

# METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL CONOCIMIENTO A PARTIR DE NARRACIONES

JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA

*Instituto de Investigaciones en Educación*

*Universidad de Guanajuato*

## **Resumen**

Esta investigación es un análisis de las estrategias y recursos comunicativos con los que dos maestras establecen debates sobre lecturas de narraciones entre los cinco y seis años, cómo solicitan de éstos una elaboración del discurso y de su significado comunicativo, y el modo en que los alumnos asimilan esas estrategias. Con este fin, se elabora y aplica un sistema de análisis que permita registrar tanto los enunciados docentes como los emitidos por sus alumnos. Se integran cinco dimensiones de análisis aplicables a cada unidad conversacional, con el fin de analizar bajo diferentes perspectivas interrelacionadas cada turno de intervención. Una vez confeccionado el sistema de categorías definitivo se ha obtenido su fiabilidad a través de un acuerdo interobservadores, obteniendo un resultado satisfactorio, debido a la detallada definición de cada categoría, así como al registro. Las categorías están constituidas en función de las estrategias de aprendizaje que se observan, y hacen hincapié en la metacognición. La vinculación entre las distintas dimensiones de análisis, a través de efectuar un análisis combinado entre las categorías de cada dimensión, abre un espacio para profundizar en el proceso de construcción conjunta, y ayuda a proyectar unas pautas de actuación docente. El estudio se ha llevado a cabo en España, y se ha replicado en México (Tamaulipas y Guanajuato).

**Palabras clave:** Procesos cognitivos, métodos educativos, construcción conjunta del conocimiento, narraciones, análisis secuencial.

## **1. Introducción**

Vygotsky (1989) estudia las funciones del habla como herramienta psicosocial del pensamiento, defiende la multifuncionalidad del habla social del niño, teniendo en cuenta la diferenciación funcional (Wertsch, 1988). Encuadrando nuestro análisis en las funciones del lenguaje indicadas por Vygotsky, desarrollamos un sistema de categorías de observación en el proceso de discusión de un texto narrativo. Para analizar estos datos, hemos elaborado un sistema de categorías adaptado a las prácticas concretas. El sistema de análisis permite:

- 1) Registrar tanto los enunciados docentes como los emitidos por sus alumnos
- 2) Ofrecer una descripción cualitativa de diversas secuencias didácticas, que muestren un proceso de enseñanza y aprendizaje como proceso de comunicación
- 3) Mantener una vinculación entre las distintas dimensiones, de modo que pueda efectuarse un análisis combinado entre las categorías de cada dimensión.

La unidad de análisis propuesta es el enunciado que se manifiesta en la conversación a través del turno conversacional. El *turno conversacional* es una producción discursiva temporal de un participante, intercalada entre las producciones de otros participantes. El turno supone un eslabón en la cadena de la comunicación verbal, respondiendo a las intervenciones previas y anticipando las respuestas de otros interlocutores. Por tanto su interpretación se hará dentro del marco más amplio de la secuencia didáctica, reflejando cómo los turnos y su significado cobran sentido en un determinado contexto social y cultural (Coll y Edwards, 1996; Wertsch, 1991 y 1999; Rogoff, 1993; Cole, 1996).

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Sujetos**

La grabación de la observación se realiza a los mismos alumnos en el aula de cinco a seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso 2001-2002. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos (España). Cada clase es dividida en 6 grupos de 3 niños. Este mismo estudio ha sido replicado en el curso 2005-06 en una muestra en Tamaulipas, y en Guanajuato (México)

## 2.2. Procedimiento

### Recogida de datos

Registramos la situación educativa en la biblioteca del centro, sin intervención del investigador. En total han sido grabadas 72 sesiones, lo que supone un total de 11614 turnos de intervención.

### Material de partida: tres cuentos

El material utilizado han sido tres cuentos (García Sánchez y Pacheco, 1978). Los criterios de selección han sido los explicitados por Van Dijk y Kintsch (1983): *claridad de la superestructura, grado de redundancia, grado de accesibilidad temática, calidad de la fuente, cualidades de estilo, novedad, pertinencia ética, léxico, y extensión.*

Contraste: entrevista a las maestras.

Al finalizar la observación nos propusimos constatar los puntos de partida docentes en cada grupo. En el primer bloque analizamos los estilos docentes en el uso de la discusión y la narración. En el segundo recogemos los objetivos que se han marcado. Y en el tercero observamos sus valoraciones sobre el desempeño propio y el de sus alumnos.

## 3. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

En el desarrollo del sistema de categorías hemos tomado como punto de partida, los trabajos precedentes de Díez (2002) y Borzone y Rosemberg (1994)

### 3.1. Proceso de categorización

El proceso comienza por la transcripción de las grabaciones realizadas. Se escribe literalmente el diálogo mantenido entre los niños y su maestra, indicando entre paréntesis los componentes *prosódicos*.

- 1) Generamos inductivamente los *criterios de observación* que nos parecen más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual de las conversaciones.
- 2) Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis*.

- 3) Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo varían internamente, y discriminamos las *categorías* que las componen. De este modo, retomamos el análisis con unas dimensiones guía de cuya variación interna van emergiendo las categorías
- 4) Finalmente, compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de una dimensión de análisis sean mutuamente *excluyentes*, mientras que las categorías de diferentes dimensiones de análisis no lo sean (Wertsch, 1988)
- 5) Tras la elaboración del sistema de categorías codificamos cada una de las sesiones grabadas. Se lleva a cabo por el investigador principal junto con dos psicólogos, quienes ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación, presentan una posición objetiva en el desarrollo de esta etapa. Los acuerdos fueron en torno al 96% de los enunciados analizados entre el investigador principal y los otros dos psicólogos.

### **3.2. Sistema de categorización**

El sistema de categorización está integrado por cuatro dimensiones de análisis. Este instrumento nos sirve para estudiar bajo diferentes perspectivas interrelacionadas cada turno de intervención (Anguera, 1992; Díez, 2002). Se observa una estrecha interconexión entre las dimensiones de análisis, pues al analizar cada una no podemos prescindir del resto

Tabla 1: Cuadro general de dimensiones y categorías

<i>I. BLOQUES DE CONTENIDO</i>	<i>II. TIPOS DE INFORMACION</i>	<i>III. PARTICIPACION</i>	<i>IV. PROCESO DE ELABORACIÓN</i>	
			<i>ESTRATEGIAS</i>	<i>FORMATOS</i>
<b>1. CENTRADO</b>  <b>2. REGULACIÓN SOCIAL</b>  <b>3. AJENO</b>	<u><b>LO EXPLÍCITO</b></u> <b>1. INSTRUCCIONES</b> <b>2. TEXTO EXPLÍCITO</b>  <u><b>LO IMPLÍCITO</b></u> <b>3. INFERENCIA</b> <b>4. EXPERIENCIA</b> <b>5. IMAGINACION</b>	<u><b>INICIO</b></u> <b>1. DEMANDA</b> <b>2. AFIRMACION</b>  <u><b>CONTINUACIÓN</b></u> <b>3. DEMANDA</b> <b>4. AFIRMACION</b>  <u><b>SIN CONTINUACION</b></u> <b>5. SILENCIO</b> <b>6. INTENTO DE RESPUESTA</b>	<u><b>LO DADO</b></u> <b>1. REPETICIÓN</b> <b>2. REPRODUCCIÓN</b>  <u><b>LO NUEVO</b></u> <b>3. REELABORACION</b> <b>4. APORTACIÓN</b>  <u><b>SIN ELABORAR</b></u> <b>5. TURNOS SIN ELABORAR</b>	<b>1. DETALLE</b> <b>2. SECUENCIA</b> <b>3. EPISODIO</b> <b>4. SIGNIFICADO CENTRAL</b> <b>5. NARRACIÓN COMPLETA</b> <b>6. SOLICITUD ABIERTA DE PRODUCCIÓN</b>  <u><b>SIN ELABORAR</b></u> <b>7. TURNOS SIN ELABORAR</b>

**I. Bloques de contenido.** Es el contenido básico del enunciado, criterio inicial que responde a la pregunta *¿a qué bloque temático pertenece cada enunciado?*:

**II. Tipos de información.** Son las fuentes de partida del proceso de elaboración de la información. Registramos dos *tipos de información explícita: instrucciones y texto explícito*. Y tres *tipos de información implícita: texto implícito o inferencia, experiencia e imaginación*.

**III. Proceso de participación.** Es una dimensión de análisis que sigue criterios comunicacionales. Sirve para describir la posición de cada turno con respecto al resto de participantes, y cómo lo hace.

**IV. Proceso de elaboración conjunta: estrategias y formatos.** Es el proceso de creación y producción que emana de los *tipos de información*. Esta dimensión está formada por dos subdimensiones: *estrategias y formatos de elaboración*.

- **Estrategias de elaboración.** Son las acciones que señalan cómo el emisor elabora la información. Subyace el concepto de *novedad*, es decir, se describe la elaboración en función del aporte o no de novedad en cada turno.
- Los **formatos de elaboración** que recogen los niveles de elaboración o *abstracción*, de la información, son productos de las *estrategias*. Están asociados a la capacidad de abstracción. Los *formatos* señalan la capacidad de inferir, abstraer o sintetizar.

Este sistema se aplica por igual a maestras y alumnos, motivado por el objetivo de analizar las estrategias docentes de comunicación como referentes para comprender el discurso infantil (Tough, 1989; Coll y Edwards, 1996; Díez, 2002):

- La lectura horizontal entre las distintas dimensiones recoge la *“pluralidad de variables que se entrecruzan”* en el debate postnarrativo analizado (Coll y Onrubia, 1996: 59). Las cinco dimensiones de análisis se unen en un mismo proceso.
- La lectura en sentido vertical nos ayuda a concretar, estableciendo niveles en cada una de las cinco dimensiones de análisis.

#### 4. CONCLUSIONES

El sistema de categorización propuesto nos permite un doble análisis:

- *Cualitativo*. Describe secuencias didácticas que muestran las categorías del proceso del debate postnarrativo.
- *Cuantitativo*. Registra la evolución de cada estrategia docente e infantil, del primer al tercer cuento.

Este sistema de observación ha sido aplicado por igual a maestras y alumnos, motivado por el objetivo de analizar las estrategias docentes de comunicación como referentes para comprender el discurso infantil, tal y como mantienen algunos autores (Tough, 1989), (Coll y Edwards, 1996), (Díez, 2002), defendiendo un análisis conjunto para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ver anexo). Ambos análisis (lecturas en sentido horizontal y vertical) se enriquecen mutuamente al poder *“completar las diversas perspectivas de la actividad discursiva de los participantes con el estudio de cada una de ellas en diferentes niveles de profundidad”* (Díez, 2002: 385). Este sistema de categorización aporta un marco de reflexión, delimitando el campo de actuación docente, para que *“el maestro pueda actuar como investigador de su propia práctica”* (Díez, 2002: 404).

Las pautas comunicativas apuntadas no deben entenderse de una forma rígida y reducida. Creemos que dichas pautas varían de acuerdo con la finalidad perseguida. El conjunto del cuadro revela habilidades lingüísticas, de interacción, escucha activa, inicios de reflexión, creatividad, pensamiento crítico y capacidad de ayuda y colaboración, necesitamos más investigaciones para conocer sus procesos de construcción, y la relación que existe entre todos ellos.

En el proceso de elaboración de esta línea de investigación han ido surgiendo una serie de interrogantes, que pudieran ser de interés para abrir nuevas investigaciones. En primer lugar, la investigación hace resurgir la cuestión de si la conversación es eficaz sólo si participa el maestro: puesto que las maestras sólo pueden atender a un grupo de niños a la vez, sería positivo observar si el aprendizaje de los niños pudiera beneficiarse

de la conversación cuando las maestras no están presentes. Se abre el estudio de los turnos consecutivos de los niños, con la meta puesta en la disminución de la actuación docente en favor de la *autorregulación* infantil (Díez, 2002). También se abren interrogantes sobre el alcance de aplicación del sistema de registro elaborado, que pudiera indicar estrategias comunes a diversas áreas de conocimiento en Educación Infantil. Además, se hace necesario orientar el estudio de una *didáctica de la metacomprensión* en etapa infantil: *¿Cómo se sabe que los alumnos han comprendido?, ¿qué entienden los alumnos de Educación Infantil por comprender un cuento?* (Burón, 1993). La meta final de esta línea de investigación abierta es encontrar enlaces en la construcción del conocimiento científico y artístico. Ciencia y arte comparten el procesamiento de símbolos (Bruner, 2004; Vygotsky, 2005), se abre un marco teórico y unas referencias metodológicas comunes: los procesos de comprensión de los símbolos que las unen, conformando una cultura.

### **Bibliografía**

- Anguera, M. T. (1988). *La observación en la escuela*. Barcelona: Grao
- Anguera, T. (1992). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Bakeman, C. y Gottman, R. (1992). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Cátedra.
- Bajtin, M. M. (1994). *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza.
- Borzone, A. (2005). “La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas”. *Psykhe*, 14 (1), 192-209.
- Borzone, 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. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Barcelona.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Cole, M. (1996). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

- Diez Vegas, C y Pardo de León, P. (2000). El trabajo en grupo en el inicio de la escritura. UNED. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Díez Vegas, C. (2002) La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescriptor. Un estudio longitudinal. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. Madrid: Paidós y MEC.
- García Sánchez, J. L. y. Pacheco M. A (1978). "Los Derechos del niño". Madrid: Altea.
- González García, J (2005) Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil. Tesis doctoral: Universidad de Burgos.
- González García, J. (2006a). "Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles". *Psicología Educativa*, 13 (2), 113-133.
- González García, J. (2006b). "Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones" [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. Madrid: Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Psicología del arte*. México: Fontamara.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. London: Cambridge Univ. Press.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

**Anexo: Transcripción y registro de un protocolo**

6571	<i>Imaginaos que sois los animales, y oís llorar al niño, ¿qué hubieseis hecho?</i>	Maestra	Centra	Imaginación	Iniciando una demanda	A partir de reelaborar	Episodio
6572	<i>Yo curar al niño, porque voy a ser el ciervo</i>	Silvia	Centra	Imaginación	Continuando con una afirmación	A partir de aportar	Episodio
6573	<i>¡Ah!, Alvar</i>	Maestra	Regula turno				
6574	<i>Yo el oso y oler para saber dónde está el agua y darle el bibe a sus padres, y llevarles a una cabaña, y así cuando estaban dormidos dejarle con los padres, y me iría de la casa, porque si no me descubren</i>	Alvar	Centra	Imaginación	Continuando con una afirmación	A partir de aportar	Episodio
6575	<i>¡Ah!, ¿Y Juan?</i>	Maestra	Regula turno				
6576	<i>Comerle porque no le aguantaba</i>	Juan	Centra	Imaginación	Continuando con una afirmación	A partir de aportar	Episodio
6577	<i>¡Ah!, ¿qué os parece lo que ha dicho Juan?</i>	Maestra	Centra	Imaginación	Iniciando una demanda	A partir de reelaborar	Secuencia
6578	<i>Mal</i>	Silvia	Centra	Imaginación	Continuando con una afirmación	A partir de aportar	Detalle
6580	<i>¿Por qué?</i>	Maestra	Centra	Imaginación	Continuando con una demanda	A partir de reelaborar	Detalle
6581	<i>Porque si se come al niño, luego vienen sus padres y dicen: ¿dónde está el niño?</i>	Alvar	Centra	Imaginación	Continuando con una afirmación	A partir de aportar	Episodio