

González García, Javier  
Inferencias en grupos infantiles de lectura  
*Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, Núm. 1, sin mes, 2009, pp. 1-  
23  
Universidad Autónoma de Baja California  
Ensenada, México

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15511137006>



*Revista Electrónica de Investigación Educativa*  
[redie@uabc.mx](mailto:redie@uabc.mx)  
Universidad Autónoma de Baja California  
México



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

González García, J. (2009). Inferencias en grupos infantiles de lectura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado el día e mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-gonzalezgarcia.html>

---

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 11, No. 1, 2009

### Inferencias en grupos infantiles de lectura

### Inferences on Children's Reading Groups

Javier González García

[jr2000x@yahoo.es](mailto:jr2000x@yahoo.es)

Instituto de Investigaciones en Educación  
Universidad de Guanajuato

Carretera Guanajuato-Juventino Rosas Km. 9  
Col. La Hierbabuena  
Guanajuato, Guanajuato, México

(Recibido: 30 de marzo de 2007; aceptado para su publicación: 17 de julio de 2008)

#### Resumen

Este artículo se enfoca en la información no literal de un texto, que puede inferirse a partir de claves o indicios que el propio texto ofrece. A esto se le llama texto implícito o inferencia, por el proceso de pensamiento que estimula. Las fuentes explícitas que conducen a una recuperación de la información se relacionan con otras de información implícita, cuya importancia actualmente está en aumento. En el presente estudio se analizó, durante dos ciclos escolares, la forma en que dos profesoras interpretan tres cuentos, y establecen una discusión conjunta al dividir la clase en grupos de tres niños. La muestra se conformó por dos aulas de dos escuelas públicas urbanas de Burgos capital (España), y de dos escuelas públicas de Tampico (México). Ello permitió observar el valor porcentual creciente en el grupo centrado en la comprensión del texto, y porcentajes muy inferiores en el grupo que percibe la comprensión como objetivo secundario.

*Palabras clave:* Procesos cognitivos, aprendizaje, métodos de aprendizaje, narración de historias.

## **Abstract**

This article focuses on the non-literal information of a text, which can be inferred from key elements or clues offered by the text itself. This kind of text is called *implicit text* or inference, due to the thinking process that it stimulates. The explicit resources that lead to information retrieval are related to others of implicit information, which have increased their relevance. In this study, during two courses, how two teachers interpret three stories and how they establish a debate dividing the class into three student groups, was analyzed. The sample was formed by two classes of two urban public schools of Burgos capital (Spain), and two of public schools of Tampico (Mexico). This allowed us to observe an increasing percentage value of the group focused in text comprehension, and a lesser percentage of the group perceiving comprehension as a secondary objective.

*Key words:* Cognitive processes, learning, teaching methods, story reading.

## **Introducción**

Comprender un relato implica penetrar en la cadena causal que organiza los acontecimientos y acciones que lo constituyen. Acontecimientos o acciones, no lo olvidemos, que antes han sido palabras que hemos tenido que reconocer y proposiciones que hemos tenido que construir e interrelacionar (Sánchez Miguel, 1996: 139-140).

La comprensión requiere de elaborar inferencias, unas obligadas para lograr y mantener la coherencia del discurso (Graesser, Singer, y Trabasso, 1994), y otras opcionales para enriquecer la representación del significado. El constructivismo como marco teórico, ofrece modelos rigurosos de comprensión, sin embargo, le falta explicar la generación de las inferencias que hace el lector y el momento en el proceso de comprensión en que se producen (García Madruga, 1999), y Gutiérrez Calvo, 1999). El paso en el que se sustituyen las fuentes explícitas por otras implícitas, facilita la construcción del conocimiento, tanto al grupo de discusión como a cada interlocutor. En esta transición de la información explícita a implícita, las inferencias son fundamentales. Bruner (1957) denomina a la mente humana máquina de inferencias, al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la información nueva, a través del establecimiento de relaciones lógicas independientes de los estímulos.

En la investigación actual se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial (Gutiérrez-Calvo, 1999; León,

2003), el cual está presente tanto en el dominio local del procesamiento de detalles y oraciones, como en el más global o situacional del discurso. Estos niveles están interrelacionados. Dado el carácter lineal de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona información clave para localizar ideas más generales. Por otro lado, para cumplir con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas se distribuyen en segmentos más amplios del discurso (párrafos, episodios, capítulos) y un objetivo clave en su dominio global es captar tales ideas.

Las inferencias son fundamentales en el establecimiento de la comprensión del discurso, puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparece de manera explícita en el texto, aportando la coherencia básica, un sentido lógico que nos permite seguir el hilo argumental o, dicho en otras palabras, la progresión temática del discurso (León, 2003, p. 206).

Orsolini y Pontecorvo (1986) estudiaron el proceso de elaboración de inferencias en la comprensión de textos infantiles. Su trabajo muestra que, entre los tres y cuatro años un niño es capaz de hacer inferencias basadas en el parecido cercano entre el contenido semántico del texto y su conocimiento previo del mundo. Posteriormente, Albanese y Antoniotti (1997) examinaron la relación entre los componentes del estilo de diálogo y la comprensión de historias en niños, y establecieron medidas en torno a la habilidad para retener con precisión las historias, cuando se manipulan varios componentes del diálogo. Demostraron que el uso de cuestionarios durante la fase inicial de las narraciones aumenta su retención y para ello hicieron una clasificación de preguntas que median en la comprensión de una lectura previa. Encontraron que son clave las preguntas *inferenciales*, es decir, las demandas que organizan una secuenciación lógica y temporal del texto previo.

El proceso de inferencia avanza de manera paralela al de la reconstrucción de la coherencia entre los distintos fragmentos de la información verbal. En este sentido, las profesoras inducen a cada niño a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia, a través del uso de continuas revisiones. La comprensión de la narración está basada en el reconocimiento y la construcción de enlaces de pertenencia y conexión entre los distintos sucesos de la trama. Los resultados coinciden con el trabajo de Albanese y Antoniotti (1997, p. 47): “el desarrollo de la habilidad para hacer inferencias parece estar conectado con el incremento del conocimiento del niño”. De hecho, elaborar una inferencia consiste en la interpretación de la información del texto a la luz del conocimiento antes adquirido, y este a su vez resulta más rico y completo si está articulado y organizado dentro de unas estructuras, de manera que resulta más fácil derivarlo hacia la elaboración de inferencias, que a su vez son necesarias para comprender la lectura en su totalidad. Las referencias al mundo del niño, incluidas las preguntas personales, pueden ayudar en este proceso de elaboración, a través de la confrontación entre sus propios pensamientos y emociones, y los percibidos en los personajes (Bofarull, 2005).

La gramática de los cuentos muestra que en respuesta a preguntas directas de los adultos, los niños son capaces de expresar la motivación, los pensamientos y las emociones de los personajes de una historia (Levorato en Albanese y Antoniotti, 1997). El conocimiento previo del que dispone el lector y su relación con lo que lee, es el motor que induce a la realización de inferencias. La comprensión del discurso supone una función inferencial; a partir de contenidos descritos en el texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones, explícitas e implícitas, y al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas ya disponibles (Burón, 1993). El resultado final es que siempre se procesa más información de la que se lee de manera explícita, puesto que se une lo leído o escuchado con lo que se sabe acerca de algo (Graesser, Singer y Trabasso, 1994). En el proceso de comprensión de una narración, cada lector realiza una amplia variedad de inferencias basadas en los conocimientos que posee, que pueden ser acerca del lugar donde acontece un suceso, su disposición espacial, sus causas o las características de los personajes, como conocimientos, creencias, rasgos, situaciones, metas (León, 2003).

En un estudio reciente, León (2003) partió de una investigación anterior de Trabasso y Magliano (1996) e intentó confirmar si la lectura de diferentes tipos de texto genera distintos patrones de inferencias, y si estos difieren de los observados por dichos autores. Seleccionó 20 textos cortos que correspondían a narraciones, divididos en cuentos e historias complejas, noticias de prensa y textos expositivos; todos poseían una misma estructura que contenía una única relación causal y la misma longitud. Elaboró una versión en castellano y otra en inglés, que se pasaron a sujetos españoles y estadounidenses, respectivamente. Los resultados revelaron diferencias significativas en cuanto al tipo de inferencias realizadas al leer los distintos tipos de texto, y en relación con los procesos de memoria que subyacen a la realización de inferencias: los cuentos sencillos y las narraciones generaron un mayor número de predicciones respecto a los textos considerados como expositivos, mientras que éstos evocaron un mayor número de explicaciones.

Los datos de dicho estudio, apuntan a que cada tipo de texto parece determinar la “activación de unas expectativas de lectura distintas y de unos contenidos y procesos específicos” (León, 2003, p. 168). La influencia cultural o lingüística aparentemente no afecta la elaboración de inferencias, lo que se desprende de la escasa variabilidad de los grupos observados.

Otra consecuencia importante identificada en la investigación de León (2003) se refiere a las discrepancias entre el procesamiento de la información en un texto narrativo y en uno expositivo. Los primeros se caracterizan por generar un número significativamente mayor de inferencias predictivas en comparación con el resto de tipos de textos. Estos datos sugieren que la dirección del procesamiento de la información puede ser distinta, los textos narrativos buscan la información causal consecuente y requieren mayor esfuerzo al momento de recuperar los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo. Por su parte, los textos expositivos y en menor medida los periodísticos, activan procesos de lectura más

dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo, y por tanto, a generar explicaciones en un número mucho mayor que los narrativos.

Esto habla de un proceso evolutivo que lleva a una transición de un uso exclusivo de información explícita, a un dominio de información más implícita. La primera remite a una recuperación de la información, que tiende a una comprensión simple a partir de un enfoque fiel al texto origen y ayuda a retener unos contenidos manifestados previamente (Gárate, 1994). La información implícita va más adelante: facilita la ampliación y el enriquecimiento del proceso de una discusión, al dar paso a posibles aportaciones de los interlocutores.

La evolución de lo explícito a lo implícito expresa una ruptura con la necesidad de trabajar sobre evidencias y permite hacerlo sobre supuestos e hipótesis. Al mismo tiempo, facilita el uso de la imaginación y de experiencias previas para construir las partes de los conocimientos que no se han manifestado. El conocimiento previo del lector y su relación con lo que lee, es el motor que induce a la realización de inferencias. La comprensión del discurso supone una función inferencial que parte de unos contenidos descritos en el texto para que posteriormente el lector elabore un conjunto de proposiciones, explícitas e implícitas, y al mismo tiempo, construya un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas ya disponibles. El resultado final es un procesamiento de más información de la que se lee de manera explícita, puesto que se une lo leído o escuchado con lo ya sabido acerca de algo.

Desde los primeros modelos constructivistas (Barlett, 1932; Bransford y cols., 1972; revisados por van Dijk y Kintsch, 1983), hasta posiciones actuales construccionistas, donde se da prioridad a la búsqueda del significado (Graesser y cols., 1994; Singer y cols., 1994; Suh y Trabasso, 1993), coinciden en que la comprensión requiere información complementaria que no está explícitamente contenida en el texto y que el lector logra extraerla mediante la generación de inferencias (León, 2003, p. 206).

En el proceso de comprensión de una narración, cada lector realiza una amplia variedad de inferencias basadas en su conocimiento previo, y la construcción compartida de la misma se elabora como un proceso en el que las experiencias anteriores proporcionan las bases para dar sentido a las siguientes (Egan, 1991). En el caso de un grupo escolar, las nuevas acciones cognitivas obtenidas a solicitud de la profesora, permiten a sus alumnos integrar partes de información de una forma distinta, lo que significa que el mundo de conocimiento de los niños se activó junto con la representación del contenido del texto (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

## **I. Metodología**

En este estudio se combinó un método no estructurado, la observación; con otro semiestructurado, que fue la entrevista.

## 1.1 Sujetos

La grabación de la observación se realizó durante los cursos 2002-03 y 2005-06, a los mismos alumnos en el aula de 5 a 6 años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso; para ver la evolución de los sistemas de andamiaje entre maestra y alumnos.

La muestra estuvo conformada por dos aulas de dos escuelas públicas urbanas, de Burgos capital (España), grupos que se identificaron con las letras A y B; y dos escuelas públicas de Tampico (México), que se identificaron como C y D. Las cuatro escuelas están situadas en barrios o distritos de clase media baja, donde dominan los matrimonios jóvenes de alrededor de 30 años. En las cuatro escuelas hay programas de aplicación de animación a la lectura.

En cada clase se observaron 6 grupos de 3 niños. La decisión sobre qué niños formarían parte de cada grupo se delegó a las maestras. Ambas siguieron un criterio de azar, utilizando la lista de clase por orden alfabético.

## 1.2 Procedimiento

Los periodos de observación coincidieron en ambos colegios: última semana de noviembre y primera de diciembre de 2001 y 2005; las dos primeras semanas de marzo y las dos de mayo de 2002 y 2006. Se grabaron 72 sesiones, lo que supone un total de 7,016 turnos conversacionales analizados en España, y 5698 en México.

La decisión sobre qué niños formarían parte de cada grupo se delegó a las maestras. Ambas siguieron un criterio de azar, a partir de la lista del grupo ordenada alfabéticamente.

Las maestras prepararon la misma actividad, que consistió en la lectura del cuento y su discusión posterior con cada grupo por separado. Se dieron instrucciones para que nadie contara el cuento al resto de compañeros. A petición de una de las profesoras, la actividad tuvo lugar en la biblioteca, lugar que los niños asociaron con un cambio de actividad, lo cual generó una situación de taller de cuentos.

Al finalizar la observación, se constató el estilo docente y el contexto previo del que partía cada grupo, así como los objetivos que cada maestra se había marcado y los resultados que creía haber obtenido. Al concluir el curso analizado, durante la última semana de junio de 2002, se llevó a cabo una entrevista a las maestras, en la que comentaron aspectos de gran valor para conocer sus teorías implícitas acerca del uso de la lectura, del diálogo y del trabajo en grupo.

### 1.3 Categorización

La información explícita es manifiesta, objetiva y está dirigida a recuperar la lectura previa; sin embargo, existe otro tipo de información que no aparece de forma literal en el texto, pero que puede inferirse a partir de claves o indicios que el contenido explícito provee. El texto y el subtexto a inferir a partir de la comprensión del texto explícito, es la información sobreentendida, supuesta, virtual, tácita, a través de la cual se intenta esclarecer, aclarar, explicar, razonar, revelar, descubrir y extraer consecuencias y relaciones (Borzzone y Rosemberg, 1994; Borzzone, 2005). Las inferencias se generan en un proceso lento y costoso. Las profesoras deben desplegar una mayor labor de andamiaje y dedicar más turnos y tiempo para que sean los niños quienes reelaboren la información y expliciten supuestos que no se manifiestan formalmente en el escrito.

El texto implícito abre la posibilidad de acciones de comprensión, generalmente relacionados con ideas o conceptos referentes al mensaje central del cuento (Turnos 2353 y 2359), como se observa en la Tabla I.

Tabla I. Elaboración en grupo de la comprensión

| Turno | Sujeto  | Discurso  |
|-------|---------|---|
| 2351  | Maestra | Claro, ¿verdad?, (a 6:) ¿eso hacía, lo que nos ha dicho Daniel?                                     |
| 2352  | Rubén   | Sí, porque...   |
| 2353  | Maestra | ¿Y para qué hacía eso?  |
| 2354  | Rubén   | Paque [sic] se hacían amigos.   |
| 2355  | Dani    | Para que ya no tuvieran trampas, y cuando no sabían más qué hacer, y entonces ya no tendrían más... |
| 2356  | Rubén   | Problemas.  |
| 2357  | Noelia  | (Asiente con la cabeza).  |
| 2358  | Dani    | Eso, y ya se harían amigos.   |
| 2359  | Maestra | ¡Ah!, (a 6:) ¿y a ti, Noelia, qué te parece?, ¿sí que es eso, lo que dice Daniel?                   |
| 2360  | Noelia  | (Asiente con la cabeza).  |

A través de la conversación didáctica, la maestra intenta hacer visible lo que inicialmente había pasado inadvertido a los niños, y es posible implicar en este proceso a todo el grupo (Turnos 2355, 2356 y 2357), de tal manera que vinculen una afirmación de la lectura con otra no manifiesta de la que es consecuencia.

El enunciado va más allá de la información dada en el texto. Su proceso de elaboración se facilita a partir de recuperar y relacionar con experiencias y conocimientos previos. Aparte de su valor intrínseco, la comprensión de la narración tiene un valor más funcional, sirve de unión entre la lectura y la comprensión, en vez de separar estos dos procesos (Sánchez Miguel, 1996, p. 143).

Los sucesos del cuento que agrupan datos sobre relaciones temporales, son fundamentales para la elaboración del texto implícito. La trama entre los sucesos



de cada narración muestra relaciones de causalidad y está estructurada en torno a los mensajes. Los niños generan esquemas, que unidos al lenguaje, posibilitan la aparición de categorías lógicas. Con esta rutina es factible que lleguen a elaborar inferencias sobre relaciones que no aparecen directamente en el texto y comienza, entonces la independencia de lo inmediato y material, la separación del texto explícito, a partir de demandas bien dirigidas por la maestra. Poco a poco, los niños elaboran estrategias más eficaces si existen experiencias previas en sus contextos fuera del aula, a través de libros, cuentos o si ejercitan la conversación con adultos y otros niños.

Para explicar este proceso, la interpretación actoral puede servir de analogía explicativa. K. Stanislavsky, actor y dramaturgo, llamado *padre del método*, ha sido el referente durante todo el siglo xx de los métodos de interpretación actoral. Este autor empleaba *listas motivacionales* en las que cada emisión de la obra teatral se transcribía en función de la motivación subyacente del personaje. Vygotsky toma de Stanislavsky una elaboración del tema de la ambigüedad en la relación entre la emisión superficial y el pensamiento subyacente (Kozulin, 1994). La idea de Stanislavsky sobre el subtexto en la actuación se basa en el reconocimiento de esta ambigüedad; el actor considera el subtexto de su papel, es decir, lo que el personaje *quiere decir*, en lugar de quedarse simplemente con *lo que dice*, y a esto se le llama interpretar.

En la presente investigación, se tomó el concepto de subtexto como texto implícito, información que no se expresa directamente, pero que puede interpretarse a través de las inferencias que la maestra construye con los alumnos. A través de la elaboración del texto implícito es posible observar una serie de procesos de pensamiento implicados que incluyen: a) resumir, b) relacionar causas y efectos, c) relacionar medios y fines, d) razonar analógicamente, e) establecer semejanzas y diferencias, f) razonar hipotéticamente y g) anticipar consecuencias. Estos procesos, en conjunto, señalan la comprensión de la lectura.

#### **a) Resumir**

Cuando las maestras demandan poner título al cuento (Turno 4554), indirectamente están pidiendo que los niños digan de manera breve y condensada con qué se quedan del escrito (Turnos 4555, 4557, 4559) (ver Tabla II).

Tabla II. Resumen a través de poner título al texto

| Turno | Sujeto  | Discurso   |
|-------|---------|--|
| 4554  | Maestra | ¿Qué título puede tener este cuento, eh? ¿Cómo lo titularías vosotros?   |
| 4555  | Manuel  | El niño lloroso.   |
| 4556  | Maestra | Manuel dice: "el niño lloroso", (a 4:) ¿tú?, ¿eh, Iker, tú cómo titularías este cuento?  |
| 4557  | Andrea  | Yo, los animales que cuidan al niño.   |
| 4558  | Maestra | Los animales que cuidan al niño, (A 4:) ¿y tú?   |
| 4559  | Iker    | El niño que siempre llora.   |
| 4560  | Maestra | El niño que siempre llora, bueno, muy bien. Pues, ¿sabéis cómo se titula?: El niño llorón (hace gesto de afirmación a Iker). Lo que ha dicho Manuel casi, casi, ¿eh? |

Quizá el ejercicio de resumen da mejores resultados si se realiza después de la conversación, cuando ya se han establecido cuáles son las ideas básicas. Aporta un principio de economía en el proceso de expresión y comprensión: se concentran mucha información en pocas palabras (Puig y Sátiro, 2000).

### b) Relacionar causas y efectos

La maestra proporciona algunos elementos, si es necesario y usualmente, tras varias tentativas, se acerca al enunciado que hace evidente al alumno, que un efecto o resultado manifiesto es debido a una causa oculta. En algunas ocasiones, puede precipitarse (Turnos 182 y 184) sin esperar a que los niños establezcan esa relación de causa y efecto; en otras, consigue elaborar de manera conjunta con el grupo, una interpretación de la información explícita que lleva a establecer la implícita. Cualquier narración contiene secuencias, sin embargo, los acontecimientos pueden tener una relación secuencial, sin tener una relación causal (ver Tabla III).

Tabla III. Relacionar causas y efectos

| Turno | Sujeto  | Discurso   |
|-------|---------|--|
| 180   | Maestra | Eso es, y el robot hacía de padre y de madre, ¿eh? Muy bien. O sea que, ¿os ha gustado el cuento? ¿Y qué era lo que más deseaban esos niños?   |
| 181   | Dani    | Tener familia.   |
| 182   | Maestra | Tener una familia. ¿Por qué? Pues porque no tenían ni papá, ni mamá, se habrían muerto. Y en colegio estarían bien, pero...  |
| 183   | María   | Se habrían ido al cielo.   |
| 184   | Maestra | Claro. Pero a ellos les gustaba más tener una familia que estar allí metidos. Porque además no les dejaban salir hasta que alguien les adoptara. Así, que a partir de ese día, ¿cómo vivieron? |
| 185   | Todos   | Felices.   |
| 186   | Maestra | Felices, ¿eh? Muy bien. ¿Os ha gustado el cuento?  |
| 187   | Todos   | Sí.  |

### c) Relacionar medios y fines

Este proceso se encuentra en estrecha relación con el anterior. Para desvelar el sentido de las partes del cuento, las maestras cuestionan sobre las secuencias puntuales que lo integran. La profesora acerca estas acciones ocultas en una labor de andamiaje (Turnos 5099, 5101, 5104, 5106, 5109 y 5111), donde los niños aportan detalles (Turnos 5107, 5110 y 5112) y ella cierra para cohesionar las aportaciones (Turno 5113) (ver Tabla IV).

Tabla IV. Relacionar medios y fines

| Turno | Sujeto  | Discurso  |
|-------|---------|---|
| 5097  | Maestra | No (pausa). Os voy a leer lo que pone, a ver lo que entendéis, ¿vale?, es que antes no os habéis fijado. (Lee) Dice: "Al poco rato pasó por allí una cierva, y así cuando se hubo alimentado hasta hartarse, el niño se quedó dormido". |
| 5098  | Nuria   | Y luego se quedó dormido, pero luego.   |
| 5099  | Maestra | Pero, ¿por qué se durmió?   |
| 5100  | Rubén   | Porque se estaba hartando.  |
| 5101  | Maestra | Sí, pero ¿qué comió con la mama cierva? Porque dice que comió hasta hartarse y luego se durmió, ¿qué comería?   |
| 5102  | Todos   | (Pausa).  |
| 5103  | Nuria   | Biberón.  |
| 5104  | Maestra | ¿Las ciervas llevan biberón?  |
| 5105  | Nuria   | No.   |
| 5106  | Maestra | ¿Qué llevan de comer las ciervas para dar de comer a los hijitos?   |
| 5107  | Sergio  | Eh, leche.  |
| 5108  | Rubén   | Leche.  |
| 5109  | Maestra | ¿Dónde la llevan la leche?  |
| 5110  | Rubén   | Aquí (se toca el cóccix).   |
| 5111  | Maestra | ¿Dónde?   |
| 5112  | Rubén   | En la teta.   |
| 5113  | Maestra | Claro, claro, era la mama cierva, que como tenía tetitas, pues le dio la leche al niño de sus tetitas.  |

### d) Razonar analógicamente

De manera conjunta, la maestra y el alumno transportan la relación existente en un contexto determinado, a otro contexto diferente. El niño es capaz de identificar rasgos comunes entre la situación del cuento y la suya, entre su colegio y el del cuento, entre las colinas de la protagonista y el monte de su pueblo, entre los animales que padecen el conflicto de la trama y el bosque protegido que visita los veranos, incluso puede relacionar el cuento con otras ficciones, como el cine (Turnos 707 a 709) (ver Tabla V). Esto puede considerarse un antecedente en la elaboración de analogías, que son la base de las comparaciones objetivas y también de las metáforas.

Las analogías son esenciales para el progreso del conocimiento científico, y de la expresión y creatividad artística, para crear expresiones figuradas en poesía y en

prosa, para introducir variaciones en música, pintura, arquitectura, y matemáticas, ya que contribuye a establecer relaciones proporcionales, y de hecho para realizar cualquier innovación que combine la semejanza y la diferencia (Puig y Sático, 2000, p 166).

Tabla V. Razonar analógicamente

| Turno | Sujeto  | Discurso  |
|-------|---------|---|
| 699   | Maestra | ¿Y por qué se puso invisible?   |
| 700   | Nuria   | Porque lloraba mucho.   |
| 701   | Maestra | ¡Ay!, porque lloraba mucho.   |
| 702   | Nuria   | ¡Qué raro!, porque mi hermana llora muchísimo, muchísimo, y no...                       |
| 703   | Maestra | ¿No se pone invisible?  |
| 704   | Nuria   | (Niega con la cabeza).  |
| 705   | Maestra | ¡Ah!, ¿tú crees que se puede poner invisible de verdad?                                 |
| 706   | Todos   | No.   |
| 707   | Asier   | Eso sólo es en...   |
| 708   | Nuria   | En los cuentos, las películas.  |
| 709   | Asier   | Sí, porque se lo inventan los mayores para que se las vean, no para que sean de verdad. |

El pensamiento analógico es esencial en el logro de la intersubjetividad cuando los participantes en un diálogo intentan que sus puntos de vista sean mutuamente comprensibles. La necesidad de establecer nuevas conexiones entre ideas podría ser un aspecto inherente de la comunicación, generando ideas que van a ser elaboradas y descubiertas por cada participante (Rogoff, 1993, pp. 253-254).

### e) Establecer semejanzas y diferencias

Las maestras ayudan a los niños a buscar y descubrir las diferencias entre los elementos que generalmente se perciben como semejantes, y las semejanzas entre los que habitualmente se consideran diferentes (ver Tabla VI). Cada profesora busca una situación que ayude a comparar las situaciones del texto con el contexto de los alumnos.

Tabla VI. Establecer semejanzas y diferencias

| Turno | Sujeto  | Discurso  |
|-------|---------|---|
| 1549  | Maestra | En este cole, ¿nos podemos quedar a dormir?                       |
| 1550  | Asier   | No, porque aquí no hay colchonetas para dormir.                   |
| 1551  | Maestra | ¿Y en aquel cole habría colchonetas o camas?                      |
| 1552  | Asier   | Sí (asiente con la cabeza).                                       |
| 1553  | Nuria   | Camas sí.   |
| 1554  | Maestra | Camas para dormir, ¿verdad?, porque se tenían que quedar a cenar. |
| 1555  | María   | Colchonetas, no.  |
| 1556  | Maestra | ¿Serían camas, verdad?  |
| 1557  | Asier   | ¿Y cómo van a colgar allí sus abrigos?                            |
| 1558  | Maestra | Pues, ¿qué tendrían para colgar sus abrigos?                      |
| 1559  | Nuria   | Pues, como nosotros.  |
| 156   | Maestra | Igual tendrían armarios. A ver, ¿qué tendrían, Asier?             |
| 1562  | Asier   | Pues tendrían una cosa que se pegara, como una...                 |
| 1563  | María   | Percha.   |

#### f) Razonar hipotéticamente

Los niños reconocen afirmaciones condicionales o hipotéticas y encuentran las conclusiones que pueden extraerse de ellas. No sólo se ocupan de lo que ha pasado en el cuento, sino de lo que podía haber sucedido. Es el inicio de posibilidad para generar una situación imaginaria. Este tipo de razonamiento condicional o hipotético es fundamental para “imaginar, formular hipótesis, buscar alternativas, o prever consecuencias” (Puig y Sátiro, 2000, p. 162). En muchas ocasiones es la maestra quien elabora todo el razonamiento, a partir de pequeñas contribuciones de los niños.

#### g) Anticipar consecuencias

Este ejercicio se relaciona con la imaginación y con la reflexión sobre causas y efectos. Para su desarrollo, las maestras deben guardar un equilibrio a fin de proporcionar una clara dirección a sus demandas de información y evitar caer en la pura ensoñación o cerrarse únicamente en el realismo. Intentarán que sus alumnos descubran que detrás de las palabras y acciones externas de los personajes, hay unas condiciones que las facilitan (Turnos 677, 679, 681 y 683), como se observa en la Tabla VII.

Tabla VII. Anticipar consecuencias

| Turno | Sujeto  | Discurso   |
|-------|---------|--|
| 673   | Maestra | Pero dice: "al día siguiente, vino al colegio un señor muy especial".                  |
| 674   | Lucía   | Claro.   |
| 675   | Maestra | ¿Quién sería?  |
| 676   | Todos   | ¡El robot!   |
| 677   | Maestra | Pero podía ir el robot así, por las buenas, y si le ve la directora no le deja entrar. |
| 678   | Oscar   | Ya, pero el robot se los llevó a todos.  |
| 679   | Maestra | Sí pero, ¿qué haría el robot para poder llevarse a todos los niños?                    |
| 680   | Todos   | (Silencio).  |
| 681   | Maestra | María, piensa: si va de robot, de robot...   |
| 682   | Lucía   | Tendría que ponerse otra ropa muy distinta.  |
| 683   | Maestra | Claro, dice que fue un señor muy especial, pues seguro que iba, ¿cómo?                 |
| 684   | María   | Como un señor.   |
| 685   | Maestra | Disfrazado, disfrazado de señor, ¿no? Se pondría un bigote, un sombrero, una peluca.   |

La magia puede ser esencial, pero también es necesaria la coherencia. Quizás todo es posible en la imaginación, pero "no todo es probable en la vida real" (Puig y Sático, 2000, p. 96). La anticipación de consecuencias muestra el inicio del razonamiento, apoya el desarrollo de la imaginación y promueve el diálogo en los niños que participan en la actividad. De esta manera, las maestras pueden potenciar la construcción conjunta de conocimientos entre iguales.

Como se puede observar en las siete formas de procesamiento del texto implícito, identificadas en este estudio, la labor de andamiaje de la maestra es fundamental, mediante acciones que guían el proceso comunicativo que conduce a la posible elaboración de inferencias. Así se refleja la noción de Vygotsky (1989) sobre el lenguaje y en particular, se puede observar que la información implícita es un vehículo capaz de mostrar características del funcionamiento del pensamiento, de los tipos de procesamientos mentales implicados, de la forma en que se recoge la información, y de cómo se reestructuran los contenidos de esta con ayuda de otros. Una vez descrita la categoría de observación inferencia o texto implícito, se presenta a continuación una breve descripción de su proceso de elaboración.

#### 1.4 El proceso de elaboración de las inferencias: estrategias y formatos

El proceso de elaboración de las inferencias está formado por dos subdimensiones: a) *estrategias*, acciones que señalan cómo el emisor elabora la información; y b) *formatos de elaboración*, que recopilan los niveles de elaboración o abstracción de la información de cada turno. Ambas intentan responder a las preguntas: ¿contribuye el enunciado al desarrollo de la conversación? y ¿cómo se va construyendo el discurso?

### **a) Estrategias de elaboración de inferencias**

Son acciones que llevan a procesar la información en cada turno de conversación. Tienden a ser complementarias; cada acción de un interlocutor influye en las siguientes. Se categorizan en dos procesos, lo dado y lo nuevo.

- Lo dado. Son las estrategias que acuden a información conocida anteriormente:
  1. Repetición, donde se reiteran datos proporcionados en la conversación.
  2. Reproducción, cuando se recupera información de la lectura o de experiencias previas, es decir, información procedente de la memoria.
- Lo nuevo. Son estrategias que acuden a información nueva, no conocida anteriormente:
  1. Reelaboración, en la que, a partir de un enunciado anterior, se genera otro nuevo, a través de añadir o cambiar información.
  2. Aportación, se contribuye con referencias nuevas no aparecidas ni en el texto, ni en la conversación posterior.

### **b) Formatos de elaboración de inferencias**

Son los niveles de elaboración de la información, producciones generadas a partir de estrategias de elaboración, que acuden a las fuentes que son los tipos de información. Se presentan en un continuo que va desde el recuerdo, al inicio del proceso de análisis y síntesis de la información; esto es, desde producciones simples, como detalles y secuencias que tienden a ser recuperaciones de información del texto, hasta otras más complejas que desarrollan una interpretación más profunda de la estructura del texto, episodios y significados centrales. Además, se dan dos tipos de formatos abiertos: *narraciones completas* y *solicitudes abiertas de producción*, útiles para iniciar o concluir valoraciones generales.

- Producciones simples:
  1. Detalles. Se nombra, alude, enumera, señala, transcribe, puntualiza o especifica un personaje o una característica.
  2. Secuencia. Expresión de una acción o hecho. Su estructura básica tiende a coincidir con una oración, es decir, un sujeto más un predicado.
- Producciones complejas:
  3. Episodio. Encadenamiento de dos o más secuencias. Considera el tiempo y la secuenciación lógica de un cuento.
  4. Significado central. Mensaje o moraleja, significado que conecta el propósito del autor al escribir el cuento, con los objetivos de la maestra-lectora al leer y debatirlo.

- Demandas de producción:
  5. Narración completa. Solicitud por parte de la maestra de una valoración global del cuento.
  6. Solicitud abierta de producción. Solicitud de información sobre los aspectos de la lectura previa que más les ha gustado a los niños.

## II. Resultados

En los dos grupos españoles, las inferencias tienen una clara progresión ascendente en el grupo A, con porcentajes similares en las variables *maestra* y *alumno*. Parten de 9.7% al inicio del ciclo, y alcanzan 29.4% en el último trimestre. Se percibe un incremento progresivo en los porcentajes de la maestra, lo que resulta esclarecedor de sus objetivos de aprendizaje (ver Tabla VIII). La información implícita aumenta su porcentaje de uso, lo cual enriquece la comprensión del texto. Con ayuda de la profesora, el niño comienza a percibir que detrás de las palabras hay más significados, al percatarse de que las acciones de los personajes tienen detrás unas intenciones.

Tabla VIII. Evolución de las inferencias sobre el total de tipos de información en España

| Inferencias        | Cuento 1 |         | Cuento 2 |         | Cuento 3 |         | Total   |         |
|--------------------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|---------|---------|
|                    | Grupo A  | Grupo B | Grupo A  | Grupo B | Grupo A  | Grupo B | Grupo A | Grupo B |
| Maestra            | 10%      | 4.9%    | 14.8%    | 2.9%    | 30.2%    | 6.3%    | 20%     | 4.7%    |
| Alumno             | 9.4%     | 4.1%    | 14.4%    | 3.4%    | 28.8%    | 6.7%    | 19.1%   | 4.7%    |
| Totales            | 9.7%     | 4.5%    | 14.6%    | 3.2%    | 29.4%    | 6.5%    | 19.5%   | 4.7%    |
| N turnos centrados | 682      | 1,247   | 782      | 1,153   | 1,061    | 1,042   | 2,525   | 3,442   |

Los porcentajes son muy inferiores en el grupo B, aunque también aumentan hasta llegar a 6.5%. En este grupo, la evolución es poco clara y sus porcentajes son poco significativos. En el grupo A, que presenta cifras más elevadas, el objetivo de la actividad discursiva está en la información originada en el propio cuento; en el grupo B esta comprensión es secundaria, y se centraba en otras fuentes de información (ver Tabla IX).

Tabla IX. Evolución de las inferencias sobre el total de tipos de información en México

| Inferencias        | Cuento 1 |         | Cuento 2 |         | Cuento 3 |         | Total   |         |
|--------------------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|---------|---------|
|                    | Grupo C  | Grupo D | Grupo C  | Grupo D | Grupo C  | Grupo D | Grupo C | Grupo D |
| Maestra            | 7.9%     | 10.9%   | 8.3%     | 14.4%   | 11.2%    | 18.3%   | 9.9%    | 15.7%   |
| Alumno             | 6.1%     | 9.8%    | 7.7%     | 15.4%   | 10.9%    | 19.7%   | 8.9%    | 15.2%   |
| Totales            | 6.5%     | 10.2%   | 8.1%     | 15.1%   | 11%      | 19.1%   | 9.5%    | 15.4%   |
| N turnos centrados | 582      | 547     | 593      | 453     | 761      | 642     | 2580    | 2,014   |



En la entrevista, la maestra del grupo B declaró que la recuperación y comprensión de la información del cuento eran objetivos secundarios. Se puede observar que la maestra A se centró en la información explícita del cuento, y a partir de un uso creciente de inferencias, reconstruyó la información implícita, es decir, lo que subyace al texto, información que estaba ahí pero no era manifiesta para el niño sin su ayuda. De esta manera, los niños tuvieron el texto como eje constante de referencia, lo que les permitía saber más fácilmente qué esperar en el desarrollo de la actividad discursiva. La meta fue clara: comprender la lectura previa y expresar esa comprensión.

En contraste, para las maestras de los grupos B, C y D, la elaboración de la información no nace directamente de lo explícito, a partir de inferencias, más bien se considera su reflejo indirecto. El texto queda en segundo plano y cede el protagonismo a experiencias personales relacionadas y a ejercicios de proyección sobre los conflictos y desafíos suscitados por el texto. Las metas son muy abiertas y se sitúan en la expresión y valoración de enunciados durante una discusión.

## 2.1 Estrategias de elaboración de inferencias

Las estrategias con mayor porcentaje de uso en la elaboración de inferencias, en los grupos de España, son las aportaciones en los niños y las reelaboraciones en las maestras. El trabajo a partir de reelaboraciones de la profesora continúa en forma de aportación por parte de sus alumnos, que son las situaciones en la que estos encuentran la información detrás de las palabras impresas del cuento, gracias a la labor de andamiaje. El porcentaje relevante en el uso de repeticiones indica la insistencia de las maestras sobre este tipo de información, especialmente cuando sus alumnos tienen dificultades para elaborarla. La distribución de porcentajes es similar en ambos grupos (ver Tabla X).

Tabla X. Estrategias de elaboración de inferencias en España

| Estrategias de elaboración | GRUPO A   |            |            | GRUPO B   |           |            |
|----------------------------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|------------|
|                            | Maestra   | Alumno     | Total      | Maestra   | Alumno    | Total      |
| Repetición                 | 34.4%     | 23.3%      | 28.9%      | 28.2%     | 10.4%     | 18.9%      |
| Reproducción               | 14.1%     | 16.3%      | 15.2%      | 9.9%      | 7.8%      | 8.8%       |
| Reelaboración              | 46.3%     | 3.5%       | 24.9%      | 53.5%     | 13%       | 32.4%      |
| Aportación                 | 5.3%      | 56.8%      | 31.1%      | 8.5%      | 68.8%     | 39.9%      |
| Totales                    | 100%(227) | 100% (227) | 100% (454) | 100% (71) | 100% (77) | 100% (148) |

En los dos grupos mexicanos hay un mayor porcentaje de repeticiones, parece ser que las maestras necesitan insistir más para poder elaborar inferencias y restan el porcentaje de reelaboraciones, que ayudan a elaborar la comprensión (ver Tabla XI). En estos casos el porcentaje de aportaciones de los niños es sensiblemente menor que en los grupos españoles.

Tabla XI. Estrategias de elaboración de inferencias en México

| Estrategias de elaboración | GRUPO C       |               |               | GRUPO D      |               |               |
|----------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|
|                            | Maestra       | Alumno        | Total         | Maestra      | Alumno        | Total         |
| Repetición                 | 29.1%         | 12.3%         | 20.9%         | 39.7%        | 26.1%         | 32.7%         |
| Reproducción               | 8.7%          | 37.3%         | 13.3%         | 18.3%        | 48.6%         | 33.5%         |
| Reelaboración              | 53.4%         | 24.9%         | 40.1%         | 41.2%        | 4.2%          | 22.6%         |
| Aportación                 | 8.8%          | 25.5%         | 26.6%         | 5.1%         | 16.1%         | 9.6%          |
| Totales                    | 100%<br>(131) | 100%<br>(164) | 100%<br>(295) | 100%<br>(87) | 100%<br>(119) | 100%<br>(206) |

## 2.2 Formatos de elaboración de inferencias

Los formatos de elaboración de inferencias dominantes para los grupos españoles son, en primer lugar, secuencias y, en segundo, significados centrales. No hay grandes diferencias entre ambos grupos. Desde el inicio del estudio, en el grupo A, y progresivamente en el B, el proceso de comprensión incluye detalles y secuencias, y la estructura de la narración (significados centrales), ya que las secuencias del texto forman parte de un proceso más complejo y global que es la comprensión de la estructura del cuento, a partir de significados centrales (ver Tabla XII). Al parecer, para llegar a dar con este formato, hay que pasar primero por la revisión de las secuencias de la trama del cuento. En este proceso, cada maestra tiene una labor activa, a través de dos estilos de andamiaje. Los significados centrales constituyen su trabajo de indagación, construyen una estructura discursiva abierta para que el niño encuentre el suceso que hay detrás de la información explícita.

Tabla XII. Formatos de elaboración de inferencias en España

| Formatos de elaboración | GRUPO A       |               |               | GRUPO B      |              |               |
|-------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
|                         | Maestra       | Alumno        | Total         | Maestra      | Alumno       | Total         |
| Detalle                 | 14.1%         | 26%           | 20%           | 15.5%        | 14.3%        | 14.9%         |
| Secuencia               | 52.4%         | 44.1%         | 48.2%         | 43.7%        | 44.2%        | 43.9%         |
| Episodio                | 3.5%          | 0.9%          | 2.2%          | 1.4%         | 1.3%         | 1.4%          |
| Significado central     | 30%           | 29.1%         | 29.5%         | 38%          | 40.3%        | 39.2%         |
| Narración completa      |               |               |               | 1.4%         |              | 0.7%          |
| Solicitud abierta       |               |               |               |              |              |               |
| Totales                 | 100%<br>(227) | 100%<br>(227) | 100%<br>(454) | 100%<br>(71) | 100%<br>(77) | 100%<br>(148) |

Por lo que se refiere a los grupos mexicanos, C y D, éstos se centran en recuperar un mayor número de detalles, mientras que los episodios no se dan, los niños no usan este tipo de formato, es decir, de unir varias oraciones en un mismo turno de conversación, no se sabe si aún es pronto para ellos, o es que las maestras de

estos grupos no lo demandan ni lo esperan. Sin embargo, ellas sí se concentran en solicitar información sobre los significados centrales del texto, pero con resultados menos positivos que en la muestra española (ver Tabla XIII).

Tabla XIII. Formatos de elaboración de inferencias en México

| Formatos de elaboración | GRUPO C       |               |               | GRUPO D      |               |               |
|-------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|
|                         | Maestra       | Alumno        | Total         | Maestra      | Alumno        | Total         |
| Detalle                 | 18.3%         | 29.8%         | 23.6%         | 15.4%        | 27.5%         | 21.5%         |
| Secuencia               | 46.7%         | 56.4%         | 51.5%         | 53.3%        | 50.1%         | 51.5%         |
| Episodio                | 0.3%          |               | 0.1%          |              |               |               |
| Significado central     | 25.6%         | 8.6%          | 17.1%         | 31.2%        | 22.4%         | 27%           |
| Narración completa      | 10.1%         | 4.2%          | 7.1%          |              |               |               |
| Solicitud abierta       |               |               |               |              |               |               |
| Totales                 | 100%<br>(131) | 100%<br>(164) | 100%<br>(295) | 100%<br>(87) | 100%<br>(119) | 100%<br>(206) |

Como diferencia final, se observa que la maestra A parte de la comprensión de la información del texto; sus enunciados son formulados en condicional para elaborar inferencias, hipótesis sobre el texto: ¿si sucede tal cosa, entonces qué creéis vosotros que hubieran hecho o dicho?, ¿quién sería (qué personaje) para darse esta situación? El grupo B sólo utiliza el condicional para que cada niño se proyecte sobre el cuento, en el tipo de información codificado como imaginación: “¿Qué hubieras hecho tú en esta situación?”

Las experiencias dentro y fuera del aula resultan clave para los dos tipos de información más desarrollados por el grupo B. Para estos fines, *experiencia* es la fuente de información que permite establecer una comparación entre el contexto del cuento y el contexto escolar o personal; e *imaginación* es aquello donde la maestra solicita que se proyecten sobre la situación que vive el protagonista. La maestra C apenas utiliza el condicional, pocas veces las inferencias, porque su objetivo no es el repaso y ni la comprensión del texto, su interés se centra en hablar con los niños sobre sugerencias del cuento relacionadas con la vida cotidiana, y pocas veces combina estas experiencias para desarrollar la imaginación (Vygotsky, 1990). Finalmente, la maestra D usa las inferencias en una tarea que en sus grupos se convierte en rutina: recuperar e interpretar lo que ella percibe como el mensaje central del cuento, el valor esencial por lo que ha sido escrito.

Las profesoras C y D elaboran lo implícito a partir de su relación con experiencias previas, experiencias personales relacionadas con el texto en el Grupo C, y a través de la interpretación de los conflictos centrales del protagonista de la narración. Las metas marcadas en este grupo son muy abiertas, se sitúan en la expresión y valoración de enunciados durante una discusión y en algunas ocasiones, la maestra propone debatir sobre información explícita del texto del

cuento. En este caso, la solicitud de elaboración está determinada de manera poco clara para los alumnos, por lo que llevan la información del enunciado hacia aspectos cercanos a episodios de su experiencia personal, categorizada como información implícita. Ante una instrucción abierta y ambigua, el niño conduce la discusión hacia donde se siente cómodo, que no siempre corresponde con lo más relevante.

### **III. Conclusiones**

El análisis conjunto refleja la transición de fuentes de información explícitas a otras más implícitas. La diferencia entre los cuatro grupos analizados reside en la forma de acudir a esa información implícita. El grupo A, más centrado en la comprensión, como declara la maestra en la entrevista, mostró un avance de gran interés en la elaboración de inferencias durante los tres trimestres. Su importancia empieza a ser vital a partir del segundo trimestre, en el que se da gran valor a los significados centrales del cuento. Comprender un texto y elaborar inferencias son dos aspectos unidos de modo inextricable dentro de un mismo proceso (Orsolini y Pontecorvo, 1986; Albanese y Antoniotti, 1992). La maestra A parte de la información del texto y da prioridad a las inferencias con las cuales es posible acercarse a la comprensión de las distintas partes, y de la estructura de información que conforman. Suelen formularse en condicional: ¿si sucede tal cosa, entonces qué creéis vosotros que hubieran hecho o dicho?, o ¿quién sería (qué personaje) para darse esta situación? El grupo B, por su parte, utiliza el condicional para que cada niño se proyecte sobre el cuento, en un ejercicio de imaginación: ¿Qué hubieras hecho tú en esta situación? En este caso, las experiencias previas suelen usarse como puntos de referencia desde donde poder construir esta proyección. Esto está relacionado y es consecuente con lo expresado en la entrevista respecto a que el objetivo de comprensión es secundario.

La observación coincide con los trabajos de Albanese y Antoniotti (1997): el desarrollo de la habilidad para hacer inferencias parece estar conectado con el incremento del conocimiento del niño. De hecho, el proceso de elaboración de una inferencia suele consistir en la interpretación de la información del texto a la luz del conocimiento ya adquirido. Si este conocimiento es más rico y completo, es porque está articulado y organizado dentro de unas estructuras, y eso facilita derivarlo hacia el texto implícito o inferencia, que es el tipo de información necesario para comprender la lectura en su totalidad. La habilidad para establecer inferencias parece estar conectada con el desarrollo del proceso de elaboración de la información. Las referencias al mundo del niño, incluidas las preguntas personales, pueden ayudar a esta elaboración a través de la comparación de sus propios pensamientos y emociones con los de los personajes de la narración. La gramática de los cuentos (Stein y Glenn, 1979) muestra que, en respuesta a preguntas directas de los adultos, los niños son capaces de expresar la motivación, los pensamientos y las emociones de los personajes de una historia (Levorato, en Albanese y Antoniotti, 1997).

En el grupo A se parte de preguntas sobre el recuerdo del texto, esencialmente a partir de *reproducciones*. Sólo cuando percibe que los niños no van a ser capaces de dar continuidad a sus demandas, reelabora la demanda inicial dando pistas, guiando la respuesta del niño, cuando confronta que el resto del grupo tampoco lo sabe. Por su parte, las maestras B, C, y D prefirieron trabajar la conversación sin centrarse en la comprensión del texto, el texto es un *pretexto* para repasar experiencias de su propio entorno, la ficción de cada cuento es aplicada como analogía de su contexto cercano.

El grupo A mostró un avance en la labor de elaboración de inferencias durante los tres trimestres, con un avance progresivo de gran interés. Su importancia empezó a ser mayor a partir del segundo trimestre, en el que se dio gran valor a los significados centrales del cuento. Comprender un texto y elaborar inferencias son dos aspectos unidos de modo inextricable, dentro del mismo proceso (Bransford, en Albanese y Antoniotti, 1997). Si el proceso de inferencia avanza paralelamente al de la reconstrucción de la coherencia entre los distintos fragmentos de la información verbal, la inferencia se crea sobre demandas de la maestra y con el apoyo de las preguntas de verificación, y esto induce a cada niño a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones (Singer, 1994). Lo anterior conduce a pensar que la comprensión de una narración está basada en el reconocimiento y construcción de enlaces de pertenencia y conexión entre los distintos sucesos de la trama (Albanese y Antoniotti, 1997). Esto sólo se consiguió en el grupo A.

La comprensión del texto y de su propio entorno puede ampliarse gracias al desarrollo en la elaboración de inferencias. El número de preguntas realizadas por la maestra no tiene por qué influir en el niño para comprender el texto, pero sí la cantidad de tipos de demandas, para que la información revisada en la discusión pueda ser más representativa. La revisión realizada en el grupo A, propia de textos narrativos, se caracterizó por generar un número significativamente mayor de inferencias predictivas en comparación con el resto de tipos de textos (León, 2003). Estos datos sugieren que la dirección del procesamiento de la información puede ser distinta; los textos narrativos buscan la información causal consecuente y requieren mayor esfuerzo a la hora de recuperar los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo (Trabasso y Magliano, 1996). En la revisión de los grupos B, C, y D, propia de textos expositivos, se activaron procesos de lectura más dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo, y por tanto, a generar explicaciones con un porcentaje mayor que en el grupo A.

La lectura de los tres cuentos supuso el aprendizaje de un código convencional, que requiere la ayuda de la maestra, a través de unas estrategias (García Madruga, 1999). La comprensión oral, por otro lado, se aprende espontáneamente en el contexto de interacción con el resto del grupo, y la actividad propuesta lo facilitó. Esto permite afirmar que el niño es capaz de aplicar generalizaciones, construcciones o distinguir lo fundamental de lo secundario una vez que la maestra traduce el mensaje escrito del autor del cuento, en un mensaje oral de

una conversación. La revisión realizada en el grupo A, propia de textos narrativos se caracterizó por generar un número significativamente mayor de inferencias predictivas en comparación con el resto de tipos de textos (León, 2003).

Lo anterior sugiere que la dirección del procesamiento de los datos puede ser distinta. Los textos narrativos buscan la información causal consecuente y requieren mayor esfuerzo al momento de recuperar los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo (Trabasso y Magliano, 1996). Por otro lado, la revisión de los grupos B, C, y D, propia de textos expositivos, activa procesos de lectura más dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo, y por tanto, a generar explicaciones, en un porcentaje mayor que en A.

El análisis ofrece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, ambas fundamentales en los objetivos de lectura de narraciones: *recuperación y comprensión*. El conocimiento limitado del mundo y de las acciones humanas compromete directamente la comprensión y la escasez de habilidades narrativas y comunicativas dificulta la recuperación (Gárate, 1994). El objetivo de enseñar a pensar comienza en este punto. Los niños y niñas son conscientes del proceso de reflexión que llevan a cabo en torno a experiencias, pensamientos, sentimientos, e incluso son capaces de aplicarlo a las situaciones cotidianas. Asimismo, se percatan de que pensar es difícil, a diferencia de decir simplemente *porque sí* o *porque no*, que es muy fácil. Las maestras también lo aprenden, y perciben que hacer pensar es aún más complicado, pero hay que arriesgarse y entonces se descubre que todos, sin importar el entorno, son capaces de llegar a ideas sorprendentes.

La evolución del dominio de una información explícita a otra más implícita, evoca el posible logro de la autonomía frente a la necesidad de trabajar sobre evidencias, lo que permite hacerlo sobre supuestos (Suh y Trabasso, 1993). Se abren espacios para el ejercicio y desarrollo de la imaginación y la memoria, para crear y construir la parte de la realidad que no termina de manifestarse. Este paso evolutivo puede abrir espacios para otros mundos posibles, más allá de la repetición y reproducción de los mismos modelos. Las inferencias, categoría de observación que indaga acerca de las intenciones de los personajes y, en definitiva, sobre los mensajes que hay detrás de las palabras, llevan a la pregunta ¿cuándo enseñaremos a los niños a leer cada subtexto, el texto que hay detrás de los mensajes que perciben?

## Referencias

Albanese, O. y Antoniotti, C. (1997). Teacher Dialogue Style and Children's Story Comprehension. *European Journal of Psychology of Education* 12 (3) 249-59.

Bofarull, M. T. (2005.). *Comprensión lectora*. Barcelona: Graó.

Borzzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el Jardín infantil: Un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, 14 (1), 192-209.

Borzzone, A. y Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.

Bruner, J. (1957). Going beyond the information given. En H. Gruber (Ed), *Contemporary approaches to cognition* (79-121). Cambridge, MA: Harvard University.

Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Mensajero.

Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Morata.

Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.

García Madruga, J. A. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona. Paidós.

Graesser, A. C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

Gutiérrez Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (231-270). Madrid: Trotta.

Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.

León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide.

Orsolini, M. y Pontecorvo, C. (1986). Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini. *Età evolutiva*, 30, 63-76.

Pontecorvo, C. y Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje* 58, 125-141.

Sánchez Miguel, E. (1996). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

De Puig, I. y Sático, A. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Singer, M. (1994). Minimal o normal inference during reading. *Journal of Memory and Language* 33, 421-441.

Stein, N. L. y Glenn, S. (1979). An analysis of a story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *Advance in discourse process II* (páginas). Norwood, NJ: Ablex.

Suh, S. y Trabasso, T. (1993). Inferences during reading: converging evidence from discourse analysis, talk aloud protocols, and recognition priming. *Journal of Memory and Language* 32, 279-300.

Trabasso, T. y Magliano, J. P. (1996). How do children understand what they read and what can we do to help them? En M. Graves, P. Van den Broek y B. Taylor (Eds.), *The first R: a right of all children* (pp. 160-188). Nueva York: Columbia University.

Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona: Akai.