

El docente como mediador entre el niño y el texto narrativo para la comprensión de valores en contextos de interacción en el aula¹

Claudia Patricia Duque Aristizábal²
Amalia Ovalle Parra³

Resumen. Esta investigación, enmarcada en la psicología educativa, cognitiva y cultural, caracteriza las interacciones entre docente y niños alrededor de un texto narrativo para buscar la comprensión de los valores presentes en un cuento. Adicionalmente se identifican las funciones del docente en su papel de mediador entre el niño y el texto en situaciones de interacción en el aula. Se siguió un enfoque exploratorio interpretativo en el estudio y se procesaron los datos por medio de un análisis de contenido; cinco docentes con sus grupos de preescolar, con un total de 58 niños, participaron en el estudio. Se encontró que los niños que tuvieron mejor comprensión inferencial sobre los valores presentes en el cuento, fueron los estudiantes de dos de las cinco maestras participantes, quienes propiciaron interacciones bidireccionales alrededor del texto; además, estas mismas docentes en las situaciones de interacción cumplieron funciones para la comprensión del texto y de los valores en el cuento, tales como: examinador, monitor central de aprendizaje y guía instruccional.

Palabras clave: mediador, comprensión literal, comprensión inferencial, valores, primeros lectores.

Abstract. This research, framed in educational, cognitive and cultural psychology, characterizes the interactions between teacher and children around a narrative text, in order to make possible the comprehension of the values present in a story. Additionally, the roles of the teacher are identified as a mediator between the child and the text in classroom interaction situations. It followed an exploratory and interpretative focus in the study and was used the content analysis to process the data; five teachers and its kindergarten, groups, 58 children in total, participated in the study. It was found that

¹ Este artículo es producto de la investigación: “Caracterización del docente como mediador entre el niño y el texto narrativo para la comprensión de valores”, financiada por la Universidad de Ibagué y realizada en 2010; investigación ligada al grupo GESS, línea EDAFCO (Educación, desarrollo, afecto y cognición).

² Magíster en Psicología. Profesora, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Investigadora de los Grupos de Investigación: GESS: Educación, Salud y Sociedad, Universidad de Ibagué y GES: Grupo de Investigación en Educación Social, Universidad del Tolima, Colombia. cpduquea@ut.edu.co

³ Psicóloga, investigadora del Grupo de Investigación GESS (Educación, Salud y Sociedad, línea de investigación EDAFCO (Educación, desarrollo, afecto y cognición), Universidad de Ibagué, Colombia. amaliaovalle22@hotmail.com

student of two of the five teacher's groups were the children with better inferential comprehension about values presents in tales, it was because their teachers propitiated bidirectional interactions around the text and the values presents in the text; also the two teachers made some functions to the comprehension of text and of the values in the tale, such as: examiner, central learning monitor, and instructional guide

Key words: interaction, mediator, literal comprehension, inferencial comprehension, values, early readers

Introducción

Actualmente, desde la psicología educativa hay interés por estudiar y conocer los funcionamientos cognitivos involucrados en la comprensión textual; más aún, en indagar cómo los procesos implicados en la lectura se presentan en los primeros lectores (hasta de 6 años) y el papel de los adultos que enseñan en posibilitar o no ciertos funcionamientos cognitivos que permitan lograr la comprensión de un texto. El interés por esta población se presenta por los hallazgos que se han hecho en algunas investigaciones sobre la importancia que tienen en la vida de una persona sus primeras experiencias con la lectura en la posterior forma de asumir esta (Saracho, 2002; Teberosky y Tolchinsky, 1998; Stahl y Yaden, 2004; Bobbitt, 2001; Goodman, 1991; Duque, 2006; Duque y Vera, 2010; Duque, Vera y Hernández, 2010; Bravo, Valdivieso, Villalón y Orellana, 2004; Bravo, Villalón y Orellana, 2006).

Sumado a la importancia de las experiencias iniciales del niño con la lectura, se debe tener en cuenta que la etapa en la que están los lectores noveles es crucial también para la educación en valores (Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000); al ser la lectura un valor en sí misma, y además un medio para acceder a otros valores (Sánchez y Yubero, 2004), el texto narrativo se constituye en herramienta privilegiada para la formación en valores.

El cuento es uno de los instrumentos por el cual el niño conoce la cultura y, por lo tanto, los valores presentes en ella (Salmerón, 2004). De acuerdo con López (2009), a través de los cuentos se pueden trabajar los valores con los niños de modo que resulte educativo y motivador. Estos brindan la posibilidad de que los niños puedan remitir el aprendizaje a sus experiencias concretas, ya que por medio de las vivencias de personajes de los cuentos pueden acceder a mundos posibles y comprender el propio, con sus experiencias particulares y los valores que en estos se presentan; así como activar una serie de recursos cognitivos mientras leen e interpretan el texto (Borzzone, 2005).

Los cuentos están cargados de valores que el autor imprime en su texto de manera intencional o simplemente están allí implícitamente por pertenecer a una cultura en particular. Senis (2004) afirma que teniendo en cuenta el grado de presencia de

los valores en el texto, se parte de que estos pueden aparecer de manera explícita o implícita; sin embargo es el lector quien activa el significado de una historia al dar forma a su contenido. Es por esta razón que la lectura de cuentos se ha empleado como estrategia para promover valores (Castro, Cruz y Ruiz, 2009; Chávez, 2008; Duque, Ovalle y Bastidas, 2011; Fragoso y Leticia; 2009; Marmolejo y Jiménez, 2005; Ravelo, 2009; Vicente *et al.*, 2009).

Como plantean Duque, Ovalle y Bastidas (2011) para que el lector pueda acceder a toda la información que tienen los cuentos, incluidos los valores, se requiere que estos vayan más allá del desciframiento; es decir, que además de decodificar el texto, puedan comprender tanto la información explícita como la implícita (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2004). Una lectura de los valores implícitos en el texto requiere una transacción entre este y el lector para poder extraer los valores presentes, lo cual implica que el lector lleve a cabo funcionalidades cognitivas como las inferencias.

Las inferencias son definidas como las representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje (Belinchón, Rivière e Igoa, 2000; Gutiérrez-Calvo, 1999). De esta manera una inferencia es creada de la intercesión de nuestros esquemas y las palabras del autor en una única combinación (Gregory y Cahill, 2010). Para los niños el conocimiento del mundo es vital a fin de integrar y asimilar la nueva información del texto; por consiguiente, si no tienen el conocimiento adecuado sobre lo descrito en él su comprensión será limitada porque no pueden generar inferencias precisas (Best, Floyd y Mcnamara, 2008).

La mayoría de los niños comprenden los textos narrativos, ya que aunque pueden contener información desconocida, ellos a partir de sus experiencias personales, desarrollan esquemas acerca de la configuración, las acciones y acontecimientos descritos en el texto (Nelson, 1996). Es así como diversos estudios han demostrado que los niños en edad escolar están en la capacidad de construir inferencias (Duque y Vera, 2010; Van de Broek *et al.*, 2005; Ordóñez y Bustamante, 2000; Jiménez y Marmolejo, 2007; Esperet y Fayol, 1997). Sin embargo, también se postula que en esta etapa el papel del adulto como mediador entre el niño y el texto es fundamental para facilitar u obstaculizar este proceso (Duque y Ovalle, 2011; González, 2006, 2009; Moschovaki y Meadows, 2005; Piacente y Tittarelli, 2009, Sainz 2005).

Respecto a esto, Piacente y Tittarelli (2009) consideran que no es la lectura conjunta de los libros por sí sola la que marca diferencias en el desarrollo de la lectura inicial, sino más bien lo que sucede en la diada durante esta, razón por la cual es fundamental que las interacciones alrededor del texto sean enriquecedoras y se dé el intercambio de papeles, que ocurre en la medida en que se establece una acción conjunta entre el maestro y el sujeto que aprende, en relación con un objeto de conocimiento particular (Correa, 2006). Sumado a lo anterior, se ha evidenciado que la lectura compartida en la que se da espacio de interacción y el docente realiza preguntas enfocadas a establecer la estructura causal del texto, lleva a los niños a realizar inferencias de

antecedentes causales elaborativas, que son esenciales para darle la coherencia local (Kleeck, 2008; Trabasso y Wiley, 2005; Zwaan, Van Den Broek y Sundermeier, 2005); y de igual modo, preguntas con alta exigencia cognitiva que se den entre los niños facilitan la comprensión inferencial de estos (Gregory y Cahill, 2010).

Para que las interacciones alrededor del texto sean enriquecedoras, son fundamentales las funciones que desempeñan los docentes para mediar entre el niño y el texto. Saracho (2002), ha realizado estudios para identificar estas a partir de un análisis basado en las funciones asumidas por los profesores en la enseñanza de la lectura en la niñez temprana; identificar dichas funciones implica clasificar sus conductas, incluyendo destrezas observables en la enseñanza y características personales; tales análisis pueden generar una estructura teórica para valorar cualitativamente a los docentes efectivos.

Las características de la interacción posibilitan o no la elaboración de inferencias en el aula por parte de los niños y por ende la comprensión textual. Estudios como el de González (2005) y Moschovaki y Meadows (2005) presentan resultados empíricos que apoyan la presunción de que en el espacio escolar ciertas características de las interacciones pueden incrementar el funcionamiento cognitivo de los niños. Por otro lado, según lo encontrado en dos estudios llevados a cabo en Colombia (Duque y Ovalle, 2011; Duque y Correa, 2012) siguen predominando en los docentes participantes concepciones tradicionales de interacción que promueven comprensión literal más que inferencial en el aula, durante la lectura de textos narrativos, de allí que sea decisivo conocer dichas concepciones ya que estas afectan sus prácticas (Pozo, 1999; Aparicio, 2008), incluyendo lo relacionado con la promoción de valores.

Al revisar la literatura sobre comprensión de los valores presentes en un texto en primeros lectores, no se encontraron estudios con esta población al respecto, pero sí con niños de primaria. Las investigaciones realizadas por Narváez (1998, 1999, 2002) demuestran que la activación en el esquema moral afecta la comprensión de textos morales y por esta razón si el lector carece del conocimiento (esquema apropiado) interpretará mal o deformará el estímulo según los esquemas incorrectos que fueron activados mientras leía. De esta manera, la extracción del tema moral es un proceso complejo en el que influyen el conocimiento previo del lector y las habilidades lectoras (Narváez, 2002).

El estudio realizado por Bock (2006) demuestra que no solo son importantes para la comprensión del tema moral las habilidades lectoras y el desarrollo en el juicio moral, sino también factores culturales. Así mismo, la investigación realizada con niños de cuarto grado por Clare y Gallimore (1996) demuestra la relevancia del papel del mediador en la comprensión de los valores presentes en un texto; se encontró que las discusiones en torno al texto sobre los dilemas morales que plantea la historia crean una zona de desarrollo próximo para los estudiantes en lo relacionado con la comprensión de lectura y crecimiento moral.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, esta investigación buscó caracterizar las interacciones entre docentes y niños alrededor de un texto narrativo para lograr la comprensión de los valores explícitos e implícitos presentes en un cuento. Adicionalmente, como parte de las interacciones en el aula, se identificaron las funciones del docente en su papel de mediador entre el niño y el texto. El interés estuvo en contextos educativos escolares porque aparte de los padres, los docentes que trabajan con la primera infancia tienen un gran compromiso, pues estos se convierten para el niño de preescolar en una figura central para promover su desarrollo cognitivo y personal - social. El estudio se inscribe en la psicología sociocultural y del desarrollo cognitivo, en un escenario constructivista, centrándose en el conocimiento compartido entre profesores y estudiantes en clase (Bruner, 1997, 2006; Correa, 2006; Mercer, 2001).

Metodología

Diseño

Esta investigación es de tipo exploratorio - interpretativo, y es relevante porque en Ibagué y en Colombia se reportan algunos estudios en el tema de la comprensión de textos en niños y niñas, pero no se presentan indagaciones que exploren la comprensión de textos narrativos con relación a los valores implícitos e implícitos de los textos y la relevancia de la mediación de los docentes en este proceso. En dicho sentido, el estudio pretendió realizar una aproximación comprensiva a la situación actual del fenómeno en la ciudad de Ibagué a partir de tomar en consideración los contextos de interacción natural (aula de clases) de los actores involucrados (docente-niños y niñas) alrededor de la comprensión de los valores en los textos narrativos.

Participantes

Participaron en el estudio cinco grupos de transición con sus respectivas docentes, de cinco instituciones educativas de la ciudad de Ibagué, dos privadas y tres públicas, elegidas por muestreo intencional. El total de niños fue de 58, seleccionando de cada grado una muestra representativa (entre 10 y 12 niños) con el uso de un muestreo aleatorio simple, con finalidad de aplicarles la tarea de comprensión de los valores en el texto. Para la captación de la muestra se estableció contacto con un representante de la institución (rector, psicólogo o coordinador académico); después de la aceptación por parte de ellos, se realizó el contacto con las docentes, explicándoseles verbalmente y por escrito el procedimiento con la intención de obtener su consentimiento informado.

Instrumentos

Para la caracterización del docente como mediador de un texto narrativo con miras a la comprensión de valores por parte de los niños, se hizo uso de la observación natural y su respectiva grabación en audio y video. Las transcripciones de estas se hicieron respetando las interacciones e intervenciones de los participantes y se

analizaron de acuerdo con la metodología de análisis del contenido, con el uso de la herramienta informática Atlas.ti.5. El texto narrativo seleccionado para la tarea de comprensión textual e inferencial de los valores fue *El estofado del Lobo* de Keiko Kasza; se realizó un análisis textual del cuento y de la tarea y sus exigencias en relación con la elaboración de inferencias.

Como complemento a la observación natural se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a las docentes participantes, con el fin de enriquecer los datos recolectados y conocer las voces de los actores involucrados respecto a cómo perciben su espacio de interacción y su papel dentro del aula de clases para facilitar la comprensión de textos narrativos con relación a los valores; adicional a esto, las entrevistas permitieron explorar las concepciones que tienen alrededor de los valores y las prácticas de lectura. Por otra parte, para caracterizar la comprensión de los niños del texto narrativo trabajado por las docentes en clase se utilizó un cuestionario que indagó sobre la comprensión textual e inferencial respecto a los valores explícitos e implícitos.

Procedimiento

Inicialmente se estableció contacto con el rector o el coordinador de primaria explicando el proyecto, y una vez aceptado, se contactó a las docentes informándoles verbalmente y por escrito el procedimiento a seguir para su participación en la investigación; por último, se les entregó una copia del cuento a trabajar durante la sesión y un instructivo en el que se aclaró que debían trabajar el texto narrativo buscando la comprensión de los valores presentes en él por parte de los niños, como lo hacen normalmente.

La sesión de trabajo se desarrolló en dos momentos; en el primero, la docente trabajó el cuento en el aula con todos los niños; en el segundo, en la sesión de trabajo del texto narrativo se realizó la aplicación del cuestionario de manera individual a una muestra aleatoria de niños y niñas de cada curso y en otra se llevó a cabo la entrevista semiestructurada a la docente.

Para poder responder la pregunta que guía la investigación se analizaron dos dimensiones. La primera corresponde al docente como mediador para lograr la comprensión de los valores presentes en un texto narrativo; a su vez, esta dimensión tiene dos categorías: funciones asumidas por el docente para facilitar la comprensión del cuento y de los valores presentes en este (tomadas de Saracho, 2002); y tipos de interacciones promovidas para lograr la comprensión del texto y de los valores presentes en él (tomadas de Correa, 2006).

La primera categoría incluye las siguientes funciones:

Narrador de historias: el profesor lee o narra la historia, mientras los estudiantes escuchan y responden algunas preguntas sobre la historia, explícitas e implícitas o sobre los valores.

Examinador: el profesor hace preguntas acerca de nuevos conceptos que está enseñando o revisando y que favorezcan la comprensión del texto o de los valores presentes en este.

Guía instruccional: el profesor guía los aprendizajes de los niños planeando las experiencias apropiadas con los elementos apropiados.

Monitor central del aprendizaje: el profesor monitorea las actividades, los materiales, las instrucciones, e interacciones en orden de que ocurran aprendizajes efectivos.

La segunda categoría incluye las siguientes interacciones:

Interacciones unidireccionales: el adulto explica, expone, solo se dirige a los niños para hacer preguntas de respuestas conocidas sobre valores, explícitas en el texto o a partir de sus conocimientos previos sobre valores pero sin relacionarlos con el texto.

Interacciones bidireccionales: el adulto propicia el diálogo solo con algunos niños (máximo hasta tres) con relación a respuestas conocidas sobre valores explícitos en el texto o a partir de sus conocimientos previos sobre valores pero sin relacionarlos con el texto.

Interacciones multidireccionales: el adulto propicia el diálogo entre él y los niños, y entre los niños; hace preguntas tanto sobre significados explícitos como sobre significados implícitos, referente a los valores y a la relación entre el cuento y los valores o con relación al cuento (se presentan inferencias de valores y del cuento en los niños).

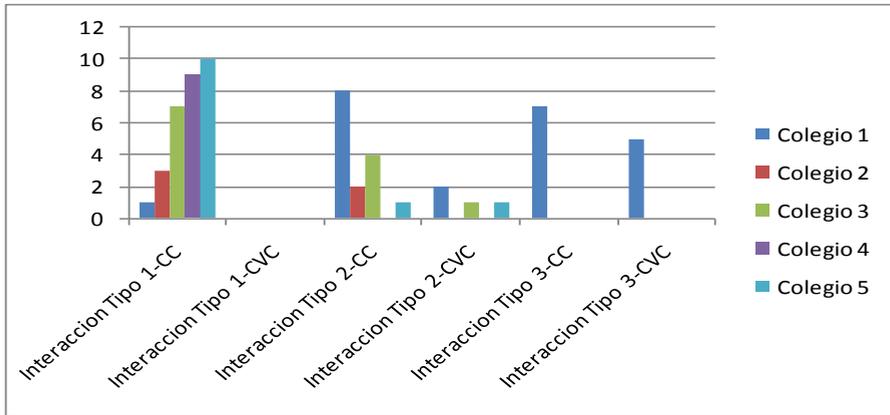
Por otra parte, la segunda dimensión corresponde a la comprensión de los niños sobre el texto y los valores presentes en él. Las categorías para analizar esta dimensión se tomaron de la teoría constructivista, a partir de la propuesta de teóricos como León (2001); Graesser y Zwaan, (1995) y Jouini (2005), entre otros. Presenta diez categorías (figura 1) que corresponden a los diez tipos de inferencias. De acuerdo con el número de inferencias formuladas sobre el total posible en cada colegio, se establecieron las siguientes puntuaciones por colegio: alta, media y baja.

Resultados

La pregunta de investigación que se formuló en el presente estudio fue: “Qué caracteriza las interacciones entre docentes y estudiantes alrededor del texto narrativo en el aula, para lograr la comprensión de los valores presentes en un cuento” Teniendo en cuenta esto, los resultados se presentarán a partir de cada categoría.

Docente como mediador para lograr la comprensión de valores presentes en un texto narrativo

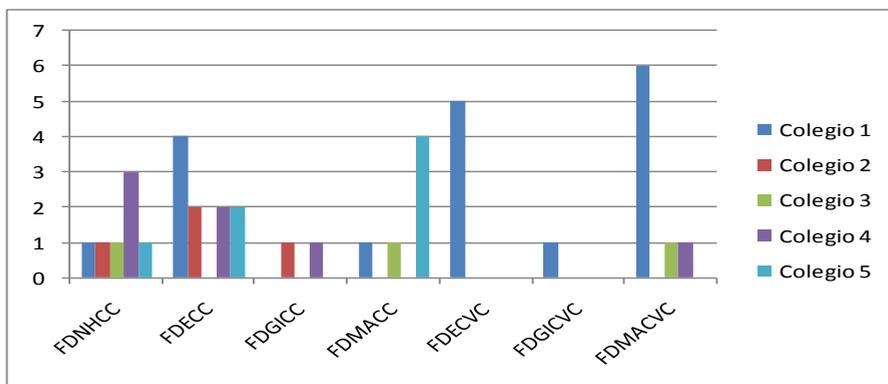
Figura 1. Tipos de interacciones promovidas por la docente para lograr la comprensión del texto y de los valores presentes en este. *



* Interacción tipo 1: docente como mediador de interacciones unidireccionales, interacción tipo 2: docente como mediador de interacciones bidireccionales, interacción tipo 3: docente como mediador de interacciones multidireccionales: -CC: para promover la comprensión del cuento; -CVC: para promover la comprensión de los valores implícitos y explícitos.

En esta figura se puede apreciar en todos los colegios a la docente como mediadora de interacciones unidireccionales (tipo 1) para lograr la comprensión del cuento; es decir, el adulto explica, expone, solo se dirige a los niños para hacer preguntas de respuestas conocidas y explícitas sobre el texto que correspondan a una comprensión general de él pero sin relacionarlas con experiencias previas de los niños o con valores. Además se observan con menor frecuencia interacciones bidireccionales (tipo 2) en cuatro de los colegios; en estos salones de clase el adulto propicia el diálogo solo con algunos niños (máximo tres) con relación a respuestas conocidas y explícitas en el cuento pero sin relacionarlas con valores. También se evidencia que solo en tres colegios la docente promovió en pocas ocasiones el tipo de interacción para lograr la comprensión de los valores implícitos y explícitos en el texto, mientras que solo en un colegio se presentan interacciones multidireccionales para lograr la comprensión del cuento y de los valores presentes en este (tipo 3), en las cuales el adulto propicia el diálogo entre él y los niños, y entre los niños, además de que hace preguntas sobre significados tanto explícitos como implícitos del cuento y de los valores presentes en él (figura 2).

Figura 2. Funciones asumidas por el docente para facilitar la comprensión del cuento (CC) y de los valores del cuento (CVC).*



*Estos son tipos de funciones asumidas por el docente: FDNH (función del docente narrador de historias); FDE (función del docente examinador); FDGI (función del docente guía instruccional); FDMA (función del docente monitor central del aprendizaje). Lo que acompaña a la función hace referencia a (CC): comprensión del cuento y (CVC): comprensión de los valores del cuento.

Como se puede observar en la figura 2, cuatro de las cinco docentes asumieron funciones para la comprensión general del cuento (CC), pero solo tres presentaron funciones para la comprensión de los valores en el cuento (CVC); resaltándose la maestra del colegio 1 en esto, pues emplea tres de las cuatro funciones que se observaron en varias ocasiones para facilitar la comprensión del cuento y de los valores presentes en él. A las docentes se les dio la siguiente instrucción, antes de hacer la observación de la clase: “Solicito que usted trabaje con un texto narrativo para buscar la comprensión de los valores presentes en éste por parte de los niños”. Teniendo en cuenta lo dicho, se encontró que tres de las docentes que buscaron la comprensión del cuento, también buscaron la comprensión de los valores de él.

A partir de los resultados de la entrevista semiestructurada, se puede apreciar que cuatro de las cinco docentes tienen una concepción como expositoras y trasmisoras del conocimiento; es decir, ellas explican la importancia de su papel como modeladoras de conocimiento, teniendo presentes técnicas de repetición y memorización para convertir en hábitos, sin ser este derivado de la negociación o discusión. Hacen énfasis de manera exclusiva en su calidad como docentes y ejes centrales de la interacción. Solo la docente del colegio 2 manifestó una concepción mixta en la que señala la importancia de la función de expositora y transmisora de conocimiento en el aula de clase, pero alternándola con la discusión y espacios de diálogo para el aprendizaje de los niños. Sin embargo, esto no fue posible verlo en la práctica, pues durante la sesión

de trabajo con el cuento poco promovió las interacciones entre ella y los niños ni entre ellos (v. figura 1).

Con respecto a la concepción del estudiante como aprendiz para la comprensión de valores y del cuento, tres de las cinco docentes (1, 2, 3) ven al aprendiz como un sujeto al que se le debe transmitir la información, la cual el docente debe modelar, mientras que solo dos (4, 5) tienen una concepción mixta al considerar al aprendiz como un sujeto receptor de información, sin desconocer que es un ser pensante y conocedor que puede, mediante la interacción y transmisión, crear su propio conocimiento.

Respecto a la concepción de los textos narrativos como herramienta para la promoción de valores, cuatro de las docentes (1, 2, 3, 4) mencionan la importancia de los textos narrativos sin destacarlos de forma relevante en el proceso de comprensión textual de los niños. Paralelamente, no hacen mayor distinción con relación a otras herramientas igualmente útiles para la promoción de valores; solo la docente del colegio 5 considera que el texto narrativo es una herramienta poco relevante, o menos relevante que otras, para la promoción de valores. Esta misma docente hace uso del cuento en correspondencia con lo que expone, ya que no presentó interacciones para promover la comprensión de los valores presentes en el texto.

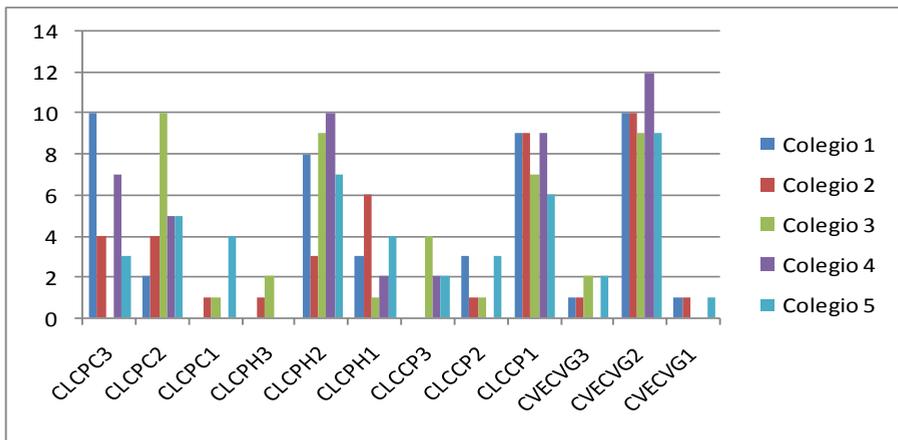
Por su parte, frente a la concepción de la comprensión textual de textos narrativos se muestran diferentes posturas. Las docentes de los colegios 1 y 4 tienen una comprensión ligada a lo literal, es decir, a la importancia de entender la información superficial y explícita del texto, mientras que la docente del colegio 3 orienta su concepción sobre comprensión hacia la importancia de entender la información implícita y explícita del texto narrativo, esto se reflejó en sus prácticas en el aula con referencia a las interacciones para promover comprensión textual y de los valores. Por otra parte, se puede apreciar que las docentes de los colegios 2 y 4 no tienen una concepción clara sobre el proceso de comprensión del texto narrativo, lo que posiblemente influyó en los resultados obtenidos por sus alumnos en la comprensión literal e inferencial del cuento y de los valores presentes en él. (V. figura 4).

Finalmente, en cuanto tiene que ver con la concepción de las docentes sobre valores, tres de ellas (colegios 3, 4 y 5) tienen una perspectiva integradora de los valores, es decir, describen el valor como una cualidad estructural dependiente del objetivo y del sujeto, mientras que la docente del colegio 1 tiene una perspectiva subjetivista al describir los valores como experiencias propias del sujeto, en las que se involucran sus construcciones personales en ambientes particulares, por ejemplo: hogar, colegio, etc. Por otra parte, la docente del colegio 2 tiene una perspectiva objetivista, al describir el valor como un objeto ideal y real, valiéndose de la importancia de pautas de comportamiento aceptadas en la sociedad, independientemente del sujeto.

Comprensión de los niños sobre el texto y los valores presentes en el texto narrativo.

A continuación se presentan los resultados obtenidos por los niños en el cuestionario que evaluó la comprensión general del cuento en lo literal e inferencial, y la comprensión literal e inferencial de los valores implícitos y explícitos presentes en él.

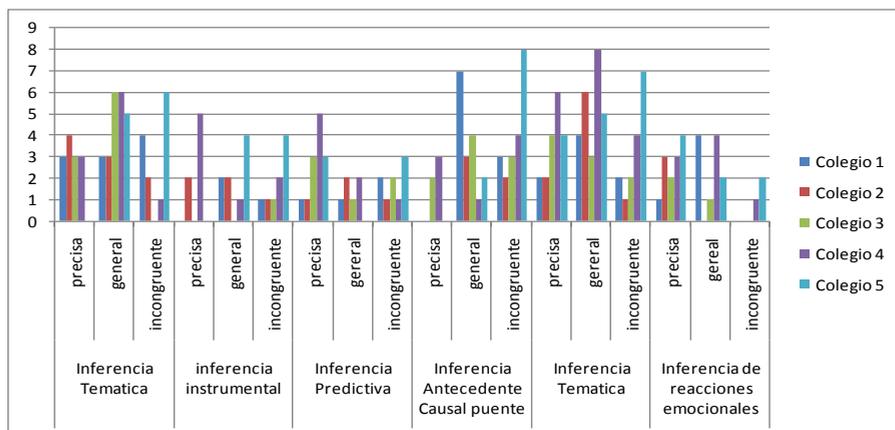
Figura 4. Indicadores y frecuencia de la comprensión de los niños sobre el texto y los valores presentes en el texto narrativo*



*Las siglas hacen referencia al tipo de pregunta: CLCPC (comprensión literal del cuento, personajes del cuento); CLCPH (comprensión literal del cuento problema de la historia), CLCCP (comprensión literal del cuento características de los personajes) CVECVG (comprensión del valor explícito de la gratitud). El número que acompaña la sigla hace referencia a la calidad de la respuesta, el número 3 corresponde a la respuesta correcta y completa, el 2 a general y el 1 a incorrecta.

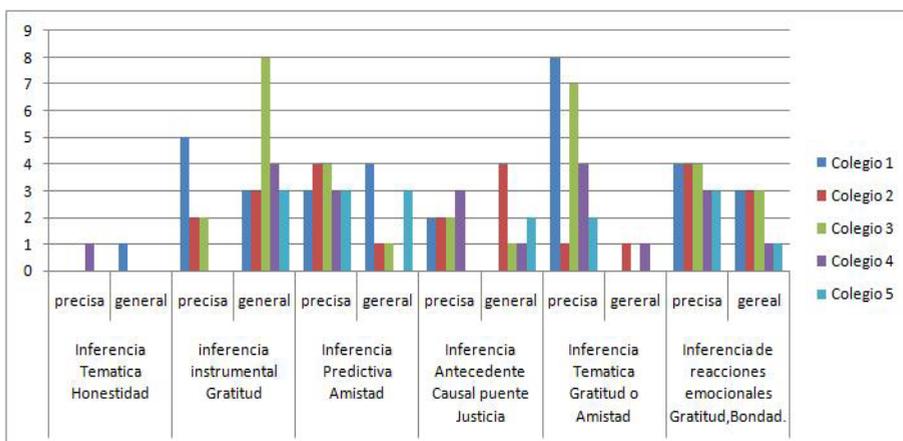
En esta figura se pueden apreciar los resultados obtenidos por los niños en las preguntas que indagaron por los personajes del cuento (CLCPC), conflicto o problema de la historia (CLCPH), características de los personajes (CLCCP) y comprensión del valor explícito del cuento la gratitud (CVECVG). La mayoría de niños de los cinco colegios tienen una buena comprensión literal del cuento, pues sus respuestas son completas o generales; sin embargo esto depende del tipo de pregunta, ya que en la referente a las características de los personajes (CLCCP) se presentaron dificultades. Respecto a la comprensión de los valores explícitos en el texto, gran parte de los niños presentan una comprensión general (figura 5).

Figura 5. Comprensión inferencial del cuento.



En la figura anterior se puede apreciar que en los colegios 1, 3 y 4 hay una mayor elaboración inferencial por parte de los niños, tanto por el número de inferencias formuladas, como por la variedad y complejidad de estas (teniendo presente que hay diferentes tipos de inferencias y grados de elaboración, ya que unas son precisas y las otras generales), mientras que en los colegios 2 y 5 hay una menor elaboración inferencial por parte de ellos y baja calidad de esta; sobre todo en el colegio 5, en el que los niños formularon gran cantidad de inferencias incongruentes.

Figura 6. Comprensión inferencial de los valores presentes en el cuento.



En la figura 6 se puede notar que en los colegios 1 y 3 hay una mayor elaboración inferencial de los valores presentes en el cuento por parte de los niños, tanto por el número de inferencias formuladas como por la variedad y complejidad de éstas,

mientras que en los colegios 2 y 4 hay menor elaboración inferencial por parte de ellos y baja calidad de esta, pues presentan inferencias generales e incongruentes; en el colegio 5 hay una pobre presencia de inferencias en los niños, ya que las que más elaboradas fueron las inferencias referenciales y de reacciones emocionales, que son de menor complejidad.

Discusión

El objetivo principal del estudio consistió en caracterizar las interacciones entre docentes y niños alrededor de un texto narrativo para buscar la comprensión de los valores presentes en un cuento. Adicionalmente, identificar las funciones del docente en su papel de mediador entre el niño y el texto en situaciones de interacción en el aula. En la investigación se formaron tres grupos, teniendo en cuenta la semejanza de características de las interacciones en el aula alrededor del texto y el nivel de comprensión logrado por los niños; en el primer grupo estuvieron las docentes de los colegios 1 y 3; en el segundo, las docentes de los colegios 2 y 5; y en el tercero la docente del colegio 4.

Respecto al primer grupo, se halló que en los colegios 1 y 3 los niños tuvieron mejor comprensión inferencial sobre los valores presentes en el cuento. La docente del colegio 1 asumió interacciones bidireccionales y multidireccionales para promover la comprensión del cuento y de los valores; la docente del colegio 3 realizó+ interacciones bidireccionales para la comprensión de los valores, y para la comprensión del cuento primaron interacciones unidireccionales.

En cuanto a las funciones asumidas por las docentes para posibilitar la comprensión de los valores, se aprecia que la profesora del colegio 1 asumió tres de las funciones posibles: examinadora, guía instruccional y monitora central del aprendizaje; mientras que la docente del colegio 3 solo asumió la última. Precisamente el tipo de interacciones y de funciones que presentaron estas docentes posibilitaron debates significativos en el aula en torno al tema moral, lo cual facilitó la apropiación de los valores presentes en el texto narrativo por parte de los niños (Clare y Gallimore, 1996).

La comprensión literal del cuento en los colegios 1 y 3 fue alta y la comprensión inferencial media. Con relación a la comprensión de valores en el cuento, se presentó una alta comprensión literal de estos por parte de los niños y una comprensión inferencial media. Si bien los niños de estas dos instituciones, en comparación con las demás, presentaron la mejor comprensión tanto por el número de inferencias formuladas como por la calidad de ellas (ya que en estas instituciones fue donde más se elaboraron inferencias temáticas y antecedentes causales), aun así las inferencias formuladas en comparación con el total posible estuvo en el límite inferior de los niveles medio y alto. De acuerdo con Narváez (2002), la comprensión de los valores presentes en un texto tiene que ver con la extracción del tema moral; las inferencias temáticas ayudan a este proceso, de ahí que los niños que formularon mayor número de inferencias temáticas precisas comprendieron más los valores presentes en el texto.

El tipo de interacciones que promovieron estas docentes está relacionado con la comprensión inferencial que tuvieron los niños del cuento y de los valores presentes en él, como lo demuestran otros estudios (Duque y Ovalle 2011; Kleeck, 2008; Moschovaki, y Meadows, 2005; González, 2006, 2009). En estas investigaciones se encuentra que los docente que se entretienen naturalmente en conversaciones sobre los libros que leen, realizando preguntas que requieren un pensamiento activo, facilitan la generación de inferencias en los niños.

En contraste con los anteriores dos planteles, en los colegios 2 y 5 la comprensión de los valores presentes en el cuento fue baja; sus docentes se caracterizaron por realizar interacciones unidireccionales para la comprensión del cuento, respecto a la interacción para promover la comprensión de los valores ellas docentes no presentaron ningún tipo de interacción; así mismo, ninguna de las dos asumió funciones para posibilitar la comprensión de los valores presentes en el cuento.

En cuanto a la comprensión general del cuento en los ambitos literal e inferencial, se encuentra que los niños tuvieron problemas para comprender el contenido textual del cuento, lo cual se reflejó en el mayor número de respuestas incorrectas; la comprensión inferencial fue media. Y en lo atinente a la comprensión literal de los valores, esta fue alta, mientras que en la comprensión inferencial de los valores se encuentra que los niños elaboraron pocas inferencias y estas fueron de poca calidad, lo cual corresponde a un puntaje bajo. Estas docentes no generaron una zona de desarrollo próximo, ya que para esto el maestro debe generar un atmósfera afectiva, en la cual se asume más un papel de colaborador que de evaluador, y crear un ambiente que desafie a los estudiantes y les permita negociar y construir el significado del texto (Clare y Gallimore, 1996).

Por su parte en el colegio 4 los niños tuvieron una comprensión literal alta e inferencial media del cuento; la comprensión literal de los valores fue alta, pero la comprensión inferencial baja, tanto por el número de inferencias formuladas como por la calidad de estas. La docente se caracterizó por asumir interacciones unidireccionales para la comprensión del cuento y no asumió algún tipo de función para promover la comprensión de los valores, a su vez, presentó pocas funciones para promover la comprensión del texto en general y solo asumió en una ocasión la función de monitor central de aprendizaje para la comprensión de los valores presentes en el cuento. Aunque los niños obtuvieron una comprensión inferencial media de cuento en general no ocurrió lo mismo con los valores; esto tiene que ver con lo encontrado en las investigaciones realizadas por Narváez (1999,2002) pues la extracción del tema moral es un tema complejo en el que no solo influyen las habilidades de lectura, sino los conocimientos previos y contar con el adecuado esquema moral.

Como se puede deducir de los resultados obtenidos por esta investigación, los niños de salones donde las maestras presentaron interacciones bidireccionales y multidireccionales, así como funciones para la comprensión del texto y de los valores, fueron los que alcanzaron mejores puntuaciones al comprender el contenido literal y

realizar un mayor número de inferencias de los valores. Esto evidencia que si bien, como plantea Narváez (2002), la comprensión del texto de contenido moral en los niños ocurre de acuerdo con la etapa de desarrollo moral en la que se encuentren, la mediación del adulto es central para llevarlos por encima del nivel de desarrollo real, ya que las discusiones que se tejen en torno al tema moral de la historia donde el adulto tiene la intención de llevar a los niños a un nivel trascendente, genera una zona de desarrollo próximo (Clare y Gallimore, 1996).

Pero para esto se requiere que el docente sea versado en generar preguntas abiertas, aclarar, resumir y facilitar la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, estimulando así el proceso reflexivo en los niños (Clare y Gallimore, 1996; Duque, Ovalle y Bastidas, 2011); proceso que debe ser intencional y sistemático (Ávila y Fernández, 2006). De igual forma, es clave la concepción que los maestros tienen del adulto como educador, el niño como aprendiz y el texto narrativo, puesto que en los resultados se evidencia que la mayoría de las profesoras asumen la función docente como expositoras y trasmisoras de conocimiento, al niño como un ser pasivo, la comprensión ligada a lo literal y el texto narrativo como herramienta poco relevante para la promoción de valores.

Por esta razón, aunque a las docentes se les solicitó trabajar el texto para la comprensión de valores, ellas se centraron más en la comprensión del texto en general y no de los valores presentes en él. Esa forma de interactuar y de utilizar el texto está relacionada con la concepción del niño como aprendiz y el adulto como educador; por dicha razón es importante que las concepciones de las docentes cambien, pues ellas influyen en su forma de interactuar en el aula y de el texto. Como lo propone Pozo (1999), para generar cambios en una concepción, deben darse cambios en otras muy relacionadas con esta, ya que el aprendizaje implica establecer nuevas relaciones entre diferentes contenidos que ya se tienen y entre conocimientos adquiridos y los nuevos.

De esta manera, es importante que se asuma el salón de clases como un espacio de negociación de significados entre el docente y sus estudiantes y entre los alumnos, en torno a un objeto de conocimiento (Bruner, 1997) y se le dé al cuento el uso privilegiado que tiene como herramienta para formar en valores (Castro, Cruz y Ruiz, 2009; Chávez, 2008; Duque, Ovalle y Bastidas, 2011; Fragoso & Leticia, 2009; Marmolejo y Jiménez, 2005).

Esto, teniendo en cuenta que los niños de preescolar ya pueden ir más allá de lo explícito en el texto, lo cual es esencial para la comprensión de valores, debido a que la mayoría de estos suelen estar implícitos en los cuentos, lo cual requiere la elaboración de inferencias (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2004). Si bien la capacidad inferencial es algo que surge desde muy temprana edad, se puede enriquecer cuando existe un adulto que medie entre el niño y el texto, con participaciones que exijan un nivel cognitivo alto.

Referencias

- Aparicio, J. A. (2008). *Procesos y contenidos en la adquisición de conocimientos científicos: un análisis desde los modelos de cognición implícita*. (Tesis doctoral) .
- Ávila M. y Fernández O. (2006). Educar en valores desde el nivel inicial: reto ante la realidad actual. *Educere*,10 (32), 97-106.
- Belinchón, M., Riviere, A. e Igoa, J. (2000). La comprensión del discurso. En: *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Best, R, Floyd, R. y Mcnamara, D. (2008) Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137-164.
- Bobbitt, N. S. (2001).Constructing literacy in the kindergarten: Task Structure, Collaboration and Motivation. *Cognition and Instruction*, 19(1), 95-142.
- Bock, T. (2006). A consideration of culture in moral theme comprehension: comparing Native and European American students. *Journal of Moral Education*, 35(1), 71-87.
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psyche*. 14(1), 193-209.
- Bravo, L; Valdivieso, Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, 30, 7-19.
- Bravo, L; Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de psicología*, 38(1), 9-20.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Castro A; Cruz, J y Ruiz, L. (2009). Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza. *Convergencia*, 16(50), 353-382.
- Chávez, M. (2008). La educación en valores. *Enfoques Educativos*, (23), 61-66.

- Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148.
- Clare, L. y Gallimore, R. (1996). Using moral dilemmas in children's literature as a vehicle for moral education and teaching. *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, 25(3).
- Duque, C. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 125-129.
- Duque, C, Vera, A. y Hernández (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *OCNOS* 6, 35-44
- Duque, C. y Vera, A. (2010) Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*. Ediciones Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 19, 21 – 35.
- Duque, C y Ovalle, A (2011) La interacción en el aula: una vida para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psychologia; avances de la disciplina*. 5(2), 57-67.
- Duque, C, Ovalle, A y Bastidas, F. (2011). La lectura comprensiva de textos narrativos en primeros lectores en contextos de interacción en el aula: una estrategia para la formación en valores. *Umbrales*, (22), 59-79.
- Duque, C. y Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas psychologica*, 11-(2). (En prensa).
- Espéret y Fayol, M. (1997). Producción y comprensión del lenguaje escrito. En *Aprendizaje y didácticas: ¿qué hay de nuevo?* (pp.41-60). Buenos Aires: Edicial.
- Fragoso, E y Leticia, E. (2009). Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia. *Educere - investigación arbitrada*, 13(44), 177-185.
- González, G. J. (2006). Fuentes de información en la comprensión de cuentos, estudio comparado en España y México. *Acta Universitaria*, 16(3), 25-35.
- González, G. J. (2009). Inferencias en grupos infantiles de lectura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11(1), 1-23.

- Goodman, Y. M. (1991). *Descubriendo la invención de la lengua escrita en los niños*. Argentina: Aique
- Gregory A. y Cahill, M. (2010). Kindergartners can do it, too. Comprehension strategies for early readers. *The Reading Teacher*, 63(6), 515-520.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje, En M. de Vega y Cuetos. *Psicolingüística del español*, (pp. 231-270). Madrid: Editorial Trotta.
- Jiménez, A. y Marmolejo, F. (2007). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 93-138.
- Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions, *Psychology in the Schools*, 45 (7), 627-643.
- López, C. (2009). El valor de los cuentos como parte de la educación en valores. *Revista electrónica innovación y experiencias educativas*.
- Marmolejo, R. F y Jiménez H. A. (2005). Formación en competencias ciudadanas en el preescolar. *Apuntes de Psicología*, 23(2), 219-226.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Moschovaki, E. y Meadows, S. (2005). La participación espontánea de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: diferencias según el tipo de libro. [en línea]. *Early Childhood research & Practice*, Grecia: ECRP. Obtenido de <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/moschovaki-sp.html>
- Narváez, D. (1998). The effects of moral schemas on the reconstruction of moral narratives in 8th grade and college students, *Journal of Educational Psychology*, 90, 13-24.
- Narváez, D. (2002) Does reading moral stories build character?, *Educational Psychology Review*, 14(2), 155-171.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ordóñez, O. A. y Bustamante, L G. (2000). Habilidades para la comprensión y el razonamiento científico en el niño. Una revisión bibliográfica. En Puche-Navarro (Ed.), *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. (pp 141 -182). Bogotá: Arango Editores / Universidad del Valle.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco (2000). *Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia*.
- Piacente, T y Tittarelli, A. (2009). La lectura de cuentos dialógica y las características de la interacción según estrato social de procedencia. *Evaluar*. 9, 1-18.
- Perrusi, B. y Galvao, S. (1998). *Aspectos generales y específicos en la producción de textos*. Universidad Federal de Pernambuco.
- Pozo, J. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*. 17(3), 513-520.
- Ravelo, J. (2009). Propuesta de un conjunto de actividades interdisciplinarias a partir de la forma genérica cuento: una vía para contribuir a la formación humanista en los estudiantes de séptimo grado. *VIII Congreso Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 346-360.
- Sainz, L. (2005) La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación*, (núm. extraordinario), 357-362.
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. (Tesis doctoral inedita), Universidad de Granada). Obtenido el 5 de septiembre de 2009 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf>
- Saracho, O. N. (2002). Teachers' roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, 172(1), 23-34.
- Senís, J. (2004). Textos con necesidades críticas especiales. Propuesta para el estudio de valores en los libros de lengua de primaria. En: S. Yubero, E. Larrañaga y P. Cerrillo (Coords.), (*Valores y Lectura. Estudios multidisciplinares*).
- Stahl, S. A. y Yaden, Jr. D. (2004). The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades. Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *Elementary School Journal*, 105(2), 141-165.
- Teberosky, A. y Tolchinsky (1998). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires-Argentina: Santillana.
- Trabasso, T y Wiley, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse processes*, 39(2), 129-164.
- Van den Broek, P; Kendeou, P., Kremer, K; Lynch, J. S., Butler, J; White, M. J, (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. En S. Stahl

y S. Paris (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vicente, L. *et al.* (2009). Lecturas comprensivas coeducativas e interdisciplinares. *Revista Digital Práctica Docente*, (16), 1-10.

Yubero, S; Larrañaga, E; y Cerrillo, P. (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Cepli.

Zwaan, R. A; Broek V.D y Sundermeier, B. (2005). Causal coherence and the accessibility of object locations in narrative comprehension, *Memory & Cognition*, 33(3), 462-470.

Referencia

Claudia Patricia Duque Aristizábal y Amalia Ovalle Parra, "El docente como mediador entre el niño y el texto narrativo para la comprensión de valores en contextos de interacción en el aula", revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 5, (enero-diciembre), 2012, pp 63 - 82

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 27/06//2012

Fecha de aprobación: 25/08//2012