

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

# **Que conocimiento del mundo ponen en juego la maestra y los niños para comprender narraciones en el jardín de infantes.**

Manrique, María Soledad.

Cita:

Manrique, María Soledad (2006). *Que conocimiento del mundo ponen en juego la maestra y los niños para comprender narraciones en el jardín de infantes. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/229>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# QUE CONOCIMIENTO DEL MUNDO PONEN EN JUEGO LA MAESTRA Y LOS NIÑOS PARA COMPRENDER NARRACIONES EN EL JARDÍN DE INFANTES

Manrique, María Soledad  
CONICET - CIIPME. Argentina

## RESUMEN

El objetivo del trabajo fue llevar a cabo un análisis preliminar de la interacción entre la maestra y los niños durante la actividad de lectura de cuentos en el Jardín de Infantes poniendo especial atención al conocimiento del mundo que los participantes ponen en juego para comprender los textos. Se empleó el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1964) para analizar 10 situaciones de lectura de cuentos en salas de 3 a 5 años de Jardines de barrios marginados de Buenos Aires, que fueron grabadas en video. Los resultados mostraron, que el conocimiento del mundo que se activa con más frecuencia antes, durante y después de la lectura refiere al plano fáctico. El conocimiento relacionado con el plano psicológico así como el referido las relaciones causales tanto físicas como psicológicas implica, en cambio, mayor dificultad para los niños de estas edades. Por otra parte, el conocimiento del mundo se activa con fines diversos tales como, explicar vocabulario, verificar la comprensión, reconstruir el relato de modo coherente integrando los sucesos narrados y las relaciones entre los mismos, o relacionar lo leído con otras situaciones experimentadas, todo lo cual suscita la integración de la nueva información en los esquemas de los alumnos.

## Palabras clave

Conocimiento Del Mundo Interacción

## ABSTRACT

WHICH KNOWLEDGE OF THE WORLD DO TEACHERS AND PUPILS USE TO UNDERSTAND STORIES IN THE KINDERGARTEN

The aim of the study was to analyze teacher and students's interaction in the Kindergarten classrooms during story telling, paying special attention to the knowledge of the world that participants activate to understand the texts. The comparative constant method (Glaser y Strauss, 1964) was employed to analyze 10 storytelling situations in classrooms of pupils aged 3, 4 and 5 of marginal neighbourhoods in Buenos Aires. The situations had been video taped. The results showed that the knowledge of the world most frequently activated before, during and after reading is related to the factual level while the knowledge related to the psychological level and the causal relations in both levels imply certain difficulty in children these ages. On the other hand the knowledge of the world is activated with different ends such as: explaining new vocabulary, checking comprehension or retelling the story, integrating the facts and relationships among them or with other experimented situations. In all these cases, the intergration of the new information into the schemas of the pupils is stimulated.

## Key words

World Knowledge Comprehension Interaction

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta un análisis preliminar de la interacción entre la maestra y los niños durante la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes con el objeto de indagar en qué aspectos del conocimiento del mundo ponen en juego los participantes en el complejo proceso de comprensión de un texto.

Comprender un texto supone la conformación en la memoria del lector de una representación mental, a partir de la información que proporciona el texto, proceso que se lleva a cabo en una situación de lectura específica (Rosemberg, & Borzone de Manrique, 1994; Molinari Marotto, 1998). Implica integrar unidades de distinto grado de complejidad: desde las palabras hasta el texto para asignarles significado. Dicho significado proviene de la interacción entre el texto y el conocimiento que el lector utiliza para comprenderlo (Shapiro & Hudson, 1997). Este conocimiento está organizado en esquemas que permiten interpretar e integrar la información y a partir de dicha organización, almacenarla en la memoria y recuperarla (Trabasso, Secco & Van den Broek, 1989)

Ahora bien, este conocimiento organizado en esquemas involucra no sólo el conocimiento de los textos y de sus formas sino también el conocimiento del mundo físico y sus leyes: las propiedades de los objetos y sus relaciones que constituyen la causalidad física, así como el conocimiento del mundo interno o psicológico, sus elementos (pensamientos, creencias, deseos, sentimientos) y sus relaciones, es decir la causalidad psicológica (Black, 1985). La integración de estos conocimientos que refieren al plano fáctico y psicológico o plano de la conciencia (Bruner, 1984), permite comprender las acciones de los personajes como motivadas, es decir como consecuencia de estados internos o emociones, o de intenciones que conducen a la formulación de planes de acción por parte de los personajes y que a su vez pueden generar efectos (Trabasso & Nickels, 1992). Solamente si se produce esta integración es posible conformar una representación mental suficientemente organizada y coherente que incluya todos los elementos causal y temporalmente relacionados, representación que podrá luego ser recuperada de la memoria con facilidad (Trabasso, 1996; Trabasso & Stein, 1997).

Ahora bien, la capacidad de integrar los dos planos fáctico y psicológico es el resultado de un desarrollo evolutivo, desarrollo que va desde un tipo de comprensión descriptiva a otro basado en la explicación (Trabasso & Nickels, 1992). Diversos estudios (Stein, 1988; Nelson, 1991; Stein y Albro, 1996) señalan que mientras que las narrativas de los niños de tres años se limitan a constituir descripciones atemporales de elementos disociados, los niños de cuatro producen secuencias de acciones donde se respeta el orden temporal pero no las relaciones causales entre las acciones. Sólo a los cinco años comienza a emerger una estructura episódica, donde se integran sucesos y estados internos en redes causales, con algunas categorías básicas omitidas.

A medida que se construye conocimiento sobre la causalidad y los estados psicológicos en contextos particulares surgen modelos compartidos de interpretación (Kintsch, 1988; Rumelhart, 1991). Estos esquemas de conocimiento compartidos en una misma cultura subyacen a las narrativas y en muchas oportu-

nidades se dan por sobreentendidos y por lo tanto no se explican. Por ello, es necesario inferirlos, es decir restituir esa información ausente en el texto para conformar una representación coherente del mismo (Graesser, 1981 citado en Van den Broek, Bauer & Bourg, 1997). Este proceso inferencial resulta precisamente de la activación de conocimiento del mundo de la memoria de largo plazo.

Ahora bien, la lectura por sí misma no garantiza la activación de este conocimiento del mundo. De hecho, si algunos conocimientos no han sido construidos previamente o no están organizados en la memoria, es probable que las inferencias no se realicen y, por consiguiente, que no se comprenda el texto de manera adecuada (Nelson, 1996). El proceso inferencial en los niños se encuentra, en consecuencia, limitado por el conocimiento restringido que ellos tienen del mundo. De ahí que sea fundamental que los adultos que interactúan con los niños activen los conocimientos necesarios y proporcionen los elementos que los niños no poseen para construir el modelo mental. El objetivo de este trabajo es, precisamente, analizar cómo se produce este proceso de mediación, identificando los diferentes tipos de conocimientos de los que las maestras se valen para andamiar el proceso de comprensión de los niños en situaciones de lectura en el Jardín de Infantes.

## PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

### Recolección de información empírica

El corpus analizado en este trabajo es parte de los datos recogidos en el marco de una investigación más amplia sobre la interacción maestra - niños/as en escuelas infantiles de poblaciones urbano - marginales del conurbano de Buenos Aires. (Manrique, 2004 - 2005. En el marco del proyecto las situaciones de interacción son registradas por medio de video grabaciones y transcripciones en detalle. Para este trabajo se considerarán las transcripciones de diez situaciones de relato de cuentos en salas integradas de 3 a 5 años, de las cuales se seleccionaron aquellas iniciaciones de la maestra y los niños que se focalizan en conocimiento del mundo.

### Procedimiento para el análisis de la información

Se elaboró un sistema de categorías a ser testeado en un número reducido de casos, a partir de un procedimiento cualitativo que combina el empleo inductivo del método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) y la reelaboración de categorías planteadas en el marco de la psicolingüística textual y la psicología cognitiva (Trabasso & Stein, en Van den Broek, Bauer & Bourg, 1997; Bruner, 1984; Black, 1985): Estas son las dimensiones y categorías que se tuvieron en cuenta:

a- ¿En qué se focalizan los intercambios? Foco

Plano fáctico (de los hechos): 1- Características físicas, 2- Estados físicos, 3- Eventos físicos: Acciones, hechos, sucesos, 4- Relaciones causales físicas.

Plano psicológico o interno: 1- Características psicológicas, 2- Estados internos, 3- Eventos internos: Pensamientos, creencias, deseos, intenciones, motivaciones, 4- Relaciones causales psicológicas.

b- ¿Está este tipo de conocimiento explícito en el cuento o implícito? Tipo de conocimiento.

## RESULTADOS

El análisis de los datos permitió identificar situaciones en que las maestras y los niños se focalizan en conocimiento del mundo relacionado con el plano fáctico y el psicológico y sus relaciones.

Por empezar, la mayoría de las intervenciones que refieren a conocimiento del mundo son iniciadas por las maestras. Las intervenciones que ponen el foco en el plano fáctico duplican las relacionadas con el plano psicológico. De hecho cada una de las situaciones analizadas incluye por lo menos alguna referencia a características físicas (*M: ¿El nene se llamaba?*), estados físicos (*M: ¿Cómo era esta nube acá? N: Chiquita.*) o

acciones (*M: ¿Pero qué le pasó a esta nube?*), que son las que a su vez predominan. La mayoría son iniciadas por la maestra con el fin de verificar que se ha comprendido el relato (*M: ¿Qué pasó? N: Que era fea. N: Grande. N: Que Rita era muy chiquita y Arnaldo muy grande.*) o para ayudar en la reconstrucción del mismo a partir de preguntas. Por medio de estas la maestra focaliza la atención de los alumnos en los puntos centrales, ayudándolos a jerarquizar la información y a organizar el relato (*M: ¿Cómo empezaba? N: Martínez. M: ¿Martínez quién era? N: El conejo. M: El Conejo Martínez ... ¿qué hizo, a ver? N: Le regaló la varita. N: Cuando lo ayudaba al mago. M: ¿Quién le regaló la varita? N: El mago. M: El mago le regaló la varita al conejo Martínez.*)

El conocimiento del mundo también se activa para explicar nuevo vocabulario y relacionarlo con los conocimientos previos de los niños o fomentar su uso (*M: ¿Qué es que son hermanastros?... ¿Que es adoptado? M: ¿Sogas son? No, ¿Cómo se llamaban? Ns: Lianas./ M: ¿Saben lo que es la selva? N: Donde vive el mono. M: Viven muchos animales, claro, hay muchas plantas. M: ... escamas ¿Qué son las escamas? ... Vieron los peces, la piel de los peces son escamas. Son como pequeñas cositas. N: Que se le saca para comerlo.*) El comentario del niño, a su vez da cuenta de que de hecho ha activado el marco de conocimiento apropiado.

En otras oportunidades en los textos se utiliza un sinónimo para reemplazar una palabra antes empleada (*M: ¿Cuál es el palillo? N: La varita./ M: ¿Cuál era el tesoro? N: La varita.*) La maestra al preguntar se asegura de que los niños llevan a cabo la inferencia anafórica correcta.

Por su parte, los niños a veces llevan a cabo este tipo de inferencias basadas en el texto, de modo espontáneo: (*M: Tenía algo pequeñito, rosado y redondo. N: Era de él.*) El niño comprendió a qué se refería con "algo pequeñito y rosado" (era un ombligo) y que ese ombligo le pertenecía al protagonista.

En otras oportunidades los niños utilizan conocimiento del mundo para realizar comentarios sobre algún aspecto llamativo, relacionándolo con sus propias experiencias (*N: Como la abuela, la abuela Rita, la mamá de mi mamá se llamaba Rita también.*), o para anticipar lo que va a ocurrir (*M: Se quitó la ropa. N: Y se va a meter al agua.*), comentarios que son indicadores de que los niños están reconstruyendo activamente el contenido del cuento, utilizando sus propias palabras (Bartlett, 1932) como se muestra en el siguiente ejemplo (*El texto decía: Había una vez un niño que perdió el ombligo. M: ¿Qué le había pasado al niño? N: Le desapareció el pupo de él.*)

Asimismo los niños introducen conocimiento del mundo para preguntar cuando no comprenden un término (*N: ¿Qué es un pantano? M: Un pantano es un lugar, es como una laguna llena de barro y hay muchos animales ... N: Y te da miedo.*) o algún aspecto de la trama (*N: ¿Se desmayó? N: ¿Y la otra mamá?*).

En todos los casos mencionados la información de la que se está tratando está explícita en el cuento, pero en ocasiones esto no ocurre sino que se asume que el conocimiento necesario para comprender el cuento es compartido y, por lo tanto, está implícito. En estas situaciones los niños se valen de sus conocimientos previos para llevar a cabo inferencias extratextuales (*M: Había una vez un niño que perdió el ombligo. N: De la panza. ... N: No podía respirar.*) Por su parte, cuando la información necesaria para comprender el cuento no está explícita, las maestras se preocupan por activar los marcos correspondientes para que el proceso de comprensión se produzca (*M: ¿Para qué era el ombligo? N: Para el hilo. M: ¿Y para que sería? ¿La mamá qué nos daba por ahí? Ns: Comida. M: ¿Nos daba la comida para poder vivir! ... Y los cocodrilos, ¿Ellos tienen ombligos?*) En el siguiente intercambio la maestra recupera el conocimiento de un guión de juego compartido con los niños, en el que hay un personaje con las mismas características físicas que el del cuento. (*M: Todos los peces tienen dientes? N: No. M: Se acuerdan que una vez nosotros jugamos*

que íbamos a una laguna ... y había peces con dientes que nos mordían las piernas! N: Las pirañas!) La presentación del guión permite a la maestra vincular las características físicas con las intenciones que motivan los hechos.

Las maestras introducen también conocimiento de las relaciones causales. Este tipo de conocimiento permite comprender mejor las relaciones entre los sucesos, como se observa en los siguientes intercambios (M: Tan fuerte se ató que ¿Qué pasó, podía respirar? /M: ... ¿Sabes qué hizo el niño? Se quitó la ropa. N: Y se la puso. M: No, se quitó la ropa para no mojarla, para meterse al agua con el cocodrilo. /M: ¿El abuelo mago puede salir en la foto? ¿Porqué? ... ¿Cómo pudo salir el abuelo en la foto si está muerto? Si se había muerto hace mucho? Qué era el abuelo?)

Los niños a veces presentan cierta dificultad para comprender relaciones complejas y las simplifican, por ejemplo salteándose eslabones de la cadena causal. En el intercambio que sigue la maestra colabora para que los expliciten. (M: ¿Qué le pasaba a renacuajo, a ver? N: Quería saltar. M: ¿Podía saltar renacuajo? N: No. M: ¿Porqué no? N: Porque era un renacuajo. M: Porque era un renacuajo ¿Y los renacuajos qué tienen? N: Cola. M: ¿Y qué necesitan para saltar? N: Patas. M: Necesita patas. Y todavía no las tenía.) El hecho de ser un renacuajo no alcanza para explicar su incapacidad de saltar. Por ello la maestra pide una especificación mayor, focalizando la atención de los niños en la característica física que constituye la condición de posibilidad de la realización de la acción del personaje.

Con respecto al conocimiento del mundo relacionado con el plano psicológico, a diferencia del plano fáctico, no se observó ninguna emisión en que aparecieran las características o estados psicológicos de manera aislada, sino que las mismas aparecen conformando entramados complejos, cohesionando hechos u eventos internos en una red. (M: ¿Y qué pensaba Arnaldo, que Rita no lo quería porqué? /M: ¿Porqué les parece que está enojado? /A vos te parece que tiene cara de triste, ¿Porqué te parece? / Se sentía triste, ¿Porqué? ¿Porque no sabía bailar?) Por otra parte, la información referida a este plano en general no está explícita, por lo que hay que inferirla de las acciones de los personajes y/o de las imágenes. Este tipo de inferencia requiere de conocimiento del mundo humano de las emociones y presenta cierta dificultad para los niños de esta franja etárea, como se observa en los siguientes ejemplos: (M: ¿Cómo estaba Saverio? N: Saltando. M: ¿No estaba asustado? ¡Si le querían sacar la margarita! /M: Rita quería ser como Arnaldo y Arnaldo quería ser como Rita. N: ¿Con moño?) En los dos ejemplos los niños refieren a aspectos fácticos (saltando /con el moño) cuando en realidad la maestra apuntaba a aspectos internos.

Es habitual que las maestras pregunten por las causas de una actitud o acción (M: ¿Porqué tartamudeó? N: Porque tenía mucho miedo.) para lograr que los niños infieran las intenciones o motivaciones que la suscitan, motivaciones que no se encuentran explícitas en el texto y que permiten comprenderlo. Este tipo de inferencia se apoya en conocimiento del mundo psicológico que implica la relación entre manifestaciones externas (actitudes) y estados internos (emociones). Los estados emocionales permiten comprender las motivaciones de los personajes y conocerlos o imaginarlos; permiten por tanto construir una red causal. Esto, a su vez, favorece el recuerdo de la trama. La maestra del ejemplo que sigue no sólo introduce los estados emocionales sino que también intenta vincularlos a los hechos y a las imágenes, a partir de un proceso metacognitivo que implica hacer explícitas sus propias inferencias y sensaciones (M: "Vení al agua a buscarlo!" A mí me parece medio raro que el cocodrilo le diga así ¿Ustedes no tendrían miedo de meterse al agua con un cocodrilo? ... Yo sí tendría miedo... miren los dientotes que tiene este cocodrilo... /M: los animales estaban preocupados porque el nene se iba a meter ... miren la cara de preocupados que tenían los animales, porque los cocodrilos generalmente se comen a los animales y a

las personas ¿Eh? Son bravos. Miren el gorila qué preocupado que está. Tiene las manos así. Re preocupado ... todos los animales de la selva estaban preocupadísimo por el nene porque ellos no se animarían a meterse ¿eh? pero el nene era valiente. Y se metió porque qué estaba buscando él... Ns: ¡Ombli! Cuando pregunta: "¿Ustedes no tendrían miedo?" favorece el involucramiento emocional de los niños en el cuento, contribuyendo a que se pongan en lugar del personaje, para que comprendan mejor el sentido del cuento. También explicita su propio involucramiento emocional, cuando dice "M: Yo si tendría miedo, miren esos dientotes.". De este modo ella funciona como modelo, haciendo explícitas las inferencias que lleva a cabo, e integrando la información del cuento en función de las motivaciones intrínsecas de los personajes y sus objetivos, que explican las acciones. Sólo integrando estos aspectos, es posible comprender el significado del cuento.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Graesser, A.C. (1981). *Prose comprehension beyond the word*. New York: Springer-Verlag. En Van den Broek, P.W, Bauer P.J & Bourg T. (Eds) *Developmental Spans in Evant Comprehension and representation. Bridging Fictional and Actual Events*. (pp. 169-199) NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1997
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprensión: a constructive - integration model. *Psychological review*, 95, 163-182.
- Manrique, M. S. (2004/5). Tesis doctoral en preparación: Conversación y desempeño lingüístico en la infancia. Un estudio de las interacciones en el jardín de infantes con población urbano - marginal.
- Molinari Marotto, C. (1998) *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nelson, K. (1991). Events, narratives, memory: What develops? Ponencia presentada en The Minnessota Symposium in child Development -Emotion and Memory. Institute for Child Development. Institute of Minnessota.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. E. (1991). Understanding understanding. In W. Kessen, A. Ortony, & F. Craik (Eds.), *Memories, thoughts, and emotions: Essays in honour of George Mandler* (pp. 257 - 275). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosemberg, C.R. y Borzone de Manrique, A.M. (1994). La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula. En R. Gibaja y A.M.E. de Babini *La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- Shapiro L. R. & Hudson, J. A. (1997). Coherence and cohesión in children's stories. En J. Costermans & M. Fayol
- Stein, N. L. (1988). The development of storytelling skill. En M. Bamberg (Ed.) *Learning how to narrate: New directions in child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stein, N. L., & Albro, E. R. (1996). Building complexity and coherence: children's use of goal structured knowledge in telling good stories. En M. Bamberg (Ed.) *Learning how to narrate: New directions in child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stein, N. L., Liwag, M.D. & Wade, E. (1996). A goal based approach to memory for emotional events: implications for theories of understanding and socialization. En R.D. Kavanaugh, B. Z. Glick, & S. Fein (Eds.), *Emotion: The G. Stanley Hall Symposium* (pp. 15 - 47). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T. (1996). Whose memory is it? - The social context of remembering. En N. L. Stein., C. Brainerd, P. Ornstein, & B. Tversky (Eds.) *Memory for everyday and emotional events*. (pp. 429 - 443). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of picture stories. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T, Secco P. & van den Broek, P. (1989). Causal cohesion and story events. En H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T. & Stein N. L. (1997). Narrating representing and remembering Event Sequences. En Van den Broek, P.W, Bauer P.J & Bourg T. (Eds) *Developmental Spans in Evant Comprehension and representation. Bridging Fictional and Actual Events*. (pp. 237 - 270) NJ: Lawrence Erlbaum Associates.