



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

---

FORTALECIMIENTO DEL USO DEL HABLA  
EXPLORATORIA Y LA PRODUCCIÓN DE  
MACROESTRUCTURAS DE TEXTOS EXPOSITIVOS A  
TRAVÉS DE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

NANCY CONSTANTINA MAZÓN PARRA

JURADO DE EXAMEN DE GRADO

DIRECTORA: **DRA. SYLVIA MARGARITA ROJAS RAMÍREZ**

COMITÉ TUTORAL:

**DRA. GLORIA SILVIA MACOTELA FLORES**

**DRA. CECILIA ROJAS NIETO**

**DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS**

**DRA. ILEANA SEDA SANTANA**

**DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI**

**DRA. MARÍA DEL ROCÍO QUESADA CASTILLO**

MÉXICO, D. F.

2006



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

***A LA ESPERANZA***

**A Yohuala**

Mi tierra

Un sueño me trajo aquí:

**A la Universidad Nacional Autónoma de México**

Por hacer crecer mi espíritu

“como no te voy a querer si mi corazón es azul y mi piel dorada, siempre te querré”

**A EDGAR OMAR**

Mi amor, cómplice y todo.

Por acompañarme a ganar en esta y muchas otra batallas, por invitarme a confiar, por preparar mi armadura, revisar la monta y lustrar la lanza  
¡Hoy la victoria es nuestra!

A la ayuda Celestial de Mamá Jovita y Mamá Nati

**A JORGE Y TINA**

Mis dadores de vida y múltiples regalos de tenacidad y fortaleza,  
por enseñarme a defender la alegría

A Martha y Mauro, Jorge Ramiro y Patricia, Lydia y Miguel Angel

Por caminar junto a mi

A Fernanda Patricia, Jorge Ángel, Miguel Ángel, Mario,  
Lydia Evelyn y Georgina Lorena  
Por seguir creciendo a su lado

A mis queridas amig@s de ayer, hoy y siempre

Por ser parte de mi vida

## ***Agradecimientos***

A la Dra. Sylvia Rojas Drummond, por impulsarme y creer en este proyecto, por compartir su experiencia académica y de investigación mi más sincero agradecimiento. Es un privilegio trabajar a tu lado.

A la Dra. Silvia Macotela y Dra. Rocío Quesada por ser parte importante de mi formación académica, por motivar mi gusto por la psicología educativa desde que tuve oportunidad de escucharlas en seminarios y como sinodales de mi tesis de maestría, gracias.

Al Dr. Javier Aguilar y Dra. Guadalupe Acle por enriquecer con sus aportaciones este proyecto.

A la Dra. Ileana Seda, por invitarme a descubrir otros ámbitos de la comprensión lectora y enriquecer este proyecto con su mirada.

A la Dra. Cecilia Rojas, por las instructivas charlas en el instituto de filología, por el tiempo dedicado a este proyecto, por ayudarme a quitar el “ruido” y permitir que este escrito sea una agradable melodía. Gracias por su tiempo y comentarios.

Al Dr. Rupert Wegerif y al Dr. Manuel Fernández, por sus aportaciones, en especial en el análisis de datos.

A la Lic. Lourdes Monrroy Tello por la ayuda con el análisis estadístico.

A Ileana Pérez González, por leer y corregir los borradores de este proyecto.

A la Dra. Elda Alicia Alva, por ser una compañía constante en mi formación profesional.

A mis compañeras del Doctorado, Margarita Peón y Tatiana Goldrin, por compartir sus conocimientos, expectativas y experiencias en el día a día de nuestros estudios.

Al LCC (Laboratorio de Cognición y Comunicación) por conformar un verdadero equipo de trabajo, por compartir con ustedes conversaciones y algo más que un habla exploratoria. Gracias, Daniel Albarrán, Jesús Rendón, Mariana Zúñiga, Irasema Ortega, Kissy Guzmán, Valentina Jiménez y Silvia Rojas.

Al personal docente, directivos y sobre todo a los niños de la escuela primaria "Cuicuilco", por su participación y darme su espacio para compartir este proyecto.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo otorgado para realizar este proyecto.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	I
ABSTRACT.....	II
LISTA DE TABLAS.....	III
LISTA DE FIGURAS.....	IV
INTRODUCCION.....	1
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>ANTECEDENTES</b>	
1.1 Importancia del lenguaje en la educación.....	7
1.2 Procesos de interacción y discurso en la educación.....	13
1.2.1 Aprendizaje colaborativo e interacciones entre pares.....	15
1.2.2 Habla exploratoria.....	20
1.3 La comprensión de lectura en los planes y programas de estudio de la SEP.....	27
1.4 Comprensión de lectura.....	30
1.4.1 Procesos psicológicos de la comprensión de lectura.....	33
1.4.2 Estructura textual y los tipos de textos.....	37
1.4.3 Macroestructuras de textos expositivos. El modelo de Van Dijk y Kintsch.....	40
1.5 El habla exploratoria y el desarrollo de macroestructuras: relaciones entre lengua oral y lengua escrita.....	47
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>METODO</b>	
2.1. Planteamiento del problema e Hipótesis de trabajo.....	58
2.2 Variables.....	59
2.2.1 Definición de variables.....	60
2.3 Escenario.....	62
2.4 Participantes.....	63
2.5 Instrumentos.....	64
2.6 Diseño.....	68
2.7 Procedimiento.....	69
2.8 Innovación educativa: “Aprendiendo Juntos”.....	70

2.8.1 Módulo I. Colaboración y solución de problemas.....	72
2.8.2 Módulo II. Habilidades psicolingüísticas básicas.....	74
2.8.3 Modulo III. Texto expositivo.....	83
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>RESULTADOS</b>	
3.1 ESTUDIO 1. Producción de macroestructuras.....	90
3.1.1 Procedimiento de análisis textual.....	90
3.1.2 Calificaciones totales.....	93
3.1.3 Calificaciones parciales: elementos del resumen.....	94
3.1.4 Nivel de expresión.....	98
3.2 ESTUDIO 2. Tipos de habla producidos por los educandos en dos tipos de tareas: prueba de razonamiento lógico (Raven) y prueba psicolingüística de integración textual grupal.....	102
3.2.1 Tipo de habla en la prueba de razonamiento lógico.....	103
3.2.2 Tipo de habla en la prueba de psicolingüística de integración textual grupal.....	108
3.2.2.1 Análisis de Pre-prueba.....	110
3.2.2.2 Análisis de post-prueba.....	112
3.2.2.3 Análisis de un evento comunicativo: Lectura y selección.....	117
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>DISCUSION Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>124</b>
4.1 Aportaciones.....	130
4.2 Limitaciones y sugerencias.....	131
REFERENCIAS.....	134
ANEXOS.....	142
Anexo 1. Prueba de comprensión de texto expositivo	
Anexo 2. Prueba de integración textual individual	
Anexo 3. Prueba de integración textual grupal	
Anexo 4. Pasaporte del Investigador	
Anexo 5. Análisis textual de las pruebas psicolingüísticas	

## Lista de Tablas

**Tabla 1** Reglas básicas del habla exploratoria

**Tabla 2.** Selección de textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar. (Kaufman y Rodríguez 1994).

**Tabla 3** Clasificación de los textos por función y trama. (Kaufman y Rodríguez, 1994

**Tabla 4** Innovación educativa “Aprendiendo Juntos”

**Tabla 5** Instrumentos del Estudio I

**Tabla 6** Instrumentos del Estudio II

**Tabla 7** Módulos y habilidades que promueve la Innovación educativa “Aprendiendo Juntos”

**Tabla 8** Ejemplo de diálogos producidos por una triada experimental mientras resuelven la matriz E7 durante la preprueba y la postprueba.

**Tabla 9** Análisis etnográfico de la transcripción de diálogos de la triada experimental 1 durante la pre-prueba.

**Tabla 10** Análisis etnográfico de la transcripción de diálogos de la triada experimental 1 durante la post-prueba

**Tabla 11** *Comparación pre-prueba y post-prueba del tiempo para resolver la prueba y análisis etnográfico.*

**Tabla 12** Comparación del evento comunicativo “lectura y selección”

## Lista de figuras

**Figura 1** Análisis Textual: Producción de macroestructuras

**Figura 2** Pre-prueba (transcripción)

**Figura 3** Post-prueba (transcripción)

**Figura 4** .Media de ganancias relativas obtenidas en cada prueba en el grupo control y el grupo experimental.

**Figura 5.** Media de ganancias relativas de los elementos del resumen en la prueba de texto expositivo comparando el grupo control y el grupo experimental.

**Figura 6.** Media de ganancias relativas de los elementos del resumen en la prueba de integración textual individual comparando el grupo control y el grupo experimental

**Figura 7.** Media de ganancias relativas de los elementos del resumen en la prueba de integración textual grupal comprando el grupo control y el grupo experimental.

**Figura 8.** Nivel de expresión en la prueba de texto expositivo, en las dos situaciones de prueba tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

**Figura 9.** Nivel de expresión en la prueba de integración textual individual, en las dos situaciones de prueba tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

**Figura 10.** Nivel de expresión en la prueba de integración textual grupal, en las dos situaciones de prueba tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

**Figura 11.** Matriz E7 de la prueba de razonamiento lógico “Raven”

**Figura 12.** Porcentaje de matrices resueltas utilizando habla exploratoria (incipiente y elaborada) en las dos situaciones de prueba tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

**Figura 13.** Número de argumentos producidos por cada grupo en la pre-prueba y en la post-prueba.

**Figura 14.** Representación visual de los resultados del análisis etnográfico de la pre-prueba en la triada experimental 1.

**Figura 15.** Representación visual de los resultados del análisis etnográfico la post-prueba en la triada experimental 1.

## RESUMEN

Con la finalidad de contribuir a abatir los altos índices de analfabetismo funcional a los que se enfrenta el sistema educativo mexicano y dentro del marco de la teoría sociocultural, se diseñó y evaluó la innovación educativa “Aprendiendo Juntos”. La innovación buscó fortalecer habilidades de lengua escrita mediante la producción de macroestructuras de textos expositivos y habilidades de lengua oral a través del uso del habla exploratoria.

Un primer estudio analizó la producción de macroestructuras en 120 niños de sexto grado escolar de dos escuelas públicas, en una se aplicó la innovación (grupo experimental) y la otra funcionó como grupo control. Se encontró que los niños del grupo experimental, comparados con el grupo control, mejoraron significativamente en la capacidad de dar un título, abstraer ideas principales y organizarlas en un texto coherente, utilizando macroestrategias más sofisticadas como la construcción.

Un segundo estudio comparó la calidad de las estrategias de interacción y discurso de los niños cuando resolvían conjuntamente dos tareas: problemas lógico-matemáticos y elaborar un resumen. Se analizaron las producciones orales video grabadas de ocho tríadas para la primera tarea y de cuatro tríadas para la segunda tarea. Se encontró que los niños experimentales hicieron uso del habla exploratoria para resolver los problemas lógicos y no la utilizaron para elaborar un resumen. Sin embargo, utilizando la etnografía de la comunicación, se identificaron mejoras cualitativas en su discurso. Se discute la pertinencia del uso del habla exploratoria en tareas divergentes como producir un resumen. Por ello, se propone el término de “habla co-constructiva” como un tipo de habla incluyente que caracteriza la colaboración y coordinación de actividades cuando los niños trabajan conjuntamente en diversos contextos.

Palabras clave: Innovación educativa, oralidad, escritura

## **ABSTRACT**

In order to contribute to ameliorate the high indices of functional illiteracy in the Mexican educational system, a program of educational innovation was designed and evaluated in primary school children, inspired on a Sociocultural perspective. This program aimed to strengthen written language abilities through the production of macrostructures, as well as oral language abilities through the use of exploratory talk.

A first study analyzed the production of macrostructures in 120 6<sup>th</sup> grade children from two public schools; in one of them (experimental) the educational innovation was implemented, while the second one served as a control. Experimental children, in comparison to control ones, improved significantly in the capacity to provide a title, abstract the main ideas and organize them into a coherent text, using more sophisticated strategies such as construction.

A second study compared the quality of the interaction and discourse strategies used by the children when they solved in teams two tasks: logical-mathematical problems and the creation of a summary. The oral videotaped productions of eight triads were analyzed for the first task and for four triads for the second. Experimental children improved in the use of exploratory talk for the first but not for the second task. However, an analysis using the ethnography of communication revealed other qualitative improvements in the experimental children. Thus, the pertinence of using exploratory talk for divergent tasks such as creating a summary is discussed. On the basis of the overall findings, the term co-constructive talk is proposed as an inclusive type of discourse which characterizes collaboration and coordination of activities in a variety of contexts.

Key words: Educational innovation, oracy, literacy.

# ***INTRODUCCIÓN***

## INTRODUCCION

Uno de los aprendizajes que se considera relevante en la escuela primaria es la comprensión de textos, debido a que es una habilidad indispensable para la construcción del conocimiento; sin embargo, diversos estudios han encontrado que esta habilidad no está suficientemente desarrollada en los niños mexicanos. Por ejemplo, Schmelkes (1997) encontró que en una gran cantidad de las escuelas que estudió, no se consiguen los niveles de alfabetización funcional en la mayoría de los alumnos que egresan de la escuela primaria. La Secretaría de Educación Pública, SEP (2001), también reporta estas deficiencias en la comprensión lectora y en el manejo escrito de la lengua, indicando que limitan el desempeño en las demás asignaturas y son precursoras del fracaso escolar. Por lo anterior, en el plan y programas de estudio de educación básica primaria, la prioridad se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral.

Más recientemente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2001), realizó un estudio con 265 mil alumnos de 15 años de edad que acuden a escuelas secundarias para hacer el seguimiento de los conocimientos adquiridos de los alumnos (PISA 2003 : Programme for International Student Assessment) en este nivel educativo. El resultado promedio en esta evaluación fue de 500 puntos; Finlandia ocupó el primer lugar con 546 puntos, Canadá el segundo con 534 puntos, México el penúltimo lugar con 422 puntos y Brasil el último lugar con 396 puntos.

México obtuvo puntajes bajos en ciencias, matemáticas y comprensión de lectura. Los aspectos que se evaluaron en comprensión de lectura, fueron la capacidad de los alumnos para comprender textos complejos, valorar información y construir hipótesis. El 44% de los estudiantes mexicanos se ubicaron por debajo del nivel uno, por lo que se considera, de acuerdo con PISA, que los estudiantes mexicanos *“no tienen capacidad de lectura básica que el PISA establece para la medición”*.

Por su parte, los estudios de Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre (1992) han encontrado que las estrategias de comprensión y producción de textos se desarrollan de

manera importante en los últimos años de educación primaria. A pesar de que en este estudio se observaron algunos cambios en la producción de resúmenes a lo largo de un año escolar, estos cambios no fueron significativos; además se obtuvieron mejores resultados en los textos narrativos que en los expositivos (Rojas-Drummond et al. 1992). En coincidencia con Schmelkes (1997), se concluye que los procesos de uso funcional de la lengua escrita no están atendidos adecuadamente y no se desarrollan de manera óptima durante la escuela primaria.

Por ello, es necesario revisar cómo se trabaja la comprensión lectora y el uso del lenguaje dentro de las aulas mexicanas. Estos aspectos son muy relevantes para la presente investigación, ya que se considera que las prácticas educativas alrededor de la lengua oral y escrita son factores importantes que podrían influir en los problemas a los que se enfrenta la educación en general y la comprensión lectora en particular.

El lenguaje es una herramienta cultural que se utiliza para construir el conocimiento (Mercer, 1995, 2000; Säljö, 1997; Vygotsky, 1978, 1987) por lo que una clase en el aula es un evento lingüístico en el que se negocian y comparten significados usando diversas estrategias de interacción entre los participantes. En este sentido, dentro del marco de la teoría sociocultural, como parte del presente estudio, se diseñó y evaluó una innovación educativa que consiste en un programa de fortalecimiento de habilidades de lengua oral (uso del habla exploratoria) y lengua escrita (producción de macroestructuras). Este programa, denominado “Aprendiendo Juntos”, muestra a los niños nuevas prácticas para comprender textos expositivos además de proporcionar espacios de interacción en los que a través del trabajo colaborativo con pares, los niños pueden expresar su opinión, confrontar puntos de vista y tomar decisiones conjuntas para desarrollar cada una de las actividades que se proponen en el programa.

Sobre el estudio del lenguaje en las aulas se ha encontrado que los maestros dan directrices y los alumnos las cumplen de manera poco verbal. Es decir, los profesores hacen preguntas y los alumnos contestan frecuentemente sólo con pocas palabras o frases, sin que los roles se inviertan ya que la mayoría de los niños no dan instrucciones a los maestros y raramente hacen preguntas. Asimismo, la interacción entre los niños, sobre todo de manera verbal, es más limitada (Cazden, 1991).

Como lo mencionan Borzone y Rosenberg (1994), los estudios recientes de episodios de lectura de cuentos en el aula se han centrado en las intervenciones del adulto, es decir, sólo en un polo de la díada, además de que se han realizado en grupos grandes sin considerar las ventajas del trabajo en pequeños grupos (Cairney, 1992; Au, 1983; King, 1994). En este último tipo de trabajo se promueven las interacciones entre pares que, como lo demuestra la investigación en este campo, son de gran importancia en el desarrollo cognitivo. Existen múltiples evidencias de los beneficios cognitivos de las interacciones entre iguales, y de sus efectos positivos en el aprendizaje (Cazden, 1991). Sin embargo, no cualquier tipo de interacción es favorable, ya que ésta aporta beneficios considerables sólo cuando se promueve el tipo de habla exploratoria (Mercer, 1996).

Con la finalidad de fortalecer las habilidades para la alfabetización funcional en los niños de grados escolares avanzados (en este caso sexto grado de primaria), en el presente proyecto de investigación se propone utilizar la interacción entre iguales como medio didáctico que promueva en los educandos el uso del habla exploratoria. Asimismo, se propone que este tipo de habla sea utilizada como mediador de la actividad en un dominio específico: la comprensión de textos expositivos, en los cuales los niños tienen mayores dificultades (Rojas-Drummond, Gómez, Peón, Márquez, Olmos y Vélez, 1999). Además, se sabe que los textos de tipo expositivo tomarán mayor relevancia en la medida en que avanza la instrucción escolar.

La investigación señala que los niños consiguen la comprensión de un texto cuando actúan de forma estratégica, de manera que son capaces de construir la macroestructura o representación semántica del significado global del texto. Este proceder estratégico para la construcción de la macroestructura implica el uso de macroestrategias por parte del lector (Brown y Day, 1983; Kintsch, 1988; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Las macroestrategias pueden considerarse como procesos de inferencia que permiten reducir y organizar la información. La primera de ellas es la supresión o selección de información, que permite eliminar la información secundaria o redundante; la segunda es la generalización, que permite sustituir proposiciones del texto por otras supraordenadas y

por último la macroestrategia de construcción, que sustituye un grupo de proposiciones por una nueva proposición más general o global (Kintsch y Van Dijk 1978, Van Dijk y Kintsch 1983).

Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue diseñar y evaluar la eficacia de la innovación educativa “Aprendiendo Juntos” para fortalecer la producción de macroestructuras y el uso del habla exploratoria en niños que cursan el sexto grado escolar de una escuela primaria pública de la Ciudad de México.

Con este propósito se diseñaron dos estudios: en el primero de ellos se analiza la comprensión lectora de textos expositivos mediante la producción de macroestructuras. En este estudio participaron ciento veinte niños de sexto grado escolar (once-doce años de edad), de dos escuelas primarias públicas. En una de ellas se aplicó el programa de fortalecimiento (grupo experimental) y, la otra escuela participó sólo como grupo de contraste; en ella los niños trabajaron como normalmente lo hacen (grupo control). En ambas escuelas se aplicó una serie de instrumentos psicolingüísticos sobre comprensión de textos expositivos para valorar la producción de macroestructuras antes y después de la aplicación del programa; en síntesis se encontró que el grupo que participó en la innovación educativa “Aprendiendo Juntos” (grupo experimental) mejoró significativamente su desempeño en la producción de macroestructuras de texto expositivo; en particular, los alumnos mejoraron sus habilidades para dar un título a un resumen, abstraer ideas principales, escribir con orden lógico dichas ideas y, principalmente en el uso de macroestrategias para abstraer ideas y producir un resumen, incluyendo la generalización de información y construcción de ideas nuevas que podían ser inferidas de los textos prueba.

Como ya se ha mencionado, otro de los propósitos de este proyecto fue estudiar el rol que juega el lenguaje en la construcción del conocimiento. Para abordar este proceso se diseñó un segundo estudio que permitió comparar la calidad de las estrategias de interacción y el discurso que usaban los niños cuando resolvían dos tipos de tareas:

- a) Una prueba de razonamiento lógico. Este instrumento ha sido utilizado para valorar el uso del habla exploratoria en diversos estudios (Wegerif, Mercer y Dawes 1999,

Rojas-Drummond, Pérez, Gómez y Mendoza 2003).

b) Una prueba psicolingüística sobre texto expositivo “integración textual grupal”.

Para el análisis discursivo de esta pruebas se retomaron las producciones orales video grabadas de ocho tríadas (cuatro controles y cuatro experimentales), en donde resolvían problemas lógicos y cuatro tríadas (dos controles y dos experimentales), que elaboraron resúmenes (prueba de integración textual grupal).

Este segundo estudio permitió probar la pertinencia de dos aproximaciones para el análisis del discurso: a) el análisis del habla exploratoria y b) la etnografía de la comunicación. En resumen, en primer lugar se encontró que después de participar en el programa de fortalecimiento, los niños hicieron uso del habla exploratoria para resolver los problemas lógicos e incrementaron la cantidad de argumentos para sustentar sus propuestas. En segundo lugar, se analizó si este tipo de habla exploratoria era usada en un dominio diferente (producción de un resumen en una “prueba de integración textual grupal”); para ello se realizó un análisis psicolingüístico fino de las producciones discursivas de cuatro tríadas. Primeramente encontramos que, los mismos niños que usaban el habla exploratoria para resolver problemas lógicos, no la utilizaban para resolver la prueba psicolingüística de elaborar un resumen; en particular, no produjeron argumentos en esta prueba (elemento importante que caracteriza el habla exploratoria). Sin embargo, era posible observar mejoras en la calidad de sus interacciones discursivas, por lo que para analizar dichos cambios se recurrió al uso de la etnografía de la comunicación. Con este análisis fue posible observar algunas diferencias en el discurso entre la pre-prueba y la post-prueba que no se habían detectado usando el método de análisis del habla exploratoria. Específicamente, encontramos que se incrementó el número además de la calidad de eventos y actos comunicativos que se caracterizan por llevar a los niños a trabajar de manera colaborativa y a usar algunas de las reglas base del habla exploratoria, como, *dar y pedir opiniones, negociar perspectivas, proponer alternativas de solución y tomar acuerdos en consenso, entre otras*.

De acuerdo con estos hallazgos se discute la pertinencia del uso del habla exploratoria en tareas divergentes como es el caso de producir un resumen. Por otro lado, fue posible

identificar algunas estrategias de interacción comunes en las dos pruebas. Para definir estas semejanzas se propone el término de “habla co-constructiva”, como un tipo de habla incluyente que hace posible caracterizar la colaboración y coordinación de actividades cuando los niños trabajan en pequeños grupos en una variedad de contextos educativos.

La estructura de este texto es la siguiente, en el capítulo uno se hace una reseña de algunas de las investigaciones y postulados teóricos relevantes para el presente estudio. En el capítulo dos se describen los objetivos y métodos de investigación, en el capítulo tres los resultados encontrados en los dos estudios que comprende la investigación en su conjunto. Al final en el capítulo cuatro se discuten dichos resultados y su relevancia para la práctica escolar a nivel de educación primaria.

## **1. ANTECEDENTES**

Como se mencionó en la introducción, el presente estudio se sustenta principalmente en la teoría sociocultural al estudiar el rol que tiene el lenguaje en la construcción social del conocimiento y específicamente en la comprensión de textos expositivos, como productos de la negociación de significados entre los educandos. Por esta razón a continuación se revisan algunos de los aportes teóricos dentro del campo del lenguaje desde la perspectiva sociocultural.

### **1.1 Importancia del lenguaje en la educación**

El enfoque psicológico conocido como aproximación sociocultural que tiene como referentes los postulados desarrollados por Vygotsky (1978,1979) reconoce explícitamente el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento (Mercer, 1997). El lenguaje entonces es una forma social de pensamiento, ya que el conocimiento es algo que está construido socialmente. Uno de los supuestos que sustenta esta aproximación es que las funciones psicológicas superiores aparecen en primer lugar en el plano interpsicológico, es decir, entre las personas y en segundo lugar en el plano intrapsicológico. Ésta es la ley genética del desarrollo cultural enunciada por Vygotsky (1979).

Otro concepto central de esta teoría, con grandes implicaciones educativas es el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). La zona de desarrollo próximo se define como el espacio o distancia que existe entre el desarrollo actual de un niño, es decir, su capacidad para resolver problemas de manera independiente y su desarrollo potencial, que se determina por su capacidad para resolver problemas con la ayuda de un adulto o un compañero más capacitado. Se dice que en la educación, las herramientas culturales actúan en este espacio para llevar a los niños a niveles más avanzados en sus conocimientos; es aquí en donde se pretende que actúe la innovación educativa que se propone, con la intención de fortalecer y potencializar las habilidades de comprensión y producción de textos de educandos de sexto grado de primaria.

Dentro de esta misma perspectiva se ha desarrollado un concepto complementario, que en la innovación educativa “Aprendiendo Juntos” se utiliza para activar y desarrollar zonas

de desarrollo próximo. Nos referimos al concepto de “participación guiada” desarrollado por Rogoff (1990). La participación guiada consiste en tender puentes desde lo conocido a lo nuevo y entre la información o destrezas ya adquiridas por el niño y aquellas que se necesitan para resolver problemas nuevos. También Bruner (1986) propone el concepto de “andamiaje”, término valioso para las prácticas educativas y que hemos retomado para este proyecto en particular. El andamiaje consiste en que un adulto o compañero más capaz se adapte sistemáticamente al nivel de desarrollo del aprendiz proporcionándole diversas ayudas a través del lenguaje. No sólo los adultos o maestros ponen en juego estos conceptos en sus prácticas de enseñanza, los niños al trabajar con sus pares en tareas colaborativas también los utilizan.

Es por lo anterior que coincidimos en que los niños necesitan estar en comunicación con otras personas para entender el mundo que les rodea, preguntar cómo se nombran los diferentes objetos, qué significan algunas palabras, cómo se dicen o por qué se dicen así, etc. Como lo menciona Goodman (1980), el lenguaje es el medio por el cual los niños comparten el sentido que los otros le han encontrado al mundo, en la medida que investigan cómo encontrar el sentido para sí mismos, pues el ser humano necesita comunicarse para ser plenamente funcional. Entonces, como indica Smith (1983), el lenguaje constituye una parte sustancial de la teoría del mundo que tiene todo ser humano. Así, para este autor, el lenguaje llega a ser el medio para el pensamiento y el aprendizaje, al considerar que el desarrollo del lenguaje está vinculado con el aprendizaje. En este sentido, el desarrollo lingüístico se relaciona directamente con el éxito escolar.

Por su parte, Vygotsky concibe al lenguaje como una herramienta psicológica y Mercer (1997) como una herramienta cultural, pues ambos coinciden en que se utiliza para compartir la experiencia y por lo tanto, para darle sentido conjunta y colectivamente.

El lenguaje es un medio para transformar las experiencias individuales y colectivas en conocimiento cultural, de tal forma que las sucesivas generaciones de una sociedad se benefician del pasado, transmitido a través del lenguaje hablado y escrito. Mediante estas formas de comunicación cada nueva generación comparte, discute y define sus nuevas experiencias. Asimismo, el lenguaje no es sólo un medio por el que los individuos pueden formular sus ideas y comunicarlas, sino que también es un medio para pensar y aprender

conjuntamente. Es así que para Mercer (*op. cit*), el lenguaje tiene dos funciones: la cultural (comunicar) y la psicológica (pensar). Entonces, el lenguaje sirve para construir el conocimiento a través del discurso que tiene lugar en el aula .

Respecto al discurso, Van Dijk (2000) lo define como una forma de uso del lenguaje que incluye tres componentes esenciales: quién utiliza el lenguaje, cómo lo emplea y cuándo lo hace. Para este autor el discurso es interacción verbal, ya que es un suceso de comunicación mediante el cual las personas comunican sus ideas y creencias dentro de interacciones sociales. El discurso está integrado por tres dimensiones principales: a) el uso del lenguaje, b) la comunicación de creencias (cognición), y c) la interacción en situaciones de índole social.

A continuación, se revisarán algunos aspectos lingüísticos relevantes para explicar la importancia del uso del lenguaje dentro de la educación.

La disciplina que estudia el uso del lenguaje como acción en un contexto sociocultural es la pragmática, misma que se encarga de analizar los actos de habla. La teoría de los actos de habla se ocupa de proporcionar una clasificación sistemática de las intenciones comunicativas y cómo se les codifica lingüísticamente en el contexto (Searle, 1990).

Con las expresiones lingüísticas los hablantes realizan ciertos tipos de actos comunicativos, como hacer afirmaciones, preguntar, dar instrucciones, pedir disculpas, agradecer, entre otras (Austin, 1962 en Blum-Kulka 2000 y Searle, 1969;1975 en Blum-Kulka 2000). Estos actos de habla son las unidades básicas de la comunicación humana.

Cualquier enunciado realiza simultáneamente al menos dos tipos de actos:

- Acto locutivo: la formulación de una oración con sentido y referencia concretos. Típicamente contiene una expresión referencial y una expresión predicativa para expresar una proposición.
- Acto ilocutivo: la realización de una función comunicativa como afirmar, prometer, preguntar u ordenar. Es lo que el hablante hace al emitir una expresión lingüística.

La teoría pragmática se ocupa de explicar cómo los interlocutores salvan la distancia entre los significados oracionales y los significados o intenciones de los hablantes. Es por esto que las unidades de análisis no son las oraciones, que son unidades verbales definibles mediante la teoría lingüística, sino las emisiones, que son unidades verbales de comunicación en contextos concretos.

Según Grice (1975), la comunicación se encuentra guiada por un conjunto de principios y subprincipios universales (máximas) que sistematizan el proceso inferencial y aseguran su éxito. Toda conversación se basa en el supuesto de “cooperación”, ya que en cualquier intercambio conversacional los interlocutores suponen que todos los participantes harán su contribución. Además, los interlocutores suponen que los participantes cumplen con las siguientes 4 máximas (principios o subprincipios universales):

- La máxima de calidad: donde no se dice lo que se cree que es falso o aquello para lo cual no se cuenta con evidencia adecuada
- La máxima de cantidad: por la cual las participaciones de la conversación no deben ser ni menos ni más informativas de lo necesario
- La máxima de modo: por la cual se requiere que los hablantes eviten la ambigüedad, sean breves y ordenados, y
- La máxima de relevancia: por la cual se sugiere que el participante “haga que su contribución sea relevante”.

Gran parte del análisis de discurso pertenece al análisis aplicado del discurso (AAD), por lo que su centro de interés es el lenguaje y la comunicación en situaciones reales. No obstante que el objetivo del análisis de discurso es analizar, comprender o resolver problemas relacionados con la acción práctica en contextos de la vida real, su objeto de estudio no es el lenguaje *per se*, sino la utilización del lenguaje en contextos auténticos (Gunnarsson, 2000).

Dentro de esta corriente se sitúa la etnografía de la comunicación (Hymes 1974; Saville-Troike, 2003), que se interesa en estudiar como el lenguaje esta determinado culturalmente. Los investigadores de este campo tienen como meta identificar las reglas del habla de una comunidad. De acuerdo con Hymes (1972), fundador de esta aproximación, el lenguaje se compone de actos sociales que los grupos usan para

comunicarse. Los hablantes usan diferentes canales o formas de expresión para comunicarse conformando actos comunicativos que ocurren en una comunidad discursiva. Hymes (op.cit) ha definido las siguientes unidades de análisis para la etnografía de la comunicación: situación comunicativa, evento comunicativo y acto comunicativo. Estos conceptos se relacionan jerárquicamente dado que los actos comunicativos son parte de los eventos comunicativos y estos eventos a su vez forman parte de situaciones comunicativas más amplias. Más específicamente, una **situación comunicativa** es “el contexto en el que ocurre la comunicación “y no siempre se refiere a un espacio o localización específica, por ejemplo, ceremonia, fiestas de cumpleaños, un juicio en la corte, una clase en la escuela. Una situación comunicativa se compone a su vez de **eventos comunicativos** que están gobernados por reglas del lenguaje, se caracterizan por tener un mismo propósito y tópico general de comunicación e involucra a los mismos participantes usando la misma variedad de lenguaje y manteniendo el mismo tono de la interacción, por ejemplo una conversación o una conferencia. Estos eventos se componen a su vez de **actos comunicativos** que tienen una función interaccional única y tienen el estatus de “comandos” que dependen de una entonación y posición precisa en la conversación, por ejemplo peticiones, órdenes, bromas. La identificación de cada una de estas unidades dentro de comunidades discursivas para entender los procesos de interacción es la tarea fundamental de la etnografía de la comunicación.

Como se verá en la sección de método y resultados del estudio dos, estos conceptos fueron de gran utilidad para realizar un análisis etnográfico de la situación comunicativa que se desarrolló mientras los niños resolvían en conjunto la prueba de integración textual grupal. Este método de análisis y otros provenientes del campo de la lingüística han resultado de gran ayuda para analizar situaciones comunicativas escolares, considerando estos escenarios dentro del análisis aplicado del discurso. Es por ello que a continuación se describen algunos postulados teóricos y de investigación sobre cómo se ha estudiado el discurso en la educación y, específicamente, en las aulas.

Mercer (2001) hace una revisión de las formas en que se ha analizado el habla en escenarios educativos y describe métodos cuantitativos como la observación sistemática, el análisis sociolingüístico y el análisis basado en textos. También menciona que estos métodos permiten tomar una gran cantidad de datos de manera rápida y eficiente, así

como hacer comparaciones numéricas de los mismos. Sin embargo, señala que al utilizar los métodos cuantitativos se puede perder el habla real e ignorar la naturaleza del habla como un continuo en el salón de clases, ya que los sistemas de categorías que se utilizan son impuestos por el investigador, por lo que no reflejan las formas en que se construye el significado entre los hablantes en interacción.

Por otro lado se encuentran los métodos cualitativos como la etnografía, el análisis del discurso sociocultural y el análisis de la conversación. Estos métodos, a través del habla grabada o escrita, conservan el habla en un continuo de manera real, pues las categorías son generadas por la investigación y dan la posibilidad de observar el desarrollo de la comprensión conjunta, o los problemas en la comunicación. Sin embargo, estos métodos tienen la limitación de que no se puede trabajar con grandes cantidades de datos, ya que el análisis de las transcripciones requiere mucho tiempo (por ejemplo, para analizar una hora de habla se requiere de cinco a doce horas de trabajo), y es difícil generalizar los hallazgos de las investigaciones cuando se usan estos métodos.

Mercer (*op. cit.*) propone combinar ambos tipos de métodos cuando se quiere utilizar el habla como dato. Esta perspectiva fue de gran utilidad para los análisis de lenguaje realizados en el presente estudio, dado que se retoma el método de análisis del habla exploratoria y el análisis etnográfico del discurso. Por su parte, Wegerif y Mercer (1997) combinaron el análisis sociocultural del discurso con análisis de textos en computadoras (concordance) para investigar el habla de niños cuando trabajan juntos. Sugieren que esta combinación les permitió hacer un análisis cualitativo fino del habla para ser relacionado con un análisis estadístico de resultados cuantitativos. Con estos métodos complementarios se pudieron analizar datos sensibles y generalizables. A continuación se describirá cómo diferentes autores han visualizado la importancia del lenguaje y el discurso en la educación.

## **1.2 Procesos de interacción y discurso en la educación**

Para Bruner (1986) el lenguaje de la educación es el lenguaje de la cultura, pues el niño es “un creador de la cultura”. Asimismo, sugiere que la educación debe inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y del conocimiento. De

acuerdo con lo anterior, un papel importante que juega la escuela es buscar promover el paso de la orientación colectiva a la individual.

En esta misma línea discursiva, Bronckart (1992) considera que la construcción del pensamiento se lleva a cabo por una acción social mediada por el discurso, el cual se considera como una acción situada socioculturalmente. Asimismo, este autor propone que el objeto fundamental de la psicología serían las acciones con sentido, para lo cual describe tres sentidos del concepto de mediación:

- 1) El lenguaje es una actividad por la que se construyen y transforman los mundos racionales (función ilocutoria)
- 2) La actividad discursiva produce signos que generan significados o sentidos momentáneamente estables (función locutoria)
- 3) La mediación se relaciona con un intento de comprender el mundo a través de una refiguración derivada de la comprensión de aspectos de la realidad circundante.

Por su parte, Mercer (1996) sugiere que la educación es un proceso de comunicación en el que compartir el conocimiento es una actividad que informa el conjunto de la vida social del hombre. Para él, el discurso en el aula es el principal medio de comunicación entre maestros y alumnos y es un modo social de pensar. Asimismo, considera que una clase es un proceso discursivo sociohistórico que implica la creación de un conocimiento común compartido mediante el discurso.

Dentro del contexto lingüístico y social, la *interacción verbal en el aula* se define como la elaboración de ciertas situaciones comunicativas basadas en el conocimiento y en la valoración que el maestro y el alumno dan a esas situaciones determinadas. De manera similar la interacción comunicativa es un proceso eminentemente social en el cual las expresiones se eligen de acuerdo con normas reconocidas por todos los miembros de una comunidad (Rojas, García y Brenes. 1992).

Rockwell (1991) por su parte señala que en muchas clases observadas se distinguen analíticamente dos espacios de interacción que se pueden caracterizar como el público y el privado. El espacio público está conformado por las intervenciones del maestro frente al grupo y por las intervenciones de los alumnos compartidas con el grupo y reconocidas por

el maestro. Paralelamente, en el ámbito privado se da una serie de comunicaciones entre los alumnos, algunas más audibles que otras (pláticas, notas, miradas, señales y ruidos). Sin embargo, entre los dos espacios existe cierta apertura, pues algunas reflexiones entre los alumnos se expresan en el espacio público y los temas enunciados por el maestro entran a la dinámica privada. Es necesario mencionar que el habla en el espacio privado tiende a regirse por reglas principalmente orales y corresponde a conversaciones más simétricas.

De acuerdo a la reflexión anterior, Miras (1987) destaca la importancia de una intervención pedagógica en el ámbito del lenguaje oral, en el que recientemente se ha puesto una mayor atención, ya que no existen líneas de trabajo consolidadas. En la actualidad esta psicopedagogía de la lengua oral es un conglomerado de reflexiones teóricas, propuestas curriculares y prácticas educativas más o menos formales, pero en general con poca relación entre sí.

Durante los últimos años han ido en aumento los estudios que enfatizan las características específicas de la lengua oral frente a la escritura, al señalar los diferentes niveles de análisis (morfosintaxis, semántica y pragmática). La escuela tradicional daba mayor importancia al código escrito sobre el oral y ocultaba o minimizaba estas diferencias entre ambos. Los estudios actuales, por el contrario, destacan estas oposiciones atribuyendo al código oral una importancia intrínseca y rechazan su papel de código subalterno con relación al escrito. Miras (*op. cit.*) propone una toma de conciencia de lo anterior para la elaboración de propuestas o experiencias educativas.

Con respecto a la enseñanza de la lengua oral en la escuela, este autor coincide con otros en que la escuela tradicional se basa en la enseñanza explícita y exclusiva de las estructuras formales del lenguaje. Por lo anterior, resulta necesario potenciar el aprendizaje de los aspectos formales y funcionales del lenguaje de una manera integral, lo cual no puede realizarse con métodos basados exclusivamente en la imitación, la repetición y la memorización de estructuras formales de la lengua. En este sentido, se sugiere retomar el lenguaje entre padres e hijos como ampliar frases, usar pautas de entonación, adecuar la longitud de los enunciados, pero sobre todo, dar la oportunidad de hablar, es decir, motivar el uso de la lengua oral.

A este respecto, García (1987) describe su principio pedagógico para la enseñanza del lenguaje como “aprender a hablar hablando”, en el cual considera a la motivación por parte del profesor como un aspecto metodológico importante. En este sentido, propone que el profesor debe:

- Ser estimulador de la comunicación
- Animar a los niños más tímidos a que hablen
- Encauzar la participación de los más comunicativos, y
- Hacer que los niños expresen verbalmente todas sus actividades

Para García (*op. cit*), hablar bien implica pensar bien, pues ello promueve la claridad de los conceptos, el establecimiento de relaciones, la ordenación de ideas, entre otros aspectos. Asimismo, este autor sugiere que se asigne un apartado especial dentro de los programas educativos para la enseñanza de la lengua oral.

Siguiendo con los procesos de interacción y discurso en la educación, a continuación profundizaremos en un tipo de interacción que puede favorecerse en el aula, y promover el aprendizaje colaborativo entre los educandos.

### **1.2.1 Aprendizaje colaborativo e interacciones entre pares.**

El aula en ciertos contextos y en su versión más tradicional puede describirse como un lugar claramente asimétrico en el que el adulto por lo general dirige la situación y el alumno se limita a aceptar la línea de razonamiento del maestro sin que se permitan desacuerdos al respecto. Como puede observarse, ésta no es la mejor situación para mantener conversaciones o diálogos, ya que la interacción comunicativa se limita a intercambios lingüísticos de respuestas aisladas a preguntas del maestro. De acuerdo a lo anterior, el marco escolar se sugiere más restrictivo que el marco familiar.

La interacción entre el niño y sus pares le produce gozo y satisface sus necesidades gregarias, además de que influye en sus actitudes, valores y creencias. También, de ésta aprende a cooperar en el plano social y a hacer amigos (Argyle, 1983). A diferencia de las interacciones niño-adulto en las

que el niño mantiene un trato asimétrico y regulado por el rol del adulto (padre, madre, maestro, etcétera), las relaciones con los pares son más simétricas y espontáneas, alternando las funciones de experto y aprendiz (López y Fuentes, 1994). Desde la perspectiva de Vygotsky (1979), cuando el niño se relaciona con otro más capaz, éste puede desempeñar una función similar a la de los adultos cuando se produce una interacción en la zona de desarrollo próximo.

Por su parte, Piaget (1994) también propuso que la influencia de la interacción social se relaciona con el hecho de que los niños que interactúan ocupen una posición social similar. Según este autor los iguales impulsan el progreso del desarrollo cognitivo de quienes participan en la interacción a través de sus intentos de resolver conflictos cognitivos o discrepancias derivadas de diferencias entre sus puntos de vista. Sin embargo, no investigó el habla involucrada en tal conflicto de ideas, ya que el lenguaje ocupa un lugar un tanto marginal en su teoría (Mercer, 1996).

La solución conjunta y la intersubjetividad en la interacción entre pares ha recibido diversos nombres: *Interdependencia social* (Mugny, Perret-Clermont y Doise, 1981, citados en Rogoff 1993); *Discusión transactiva* que implica discutir el razonamiento de uno de los compañeros (Berkowitz y Gibbs, 1985, citados en Rogoff 1993); *Cooperación en actividades conjuntas* (Rubtsov y Guzmán, 1984-1985, citados en Rogoff 1993).

Las investigaciones realizadas apoyan la idea de que la solución conjunta de problemas es una de las causas que contribuye a explicar las ventajas de la interacción entre pares, ya que el proceso de colaboración conduce a un nivel de comprensión difícilmente alcanzable mediante intentos individuales o formas de interacción no cooperativa. Asimismo, diferentes aportaciones relacionadas con la comunicación y la solución de problemas nos ayudan a comprender mejor el proceso de transformación de la comprensión, que es el resultado de haber logrado la intersubjetividad y el pensamiento colectivo (Rogoff, 1993).

Por otro lado, para Cazden (1991) aunque las interacciones entre pares ocurren tanto en el hogar, en la vida cotidiana como en la escuela, sugiere que es en este último escenario en el que adquieren mayor importancia debido a las limitaciones y rigidez, características de la mayoría de las interacciones maestro-alumno dentro de un marco institucionalizado.

Por lo tanto, el único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual, es decir, dar o cumplir directrices, hacer o contestar preguntas, es con sus pares.

Lacasa y Herranz-Ybarra (1994, citados en Mercer y Coll 1994), para examinar el contexto social en el que se desenvuelven los niños, realizaron un estudio en el que participaron 52 niños entre 5 y 7 años, de los cuales 12 trabajaron individualmente y el resto se distribuyó en grupos de 2, 3 y 4 niños. Con esta investigación pretendían: 1) analizar las diferentes aproximaciones que los niños utilizan para resolver problemas cuando lo hacen individualmente o en situaciones de grupo, y 2) explorar las circunstancias específicas que inciden en las estrategias de solución del problema.

De este modo, al usar la “aproximación microanalítica”, que es la metodología que permite analizar los cambios que se producen en las estrategias de los niños durante un periodo limitado de tiempo, se analizaron las actividades de los niños con base en las soluciones y estrategias. Por lo anterior, dentro de estas estrategias distinguieron que: a) los niños cambian la solución en curso y buscan una nueva; b) utilizan diversos medios para lograr el fin; c) tratan de resolver problemas específicos; y d) revisan la actividad en curso.

Lacasa y Herranz-Ybarra (1994, en Mercer y Coll 1994), también analizaron las conversaciones de los niños, para lo cual se tomaron en cuenta que sus mensajes estuvieran temáticamente unidos unos a otros. Lo anterior les permitió definir lo que llamaron “unidades molares de análisis” -escenarios interactivos- y llegar a las conclusiones siguientes:

- 1) Una aproximación microanalítica, apoyada en el análisis del discurso, es útil para examinar la interacción entre iguales en situaciones de solución de problemas.
- 2) La familiaridad con el problema y su grado de dificultad son importantes para explicar los efectos de la interacción.
- 3) Las relaciones simétricas y con un alto nivel de intersubjetividad son poco frecuentes esto se explica al considerar que es difícil para los niños mantener el contacto con sus compañeros cuando deben resolver un problema.

Luque (1994, citado en Mercer y Coll 1994), a partir del análisis de la realización de una tarea sencilla llevada a cabo por treinta y seis parejas de niños en edad preescolar, elaboró un estudio del desarrollo de los procedimientos de regulación metacognitiva de la acción a través de las interacciones que tienen lugar en la solución conjunta de problemas. Dicho autor utilizó categorías referidas a tres grupos de variables: interactividad, discurso y efectividad. A partir de sus resultados empíricos, sugiere 4 proposiciones teóricas:

1. Las interacciones sociales promueven el desarrollo de nuevos y más avanzados procedimientos de regulación de la actividad en la medida en que los niños utilizan explícitamente sus procedimientos de acción y sus conocimientos previos durante la solución conjunta de tareas.
2. Los sujetos en interacción pueden servirse de regulaciones comunicativas en su diálogo para hacer explícitos sus procedimientos de acción, sus conocimientos previos, o los del compañero.
3. En condiciones de regulación comunicativa mutua, los sujetos pueden compartir más fácilmente los procedimientos de acción o los conocimientos propios, al elaborar una comprensión intersubjetiva de la situación de actividad que comparten.
4. Los intercambios comunicativos sobre los procedimientos de acción o conocimientos compartidos facilitan el distanciamiento cognitivo y, como consecuencia, el control metacognitivo de dichos procedimientos y conocimientos.

Un estudio similar fue el desarrollado por Marti (citado en Mercer y Coll 1994), en el que busca mostrar la estrecha interdependencia entre los procesos cognitivos y los procesos interactivos en una situación diádica (entre pares) de solución de problemas. En este estudio se realizó un análisis microgenético de las acciones y verbalizaciones de tres parejas de edades diferentes (dos niños de diez años, dos niños de trece años y dos mujeres adultas de veintiocho y treinta y cinco años) en la fase de solución colaborativa, el cual permitió mostrar tres mecanismos interpsicológicos que se encuentran relacionados con un cambio de procedimiento en la solución de la tarea:

1. *Memoria compartida.* Mediante ésta los sujetos comentan y anticipan sus decisiones; también, permite centrar la atención de ambos sobre información esencial para resolver problemas.

2. *Justificación de ideas cuando se conforman diferentes hipótesis.* Son explicaciones verbales que cada sujeto da al otro para defender una toma de decisión que es discutida, lo cual permite precisar las hipótesis, aceptarlas o rechazarlas, y, al mismo tiempo, que los sujetos tomen conciencia de algunos procedimientos empleados en la solución del problema.

3. *Distribución de roles.* Consiste en el reparto de acciones complementarias en el proceso de solución de la tarea.

En términos generales, se concluye que la solución colaborativa resulta más eficaz que la solución individual, y que los mecanismos interpsicológicos identificados, descritos anteriormente, están íntimamente relacionados con procesos cognitivos presentes en la solución de un problema dado que permiten avanzar en la compleja articulación entre la interacción social y la cognición.

Se han identificado efectos concretos de la colaboración en la interacción social y en el aprendizaje (Light, Littleton, Messer, y Joiner 1994; Littleton y Light 1999) demostrando que los beneficios del trabajo colaborativo no son una panacea. Es así que surge la necesidad, como señala Littleton, de proponer oportunidades efectivas de trabajo colaborativo para comprender cómo colaborar y colaborar para aprender, dado que la actividad de colaborar no es innata, sino que puede ser desarrollada a través de una serie de experiencias de enseñanza directa en los salones de clase.

Joiner e Issroff (2003) señalan que en los últimos veinte años se ha incrementado la investigación sobre aprendizaje colaborativo, uno de los métodos ha consistido en analizar el discurso entre los participantes y relacionar aspectos del discurso con alguna medida de aprendizaje, otras investigaciones se enfocan en la naturaleza de la tarea y otras tantas en la naturaleza de los grupos

Por lo anterior, se puede observar que los pares juegan un papel exclusivo en el desarrollo del niño, debido a que están mucho más tiempo interactuando entre sí que interactuando con adultos. La mayoría de los estudios revisados analizan este tipo de interacción entre pares en tareas de solución de problemas. A diferencia de dichos estudios, en el presente proyecto se analizan las estrategias discursivas de interacción cuando los niños trabajan en tríadas para elaborar un resumen además de el discurso emitido cuando resuelven problemas lógicos

Se ha encontrado que no cualquier tipo de habla promueve aprendizaje. En éste sentido en sus investigaciones Wegerif y Mercer (1997) han encontrado que la construcción del conocimiento es más viable si los niños interactúan utilizando el habla exploratoria que facilita la colaboración y promueve discusiones productivas. Este concepto se abordará más ampliamente a continuación.

### **1.2.2 Habla exploratoria**

Cazden (1991) describe cuatro beneficios cognitivos posibles en el discurso entre pares:

*1. El discurso como catalizador.* Perret Clermont (1980, citado en Cazden 1991) concluye que la interacción entre pares intensifica el desarrollo del razonamiento lógico mediante un proceso de reorganización cognoscitiva activa, inducido por el conflicto cognoscitivo. Al analizar la interacción entre pares, Forman (1985, citada en Cazden 1991) proporciona dos clases de información sobre colaboración: a) cómo difieren los niños que resuelven problemas en colaboración de los que lo hacen solos, y b) cómo difieren entre sí las asociaciones colaborativas en cuanto a modelos interaccionales y procesos cognoscitivos. Esta autora codificó las interacciones según los tipos de colaboración (paralela, asociativa, cooperativa), y las clases de estrategias de experimentación (prueba y error, aislamiento de variables, combinatoria), con lo cual encontró que los niños que trabajaron en colaboración resolvieron más problemas; es decir, resultaron más eficaces la interacción cooperativa y la combinación de estrategias.

2. *El discurso como representación de roles complementarios.* Forman (*op. cit.*) observó en su estudio que durante la fase preliminar, antes de que exista evidencia empírica sobre la cual discutir y argumentar, se manifiesta claramente un apoyo mutuo. En cambio, en las tareas en las que se generaba evidencia experimental y se requerían técnicas directivas mediante la toma de roles resolutivos complementarios, los pares realizaban su tarea conjuntamente antes de hacerlo por separado, y el observador *igual o par* parecía administrar ayudas típicas de un adulto en un contexto educativo.

3. *El discurso como relación con un auditorio.* El valor intelectual de las interacciones entre pares en cualquier clase, se incrementa si el maestro modela un tipo de interacción que los niños puedan aprender para aplicarlo más tarde entre ellos. Así, un *igual o par* se convierte en oyente y se hace patente el concepto de auditorio.

4. *El discurso como conversación exploratoria.* Hablar sin las respuestas completamente acabadas es lo que el pedagogo Barnes (1976, citado en Cazden 1991) denominó *conversación exploratoria*, en oposición a la *versión final*, que es la conclusión de un proceso que se inicia con la expresión de ideas más exploratorias. En la conversación exploratoria es el mismo aprendiz quien se responsabiliza de su pensamiento, mientras que la versión final contempla criterios externos y auditorios distantes. Este autor menciona que la conversación exploratoria en grupos pequeños, a la vez que activa la discusión en clase, fomenta formas de aprendizaje que surgen menos fácilmente con toda la clase.

En este sentido, Mercer (1995) afirma que muchos de los conocimientos y habilidades que poseen los seres humanos se adquieren al hablar y trabajar con personas que no son los maestros sino un *igual*. No obstante, la historia de la práctica educativa muestra que el habla entre iguales rara vez se aprecia como útil en el aula.

Este autor menciona que algunas investigaciones han demostrado el valor del habla entre los estudiantes para la construcción del conocimiento, en virtud de que el aprendizaje cooperativo es importante en la vida cotidiana, pero, también se ha visto, que no todo tipo de habla e interacción tienen el mismo valor educativo. Por lo tanto, sugiere que para que

el habla contribuya a la solución de problemas intelectuales y al avance de la comprensión, es necesario que el trabajo colectivo contemple algunas condiciones:

- La conversación entre los compañeros debe girar alrededor de la ejecución de la tarea y no ser sólo un acompañamiento incidental.
- La actividad debe estar diseñada para fomentar la cooperación entre los compañeros, más que para la competencia.
- Los participantes deben tener una buena comprensión compartida de los propósitos de la actividad.
- Las reglas básicas de la actividad (lo que se espera de los alumnos), deben estimular el intercambio de ideas y la participación activa de todos los involucrados en la tarea.

Mercer (1996) propone tres niveles para el análisis del habla: 1) el lingüístico, donde se incluyen características estructurales, función, actos del habla y tipos de intercambio; 2) el psicológico, donde se analiza el habla como pensamiento y acción, se revisan las reglas base que siguen los sujetos, y se observa cómo los temas reflejan sus intereses y preocupaciones; y 3) el cultural, que se refiere al análisis de la naturaleza del discurso culto y a los tipos de razonamiento que son valorados y propiciados en las instituciones de educación formal.

Siguiendo esta propuesta de análisis, Mercer (1997) propone tres formas de conversar y pensar:

- *Habla disputacional*. Se caracteriza por los desacuerdos que se suscitan entre los participantes, la toma de decisiones individuales y un escaso intento por unir recursos u ofrecer críticas constructivas. Con respecto al análisis lingüístico, se presentan afirmaciones y contra afirmaciones. Dentro del análisis psicológico, este tipo de habla refleja relaciones competitivas, la información se utiliza para presumir, más que para compartir, y las opiniones buscan oponerse más que proponer soluciones; asimismo, se observa un razonamiento individual y tácito.

- *Habla acumulativa*. Implica una construcción positiva, pero acrítica de lo que el otro dice, y el conocimiento es compartido por acumulación. Dentro del análisis lingüístico este tipo de habla se caracteriza por presentar repeticiones y elaboraciones. En el análisis psicológico refleja solidaridad y confianza, pero escaso conflicto constructivo.
- *Habla exploratoria*. Consiste en el involucramiento crítico y constructivo con las ideas de los otros. Este tipo de habla lingüísticamente combina desafíos y requerimientos de clarificación con respuestas que proveen explicaciones y justificaciones; psicológicamente se observa una evidencia de razonamiento más visible en el habla, se considera el punto de vista de todos los participantes, se emiten propuestas explícitas y evaluadas y se muestran acuerdos explícitos antes de tomar decisiones o de realizar acciones. En este tipo de habla los conflictos y el compartir ideas representa, en forma clara, la búsqueda de consenso racional a través de la conversación.

Mercer (2000) considera que el habla exploratoria es más efectiva para la solución de problemas a través de la actividad colaborativa. En este sentido, propone una serie de lecciones de habla en las que los niños practiquen las formas de hablar y colaborar, ya que a través de estas lecciones los niños aprenden a usar el lenguaje como una herramienta que les permite desarrollar un pensamiento racional conjunto. Estas lecciones sirvieron de base para una parte del desarrollo del programa de fortalecimiento que se presenta en el presente estudio.

Para demostrar lo anterior, Mercer (*op. cit.*), comparó en un grupo control y en otro que había participado en lecciones de habla, el desempeño de los niños en una selección de ejercicios de la prueba de Raven, y encontró que los niños que recibieron lecciones de habla recurrieron más al habla exploratoria, por lo que tuvieron más éxito en la prueba.

Mercer concluye entonces que los niños pueden internalizar las “reglas base” del habla exploratoria, y, por lo tanto, las lecciones de habla les pueden ayudar a volverse más capaces de generar el tipo de pensamiento racional, el cual depende de la consideración explícita e imparcial de evidencia de diversas opciones.

Mercer (2000) explica cómo los niños aprenden a usar el lenguaje para elaborar y participar de un pensamiento colectivo y cómo otros les ayudan para tal fin. Asimismo, muestra cómo el proceso de comunicación, y en general el lenguaje, contribuye al desarrollo intelectual del niño.

En el siguiente cuadro se presentan las reglas base del habla exploratoria de acuerdo con Dawes, Mercer y Wegerif (2000). Estas, aunque son denominadas como “reglas”, no son estrictamente parámetros a seguir, de tal forma que un grupo de conversadores las descubre y se apropia de ellas para lograr utilizarlas para diferentes fines. Un ejemplo de las reglas básicas de uno de los grupos investigados por los autores puede observarse en la tabla 1.

**Tabla 1** Reglas básicas del habla exploratoria

REGLAS BASE
Discutan las cosas juntos, pregunten su opinión, den razones sobre lo que opinan
Escuchen al compañero que esta hablando
Piensen antes de hablar
Respeten las ideas de otras personas
Compartan sus ideas y la información
Tomen acuerdos

Para Mercer (*op. cit.*) la conversación es uno de los principales medios a través de los cuales el niño busca y recibe guías, ya que ésta es una de las experiencias más importantes que los niños tienen, pues a través de ella obtienen información significativa. Cuando se comparte el pensamiento con un adulto, el lenguaje motiva el conflicto cognitivo y, por lo tanto, la forma de resolverlo. Es decir, los niños al usar el lenguaje activan su comprensión frente a los otros y pueden utilizar argumentos para elicitación de información.

Los significados de las palabras son generados en contexto a través del diálogo y cuando se habla casi siempre se hace en respuesta parcial a lo que otros han dicho. Así, reciclar

el lenguaje es una forma de asimilar las formas colectivas de pensamiento de la comunidad en la cual crecen los niños.

Mercer centra su interés en la parte intrapersonal del concepto *de zona de desarrollo próximo* acuñado por Vygotsky, para proponer la zona intermental de desarrollo (IDZ), la cual se define como un espacio comunicativo compartido y creado al hablar y realizar actividades conjuntas por **el que** enseña y **el que** aprende, a partir de sus conocimientos y objetivos comunes. Esta zona intermental es reconstruida constantemente mediante el diálogo continuo, pues el aprendiz y el que enseña negocian su forma a través de las actividades en las que están involucrados.

Wegerif y Mercer (1997) emplean la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981,1990) para sostener que estos tipos de habla son “modos sociales de pensamiento”. Además de esta base conceptual, se retomaron influencias de investigación empírica y los hallazgos sobre aprendizaje colaborativo reportados en la literatura, particularmente el trabajo de Kruger (1993) y Ligt, Littleton, Messer y Joiner (1994). Al mismo tiempo, los primeros trabajos de Mercer, Wegerif y Dawes (1999) encontraron que en escuelas primarias británicas el habla exploratoria es predictora del éxito en la solución de problemas lógicos tanto de manera individual como grupal y mejoraba el aprovechamiento en matemáticas y ciencias.

En México, Rojas-Drummond y cols. (Rojas Drummond et.al. 2003; Rojas Drummond y Peón, 2004) han encontrado que el habla exploratoria puede ser muy efectiva para promover en los niños la capacidad de colaboración y argumentación cuando trabajan con problemas lógicos. Rojas-Drummond et.al (2003) después de estudiar este tipo de habla en escuelas de educación primaria identifican, una subdivisión del habla exploratoria, proponiendo lo siguiente:

#### **a) Habla exploratoria incipiente**

- Orientación a la reflexión.
- Existe por lo menos un argumento rudimentario orientado a la tarea con un punto de encuentro de otro participante. Este punto de encuentro es asistemático, efímero y/o sin un apoyo argumentativo.

- Será considerado como argumento rudimentario aquel que cuente con una opinión y un apoyo que puede ser déctico, por ejemplo: "porque mira" (y se señala). En este caso la opinión puede ser implícita a nivel del discurso, pero puede estar presente en la acción de señalar una de las opciones.
- No hay más de dos perspectivas consideradas.
- No se mantiene el intento de exploración a lo largo del discurso de la trfada.
- Puede o no haber consenso.

#### **b) Habla exploratoria elaborada**

La interacción debe exhibir: a) los criterios del habla exploratoria incipiente, b) claridad en la intención a la negociación y búsqueda de acuerdo (a pesar de que no se logre el consenso); y c) el cumplimiento de al menos uno de los siguientes puntos:

1. Un participante da una perspectiva y hay un punto de encuentro sostenido con uno o con todos los integrantes, lo que lleva a la reelaboración de la perspectiva presentada por el primer compañero (interacción en espiral entre pares).
2. Se presenta una perspectiva y alguien crea un reto (por ejemplo, "¿por qué?") con un argumento, ante el cual se responde con un contra argumento.
3. Dos o más perspectivas son consideradas y al menos una de ellas es argumentada y elaborada; esto quiere decir que la opinión se apoya con razonamientos. El punto de encuentro puede estar orientado o no a apoyar la perspectiva presentada.

En el presente estudio se fortaleció este tipo de habla en el programa "Aprendiendo Juntos" en donde se utilizó en dominios tanto de solución de problemas como en el psicolingüístico dado que se analizaron las producciones de discurso cuando los niños resolvieron problemas lógicos así como cuando produjeron un resumen en conjunto.

El valor potencialmente educacional de la actividad colaborativa es comúnmente desperdiciado porque los estudiantes no se comunican efectivamente, ya que su habla

tiende a ser más disputacional o acumulativa que exploratoria. En este sentido, la educación debería ayudar a los niños a conocer mejor y a apreciar el repertorio discursivo de una sociedad, y a saber cómo utilizarlo para crear conocimiento y realizar actividades particulares. Por ejemplo, para comprender y resumir textos expositivos asunto de este proyecto. A continuación revisaremos los antecedentes sobre la comprensión y producción de textos.

### **1.3 La comprensión de lectura en los planes y programas de estudio de la SEP**

En México, uno de los propósitos de la educación primaria es que los niños “desarrollen habilidades intelectuales y los hábitos que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas y de la vida cotidiana, tales como la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información” (SEP, 2001).

En el *Plan y programas de estudio de educación básica primaria* (1993), la SEP le da prioridad al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, como respuesta a la observación de que las deficiencias en la comprensión lectora y en el manejo escrito de la lengua limitan el desempeño de los alumnos en las demás asignaturas y son precursoras del fracaso escolar.

Bajo la premisa anterior, en 1995 la SEP puso en marcha el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES). Esto con la finalidad de que los alumnos mejoren la adquisición de las competencias básicas de la lectura y la escritura en los dos primeros grados y consoliden estas habilidades en los siguientes años. Las autoridades de cada estado, en cumplimiento con este programa, llevaron a cabo cursos y talleres para los maestros de primaria, elaboraron ficheros de actividades de aprendizaje, así como libros de texto de español para los alumnos y los libros del maestro (SEP, 2001).

Para fomentar el hábito de la lectura y de la escritura entre los niños y jóvenes del país, el Gobierno de la República designó el ciclo escolar 1999-2000 como el “Año de la lectura”,

se buscó consolidar la colección de “Los Libros del Rincón” y la promover en todo el país la formación de bibliotecas en el aula.

Asimismo, a principios del 2002 la misma SEP dio a conocer el Programa Nacional de la Lectura, cuyo propósito central es promover la lectura en la educación básica a través de la generación de un mayor número de títulos puestos a disposición de alumnos y maestros, así como la creación de bibliotecas en las escuelas primarias.

Actualmente el programa nacional de educación 2001-2006 establece como prioridad curricular “impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas- hablar, escuchar, leer y escribir- y en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros” mediante el Programa nacional de lectura 2001-2006.

Respecto a las disposiciones oficiales de la enseñanza del español en la primaria y de acuerdo con los *Planes y programas de estudio de educación básica primaria*, en los dos primeros grados se dedica a esta asignatura el cuarenta y cinco por ciento del tiempo escolar con el propósito de que los niños logren una alfabetización firme y duradera. De tercero a sexto grado, la enseñanza del español absorbe treinta por ciento del trabajo escolar, a lo que se suma la lectura y escritura sistemáticas en el aprendizaje de otras asignaturas.

Este proyecto de investigación se desarrolla en el sexto grado debido a que no obstante que existen múltiples estudios sobre la adquisición de la lectura y escritura, hace falta ampliar los estudios sobre el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas avanzadas. Además, como lo indica la SEP, el tiempo dedicado a la enseñanza del español en el sexto grado es menor al de los primeros grados . Al respecto, Harman (1979, citado en Woods 1982) considera que la definición de lecto-escritura puede darse en tres etapas: la primera corresponde a la conceptualización de la lecto-escritura como herramienta; la segunda se refiere a la adquisición de la lecto-escritura, es decir, el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura; y la tercera atiende a la significación práctica de estas actividades de manera significativa para el que aprende.

Esta clasificación podría corresponder a los grados escolares de educación primaria y nos daría la pauta sobre qué aspectos se abordan en cada grado. Así, en el sexto grado los niños ya cuentan con el conocimiento del código alfabético y con habilidades para leer y escribir y en este grado nos ubicaríamos en el desarrollo de actividades significativas para el que aprende. Aunado a lo anterior, Barriga (2002) considera que es en los últimos grados escolares en los que los alumnos desarrollan la capacidad de reflexionar sobre su lengua; señala que esta capacidad esta motivada por la lecto-escritura y que la escuela tiene la función de desarrollar esta capacidad, por lo que dentro de los programas de lecto-escritura se debe incluir la adquisición de estrategias de reflexión metalingüísticas. Si no se realiza lo anterior, los alumnos no podrán profundizar en los mecanismos que involucra la comprensión-producción de significados de lo leído y escrito.

Acerca de los estudios sobre las prácticas escolares alrededor de la alfabetización, Cairney (1992) menciona que la enseñanza de la lectura y la escritura se realiza de un modo mecánico, ya que se le da mayor importancia a la rapidez de la lectura, pero no a la comprensión de la misma. De igual forma, alude a que las estrategias de enseñanza que se usan tradicionalmente ubican en un papel pasivo al alumno y, al no lograr interesarlo o motivarlo, promueven una enseñanza tediosa y aburrida.

Dada la problemática antes señalada, en el presente proyecto se pretende ayudar a fortalecer la enseñanza de la comprensión de lectura de alumnos de sexto grado escolar a través del desarrollo de macroestructuras, para lo cual se utilizan los beneficios del trabajo entre pares. Para esto se propone una innovación educativa que busca fortalecer un tipo de habla (exploratoria), que enriquezca el trabajo entre los niños mientras comprenden y producen textos expositivos.

A continuación se presentan los antecedentes teóricos sobre el dominio específico en el que se sitúa este estudio: la comprensión lectora. En particular se considera que si los niños logran elaborar macroestructuras de los textos expositivos leídos, logran comprender la información dibujando un conocimiento lingüístico, haciendo inferencias y estableciendo relaciones en el texto (Beck y McKeown, 1989).

#### **1.4 Comprensión de lectura**

Al proceso de comprensión lectora podemos situarlo dentro de un contexto más amplio que es el de la alfabetización (literacy). Para ello es necesario presentar un recorrido histórico de este concepto. De acuerdo a Kalman (2001), este concepto ha sido utilizado de diversas maneras de acuerdo a situaciones históricas, políticas y económicas de la época. Esta autora menciona que en los años sesenta del siglo XX, la alfabetización era considerada como una práctica mecánica ya que se definía únicamente como la adquisición de la lengua escrita, se caracterizaba por una visión técnica y se le veía como catalizador del desarrollo de los pueblos. Sin embargo, en los años setenta se iniciaron investigaciones en el campo cualitativo sobre la alfabetización que buscaban entender los diferentes contextos de ésta. Es entonces que se le reconoce como una práctica social y cognitiva, pues se consideró que las interacciones sociales, los propósitos y los símbolos forman parte del ser alfabetizado. En los años ochenta se concibió a la alfabetización como un fenómeno múltiple y heterogéneo dado que se analizaron sus consecuencias en contextos y ambientes de diversidad cultural. Para los años 90 se consolidaron estos avances, se revaloraron ciertos conceptos relacionados con el uso de la lengua escrita, como su relación con la oralidad y se desarrollaron estudios sobre la lengua escrita en contextos específicos. Por ejemplo, se analizó la relación de lectores y escritores con los textos y otros usuarios de la lengua escrita, se estudiaron los procesos de aprendizaje y la construcción de prácticas de lectura y escritura dentro y fuera de la escuela, se hizo énfasis en la construcción social de la alfabetización y su distribución en la sociedad.

En este marco, el presente proyecto de investigación buscó ampliar el conocimiento que tenemos sobre las prácticas escolares de comprensión de textos expositivos. En ése sentido propone una innovación educativa que presenta nuevas formas de fortalecer y enriquecer dichas prácticas analizando la relaciones que existen entre la oralidad y la escritura cuando los niños hablan y discuten sobre la producción de resúmenes de textos expositivos.

Según Cairney (1992), en los enfoques tradicionales de la enseñanza de la comprensión de la lectura se considera a ésta como un proceso de transferencia de significados que requiere que los lectores extraigan el “significado” de la letra impresa. A los lectores se les

coloca como consumidores pasivos de los textos y significados de otros y al profesor como el que enseña las técnicas que ayudan a los lectores a extraer el significado de los textos y proponer actividades para descubrir los significados que él considera apropiados y relevantes. También, menciona que en la mayoría de los casos, en estos enfoques tradicionales el aprendizaje es individual, ya que el aprendizaje en grupo sólo se emplea para favorecer la conformidad con el significado dado por el profesor.

En cambio, en el enfoque de enseñanza de la comprensión de lectura adoptado por este autor, la lectura se considera como un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto. Así, se ubica a los lectores como participantes activos en la creación de textos individuales y al profesor como el que ayuda a los lectores en el proceso de la lectura a construir textos elaborados, así como a compartir los significados que él elabora cuando lee y a estimular a los alumnos a hacer lo mismo.

De acuerdo a lo anterior, en este enfoque el papel del profesor supone:

- Proporcionar información sobre la tarea.
- Escuchar a los alumnos *cuando platican entre ellos*.
- Mostrar estrategias que utilizan los lectores más competentes.
- Poner en común las intuiciones, problemas, penas, éxitos y alegrías experimentados al leer y escribir.
- Apoyar a los niños cuando no producen el resultado esperado.
- Evaluarlos críticamente.
- Introducir nuevas formas de lenguaje, nuevos autores, vocabulario y usos de la lectura.
- Presentar lecturas y escrituras realistas y con objetivos determinados.

Por su parte, al alumno se le alienta para:

- Comprender el objetivo de aprendizaje.
- Sentirse con libertad para emprender actividades nuevas.
- Experimentar oportunidades de lectura y escritura variadas y frecuentes.

- Reconocer que la lectura es un fenómeno social que se adquiere como extensión de las relaciones humanas y que en consecuencia, se aprende mejor cuando se tiene la oportunidad de hacerlo en el seno de grupos.
- Comunicar sus puntos de vista a los demás y tener frecuentes oportunidades de compartir sus propósitos.
- Tener experiencias de éxito.

Actualmente, debido a su amplio aporte teórico y práctico, la llamada *psicología de la lectura* y de la comprensión del material escrito manifiesta una constante evolución. Es en este contexto donde se generan conceptos y constructores que, como la teoría de los esquemas y de los modelos mentales permiten explicar de manera coherente cómo se representa y comprende el conocimiento en la mente del sujeto, además de explicar cómo se almacena y cómo entran en juego los procesos y estrategias. Un ejemplo de ello son los modelos explicativos e interactivos propuestos por algunos autores durante la década de los ochenta y que han considerado, además de la estructura del texto los aspectos constructivos del lector (Van Dijk y Kintsch, 1983; Meyer, 1984; Kintsch, 1988).

Como conclusión y producto de las investigaciones en este campo, se puede decir que cuando se lee un texto se lleva a cabo una tarea cognitiva enormemente compleja que implica diferentes procesos. De acuerdo con Kleiman (1982 citado en León 1991) para comprender un texto se necesita:

- Un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas.
- Un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos entre los que se incluyen la discriminación perceptual, la intervención de la memoria a corto plazo, una codificación en orden serial, la localización y dirección de la atención y un procesamiento inferencial.
- Procesos de comprensión del lenguaje entre los que se incluyen la recuperación e integración del significado de la palabra y el análisis sintáctico y semántico de las frases, entre otros.

La comprensión lectora no es sólo un constructo teórico sino un proceso complejo en el que el lector juega un papel activo. En el caso de los participantes de este estudio, el

educando cuenta con conocimientos lingüísticos obtenidos durante por lo menos cinco años de educación primaria, con las experiencias de vida fuera de la escuela y las nuevas experiencias adquiridas con los textos expositivos al trabajar en pequeños grupos dentro de la innovación educativa propuesta.

En el siguiente apartado se presentan algunos de los múltiples estudios que analizan los procesos mentales del lector cuando comprende un texto.

#### **1.4.1 Procesos psicológicos de la comprensión de lectura**

Para explicar el proceso de comprensión de lectura, Smith (1983) propone que el lenguaje tiene dos tipos de estructuras, una superficial y una profunda. La estructura superficial del lenguaje comprende todas las características observables del lenguaje; esta parte del lenguaje es accesible al cerebro a través de los oídos y los ojos, ya que se refiere a aspectos gráficos. En cambio, la estructura profunda del lenguaje está constituida por la parte del lenguaje que no puede ser observado ni medido directamente, y se refiere al significado que se encuentra más profundamente en las mentes de los usuarios del lenguaje.

Smith (*op. cit.*) señala que esta descripción podría parecer simple, pero cuando se analiza el proceso de comprensión este sistema se vuelve más complejo de lo que parecería a simple vista. Es decir, para que el significado emerja a la superficie, no sólo se necesita un proceso mecánico o simple, pues no existe una relación entre ambas estructuras. Entonces, el lenguaje hablado no se comprende sólo mediante la decodificación de sonidos, sino extrayendo el significado de los mismos. Por ejemplo, la lectura en voz alta no implica la decodificación de lo impreso a la estructura superficial del habla, sino que también debe ser mediada por el significado; en cambio, en la lectura en silencio el significado se extrae directamente de lo impreso, por esto es que la lectura oral es más compleja y difícil que la lectura en silencio.

Entonces, ¿cómo se logra extraer el significado? Para Smith no bastaría con comprender las oraciones tratando de juntar los significados de palabras individuales, ya que el lugar que ocupan en una oración determina en gran medida el significado. Una forma de extraer

el significado es a través de la predicción, que consiste en la eliminación previa de alternativas improbables del significado, de tal manera que la primera interpretación de lo que se lee o escucha, es aquella que tienen más sentido en ese momento en particular, de acuerdo al contexto. La predicción permite extraer el sentido a todos los eventos de la vida diaria. Por ejemplo, cuando se lee un texto entra en juego el fenómeno de “visión tubular”, que implica usar el conocimiento previo de como las letras se integran en palabras y éstas en secuencias gramaticales y significativas para eliminar alternativas improbables; así, el sentido se reduce a la dependencia de la información visual. Es decir, los significados que se extraen del lenguaje ya se encuentran en el cerebro en el nivel de la estructura profunda, como parte de información no visual, que es la base de la comprensión.

Cairney (1988) por su parte señala que durante mucho tiempo nos hemos dedicado a demostrar la comprensión sin que necesariamente se les enseñe a los alumnos cómo hacerlo durante las clases. Por lo anterior, Woods (1982) destaca la importancia de crear en el aula un contexto en el que la escritura entre en la interacción social a través de actividades de colaboración.

Con respecto a la enseñanza de la lengua, Cassany (2000) propone que la escuela debe ir de la gramática a la reflexión lingüística y considera que el objetivo no es que el alumno sepa más gramática, sino que sepa comunicarse. Este autor coincide con Ferreiro (1989), quien propone que la lengua escrita debe cumplir con sus funciones sociales específicas, que son: escribir para recordar y comunicarse a distancia; leer para informarse, leer y escribir para obtener un resultado en función de una serie de instrucciones o descubrir mundos fantásticos; entre otras.

Siguiendo con esta reflexión, en “la prehistoria del lenguaje escrito” Vygotsky (1979) sostenía que la enseñanza de la escritura debería ser organizada de manera que la lectura y la escritura resultaran necesarias para algo. Asimismo, que la escritura debería enseñarse como una actividad cultural compleja y no como una actividad motriz. Por otro lado, señalaba que la enseñanza de la escritura involucra una segunda exigencia: la escritura tiene que ser relevante para la vida.

A MacLane (1992) le interesa la idea de Vygotsky según la cual puede concebirse el juego de ficción, el dibujo y la escritura como distintos momentos de un proceso esencialmente unitario del desarrollo del lenguaje escrito. Sin embargo, Gundlach (citado por McLane 1992) sostiene que los niños primero emplean la escritura para apoyar y para ampliar las funciones que para ellos se basan ya en ciertas formas de habla, como en el dibujo y en diversas modalidades de juego. Complementando lo anterior, Durán (1989) señala que además de preocuparse por las funciones comunicativas y personales de la lengua escrita, ésta se debe considerar como fuente de informaciones científicas.

Siguiendo con los empleos lúdicos de la escritura, MacLane (op.cit) propone un enfoque que se basa en las actividades de dictado y dramatización de relatos propuestas por Paley (1981, citado por McLane 1992) y McNamee (1985, citado por McLane 1992), y en los métodos de enseñanza de la escritura elaborados por Graves (1983) y Calkins (1986). Asimismo, retoma la invitación que Graves (*op. cit.*), hace a los maestros para que publiquen lo que los niños escriben con la intención de que sus compañeros tengan acceso a esos escritos, ya que considera que los niños, como la mayoría de los escritores, necesitan un tipo de público interesado en leerlos, así como sentirse parte de una comunidad de lectores y escritores. Por lo anterior, el tipo de apoyo que McLane daba a los niños consistía en lo siguiente:

- Tiempo, lugar y materiales para escribir.
- Incentivarlos e insistirles para escribir.
- Reaccionaba como lectora interesada, por lo que leía, comentaba o escribía algo como respuesta.
- Aceptaba la elección de temas y del estilo
- Hacía comentarios metacognitivos.
- Suministraba definiciones.
- Hacía sugerencias de redacción.

En 1992, Rojas et. al., realizaron una serie de estudios sobre el desarrollo de procesos autoregulatorios para la comprensión y el aprendizaje de textos narrativos y expositivos en niños de 3° y 6° grado de primaria. En un primer estudio se encontró un patrón de desarrollo marcado en los repertorios de aplicación de estrategias autoregulatorias generales y específicas para la comprensión y aprendizaje de textos escritos, y

concluyeron que dichos repertorios se desarrollan de manera importante en los últimos grados de la primaria. Además, este patrón de desarrollo se encontró relacionado con el rendimiento escolar. Un segundo estudio probó los efectos de un programa de entrenamiento enfocado a mejorar los repertorios estratégicos de los niños que mostraron un rendimiento medio a bajo en el primer estudio. Este programa resultó ser altamente efectivo para los niños mayores y efectivo, pero en menor grado, para niños menores. En un tercer estudio se probó una versión refinada del programa, diseñada específicamente para los niños de 3° grado de primaria. El programa resultó altamente efectivo, principalmente en tareas de solución de problemas en la comprensión de lectura.

Por otro lado, Sole (1993) propone hablar de la lectura para aprender cuando se persigue la finalidad explícita de ampliar conocimientos mediante la lectura de un texto, ya que cuando se lee con este propósito la lectura se vuelve un procedimiento estratégico para permitir la elaboración de significados que caracteriza el aprendizaje. Según esta autora, las estrategias que permiten leer para aprender, son:

- Las estrategias que llevan a activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes.
- Las estrategias que permiten establecer inferencias, así como revisar y comprobar la comprensión mientras se lee.
- Las estrategias dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura. Mediante ésta, la atención se dirige a lo fundamental, se establecen ideas principales y se elaboran resúmenes y síntesis que conducen a la transformación del conocimiento.

Sole (op.cit) concluye que es necesario planificar la enseñanza de la lectura para ofrecer oportunidades para su práctica y dominio, así como evaluar su realización y ajustar las ayudas que se proporcionan. Estas estrategias también son útiles cuando se escucha, se discute o se debate.

Enseguida se revisarán los antecedentes teóricos sobre la lingüística textual y del desarrollo de macroestructuras. Como se verá más adelante, estos aspectos juegan un papel fundamental en la comprensión y producción de textos.

#### **1.4.2 Estructura textual y los tipos de textos**

Un texto es cualquier pasaje hablado o escrito, de cualquier extensión, que funciona como un todo coherente (Halliday y Hasan 1976, citados en Kaufman y Rodríguez 1994). El texto es un producto de la actividad verbal humana; es una unidad semántica de carácter social que se estructura mediante un conjunto de reglas combinatorias de elementos textuales y oracionales para manifestar la intención comunicativa del emisor. Los componentes lingüísticos de los textos se vinculan entre sí a través de distintas estrategias de cohesión y de coherencia.

Para Goetz y Armbruster (2001), los textos representan un alto nivel de organización en una estructura psicológica y no se reducen a una colección de oraciones o listas de palabras, ya que los textos tienen un discurso conectado, una estructura que permite procesos semánticos profundos, facilita el aprendizaje y se recuerda mejor. Por esto, la estructura textual permite al lector identificar las partes importantes del texto y recordarlas.

El contexto lingüístico, el contexto extralingüístico, los conocimientos previos así como, el interés y la perspectiva del lector son importantes para determinar la estructura psicológica del texto. De esta manera, la construcción de la estructura psicológica del texto se da a partir de la interacción entre lector, texto y contexto. En seguida se revisarán las clasificaciones sobre este importante aspecto para construir la estructura psicológica del texto.

Para Kaufman y Rodríguez (1994) existe cierto consenso al clasificar y designar los textos a partir de ciertas características que permiten incluirlos en una categoría. Así, se encontró que al establecer la clasificación de los textos, se privilegió el área del conocimiento -las ciencias- para, a partir de sus contenidos, ubicarlos como de información científica. Por otro lado al establecer la categoría de textos periodísticos se tuvo en cuenta el portador o medio (diarios, semanarios, revistas). Para los textos

literarios se le dio prioridad a la intencionalidad estética. Para los textos instruccionales se consideró predominantemente el realizar actividades. En el caso de los epistolares, se tomó en cuenta, en primer plano, el portador y la identificación precisa del receptor. Para los textos humorísticos se atendió al afecto que se busca en el lector. Esta clasificación de textos se puede observar en la tabla 2:

**Tabla 2.** Selección de textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar. (Kaufman y Rodríguez 1994).

1. Textos literarios	<input type="checkbox"/> Cuento <input type="checkbox"/> Novela	<input type="checkbox"/> Obra de teatro <input type="checkbox"/> Poema
2. Textos periodísticos	<input type="checkbox"/> Noticia <input type="checkbox"/> Artículo de opinión	<input type="checkbox"/> Reportaje <input type="checkbox"/> Entrevista
3. Textos de información científica	<input type="checkbox"/> Definición <input type="checkbox"/> Nota de enciclopedia <input type="checkbox"/> Informe de experimentos	<input type="checkbox"/> Monografía <input type="checkbox"/> Biografía <input type="checkbox"/> Relato histórico
4. Textos instruccionales	<input type="checkbox"/> Receta <input type="checkbox"/> Instructivo	
5. Textos epistolares	<input type="checkbox"/> Carta <input type="checkbox"/> Solicitud	
6. Textos humorísticos	<input type="checkbox"/> Historieta	
7. Textos publicitarios	<input type="checkbox"/> Aviso	<input type="checkbox"/> Folleto <input type="checkbox"/> Afiche

Otro aspecto importante en relación a la clasificación de los textos es la función del lenguaje a la que recurren, para lo cual, Kaufman y Rodríguez (1994) retoman las funciones enunciadas por Jakobson. Una de las funciones más importantes que cumplen los textos que se usan en el ámbito escolar es la *función de informar*, es decir, la de hacer conocer el mundo real, posible o imaginado al que se refiere el texto (función referencial).

Los textos con predominio de *función literaria* tienen una intencionalidad estética, pues el autor emplea los recursos de la lengua para crear belleza a través del lenguaje. Los textos

que privilegian la *función apelativa* del lenguaje son los que intentan modificar comportamientos. Por último, los textos en los que predomina la *función expresiva* del lenguaje manifiestan la subjetividad del emisor, sus estados de ánimo, sus afectos y emociones. Aunado a la clasificación de los textos antes descrita y, de acuerdo a su función, las autoras consideran aspectos como las diversas estructuraciones o configuraciones a las que denominaron *trama*, las cuales pueden ser: narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional.

De acuerdo a lo anterior, los textos en los que predomina la trama narrativa presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. Los textos con trama argumentativa comentan, explican, demuestran, confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valores. Los textos de trama descriptiva, son aquellos que presentan las especificaciones y características de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos. En la trama conversacional aparece un estilo directo de interacción lingüística, pues la conversación avanza a través de los cambios de turno. Dadas las características anteriores, se propone una nueva clasificación de los textos que se presenta en la tabla 3.

**Tabla 3** Clasificación de los textos por función y trama. (Kaufman y Rodríguez, 1994).

Función Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	Definición, nota enciclopédica, informe de experimentos.		Poema	Aviso, folleto, afiche, receta, instructivo
Argumentativa	Artículo de opinión, monografía.			Aviso, folleto, carta, solicitud
Narrativa	Noticia, relato histórico, biografía, carta.	Carta	Cuento, novela, poema, Historieta	Aviso, historieta
Conversacional	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

La organización de ideas contenidas en un texto suelen ser llamadas *estructura*, *patrón* o *superestructura textual*. La sensibilidad de los lectores a la estructura de los textos ha demostrado ser una habilidad estrechamente asociada con el recuerdo de una mayor cantidad de información y con una mejor identificación de las ideas principales de los textos. Se supone que la destreza de algunos lectores para procesar la estructura de los textos se debe a una mejor internalización de su esquema organizativo y a un uso estratégico de las características o “señales” de la estructura de los textos.

#### **1.4.3 Macroestructuras de textos expositivos. El modelo de Van Dijk y Kintsch.**

Van Dijk y Kintsch (1983) dentro de su modelo estratégico del discurso, consideran que la comprensión lectora implica la construcción de una representación mental que corresponde a un modelo referencial o situacional que da cuenta del significado global de un texto. Los lectores construyen esta representación mental a través de una serie de operaciones cognitivas complejas. La primera de ellas consiste en una representación superficial del texto que se caracteriza por tener exactamente las mismas palabras y frases que provienen de la entrada textual. Por el contrario, la base textual también llamada microestructura (Kintsch y Van Dijk ,1978) se compone de unidades funcionales de segmentación que representan ideas y conceptos activados durante la lectura, es decir la construcción de una serie de ideas conectadas que sean localmente coherentes. Para explicar este proceso, en el que un lector pasa de una representación superficial a construir una base textual, Kintsch (1988) propone el modelo de construcción-integración (C-I). Tomando en cuenta sus anteriores trabajos (Kintsch y Van Dijk ,1978; Van Dijk y Kintsch 1983) este autor propone que el modelo de construcción-integración refleja una característica fundamental del proceso de comprensión: la naturaleza interactiva del procesamiento del texto y la experiencia personal del lector. Es así que los conocimientos previos del lector almacenados en la memoria a largo plazo son recuperados para ser utilizados como plantillas para formar las proposiciones del texto base.

Sin embargo, la coherencia local o construcción de la base textual (microestructura) es suficiente para lograr la coherencia representacional de un texto y por consiguiente la comprensión del mismo. Por lo anterior Kintsch y Van Dick (1978) propusieron que a partir de la microestructura los lectores ayudados por sus conocimientos previos, construyen

una macroestructura o representación semántica del significado global del texto, que podría corresponder al conjunto de ideas principales del mismo. Parte fundamental de la tarea que tiene el lector para asegurarse de que ha comprendido un texto es establecer un sentido global del mensaje que está recibiendo, es decir, fundar la estructura que va a soportar el proceso de comprensión: la macroestructura del texto.

El término macroestructura semántica ha sido descrito por Van Dijk (1980) como la reconstrucción teórica de nociones de tema o asunto del discurso. Las macroestructuras son esenciales en cualquier modelo cognoscitivo que de cuenta a la vez de la producción y comprensión del discurso, de la observación de episodios, de la participación y la interpretación de la acción y la interacción, de la solución de problemas y del pensamiento en general. Van Dijk (op.cit) considera que constantemente se tratan de reducir y organizar grandes cantidades de información que se tienen que procesar (en la comprensión o producción), por lo que se busca hacerlo mediante la construcción de sentidos globalmente coherentes.

En la ciencia del texto Van Dijk y Kintsch (1983) definen la macroestructura como “la representación abstracta de la estructura global del significado del texto”, a diferencia de la superestructura que se refiere a la forma que adopta el texto. La macroestructura, que es de naturaleza semántica, se vincula con el contenido de cada texto y aporta una idea de su significado global. Entonces, cuando un lector se aproxima a un texto, identifica las proposiciones más significativas y, a partir de ellas, elabora la “macroestructura semántica” a través de la aplicación de ciertos procedimientos denominados **macroestrategias**. La creación de una macroestructura es un proceso estratégico en el que el lector aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto

Las macroestrategias más comúnmente utilizadas son:

- a) Supresión. “Dada una secuencia de proposiciones, suprimase cada proposición que no es una condición para la interpretación de otra proposición subsecuente” (Van Dijk y Kintsch, 1983, p.190). Es la operación que se realiza cuando la información de poca importancia y no esencial puede ser omitida.

- b) Generalización. "Dada una secuencia de proposiciones, sustitúyase la secuencia por otra proposición que este relacionada con cada una de las proposiciones sustituidas"(Van Dijk y Kintsch, 1983, p.190). En esta operación estratégica se omiten componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición con otra nueva de mayor grado de abstracción; es decir, toda la secuencia de proposiciones en la que aparecen conceptos abarcados por un superconcepto común se sustituyen por una sola proposición o superconcepto.
- c) Construcción. "Dada una secuencia de proposiciones, sustitúyase la secuencia por una preposición que esté vinculada al conjunto global de las preposiciones de la secuencia" (Van Dijk y Kintsch, 1983, p.190). La información se sustituye por una nueva información que no aparece en el texto; así, toda una secuencia de proposiciones se sustituye por una proposición que designe una circunstancia más global que puede ser inferida con base en el contexto.

Las macroestrategias de supresión, generalización y construcción, pueden ser consideradas como procesos de inferencia; permiten reducir y organizar la información describiendo los hechos desde un punto de vista más global. Una característica fundamental de las macroestrategias es que su dificultad o demanda cognitiva está estrechamente relacionada con los conocimientos previos del lector almacenados en la memoria y con el uso más o menos activo que éste haga de dichos conocimientos. Así, la macroestrategia de supresión exige un proceso de reconocimiento, mientras que la generalización y construcción requieren operaciones de recuperación que demandan más recursos.

Aunado a lo anterior, la aplicación de macroestrategias depende de la estructura semántica almacenada en la memoria a largo plazo, siendo estructuralmente más compleja la construcción que la generalización. Mientras la generalización esta basada en un proceso de relación lógica de inclusión, la construcción exige la determinación de las relaciones precisas entre los elementos e ideas, relaciones que no siempre se encuentran explícitamente definidas en el texto leído. Sin embargo, los efectos de las dificultades anteriormente mencionadas, se pueden disminuir por la familiaridad que el lector tenga con los contenidos; es decir, si puede o no acceder con facilidad a sus conocimientos previos, la aplicación de la macroestrategia se verá facilitada o impedida. Es por ello que

se considerará la producción de macroestructuras como un proceso estratégico (Van Dijk y Kintsch 1983) que se realiza mediante procesos de inferencia gobernados por la aplicación flexible de las macroestrategias utilizadas por el lector a partir de la información proveniente del texto y de sus propósitos y conocimientos previos.

Más puntualmente, los conocimientos que el lector proyecta al construir la macroestructura de un texto son: conocimientos retóricos sobre la organización de los textos (supreestructuras) y conocimientos generales y específicos de dominio, determinados por la experiencia y familiaridad que tenga el lector con el tema abordado en la lectura, lo cual elicitará la activación de los conocimientos previos que le permitirán seleccionar y organizar la información de manera efectiva (ver García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate 1999)

En lo que se refiriere a las diferentes superestructuras que se han identificado, Meyer (1984) describe los textos narrativos y coincide con Kaufman y Rodríguez (1994), acerca de que tienen como función principal divertir y, en algunos casos, dejar al lector una enseñanza moral. De igual manera, la estructura narrativa estaría compuesta de un escenario y una serie de episodios.

Por otra parte, los textos expositivos intentan comunicar, informar y proporcionar una explicación al lector acerca de una o varias temáticas. Se han identificado cinco tipos básicos de estructuras textuales expositivas: colección, secuencia, comparación-contraste, covariación (también llamada causa-efecto) y problema-solución (Meyer,1984; Horowitz 1985; Sánchez 1993; Stalter y Graves, 1990). Black (1985) señala que los textos expositivos proporcionan información nueva, explican nuevos tópicos a manera de pequeñas antologías de ciencias naturales y sociales y no siempre contienen información previa necesaria para comprender la nueva información. Este problema de familiaridad con la información representa un nuevo obstáculo para la comprensión y acercamiento de los pequeños lectores a este tipo de textos.

Stalter y Graves (1990) señalan que en los últimos quince años se han incrementado las investigaciones sobre el texto expositivo. Las investigaciones iniciales se centraron en la estructura, la cohesión y la coherencia del texto; sin embargo, recientemente se han

explorado más los procedimientos educativos para profundizar en la comprensión de este tipo de textos.

La definición de texto expositivo se basa en cuatro características presentes en la mayoría de este tipo de textos: 1) su función principal es presentar información sobre teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones; 2) otra característica es que son explicativos, es decir, no sólo incluyen información, sino explicaciones y elaboraciones significativas sobre dicha información; 3) también son directivos, ya que actúan como guías para centrar la atención del lector hacia lo que es importante; estas claves de guía pueden ser títulos, subtítulos, introducciones o resúmenes; y 4) un buen texto expositivo debe contener elementos narrativos para dar vida a la prosa y hacerlo atractivo para los lectores. A continuación se describen algunas aportaciones de Stalter y Graves (*op. cit.*), sobre textos expositivos.

Se ha encontrado que los alumnos a partir del cuarto grado de primaria empiezan a desarrollar la habilidad para usar la estructura de los textos expositivos, lo cual facilita la comprensión y el recuerdo. Otro hallazgo importante es que los alumnos que pueden identificar dichas estructuras en un texto, lo recuerdan mejor que los que no tienen esta habilidad. Lo anterior sugiere que la estructura textual permite a los lectores capacitados interpretar el contenido y recordar las ideas y conceptos fundamentales del texto. También se ha demostrado que los alumnos que reciben instrucciones precisas para descubrir la estructura del texto o las ideas principales, pueden identificarlas más fácilmente que aquellos alumnos que no han recibido ninguna instrucción al respecto. Así, un buen entrenamiento para usar la estructura del texto y sus ideas fundamentales mejora notablemente la comprensión.

Stalter y Graves (*op.cit.*) proponen un plan de enseñanza para lograr que los lectores comprendan con mayor eficacia un texto expositivo. Este plan ha sido llamado "delegación gradual de la responsabilidad" e implica un periodo de práctica guiada en la que los docentes y alumnos comparten la responsabilidad de aprender el contenido del material. Cuando los alumnos, a través de la práctica guiada, se van independizando, los docentes los conducen hasta un punto en que son totalmente responsables de la ejecución de la tarea y de su conclusión. En este procedimiento se sugiere utilizar las

siguientes estrategias: organizadores estructurales, esquema general, procedimientos para resumir y cuestionario de rutina. Sin embargo, es notable que para estos autores se retome y aluda como estructura del texto solamente a la diferenciación de ideas principales y secundarias como procedimientos y técnicas para resumir, ya que únicamente se busca a través de este procedimiento que los alumnos destaquen en los textos detalles importantes de los menos importantes, es decir, sólo se enseña la supresión de información.

Como ya se ha mencionado, el presente proyecto se ha enfocado al desarrollo de macroestructuras de textos expositivos y, a diferencia de la propuesta anteriormente descrita, se trabajó con cuatro superestructuras típicas de textos expositivos. En éste sentido, se buscó que para resumir la información, no sólo se usara la *supresión* sino también que se utilizara la *generalización*, donde los alumnos sustituyan varias proposiciones en una sola de mayor grado de inclusión (supraordenada). Asimismo, se promovió la macroestrategia de la *construcción*, en la que la información inicial se sustituye por una nueva que no aparece en el texto, es decir, donde la información es construida por los alumnos a través de inferencias.

Simone (1992) considera que la actividad de resumir es una de las manifestaciones más elevadas de competencia lingüística y sostiene que “quien sabe resumir ha comprendido”. Al respecto, plantea tres reglas que los niños siguen intuitivamente para hacer resúmenes, ya que en la mayoría de las escuelas se considera que los niños saben hacerlos y que ningún tipo de instrucción es necesaria para realizar esta tarea. La primera regla es que el resumen debe ser más breve que el texto original, “hacerlo chiquito”, dicen algunos niños. La segunda regla es sustituir todas las palabras difíciles por palabras fáciles; y la última regla es que lo que no se entiende hay que ignorarlo. Es así que el niño inventa reglas para superar esta tarea que muchas veces le parece imposible.

Como puede observarse, las estrategias espontáneas para hacer resúmenes no son suficientes para realizarlos, esta tarea es percibida por los mismos niños como compleja. De acuerdo con Simone (op.cit) se requiere de un entrenamiento más explícito que de al niño un menú mayor de herramientas para darle seguridad para enfrentarse a esta tarea.

Existen diversas investigaciones en el extranjero sobre comprensión de textos que también se han centrado en el estudio de macroestrategias (Baker y Brown, 1984; Brown, Paliscsar y Ambruster, 1984; Brown y Day, 1983; Brown, Day y Jones, 1983). En nuestro país se han encontrado evidencias de que estas habilidades o estrategias no se promueven explícitamente en las clases de español en la primaria, como se mencionaba anteriormente (Mercado, Rojas-Drummond, Mercer, Dabrosky y Huerta 1997; Rojas Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1998). En un estudio más reciente, Rojas-Drummond et al. (1999), inspirados en el modelo de Kintsch y van Dijk, desarrollaron un método de análisis discursivo que da cuenta de las características estructurales y semánticas de diversos tipos de texto; dicho método se utilizó en el presente estudio. Rojas-Drummond y cols. (op.cit) presentaron datos sobre el desarrollo de la comprensión y producción de textos narrativos y expositivos en niños de primaria. Se encontró que la mayoría de las macroestructuras producidas por los niños se basaban en la copia o se quedaban en un nivel muy literal. Sólo un porcentaje bajo de niños mayores logró elaborarlas con un nivel de expresión más sofisticado, sobre todo para el texto narrativo, pero no así para el expositivo. Los autores consideran que el conocimiento de estos perfiles puede permitir diseñar mejores estrategias de interacción con la lengua escrita en los educandos.

### **1.5 El habla exploratoria y el desarrollo de macroestructuras: relaciones entre lengua oral y lengua escrita.**

Hasta este momento hemos revisado los antecedentes sobre la importancia del lenguaje en la educación, centrándonos en las interacciones y tipo de habla que facilitan los diversos aprendizajes y, por otra parte, los antecedentes sobre la comprensión y producción de textos, rescatando la importancia de la producción de macroestructuras para este fin. En este apartado se presentan los antecedentes que nos permiten relacionar estos dos tópicos dentro de la innovación educativa propuesta y nos ayudarán a observar cómo estos procesos se ponen en juego para fortalecer las habilidades de uso del habla exploratoria y la producción de macroestructuras.

Una clase es un tipo especial de evento de habla y es, ante todo, como menciona Edwards (1994), un encuentro verbal entre maestro-alumno en la cotidianidad escolar. Es

así que la lengua escrita está inmersa en una continua interacción oral, ya que el maestro requiere de la participación de los alumnos y debe guiar la interacción con el grupo hacia la aceptación de significados compartidos, rasgo que corresponde al ámbito oral.

Barnes (1994) pretende mostrar en sus investigaciones que cuando los niños hablan y escriben pueden estar trabajando la comprensión. Asimismo, en varios de los diálogos registrados por él, muestra cómo el hablar les permite a los niños supervisar su propio pensamiento y darle nuevas formas. Es así que el habla es un medio para regular el pensamiento.

El discurso escolarizado se relaciona en gran parte con el lenguaje escrito, pues este tipo de conceptos surge en todo el desarrollo social e histórico de la educación formal y sus instituciones. Todos los conceptos se desarrollan a través del uso del lenguaje que acompaña a la actividad conjunta.

La comprensión del texto implicada en la instrucción escolar es el sistema básico para establecer los significados de discurso que crean la capacidad intersíquica e intrapsíquica para el pensamiento verbal (Vygotsky, 1987 en Gallimore y Tharp, 1990).

Gallimore y Tharp (1990) se proponen construir una teoría de la educación que incluya una teoría de la enseñanza, concebida como desempeño con ayuda, así como una teoría de la escolarización y otra de la alfabetización. Con la teoría de la enseñanza plantean que hasta que la internalización no haya tenido lugar el alumno debe ser ayudado, ya que consideran que enseñar consiste en ayudar al desempeño a través de la Zona de Desarrollo Próximo. En la teoría de la escolarización sugieren que todas las instituciones educativas, así como todos sus participantes (director, maestros, etcétera), deben estar orientados a desarrollar el desempeño con ayuda, para ello proponen el diseño de ámbitos de actividad en la escuela; es decir de las situaciones en que tienen lugar la interacción colaborativa, la intersubjetividad y el desempeño con ayuda.

Por último, en la teoría de la alfabetización consideran que debería orientarse a que los alumnos sean capaces de leer, escribir, hablar, computar, razonar y manipular símbolos y conceptos verbales y visuales. Consideran que se requiere que el alumno preste atención

a aspectos de la actividad lingüística que antes habían sido dominados sin toma de conciencia, por lo que la instrucción escolar debe proporcionar el vínculo entre los conceptos escolarizados que el alumno construye y los conceptos cotidianos que ya manejaba.

Para Gallimore y Tharp (*op. cit.*), la lectura y la escritura preparan al niño para recibir los conceptos escolarizados, de tal forma que comprender un texto significa entretelar los conceptos de la vida cotidiana con otros nuevos, es decir, los conceptos escolarizados. Como método didáctico proponen la conversación instructiva. A diferencia de lo que ocurre entre los niños y sus madres, para estos autores, los maestros generalmente ignoran a los niños, hablan por encima de ellos y son dominantes en los procedimientos. Consideran así, que los maestros no realizan conversaciones instructivas porque no saben cómo hacerlo y porque no se les ha enseñado. Concluyen su propuesta sugiriendo que el arte de la conversación instructiva puede enseñarse y que para enseñar verdaderamente uno debe conversar y que conversar verdaderamente es enseñar.

Con respecto a las relaciones entre lengua oral y lengua escrita, Collins y Michaels (1988) señalan que estudios recientes indican que la diferencia entre estos dos tipos de lenguaje hay que buscarla al nivel del discurso. Consideran que esto puede verse claramente en la forma en que utilizan el lenguaje los escritores más, que en la modalidad como tal. Asimismo, destacan que hay pruebas de que la distinción clave existente no es la diferencia entre características formales e informales. La diferencia más evidente se da entre lo que se supone como un conocimiento cultural privado y lo que se considera como conocimiento público con respecto a la intención comunicativa para hacer deducciones concretas que dependen del conocimiento del lenguaje, así como de la situación del público en el mundo real.

De esta forma, en el lenguaje escrito, el conocimiento del género y de las intenciones comunicativas forma un marco importante de las expectativas y deducciones del público. En el lenguaje hablado, dentro del contexto de la comunicación cara a cara, con todos los recursos de entonación, gestos y reacción inmediata, se señalan y evocan las conexiones semánticas, previas al conocimiento, y las expectativas relacionadas con el género.

Para poder comprender un discurso, el oyente o el lector deben percibir cuál es la relación de una expresión o fragmento de un texto con la totalidad. Narradores y escritores deben señalar de algún modo esta relación, ya que la coherencia en el discurso está expresada en la cohesión temática. El concepto de cohesión temática hace referencia a los procesos por los cuales una expresión hablada o un texto escrito tienen una ligazón, incluidos los dispositivos lingüísticos utilizados para señalar la actividad hablada, como los cambios de tema o establecer la perspectiva sobre un tema.

También, dentro de lo que determina la coherencia de un discurso se presentan otras categorías sintácticas y semánticas como la concreción y la correferencia. Sin embargo, los analistas del discurso insisten en que los conocimientos previos o conocimientos del mundo de los participantes influyen en gran medida en la interpretación de un discurso, así como en las relaciones que perciben entre partes de un discurso hablado o escrito.

Olson (1985) por su parte considera a la cultura escrita como una actividad metalingüística. Para llegar a esta conclusión examina cuatro hipótesis sobre el vínculo de la cultura escrita y el pensamiento. La primera es la hipótesis de la modalidad, ésta proviene de la opinión de McLuhan (1962, citado en Olson 1985) sobre cómo la escritura puso en juego una nueva peculiaridad sensorial estrechamente asociada con el espacio: el ojo vino a sustituir al oído. A partir de esta opinión han surgido varios estudios que tratan de presentar diferencias y semejanzas entre las producciones orales y escritas.

Hildyard y Hidi (1985 citados en Olson 1985) estudiaron las producciones orales y escritas de un grupo de niños de primaria y encontraron que antes de los doce años de edad dichas producciones no mostraban diferencias, pero al sobrepasar esa edad los textos eran diferentes, ya que las producciones escritas presentaban un mayor grado de complejidad estructural. Consideraron que esta mejora se relaciona con los comienzos de la habilidad para revisar textos y comprobaron también que el hecho de escribir llevaba a los niños a recordar en mayor cantidad las palabras exactas que habían usado, mientras que la producción oral los llevaba a recordar mejor la esencia de los textos.

Respecto a esta primera hipótesis, Olson concluye que no son simplemente las modalidades distintas las que determinan la diferencia, sino las formas de discurso que se

desarrollan en torno al habla y a la escritura. Es decir, el medio de comunicación antecede a la modalidad utilizada (oído u ojo).

La segunda hipótesis es la del medio, y en ésta se considera al habla y la escritura como formas distintas de discurso. Se refiere a que la escritura no sólo apela al ojo, sino que sirve como un medio de comunicación alternativa que conduce al desarrollo de nuevas formas de discurso y de nuevos géneros, como la carta comercial, la lista y el diagrama, entre otros.

Asimismo, las implicaciones cognitivas de la cultura escrita no sólo surgen de utilizar el ojo, sino de aprender a aprovechar los recursos y los géneros especializados de este medio de comunicación para cumplir determinadas finalidades. Así la alfabetización para recuperar la información, las categorías y las listas para organizarla, la ficción para entretener, y así sucesivamente. El concepto de auditorio cede su lugar al de público lector, mismo que se compone de nuevos grupos sociales creados en torno a los textos.

Las propiedades lingüísticas de la escritura como medio han sido examinadas por Halliday (1987, citado en Olson 1985), quien señala que el lenguaje escrito tiende a ser léxicamente más denso, pero gramaticalmente más simple, mientras que el lenguaje hablado tiende a ser gramaticalmente complicado, pero léxicamente simple. Halliday propone que la variable crítica es la conciencia que permite un mayor nivel de concentración en la estructura textual. Asimismo, sugiere la metáfora gramatical como un mecanismo para dar base informativa a los textos y hacer que se creen contextos por sí mismos. Esta propiedad de autocontextualización es la que hace que los textos escritos sean más “autónomos” en relación con la mayor parte del habla.

La principal objeción a las hipótesis anteriores es que la gente puede recurrir a comportamientos propios de la cultura escrita, tanto en el uso de la lengua escrita como en la oral y que, aún las personas que no saben leer y escribir, como los disléxicos, pueden manifestar los rasgos lingüísticos y conceptuales de personas que sí pueden hacerlo.

Una tercera hipótesis se construye sobre el vínculo entre el pensamiento y la lengua escrita a través del análisis de las habilidades mentales para aprender a leer y escribir. Este vínculo puede definirse de la manera siguiente: aprender a pensar como lector o escritor. Se considera que estas destrezas son transferibles entre los distintos medios y modalidades, el conocimiento adquirido al leer y escribir puede aplicarse al hablar y escuchar, ya que al haber aprendido a descomponer en letras las palabras escritas, se podrían dividir en sonidos las palabras habladas. De esta manera, una vez que se reconocen las palabras en textos escritos, se consigue reconocer palabras presentes en el habla. Por lo tanto, cuando se ha aprendido a leer un texto y a analizar sus implicaciones se puede llegar a tratar una emisión como si fuera un texto y someterla al mismo tipo de análisis.

Olson opina que hoy en día está prácticamente confirmado que las destrezas de la cultura escrita pueden ser adquiridas y transmitidas, en parte, oralmente. Parece evidente que existen destrezas especiales como el reconocimiento de letras y palabras, la comprensión de textos fijos y la expresión de ideas por escrito, que se adquieren en el proceso de leer y escribir y que se transfieren a tareas similares oralmente presentadas. Sin embargo, no se trata de que los niños apliquen en un dominio las destrezas adquiridas en otro dominio, sino que se adquiera cierto conocimiento acerca del lenguaje y sus usos, un conocimiento que es específico de determinadas tradiciones de la cultura escrita. Esto lleva a Olson a postular la cuarta hipótesis del vínculo entre la cultura escrita y el pensamiento.

La cuarta hipótesis se ha denominado hipótesis metalingüística y propone convertir al lenguaje en un objeto de pensamiento y discurso. Es decir, si la capacidad de usar el lenguaje es la capacidad lingüística, la de reflexionar sobre el lenguaje es la capacidad metalingüística. Olson aclara, siguiendo a Herriman (1986, en Olson 1985), que la razón por la que se lea y escriba prosa puede ser porque sirve como un instrumento de reflexión metalingüística, por lo que en esos casos hay que evaluar los significados precisos de los términos y de las relaciones gramaticales entre ellos, a efecto ya sea de comprender o de escribir dichos textos.

La propuesta específica de Olson, como ya se había mencionado, es que la escritura es por naturaleza una actividad metalingüística, por lo que considera necesario distinguir entre ésta y el metalenguaje oral, para lo cual propone cuatro niveles de análisis:

1. El mundo de los objetos.
2. El lenguaje oral que toma al mundo como su objeto (produce una forma lingüística de conciencia del mundo).
3. La escritura que toma al lenguaje oral como su objeto (produce una conciencia lingüística).
4. Un metalenguaje oral que toma como su objeto a la escritura o a cualquier otro aspecto de una emisión o texto (produce una conciencia metalingüística).

De esta forma, la hipótesis de Olson es que la escritura es en principio metalingüística, ya que es una representación del lenguaje y se puede usar un metalenguaje oral para referirse a ciertos aspectos de la escritura.

Olson introduce dos niveles de estructura metalingüística. El primero es el sistema de escritura que marca y representa los aspectos de la estructura lingüística. Este nivel incluye distinciones entre sonidos representados por letras, distinciones entre palabras representadas por espacios, distinciones sobre cláusulas representadas por la puntuación, distinciones entre elementos temáticos representados por párrafos y oraciones, así como distinciones entre tipos de discursos representados por géneros.

El segundo nivel es el metalenguaje oral para referirse al contenido del texto. El texto puede ser fijado oralmente a través de una cita directa o por medio de la escritura. Asimismo, una vez fijado, el texto es objeto de una serie de consideraciones adicionales, como el que las distintas emisiones puedan ser caracterizadas por los lectores como aseveraciones, hipótesis, conclusiones, conjeturas, etcétera. Se sostiene que la cultura escrita, a través de la escritura como metalenguaje oral, convierte al lenguaje en objeto de conversación y reflexión.

La escritura trata a la vez acerca del mundo representado y del lenguaje usado para representarlo. Así, quienes leen y escriben tienen la posibilidad de reflexionar sobre estos dos aspectos y revisar el segundo para hacer que ambos concuerden. Por lo tanto, el que

escribe puede reflexionar acerca de la elección del sustantivo, el verbo, el tiempo, al mismo tiempo que lo hace sobre el mundo mismo.

Mientras que el sistema de escritura es responsable de convertir algunos rasgos del lenguaje en objetos de pensamiento, el metalenguaje oral podría marcar otros rasgos del lenguaje o del discurso y convertirlos también en objetos de reflexión. Por esto, Olson considera que la conciencia del lenguaje y la reflexión sobre los textos no son privativas de la cultura escrita.

Kalman (2001), de la misma forma en que presenta un recorrido histórico sobre el concepto de alfabetización (ver sección 2.2), incluye también un recorrido similar para las relaciones entre oralidad y escritura, señalando que durante los años setenta se hacía énfasis en las diferencias entre estos procesos. Es hasta los años ochenta en los que se considera que la lengua oral y la lengua escrita pueden convivir. En los años 90 se observa que la relación entre estos procesos varía según el uso que se les da en los diferentes contextos culturales. Esta autora, retomando la posición sociocultural acerca de la alfabetización que cuestiona la noción lineal del desarrollo, considera que el desarrollo de la lengua escrita se vincula con el desarrollo de la lengua oral y la apropiación de ambos lenguajes se alimenta entre sí. Es así que el desarrollo de la lengua oral proporciona elementos y prácticas de lenguaje que se movilizan en la producción y comprensión de la lengua escrita y viceversa (Bahkthin, 1986, citado en Kalman 2001). Kalman (op.cit) considera entonces que un aspecto importante del proceso de alfabetización es aprender a hablar y actuar alrededor de la lengua escrita, y las formas de vinculación entre estas dos modalidades comunicativas están culturalmente determinadas.

Dentro de las aportaciones recientes sobre las relaciones entre la oralidad y la escritura, destacan además los trabajos de Ferreiro (1997), quien rescata los aportes del campo de la lingüística y específicamente de la psicolingüística para explicar dicha relación. Esta autora sostiene que no hay pasaje directo de lo escrito, sino mediado por una reconstrucción oral. Coincide con Kalman (op.cit) al señalar que la comprensión de la escritura demanda cierto nivel de reflexión y de conceptualización de la lengua oral, estableciendo entonces que se trata de una relación dialéctica en donde hace falta cierta

objetivación de lo oral para comprender lo escrito, pero lo escrito a su vez permite una nueva reflexión sobre lo oral.

Estas relaciones dialécticas encontradas entre el lenguaje oral y el escrito resaltan la importancia de rescatar y promover el uso del lenguaje oral dentro de las aulas. En éste sentido en el presente trabajo, se promovió específicamente el uso del habla exploratoria como un medio didáctico para fortalecer la comunicación oral así como la comprensión y producción de textos escritos. A continuación se describirán algunas propuestas para trabajar aspectos lingüísticos en educación que se retomaron como punto de partida para el diseño del programa educativo desarrollado como parte de los estudios realizados.

Para Cole (1996) una característica de la especie humana es mediar la actividad a través de diversos artefactos culturales; este principio le llevó a desarrollar el proyecto de “La Quinta Dimensión”. Este proyecto integra un conjunto de actividades con normas, metas, significados y conocimiento que proporciona el medio cultural para el aprendizaje y desarrollo, de tal forma que puede caracterizarse como un sistema cultural. Cole lo consideró un artefacto terciario y autónomo (herramienta para cambiar la práctica actual), ya que implica el diseño de actividades que promueven el desarrollo cognitivo y social del niño.

Una versión particular de un programa educativo de corte sociocultural, que retoma aspectos del programa de la Quinta Dimensión, ha sido desarrollada por el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, dirigido por Rojas-Drummond (1999, 2005). Esta propuesta se ha denominado “Aprendiendo Juntos” y tiene como objetivo, desde el punto de vista académico, desarrollar habilidades sociales, cognoscitivas, psicolingüísticas y tecnológicas en alumnos de primaria. No obstante que a nivel internacional la Quinta Dimensión ha sido básicamente de tipo extraescolar, la propuesta del LCC es adaptar algunos principios a la población mexicana y probarlo dentro de las horas de clase; es decir, como parte integral de las actividades escolares, donde se involucre, además de a los alumnos, a los docentes y padres de familia.

Experiencias previas de este equipo de investigación, en las que se han aplicado procedimientos de corte sociocultural y aprendizaje cooperativo, han sido ya realizadas en diversas poblaciones de educandos de escuelas públicas y privadas. Han generado resultados altamente positivos sobre varios aspectos del desarrollo cognoscitivo, psicolingüístico y el aprendizaje de diversas áreas, así como la autorregulación para la solución de problemas y la alfabetización funcional.

Esta línea de investigación se ha desarrollado en dos vertientes: a) el uso funcional del discurso y su relación con la construcción de conocimientos en las áreas de ciencias naturales y sociales; y b) la solución de problemas matemáticos (Mercado et al. 1997; Rojas Drummond et al. 1998; Rojas-Drummond, 1999; Rojas-Drummond et al. 2003; Rojas-Drummond y Peón, 2004).

Rojas-Drummond (*op.cit.*) presenta las siguientes conclusiones sobre los resultados obtenidos en la investigación sobre el uso funcional del discurso: a) las capacidades para interactuar con el texto escrito se desarrollan en gran medida durante la edad en que los niños asisten a la escuela primaria, aunque es notable que no se desarrollan de manera adecuada en todos los niños y muchos de ellos se quedan muy por debajo de su nivel potencial; b) el uso funcional y significativo del discurso no es atendido adecuadamente dado que se subordina a la enseñanza de la gramática, que es objeto de privilegios. Por tanto es necesario inducir este uso funcional del discurso de manera más directa, explícita de manera sistemática a lo largo de los diversos ciclos escolares; y c) los procedimientos de corte sociocultural, probados en diversos estudios, parecen ser adecuados para promover la adquisición de conocimientos e internalización de estrategias para interactuar más competentemente con textos escritos.

Dados los antecedentes presentados en las secciones anteriores el presente proyecto se planteó como objetivo ampliar esta línea de investigación; pues una vez que se conoce cómo se da el desarrollo de las macroestructuras en los niños de primaria, es posible conocer los repertorios con los que cuentan y fortalecerlos. En este sentido, el siguiente paso, abordado en el presente trabajo, fue elaborar un diseño innovador que permitiera impulsar el desarrollo de estos procesos en el tipo de texto en donde generalmente los educandos presentan mayores problemas: el texto expositivo. Específicamente, en los estudios a reportar nos centramos en los textos expositivos, en los que los niños

presentan mayores dificultades (Rojas-Drummond et al. 1999), y que, en la medida que avance su instrucción escolar, tomarán mayor relevancia. Al mismo tiempo, dado que algunos estudios revisados muestran que la interacción entre pares aporta beneficios cognitivos y un mejor desempeño en la solución de tareas, en el presente trabajo se utilizó como un medio didáctico dicha interacción entre pares para promover en los educandos el uso del habla exploratoria entre otros repertorios. También, se propuso que este tipo de habla se utilizara como mediador de la actividad en un segundo dominio relacionado con la lectura y la escritura.

En particular el propósito general del presente proyecto doctoral fue:

*Analizar los efectos de la innovación educativa “Aprendiendo Juntos”, sobre las habilidades de comprensión y producción de lengua escrita y lengua oral en educandos de sexto grado escolar.*

En particular, la innovación educativa, en relación con la lengua escrita estuvo dirigida a fortalecer la producción de macroestructuras de textos expositivos y en relación con la lengua oral se dirigió a fortalecer el uso del habla exploratoria.

Con la finalidad de analizar con detalle los procesos centrales que son objeto del presente trabajo se desarrollaron dos estudios complementarios. En un primer estudio se reporta la forma en que los niños comprenden y producen textos expositivos; el medio para realizar este análisis fue a través de la producción de macroestructuras, es decir, como los niños después de leer textos expositivos abstraen la esencia del mismo, y logran integrarla en un todo coherente. Estas macroestructuras, según Van Dijk (1980), son esenciales para analizar la producción y comprensión del discurso. De esta forma, este primer estudio se enfocó en analizar los efectos que tuvo la innovación educativa en la producción de macroestructuras en alumnos de sexto grado de primaria.

Por otro lado, en un segundo estudio se analizó en primer lugar si los niños que participaron en el programa de innovación educativa eran capaces de utilizar el habla exploratoria al resolver problemas lógicos. En una segunda fase se estudió si esta habilidad podía ser utilizada también cuando los niños trabajaban juntos elaborando un resumen. Como describiremos más adelante, para analizar este segundo aspecto fue

necesario ampliar los análisis hacia el ámbito de la etnografía de la comunicación. Este enfoque sirvió para complementar los análisis del discurso realizados en la primer etapa, arrojando datos novedosos que ampliaron la comprensión e interpretación de los datos obtenidos en ambos estudios.

En el siguiente capítulo se describirá la metodología seguida en estos dos estudios.

## 2. MÉTODO

### 2.1 *Planteamiento del problema e Hipótesis de trabajo*

Como se revisó en las secciones de introducción y antecedentes, la educación pública en México necesita fortalecer las habilidades de comprensión y producción de textos expositivos en la escuela primaria, dado que éstas son habilidades fundamentales para lograr la construcción de conocimientos. Por tal motivo, en el presente trabajo se buscó dicho fortalecimiento a través de la aplicación de una innovación educativa . En la misma dirección, puesto que los aprendizajes en relación a la comprensión y producción de textos pueden ser, al menos en parte, producto de la negociación de significados entre los alumnos, este proyecto buscó rescatar el papel del lenguaje oral en la construcción social del conocimiento, usando para ello una variedad de estrategias comunicativas.

Dentro de este contexto, en el presente proyecto se desarrolló y evaluó empíricamente una innovación educativa de corte socioconstructivo, que buscó promover el uso funcional de la lengua oral y escrita en educandos de primaria. Para valorar los efectos de dicha innovación se realizaron dos estudios.

#### ***Estudio 1.***

Como se mencionó anteriormente, el estudio 1 se diseñó para evaluar los efectos que tuvo la innovación educativa “Aprendiendo Juntos” particularmente en la producción de macroestructuras. En este sentido, en dicho estudio se abordaron los siguientes propósitos:

- ✓ *Conocer las habilidades psicolingüísticas de los niños de sexto grado de primaria para comprender y sintetizar textos expositivos.*
- ✓ *Desarrollar y evaluar empíricamente una innovación educativa que fomente la interacción entre pares y que promueva en los educandos el uso del habla exploratoria y la producción de macroestructuras.*

Dados los anteriores propósitos la ***pregunta de investigación*** de este primer estudio fue la siguiente:

¿Qué efectos tendrá la innovación educativa “Aprendiendo juntos”, en la producción de macroestructuras?

### **Hipótesis de trabajo**

Cuando los niños participan en la innovación educativa “Aprendiendo Juntos”, en relación con la lengua escrita, son capaces de producir macroestructuras de textos expositivos.

### **Estudio 2**

El estudio dos analizó los efectos de la innovación educativa sobre el uso del habla exploratoria y si los educandos utilizaban este tipo de habla para producir macroestructuras de textos expositivos. En este sentido, los propósitos del estudio dos fueron:

- ✓ *Conocer el tipo de habla que utilizan los niños cuando trabajan juntos resolviendo problemas lógicos.*
- ✓ *Conocer el tipo de habla que usan los niños cuando trabajan juntos en una tarea psicolingüística (la producción de macroestructuras de textos expositivos).*

Las **preguntas de investigación** para este estudio fueron:

¿Qué efectos tendrá la innovación educativa en el uso del habla exploratoria para resolver problemas lógico-matemáticos?

¿Qué tipo de habla utilizan los educandos para resolver tareas psicolingüísticas (producir un resumen en conjunto)?

¿En que medida los educandos, que participaron en el programa de fortalecimiento, utilizan el habla exploratoria en la producción de macroestructuras de textos expositivos?

### **Hipótesis de trabajo**

*Cuando los niños participan en la innovación educativa “Aprendiendo Juntos”, en relación con la lengua oral, son capaces de utilizar el habla exploratoria.*

### **2.2 Variables**

**Independiente:** Presencia o ausencia de la Innovación educativa. La innovación educativa “Aprendiendo Juntos” promoverá en particular, las habilidades que se muestran en la tabla 4.

**Tabla 4. Innovación educativa “Aprendiendo Juntos”**

<b>MÓDULO</b>	<b>HABILIDADES QUE PROMUEVE</b>
I. Colaboración	Uso del habla exploratoria para trabajar en equipo de manera efectiva.
II. Habilidades psicolingüísticas básicas para comprender textos	Manejo de superestructuras textuales y aplicación de macroestrategias para generar macroestructuras..
III. Habilidades psicolingüísticas para la comprensión y producción de Texto expositivo	Comprensión y producción de textos expositivos para diversos propósitos comunicativos. (Uso de macroestrategias para sintetizar e integrar textos expositivos así como para producir una conferencia)

**Dependientes:** Producción de macroestructuras de textos expositivos (estudio 1), y tipo de habla en dos diferentes tareas: prueba de razonamiento lógico-matemático y prueba psicolingüística (estudio 2).

### **2.2.1. Definición de variables**

#### **Innovación educativa**

Una innovación educativa se define, de acuerdo con Estévez (2003), como un proceso de cambio cualitativo que alude a aspectos puntuales de mejora en la práctica educativa e implica cambios en las ideas, actitudes, creencias, valores y costumbres de los participantes.

En la innovación propuesta en este proyecto, se promueven habilidades sociales, cognoscitivas y psicolingüísticas relacionadas con el discurso oral y escrito. En particular,

en las primeras dos sesiones los niños aprenden a trabajar conjuntamente, reflexionan cómo se comunican oralmente, además de que descubren y utilizan las reglas base del habla exploratoria. En las siguientes ocho sesiones se integra lo anterior con habilidades psicolingüísticas básicas (aplicación de macroestrategias para hacer resúmenes y el uso de superestructuras textuales). Durante las últimas ocho sesiones se trabajan tanto habilidades de colaboración (incluyendo las reglas base del habla exploratoria), como habilidades psicolingüísticas avanzadas, específicamente en la comprensión y producción de textos expositivos para diversos propósitos comunicativos. Como producto final los niños preparan una conferencia y un cartel sobre un tema elegido por ellos mismos, dicha conferencia se presentó de manera oral en una feria cultural. (la innovación educativa se describe más ampliamente en el apartado 2.8).

### **Producción de macroestructuras de textos expositivos**

En la ciencia del texto, Van Dijk (1983), define la macroestructura como “la representación abstracta de la estructura global del significado del texto”. Partiendo de este planteamiento, se promovió la producción de macroestructuras de textos expositivos mediante el fortalecimiento de dos tipos de estrategia complementarias. Por un lado, se promovió la aplicación de tres macroestrategias útiles para promover resúmenes: supresión, generalización y construcción. Por otro lado se promovió la comprensión de textos con las siguientes superestructuras: definición, descripción, comparación-contraste, causa-efecto y problema-solución. De esta manera, se enseñó a los niños a reconocer estas estructuras que podían ser útiles para organizar y producir resúmenes.

El desarrollo de las macroestructuras se observó mediante la aplicación de tres pruebas psicolingüísticas: prueba de integración textual grupal, prueba de integración textual individual y prueba de comprensión de texto expositivo individual, las cuales se describirían más detalladamente en la sección de instrumentos.

De estas pruebas se evaluaron los siguientes indicadores de la variable **“Producción de macroestructuras”**: calificación promedio en la prueba, que incluye una valoración de los siguientes elementos del resumen: título, identificación de ideas principales, organización del resumen y tipo de macroestrategia (supresión, generalización y construcción) más sofisticada utilizada para elaborarlo. (ver apartado 1.4.3).

## **Tipo de habla**

Cuando un grupo de pares interactúa con el objeto de construir la solución de un problema pueden presentarse los siguientes tipos de habla identificados por Mercer (1997): *habla disputacional* (desacuerdos, decisiones individuales, no hay críticas constructivas), *habla acumulativa* (construcción acrítica, conocimiento compartido por acumulación), *habla exploratoria* (involucramiento crítico y constructivo, evidencia de razonamiento visible en el habla, se considera el punto de vista de los otros, se hacen propuestas fundamentadas, se toman acuerdos, se toman decisiones consensuadas).

El foco de interés de este estudio en relación a la lengua oral fue fortalecer particularmente el habla exploratoria. Lo anterior se fundamenta en el hecho de que en una serie de estudios este tipo de habla resulta ser particularmente efectiva para resolver problemas en diversos dominios de conocimiento. Se considera que existe habla exploratoria si hay una disposición y orientación del grupo al intercambio de opinión sustentada en argumentos y en la búsqueda y presentación de distintas alternativas de solución; es decir, cuando la intención comunicativa es la de explorar diversas perspectivas. También se considera un evento de habla exploratoria la orientación a la reflexión y a hacer explícito el razonamiento propio ante los otros. De esta forma pueden destacarse dos formas de exploración: habla exploratoria incipiente y habla exploratoria elaborada (Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez y Mendoza, 2003). (ver sección 1.2.2 de antecedentes)

Esta variable se evaluó a través una tarea de razonamiento lógico "Raven" aplicada de manera grupal. A través de un análisis del discurso usado por los niños se identificó el porcentaje de matrices que los grupos de niños resolvieron utilizando habla exploratoria. Además se realizó un conteo de los argumentos utilizados a lo largo de la solución de todos los problemas.

## **2.3 Escenario**

Esta investigación se llevó a cabo en dos escuelas primarias públicas ubicadas al sur de la ciudad de México. Las pruebas se aplicaron en salones de clase de cada escuela. La innovación educativa "Aprendiendo Juntos" se llevó a cabo en una sala de usos múltiples de la escuela experimental, adaptada para fines del estudio. Este escenario cuenta con

mesas y sillas movibles que facilitan el trabajo cooperativo, además de una pequeña biblioteca y tres computadoras.

## **2.4 Participantes**

### **Estudio 1**

En el primer estudio se trabajó con ciento veinte niños de once a doce años de edad que cursaban el sexto grado de primaria, provenientes de dos escuelas primarias públicas del sur de la Ciudad de México. Estas eran aledañas y equivalentes en una serie de medidas socio-económicas. Una de las escuelas se asignó a una condición experimental y la otra a una control; este último grupo sirvió como grupo de contraste. En cada escuela participaron sesenta alumnos.

Los niños fueron distribuidos en tríadas tanto para el trabajo en pequeños grupos dentro de la aplicación de la innovación educativa como para la aplicación de pruebas grupales. Para conformar las tríadas, se aplicó una versión “A” de la prueba de Raven. Con base en las calificaciones de los niños obtenidas en esta prueba se asignó un niño de puntaje alto, uno de medio y uno de bajo puntaje a cada tríada, tratando de combinar niños y niñas.

### **Estudio 2**

Para el segundo estudio se realizó una selección de tríadas al azar, con la finalidad de analizar con mayor detalle las producciones orales de los grupos de niños cuando resolvían problemas lógicos y realizaban resúmenes en conjunto. Estos análisis se realizaron a partir de videograbaciones y transcripciones. La distribución de participantes se realizó de la siguiente forma:

a) Para un primer análisis, entre los ciento veinte niños del primer estudio se seleccionaron al azar cuatro tríadas experimentales y cuatro controles (veinticuatro niños), que fueron videograbadas mientras resolvían conjuntamente la prueba de razonamiento lógico “Raven”.

b) Para un segundo análisis, entre las ocho tríadas iniciales se eligió nuevamente al azar a dos tríadas experimentales y dos controles (doce niños), para realizar un análisis

etnográfico fino de las transcripciones de sus producciones orales mientras elaboraban un resumen de manera conjunta.

## 2.5 Instrumentos

### Estudio 1.

Para el estudio 1 se aplicaron a todos los participantes (ciento veinte niños) tres pruebas psicolingüísticas que evaluaban la producción de los resúmenes o macroestructuras resultado de la lectura de diversos textos, realizados bajo diferentes condiciones. Estas pruebas han sido validadas en diferentes estudios previos en donde se ha encontrado que son eficaces para evaluar la producción de macroestructuras (Peón, 1992; Rojas-Drummond, Gomez, Peón, Márquez, Olmos y Vélez, 1999). Estos instrumentos se aplicaron de la misma manera como pre y post-pruebas.

**Tabla 5 Instrumentos del Estudio 1**

PROCESO QUE SE ANALIZA	PRUEBAS		FORMA DE ANÁLISIS:
		Modalidad de aplicación	Indicadores
<p><b>ESTUDIO 1.- Producción de macroestructuras</b>            Abstractar la esencia de un texto (Macroestructura), e integrarla en un todo coherente (superestructura).</p>	<p>Prueba de comprensión de lectura de texto expositivo</p> <p>Pruebas de Integración textual</p>	<p>1. Individual            “Las Plantas”.</p> <p>2. Individual            “El oso hormiguero”</p> <p>3. Grupal            “Fungy”</p>	<p>Además de la calificación promedio obtenida en la prueba , se analiza el contenido de un resumen evaluando aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título</li> <li>• Identificación de ideas principales</li> <li>• Organización de las ideas</li> <li>• Nivel de expresión (macroestrategia más sofisticada utilizada)</li> </ul>

**1. Prueba de comprensión de lectura de texto expositivo.** Esta prueba involucró la elaboración de un resumen después de la lectura del texto “Las plantas”. Éste es un texto expositivo que posee la estructura general de comparación-contraste, pues presenta las diferencias y semejanzas entre las plantas del desierto y las de las de la selva. Estos contrastes se explican a su vez a través de la estructura lingüística problema-solución. La aplicación fue de manera individual ( ver anexo 1).

**2. Prueba de integración textual Individual.** Esta prueba involucra la elaboración de un resumen después de la lectura de tres textos relacionados que tratan sobre “El oso hormiguero”. Se trata de que los participantes integren los tres textos en un resumen. Los textos incluyen: 1) una nota de un periódico que relata la noticia sobre un oso hormiguero que viajó arriba de un camión de Chiapas a la ciudad de México; 2) una nota enciclopédica que describe la forma de vida del oso hormiguero con respecto a su alimentación y hábitat, y 3) una entrevista con un veterinario que atendió al oso hormiguero en el zoológico de Chapultepec. La prueba se aplicó de manera individual (ver anexo 2).

**3. Prueba de integración textual grupal.** Esta es una prueba paralela a la versión individual descrita arriba, pero que se aplicó en pequeños equipos conformados por tres niños (tríadas). En este caso la nota periodística informa sobre la existencia de un delfín llamado “Fungy” que calma el dolor de los humanos que tienen contacto con él. La nota enciclopédica a su vez aborda el tema de la conducta de las mascotas que logran percibir el dolor de sus dueños, y por último se incluye una entrevista con un niño que nadó con el delfín Fungy. Se pidió a los tres participantes del equipo que leyeran los tres textos y que hicieran un resumen que los integrara. La interacción de las cuatro tríadas seleccionadas al azar (dos experimentales y dos controles), fue videograbada para su posterior análisis (estudio 2). Por lo tanto, este instrumento permitió observar la interacción de los niños mientras trataban de construir la macroestructura que integraba los tres textos leídos. Otra cualidad de este instrumento es que para alcanzar niveles de expresión más sofisticados como la construcción, es necesario que los niños cambien el registro lingüístico, en uno de los textos de la prueba, de tipo entrevista a un registro a manera de reporte al integrarlo a su resumen ( ver anexo 3).

## Estudio 2

Como ya se ha mencionado, el estudio dos tuvo como propósitos estimar el uso de habla exploratoria y observar relaciones entre lengua oral y escrita cuando los niños participaban conjuntamente en dos tareas, la primera de razonamiento lógico y la segunda elaborar resúmenes de textos expositivos. Para el segundo estudio se analizaron las transcripciones de los videos en que los niños resolvían, en grupos de tres, cada una de las dos pruebas de tipo grupal. Lo anterior se ilustra en la tabla 6 y se expone posteriormente con mayor detalle.

**Tabla 6 Instrumentos del Estudio 2**

PROCESO QUE SE ANALIZA	PRUEBAS		FORMA DE ANÁLISIS
		Modalidad de aplicación	Indicadores
<b>Estudio 2.- Tipo de Habla.</b>	Prueba de razonamiento lógico	4. Grupal Raven	Ocho tríadas. Análisis de videos para identificar los tipos de habla
	Prueba de integración textual	5. Grupal "Fungy"	Cuatro tríadas. Análisis de videos para observar el tipo de habla en una tarea psicolingüística y hasta que grado se utilizaba el habla exploratoria.

### **4. Prueba de razonamiento lógico. Matrices progresivas de Raven.**

Para conocer el tipo de habla que utilizaron los niños antes de la puesta en marcha de la innovación educativa, se aplicó de manera grupal una versión modificada de la prueba de Matrices progresivas de Raven a las tríadas formadas de acuerdo a los criterios descritos anteriormente. La aplicación se realizó en su salón de clases de la siguiente manera: tres

niños se sentaban y formaban un pequeño círculo y se les entregaba un cuadernillo y una hoja de respuestas para que, por equipo, resolvieran los problemas. Se seleccionaron al azar cuatro tríadas para ser videograbadas mientras resolvían la prueba, esto permitió obtener registros orales de los niños para analizar el tipo de habla. Se contó con un total de ocho tríadas para analizar: cuatro experimentales y cuatro controles. La videograbación de cada triada resolviendo la prueba se realizó en un aula vacía, contigua al salón de clases, una triada a la vez.

Se utilizaron, de manera individual y en grupo, dos versiones adaptadas para la solución de problemas Raven (Wegerif, 1996). Los 60 problemas de la forma estándar de la prueba de *Matrices progresivas de Raven* se dividieron en dos pruebas similares y complementarias de las escalas A, B, C, D, y E que conforman la prueba. Primero se separaron los problemas en pares y nones, después se asignaron de manera alternada a cada una de las versiones de tal forma que la versión individual contiene en la escala A los problemas pares (2, 4, 6, 8, 10, 12), en la B los problemas nones (1, 3, 5, 7, 9, 11), en la C los pares, en la D los nones, y, finalmente en la escala E se presentan los problemas pares. Ocurre lo contrario en la versión grupal que inicia con los problemas nones.

Versión A. Se aplicó de manera individual a los niños y solamente sirvió de base para conformar las tríadas de trabajo conjunto.

Versión B. Se aplicó de manera grupal. Se ha encontrado que esta prueba invita al trabajo conjunto, por lo que se ha validado su uso para observar y registrar los tipos de habla que utilizan los niños para resolver cada uno de los problemas (Wegerif, 1996; Mercer, 2000).

**5. Prueba de integración textual grupal.** Este instrumento fue descrito en el estudio uno; en este caso esta prueba es considerada una situación comunicativa de prueba en la que los niños resuelven juntos una prueba de integración textual (ver anexo 3). Para el análisis de esta prueba en este segundo estudio se utilizaron las transcripciones de las producciones orales de las pre-pruebas de las dos tríadas experimentales y de las dos controles (4 transcripciones), así como las transcripciones de las post-pruebas de ambos grupos (4 transcripciones de aproximadamente 45 min. cada una).

Además de las pruebas psicolingüísticas, se utilizó una serie de portadores de texto para llevar a cabo la innovación educativa “Aprendiendo Juntos” con el grupo experimental, estos materiales se describen más adelante (ver sección 2.8).

## **2.6 Diseño**

Para medir los efectos de la innovación educativa se trabajó con un diseño cuasiexperimental, ya que los sujetos, pertenecientes a grupos intactos de sexto grado escolar, no fueron asignados al azar a los grupos. De acuerdo con Hernández, Fernández, y Batista, (1991), se trabajó con un diseño con prepueba-postprueba y grupos intactos (uno de ellos control).

Dado que en este estudio se cuenta con producciones orales y escritas de niños trabajando tanto de manera individual como grupal, se retoma la propuesta de Mercer (2001) de combinar métodos cuantitativos y cualitativos para analizar dichas producciones.

Para analizar la producción de macroestructuras de textos expositivos se utilizó un análisis textual, que permite asignar puntajes a la calidad de cada uno de los elementos del resumen y obtener una calificación promedio (ver sección de resultados 4.1.1). Esto permitió utilizar pruebas estadísticas para realizar comparaciones entre los grupos y manejar una cantidad importante de datos proporcionados por una muestra grande de niños (ciento veinte niños). Siguiendo con la propuesta de combinar estos métodos se utilizó además un análisis cualitativo para analizar el tipo de habla producido cuando los niños (veinticuatro niños), resolvieron problemas lógicos utilizando el sistema de criterios para clasificar el tipo de habla desarrollado por Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez y Mendoza, (2003).

Por último, los análisis de producciones orales de los niños al resolver la prueba de integración textual grupal, se centraron en el análisis de los tipos de habla descritos anteriormente. Estos análisis se complementaron utilizando un método cualitativo más fino basado en la etnografía de la comunicación. Estos análisis permitieron observar el lenguaje usado por los niños (12 niños), para construir un resumen de manera conjunta. De esta forma, a partir de transcripciones que conservaron el habla en un continuo real,

se identificaron eventos y actos comunicativos de los niños durante la evolución de sus interacciones verbales. Esta combinación de métodos permitió analizar los datos de manera más detallada.

## **2.7 Procedimiento**

### **1) Aplicación de pre-pruebas**

Durante el mes de diciembre se aplicaron a todos los participantes las tres pruebas descritas bajo “instrumentos”, en el transcurso de dos semanas. Como se mencionó en dicha sección, la dos primeras pruebas (comprensión de lectura de texto expositivo e integración individual), se aplicaron de manera individual, pero a todo el grupo de manera simultánea. La prueba de integración grupal se aplicó a todo el grupo organizado en tríadas. A las cuatro tríadas seleccionadas para filmación se les aplicó dicha prueba en un salón aparte, trabajando una tríada a la vez para evitar interferencia durante la videograbación (estos resultados se presentan en el estudio 2).

### **2) Aplicación de la Innovación educativa**

Una vez aplicadas las pre-pruebas, los sesenta niños de la escuela experimental participaron en la innovación educativa “Aprendiendo Juntos”. Dicha innovación se aplicó durante dieciocho sesiones de noventa min. cada una, conducidas por un equipo de “facilitadores” que incluyó al maestro del grupo con el apoyo de dos investigadores. Los maestros participaron previamente en un taller para que conocieran la innovación educativa y se familiarizaran con el desarrollo de las sesiones y pudieran participar más activamente en la aplicación del programa. Las sesiones se llevaron a cabo en el aula de usos múltiples adaptada ex profeso, a donde acudía el maestro con su grupo completo. Se trabajó con los dos grupos de 6º grado de manera separada, pero en el mismo día. El programa se aplicó semanalmente entre enero y junio del ciclo escolar correspondiente.

### **3) Aplicación de post-pruebas**

Una vez concluida la aplicación del programa de innovación educativa, durante el mes de junio se volvieron a aplicar las pruebas descritas anteriormente a manera de post-pruebas, siguiendo los mismos pasos que los utilizados en las pre-pruebas.

Como parte del procedimiento seguido en esta investigación en el siguiente apartado se describe con más detalle la innovación educativa “Aprendiendo Juntos”.

### **2.8 Innovación educativa: “Aprendiendo Juntos”**

Una vez aplicadas las prepruebas, los sesenta niños de la escuela experimental participaron en la innovación educativa. Como estrategias de intervención se retoman las propuestas del proyecto desarrollado en el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de psicología UNAM. Estas estrategias incluyen las siguientes :

- a) Motivación para el aprendizaje. Se manejan aspectos lúdicos y funcionales a través de una metáfora mágica y el uso de diversos artefactos(ver sección de materiales en cada sesión), procedimientos y proyectos significativos.
- b) Tutelaje cognoscitivo. Consiste en el modelaje , el andamiaje y la interacción entre expertos y novatos para crear zonas de desarrollo próximo.
- c) Aprendizaje cooperativo. Se basa en el enfoque socio-constructivo de colaboración en equipos para realizar actividades de aprendizaje. Se promueve el desarrollo de estrategias generales de interacción y solución de problemas, así como estrategias específicas para la participación competente en actividades de tipo psicolingüístico (lengua oral y escrita). Esta estrategia se fundamenta en los trabajos de Brown y Palincsar (1982), Brown y Palincsar (1987) y Brown, Palincsar y Ambruster (1984). Para mejorar la comprensión de lectura estas autoras utilizan estrategias como las siguientes: predicción del contenido a leer; una vez realizada la lectura clarificación de la información poco conocida por los alumnos; promoción del parafraseo y síntesis de lo leído; incitación a los alumnos, para que elaboren preguntas sobre el contenido; finalmente anticipación de la información del siguiente párrafo o sección del texto.
- d) Estilos de interacción y discurso socioconstructivo. Se promueve la construcción social del conocimiento entre todos los participantes( entre adulto-niños y entre pares) a través de diálogos socráticos y habla exploratoria.
- e) Reflexión metacognitiva. Se enfatiza que los participantes reflexionen oralmente y por escrito sobre sus actividades, su progreso, su proceso de aprendizaje en general y sus dificultades durante todo el programa.

En toda la innovación se trabajó e integró lo aprendido durante las diferentes sesiones. Asimismo, en las diferentes sesiones se proporcionó al niño una serie de herramientas para realizar las diferentes actividades. En la tabla 7 se ilustran los módulos que conforman la innovación educativa y las habilidades que se promueven en cada uno de ellos.

**Tabla 7** Módulos y habilidades que promueve la *Innovación educativa “Aprendiendo Juntos”*

<b>MÓDULO</b>	<b>HABILIDADES QUE PROMUEVE</b>
<b>I. Colaboración: Estrategias para el trabajo en equipo y comunicación</b>	<p><b>Uso del habla exploratoria.</b>            1.- Estrategias de interacción y cooperación en equipo (reglas base)            2.- Apropiación de las reglas base para la solución de problemas</p>
<b>II. Habilidades de comprensión y producción del discurso</b>	<p>3.- Exploración de textos</p> <p style="text-align: center;"><i>Aplicación de estrategias para resumir: Macroestrategias</i></p> <p>4.-Supresión de material trivial o redundante            5.-Generalización            6.- Construcción</p> <p style="text-align: center;"><i>Aplicación de estrategias de organización: Superestructuras</i></p> <p>7.-Definición            8.-comparación/contraste            9.-Causa/efecto            10.-Problema/solución</p>
<b>III. Comprensión y producción de textos expositivos</b>	<p>11.-Exploración de textos expositivos:            12.- Elección de tema de investigación            13 y 14.-Búsqueda de información en textos expositivos (Elaboración de fichas bibliográficas y de trabajo)            15. Organización de la información            16.-Escritura de conferencia(título, introducción, desarrollo conclusiones), coherencia, uso de conectores            17.-Revisión del texto por otro equipo, integración de ideas e ilustración            18.- Presentación oral, preparación oral de la conferencia preparación de la feria cultural</p>

La innovación se aplicó durante dieciocho sesiones de trabajo por un equipo de facilitadores, que incluyó la participación del maestro de grupo y del investigador. La innovación está dividida en tres módulos: en el primero se promueven habilidades para el uso del habla exploratoria y se fundamenta en los trabajos de Mercer (2000), y Dawes,

Mercer y Wegerif (2000), del proyecto “Pensando Juntos”. En el segundo se trabajan habilidades para el manejo de superestructuras textuales y la aplicación de macroestrategias. Este módulo tiene sus fundamentos en el modelo de Van Dijk y Kintsh (1983) y en los trabajos de estructuras textuales de Meyer (1984). Por último, en el tercer módulo, se focaliza lo aprendido en las sesiones anteriores para trabajar en el dominio específico de comprensión y producción de textos expositivos y aplicar estas habilidades de manera funcional. Esto se dio en el contexto comunicativo real de preparar y dar una conferencia en una feria cultural que se organizó en la escuela primaria. Estos módulos se describen más ampliamente a continuación:

### **2.8.1 Módulo I. Colaboración y solución de problemas** (Dos sesiones):

El objetivo general de estas sesiones es que los niños aprendan a trabajar conjuntamente, que reflexionen sobre la forma en cómo se comunican y que descubran y hagan uso de las reglas base del habla exploratoria.

#### **Sesión 1.- Estrategias de interacción y cooperación en equipo.**

*Objetivos.-*

Que los niños practiquen el “habla por turnos” con ayuda del facilitador.

Que los alumnos definan como grupo las “reglas base” que todos cumplirán al conversar en clases y que al hacerlo digan sus opiniones y expliquen sus razones.

*Materiales.-* Laberinto de los “alebrijes”, hojas blancas.

*Introducción.-* Se presenta a los niños a los personajes “alebrijes” que se caracterizan por hablar todos al mismo tiempo, no poner atención a lo que dicen los otros y tener problemas para ponerse de acuerdo. En esta historia los alebrijes tienen que atravesar un laberinto, librando una serie de peligros para salir del mismo. Los niños tienen que ayudarles a identificar la forma de hablar para lograr ponerse de acuerdo y elegir el camino adecuado para salir del laberinto.

*Trabajo en equipos.-* A cada uno de los equipos se le entrega un laberinto. Con la ayuda de un facilitador se les pide que piensen en consejos que podrían dar a los alebrijes para que logren ponerse de acuerdo y elegir un camino. Se ejemplifica esta situación cuando

ellos mismos tratan de buscar una solución a un problema, dado que existen diferentes caminos a seguir, se va modelando cómo podrían justificar sus opiniones o sugerencias del camino a seguir y cómo abordar los obstáculos; el facilitador guía y modela las “reglas base del habla exploratoria” (ver tabla 1 de la sección de antecedentes ).

Plenaria. En este momento de la sesión cada uno de los equipos comparte con el resto del grupo las reglas que consideraron que les ayudaron a ponerse de acuerdo y tomar decisiones sobre la tarea. Se observa cuáles son las que se repiten y se elabora un cartel para todo el grupo con las reglas base. Este cartel será colocado en algún lugar visible del salón, para que las reglas sean recordadas y utilizadas en las siguientes sesiones. Se finaliza reflexionando sobre la importancia de estas reglas para tener conversaciones productivas y sobre cómo lo aprendido les puede servir en otros ámbitos dentro y fuera de la escuela (reflexión metacognitiva).

## **Sesión 2. Apropriación de las reglas base para la solución de problemas** *“Construyendo una ciudad”*

*Objetivo.-* Que los niños tomen decisiones conjuntas usando las reglas base para resolver problemas.

*Materiales.-* Una hoja para cada equipo para hacer el croquis de su ciudad. Una hoja para cada equipo con tres columnas. En la primera de ellas aparece una lista de servicios como (escuela, mercado, bomberos, hospital, parque de diversiones etc.); en la segunda columna se escribe el orden de importancia que dan a cada servicio; en la tercera columna se escribe por qué es importante que su ciudad cuente con ese servicio y se justifica el orden asignado.

*Introducción.-* La tarea que tienen que resolver los niños en esa sesión es construir una ciudad y proveerla de servicios, ordenándolos de acuerdo a su importancia.

*Trabajo en equipos.-* En primer lugar los niños necesitan ponerse de acuerdo para ordenar los servicios con los que contará su ciudad, dando sus razones y logrando un acuerdo para escribirlo en la columna correspondiente . En seguida dibujan la ciudad en la hoja en blanco tomando acuerdos nuevamente para su diseño. En ambos casos se

busca que los niños recuerden y pongan en práctica las reglas base del habla exploratoria.

*Plenaria.*- Los niños comparten los diseños de su ciudad así como sus razones para asignar el orden de importancia de cada uno de los servicios. Se finaliza la sesión invitando a los niños a que expresen qué tan fácil o difícil fue poner en práctica las reglas base del habla exploratoria y su utilidad para colaborar y resolver problemas diversos dentro y fuera de la escuela.

### **2.8.2 Módulo II. Habilidades psicolingüísticas básicas** (ocho sesiones):

Cuatro de estas sesiones preparan al alumno para trabajar con las macroestrategias necesarias para hacer resúmenes. Las cuatro restantes presentan estrategias de organización que les permiten identificar las superestructuras que contienen los textos. Estas estrategias les preparan para comprender y organizar información al hacer sus resúmenes, así como para producir diversos textos.

#### **Sesión 3. Exploración de textos.**

*Objetivos.*-

Que los niños utilicen los conocimientos sobre géneros discursivos para resolver diferentes problemas que implica el uso del lenguaje.

Que los niños reflexionen sobre los diferentes tipos de textos y logren identificar su forma y función.

*Materiales.*- Diversos portadores de texto: enciclopedias, cuentos, libros de poesía, recetas, diccionarios, atlas, libros de texto, revistas etc. Una hoja de rally por equipo que contiene diferentes problemas relevantes para los textos que los niños resolverán en equipo. Se elaboraron cinco versiones distintas de manera que cada equipo tuviera diferentes oportunidades para explorar textos.

*Introducción.*- Se inicia la sesión mostrando a los niños en grupo diferentes textos y se les hacen preguntas como las siguientes: “¿Qué información creen que podamos encontrar en este libro?”; “¿Cuál es el título?”; “¿Para qué nos podría servir este libro?”. En seguida se lee un pequeño fragmento de algún libro y se pregunta: “¿En qué tipo de texto puede

aparecer la información que leí?; “¿Cómo supieron?”. La idea es llevar a los niños a reflexionar sobre las diferentes intenciones comunicativas de los textos y sobre las características lingüísticas propias de cada uno de ellos.

*Trabajo en equipos.-* A cada uno de los equipos se les entrega la hoja del rally, se les explica que su tarea es resolver cada uno de los problemas que se les presenta, tratando de aplicar las reglas base del habla exploratoria para conversar y ponerse de acuerdo en la solución. Dado que para resolver el rally los niños tendrán que acudir a la pequeña biblioteca del aula, se dan las siguientes indicaciones para organizar la búsqueda de información: se sugiere que lean el problema, den opiniones sobre qué texto les ayudaría a resolverlo y envíen a un buscador por el texto elegido. Se les da la indicación de que no es posible tener más de dos libros en la mesa ya que sus compañeros del grupo pueden necesitarlos. Los facilitadores van dando andamiaje para lograr este tipo de interacción, invitándoles a usar las reglas base y supervisando la información recopilada.

*Plenaria.-* Una vez terminado el rally se comparten las respuestas de los equipos, para que entre ellos opinen sobre sus respuestas a cada pregunta. Los mismos niños reflexionan sobre la pertinencia de sus respuestas y sobre cómo los conocimientos respecto a las características de los tipos de textos les ayudaron a completar el rally. En seguida de la sesión se elabora en el pizarrón un cuadro de dos columnas, una para los textos expositivos y otra para los textos narrativos. Primero se enlistan los textos que usaron en la columna correspondiente y por último se agregan las características de cada tipo de texto. Finalmente se reflexiona sobre las formas en que resolvieron el rally y sobre las dificultades para realizar la tarea y para qué les podría servir lo aprendido durante esta sesión en otros ámbitos dentro y fuera de la escuela.

#### **Sesión 4. Macroestrategia de supresión de material trivial o redundante.**

*Objetivos.-*

Que los niños experimenten la importancia de resumir un texto para comprender, aprender y recordar la información contenida en un texto.

Que los niños experimenten la aplicación de la macroestrategia de supresión, logrando identificar la información relevante dentro de un texto.

*Materiales.*- Tres párrafos de textos para modelar; Texto 1 (Pez), Texto 2 (Campesinos), Texto 3 (Dilatación),y cuatro párrafos para trabajar en equipo; Texto 1 (amigos y aliados), Texto 2 (aves), Texto 3 (animales salvajes), Texto 4 (herramientas). Esos textos son reales y fueron tomados de enciclopedias y revistas que contienen ideas explícitas, de manera que son fácilmente identificadas, utilizando la técnica de subrayar lo más importante y suprimir la información redundante o trivial.

*Introducción.*- El facilitador plantea a los niños el objetivo de la sesión invitándoles a reflexionar sobre cómo podrían escribir con pocas palabras la información contenida en un texto resaltando lo más importante. Se señala la importancia de poder resumir la información a través de ideas principales que permitan a nuestra memoria almacenar de manera significativa lo leído. Se señala que muchos textos contienen información trivial, redundante o repetida que puede ser suprimida sin que se afecte la idea central que quiere transmitir el texto; se muestran ejemplos de este tipo de textos y se modela con ayuda de los facilitadores y entre pares la forma de suprimir la información y resaltar la idea o ideas principales en diferentes textos.

*Trabajo en equipos.*- A cada uno de los equipos se les entregan cuatro párrafos, para que en equipo, decidan entre todos los integrantes cual es la idea o ideas principales del párrafo y las subrayen. Si se presentaran dificultades el facilitador proporciona andamiaje con preguntas o pistas que permitan a los niños realizar la tarea. Se enfatiza el poder discriminar entre lo que es esencial en el párrafo contra lo que es trivial, redundante o secundario.

*Plenaria.*- Se realiza un cierre de la sesión reflexionando sobre lo aprendido, y haciendo preguntas sobre la utilidad de la estrategia de supresión para resumir, se explica que en las siguientes sesiones aprenderán más formas para sintetizar información. Se concluye invitando a los niños a pensar en qué les podría servir lo aprendido en la sesión y cómo lo podrán aplicar en diferentes contextos.

## **Sesión 5.- Macroestrategia de generalización.**

*Objetivo.*- Que los niños aprendan a encontrar los elementos comunes que vinculan una secuencia de oraciones (generalización) y generen un enunciado que englobe la información.

*Materiales.*- Dos párrafos para modelar y cinco párrafos para trabajar en equipo. Dos láminas: frutas y vegetales y herramientas.

*Introducción.*- Se inicia la sesión retomando los aprendizajes de las sesiones anteriores. Después se indica a los niños que van a aprender a usar otra estrategia para sintetizar la información. Primero de manera oral, se pregunta “¿cómo podríamos decir con pocas palabras la siguiente frase?: ayer fui al mercado y compre: manzanas, peras, un melón, y plátanos”. Se modela para llegar a la respuesta “ayer fui al mercado y compre frutas”. Se muestra la lámina que contienen frutas y verduras, y se invita a los niños a categorizar los dibujos que se presentan, se realiza lo mismo con la lámina de herramientas. Se explica que lo que hicimos para generar estos campos semánticos fue *generalizar* la información. En seguida se invita a los niños a pensar en campos semánticos que impliquen la generalización de información. Es decir, cada equipo tiene que decir los elementos que conforman dicho campo y al resto del grupo se le invita a pensar, a través de la generalización, el concepto que engloba la información. Por último se presentan dos párrafos para modelar la estrategia. Después de su lectura el grupo da sugerencias: en primer lugar, sobre qué oraciones o palabras podrían generalizarse y también sobre cómo podría crearse la oración o idea que englobe la información.

*Trabajo en equipos.*- Cada uno de los equipos trabaja con cinco párrafos que pueden ser resumidos utilizando la estrategia de generalización. El facilitador continúa dando ayuda y pistas que inviten a los niños a pensar y generar colaborativamente las ideas principales del párrafo.

*Plenaria.*- Para finalizar la sesión los equipos comparten las ideas principales generadas a través de la generalización. Se reflexiona sobre lo aprendido y las dificultades encontradas y sobre la importancia de conocer una estrategia más para resumir información. Se concluye invitando a los niños a utilizar las estrategias en sus textos

escolares y a pensar en otras situaciones en que podrían aplicar dicha estrategia en diferentes contextos.

## **Sesión 6. Macroestrategia de construcción.**

### *Objetivos.-*

Que los niños utilicen la estrategia de construcción.

Que aprendan a que en los textos puede existir información sugerida o implícita que puede ser inferida; como en el caso de anuncios; ó chistes; ó párrafos escritos y que las intenciones comunicativas también pueden ser inferidos.

*Materiales.-* Para la introducción a la sesión se utiliza un cartel con un anuncio para modelar, un chiste, cinco diálogos breves para inferir intenciones comunicativas y un párrafo de un texto expositivo que puede resumirse utilizando la estrategia de construcción. Para el trabajo en equipo se usa un cuadernillo que presenta diversas oportunidades para aplicar la estrategia de construcción: dos anuncios para inferir el mensaje implícito; dos chistes para inferir la ironía que contienen; un diálogo entre dos personajes para que los alumnos infieran las intenciones comunicativas; una lista de situaciones familiares que pueden ser relacionadas con refranes y, por último, un texto que puede resumirse con la estrategia de construcción.

*Introducción.-* Se explica a los niños que en esta sesión se revisará una estrategia que nos sirve cuando no es suficiente utilizar las estrategias anteriormente aprendidas; es decir cuando la idea principal no puede ser identificada subrayando información o generalizando, dado que en ocasiones los textos contienen información implícita que no podemos entender, si no logramos construirla con ayuda de nuestro conocimiento del mundo y otros conocimientos previos. Se ejemplifica ésto contando un chiste y llevando a los niños a reflexionar sobre por qué se rieron o por qué les pareció gracioso lo narrado. Se presenta el cartel con el anuncio y se les pide que construyan una oración que explicita el mensaje que contiene. Además, se trabaja con el dialogo para que los alumnos identifiquen la intención comunicativa subyacente (amenazar, consolar, criticar, prometer). Por último se muestra el párrafo que tiene información implícita y requiere de la construcción para inferir de la idea principal.

*Trabajo en equipos.-* Cada uno de los equipos trabaja con el cuadernillo de manera conjunta experimentando con oportunidades de inferir información como las ilustradas en la introducción. El facilitador proporciona pistas y estimula a los niños a utilizar la estrategia de construcción

*Plenaria.-* Se revisan en grupo algunas de las respuestas de los equipos para que se discuta su pertinencia. Se pide a los niños que compartan lo que aprendieron y las dificultades que tuvieron para resolver los ejercicios, así como para tomar decisiones y llegar a acuerdos. Se finaliza la sesión rescatando la importancia de las tres estrategias aprendidas (supresión, generalización y construcción) para resumir y comprender textos diversos y preguntando sobre para qué les podría servir lo aprendido en las sesiones dentro y fuera de la escuela y cómo lo podrían aplicar en diferentes contextos.

### **Sesión 7. Superestructura de definición.**

*Objetivo.-* Que los niños puedan comprender y construir la definición de un concepto.

*Materiales.-* Para la introducción se utiliza un esquema que ilustra la estructura de la definición, una jeringa para hacer su definición y dos textos para modelar (vacuna y hierbabuena). Para el trabajo en equipo se usa un ejercicio que demanda que los niños escriban definiciones y un texto para identificar una definición. Para la plenaria se presenta un rompecabezas con la estructura de la definición acompañada con los marcadores de discurso típicos de la definición.

*Introducción.-* Se inicia la sesión explicando a los niños que además de las estrategias revisadas en las sesiones anteriores, el conocer la estructura que tienen los textos puede ser de gran utilidad para comprender, sintetizar, organizar y producir textos. Mostrando el esquema se presenta la estructura de la definición y se explica cómo los conceptos son más claros cuando podemos decir qué son, cómo son y para qué sirven los conceptos a definir. Se muestra la jeringa y se pide a los niños que con ayuda del esquema construyan la definición. Se les invita a jugar un juego en donde cada equipo prepara una adivinanza pensando en un concepto y se dice qué es, como es y para qué sirve, como pistas para que el resto del grupo adivine el concepto. Por último se leen dos textos y se hace un resumen de manera grupal utilizando la estructura de definición.

*Trabajo en equipos.*- Cada uno de los equipos trabaja con un ejercicio donde tienen que construir de manera conjunta la definición de “uniforme” y “calendario”; además trabajan con el texto “las cucarachas” para construir un resumen usando la estructura de la definición.

*Plenaria.*- Se comparten las definiciones de los equipos, indicando los aciertos y problemas, resaltando aquellas definiciones más claras y explícitas. Se concluye reflexionando sobre la importancia de aprender esta estructura armando entre todo el grupo un rompecabezas de la estructura y preguntando sobre situaciones en las que podrían aplicarla para comprender y producir textos.

### **Sesión 8. Superestructura de comparación-contraste.**

*Objetivo.*- Que los niños comprendan y produzcan textos con estructura de comparación-contraste utilizando los nexos correspondientes.

*Materiales.*- Para la introducción se utiliza un esquema de la estructura comparación-contraste además de un texto para modelar que muestra las diferencias y semejanzas entre las abejas y las avispas. Para el trabajo en equipos se usa un texto sobre las semejanzas y diferencias entre la pesca y la agricultura, acompañado de un diagrama de la estructura para que escriban las características comunes y diferentes y les sirva de ayuda para posteriormente escribir un resumen del texto de manera conjunta.

*Introducción.*- Se inicia la sesión reflexionando sobre la ayuda que puede proporcionar conocer la estructura que tienen los textos para poder comprenderlos y también para poder escribir de manera más ordenada nuestras ideas. Con ayuda de un acetato se pide a uno de los niños que lea en voz alta el texto para modelar, se quita el acetato y se pregunta a los niños “¿De qué trata el texto?” (este recuerdo la mayoría de las veces es pobre por que no se organiza la información significativamente). Se presenta el esquema de la estructura de comparación contraste y se vuelve a leer el texto; a la vez en el pizarrón se escriben por separado las semejanzas y diferencias entre las abejas y avispas. Además, se pone especial énfasis en los nexos y expresiones que caracterizan esta estructura como: *se parecen en, son semejantes en, tienen en común, sin embargo,*

*comparadas con, en contraste, son diferentes en, son distintas en, etc.* Estas palabras se escriben con un color diferente para enlazar las semejanzas y diferencias. Se pregunta nuevamente a los niños de qué trató el texto, invitándoles a apoyarse en el esquema del pizarrón. Se comparan las respuestas en las dos situaciones: solamente con la lectura y con la ayuda de la estructura, para resaltar cómo la estructura nos ayuda a resumir, comprender y aprender la información.

*Trabajo en equipos.*- Cada equipo trabaja de manera conjunta con el texto sobre la pesca y la agricultura. Esta lectura se acompaña de un formato que ayuda a los niños a abstraer la estructura, después de completarlo se les pide que escriban un resumen. Los facilitadores dan andamiaje para resolver el ejercicio, les recuerdan las reglas para tener conversaciones constructivas como ponerse de acuerdo y les dan pistas para elaborar sus resúmenes basándose en el esquema de la estructura presentada.

*Plenaria.*- Se comparten los resúmenes de los equipos con el resto del grupo para analizarlos de manera conjunta. Se reflexiona sobre si el contar con la estructura de comparación-contraste les ayudó a realizar un resumen. Se explica la forma en que podemos constatar que el resumen es adecuado, explicando la forma de análisis textual que se describe en la fig. 4.1 de la siguiente sección. Se finaliza la sesión preguntando a los niños para qué les puede servir lo aprendido en la sesión.

### **Sesión 9. Superestructura de causa-efecto.**

*Objetivo.*- Que los niños comprendan y produzcan textos con estructura de causa/efecto utilizando los nexos correspondientes.

*Materiales.*- Para la introducción se utiliza un esquema de la estructura causa-efecto, además de un texto para modelar sobre las causas que dieron a la mujer mexicana el derecho al voto. Para el trabajo en equipos se usa un texto sobre las causas que provocaron la extinción de los dinosaurios y se ofrece un formato que sugiere la estructura y ayuda a los niños a organizar la información y les demanda hacer un resumen.

*Introducción.*- Se indica a los niños que en esta sesión se revisará otra forma en la que puede organizarse la información en un texto. Se presenta la estructura de causa-efecto

haciendo preguntas como: ¿Por qué se pican los dientes? ¿Por qué ganó cierto equipo de fútbol contra otro? Al responder se hace énfasis en las causas y efectos que provocaron cada una de las situaciones. Se lee el texto sobre las causas que llevaron a las mexicanas a conseguir el voto: en un extremo del pizarrón se escribe una lista de las causas; en el centro se escriben los nexos (por ejemplo: lo anterior provocó); y por último se escribe el efecto en el otro extremo. Se pide a los niños que de manera oral intenten hacer un resumen del texto presentado apoyándose en las notas del pizarrón.

*Trabajo en equipos.*- Cada equipo trabaja con el texto sobre las causas que provocaron la extinción de los dinosaurios y el ejercicio en donde elaboran un diagrama y el resumen del texto. Los facilitadores proporcionan guía para resolver el ejercicio y muestran a cada equipo la forma en que pueden valorar su resumen apoyándose en la estructura.

*Plenaria.*- Se comparten los resúmenes y se discuten de manera colectiva. Además se reflexiona sobre la ayuda que da la estructura para elaborar los resúmenes de manera más adecuada. Se hace ver cómo se integran a estos aprendizajes el uso de las macroestrategias revisadas en las sesiones iniciales (supresión, generalización y construcción). Por último se les pregunta en qué otros textos y ámbitos podrían aplicar lo aprendido en la sesión.

### **Sesión 10. Superestructura de problema- solución.**

*Objetivo.*- Que los niños comprendan y produzcan textos con estructura de problema/solución utilizando los nexos correspondientes.

*Materiales.*- Para la introducción, un esquema con la estructura de problema solución y un texto para modelar sobre los problemas que tuvieron los Incas para establecerse en la Cordillera de los Andes por su situación geográfica. Para el trabajo en equipo un texto sobre el problema de la escasez de agua en la ciudad de México y las soluciones que se han dado; un ejercicio para que los estudiantes elaboren el diagrama de la estructura así como un resumen del texto.

*Introducción.*- Se explica a los niños que en ocasiones los textos tienen la estructura de problema- solución mediante ejemplos orales como: ¿Qué soluciones se han dado al

problema de la contaminación en México? A la par se presenta el esquema de la estructura. Después se lee el texto de los Incas y se va escribiendo en un extremo del pizarrón los problema y en otro la solución que se dio a cada problema. Se pide a los niños que con ayuda del esquema realicen un resumen de manera oral.

*Trabajo en equipos.*- Cada equipo trabaja con el texto de la escasez de agua en la ciudad de México, elaborando un diagrama parecido al que se modeló en la introducción como guía para elaborar su resumen. El facilitador supervisa su ejecución y proporciona ayuda.

*Plenaria.*- Los equipos comparten con el resto del grupo sus resúmenes y se consideran en común los elementos que debe contener el resumen para considerarse adecuado. Se discute la importancia de contar con estas estructuras y se finaliza con la pregunta sobre para qué les puede servir lo aprendido en la sesión y se reflexiona sobre cómo podrían aplicar lo aprendido en otros contextos.

### **2.8.3 Módulo III. Texto expositivo** (ocho sesiones):

En estas sesiones se prepara al niño para comprender y producir textos expositivos, mediante la aplicación e integración de las habilidades aprendidas en los módulos anteriores. Como producto final los niños escriben una conferencia sobre un tema de su interés que será presentada posteriormente de manera oral con apoyos visuales en una feria cultural. A partir de la sesión once y hasta el final, el trabajo de los niños es apoyado por un “pasaporte del investigador” (ver anexo 4) , que les ayuda a tener orden en la organización de la información y preparar la conferencia. En estas sesiones los equipos trabajan y avanzan en sus proyectos de investigación a su propio paso, con la ayuda del facilitador y de su pasaporte.

#### **Sesión 11. Explorando los textos expositivos**

*Objetivos.*-

Que los niños identifiquen las diferentes estructuras de los textos expositivos.

Que los niños utilicen los diferentes portadores de textos expositivos (enciclopedias, atlas, reportes de investigación, textos históricos, etcétera).

*Materiales.-* Para esta sesión se utilizan textos expositivos como enciclopedias, atlas, revistas, periódicos, libros temáticos, CD enciclopedia encarta, CD enciclopedia de la ciencia, CD jóvenes aventureros etc. También se utiliza una hoja de un rally para cada equipo con diversos problemas que requieren la consulta de textos expositivos para su solución. Para el trabajo en equipos se usa un “pasaporte del investigador”. Éste es un cuaderno de trabajo que permite a los alumnos realizar las actividades a lo largo del laberinto contando con algunos apoyos. Además, a través de él es posible transformar una metáfora mágica (ayudar a los sabios a conservar el conocimiento), en una meta comunicativa funcional (presentar una conferencia en la Feria Cultural).

*Introducción.-* Esta sesión se inicia explicando a los niños que la finalidad de las siguientes sesiones es que apliquen todo lo aprendido hasta el momento para elaborar una conferencia. Se presenta un componente lúdico contando una historia que narra los problemas que tienen unos sabios para conservar el conocimiento y cómo cada equipo puede ayudarles para que esto suceda. Para lo anterior es necesario que los niños exploren los textos que les podrían ayudar a escribir su conferencia, por lo que se les invita a jugar el “rally del texto expositivo”.

Esta sesión se conduce de manera similar a la sesión tres pero en este caso sólo se trabaja con textos expositivos.

*Trabajo en equipos.-* Cada uno de los equipos resuelve el rally buscando la información en los textos expositivos bajo las mismas condiciones que las de la sesión tres. El facilitador supervisa que sigan utilizando las reglas base del habla exploratoria y elijan las respuestas entre todos los miembros a partir de la discusión y la búsqueda de acuerdos.

*Plenaria.-* Se reflexiona sobre las características y funciones que cumplen los diferentes textos expositivos que utilizaron en el rally. Se les sugiere que empiezen a pensar sobre qué tema les gustaría investigar para preparar su conferencia. Por último se les pregunta para qué les podría servir lo aprendido en la sesión.

## **Sesión 12. Eligiendo el tema de nuestra conferencia.**

*Objetivo.-* Que los niños elijan un tema a investigar y elaboren un diagrama para guiar la búsqueda de información.

*Materiales.*- Textos expositivos (Materiales.- Se utilizan diversos textos expositivos como enciclopedias, atlas, revistas, periódicos, libros temáticos, CD enciclopedia encarta, CD enciclopedia de la ciencia, CD jóvenes aventureros etc.) además de un “pasaporte del investigador”.

*Introducción.*- En esta sesión se invita a los niños a continuar con la revisión de libros para elegir un tema a investigar. Se ejemplifica esta situación y cómo se completaría un diagrama que les ayudara a especificar y organizar los temas y subtemas por investigar.

*Trabajo en equipo.*- Cada miembro del equipo propone un tema justificando por qué sería interesante investigarlo. Los integrantes del equipo se ponen de acuerdo para elegir solo uno; discuten sobre los subtemas que se incluirían y, de ser posible, se inicia la búsqueda de información. Si es necesario, el facilitador les ayuda a guiar su discusión y les recuerda el uso de las reglas base para trabajar en equipo.

*Plenaria.*- Cada equipo presenta al resto del grupo el tema que va a investigar, explica por qué lo eligió y muestra su diagrama. Los otros equipos puedan dar sugerencias sobre otros subtemas que podrían incluir. Se finaliza la sesión reflexionando sobre qué tan productiva fue la sesión para crear su conferencia.

### **Sesión 13. Buscando información.**

*Objetivo.*- Que los niños seleccionen y resuman información en fichas bibliográficas y de trabajo.

*Materiales.*- Se usan diversos textos expositivos (enciclopedias, atlas, revistas, periódicos, libros temáticos, CD enciclopedia encarta, CD enciclopedia de la ciencia, CD jóvenes aventureros etc.), además del “pasaporte del investigador”.

*Introducción.*- Se explica a los niños que, una vez elegido el tema a investigar, el siguiente paso es buscar y seleccionar libros que les ayuden en su investigación. Se explica la importancia de realizar fichas bibliográficas de los textos que consulten. Se explica cómo a través de fichas de trabajo pueden ir resumiendo la información localizada. Aquí se hace especial énfasis en que apliquen lo que han aprendido sobre estrategias para resumir

(supresión, generalización y construcción), y sobre el uso de las estructuras textuales (definición, comparación-contraste, causa-efecto y problema-solución) para comprender, resumir y producir sus propios textos.

*Trabajo en equipos.-* Como se explicaba al inicio de estas sesiones, cada uno de los equipos trabaja a su propio ritmo en la búsqueda de información y en la escritura de fichas de trabajo. El facilitador va dando guías, sobre todo, para el uso de los conocimientos sobre cómo resumir y en torno al uso de reglas base para trabajar en equipo.

*Plenaria.-* Se invita a los niños a reflexionar en relación a lo aprendido y sobre las dificultades para realizar la tarea, así como sobre la utilidad de las estrategias y en qué otros contextos les serviría lo aprendido.

Las siguientes sesiones se basan principalmente en el trabajo en equipos con los materiales recopilados, por lo que no se muestran los apartados de introducción y plenaria.

El facilitador sigue dando andamiaje sobre los aspectos específicos a trabajar en la sesión y refuerza el uso de las reglas base para el trabajo en equipo.

#### **Sesión 14. Buscando información**

Se desarrolla de igual manera que la sesión trece; es otra oportunidad para la búsqueda, selección y resumen de información relevante para su conferencia. Si dentro de la biblioteca del escenario no se cuenta con textos suficientes sobre algún tema en particular, se acude a la biblioteca de la escuela y los facilitadores pueden conseguir textos apropiados al tema. Se espera que los niños consulten de 3 a 5 textos diferentes.

#### **Sesión 15. Organizando e integrando la Información.**

*Objetivos.-*

Que los niños revisen las relaciones establecidas en su diagrama y organicen su información.

Que los niños integren la información de las fichas de trabajo en un texto coherente utilizando los nexos pertinentes.

*Materiales.-* Se utilizan las fichas de trabajo de la sesión anterior y el diagrama del contenido de la conferencia.

*Trabajo en equipos.-* Cada equipo trabaja con su diagrama. El facilitador les ayuda a revisarlo para establecer relaciones más claras entre el tema, los subtemas y las ideas centrales, y revisa qué aspectos demandan buscar más información. Si es necesario se continúa la búsqueda de información. Después, con ayuda del facilitador, se guía la integración de las fichas de trabajo en un texto coherente y organizado, señalando la importancia de utilizar nexos apropiados. Se invita a los niños a leer su texto y a decidir entre ellos mismos si “se escucha bien”, si se entiende o si es necesario redactar sus ideas de otra forma. Se les invita a usar el parafraseo y la construcción de ideas principales extraídas de cada ficha al redactar e integrar la información recopilada para generar una conferencia.

#### **Sesión 16. Escribiendo la conferencia.**

*Objetivo.-* Que los niños redacten información de textos expositivos en forma de conferencia.

*Materiales.-* Se utilizan diversas fichas de trabajo además del “Pasaporte del investigador”.

*Introducción.-* Se explica a los niños la estructura de la conferencia (título, introducción, desarrollo y conclusiones). Además se les invita a apoyarse en su pasaporte, en donde se les sugiere un formato para redactar su texto.

*Trabajo en equipo.-* Cada equipo trabaja con su texto para transformarlo en una conferencia. Para ello redactan una introducción en donde escriben el interés e importancia del tema, revisan que en el desarrollo se encuentren bien redactadas las ideas centrales de sus fichas; después redactan una conclusión sobre su tema y finalmente se les invita a pensar en un título informativo, relevante y creativo.

*Plenaria.*- Antes de finalizar la sesión se comparten algunos títulos de las conferencias de los equipos y se dan sugerencias y opiniones acerca de los mismos. Se reflexiona sobre lo aprendido y la utilidad de las actividades realizadas, así como su aplicabilidad a otros contextos, finalmente se revisan las dificultades encontradas.

### **Sesión 17. Revisión de la conferencia.**

*Objetivo.*- Que los niños revisen de manera crítica el contenido de sus conferencia.

*Materiales.*- Se utiliza el “pasaporte del investigador” y las conferencias producidas por cada equipo.

*Introducción.*- Se explica a los niños que van a compartir su conferencia con otro equipo para que la revise basándose en el formato de su “pasaporte del investigador”; se lee y explica el formato sobre los elementos que van a revisar.

*Trabajo en equipos.*- Cada uno de los equipos revisa la conferencia de otro equipo basándose en el formato de su pasaporte y realiza sugerencias con respecto al título, introducción, desarrollo y conclusiones.

*Plenaria.*- Se comparten los aciertos y errores encontrados. Además se discute sobre las sugerencias planteadas. Se reflexiona sobre la importancia de revisar las conferencias para que estas estén bien redactadas y sean claras, informativas e interesantes.

### **Sesión 18. Preparando la feria cultural**

*Objetivo.*- Que los niños practiquen la presentación oral de su conferencia y elaboren apoyos visuales para la presentación de las mismas en la feria cultural (un cartel).

*Materiales.*- Se utilizan las conferencias de cada equipo, cartulinas, ilustraciones, plumones de colores, además del “pasaporte del investigador”.

*Introducción.*- Se explica que esta sesión servirá de ensayo para la feria cultural y se lee de manera grupal las secciones del pasaporte en donde se pide a los niños que escriban

sugerencias para ilustrar su conferencia y las sugerencias para realizar la presentación oral.

*Trabajo en equipos.*- Los niños se ponen de acuerdo sobre cómo realizarán la presentación de la conferencia y la ensayan en su mismo equipo. También discuten sobre cómo podrían ilustrar su conferencia. El facilitador proporciona retroalimentación a la presentación y da sugerencias para la ilustración, además de recordar las reglas para ponerse de acuerdo y tomar decisiones si fuera necesario.

*Plenaria.*- Algunos equipos presentan de manera oral su conferencia ante el resto del grupo y se les dan sugerencias sobre cómo mejorar dicha presentación. Además se platica sobre la organización de la feria, la entrega de invitaciones a padres, el horario de presentación etc. Se concluye reflexionando sobre la importancia de poder compartir sus trabajos con el resto de la comunidad escolar y con sus padres, para que tengan interlocutores reales, y puedan comunicar lo que investigaron a un público.

***Feria cultural.*** Este evento sirve de cierre a todo el trabajo realizado, rescata el aspecto funcional y comunicativo de los aprendizajes trabajados en las dieciocho sesiones y permite a los niños compartir y difundir sus productos. En esta feria cultural no sólo se presentan los trabajos de los niños de sexto grado sino que también se presentan los productos de otros grados escolares, que pertenecen al proyecto “Aprendiendo Juntos” desarrollado por el laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología, del que esta innovación educativa también forma parte. Se envían invitaciones a los padres de familia, vecinos, maestros, directivos de la escuela y las diversas autoridades que apoyan y financian estos proyectos, como la UNAM, la SEP y la UPN. Se acondiciona un aula en la que se colocaran los materiales visuales de apoyo.

Durante la feria cultural los niños se colocan frente a su cartel y van presentando su conferencia a las personas que se acercan. Se organiza un horario de presentación para cada uno de los sextos años, y por parte de la escuela, también se organiza al resto de los grados escolares para que acudan a los diferentes eventos. En el siguiente capítulo se presentan los resultados de los dos estudios realizados como parte del presente trabajo.

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1 ESTUDIO 1. Producción de macroestructuras**

Una macroestructura se define como la capacidad del alumno para abstraer la esencia de un texto e integrarla en un todo coherente. Como se mencionó en la definición de variables, este constructo se evaluó a través de tres pruebas psicolingüísticas: la comprensión individual de texto expositivo y dos pruebas de integración textual, una aplicada de manera individual y la segunda de manera grupal.

##### **3.1.1 Procedimiento de análisis textual**

Para calificar las pruebas psicolingüísticas se desarrolló un procedimiento de análisis textual que permite asignar una valoración, tanto cualitativa como cuantitativa, a la producción de los resúmenes producidos por los niños.

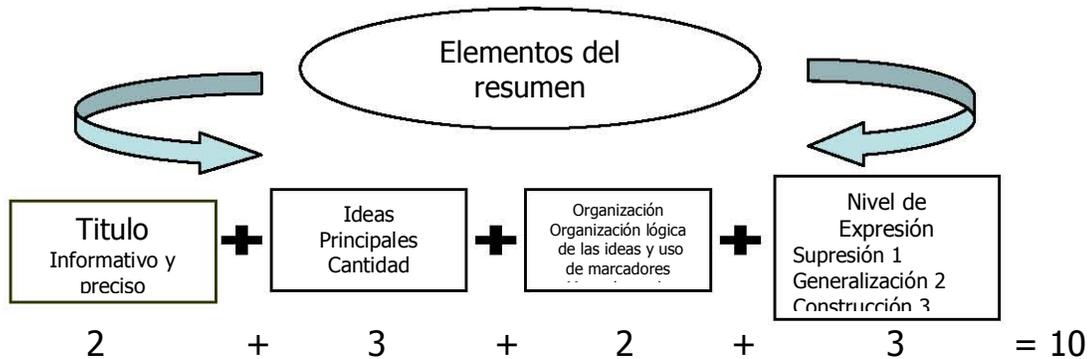
Este procedimiento fue validado por cinco jueces para lograr acuerdos sobre los criterios de calidad que debe incluir cada uno de los elementos del resumen, dichos criterios así como los puntajes asignados se definen y describen ampliamente para cada una de las pruebas aplicadas, en el anexo 5.

Los cuatro elementos del resumen que se evalúan son:

1. Título: se evalúa que el título sea informativo y preciso.
2. Presencia de ideas principales: se evalúa que los niños, dependiendo de la lectura, identifiquen cierta cantidad de ideas principales.
3. Organización de ideas en un patrón lógico: se evalúa la organización lógica de las ideas en el resumen y el uso de marcadores de discurso que ligen las ideas expresadas en el resumen.
4. Nivel de expresión máximo mostrado a través de la redacción. Se asignan puntajes de acuerdo a la macroestrategia utilizada (supresión, generalización y construcción).

La asignación de puntajes se ilustra en la figura 1:

**Figura 1 Análisis Textual: Producción de macroestructuras**



Este procedimiento sirvió como base para evaluar cada uno de los resúmenes producidos por toda la muestra en las diferentes pruebas psicolingüísticas aplicadas. La calificación fue realizada por dos jueces por separado, para obtener una medida de confiabilidad, se dividió el número de acuerdos entre el total de acuerdos más desacuerdos, el resultado fue una confiabilidad de 0.90.

A continuación ilustramos el procedimiento de análisis textual a través de un resumen de la prueba de integración textual grupal. La figura 2 incluye una transcripción de la preprueba de una triada seleccionada al azar y la figura 3 una transcripción de la posprueba de este mismo grupo de niños después de participar en el programa de fortalecimiento (la transcripción aparece tal y como la escribieron los niños).

**Figura 2 Pre-prueba (transcripción)**

En las costas de Irlanda vive desde hace 14 años un delfín llamado Fungy. Son numerosas las historias de personas que dicen que Fungy comienza a hacer algo cuando nota que alguien está triste o afligido. Sin embargo es difícil explicar cómo un delfín que vive en las costas de Irlanda. Supimos que nadaste con el delfín Fungy esto te hizo mucho bien. No tenía ganas de jugar, de aprender, ni de platicar con mis amigos.

Análisis textual.  $0+1.5+0+1=2.5$

**Figura 3 Post-prueba (transcripción)**

Los beneficios de los delfines.

En las costas de Irlanda existe un delfín que lleva por nombre Fungy, este mamífero es muy amigable y amistoso ya que alluda a que las personas tengan más ánimo y puedan seguir adelante tal es el caso de un niño que padece parálisis cerebral, este niño nadó con Fungy y gracias a eso siguió adelante en sus terapias.

Análisis textual.  $2+3+2+3=10$

Al analizar la pre-prueba (fig.2), no se identifica un título al inicio de resumen por lo que se otorga un puntaje de 0 (cero), en este elemento del resumen. En cuanto a las ideas principales en esta prueba podían identificarse seis (ver anexo 5), en el resumen podemos identificar que el niño copió tres de éstas, por lo que se asignó un puntaje de 1.5. En lo que se refiere a la organización del resumen no es posible observar un orden lógico de las ideas, ni el uso de marcadores de discurso para conectar las diferentes ideas es por esto que encontramos saltos en la información, en este elemento del resumen el puntaje asignado fue de 0 (cero). Por último respecto al nivel de expresión identificado en el resumen, podemos observar que el niño copió partes del texto original, seleccionando información de cada una de las notas que, como se mencionó al analizar el elemento anterior, están desconectadas, no lograron integrar la información en un todo coherente, aunque se identifica como macroestrategia utilizada a la supresión. Por lo anterior la puntuación asignada en el nivel de expresión fue de 1. Con base en el análisis anterior del resumen, la calificación total correspondiente al contenido de la macroestructura de esta preprueba corresponde a un puntaje de  $0+1.5+0+1= 2.5$  de un total de diez puntos posibles.

Cuando analizamos la post-prueba (fig. 3), en primer lugar identificamos un título que es relevante e informativo e incluye información de los tres textos; por lo cual se asignó un puntaje de 2. En este resumen es posible observar las seis ideas principales esperadas. Los niños escriben en primer lugar, la idea sobre la existencia en las costas de Irlanda, de un delfín llamado Fungy; la segunda idea que incluyen, se refiere que este delfín es amigable; la tercera hace referencia a que el delfín posee una capacidad extraordinaria (entender el sufrimiento); la cuarta idea es sobre la ayuda que proporcionan los delfines a los humanos; el ejemplo de la entrevista a un niño que padecía parálisis cerebral constituye la quinta idea; y, por último, la motivación que le proporciono el delfín al niño es la sexta idea. Por lo anterior en la identificación de ideas principales la puntuación asignada fue de 3 puntos. En lo que se refiere a la organización de las ideas se observa una secuencia lógica entre ellas, se utilizan marcadores lógicos referenciales como “ya que” y “tal es el caso”; por tanto en este aspecto, el puntaje es de 2. Por último en el nivel de expresión, observamos que los niños logran separarse del texto original, integran en un todo coherente la información de los tres textos, logran hacer el cambio de registro de entrevista a narración de la tercera nota, mediante la estrategia de construcción,

infiriendo la motivación que fue capaz de despertar el delfín en el niño para “seguir adelante con sus terapias”. En este sentido los niños aplicaron estrategias más sofisticadas incluyendo la construcción. La calificación total de resumen en la post-prueba corresponde a un puntaje de  $2+3+2+3=10$ .

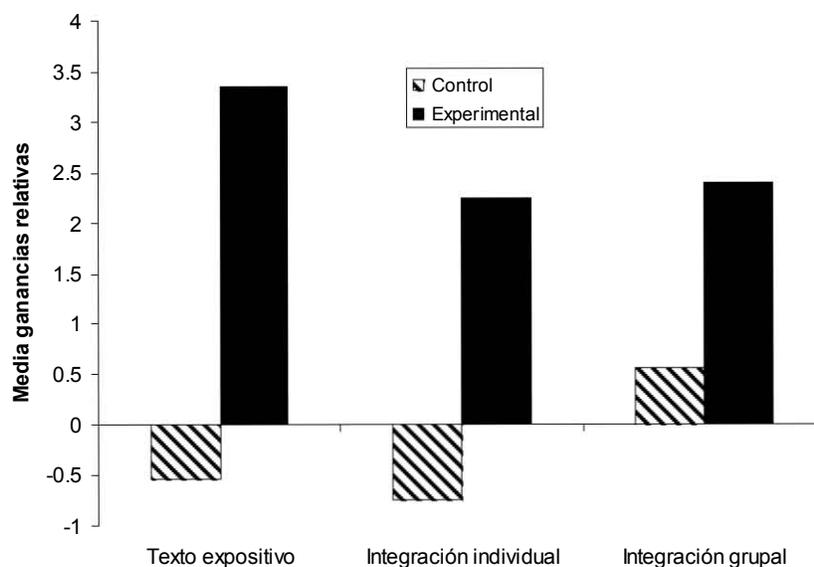
En los siguientes apartados describiremos más ampliamente los resultados obtenidos mediante el análisis textual ilustrado anteriormente, en las tres pruebas y en sus dos momentos de aplicación.

### **3.1.2 Calificaciones totales:**

En seguida presentamos la totalidad de los resultados del grupo control y del grupo experimental obtenidos a partir del análisis de los resúmenes elaborados por los ciento veinte niños para cada tipo de prueba y en cada momento de evaluación.

Al analizar los cambios de los grupos control y experimental en cada una de las pruebas aplicadas, calculando la ganancia relativa que obtuvieron de la pre-prueba a la post-prueba, encontramos lo siguiente. El grupo control mostró un decremento en su desempeño las post-pruebas de texto expositivo e integración textual individual; solamente se observa un ligero aumento en la prueba de integración textual grupal. Por otra parte, el grupo experimental incrementó significativamente su calificación total en las tres pruebas, como puede observarse en la siguiente grafica.

**Figura 4** .Media de ganancias relativas obtenidas en cada prueba en el grupo control y el grupo experimental.



En la prueba de texto expositivo la diferencia entre las medias del grupo control y experimental fue significativa (.000), obteniendo un valor de t de -4.71. La diferencia entre medias para las pruebas de integración textual individual y grupal también fueron significativas (.000), obteniendo puntajes de  $t=-10.50$  y  $t=10.81$  respectivamente.

### 3.1.3 Calificaciones parciales: Elementos del resumen

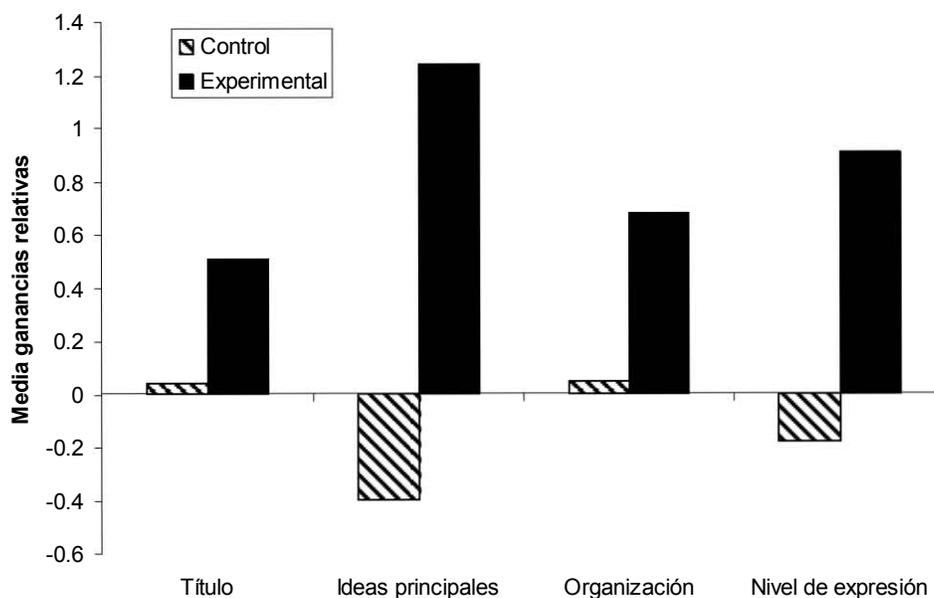
Además de las calificaciones totales, se analizaron los elementos del resumen que integran las calificaciones parciales descritas en el procedimiento de análisis textual. Con respecto al **título** se observaron avances significativos en el grupo experimental. Primero por que lo incluyeron en sus resúmenes; principalmente usaron la asignación de referentes como título por ejemplo “El delfín “ o “El oso hormiguero”. En una menor cantidad fueron identificados títulos muy informativos y relevantes como “El delfín que ayuda a las personas”, “Un delfín extraordinario”, “La aventura del oso hormiguero”, o, “Muere un oso hormiguero viajero”. Si bien usaron como títulos preferentemente la asignación de referentes, en las tres pruebas aplicadas al grupo experimental los niños identificaron una mayor cantidad de **ideas principales** en la post-prueba que en la pre-prueba y por tanto sus resúmenes fueron más completos. Esto se relacionó con su

calificación sobre la **organización**, ya que incluyeron información de las tres notas y las unieron por medio de conectores más sofisticados que los utilizados en la pre-prueba, de manera que sus resúmenes incrementaron su organización lógica.

A continuación presentamos las ganancias relativas de cada uno de los elementos del resumen descritas anteriormente, en las tres pruebas aplicadas. Para comparar las medias del grupo control con el grupo experimental y comprobar el efecto de la variable independiente (innovación educativa), se utilizó una prueba t de Student para muestras independientes. Para analizar las diferencias en cada uno de los elementos del resumen se utilizó una prueba de Chi Square. Los resultados encontrados se ilustran a continuación.

En primer término tenemos la prueba de texto expositivo, en la que observamos el desempeño de los niños del grupo control y del grupo experimental. Se grafican las ganancias obtenidas de pre-prueba a post-prueba, en cada uno de los elementos del resumen:

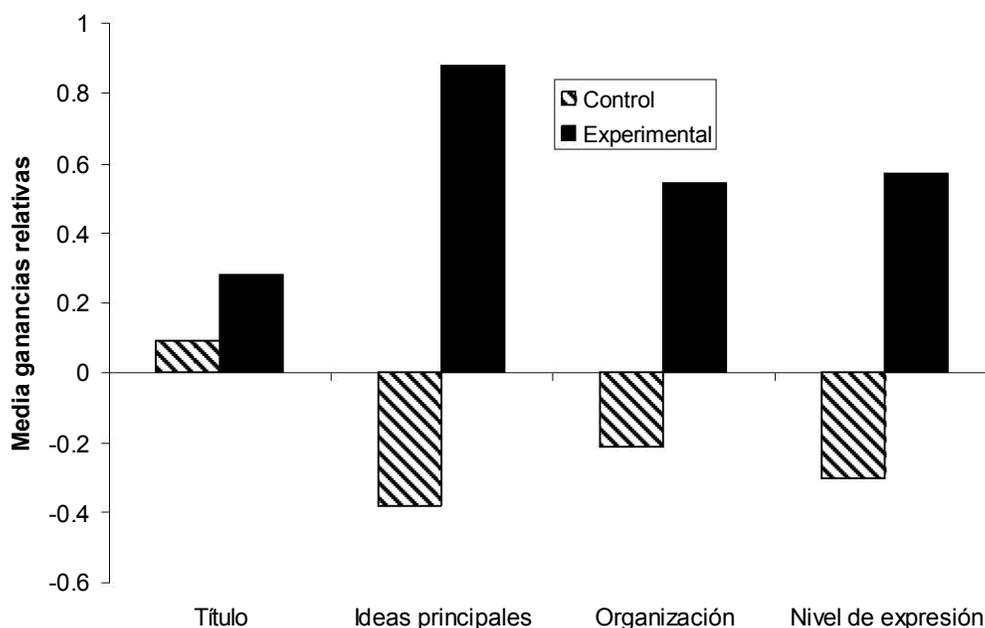
**Figura 5.** *Media de ganancias relativas de los elementos del resumen en la prueba de texto expositivo comparando el grupo control y el grupo experimental.*



En esta prueba se pidió a los niños realizar un resumen, de manera individual, de un sólo texto expositivo. Este texto posee la estructura general de comparación-contraste. Encontramos que después de participar en la innovación educativa, los niños del grupo experimental presentan ganancias significativas ( $p=.000$ ), para todos los elementos del resumen ( $x^2=48.81$  para el título,  $x^2=55.78$  para las ideas principales,  $x^2=50.42$  para la organización y  $x^2= 49.83$  para el nivel de expresión), al ser comparados con el desempeño del grupo control. Este grupo denominado control decrementó su desempeño en dos de los elementos: Ideas principales y nivel de expresión. En los otros dos elementos del resumen no se observaron ganancias perceptibles.

En segundo término presentamos el desempeño de los sujetos en la prueba de Integración textual Individual. Como se describió en materiales, en esta prueba se pidió a los niños que individualmente integraran la información que provenía de tres fuentes diferentes. Las ganancias de pre-prueba a post-prueba en cada uno de los elementos que involucra el análisis textual se muestra en la siguiente grafica:

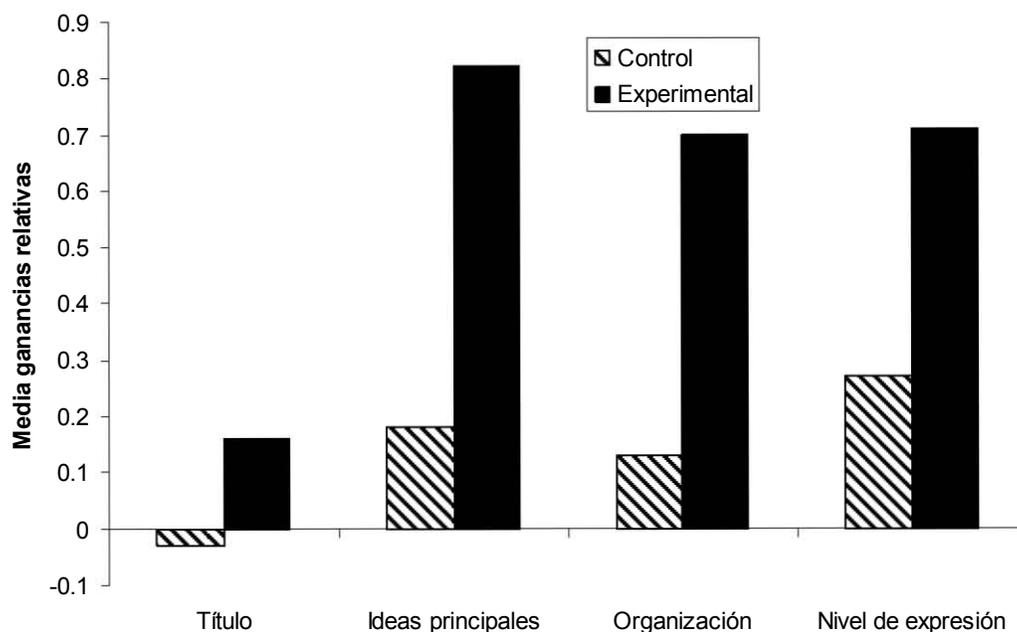
**Figura 6.** *Media de ganancias relativas de los elementos del resumen en la prueba de integración textual individual comparando el grupo control y el grupo experimental.*



En todos los elementos del resumen ( $x^2=31.64$  para el título,  $x^2=67.34$  para las ideas principales,  $x^2=55.16$  para la organización y  $x^2 = 53.87$  para el nivel de expresión), se observan diferencias significativas en las ganancias del grupo control con respecto al grupo experimental ( $p=.000$ ) a favor de este último. Es notable que en tres de los elementos del resumen (Ideas principales, Organización y Nivel de expresión), el grupo control, no sólo no obtuvo ganancias de pre-prueba a post-prueba sino que decremento su desempeño.

Por último, presentamos los resultados de la prueba de integración textual grupal. Esta prueba es paralela a la descrita anteriormente, con la variante de que fue aplicada a grupos de tres niños. En la siguiente gráfica se ilustran las ganancias obtenidas de pre-prueba a post-prueba en cada uno de los elementos del resumen contrastando el grupo control con el grupo experimental.

**Figura 7.** *Media de ganancias relativas de los elementos del resumen en la prueba de integración textual grupal comprando el grupo control y el grupo experimental.*



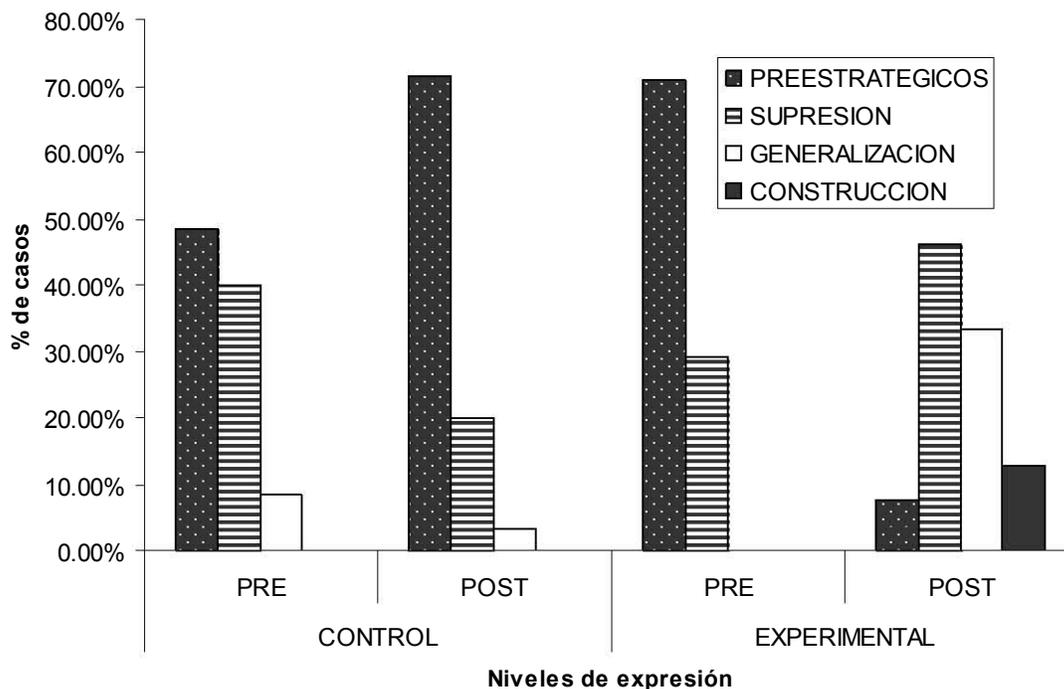
Con respecto al título no se encontraron diferencias significativas ( $p=.184$ ,  $\chi^2=6.213$ ), al comparar el desempeño del grupo control con el grupo experimental, dado que en ambos grupos fue difícil que los niños escribieran un título relevante, creativo e informativo; aunque se observan tendencias del grupo experimental a obtener algunas ganancias entre las pruebas. Por el contrario, a lo ocurrido con el título, el grupo experimental tuvo mayores ganancias con respecto al grupo control en los restantes elementos del resumen (ideas principales, organización y nivel de expresión). Es notable que en los tres elementos del resumen restantes ( $\chi^2=18.835$  para ideas principales,  $\chi^2=22.856$  para la organización y  $\chi^2=10.832$  para el nivel de expresión), las diferencias del grupo experimental con respecto al control fueron altamente significativas ( $p=.000$ ), a pesar de que el grupo control tiene ligeras ganancias en su desempeño de pre-test a post-test, lo que no sucedió en las pruebas individuales.

#### **3.1.4 Nivel de expresión**

Un elemento de la calificación parcial del resumen que es de gran importancia para la producción de la macroestructura del mismo, es el nivel de expresión. Este aspecto se identifica a través del uso de macroestrategias para abstraer la esencia del texto. Si los niños sólo copian la información, o partes de manera indiscriminada, se ubica en un nivel **preestratégico** y se asignó una calificación de cero; por el contrario, cuando los niños seleccionaron la información que consideraron más importante **suprimiendo** el material redundante, poco informativo o irrelevante, la calificación fue de un punto; si los niños buscaban **generalizar** la información en una proposición más incluyente se asignó un puntaje de dos; y finalmente si los niños **construían** ideas nuevas que no aparecían de manera explícita en los textos, pero que podían ser inferidas de los mismos, se asignaron tres puntos. A continuación se desglosa la calificación correspondiente al nivel de expresión en las estrategias que lo componen.

Primeramente analizaremos la prueba de texto expositivo en sus dos momentos de aplicación y comparando el desempeño del grupo control con el grupo experimental, en la siguiente grafica:

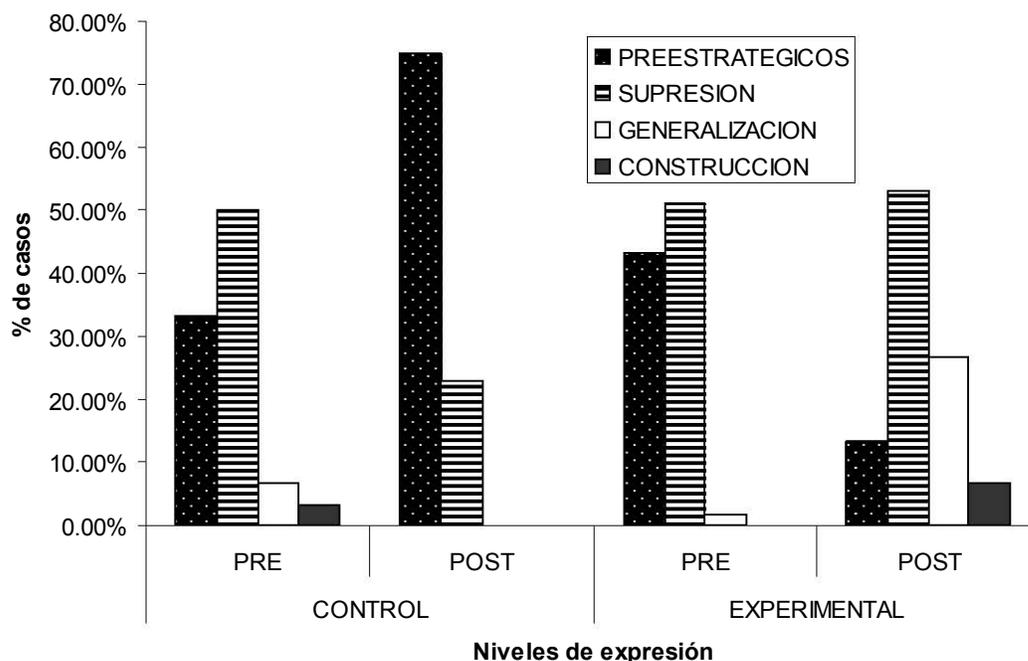
**Figura 8.** Nivel de expresión en la prueba de texto expositivo, en las dos situaciones de prueba tanto en el grupo control como en el grupo experimental.



Se encontró que el grupo experimental incrementó el uso de macroestrategias en general, ya que al igual que el grupo control antes de participar en la innovación educativa no contaban con estrategias para hacer resúmenes; es decir, se encontraban en un nivel preestratégico caracterizado principalmente por copiar información de manera indiscriminada. Esta condición permaneció sin cambio en el grupo control después de transcurridos seis meses. En contraste, después de participar en la innovación educativa, el grupo experimental incrementó el uso de estrategias, no sólo de supresión sino también de las estrategias más sofisticadas como la generalización y la construcción.

En la figura 9 se muestra el nivel de expresión alcanzado por los niños en la prueba de integración textual individual en sus dos momentos de aplicación.

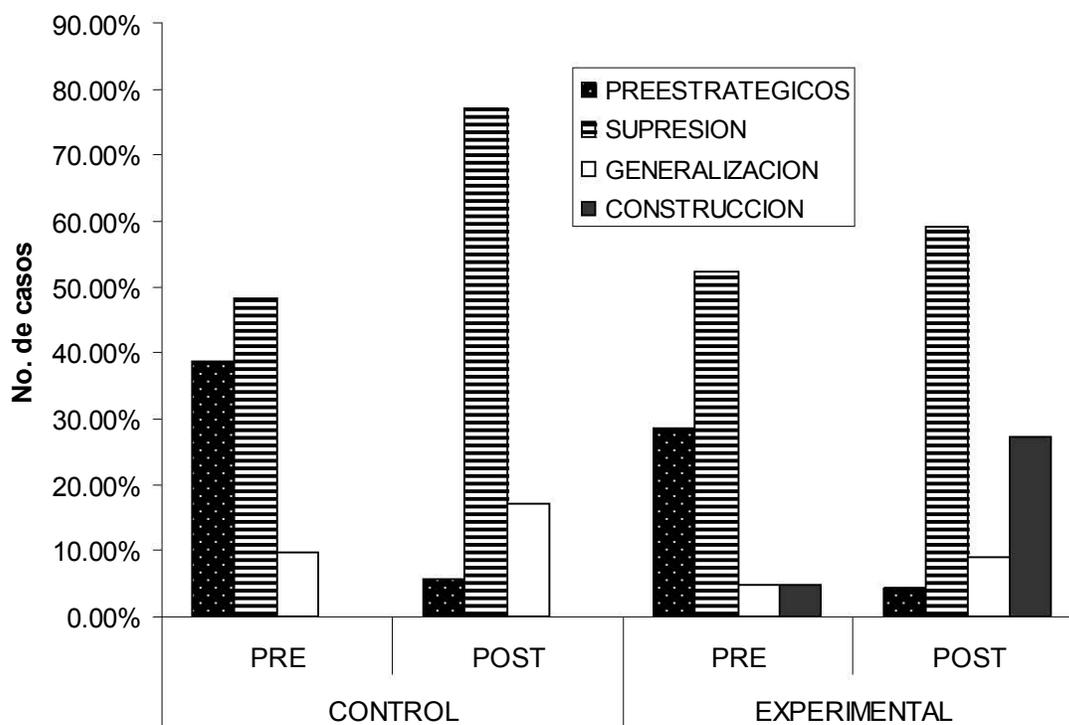
**Figura 9.** Nivel de expresión en la prueba de integración textual individual, en las dos situaciones de prueba tanto en el grupo control como en el grupo experimental.



Como en la prueba anterior los niños del grupo control, después de transcurridos seis meses con sus clases habituales se ubican en mayor porcentaje dentro de un nivel preestratégico, y el pequeño porcentaje de casos que utilizaban estrategias más sofisticadas desapareció transcurrido ese tiempo. Por el contrario, en el grupo experimental disminuyó el porcentaje de niños que se ubican dentro del nivel preestratégico, después de que participaron en la innovación educativa, la cual se acompaña de un incremento en el porcentaje de niños que usaron estrategias más sofisticadas como la generalización y la construcción.

Por último, en la siguiente grafica se muestran los resultados con respecto al nivel de expresión de los niños cuando resolvieron la prueba de integración textual de manera grupal.

**Figura 10.** Nivel de expresión en la prueba de integración textual grupal, en las dos situaciones de prueba tanto en el grupo control como en el grupo experimental.



Esta prueba es la única en la que se observan algunas mejoras en el grupo control, dado que incrementaron el uso de la estrategia de supresión, aunque esta estrategia es muy rudimentaria. Sin embargo, nuevamente el grupo experimental logró avances no sólo en la estrategia de supresión sino también en la de generalización y principalmente en la estrategia más sofisticada: la construcción.

Como se observó en las tres pruebas aplicadas para valorar la producción de macroestructuras de textos expositivos, a través de la innovación educativa fue posible dotar a los niños de un repertorio amplio de estrategias para abstraer la esencia del texto y poder construir una macroestructura del mismo. Los niños del grupo experimental que participaron en la innovación educativa “Aprendiendo Juntos” usaron macroestrategias como la generalización y la construcción que implican el uso de inferencias y un manejo de habilidades como identificar ideas principales, unirlos con los nexos adecuados, así como incluir la información precisa y completa para elaborar un resumen. En cambio los niños del grupo control después de transcurridos seis meses continuaban todavía en un

nivel preestrategico en dos de las pruebas aplicadas(individuales). Solo en la prueba de integración textual grupal incrementaron el uso de la estrategia de supresión que es la menos sofisticada, pero que se privilegia tradicionalmente en las aulas mexicanas. En contraste fue notable el incremento del uso de la estrategia de construcción cuando los niños del grupo experimental resolvieron la prueba de integración en grupo, en comparación con las dos pruebas individuales.

La aplicación del estudio uno permitió fortalecer las habilidades de producción de macroestructuras de los niños del grupo experimental para comprender textos expositivos. Asimismo, proporcionó una forma de evaluación confiable de estas habilidades.

A continuación se describen los resultados del estudio dos, que se refiere al tipo de habla que utilizaron los niños en las dos pruebas de modalidad grupal aplicadas.

### **3.2 ESTUDIO 2. Tipos de habla producidos por los educandos en dos tipos de tareas: prueba de razonamiento lógico (Raven) y prueba psicolingüística de integración textual grupal.**

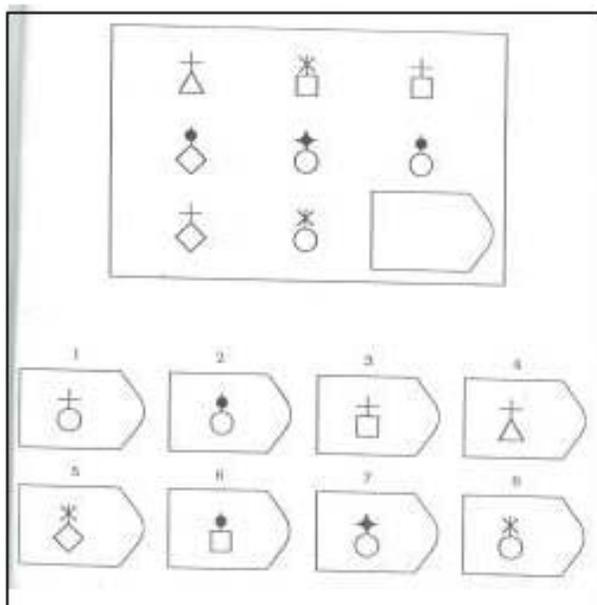
El propósito general de este proyecto fue observar los efectos de una innovación educativa sobre la producción de macroestructuras de textos expositivos y sobre el uso del habla exploratoria en niños que cursan el sexto grado escolar. Estas habilidades se evaluaron antes y después de la aplicación de una innovación educativa. En el estudio uno se analizaron los datos referentes a la producción de macroestructuras. En este segundo estudio se analizó el tipo de habla que utilizaban los niños cuando trabajaban juntos resolviendo en primer lugar problemas lógicos y en segundo lugar, cuando producían resúmenes en grupo (prueba psicolingüística de integración textual grupal). Además, a través de la prueba de integración textual grupal se indagó qué tipo de habla utilizaban y en que grado los niños utilizan el habla exploratoria para la producción de macroestructuras.

### 3.2.1 Tipo de habla en la prueba de razonamiento lógico.

Esta variable se midió a través de la aplicación de la prueba de razonamiento lógico grupal “Raven”, para identificar el tipo de habla empleado (Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez y Mendoza, 2003).

Como se mencionó anteriormente, cuando los niños se reúnen a resolver problemas lógico matemáticos es posible analizar el tipo de habla que utilizan (Mercer 2000,2001; Mercer, Wegerif & Dawes 2004 ; Wegerif 1996, Wegerif y Mercer 1997).

En la tabla 8 se presentan dos transcripciones de los diálogos producidos por una triada del grupo experimental mientras resolvían una matriz (E7) de la prueba de razonamiento lógico a manera de preprueba (lado derecho), y postprueba (lado izquierdo).



**Tabla 8** Ejemplo de diálogos producidos por una triada experimental mientras resolvían la matriz E7 durante la preprueba y la postprueba.

PRETEST (matriz E7)	POSTEST (matriz E7)
1. IRVING: puede ser ésta ¿no? (señala la opción 4)	1. HELIOT: seriaaaa triangulo
2. HELIOT: déjame ver	2. IRVING: no busca
3. IRVING: ésta (señala la opción 4)	3. HELIOT: cuadrado
4. DENIS ésta (señala la opción 7)	4. IRVING: cuadrado pero de...
5. IRVING: ¿ésta? ¿o no?	5. DENIS: ya ésta
6 HELIOT: no, tiene que ser más	6. IRVING: no, si
7. IRVING: ésta(señala la opción 6)	7. DENIS: triangulo
8. HELIOT: la seis	8. IRVING: sería este (señala la opción 7) <b>porque</b> miren, pero este no esta aquí
9. IRVING. ésta la seis	9. HELIOT: no, pero no, sería este( señala la opción 4) <b>porque</b> fíjate fíjate
10. DENIS: la seis	10. IRVING: ¿cuál?
11.HELIOT: ¡ya! (escribe la opción 6 como respuesta, que es incorrecta)	11. HELIOT: aquí se repiten dos veces, uno dos, uno dos y aquí ¿cuál iría? (va señalando en la matriz)
	12. IRVING: éste (señala la opción 7)
	13. HELIOT: éste ( señala la opción 4)
	14. DENIS: no
	15. IRVING: no, <b>porque</b> si te fijas tienen diferente figura,
	16. HELIOT: ¿arriba?
	17. DENIS: no, si
	18. IRVING: entons sería éste (señala la opción 2), que se repita igual, pero que tenga arriba diferente figura
	19. HELIOT: bueno, pues mejor
	20. DENIS: mejor éste, éste (señala a opción 1), <b>porque</b> mira, éste va con este acá arriba, éste con la misma figura éste con la misma figura y aquí falta un circulo, un circulo que tenga la misma figura que acá arriba
	21. HELIOT : ¡si!
	22. IRVING: ponle uno(Denis escribe la opción 1 que es correcta)

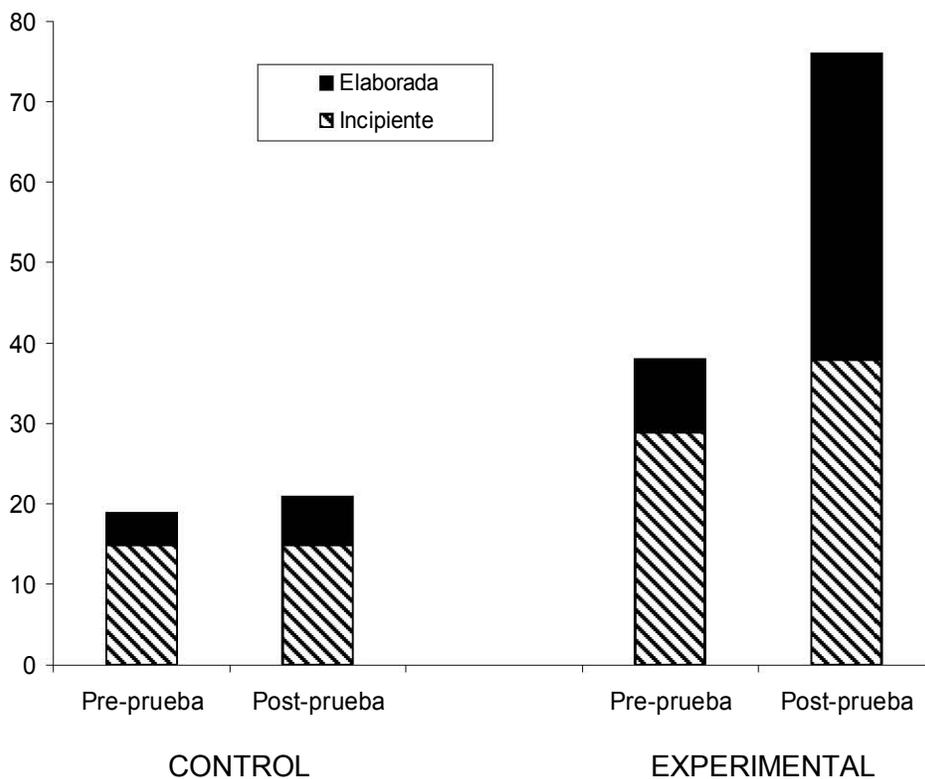
Como puede observarse, en la tabla ocho los niños mejoraron substancialmente en la cantidad y la calidad de su habla, particularmente en el uso del habla exploratoria entre pre-prueba y post-prueba.

En la preprueba (lado derecho), los niños no exploran a detalle las diferentes opciones, dan sus propuestas de respuesta sin justificar su elección, la opción de respuesta que elijen finalmente es incorrecta. El tipo de habla utilizado por esta triada en el pretest fue principalmente acumulativa. En contraste, durante la post-prueba (lado izquierdo), los niños exploran diferentes opciones de respuesta proporcionando argumentos para defender su elección, explican sus razones utilizando oraciones con la palabra “porque” , negocian diferentes perspectivas (opción 4, 7 y 1 de respuesta) haciendo visible su razonamiento en el habla. Finalmente, llegan a un acuerdo a través del consenso e identifican la respuesta correcta. El tipo de habla que utilizó esta triada en la post-prueba fue exploratoria elaborada.

Lo anterior demuestra que es posible promover el habla exploratoria a través de la innovación educativa “Aprendiendo Juntos”. Su participación en esta innovación les permitió descubrir las reglas base de este tipo de habla y conocer nuevas formas de interactuar y relacionarse con sus compañeros. Los niños del grupo experimental, en contraste con el grupo control, incrementaron su orientación hacia los otros, su nivel de participación y colaboración al resolver tareas en grupo. El análisis de la post-prueba del grupo experimental sugiere que los niños de este grupo utilizaron las reglas base del habla exploratoria, como tomar turnos para hablar, pedir y dar opiniones a sus compañeros, sustentar sus opiniones con argumentos y llegar a consensos.

Para ampliar estos datos, en la figura número once se muestra el porcentaje de matrices resueltas usando el habla exploratoria de la totalidad de las tríadas analizadas (ocho tríadas, veinticuatro niños). Como se describió anteriormente, se realizó una diferenciación entre el habla exploratoria incipiente y el habla exploratoria elaborada. En el habla exploratoria incipiente existen argumentos rudimentarios, pero a pesar de que exista una orientación hacia la reflexión, ésta no se continua a lo largo de la exploración, dado que la mayoría de las veces sólo una perspectiva es considerada y justificada. Por el contrario, en el habla exploratoria elaborada pueden aparecer retos y considerarse más de una perspectiva, y al menos una de ellas está argumentada.

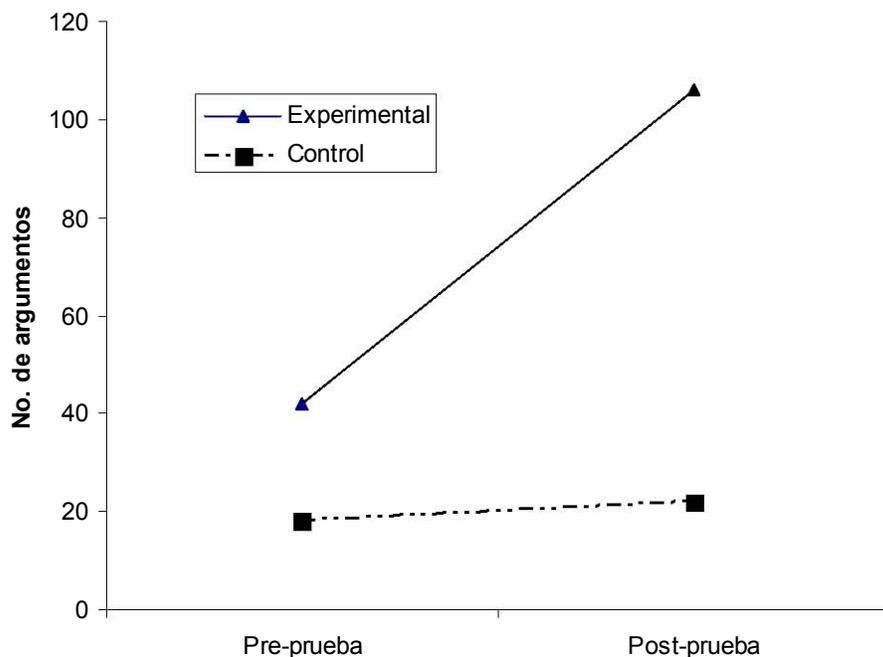
**Figura 11.** *Porcentaje de matrices resueltas utilizando habla exploratoria (incipiente y elaborada) en las dos situaciones de prueba tanto en el grupo control como en el grupo experimental.*



Como puede observarse, el grupo control tuvo un desempeño similar en ambas pruebas. En contraste, el grupo experimental incrementó substancialmente el uso del habla exploratoria de pre-prueba a pos-prueba, y además el incremento ocurre en el porcentaje de matrices que utilizan una habla exploratoria elaborada, la más sofisticada.

Para reforzar estos datos, en la figura 12 reportamos el número de argumentos producidos para cada grupo y en cada una de las pruebas.

**Figura 12.** *Número de argumentos producidos por cada grupo en la pre-prueba y en la post-prueba.*



En la post-prueba, puede observarse un mayor número de argumentos en el grupo experimental, lo cual confirma el uso del habla exploratoria en este grupo. Por otro lado, el grupo control no incrementó su número de argumentos de pre-prueba a post-prueba.

Los resultados anteriores ponen en evidencia que los niños después de participar en la innovación educativa “Aprendiendo Juntos” cambiaron su estilo de interacción, aprendieron a hacer explícito su pensamiento dando opiniones sustentadas con argumentos y pidiéndolas a sus compañeros, explorando diferentes alternativas de solución y tratando de llegar a acuerdos en grupo. Es decir aprendieron a utilizar el habla exploratoria, para resolver problemas lógicos, inclusive el habla exploratoria elaborada que es mucho más sofisticada.

Dados los beneficios que aporta el habla exploratoria, nos preguntábamos si este tipo de habla podía presentarse también cuando los niños elaboraban resúmenes de manera conjunta o que tipo de habla utilizaban para resolver otro tipo de tareas, en este caso una

tarea psicolingüística. Como se describió en el estudio uno, ya contábamos con un primer análisis de la producción de macroestructuras en la prueba escrita, el siguiente análisis se realizó sobre la lengua oral emitida durante la solución de esta prueba.

Para contestar estas preguntas seleccionamos a dos tríadas grupales y dos controles (doce niños), con el fin de hacer un segundo análisis de la prueba de integración textual grupal, centrándonos ahora en las transcripciones del lenguaje emitido durante la producción de un resumen. Los resultados se describen a continuación.

### **3.2.2 Tipo de habla en la prueba psicolingüística de integración textual grupal.**

Como se describió anteriormente, los niños del grupo experimental fueron capaces de utilizar el habla exploratoria para resolver problemas lógicos, el siguiente paso fue analizar las producciones discursivas orales durante la prueba de integración textual grupal; para lo cual, de las ocho tríadas, se seleccionaron cuatro al azar que serán objeto de atención del siguiente análisis.

En un primer resultado, al intentar utilizar las categorías descritas para identificar el tipo de habla, se encontró que los niños no utilizaban argumentos, característica esencial y definitoria del habla exploratoria. Por lo mismo, bajo esta óptica el tipo de habla producida en esta condición se consideraría más bien de tipo acumulativo. En segundo lugar, al realizar un análisis minucioso de los videos con las intervenciones de los niños, observamos que los datos que arrojó la prueba de integración textual, en relación al tipo de habla eran sustancialmente diferentes a los de la prueba de razonamiento lógico "Raven". Esto puede deberse en parte a que en la prueba de "Raven" se buscan respuestas cerradas, mientras que en la prueba de integración grupal se trata de respuestas abiertas.

Sin embargo, a pesar de las observaciones anteriores, en relación a la ausencia de argumentos en la prueba de integración textual grupal, era notorio un cambio en el estilo de interacción y discurso de pre-prueba a post-prueba en las dos tríadas experimentales analizadas, a diferencia de las dos tríadas control que no presentaban cambios evidentes en su estilo de interacción. En particular las dos tríadas experimentales a pesar de no usar argumentos para la solución de la tarea, usaban la mayoría de las reglas base del

habla exploratoria en la post-prueba, a diferencia de la pre-prueba. Esto nos llevó a concluir que el sistema de análisis sobre los tipos de habla no era suficientemente fino para detectar estas diferencias. Por lo tanto para analizar en detalle estos cambios nos dimos a la tarea de buscar un sistema de análisis y categorización más amplio que pudiera dar cuenta de la mayor variedad de elementos que entran en juego cuando los alumnos realizan una actividad de escritura colaborativa.

Para lograr lo anterior fue necesario ampliar las formas de análisis de las pruebas; una herramienta que resultó altamente benéfica para este fin fue el utilizar la etnografía de la comunicación. La etnografía, como la definen Spradley y McCurdy (1972), consiste en una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales. Un producto etnográfico se evalúa en la medida que logra una recreación del escenario cultural que permita a los lectores representárselo como lo observó el investigador (Beals, Spindler y Spindler, 1973; Wolcott, 1975). Por lo anterior, dentro de este enfoque es necesario describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales y poder descubrir y validar asociaciones entre fenómenos observados.

Dado que, en este tipo de análisis las categorías no son construidas a priori sino que se generan de los datos, y puesto que el fenómeno que estamos estudiando es esencialmente comunicativo, realizamos un análisis de las transcripciones basados en la etnografía de la comunicación descrita por Hymes (1972). En particular se retomaron de esta perspectiva las siguientes unidades de análisis:

- ✓ **Situación comunicativa** : Es el contexto en el que ocurre la comunicación. (Saville-Troike, 2003). Ejemplos de situación comunicativa son las fiestas de cumpleaños o un salón de clases.
- ✓ **Evento comunicativo**: Los eventos comunicativos tienen un mismo propósito y tópico general de comunicación. Un evento termina cuando la mayoría de los participantes cambian de rol o su foco de atención, haciendo silencios o cambiando la disposición de su cuerpo (Saville-Troike, 2003).

- ✓ **Acto comunicativo:** Tienen una función interaccional única, adquieren el estatus de “comandos” que dependen de una entonación y posición precisa en la conversación (Hymes, 1972; Saviile-Troike, 2003).

A continuación se presenta el análisis detallado de una tríada experimental, tanto en su pre-prueba como en su pos-prueba utilizando este análisis etnográfico, para ilustrar el tipo de datos arrojados usando esta herramienta.

### ***3.2.2.1 Análisis de Pre-prueba.***

Situación comunicativa (contexto): Tres niños de entre once y doce años de edad, estudiantes del sexto grado de primaria que elaboran un resumen en grupo. Se trata de una prueba de integración textual aplicada antes de que los niños participen en una innovación educativa . La tarea consistió en integrar la información que proviene de tres fuentes ( una nota enciclopédica, una nota de un periódico y una entrevista), en un resumen. Están sentados en semicírculo y son videograbados. En la tabla 9 se ilustran los eventos y actos comunicativos identificados después de analizar la interacción y discurso videograbados. El número entre paréntesis al lado del nombre del evento comunicativo indica el número de turno que involucra a dicho evento.

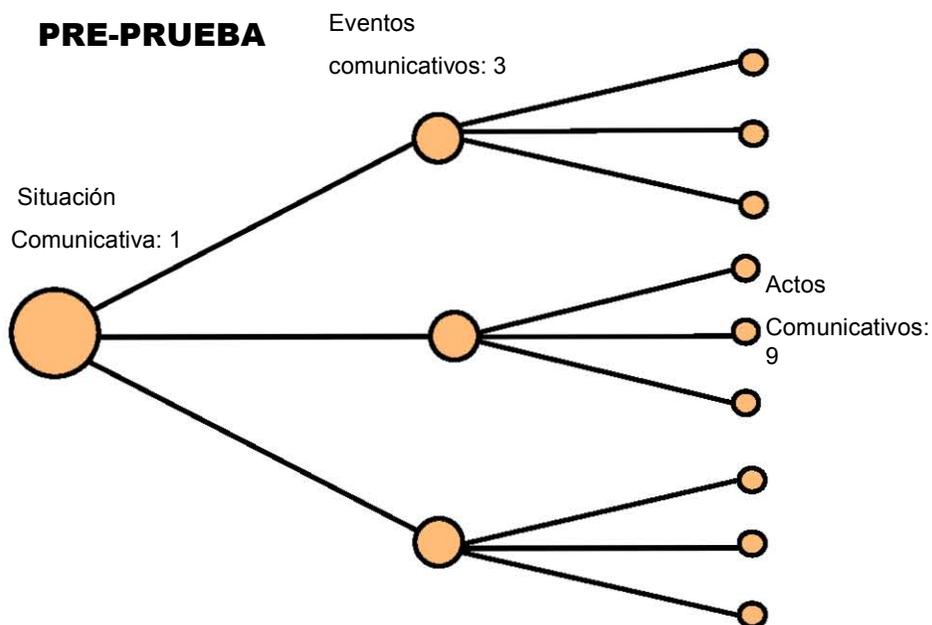
**Tabla 9** Análisis etnográfico de la transcripción de diálogos de la triada experimental 1 durante la pre-prueba.

EVENTO COMUNICATIVO	ACTOS COMUNICATIVOS	COMENTARIOS
<b>1. - PLANEACION</b> (1-3 turnos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distribución de la tarea</li> <li>2. Identificación de la meta</li> <li>3. Aceptación de la meta(consenso)</li> </ol>	Los niños están iniciando la prueba poniéndose de acuerdo en cómo abordarla; la división del trabajo es predominantemente individual.
<b>2. - LECTURA Y ELECCIÓN</b> (4-6 turnos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selección indiscriminada</li> <li>2. Selección indiscriminada</li> <li>3. Selección indiscriminada</li> </ol>	Cada uno de los niños lee una de las notas y opina qué parte de la nota que le tocó leer considera relevante. Para hacer la selección repiten la lectura del párrafo sin hacer una elección estratégica de la información que es más importante para incluir en su resumen.
<b>3. - LECTURA DICTADO Y ESCRITURA</b> (7-21 turnos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de la meta</li> <li>2. Copia individual</li> <li>3. Copia indiscriminada</li> </ol>	Laura organiza este evento comunicativo, identificando la meta y supervisando la lectura y dictado. Cada uno de los niños hace una copia indiscriminada de la nota que les fue asignada para leer.

En la pre-prueba identificamos tres eventos comunicativos y nueve actos comunicativos. La característica más relevante de esta triada en la pre-prueba fue que los niños llevaron a cabo la actividad de manera individual. Es decir, la estrategia que siguieron para resolver la prueba fue dividir la tarea, asignando cada una de las notas a un miembro de la triada para su lectura y selección de información. No se observan esfuerzos por negociar, colaborar o coordinar su interacción. Además, la elección de la información se realizó de manera aparentemente indiscriminada, copiando partes de las notas, por lo que se considera que los niños se sitúan en un nivel preestratégico para elaborar su resumen (copia indiscriminada).

En la figura 13 que se presenta a continuación, se ilustran de manera visual los resultados del análisis etnográfico de la pre-prueba descrita anteriormente.

**Figura 13.** Representación visual de los resultados del análisis etnográfico de la pre-prueba en la triada experimental 1.



### 3.2.2.2 Análisis de Post-prueba

Situación comunicativa (contexto): los mismos niños están elaborando un resumen en grupo. Se trata de la misma prueba de integración textual. En esta ocasión se aplicó después de que los niños participaron en dieciocho sesiones de la innovación educativa durante seis meses de enero a junio. Están sentados en semicírculo y son videograbados. En la tabla 10 se presentan los resultados del análisis etnográfico de la transcripción de la post-prueba. Los números entre paréntesis indican nuevamente los turnos que comprende cada evento comunicativo.

**Tabla 10** Análisis etnográfico de la transcripción de diálogos de la triada experimental 1 durante la post-prueba

EVENTO COMUNICATIVO	ACTO COMUNICATIVO	COMENTARIOS
<p><b>1.-LECTURA Y SELECCIÓN PARA RESUMIR JUNTOS</b> (1-12 turnos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura</li> <li>2. Identificación de la meta</li> <li>3. Pedir opinión</li> <li>4. Selección con supresión</li> <li>5. Pedir opinión</li> <li>6. Selección con parafraseo</li> <li>7. Llegar a acuerdos</li> </ol>	<p>Desde el inicio de la prueba los niños trabajan juntos; no se realiza una división de las notas como ocurrió en la pre-prueba. Un niño lee las tres notas y los otros escuchan. Al momento de elegir la información para elaborar el resumen se pide la opinión de los tres niños. Para seleccionar la información se utilizan estrategias como la supresión y el parafraseo.</p>
<p><b>2.-DICTADO</b> (13-24 turnos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dictado</li> <li>2. Escritura</li> </ol>	<p>Este evento es un evento literario que se caracteriza por actos de dictado y escritura. Se escribe la información seleccionada de la primera nota (la nota periodística)</p>
<p><b>3.-LECTURA Y SELECCIÓN PARA RESUMIR JUNTOS</b> (25-40 turnos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura</li> <li>2. Pedir opinión</li> <li>3. Selección con parafraseo</li> <li>4. Clarificación de la meta</li> <li>5. Pedir opinión</li> <li>6. Selección con parafraseo y construcción</li> <li>7. Monitoreo</li> </ol>	<p>Este evento es el más relevante del desempeño de esta tríada. Los niños trabajan de manera conjunta en la segunda nota (nota de la enciclopedia). Los niños releen la nota y discuten en conjunto sobre la adecuada selección de información. En el turno 28 uno de los niños pregunta al experimentador si puede usar la estrategia de construcción “pide permiso” para construir</p>

	8. Elaboración conjunta 9. Llegar a acuerdos	<p>Los niños evidencian sus esfuerzos para parafrasear y construir nueva información que no aparece de manera explícita en los textos de la prueba( turno 30).</p> <p>Finalmente los niños de manera conjunta parafrasean (van completando las oraciones entre los tres niños) Este último acto es de elaboración conjunta.</p>
<b>4- DICTADO</b> (41-46 turnos)	1- Elaboración conjunta	Este evento a diferencia del evento 2 que también fue dictado, se caracteriza por una elaboración conjunta de las frases para ser incluidas en el resumen.
<b>5-LECTURA Y SELECCIÓN PARA RESUMIR JUNTOS</b> (47-80 turnos)	1. Lectura 2. Clarificación de la meta 3. Lectura 4. Selección indiscriminada 5. Lectura 6. Clarificación de la meta 7. Lectura 8. Pedir opinión 9. Selección indiscriminada 10. Pedir opinión 11. Selección con supresión 12. Elaboración conjunta 13. Lectura 14. Pedir opinión 15. Selección con supresión 16. Pedir opinión	<p>Durante este evento los niños están trabajando con la tercera nota, la entrevista. Para resumir es necesario cambiar el registro lingüístico de entrevista a lenguaje reportado y narrar la entrevista. Los niños se dan cuenta de la dificultad de la tarea (lin.56), dado que al inicio del evento existen dos actos comunicativos de clarificación de la meta así como diversos intentos de selección del material. Esta dificultad se refleja en la longitud de este evento comunicativo con 18 actos comunicativos.</p>

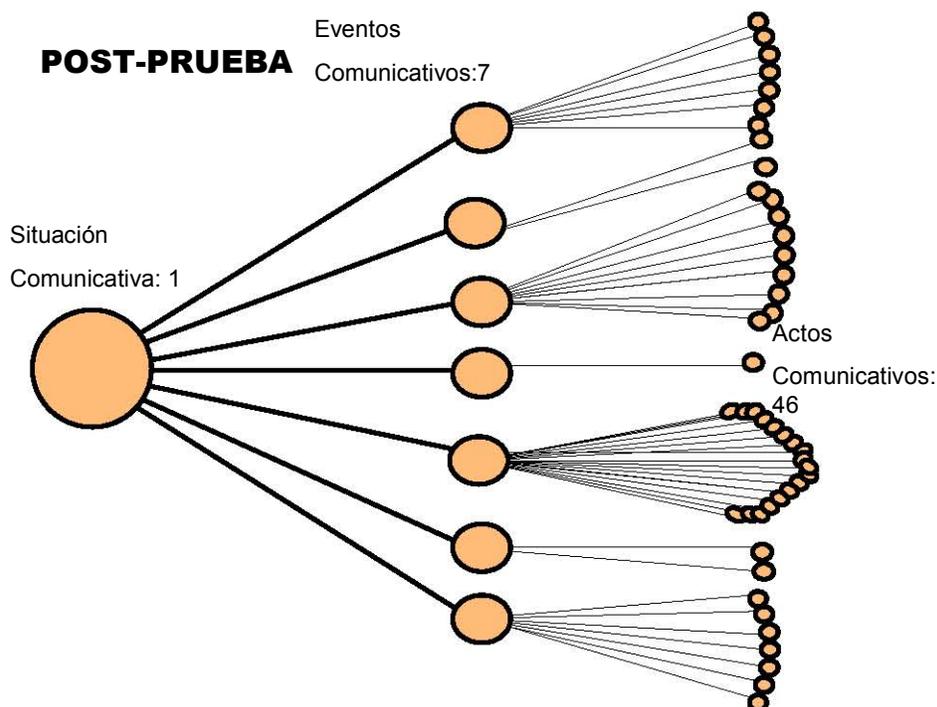
	17. Elaboración conjunta 18. Llegar a acuerdos	
<b>6- DICTADO</b> (81-109 turnos)	1. Dictado con copia 2. Elaboración conjunta	Durante este evento predomina el dictado y a pesar de que se había logrado seleccionar la información de manera oral con otras estrategias como la supresión parafraseo y construcción, en el evento comunicativo anterior, la escritura en este evento se basa en la copia. A pesar de esto al final de este evento los niños en conjunto elaboran la última frase del resumen.
<b>7-ELABORACION DEL TITULO EN CONJUNTO</b> (110-117 turnos)	1. Pedir opinión 2. Dar opinión ( dando dos opciones) 3. Dar opinión 4. Elección de una opción 5. Pedir opinión 6. Elección de una opción 7. Llegar a acuerdos.	Los tres niños participan en la elaboración del título dando sus opinión y explorando diferentes opciones y llegando a un acuerdo.

En esta situación comunicativa identificamos siete eventos comunicativos y cuarenta y seis actos comunicativos. En contraste con la pre-pueba, es notable el incremento de actos comunicativos dentro de cada uno de los eventos. Desde el inicio de la interacción, esta es más simétrica en el sentido de que no existe la distribución individual de tareas; por el contrario, el trabajo es evidentemente conjunto y cooperativo; dado que se identificaron cuatro eventos comunicativos de este tipo. Estos eventos incluyen actos comunicativos como tomar turnos, pedir y dar opiniones, elección y elaboración conjunta de información. En el evento no. 5 de lectura y selección para resumir juntos, es notable como los niños usan una mayor cantidad de actos comunicativos; utilizan el lenguaje oral

para resolver una tarea difícil dado el cambio de registro lingüístico (de formato de entrevista a texto reportado), y exploran diferentes propuestas de construcción de frases. En este sentido, a través de este análisis es visible la coordinación y negociación de perspectivas para buscar acuerdos.

La calidad del resumen elaborado por los niños es mucho mayor que en la pre-prueba, dado que en esta primera situación el resumir involucraba actos de dictado y copia, mientras que en la pos-prueba además del dictado, los eventos comunicativos concluyen con una elaboración conjunta. Además, la estrategia de resumen ya no es la copia sino la supresión, el parafraseo y en algunos casos la construcción; es decir, estos niños lograron desprenderse del texto y mostrar una intervención estratégica. Una representación visual de este análisis se observa en la figura 14:

**Figura 14.** Representación visual de los resultados del análisis etnográfico la post-prueba en la triada experimental 1.



Es notable el cambio de estilo de interacción de la pre a la post-prueba. En particular, después de participar en el programa “Aprendiendo Juntos” la cantidad y principalmente la calidad de eventos y actos comunicativos se incremento en el grupo, y los participantes

lograron hacer un mayor uso de su discurso para resolver de manera colectiva y efectiva la tarea. Lo anterior se ilustra en la siguiente tabla:

**Tabla 11.** Comparación pre-prueba y post-prueba del tiempo para resolver la prueba y análisis etnográfico.

	PRE-PRUEBA	POST-PRUEBA
Duración x min.	13 min .48 ss	21 min. 62 ss.
Turnos	21	117
Eventos Comunicativos	3	7
Actos Comunicativos	9	45

A continuación analizaremos un evento comunicativo particular de esta misma triada, para ilustrar y profundizar en los datos presentados anteriormente. El evento comunicativo se denomina lectura y selección.

### 3.2.2.3 Análisis del evento comunicativo “Lectura y Selección”

Durante este evento comunicativo los niños toman turnos para leer y seleccionar información que consideran relevante para incluir en su resumen. Analizaremos primero como se desarrolló este evento (no. 2) en la pre-prueba:

#### *Transcripción pre-prueba.*

4. Yanili: Pues, yo digo que es *(lee el inicio de la primera nota de la prueba)* “en las costas de Irlanda vive un delfín de 14 años llamado Fungy este delfín es amistoso y juguetón”, hasta aquí, *(continúa leyendo otra parte de la nota)* “son numerosas las historias que dicen que Fungy empieza a hacer algo cuando alguien esta triste o afligido”

5. Laura: *(lee la primera parte de la segunda nota de la prueba)* “las personas que estudian la conducta de los animales comentan que existen muchos casos de mascotas que tienen una relación estrecha estrecha con sus dueños que llegan a percibir el estado de animo de sus amos sin embargo es difícil

explicar cómo un delfín que vive en las costas percibe el sufrimiento de personas desconocidas”.

6. Oscar: Yo, (*lee la tercera nota de la prueba*) en la casa de un niño con parálisis cerebral que ha nadado con Fungy (*Oscar lee la nota completa*).

Como puede observarse en esta transcripción del discurso durante la pre-prueba, para seleccionar la información cada uno de los niños lee una de las notas la mayoría de las veces en su totalidad o haciendo una selección indiscriminada del material. No existe una estrategia para llevar a cabo la elección del material, y el trabajo de la tríada es de tipo individual.

En contraste, en la post-prueba también se identificó este tipo de evento, para trabajar la misma sección de la prueba de integración textual grupal, con características cualitativamente diferentes. Veamos la transcripción de este evento:

#### *Transcripción post-prueba*

25. Laura: bueno, ahora seguimos dice “las personas que... (*Laura lee la segunda nota completa*)

26. Laura: bueno, a ver tu qué dices (*dirigiéndose a Oscar*)

27. Oscar: que las personas que estudian la conducta de los animales existen muchos casos de mascotas que tienen una relación tan estrecha con sus amos llegan a percibir el estado de ánimo de sus amos y reaccionan para consolarlos

28. Laura: ¿podemos construir? podemos poner con otras palabras que no vienen aquí? (*Laura dirigiéndose al experimentador, éste responde que pueden hacerlo*)

29. Laura: ¿a ver tú qué dices? (*Laura dirigiéndose a Yanili*)

30. Yanili: Yo digo que las personas que estudian la conducta de los animales dicen que, comentan, que existen muchos casos de mascotas, que de mascotas, que tienen una relación estrecha con sus dueños, que llegan ¡ay!, que llegan a percibir, ¡no!, existen muchos casos, ¡no!, las personas que estudian la conducta de los animales comentan que existen muchos casos

de mascotas que de mascotas, pérame no lo alcanzo a ver, que tienen una relación con sus dueños y que llegan a percibir el estado de animo de sus amos y reaccionan para consolarlos

31. Laura: como dice que podemos construir, le ponemos, este, las personas, las personas que estudian la conducta de los animales comentan, ¡no!, ¡ay!, es que no de aquí así para subrayar no viene nada informativo ¡uhm!

32. Yanili: comentan que [ laura: podemos poner, las personas que estudian la conducta de los animales, a los animales dicen que las mascotas con una relación estrecha...]

33. Yanili: ... a sus amos ( *completa oraciones que dice Laura*)

34. Laura: a sus amos, ¡sí! a sus amos

35. Yanili: llegan a percibir el estado de ánimo

36. Laura: pueden, pueden percibir el estado de animo de ellos

37. Yanili: y llegar a consolarlos, consolarlos

38. Laura: y consolarlos, así y consolarlos [Oscar: sí]

39. Laura: pero lo del delfín

40. Yanili: pues así esta bien ¿no? (dirigiéndose a Laura y a Oscar)

Aunque se trata del mismo evento comunicativo que en la pre-prueba, mientras los niños están leyendo y seleccionando información para incluir en su resumen, el discurso es cualitativamente diferente en la post-prueba. Siguiendo con el análisis comunicativo etnográfico, podemos observar que en la post-prueba en primer lugar se incrementa el número y la calidad de actos comunicativos que se incluyen (ocho) en comparación con la pre-prueba. Al mismo tiempo aparecen actos como el pedir opinión (turno 28 y 29), a este acto cada uno de los niños responde con su opinión acerca de la selección del material. A diferencia de la pre-prueba, al indicar su elección, se observan intentos de parafraseo de la información (turno 27 y 30), y este evento concluye con un acto de elaboración conjunta en la que Yanili y Laura van eligiendo frases y las integran con la aprobación de Oscar.

Por lo anterior, podemos observar que el tipo de interacción cambió de manera considerable de la pre-prueba, en la que este evento comunicativo se desarrollo de manera individual, a la post-prueba en la que los tres niños trabajan juntos para elegir el material a ser incluido en su resumen. También cambió el tipo de estrategia utilizada, de elección indiscriminada en la pre-prueba a parafraseo en un inicio para concluir con una supresión de material y un uso incipiente de construcción en la post-prueba. Además en

esta última el uso del lenguaje permitió a los niños compartir la información, dar y escuchar las opiniones de sus compañeros sobre un mismo problema (en este caso elegir el material), y gracias a estos intercambios se presentaron avances en el tipo de estrategias que utilizaron. A este respecto es notable el turno 28, en el que Laura hace referencia a si es valido utilizar una estrategia más sofisticada como la construcción. Es importante tomar en cuenta la situación comunicativa en la que ocurrieron estos actos comunicativos. Como se describió al inicio de este análisis se trataba de una situación de prueba, en la que dentro del contexto escolar tradicional no siempre es valido para elaborar un resumen “poner con otras palabras que no vienen aquí”.

Como observamos en los análisis de las estrategias utilizadas en el grupo control (estudio uno), este tipo de enseñanza privilegia el uso de la copia para realizar resúmenes. En el caso de la post-prueba una vez concedido el permiso, los niños empiezan los intentos por construir y la misma niña se da cuenta de que si quiere utilizar esta estrategia no puede subrayar (turno 31). Esta tríada no logra llegar al nivel de construcción en su resumen escrito que se proponía en su discurso oral , pero si a una elaboración conjunta de las frases a elegir a manera de parafraseo y enriquecimiento de la información proveniente del texto. Estos resultados se resumen en la tabla 11.

**Tabla 12. Comparación del evento comunicativo “lectura y selección”**

PRE-PRUEBA Turnos (4-6) (RESUMEN INDIVIDUAL)	POST-PRUEBA Turnos 25-40 (RESUMIENDO JUNTOS)
- 3 actos comunicativos de selección indiscriminada Cada uno de los niños lee una de las notas opina que parte del párrafo que les toco leer considera relevante, repiten la lectura del párrafo sin hacer una elección estratégica de la información	-1 acto comunicativo de lectura -2 actos de pedir opinión -2 actos de selección con parafraseo -1 acto de clarificación de la meta -1 acto de autorregulación -1 acto de elaboración conjunta Este evento es el más relevante del desempeño de esta tríada, están trabajando sobre la segunda nota (nota de

	<p>la enciclopedia), se relee la nota, se pide información sobre la selección de información,</p> <p>En el turno 28 uno de los participante “pide permiso” para construir</p> <p>Se notan los esfuerzos para parafrasear o construir la información la información turno 30. Se culmina con un parafraseo conjunto, van completando las oraciones entre los tres niños este último acto es de elaboración conjunta.</p>
--	---

Los datos descritos anteriormente en términos de una mejora observable de la calidad y sofisticación de la interacción y uso del lenguaje para elaborar resúmenes entre la pre-prueba y la post- prueba de la triada experimental uno, son representativos de lo ocurrido con la triada experimental dos mientras elaboraban su resumen, se observan mejoras similares al comparar la pre-prueba y la post-prueba. Por el contrario, las dos tríadas control no mostraron cambios observables de pre-prueba a post-prueba, exhibiendo un estilo de interacción individual en ambas pruebas, con el uso de estrategias de copia indiscriminada para elaborar sus resúmenes, estos resultados son similares a los descritos en la triada experimental uno durante la pre-prueba.

Para concluir con los resultados del estudio dos, contrastaremos los resultados obtenidos en la prueba de Raven y la prueba de Integración textual grupal. Como lo demostraron los resultados descritos en el inciso a) Análisis del tipo de habla, en de la prueba de Raven los niños del grupo experimental incrementaron sustancialmente el uso del habla exploratoria y la producción de argumentos para resolver problemas lógico-matemáticos en conjunto de la pre-prueba a la post-prueba. La producción de argumentos es una medida indispensable para considerar la presencia del habla exploratoria dado que los argumentos permiten sustentar opiniones, y explorar diversas alternativas de solución.

Al realizar un análisis similar en la prueba de integración textual con estos mismos niños (cuatro tríadas seleccionadas al azar) no fue posible identificar la producción de argumentos en ninguno de los momentos de aplicación de la prueba tanto en las tríadas experimentales (dos tríadas) como controles (dos tríadas). Sin embargo, los niños del grupo experimental al realizar su resumen en grupo durante la post-prueba mejoraron su orientación hacia los otros al colaborar y coordinarse con sus compañeros en contraste con la pre-prueba. Es decir mejoraron en el uso de otras reglas base del habla exploratoria como tomar turnos, dar y pedir opiniones a los demás y buscar consensos, aunque no se identificaron argumentos. En contraste estos cambios no se observaron en las tríadas control.

Para explicar por qué los niños en la prueba de Raven fueron capaces de utilizar el habla exploratoria y no ocurrió lo mismo en la prueba de integración textual, dado que no se identificaron argumentos, consideramos que es importante señalar que la demanda de la tarea fue sustancialmente diferente. En el caso de la prueba de Raven los niños proponen y defienden una sola opción de respuesta, debido a que se trata de una prueba cerrada o convergente en donde hay una respuesta correcta. Por el contrario, en la prueba de integración textual, la tarea es abierta o divergente y demanda que los niños produzcan un resumen, en esta prueba no existe una “respuesta correcta” única sino diversas formas de acercarse y resolver la tarea. Estos datos apoyan la tesis sociocultural de que el lenguaje y la comunicación se adaptan al contexto o la situación particular en que se presentan.

Por lo anterior, consideramos que la propuesta para analizar tipos de habla es muy adecuada para pruebas cerradas como Raven, pero no es tan adecuada para tareas abiertas como la prueba de integración textual.

Para continuar el análisis de la prueba de integración textual fue necesario recurrir a otras herramientas para analizar el discurso, como la etnografía de la comunicación. Como se describió en el apartado 3.2.2 de la sección de resultados, a través de la identificación de eventos y actos comunicativos fue posible observar mejoras en el desempeño de los niños del grupo experimental de pre-prueba a post-prueba que no fueron detectados inicialmente al usar el análisis del tipo

de habla propuesto por los diversos estudios sobre el habla exploratoria (Mercer, 2000, 2001; Mercer, Wegerif & Dawes, 1999; Wegerif 1996, Wegerif y Mercer 1997).

En particular fue notorio el cambio de estilo de interacción entre la pre-prueba y la post-prueba. En esta última se identificaron eventos comunicativos en los que se observó una orientación hacia la colaboración, así como la elaboración conjunta de ideas o frases para incluir en su resumen; lo anterior les permitió utilizar estrategias más sofisticadas para resumir.

Por medio de este análisis se hizo visible cómo en la post-prueba, este nuevo estilo de interacción colaborativa permitió a los niños del grupo experimental producir resúmenes de mayor calidad. A este estilo de interacción que incluye actos comunicativos como clarificación de metas, pedir y dar opiniones, elaboración conjunta, elección estratégica de material (con supresión, parafraseo y construcción), y llegar a acuerdos, lo denominamos **“habla co-constructiva”**. Se considera que este término permite caracterizar una mayor variedad de prácticas discursivas que muestran los niños cuando se enfrentan a tareas colaborativas para resolver problemas de manera conjunta de diversa naturaleza y en contextos educativos variados, incluyendo tareas abiertas y divergentes como la prueba psicolingüística.

#### **4. DISCUSION Y CONCLUSIONES**

El propósito general de este estudio fue fortalecer las habilidades de producción de macroestructuras de textos expositivos y el uso del habla exploratoria en niños que cursan sexto grado escolar en una escuela primaria pública. Para lograr este propósito se diseñó y probó empíricamente una innovación educativa denominada “Aprendiendo Juntos”. Esta innovación, a través de la promoción de estilos de interacción de tipo socioconstructivo promueve el uso funcional de la lengua oral y escrita.

La innovación educativa “Aprendiendo Juntos” tuvo como fundamento la teoría sociocultural (Vygotsky 1978), en la que se considera que el lenguaje es una herramienta cultural para la construcción social del conocimiento (Mercer 1995, 2000; Säljö, 1997, Vygotsky, 1978, 1987). Sobre esta base se diseñó una serie de actividades que enriquecieron las prácticas de comprensión y producción de textos expositivos buscando acercar a los estudiantes de sexto grado escolar a situaciones funcionales y comunicativas de usos de la lengua escrita, mediante la producción de macroestructuras de textos expositivos, así como la integración de resúmenes para producir textos más complejos como una conferencia. Esta innovación se desarrolla en un momento histórico en que nuestro país se enfrenta al gran reto de abatir los altos índices de analfabetismo funcional, reportados en estudios nacionales (Schmelkes,1997,SEP 2001, Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre 1992), e internacionales (PISA, 2003) En este sentido, la innovación educativa buscó contribuir a abordar esta problemática ofreciendo una respuesta práctica de cómo fortalecer el uso de la lengua oral y escrita en contextos sociales específicos de manera más efectiva, funcional y significativa.

En el estudio uno del presente trabajo se encontró que el grupo experimental que participó durante seis meses en esta innovación educativa incrementó significativamente la producción de macroestructuras en las tres pruebas aplicadas. Dicho grupo obtuvo mayores ganancias en la prueba de texto expositivo, seguida de la prueba de integración grupal, y por último en la de integración individual.

Al analizar cada uno de los elementos que conforman las macroestructuras de los textos encontramos que el grupo experimental mostró avances significativos en la capacidad de

dar un título adecuado al texto, abstraer ideas principales y organizarlas en un texto coherente. De igual forma, mejoró significativamente en la capacidad de aplicar una variedad de macroestrategias, incluyendo la generalización y la construcción, que son particularmente sofisticadas.

Dado que dos de las pruebas aplicadas demandaban la integración de información que provenía de tres diferentes fuentes, encontramos que los niños del grupo experimental mejoraron en su capacidad de integrar la información en un todo coherente. Éste es un logro importante dado que los niños al continuar avanzando en su formación escolar se enfrentarán cada vez más con este tipo de demandas que, como ya se ha mencionado, no se enseñan de manera explícita en las escuelas primarias oficiales de manera regular. Esta habilidad de integrar información de diferentes fuentes es solicitada en las evaluaciones internacionales como PISA y es una demanda común de los profesores al trabajar con textos expositivos. Los niños del grupo experimental tuvieron la oportunidad de fortalecer estas habilidades mediante la elaboración de una conferencia, para lo cual realizaron búsquedas de información, y resumieron dicha información de las fuentes bibliográficas expositivas; integraron esta información en un texto y posteriormente lo convirtieron en una conferencia presentada en una feria cultural de forma oral y un póster construido por los niños con información visual y escrita. Esto permitió a los niños tener interlocutores reales para comunicar los productos orales y escritos de sus proyectos. Así, en la feria cultural pudieron hacer patentes las habilidades desarrolladas durante la innovación educativa. Al hacer la presentación de sus conferencias ante los asistentes a la feria cultural (directivos, padres, maestros, compañeros de otros grados escolares, vecinos etc.) los niños de manera general mostraron su dominio de la lengua oral y escrita, además de que compartieron sus proyectos de investigación a la comunidad escolar y circundante. Esto le dio un sentido funcional significativo y comunicativo a sus esfuerzos para desarrollar las actividades de la innovación educativa.

Los anteriores hallazgos apoyan la tesis de que niños mexicanos que cursan el sexto grado de educación primaria son capaces de comprender y producir textos expositivos de manera adecuada si estas habilidades se promueven de manera explícita y funcional, como se hizo a través de la innovación educativa en la que participaron.

Una característica particular de la innovación educativa “Aprendiendo Juntos” que es útil resaltar, es que busca promover estilos de interacción socioconstructivos y específicamente el uso del lenguaje para pensar juntos denominado “habla exploratoria” (Wegerif, 1996, Mercer 1997, Dawes, Mercer y Wegerif 2000). Como ya se ha mencionado a lo largo de este trabajo, las investigaciones sobre este tipo de habla se habían realizado hasta ahora principalmente en tareas de razonamiento lógico o convergentes por ejemplo en el dominio de las matemáticas (e.g. Rojas-Drummond y Mercer, 2003). En el presente estudio, además de probar la innovación educativa con tareas de razonamiento lógico (Raven), se observó si este tipo de habla exploratoria podía fortalecerse cuando los niños producían en grupo un resumen de texto expositivo (tarea psicolingüística, divergente).

Al analizar si la innovación educativa podía incrementar el uso del habla exploratoria (estudio dos), encontramos que los niños del grupo experimental lograron utilizarla exitosamente en la post-prueba para resolver problemas lógico-matemáticos, dado que pudieron explorar diferentes opciones de respuesta, proporcionando argumentos para defender su elección y finalmente llegar a acuerdos. Por lo tanto, podemos decir que la innovación educativa les proporcionó herramientas para fortalecer el uso del habla exploratoria al resolver problemas lógico-matemáticos. La efectividad y pertinencia del uso de problemas lógicos para estudiar los tipos de habla ha sido ampliamente documentado con más de cincuenta horas de videograbaciones de niños que discutieron en pequeños grupos para resolver este tipo de problemas, con la metodología de análisis de los tipos de habla desarrollada por Wegerif y Mercer (1997).

Dentro de este segundo estudio indagamos si este tipo de habla podía ser promovido en un dominio diferente a la solución de problemas lógicos. En este sentido nos preguntamos si este tipo de habla sería utilizado por los educados al trabajar aspectos funcionales del discurso escrito, en particular para producir macroestructuras de textos expositivos en pequeños grupos.

Para responder a lo anterior se realizó un análisis discursivo de las transcripciones de los diálogos de los niños al elaborar un resumen. En primer lugar, encontramos que los niños no producían argumentos para sustentar sus opiniones de manera que el tipo de habla era predominantemente acumulativa. Por lo tanto no podía considerarse que usaban el

habla exploratoria dado que la presencia de argumentos en el discurso es un elemento esencial para caracterizar este tipo de habla.

Sin embargo podían observarse cambios en la calidad del habla de la pre-prueba a la post-prueba. Para estudiar más a detalle los cambios detectados se recurrió a la etnografía de la comunicación para describir eventos y actos comunicativos que ocurrían cuando los niños discutían para elaborar resúmenes en conjunto.

Gracias a esta aproximación pudimos observar cambios en la calidad de los eventos comunicativos en la post-prueba, así como una mayor cantidad y calidad de actos comunicativos que se caracterizaron por ser más coordinados y colaborativos con respecto a la pre-prueba. Estos cambios no fueron detectados al usar la primera aproximación metodológica basada en el análisis de los tipos de habla.

Basándonos en diversos estudios socioculturales (e.g. Joiner et.al., 2000; Littleton & Ligth, 1999), podemos sostener que después de participar en la innovación educativa “Aprendiendo Juntos”, el estilo de interacción y comunicación mostrado por los niños contribuyó de manera significativa en mejorar la calidad de los resúmenes producidos de manera grupal. Consideramos que estas mejoras en la calidad de los resúmenes pueden deberse además de a la interacción, al entrenamiento explícito en la producción de macroestructuras, dado que se observaron actos comunicativos de selección de la información con parafraseo, supresión e, incluso, haciendo uso de manera oral de la construcción de información. Después de un análisis de los datos en su conjunto consideramos que la facilitación de las habilidades descritas puede tratarse de una combinación de ambos aspectos.

Lo anterior nos permitió detectar y enfrentar un problema teórico-metodológico que discutiremos a continuación. Como ya se mencionó, al analizar los datos del estudio dos en relación con la prueba psicolingüística, no se tuvo evidencia del uso de argumentos para defender un punto de vista por parte de los niños de las tríadas analizadas. Sin embargo, sí se obtuvo evidencia de un cambio en su estilo de interacción: a partir de un estilo de interacción predominantemente individual en la pre-prueba, hacia un estilo de colaboración y coordinación de actividades y turnos en la post-prueba, con la inclusión de

actos comunicativos de elaboración conjunta de información, de opiniones, y la toma de acuerdos conjuntos.

Habiendo constatado este tipo de interacción entre pares cuando se resuelven diversas tareas o actividades escolares, surge la siguiente interrogante: ¿Será posible caracterizar un tipo de habla educacional, que sea efectivo para resolver problemas y tareas de distinta naturaleza? Es decir, ¿será posible caracterizar un tipo de habla general que estimule el aprendizaje en diferentes contextos y actividades escolares? o por el contrario, ¿el tipo de habla utilizado está determinado por el contexto específico en el que se desarrolle la actividad o tarea escolar?

Nuestros resultados vistos desde la perspectiva sociocultural (Lave y Wenger, 1991; Light y Butterworth, 1992; Rogoff, 2003) apoyan la visión de la cognición y comunicación situada. En este sentido, encontramos que después de que un grupo de niños participó en un programa de fortalecimiento, estos aprendieron estilos efectivos de colaboración y fueron capaces de usar el lenguaje de manera efectiva. Sin embargo, no utilizaron el habla exploratoria como un tipo de habla general en dos contextos de prueba diferentes: uno que demanda utilizar el razonamiento lógico-matemático para seleccionar una opción de respuesta, es decir una tarea convergente, y otro, un contexto de prueba de tipo psicolingüístico que solicita un abordaje divergente de parte del grupo de niños que produce un resumen.

Para explicar por qué los niños no utilizaron el habla exploratoria para elaborar sus resúmenes de manera conjunta, consideramos las siguientes hipótesis: en primer lugar, la naturaleza de las situaciones de prueba evaluadas demandaban actividades diferentes. Mientras que en la prueba de razonamiento lógico se demanda seleccionar una sola opción de respuesta (tarea convergente), para identificar un patrón secuencial lógico; la tarea de resumir, en cambio, constituye una tarea abierta (divergente) en donde se realizan intercambios verbales más heterogéneos. Es posible que este contexto no invite a los niños a hacer explícito su razonamiento a través de argumentos, debido a que en este tipo de tareas divergentes la solución “correcta” no está definida de antemano, sino que hay que discutir diversas formas o vías para resolver este tipo de tareas. En segundo término, es posible que los niños no encontraron necesario aportar argumentos

en la prueba psicolingüística dado que no defendían una sola opción de respuesta, por el contrario el contexto de interacción les demandaba colaborar para generar un producto creado en conjunto. Una tercera hipótesis, es que es posible que los niños no cuenten todavía en este nivel de desarrollo con la habilidad metalingüística para reflexionar sobre las formas más adecuadas para utilizar el lenguaje oral y escrito en diferentes situaciones. Por último, existe la posibilidad de que los niños no utilizaron argumentos para generar su resumen por que no hubo un entrenamiento explícito sobre esta habilidad en el dominio psicolingüístico particular de prueba. Dadas estas posibles hipótesis para explicar los resultados encontrados será necesario realizar nuevos estudios que permitan evaluar la validez de cada una en un futuro.

A pesar de los contrastes identificados en ambas tareas, tales como la presencia de argumentos en la tarea de razonamiento lógico y su ausencia en la producción de resúmenes, encontramos algunas semejanzas en el uso del discurso en ambas tareas. En particular, en el habla exploratoria usada para resolver problemas lógicos y en el habla usada en la tarea de producir un resumen de manera conjunta, se pudieron identificar actos comunicativos comunes a ambas tareas, como, tomar turnos, pedir y dar opiniones, generar alternativas, reformular y elaborar información, coordinar y negociar perspectivas y llegar a acuerdos en consenso.

Para caracterizar las formas de discurso antes descritas proponemos usar el término de **“habla co-constructiva”**, como un concepto inclusivo que muestra los esfuerzos conjuntos de coordinación y colaboración de actividades grupales variadas, en donde los significados pueden ser negociados a través del habla y otras señales no verbales (Goodwin, 1995; Roschelle, 1992; Säljö, 1999). Este tipo de habla tiene una orientación intersubjetiva contiene reglas base sociales y acciones comunicativas que fortalecen la colaboración y coordinación, además de que promueve el uso creativo del lenguaje de manera efectiva para aprender.

Siguiendo esta línea de pensamiento podríamos caracterizar el habla exploratoria como una variante particularmente sofisticada y efectiva del habla co-constructiva, dado que fue posible identificar las reglas base de este tipo de habla no sólo en la prueba de razonamiento lógico, sino también la prueba psicolingüística; las reglas base proporcionan

un espacio de reflexión dialógico para seleccionar y expresar múltiples alternativas para resolver tareas ( Wegerif,2005).

En conclusión, nuestros resultados sugieren que el uso del habla exploratoria refleja un “modo social de pensar”; un tipo de habla efectivo y sofisticado que representa una forma específica de co-construcción que puede ser usado en una gran variedad de tareas educativas que demanden hacer explícito el razonamiento de los niños.

Al mismo tiempo, consideramos que el concepto de co-construcción en general y de habla co-constructiva en particular puede ser útil para caracterizar un mayor rango de actividades grupales colaborativas y las discusiones de los niños mientras trabajan juntos para resolver problemas de diferente naturaleza y en diferentes contextos educacionales, más allá de los analizados en este proyecto.

A continuación discutiremos las principales aportaciones, limitaciones y sugerencias de este estudio

#### ***4.1 Aportaciones.***

Dentro del ámbito aplicado de la psicología educacional, con este estudio comprobamos la importancia de desarrollar programas de intervención que muestren de manera explícita estrategias para desarrollar habilidades para comprender y producir textos de manera efectiva. Estas habilidades se pueden potencializar utilizando un estilo de interacción socioconstructivo, a través del uso del habla exploratoria; en particular para tareas que impliquen el razonamiento lógico y el habla co-constructiva en general en una mayor variedad de tareas escolares. Los resultados señalan que con una innovación educativa de corte sociocultural como la que proponemos, los niños son capaces de utilizar estrategias más sofisticadas que las que se enseñan en las clases regulares.

En este estudio se refina y valida una forma de evaluación de la comprensión lectora, apoyada en la creación de macroestructuras que dan cuenta del significado global del texto. El procedimiento de análisis textual propuesto es fácilmente entendible para maestros y alumnos, de manera que proporciona retroalimentación al investigador, al docente y al alumno sobre la calidad de un resumen, lo cual puede ser cuantificado con un puntaje numérico, además de ser valorado de manera cualitativa fina. Este método

para evaluar de manera global la producción de resúmenes representa una aportación del presente trabajo.

Dentro del campo metodológico de análisis del discurso, este estudio muestra además los beneficios de combinar métodos cuantitativos y cualitativos para profundizar los análisis de resultados. Así, mediante análisis cuantitativos, fue posible analizar una muestra grande de niños, para posteriormente indagar de manera más fina en términos cualitativos los cambios presentados después de que los niños participaron en la innovación educativa.

De manera similar, otra aportación del presente trabajo es que probó la pertinencia de dos aproximaciones de análisis del discurso: el método propuesto por Wegerif y Mercer (1997) para caracterizar los tipos de habla que se suscitan cuando los niños trabajan en pequeños grupos y la etnografía de la comunicación propuesta por Hymes (1974), y Saville-Troike (2003). De esta última aproximación se desprende el concepto de “habla co-constructiva”, como término que puede dar cuenta de la disposición a la colaboración y a la solución colaborativa de tareas de diversa índole. Consideramos que este concepto puede resultar de gran utilidad para dar cuenta del discurso usado en las diversas tareas reales que se desarrollan de manera cotidiana en las aulas mexicanas. Los resultados sugieren que ambas aproximaciones pueden combinarse adecuadamente para dar un panorama más amplio sobre el fenómeno comunicativo estudiado.

#### ***4.2 Limitaciones y sugerencias***

Una de las limitaciones de este trabajo es que en la innovación educativa “Aprendiendo Juntos”, no se estimuló suficientemente y de manera explícita el habla exploratoria en tareas psicolingüísticas. El diseño de la innovación educativa plantea incorporar las habilidades de cada uno de los módulos a las tareas subsecuentes. Sin embargo consideramos que puede reformularse este planeamiento realizando actividades puntuales para fortalecer el “habla co-constructiva”, en particular, en tareas psicolingüísticas en particular, dado que este tipo de habla sí fue identificado en nuestros datos como relevante para producir un resumen de manera colaborativa. Sugerimos hacer estudios sobre este tipo de habla en otras tareas divergentes en diversos dominios, así

como incorporarla dentro de la innovación educativa y en las prácticas educativas regulares de educación primaria.

El tipo de habla co-constructiva, fue identificado en las dos tríadas experimentales seleccionadas al azar de la totalidad de la muestra, y en estudios recientes realizados en el Laboratorio de Cognición y Comunicación con textos narrativos y argumentativos (tareas divergentes), sin embargo sugerimos aplicar este tipo de análisis etnográfico en una muestra mayor en estudios posteriores.

Otra limitación de este trabajo se relaciona con el hecho de que no fue posible observar el impacto de los aprendizajes obtenidos de la innovación educativa en el aprovechamiento general de los alumnos en las diferentes materias de su currículo. De manera anecdótica se contó con una diversidad de comentarios de padres y maestros que reportaron mejoras en el desempeño académico de los alumnos, pero sugerimos hacer un seguimiento más sistemático de estos efectos en futuras investigaciones.

Como se señaló en el método, este estudio se realizó con ciento veinte niños ( la totalidad de la población de sexto grado de la escuela experimental y control). Proponemos extender los beneficios de la aplicación de la innovación educativa a una mayor cantidad de escuelas publicas, para que esta innovación sea tomada como proyecto que pueda guiar nuevas prácticas para trabajar la lectura, la escritura y la lengua oral además de habilidades sociales y de razonamiento.

Complementando lo anterior, se sugiere trabajar de manera más extensiva y regular con los maestros para que puedan adaptar y aplicar esta propuesta en su aula. En este sentido, sería importante generar nuevas propuestas, conjuntamente, para trabajar con diferentes contenidos y situaciones escolares que utilicen elementos de la innovación educativa “Aprendiendo Juntos” de manera regular y cotidiana en las aulas. En este contexto, el maestro debe formar parte activa del diseño y transformación en la acción de su práctica docente “en la acción”, a partir de una reflexión crítica de su quehacer en el aula (Schön, 1992) .

Dado el momento sociohistórico en que se desarrolla esta investigación, cuando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación está tomando un papel preponderante, se sugiere incorporarlas a la innovación educativa. Para este estudio ya se contaba con procesadores de texto, y enciclopedias virtuales, pero se sugiere utilizar la Internet y demás recursos tecnológicos. La innovación educativa cuenta con sustento teórico y empírico que hace viable la incorporación de nuevas herramientas que enriquezcan los procedimientos utilizados. En versiones más recientes de la innovación educativa “Aprendiendo Juntos” ya se está probando de manera empírica la incorporación de la tecnología de manera más amplia (e.g. Rojas-Drummond et al. 2006).

Consideramos, finalmente, que las versiones más refinadas de la innovación educativa “Aprendiendo Juntos” generadas a partir de este trabajo pueden coadyuvar de manera significativa a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas de educación primaria del país. La disseminación de esta propuesta podrá contribuir a dotar a los alumnos de repertorios sociales, cognitivos, psicolingüísticos y tecnológicos más amplios para que puedan participar de manera más competente dentro y fuera del ámbito escolar.

## REFERENCIAS

- Argyle, M. (1983). *Análisis de la interacción*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Au, K. H. , Kawakami, A. J. (1983). Vygotskian perspectives on discussion processes in small group reading lessons. En P.L. Peterson, L.C. Wilkinson & M. Hallinan (Eds.), *Student diversity and the organization processes & use of instruccional groups in the classroom*. New York: Academic Press.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (1989). Expository Text for Young Readers: The Issue of Coherence. En Resnick L. (ed.) (1989). *Knowing, Learning, and Instruction*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barriga, V. R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "... un solecito calientote"*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Beals, A. R. , Spindler, G.D. & Spindler, L. (1973). *Culture in process*. Nueva York: Holt, Rinerhart y Winston.
- Black, J. B. (1985). An exposition on understanding expository text. En Britton B. K. & Black J. B. (eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Borzone & Rosemberg (1992). 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.
- Bronckart, J. P. (1992). El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico, *Anuario de Psicología*, 54, 3-48.
- Baker, L. & Brown, A. (1984). Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension*. Newark, Del.: Internacional Reading Association.
- Blum-Kulka, S. (2000). Pragmática del discurso. En Van Dijk, T. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1),1-17.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. En Day J. & Borkowski J. (Eds.), *Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment and instructional practice*. Norwood, New Jersey: Ablex.

- Brown, A. L. , Palincsar, A. S & Ambruster, B. B. (1984). Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Eds.) *Learning and Comprehension of Texts*. (pp. 255-287). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, (1),1-14.
- Brown, A. L. , Day, J. D. & Jones, R. S. (1983).The development of plans for summarizing texts *Child Development*, 54, 968-979.
- Bruner, J. (1986). *Acción, pensamiento y lenguaje*. J. Linaza (Comp.) México: Alianza
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, N.H. : Heinemann.
- Cassany, D. (2000). De la Gramática a la reflexión Lingüística. *Novedades educativas* ,119.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula , el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Paidós.
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural*. Madrid: Morata
- Collins, J. & Michaels, S. (1988). Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En Cook-Gumperz J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Dawes, L. , Mecer, N. & Wegerif, R. (2000). *Thinking together: A program of activities for developing thinking skills at KS2*. UK: Questions.
- Durán, M. (1989). Consideraciones lingüísticas sobre la alfabetización. En *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Edwards, A. , Westgate, D. (1994). *Investigating Classroom Talk*. London: The Falmer Press.
- Estévez, E. H. (2003). Innovación educativa: reflexiones sobre su teoría y su práctica. *Innovación Educativa*, mayo-junio 20-31. México: Universidad Autónoma de Sonora.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura*. México: Documentos del DIE.
- Gallimore, R. & Tharp, R. (1990). En Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. New York: Cambridge University Press.

- García, M. T. (1987). El lenguaje Oral en los programas de preescolar de la comunidad Autónoma de Galicia. Inspección de Educación Lugo. En Álvarez, A. (1987). Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Aprendizaje-Visor, MEC.
- García, J. , Elosúa M., Gutiérrez F., Luque J., Gárate, M. (1999). *Comprensión Lectora y Memoria Operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, E. T. , Armbruster B. B. (2001). *Psychological Correlates of Text Structure*.
- Goodman, K. S. (1980). *Lenguaje Integral*. Venezuela: Ed. Venezolana.
- Goodwin, C. (1995). Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. *Research on Language and Social Interaction*, 28 (3), 233-260.
- Graves, D.H. (1983). *Writing: Teacher and children at work*. Portsmouth, N. H. : Heinemann.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En Cole & Morgan (Eds). *Syntax and semantics. Volume 3: Speech acts* (p.p. 41-58). New York: Academic press.
- Gunnarsson Britt-Louise (2000). Análisis aplicado del discurso. En Van Dijk, T. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1981). The problem of understanding meaning in the social sciences. *The Theory of Communicative Action*, 1, 102-141. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1990). Discourse ethics: notes on a program of philosophical justification, *Moral Consciousness and Communicative Action*, 43-115. Cambridge: Polity Press.
- Hernández, R. , Fernández, C. & Batista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). Models of interaction in language and social life En Gumperz & Hymes, D (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of Communication*. London: Basil Blackwell.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. London: Tavistock Publications Limited.
- Horowitz, R. (1985). Patterns of texts: part I. *Journal of Reading*, 28 (5), 448-454.
- Joiner, R. & Issroff K. (2003). Tracing success: graphical methods for analyzing successful collaborative problem solving. *Computers & Education*, 41, 369-378.
- Kalman, J. (2001). *¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización*. México: Documentos del DIE.

- Kaufman, A. M. & Rodríguez, M. E. (1994). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.
- King, A. (1994). Guiding Knowledge Construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, Summer, 31, (2), 338-368.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 2, 161-182.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 336-349.
- Kruger, A. (1993). Peer collaboration: conflict, cooperation or both? *Social Development*, 2 (3).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Light, P. & Butterworth, G. (Eds) (1992). *Context and cognition, ways of learning and knowing*. New York: Harvester.
- León, J. A. (1991). La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto lector. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 51-76.
- Light, P. , Littleton, K. , Messer, D. & Joiner, R. (1994). Social and communicative processes in computer-based problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 93-110.
- Littleton, K. & Light. P. (1999). *Learning with computers: analyzing productive interaction*. London: Routledge.
- López, F. , Fuentes, J. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 163-185.
- Mercado, R. , Rojas-Drummond, S. , Dabrowski, E. , Mercer, N. & Huerta, A. (1997). La interacción maestro-alumno como vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. *Morphé*, 8-9, 15-16, Julio 96-Junio 97.
- McLane, J. (1992). Writing as a social process. En Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Mercer, N., Coll, C. (1994). *Teaching, Learning and Interaction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of knowledge*. Philadelphia: Multilingual Matters LTD.

- Mercer, N. (1996). The quality of talk in Children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instrucción*, 6, (4).
- Mercer, N. (1997). *La construcción Guiada del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2001). *The Analysis of Talk as data in Educational settings*. Manuscrito presentado para publicación.
- Mercer, N. , Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal* 25 (1), 95-112.
- Meyer, B. J. F. (1984). Texts dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabaos (eds.). *Learning and comprensión of texts*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Miras, M. (1987). De la adquisición del lenguaje a la Psicología del lenguaje Oral. Universidad de Barcelona. En Álvarez A. (1987). Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Psicología y educación. *Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Aprendizaje-Visor, MEC.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Recuperado Enero , 27, 2005, de <http://www.caliban.sourceoecd.org>.
- OECD (2003) PISA 2003: *Assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OCDE.
- Olson, D. R. (1985). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson D. R. & Torrance, N. *Cultura Escrita y Oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Peón, M. (1992). *Efectos de la inducción de estrategias generales y específicas de uso de lenguaje, en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria*. Tesis de Maestría, inédita: México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Piaget, J. (1994). *Seis estudios de psicología*. México: Ariel.
- Rojas-Drummond, S. M. (1999). Creando comunidades de aprendizaje para la construcción social del conocimiento: Una Perspectiva Sociocultural. *Educar, Revista de Educación*, Secretaria de educación del Gobierno del estado de Jalisco. Abril-Junio.
- Rojas-Drummond, S. M. (1999). El desarrollo de capacidades de solución de problemas para diversos dominios del conocimiento. En Alcaraz V. & Bouzas A. *La contribución de la Psicología en México*. CONACYT-UNAM.
- Rojas-Drummond, S. M. , Albarran, D. , Vega, G. , Zúñiga, M. & Vélez, M. (2006). Learning Together: the creation of communities of inquiry supported by ICT. In: MirandaNet e-Journal. (<http://www.mirandanet.ac.uk/internat/mexico.htm>).

- Rojas-Drummond, S. M. , Gómez, L. , Peón M. , Márquez, A. , Olmos, A. & Vélez, M. (1999). El desarrollo de macroestructuras en niños de primaria. *Estudios de Lingüística aplicada*, 17, (29),14-32.
- Rojas-Drummond, S. M. , Hernández, G. , Vélez, M. , & Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the acquisition of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*, 3, (1).
- Rojas- Drummond, S. M. & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99-111.
- Rojas-Drummond. S. M. & Peon, M. (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in Mexican primary school children. *Language and education* 18 (6), 539-557.
- Rojas-Drummond, S. M. , Peña, L. , Peón, M. , Rizo, M. & Alatorre, J. (1992). Estrategias regulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*,1, (1) , 11-32.
- Rojas-Drummond, S. M. , Pérez, V. , Vélez, M., Gomez, L. , Mendoza, A. (2003). Learning for reasoning among Mexican primary school children. *Learning and Instruction* 13 (6), 653-670.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. London: Oxford University Press.
- Rojas, P. M. , García, L. N. , Brenes, F. M. (1992). Funciones del lenguaje en el aula. *Revista de Educación* ,16, (1), 45-46.
- Rockwell, E. (1991). Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 29-43.
- Roschelle, J. (1992). Learning by collaborating: convergent conceptual change. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (3), 235-276.
- Säljö, R. (1997). *Learning and discourse: A sociocultural perspective*. Leicester: British Psychological Society.
- Säljö, R. (1999). Learning as the use of tools: A sociocultural perspective on the human-technology link. En K. Littleton & P. Light (Eds). *Learning with Computers: Analyzing Productive Interaction* (144-161). London: Routledge.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.

- Spradley, J. P. & McCurdy, W. E. (eds.) (1972). *The cultural experience: Ethnography in complex society*. Chicago: Science Research Associates.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Schmelkes, S. (1997). *La desigualdad en la calidad de la educación primaria, en problemas y políticas de la educación básica*. México: SEP.
- Searle, J. (1990). *Actos de habla*. España: Catedra.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP (2001). *Principales características del sistema educativo nacional por tipo y nivel*. México: SEP.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Slater W. H. , Graves M. F. (1990). Investigaciones sobre textos expositivo: aportes para los docentes. En *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: AIQUE.
- Sole, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. En "Monográfico leer y escribir". *Cuadernos de Pedagogía*, 157, 25-27. Barcelona.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós: España.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. España: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. España: Paidós.
- Van Dijk, T. A. & Kintsh, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El estudio del discurso en el discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech (S. Sochinenii, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology* 1, 39-285. New York: Plenum.

- Woods, C. (1982). La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* Ferreiro E. & Gómez (Comp.). México: Siglo XXI editores.
- Wegerif, R. (1996). Using computers to help coach exploratory talk across the curriculum. *Computers and Education*, 26 (1-3) 51-60.
- Wegerif, R. (2005). Reason and Creativity in Classroom Dialogues. *Language and Education*, 19, (3) 223-237.
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. En R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds), *Computers and talk in the primary classroom* (pp. 49-61). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wegerif, R. , Mercer, N. & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9(6), 493-516.
- Wegerif, R. & Dawes, L. (2004). *Thinking and Learning with ICT: Raising Achievement in Primary Schools*. London: Routledge Falmer.
- Wegerif, R. , Mercer, N. , Dawes, L. , Rojas-Drummond, S. M. , Vélez, M. , Fernández, M. , Gómez, L. , Sierra, C. , Salinas, J. , Alonso, O. (1999). *Pensando Juntos: Adaptación de un programa para estimular la comunicación y el razonamiento colaborativo para la educación primaria en México*. Manual de Procedimientos. Universidad abierta, Inglaterra. Facultad de psicología UNAM.
- Wolcott, H. F. (1975). Criteria for an ethnographic approach to research in schools. *Human organization*, 34, 111-127.

# ***ANEXO 1***

Prueba de comprensión de texto expositivo

## LAS PLANTAS

En diferentes regiones del planeta existe una gran variedad de climas. Los distintos climas han producido a su vez vegetación muy variada, ya que las plantas se han modificado físicamente para adaptarse a las condiciones en que viven. Así por ejemplo, las plantas del desierto son muy diferentes a las de la selva.

Las plantas al transpirar pierden agua por sus hojas. En el desierto, debido a que hay muy poca agua, las plantas se han adaptado modificando sus hojas. Por lo general estas plantas tienen hojas muy pequeñas o las han perdido por completo. En cambio, en la selva, las plantas suelen tener hojas grandes y abundantes, por las que pierden mucha agua.

En los desiertos llueve poco, pero de vez en cuando cae una lluvia muy fuerte. Para aprovechar esta situación y poder sobrevivir en época de sequía las plantas del desierto han modificado sus tallos. Estos suelen tener pliegues flexibles, como un acordeón, que se expanden para captar el agua de lluvia y se van reduciendo en época de sequía. También durante las lluvias sus raíces se ensanchan formando depósitos de agua. En cambio, las plantas de la selva no necesitan guardar agua, por lo que sus tallos y sus raíces son rígidos.

Las plantas del desierto tienen que competir para ganar la poca agua que existe en su suelo. Muchas plantas de esta región se han adaptado produciendo en sus raíces y en sus tallos sustancias tóxicas que matan a cualquier semilla que esté cerca. Esta es una de las principales razones por la que las plantas del desierto están muy separadas unas de otras. En cambio en la selva, existe una gran variedad de plantas que crecen unas cerca de otras.

## ***ANEXO 2***

Prueba de integración textual individual

Imagina que tienes que escribir en el boletín escolar una noticia sobre un hecho interesante que haya ocurrido en la realidad. Investigas y encuentras dos notas que están relacionadas y una entrevista pero tienes un problema, sólo cuentas con un espacio reducido para publicar tu noticia.

Lee las notas y la entrevista siguientes con mucho cuidado, toma de las tres lo que pienses que es más importante y **ELABORA TU PROPIO RESUMEN, TRATANDO DE INTEGRAR INFORMACIÓN DE LOS TRES TEXTOS, NO OLVIDES ESCRIBIR UN ENCAJEZADO.**

#### Nota Periodística

El día de ayer un oso hormiguero viajó arriba del tanque de gasolina de un autobús de pasajeros que iba de Chiapas a México. Cuando el autobús llegó al Distrito Federal el chofer se llevó un buen susto cuando descubrió una cola que sobresalía del tanque. Sacó al animal y se lo enseñó a sus compañeros quienes inmediatamente llamaron a los medios de comunicación. El animal causó gran interés y asombro entre el público ya que mucha gente jamás había visto uno igual, pues es raro que salgan de su ambiente natural.

#### Nota de un libro

El oso hormiguero es un mamífero sin dientes que habita en las regiones tropicales de América. Su cuerpo es robusto y mide más de un metro de largo, desde la punta del hocico hasta el nacimiento de la cola. Tiene el pelo áspero y tieso, de color gris con manchas negras. Se alimenta de hormigas que atrapa con su lengua larga y pegajosa. Estos animales son valientes y fuertes, pero difícilmente sobreviven fuera de su hábitat natural.

#### Entrevista

En el Zoológico de Chapultepec con el veterinario que atendió al oso hormiguero tres días después de que llegó a México).

Reportero: ¿Supimos que el oso hormiguero se enfermó y lo trajeron aquí ¿nos podía dar más informes?

Veterinario: Desde que llegó el oso venía entumido de frío y muy asustado. No quiso comer ni beber agua. Llegó aquí deshidratado y sin probar alimento. Se le hicieron licuados especiales con pollo y ácido fórmico que es una sustancia que tienen las hormigas, pero no hubo forma de que probara bocado. Para colmo le dio neumonía.

Reportero: ¿Cómo respondió a los cuidados que le dieron?

Veterinario: Su condición era muy delicada y a pesar de que hicimos todo para salvarlo no respondió a nuestros cuidados. Desgraciadamente no pudo resistir y murió.

## ***ANEXO 3***

Prueba de integración textual grupal

Imagina que tienes que escribir en el boletín escolar una noticia sobre un hecho interesante que haya ocurrido en la realidad. Investigas y encuentras dos notas que están relacionadas y una entrevista pero tienes un problema, sólo cuentas con un espacio reducido para publicar tu noticia.

Lee las notas y la entrevista siguientes con mucho cuidado, toma de las tres lo que pienses que es más importante y ELABORA TU PROPIO RESUMEN, TRATANDO DE INTEGRAR INFORMACIÓN DE LOS TRES TEXTOS, NO OLVIDES ESCRIBIR UN ENCABEZADO.

#### Nota Periodística

En las costas de Irlanda vive desde hace 14 años un delfín llamado Fungy. Este delfín es muy amistoso y juguetón; le gusta nadar junto a las personas y se deja rascar la panza y sobar el lomo. Son numerosas las historias de personas que dicen que Fungy comienza a hacer algo cuando nota que alguien está muy triste o afligido. En esta situación el delfín se les acerca, salta o resopla como para hacerles sentir que comprende su dolor y está con ellos.

#### Nota de un libro

Las personas que estudian la conducta de los animales comentan que existen muchos casos de mascotas que tienen una relación tan estrecha con sus dueños, que llegan a percibir el estado de ánimo de sus amos y reaccionan para consolarlos. Sin embargo, es difícil explicar cómo un delfín que vive en las costas de Irlanda, percibe el sufrimiento de personas desconocidas y reacciona para calmar el dolor de los humanos que tienen contacto con él.

#### Entrevista

(En la casa de un niño con parálisis cerebral que nadó con Fungy)

Reportero: Supimos que nadaste con el delfín Fungy y esto te hizo mucho bien. Platicanos.

Niño: Antes de nadar con Fungy me costaba mucho trabajo hacer mis ejercicios para poder caminar a pesar de la ayuda de los demás. No tenía ganas de jugar, de aprender, ni de platicar con mis amigos. Estaba muy triste.

Reportero: ¿Cómo te ayudó Fungy?

Niño: Nunca creí que un animal entendiera lo que me pasaba, y cuando el delfín me empujaba y empujaba como diciéndome: ¡muévete!, comprendí que para salir adelante soy yo el que tengo que hacer las cosas.

# ***ANEXO 4***

Pasaporte del Investigador

# PASAPORTE DEL INVESTIGADOR



**Equipo:**

---

**Integrantes:**

---

---

---

Jóvenes Aventureros han llegado al laberinto de la ciudad amurallada, en donde se encuentra la torre del conocimiento.

Su misión en este laberinto es ayudar a los sabios del lugar a conservar el saber humano, evitando que las personas lo olviden. Para lograrlo, tendrán que llegar a la torre del conocimiento e investigar sobre un tema que les guste, al terminar su misión presentaran una conferencia en una feria cultural que se realizara en su escuela, ahí podrán compartir su investigación con más personas y ayudaran a los sabios a difundir y preservar el conocimiento humano. Siguan las instrucciones de este pasaporte del investigador para cumplir con su misión.

¡ADELANTE!!!

ISTARI



Lo primero que tienen que hacer es conocer los libros que se encuentran en la torre del conocimiento, para esto los sabios los invitan a jugar un RALLY del conocimiento:



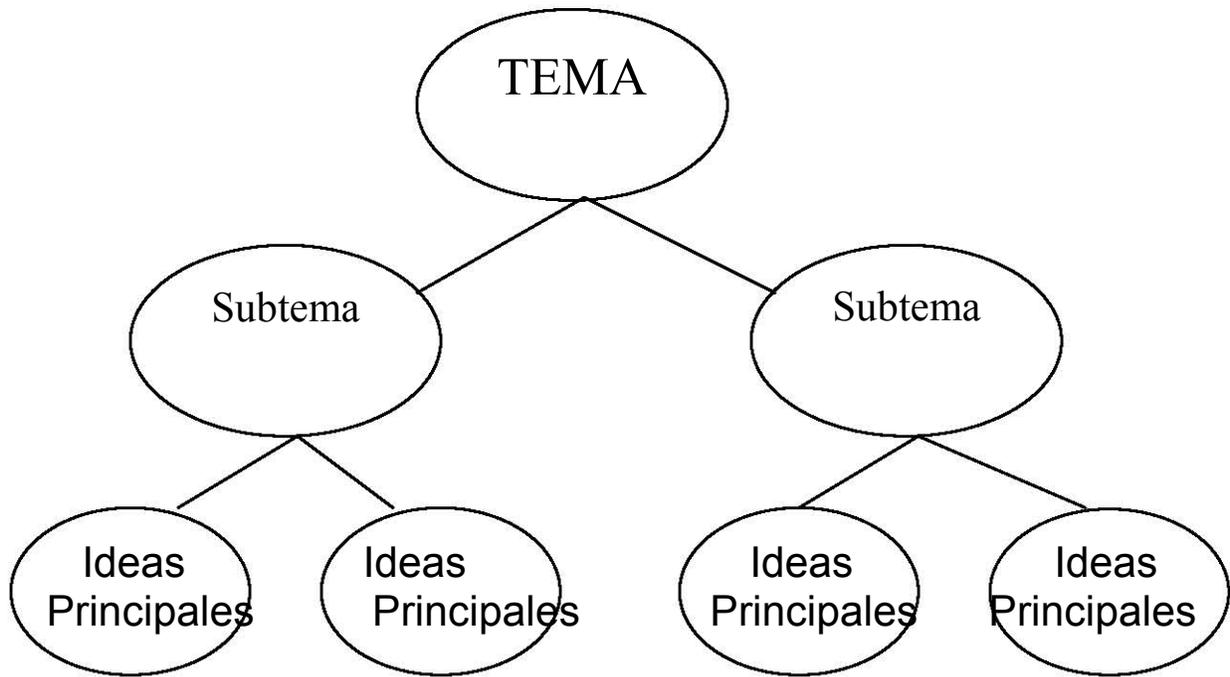
Ahora que conocen los diferentes tipos de libros en los que se puede buscar información (Textos expositivos) escriban algunos temas que les gustaría investigar

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_

EL TEMA QUE NOS GUSTARIA INVESTIGAR ES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Los sabios les aconsejan elaborar un diagrama como este para ir organizando su tema y la información sobre el mismo.



Este diagrama lo van a ir completando con todo lo que investiguen sobre el tema en los libros, y les servirá de guía para saber que y en donde buscar.



Cada vez que revisen un libro relacionado con su tema, elaboren fichas bibliográficas y de trabajo, pueden usar los siguientes formatos como modelo.

**Fichas de los libros que hemos revisado**

## Ficha Bibliográfica

Tema _____	
Título del libro _____	
Autor (es) _____	
Año _____	Editorial
Páginas _____	

## Ficha de Trabajo



***Los sabios les aconsejan que utilicen lo que han aprendido en las misiones anteriores “recuerden que pueden resumir la información usando las estrategias de síntesis (supresión, generalización y construcción) y las estrategias de organización de la información (definición, semejanzas y diferencias, causa- efecto, problema-solución)”***

Información: _____
_____
_____
_____
_____

## Organización de la Información



*Con la ayuda del mapa del diagrama que hicieron en un principio pueden organizar la información.*

*Tomen las fichas de trabajo, e integren la información de dos o más fichas, para obtener las ideas principales de su conferencia.*

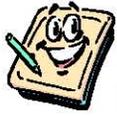


***Para escribir la versión final de su conferencia los sabios les sugieren seguir este formato***

- 1. - TITULO: escriban un título que llame la atención de tus lectores***
- 2. -INTRODUCCIÓN: traten de escribir una introducción que motive a tus lectores a seguir leyendo. Una introducción contiene una breve descripción sobre la importancia del tema, expliquen por que les intereso investigar este tema.***
- 3. -IDEAS CENTRALES: para escribir las ideas centrales de su tema recuerden ponerlas en orden, pueden usar las estrategias de síntesis y de organización de la información ¿se acuerdan cuales son?.***

**Aquí van a incluir la información que integraron de sus fichas de trabajo**

**Sugerencias**



**Pidan sugerencias sobre su texto a otro equipo y revisen su texto.**

	SI	NO	SUGERENCIAS
<b>TITULO</b> Es motivante, es informativo, invita a seguir leyendo			
<b>INTRODUCCIÓN</b> Refleja la importancia del tema			
<b>IDEAS PRINCIPALES</b> están organizadas u ordenadas en párrafos, están completas			



**Piensen en materiales de apoyo que llamen la atención de su audiencia cuando expongan su tema en la feria cultural.**

### **Materiales de Apoyo**

**Al exponer el tema vamos a utilizar este material de apoyo:**

---

---

---

---



**Para concluir esta misión ¿podrían escribirles algunos tips a otros niños que deseen escribir una conferencia?**

---

---

---

---

---



**Estos son otros consejitos que te envían los sabios, para cuando tengan que exponer su tema en la feria cultural:**

- ⇒ Ensayen frente a sus compañeros su presentación y pídanles sugerencias.
- ⇒ Ser claros y ordenados. Pueden apoyarse en su diagrama.
- ⇒ Usar los materiales de apoyo, señala o nombra las ilustraciones o materiales
- ⇒ Traten de hablar con voz alta para captar la atención de la audiencia
- ⇒ Después de exponer pidan comentarios u opiniones a la audiencia

***¡MISIÓN CUMPLIDA!***

***Los sabios agradecen su ayuda para difundir el conocimiento y les desean suerte en su conferencia.***

## ***ANEXO 5***

Análisis textual de las pruebas psicolingüísticas

## PRUEBA DE COMPRESIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO INDIVIDUAL: LAS PLANTAS

CLAVE	ELEMENTOS	EJEMPLOS DE RESPUESTAS	CRITERIO	PUNTOS
TITULO	Muestra la esencia del texto	Diferencias y semejanzas entre las plantas del desierto y las de la selva.	El título es completamente informativo y preciso.	2
			El título es preciso, no del todo informativo.	1.5
		Cambios físicos de las plantas del desierto y de la selva para adaptarse.  Las plantas de la selva son diferentes a las de la selva.	El título contiene solamente el referente: plantas	1
			No esta presente	0
IP	Seis Ideas principales	1. – Diferencias en la forma de sus hojas. 2. –Las desérticas tienen hojas pequeñas para guardar agua, en cambio en la selva hay mucho agua por lo que las plantas tienen hojas grandes y abundantes . 3. – Diferencias en sus tallos. 4. – En el desierto para sobrevivir a la sequía las plantas tienen tallos con pliegues flexibles para formar depósitos de agua, las plantas de la selva no necesitan	Están presentes seis ideas principales	3
			Están presentes 5 ideas principales	2.5
			Están presentes 4 ideas principales	2
			Están presentes 3 ideas principales	1.5
			Están presentes 2 ideas principales	1
			Esta presente solo 1 idea principal	.5
			Idea sugerida, no completa	.25
			No esta presente ninguna idea principal	0

		<p>guardar agua por lo que sus tallos son rígidos.</p> <p>5. – Competencia para ganar agua.</p> <p>6. – En el desierto las plantas generan venenos para evitar que otras plantas crezcan cerca, en cambio en la selva las plantas crecen cerca de otras.</p>		
Org.	Ideas organizadas en un patrón lógico	Se plantean las diferencias entre las plantas del desierto y de la selva, como se modifican para adaptarse a su hábitat.	No se notan los saltos entre los textos. Se observan un principio, desarrollo y fin. Existen al menos dos marcadores de discurso.	2
			Se distinguen un principio desarrollo y Fin	1
			Existe al menos un salto en la información.	.5
			Más de un salto en la información	0
N.E.	Nivel de expresión	Nivel de expresión máximo mostrado a través de las frases utilizadas en la redacción.	Integración y construcción	3
			Generalización sin perder la esencia del texto ni la intención del autor	2
			Redacción parafraseada	1.5
			Supresión sin perder la esencia del texto ni la intención del autor	1
			Supresión con pérdida de la esencia del texto y la intención del autor	.5
			Escribir palabras u oraciones sin sentido lógico. Copia indiscriminada	0

## PRUEBA DE INTEGRACIÓN TEXTUAL INDIVIDUAL: EL OSO HORMIGUERO

CLAVE	ELEMENTOS	RESPUESTAS	CRITERIO	PUNTOS
TITULO	Muestra la esencia del texto	Muere oso viajero	El título abarca los tres textos, es completamente informativo y preciso. El oso hormiguero viajero muere en chapultepec.	2
			El título es preciso, no del todo informativo	1.5
			El título contiene la información de un solo texto. El oso hormiguero viaja en un camión	1
			Solo el referente esta presente. El oso hormiguero	.5
			No esta presente	0
IP	Seis Ideas principales	1. -Oso viajero 2. -Llega a la ciudad de México 3. -Sale de su hábitat natural 4. - Enferma 5. - Tratan de salvarlo 6. - Muere	Están presentes seis ideas principales	3
			Están presentes 5 ideas principales	2.5
			Están presentes 4 ideas principales	2
			Están presentes 3 ideas principales	1.5
			Están presentes 2 ideas principales	1
			Esta presente solo 1 idea principal	.5
			Idea sugerida, no completa	.25
			No esta presente ninguna idea principal	0
Org.	Ideas organizadas	Se marca la causa y el efecto: Debido	No se notan los saltos entre los	2

	en un patrón lógico	a que el oso hormiguero salió de habidad natural, enfermo, y murió	textos. Se observan un principio, desarrollo y fin. Existen al menos dos marcadores de discurso.	
			Se distinguen un principio desarrollo y Fin	1
			Existe al menos un salto en la información.	.5
			Más de un salto en la información y carece de principio, desarrollo y fin.	0
N.E.	Nivel de expresión	Nivel de expresión máximo mostrado a través de las frases utilizadas en la redacción.	Integración y construcción	3
			Generalización relevante, sin perder la esencia del texto ni la intención del autor	2
			Redacción parafraseada	1.5
			Supresión relevante, sin perder la esencia del texto ni la intención del autor	1
			Supresión con pérdida de la esencia del texto y la intención del autor	.5
			Escribir palabras u oraciones sin sentido lógico	0

## PRUEBA DE INTEGRACIÓN TEXTUAL GRUPAL: FUNGY

CLAVE	ELEMENTOS	EJEMPLOS DE RESPUESTAS	CRITERIO	PUNTOS
TITULO	Muestra la esencia del texto	Un delfín sensible ayuda a niño	El título abarca los tres textos, es completamente informativo y preciso.	2
			El título es preciso, no del todo informativo.	1.5
			El título contiene la información de un solo texto. Ejem. El delfín amistoso	1
			Solo el referente esta presente. Un delfín	.5
			No esta presente	0
IP	Seis Ideas principales	1. –Un delfín que vive en las costas de Irlanda 2. – Que es amistoso, sociable 3. –Tienen una capacidad extraordinaria (Percibe el sufrimiento ajeno) 4. – El delfín calma el dolor de los humanos que conviven con él. 5. – El delfín ayuda a un niño con parálisis cerebral. 6. – El delfín motiva al niño a hacer las cosas por él mismo.	Están presentes seis ideas principales	3
			Están presentes 5 ideas principales	2.5
			Están presentes 4 ideas principales	2
			Están presentes 3 ideas principales	1.5
			Están presentes 2 ideas principales	1
			Esta presente solo 1 idea principal	.5
			Idea sugerida, no completa	.25
No esta presente ninguna idea principal	0			
Org.	Ideas organizadas en un patrón lógico	Se destaca la extraordinaria capacidad de los delfines para ayudar y motivar a personas enfermas.	No se notan los saltos entre los textos. Se observan un principio, desarrollo y fin. Existen al menos dos marcadores de discurso.	2

			Se distinguen un principio desarrollo y Fin	1
			Existe al menos un salto en la información.	.5
			Más de un salto en la información	0
N.E.	Nivel de expresión	Nivel de expresión máximo mostrado a través de las frases utilizadas en la redacción	Integración y construcción	3
			Generalización sin perder la esencia del texto ni la intención del autor	2
			Redacción parafraseada	1.5
			Supresión sin perder la esencia del texto ni la intención del autor	1
			Supresión con pérdida de la esencia del texto y la intención del autor	.5
			Escribir palabras u oraciones sin sentido lógico. Copia indiscriminada	0