



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Educación  
Educación Parvularia y Básica Inicial

**PROGRESIÓN DEL PAISAJE DE LA CONCIENCIA EN NARRACIONES  
INFANTILES EN TEXTOS ESCOLARES DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN  
BÁSICA: Un estudio en contraste**

**Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares  
Iniciales.**

**Autoras:**

PAULINA ALEJANDRA JOFRÉ VARGAS.  
PAZ CELESTE NÚÑEZ CONTRERAS.  
YENIFER CAROLA QUIJADA JAVIER.  
KRISTEL MARCEL SPIESS GÓMEZ  
FABIOLA ANDREA VERGARA VEGA.

**Profesor Guía:** Guillermo Soto Vergara.

Marzo, 2011  
Santiago, Chile

## AGRADECIMIENTOS

“A Andrés, Fanny, Daniela y Fernanda, por darme vida, amor y apoyo; a mis amigas y amigos, Pía, Isabel, Marco y Nelson, por darme fuerza y comprensión. A los académicos participantes, por guiar y orientar esta tesis y a cada uno de los personajes que hicieron de ella, algo inolvidable.” (Paulina)

“Quiero agradecer primeramente a Dios por darme vida, salud, inteligencia y permitirme llegar hasta esta instancia de la carrera. A mi familia quien siempre me ha dado su apoyo incondicional y por supuesto a mis compañeras de tesis con quienes he compartido durante este largo proceso para construir juntas este trabajo. Además quiero mencionar especialmente a nuestro profesor guía quien nos ha enseñado y apoyado para que todo salga de la mejor manera posible”. (Paz)

“Agradezco al apoyo, cariño y paciencia de mi familia y de todo aquel que de una u otra forma se ha visto afectado por este proyecto. A Guillermo Soto por haber facilitado el trabajo, manteniendo la constancia, orientación y por sobre todo los conocimientos que nos otorgó. Finalmente a mis compañeras por su esfuerzo y constancia para la realización de esta tesis”. (Yenifer)

“Agradezco a mi familia por su apoyo incondicional, agradezco a mi profesor guía, Guillermo Soto, quien orientó en todo momento para el desarrollo del seminario. A la profesora Carmen Sotomayor, por su gentileza al facilitarnos los textos escolares que entrega el MINEDUC, los cuales son material importante para nuestra investigación. Agradezco a mis amigas y compañeras Kristel Spiess, Paulina Jofré, Paz Núñez y Yenifer Quijada, por el trabajo (constante) en equipo. (Fabiola)

“Por sobre todo, es debido destacar y agradecer en primer lugar a la familia, por todo el apoyo incondicional entregado; fueron los principales testigos y partícipes de mi proceso de formación. No puedo no mencionarlas a ustedes compañeras, le agradezco a Paulina, Fabiola, Yenifer y Paz, por darme la posibilidad de unirme a su equipo de trabajo en momentos difíciles. Y al profesor guía Guillermo Soto por aceptar mi incorporación a la presente investigación”. (Kristel)

## INDICE

	Pág.
<b>Agradecimientos</b>	<b>2</b>
<b>Resumen</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>8</b>
Título	8
Problema	8
Hipótesis	8
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
Relevancia del estudio	10
Antecedentes Empíricos	11
Sistema educativo chileno	11
Currículum Nacional	14
Textos escolares	22
Contexto internacional de los textos escolares	23
Investigaciones en torno a los textos escolares	24
Objetivos que deben cumplir los textos escolares y los problemas ligados a su estructura y mal uso	24
La historia de los textos escolares	27
Política Nacional de los textos escolares	30
<b>Capítulo II</b>	<b>34</b>
<b>I. El desarrollo humano y la teoría de la mente: una visión socio-cognitiva</b>	
1.1 Descripción general de desarrollo humano	34
1.2 Desarrollo humano y teoría socio-constructivista	35
1.3 Desarrollo humano y teoría cognitiva	40
1.4 Teoría de la Mente	42

<b>II. La narración y el desarrollo humano</b>	
2.1 Descripción general	46
2.2 Narraciones desde una mirada psicolingüística	50
2.3 Paisaje de la acción y paisaje de la conciencia	52
2.4 El papel de las narraciones en el proceso de desarrollo de niños y niñas	59
<b>Capítulo III</b>	<b>63</b>
<b>Metodología</b>	63
1. Enfoque de la Investigación	64
2. Técnicas	65
3. Corpus	65
4. Unidades de análisis	65
5. El Método Interpretativo o el Método llamado <i>Verstehen</i>	69
6. Validez y confiabilidad de los datos	70
<b>Capítulo IV</b>	<b>72</b>
Análisis cuantitativo	72
Introducción	72
Resultados y análisis	72
Análisis cualitativo	103
Introducción	103
Resultados y análisis	103
<b>Capítulo V</b>	<b>137</b>
Conclusiones	137
Proyecciones de la Investigación	140
<b>Bibliografía</b>	<b>142</b>
<b>CORPUS</b>	

## RESUMEN

La presente investigación se ha realizado en el área de Educación, más específicamente en Primer ciclo básico, en relación al desarrollo y progresión del paisaje de la conciencia en las narraciones que se encuentran en los textos escolares, tanto los entregados por el Ministerio de Educación en los años 2007 y 2009 como los pertenecientes al Proyecto Espiral editados el año 2008.

El foco central fue descubrir cómo las narraciones infantiles (cuentos, fábulas y leyendas) se encargan de develar en los niños y niñas, siendo lectores iniciales, el paisaje de la conciencia y cómo éste se articula junto al paisaje de la acción. Estos términos provienen de las investigaciones realizadas por Jerome Bruner, quien en su libro "Realidad mental y mundos posibles" (1988), expresa la importancia que tiene este desarrollo para que los infantes sean sujetos competentes en el mundo social que los rodea.

Para la obtención de los resultados, se trabajó en dos planos: Cuantitativo y Cualitativo. En el primero, la extracción de cláusulas, como su ordenamiento y clasificación más su debido análisis, fue la forma de conseguirlos. En el segundo, se utilizó el Método Interpretativo propuesto por Mella (2003), pues respondía a cabalidad la manera en que debían ser analizados los datos. Toda la información pudo ser estudiada así, debido principalmente a que el carácter de la investigación lo permitió y, por otro lado, porque cimentó concretamente lo hecho.

Según los datos obtenidos, los textos escolares de primer ciclo básico no logran un progreso pleno del paisaje de la conciencia, puesto que existe una gran diferencia en la calidad así como también la cantidad de narraciones, derivando entonces en una dualidad que deja en claro que las editoriales a cargo de la distribución de éstos no consideran relevante este factor, impidiendo a los lectores iniciales promover capacidades socio-cognitivas que fomenten un desarrollo integral.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como temática fundamental, la descripción, comparación y análisis del progreso paulatino del 'paisaje de la conciencia', en las diversas narraciones infantiles que se encuentran en textos escolares del primer ciclo de enseñanza básica, distribuidos tanto por el Ministerio de Educación, así como textos escolares solicitados por algunas instituciones educacionales particulares.

El sustento teórico de esta investigación se apoya principalmente en las ideas de Lev Vygotsky (1988) y más específicamente, Jerome Bruner (1988), quien plantea dos conceptos claves para comprender la organización narrativa desde un punto de vista psicológico; éstos son los de 'paisaje de la acción' y 'paisaje de la conciencia'. Ambos conceptos, son primordiales a la hora de profundizar el quehacer educativo y también a la hora de promover en niños y niñas un íntegro desarrollo cognitivo y, a su vez, un íntegro desarrollo social.

La pregunta inicial para comenzar esta investigación, fue el deseo por develar qué están leyendo los niños y niñas de primer ciclo de enseñanza básica de nuestro país. Preguntas tales como: ¿cuáles son los contenidos tratados en las narraciones infantiles que son elegidas por los diversos autores de los textos escolares?, ¿qué aspectos se consideran para su selección?, ¿qué se espera que aprendan nuestros estudiantes al leer?, entre otras, fueron esenciales para el trabajo que se desarrolla a continuación. Como futuras profesionales de la educación, el tópico nos compete absolutamente, ya que según las normativas del sistema escolar chileno, en el ejercicio de nuestra profesión los textos escolares se encontrarán presentes y serán una herramienta a utilizar para nuestra labor educativa, por lo tanto el realizar esta investigación se transforma en un elemento fundamental para nuestra formación profesional.

Sin embargo, no se puede comenzar el trabajo sin antes contextualizar al lector; es por esa razón que la primera parte del texto trata los temas relacionados con los antecedentes empíricos, los cuales mencionan las características del modelo educativo chileno, las orientaciones principales de los textos escolares a

nivel internacional, la injerencia del marco curricular de educación básica en el sector de lenguaje y programas del mismo sector y nivel, para luego, señalar las políticas educativas referidas al tema en el nivel nacional.

La segunda parte presenta los antecedentes teóricos (o en otras palabras, el marco teórico). En primer lugar, se enmarcan los aspectos generales de desarrollo humano, teorías relacionadas con el mismo y, también, su vinculación con las narraciones, presentando por último la 'Teoría de la Mente' ligada con las ideas teóricas que plantea el psicólogo Michael Tomasello (2001); todo esto en función de generar un mecanismo fundamental para lograr aquella conexión planteada por Lev Vygotsky (1988) entre narración, desarrollo social y cultural. En segundo lugar, el marco teórico trata los temas referidos exclusivamente a la narración, desde un punto de vista psicológico cognitivo, nombrando sus propiedades, características y, en forma detallada, los conceptos de Bruner que se mencionaron anteriormente ('Paisaje de la acción' y 'paisaje de la conciencia').

Una vez que se logra recopilar todo el sustento teórico, nos adentramos al marco metodológico, donde se establece los modelos utilizados para esta investigación, la cual se sitúa en los modelos cuantitativos y cualitativos, siendo este último fundamental para el análisis de los datos recopilados, donde el método interpretativo al analizar el discurso, nos permitirá obtener la respuesta a nuestra pregunta de investigación.

**Al establecer la metodología utilizada se presentarán los resultados obtenidos de los datos recopilados en el corpus de la investigación, donde el descubrimiento de nueva información que manifiestan vida mental es un factor fundamental en el análisis de la presencia del paisaje de la acción y de la conciencia en los marcadores mentales y en la interpretación de las categorías que manifiestan vida mental, los cuales nos llevan a las conclusiones y proyecciones finales de este estudio.**

## **CAPITULO I**

### **TITULO**

Progresión del paisaje de la conciencia en narraciones infantiles en textos escolares de primer ciclo de educación básica: Un estudio en contraste.

### **PROBLEMA**

¿Es semejante la progresión, en cuanto al desarrollo del paisaje de la conciencia, en las narraciones infantiles y tareas complementarias presentes en los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación y la presente en los textos solicitados por algunas instituciones educacionales particulares, para niños y niñas de primer ciclo de enseñanza básica?

### **HIPÓTESIS**

- 1 Los textos entregados por el Ministerio de Educación presentan, durante el primer ciclo de enseñanza básica, un menor desarrollo del paisaje de la conciencia en sus narraciones infantiles que los textos escolares solicitados por algunas instituciones educacionales particulares.
- 2 Las narraciones presentes en los textos escolares del primer ciclo de educación básica, entregados por el Ministerio de Educación y por el Proyecto Espiral, presentan procedimientos específicos como tareas complementarias, las cuales permiten comunicar paisaje de la conciencia, relacionándolo con el paisaje de la acción.

## **OBJETIVOS GENERALES**

- 1 Comparar la progresión del paisaje de la conciencia en narraciones infantiles en los textos escolares del primer ciclo de enseñanza básica distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile y en los textos requeridos por algunas instituciones educacionales particulares.

## **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- 1 Caracterizar la relación entre paisaje de la conciencia y de la acción, en las narraciones infantiles y en las actividades complementarias a cada cuento, presentes en los textos escolares.
- 2 Establecer la progresión del paisaje de la conciencia en narraciones infantiles y sus actividades, en los textos escolares del primer ciclo de enseñanza básica distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile.
- 3 Establecer la progresión del paisaje de la conciencia en narraciones infantiles y sus actividades, en los textos del Proyecto “Espiral”, requeridos por algunas instituciones educacionales particulares.
- 4 Elucidar el papel de las narraciones infantiles y las características que éstas cumplen en el desarrollo del paisaje de la conciencia de niños y niñas de primer ciclo de educación básica.

## RELEVANCIA DEL ESTUDIO

La relevancia de las narraciones en el desarrollo de los niños y niñas sobrepasa su papel estrictamente lingüístico. Diversos autores concuerdan en que los relatos son la base de la comunicación social y desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento humano, especialmente el vinculado con las experiencias de los sujetos (Bocaz y Soto 2000).

De acuerdo con Bruner (1991, 1994), la narración más que un objeto puramente verbal constituye un modo de pensamiento crítico en el proceso de socialización y formación de identidad. Para este autor, los relatos nos permiten organizar la experiencia y el recuerdo de los que nos ocurre. Más aun, los relatos desempeñan "un papel preponderante en el desarrollo de la cultura, en la cohesión de los grupos sociales y en el establecimiento de sus normas y valores" (Bocaz y Soto 2000, p. 20). Puede hablarse, en este sentido, de una inteligencia narrativa (Mateas y Sengers 1998).

Siguiendo a Bruner (1988), se ha afirmado que la comprensión y producción de narraciones supone la construcción de dos paisajes o panoramas relacionados: el paisaje de la acción, centrado en las acciones y sucesos de la trama narrativa, y el paisaje de la conciencia, en que se atribuyen a los personajes de los relatos las emociones, pensamientos, afectos, etc. que permiten interpretar las motivaciones y las metas de su conducta. El paisaje de la conciencia resulta fundamental no solo porque hace posible comprender lo que nos quiere decir un relato, sino también porque permite empatizar con los personajes y vivenciar personalmente el mundo narrado.

Diversos estudios se han preocupado del desarrollo del paisaje de la conciencia en los niños (Bocaz, 1996) y de las diferencias en la riqueza de este ya en distintos grupos socioeconómicos (Bocaz, 1998), ya en sujetos con síndrome de Asperger (Segura, 2007). Estos estudios sugieren que la producción del panorama de la conciencia se relaciona con la capacidad de comprender las intenciones que subyacen a la conducta humana. Si Tomasello et al. (2005) tiene razón en el sentido de que un rasgo único en los seres humanos es su capacidad para

colaborar con otros en actividades donde los objetivos y las intenciones son compartidos, el estudio del paisaje de la conciencia en los relatos puede ser de gran ayuda para comprender mejor la naturaleza humana.

## **ANTECEDENTES EMPÍRICOS**

### **1. Sistema educacional chileno**

Durante el período del gobierno militar (1973-1990) la educación en Chile se caracteriza por una transición marcada por el paso del estado garante al estado subsidiario. Según Cox (2003), en el marco de un régimen político autoritario, se incorporaron instrumentos de financiamiento basados en el subsidio; esta subvención se hace efectiva por alumno matriculado y asistente, pasando a ser la principal fuente de financiamiento del sistema municipalizado y subvencionado particular, puesto que este período se caracterizó por el paso de las escuelas públicas desde el Ministerio de educación hacia las municipalidades, creándose la figura del sostenedor como representante de este cambio. La transformación mencionada anteriormente, quedó legalmente configurada en la Constitución de 1980 y la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza del 10 de marzo de 1990 (en adelante, LOCE) como lo señala Soto (2004).

Por consiguiente la transformación llevada a cabo en el régimen autoritario buscó introducir mecanismos de competencia de mercado en la educación chilena (Jofré, 1988). La idea matriz es que la educación se enmarca en leyes económicas, tales como la de oferta y demanda, y la libre competencia, las cuales llevarán a un incremento en la calidad de la educación. Específicamente, vía el sistema de subsidio estatal a través de *vouchers*, aplicado tanto a instituciones municipales como particulares subvencionadas, se ha pretendido que los establecimientos compitan por captar a los mejores alumnos y mejoren sus resultados (Cornejo, 2006).

Actualmente, en Chile se observan tres categorías de establecimientos educacionales, de acuerdo con su dependencia y financiamiento:

- 1 Municipal, con financiamiento del estado (vía la subvención por alumno) y administración municipal.
- 2 Privado-Subsidiado, con financiamiento del estado (vía la subvención por alumno) y administración privada.
- 3 Privado-Pagado, con financiamiento y administración privada.

El nuevo orden trajo consigo un aumento de la cobertura del sistema educativo en general y, en especial, de la educación particular subvencionada. Esto redundó en el traslado de alumnos desde las escuelas municipalizadas a las escuelas particulares subvencionadas.

El resultado del proceso ha sido una mayor segregación social de la educación. En efecto, actualmente los estudiantes tienden a concentrarse en tipos de establecimiento según su condición social. Los alumnos de sectores pobres o deprivados suelen asistir a colegios municipalizados; los alumnos de sectores medios, a colegios particulares subvencionados, y los de sectores altos, a colegios particulares pagados.

Durante los gobiernos democráticos se ha mantenido el modelo económico neoliberal. Si bien no se logró disminuir en gran escala la situación de los más pobres, las administraciones han reducido los niveles de indigencia y pobreza de manera notable. Se ha ampliado el acceso de los sectores más desposeídos a la educación y se ha mejorado su calidad, destinando mayores recursos a los establecimientos más pobres.

Específicamente, durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000), se invirtió en educación e infraestructura escolar. Este gobierno impulsó una profunda reforma al sistema educacional, comenzando por el aumento en las remuneraciones de los profesores así como también en el inicio de la aplicación de amplios programas de capacitación docente y aumentos en las horas de escolaridad. En función de ello, se enfatizó el desarrollo educativo y tecnológico, el

fortalecimiento de la democracia, el desarrollo sustentable, y la modernización del estado.

La reforma educacional establece tres condiciones que contribuyen en forma significativa a la implementación de los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) propuestos: la extensión de la jornada escolar, que establece un marco temporal adecuado para las nuevas ambiciones formativas del sistema; en segundo término, recursos y estrategias renovadas para la capacitación docente; en tercer lugar inversiones en medios e innovaciones que significan un enriquecimiento sustancial de las oportunidades de aprendizaje para el conjunto de los alumnos y docentes de la educación subvencionada, donde textos, bibliotecas y laboratorios de computación (Proyecto ENLACES), son los más importantes y de mayor cobertura. (Azúa y Nervi, 1999, citado por Gysling, 2003)

Posteriormente, durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000 - 2006), se establecieron, entre otras medidas, los 12 años de escolaridad obligatoria. A través del Proyecto ENLACES, 8.000 liceos y escuelas tienen computadores conectados a Internet, 20% de ellos con banda ancha. Durante los últimos cinco años de su gobierno los establecimientos educacionales conectados a la red se duplicaron. Actualmente, el 85% de los profesores se encuentra capacitado en estas tecnologías y el 80% de los profesores tiene un computador en su hogar. Solo en el día de la inauguración de su cuarto año de Gobierno, se inauguraron 60 escuelas en todo Chile, de un total de 500 en construcción.

Durante el gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2006-2010), la educación preescolar fue una de las políticas públicas fundamentales a desarrollar. En dos años se triplicó la oferta de salas cunas para el 40% de los niños y niñas pobres, lo que se expresó en la inauguración de 800 salas cunas en 2006 y otras 900 en 2007. En cuanto al Sistema de Protección Integral a la infancia, llamado Chile Crece Contigo que opera desde 2006, éste está dirigido a todos los niños y niñas del país para acompañarles y apoyarles en su desarrollo, desde la gestación hasta que ingresen a primer nivel de transición (Pre-kinder), entregando acceso a los servicios y prestaciones que atienden sus necesidades. Además, se han ampliado los principios generales de la educación, se han actualizado los objetivos por

niveles y se ha planteado una nueva estructura curricular y organizativa del sistema educativo con seis años de educación básica y seis años de educación media.

## **2. Currículum Nacional**

De acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación, el currículum nacional establece lo que deben aprender los niños y niñas de Chile, durante el transcurso de su vida escolar.

Para lograr aquellos aprendizajes mencionados, el Ministerio de Educación (MINEDUC), dispone del Marco Curricular, como herramienta central, y de una serie de otros instrumentos curriculares que permiten llevarlo a cabo. Estos son: Programas de Estudio, Planes de Estudio, Mapas de Progreso del Aprendizaje y Textos Escolares.

### **2.1 Marco Curricular**

Durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz - Tagle, surge un cambio estructural en relación a la educación, que se plasma en la Reforma Educacional. Esta reforma se constituyó por el denominado Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, dirigido por José Joaquín Brunner. Los lineamientos de una nueva política pública contemplan la acción de propuestas específicas e innovaciones en el currículum, como por ejemplo, y en palabras de Gysling (2003):

- Fijar Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para cada uno de los sectores curriculares.
- Establecer Objetivos Fundamentales Transversales, vinculados principalmente a aspectos valóricos y éticos consensuados para los estudiantes.
- Definir una malla curricular, compuesta por sectores y subsectores curriculares.

- Innovar en relación a las orientaciones generales a las asignaturas estableciendo nuevas denominaciones como “sectores y subsectores”.
- Establecer de un mínimo de 30 horas entre 1º y 6º básico y de 33 horas para 7º y 8º básico.

Una definición específica y según lo establecido por el MINEDUC, “El Marco Curricular define el aprendizaje que se espera que todos los alumnos y las alumnas del país desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar. Tiene un carácter obligatorio y es el referente en base al cual se construyen los planes de Estudio, los programas de estudio, los mapas de progreso y los textos escolares (Marco Curricular Educación Básica y Media, 2009).

El Marco Curricular está dividido en: Educación Parvularia, Educación Regular, Educación de Adultos, Escuelas y Liceos Artísticos.

### **2.1.1 Programas de Estudio**

Los Programas de Estudio permiten materializar el Marco Curricular ya que éstos “entregan una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en el Marco Curricular. En los programas de estudio del Ministerio de Educación se definen aprendizajes esperados, por semestre o por unidades, que corresponden a objetivos de aprendizajes acotados en el tiempo. Se ofrecen además ejemplos de actividades de enseñanza, orientaciones metodológicas y de evaluación para apoyar el trabajo docente de aula. Estos ejemplos y orientaciones tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales.” (Marco Curricular Educación Básica y Media, 2009).

Los programas se dividen en dos tramos; planes y programas de primer ciclo básico y aquellos para el segundo ciclo básico. Siguiendo la línea de la presente investigación corresponde enfocar la atención en aquellos programas del primer ciclo puesto que ellos abarcan de primero a cuarto año básico; e incluso seleccionar solo aquellos que corresponden al sector de aprendizaje de Lenguaje y comunicación ya que en él, los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos

Obligatorios se estructuran en torno a 3 ejes: 1) Comunicación oral, 2) Lectura, 3) Escritura, y, en forma subsumida, un último eje “Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma”, según el actual marco curricular. En el segundo eje, es decir, el de lectura, se halla información relacionada a la investigación y que es de gran utilidad para la misma.

### **2.1.2 Objetivos Fundamentales**

Específicamente, los Objetivos Fundamentales (OF) “integran requerimientos de saber y/o experiencia que deben ser logradas bajo la forma de competencias en un determinado nivel educativo.” (MINEDUC, 2002: 24). Se dividen en dos: Objetivos Fundamentales Transversales y Objetivos Fundamentales Verticales.

En relación a éstos últimos, y, principalmente en primer y segundo año básico, los estudiantes serán capaces en el eje de la lectura de:

- 1 Interesarse por leer para descubrir y comprender el sentido de diferentes textos escritos.
- 2 Dominar progresivamente el código del lenguaje escrito hasta leer palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.
- 3 Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado. (MINEDUC, 2002:11)

Con respecto a estos tres objetivos, la comprensión lectora es la base para el desarrollo del paisaje de la conciencia, ya que según Todorov (s/a), citado por Jofré (1987) comprender otorga y construye significado a las narraciones. “Los hechos significados son entendidos; todo lo que necesitamos es conocimiento del lenguaje en el cual el texto está inscrito. Los hechos simbolizados son interpretados y las interpretaciones varían de un sujeto a otro” (61)

Para tercero y cuarto año básico, los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) en el eje de lectura son los siguientes:

- 1 Leer fluida y comprensivamente textos de mediana complejidad, incluyendo novelas infantiles breves y textos no literarios de dos páginas o más.
- 2 Leer comprensivamente diversos textos literarios y no literarios aplicando, flexiblemente, estrategias de comprensión lectora.
- 3 Leer en forma independiente con propósitos claros y definidos, diversos tipos de textos literarios y no literarios, de mediana extensión y dificultad, reconociéndolos a partir de su afinidad, estructura y contenidos.

Es evidente el cambio imprescindible que se establece entre los objetivos de primer y segundo año con los presentados recientemente. Estos últimos le adjudican un grado de desarrollo al paisaje de la conciencia al mencionar y preocuparse por la comprensión de los textos.

### **2.1.3 Contenidos Mínimos Obligatorios**

Se enuncian como temas o materias de enseñanza y actividades, destacándose en éstas, la dimensión conductual del alumno. Con esto último, se busca disminuir el sesgo instruccional y lectivo que adoptan la enseñanza cuando sus contenidos se formulan exclusivamente como materias o temas de clase. (MINEDUC, 2002:24)

### **2.1.4 Contenidos por semestre del eje "Lectura"**

#### **a) Primero año Básico:**

- 1 Primer semestre: "Lectura comprensiva de palabras y oraciones breves".
- 2 Segundo semestre: "Lectura comprensiva guiada o independiente de oraciones y textos breves y significativos".

**b) Segundo año Básico:**

- 1 Primer y segundo semestre: “Lectura comprensiva, guiada o independiente, de textos significativos con actividades previas, simultaneas y posteriores a la misma”.

Como se puede observar, los contenidos presentados anteriormente muestran un aumento en el grado de dificultad según el semestre y curso en el cual estén los estudiantes; pero aun así, pese a que son considerados ‘fundamentales’ parecen ser básicos o de un nivel deficiente considerando que no presentan mayores desafíos para los alumnos/as.

**c) Tercer año Básico:**

- 1 Primer semestre: “Lectura comprensiva de textos literarios y no literarios”.
- 2 Segundo semestre: “Comprensión literal e inferencial de los textos literarios y no literarios leídos”.

**d) Cuarto año Básico:**

- 1 Primer y segundo semestre: “Comprensión literal e inferencial de los textos literarios y no literarios leídos”.

La diferencia con los dos cursos anteriores, es que se señala y especifica lo “inferencial” como un requerimiento por parte del Programa de estudio, aumentando los desafíos para el estudiante lo que podría beneficiar al paisaje de la conciencia.

**2.1.5 Contenidos Mínimos Obligatorios del eje “Lectura comprensiva”**

**a) Primero y segundo año básico:**

- 1 Lectura silenciosa, frecuente y organizada de cuentos, poemas y otros textos.
- 2 Descripción de lugares de las narraciones, caracterización de personajes e identificación del tiempo y secuencias de acciones.

- 3 Expresión de la comprensión de los textos literarios y no literarios leídos, a través de la participación en comentarios y discusiones, de la escritura creativa o de la expresión corporal.

En cuanto a los Contenidos Mínimos Obligatorios, no se especifica una diferencia entre primero y segundo básico; tampoco no se establece el grado de dificultad entre un año y otro como en los contenidos anteriores, lo que dificulta establecer el aprendizaje que se espera alcanzar ya que el punto de partida señalado por el Programa de estudios es nuevamente amplio y semejante para todos/as. Así como también, no se hace referencia al paisaje de la conciencia explícitamente; no obstante, el hecho de incorporar la comprensión lectora como habilidad a desarrollar da pie a promover el paisaje de la conciencia, subsumido en estos contenidos.

**b) Tercero y cuarto año básico:**

- 1 Lectura y comprensión literal e inferencial de textos literarios de mediana extensión y dificultad, que contribuyen a ampliar su gusto por la literatura, su imaginación, afectividad y visión de mundo.
- 2 Construcción del significado antes y durante la lectura de los textos a partir de: la activación de los conocimientos previos del lector sobre el contenido, la formulación de predicciones e hipótesis, la captación de las relaciones entre sus diferentes partes, su vinculación con el contexto externo.
- 3 Comprensión del sentido de los textos literarios, conociendo: los temas, personajes, diálogos, secuencias cronológicas, intervenciones del narrador o hablante y las de los personajes, caracterización de los personajes y la descripción de ambientes.
- 4 Formulación de juicios fundamentados sobre personajes y su comportamiento, ideas y planteamientos, en los textos leídos.
- 5 Expresión de la comprensión del significado de lo leído, utilizando alternadamente recursos tales como: paráfrasis, resúmenes, organizaciones gráficas, esquemas, comentarios, expresiones artísticas, lecturas dramatizadas, cómics y otras formas literarias, selección de nuevas lecturas.

En NB2 hay un cambio sustancial en cuanto a la cantidad y calidad de contenidos. Todos se enmarcan en un ámbito netamente del desarrollo del paisaje de la conciencia; empero, no se entienden como parte del mismo. La comprensión y la construcción de significado son capacidades que deben fomentarse dentro de esta área.

#### **2.1.6 Objetivos Fundamentales Transversales**

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) “tiene un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la educación general básica” (MINEDUC, 2002:15)

De este tipo de objetivos, el único que está vinculado más estrechamente y en el cual se puede esperar o proponer un trabajo explícito del paisaje de la conciencia, es “Crecimiento y autoformación personal”. Particularmente hacemos referencia a “Desarrollo de la habilidad de pensamiento a través de una expresión oral y escrita coherente y de la comprensión crítica de los textos que leen”, ya que mediante el progreso lector y expresivo de los niños y niñas, se generan capacidades intrínsecas para develar el entorno directo que los rodea y así, sucesivamente, promover mayores habilidades relacionadas a ellos mismos.

#### **2.1.7 Planes de Estudio.**

Los planes de estudio definen la organización del tiempo de cada nivel escolar, así como también son las que entregan las actividades curriculares que los estudiantes deben cursar y el tiempo semanal que se les dedica. (Marco Curricular Educación Básica y Media, 2009). Además, los planes de estudio se encargan de definir los períodos dedicados a cada subsector.

#### **2.1.8 Mapas de Progreso del Aprendizaje**

El año 2009, la Unidad de Currículum y Evaluación puso a disposición los Mapas de Progreso del Aprendizaje, con el fin de acercar a los docentes, estudiantes y también padres, al progreso del aprendizaje a lo largo de la

trayectoria escolar en determinadas competencias o áreas del aprendizaje que promueven los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF y CMO). (Unidad de Currículum y Evaluación, 2008)

Los Mapas de Progreso describen el crecimiento de las competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes dentro de cada sector curricular y constituyen un marco de referencia para observar y evaluar el aprendizaje promovido por el Marco Curricular. Los mapas describen en 7 niveles de progreso las competencias señaladas, en palabras y con ejemplos de desempeño y trabajos de estudiantes ilustrativos de cada nivel. (5)

Actualmente se han elaborado cinco Mapas de Progreso, correspondientes a los siguientes subsectores: Lenguaje y Comunicación Matemática Cs. Naturales Historia, Geografía y Cs. Sociales e Inglés. En relación a estos, este trabajo investigativo se vincula directamente con el Mapa de Progreso de Lectura, proveniente del Sector de Lenguaje y Comunicación (el cual, a su vez, se organiza en tres mapas, es decir, Lectura, Escritura, y Producción de textos escritos)

El supuesto que orienta el Mapa de Lectura es que lo más importante de esta competencia, es la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee. Por esto, lo que se valora en el Mapa es la comprensión profunda y activa de los textos, y la formación de lectores activos y críticos que utilizan la lectura como un medio fundamental de desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y el aprendizaje para ampliar el conocimiento del mundo (Unidad de Currículum y Evaluación, 2008: 72).

## **2.2 Mapa de Lectura**

El Mapa de Lectura es fundamental, debido a que denota cuales son las bases para entender el proceso lector por el cual pasan los niños y niñas de primer ciclo básico. En torno a lo mismo, se presentan las dimensiones que se abarcan en el Mapa:

**a. Tipos de texto que se leen.**

En esta dimensión el progreso está dado por la capacidad de leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión y complejidad lingüística, conceptual y estructural.

**b. Construcción del significado.**

Se refiere a la capacidad de construir el significado de los textos para lograr una comprensión cada vez más profunda y detallada de estos, a través del desarrollo de las siguientes habilidades:

- Extraer información explícita;
- Realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita;
- Interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.

**c. Reflexión y evaluación.**

La tercera dimensión se refiere a la valoración y formulación de juicios que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales. Esto, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y otras fuentes.

Estas habilidades deben ser observadas por el profesor durante el desarrollo de las actividades escolares, para promover aprendizajes que sean significativos en los niños y niñas; no obstante, el trabajo debe ser conjunto con la familia para potenciar aún más el desarrollo de la capacidad lectora infantil.

**3. Textos escolares**

Los textos escolares desarrollan los contenidos definidos en el Marco Curricular para apoyar el trabajo de los alumnos y las alumnas en el aula y fuera de ella; entregándoles explicaciones y actividades para favorecer su aprendizaje y su autoevaluación. Para los profesores y las profesoras los textos constituyen una propuesta metodológica para apoyar la implementación del currículum en el aula, y los orientan sobre la extensión y profundidad con que pueden ser abordados los contenidos del Marco Curricular. En el caso de la Educación Parvularia, resguardando las características específicas de este nivel, existen definiciones

análogas a las anteriores: Bases curriculares y mapas de progreso para el tramo de edad de 0 a 6 años, y programas pedagógicos y textos para los niveles 1 y 2 de Transición.

#### **4. Contexto internacional de los textos escolares**

Borre (1996) plantea que en el contexto internacional, esta herramienta educativa también denominada 'libro de texto' (*textbook*) ha sido estudiada desde diversas perspectivas. Así, por ejemplo, desde una perspectiva ideológica, se analizan los contenidos y la adecuación cultural de los textos escolares. También se ha estudiado el uso del texto escolar en la sala de clases y en el hogar; desde una perspectiva histórica, se ha estudiado el desarrollo del texto escolar a través del tiempo.

Los textos escolares han constituido a lo largo de la historia, y aún hoy, una herramienta de trabajo casi imprescindible en la educación tanto en el nivel nacional como internacional. Por su relevancia, este instrumento debe ser investigado, con el fin de delimitar adecuadamente los propósitos que cumplen los textos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Según Castro (1994), el texto escolar puede cumplir dos funciones importantes, dependiendo del uso que se le dé. Por un lado, puede aportar con aprendizajes significativos a los alumnos al ser portador de contenidos. Pero por otra parte, puede desvirtuar la labor docente, quitándole autonomía y convirtiéndose en una herramienta de trabajo aburrida y tediosa para el alumnado, ya que la clase queda convertida en una obra de teatro seguida por un libreto preestablecido.

En cuanto a la importancia de la lectura infantil, los libros son un mundo que se abre cuando vamos leyendo y descubriendo pensamientos, fantasías, ideas, planteamientos, etc. de los distintos autores. La literatura, fundada en la lectura, claramente es una fuente de conocimiento inigualable. Entonces, sea quien fuere quienes lean, siguiendo lo que se plantea, es una persona más culta que quien no lo haga. Y el leer no es simplemente un hábito, sino que es un aprendizaje que se incorpora al comportamiento, de ahí la importancia de la literatura infantil.

## **5. Investigaciones en torno a los textos escolares**

La mayor parte de las investigaciones en esta área, se centra en la evaluación de la consistencia entre el contenido de los textos escolares y los fines que persigue la educación oficial o el “deber ser” de la educación. Como señala Castro (1994), “cabe apreciar una marcada inclinación de los investigadores por indagar los valores e ideales sociales que, de manera directa o indirecta, traslucen las páginas” (9).

En menor proporción, existen investigaciones enfocadas a cuestiones más formales con las que debería cumplir el texto con el fin de favorecer una adecuada formación del estudiante. Este tipo de investigaciones, al igual que las del punto anterior, se siguen centrando en el contenido del texto.

Más reducido aún es el número de investigaciones que sacan conclusiones que demuestran una relación importante entre el uso de textos escolares y los resultados académicos de los estudiantes. En este caso, se intenta precisar el impacto que tienen los textos en la calidad del aprendizaje de los estudiantes que los emplean.

## **6. Objetivos que deben cumplir los textos escolares y los problemas ligados a su estructura y su mal uso**

Siguiendo con el último tipo de investigaciones mencionado, podemos decir que el texto escolar, para cumplir su fin como dice Castro (1994), debe “presentar, secuenciar, relacionar, apoyar, complementar, graduar, etc., los contenidos elegidos de alguna forma o manera” (10).

La forma que el autor de determinado texto escolar utiliza para presentar los contenidos desempeña un papel importante en la conformación de la conducta de los estudiantes. La forma utilizada influye de alguna manera en el contenido, añadiendo su propio significado. Si esto ocurre, puede desplazar el aprendizaje efectivo de los alumnos hacia lados contrarios a los objetivos que se pretendían inicialmente con aquel texto.

Como señala Cristián González (2007) el texto escolar es un libro diseñado y producido para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar formal. Está dirigido al alumno como destinatario directo y al profesor como un apoyo a su tarea en el aula, quien, además, recibe un libro-guía como complemento del texto del estudiante. Cabe destacar que los textos escolares, en su mayoría, son fáciles de leer. La mayor parte de los textos escolares tiene dibujos, recuadros, esquemas, gráficos, etc., que ayudan al alumno a entender mejor la materia.

Otro problema que puede presentar un texto es que no se adecue a las realidades de los sujetos que lo estudian y sin querer discrimine o establezca sesgos. Es decir, el estudiante que no maneja los códigos escritos y de lectura, o carece de cierto conocimiento previo, difícilmente puede comprender lo que se le está entregando en aquellos contenidos, ya que no puede decodificar o interpretar adecuadamente el mensaje contenido en esa forma. Como expresa Castro (1994):

Nos parece evidente que si los códigos interpretativos que la diaria experiencia ha consolidado en el psíquico infantil no permiten descifrar el mensaje que la forma le añade a la materia de estudio, el sujeto no sólo sería incapaz de experimentar interés frente a una forma desprovista para él del significado, o de asimilarla intelectualmente si tal fuera su deseo; en lo más fundamental por el hecho de enfrentarse con un texto en donde el significado puro u original de los contenidos ha sido ya “resignificado” por la forma que los porta, tampoco lograría el sujeto procesar intelectualmente los significados puros del contenido, por más consistente que este sea con los fines de la enseñanza o con las motivaciones del niño. (11)

Castro (1994) plantea que los textos escolares son un instrumento ‘auxiliar’ de la enseñanza y podrían (o deberían) ser utilizados atendiendo, en todo caso, a dos premisas:

1. Para el cumplimiento de los propósitos de la enseñanza, los textos son prescindibles, ya que no son determinantes de una educación de calidad.

2. Su empleo queda sujeto al criterio del docente, es decir, es él quien determina lo que los alumnos harán o aprenderán y no el texto. El texto solo debe ser una ayuda o complemento de las clases.

De acuerdo con la realidad educativa vemos que, en algunos establecimientos, estas premisas se han desvirtuado completamente, ya que no es extraño observar cómo el docente en general deja en sus manos gran parte de la responsabilidad en cuanto a los contenidos y las actividades que deben impartir en sus clases, de acuerdo con Castro (1994).

El texto ha pasado a ser un ingrediente esencial y definitivo del quehacer propiamente profesional del docente. Enseñar sin texto se considera hoy casi una herejía, signo de una enseñanza superficial, poco seria, imprudente, irresponsable, errática... y tanto más según se avanza a lo largo del proceso escolar. (13).

En pocas palabras, el texto ha pasado a ser un eje principal de la educación que poco menos garantiza una “buena enseñanza” de los contenidos ya que es él quien determina e interpreta los objetivos que ésta debe cumplir.

Desde esta perspectiva directiva, podemos encontrar varios puntos que, según Castro (1994), estaría cumpliendo el texto escolar:

- 1 Calibra los alcances y el nivel de la materia de estudios.
- 2 Impone al profesor el volumen y profundidad con que deben ser trabajados los contenidos.
- 3 Establece un orden y secuencia con que deben ser trabajados los contenidos en las clases.
- 4 Decide el tipo de información que el niño debe asimilar en el proceso educativo y los criterios con que se valida esa información.
- 5 El texto resuelve las tareas y asignaciones complementarias que los estudiantes deberán ejecutar fuera de las horas de clases.
- 6 Determina los procedimientos de evaluación que el docente deberá aplicar una vez finalizada una determinada unidad temática.

7 Es un medio de control frente a situaciones de desorden y desorganización.

No obstante las observaciones anteriores, si analizamos los textos desde otra perspectiva, podemos darnos cuenta de los beneficios que otorga el utilizarlos. Como explican Eyzaguirre y Fontaine (1997):

Los textos educativos dan una forma concreta al currículum y permiten que el profesor pueda planificar sus clases. Son una herramienta sumamente eficaz para actualizar y perfeccionar la formación del profesorado. A la vez permiten a los alumnos estudiar independientemente si es necesario y paliar las deficiencias educacionales de su familia o de su escuela (340).

El documento que escriben estas dos autoras muestra el lado opuesto con respecto al uso que se le da a los textos escolares, especialmente en nuestro país. Ellas plantean las propiedades positivas que poseen éstos y la resistencia que existe por parte de algunos docentes a utilizarlos para complementar sus clases. Muchas veces esto ocurre porque no confían en los textos que provee el estado para los estudiantes y prefieren utilizar otros más reconocidos en el mercado, pero de un costo mucho mayor. Según estas autoras, este hecho provocaría en los alumnos y alumnas una desigualdad en el acceso al conocimiento y una desconfianza injustificada al material que entrega el Ministerio de Educación.

En conclusión, nos encontramos con dos posturas extremas frente al uso que se le da al texto escolar, una que es demasiado dependiente de él y otra que, por el contrario, prescinde absolutamente de él. En la práctica es posible encontrar, ciertamente, posiciones más matizadas.

## **7. La historia de los textos escolares**

Antes de la universalización y obligación de la educación básica, el texto escolar no era de importancia en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Solo se disponía de pocos libros de lectura, los que principalmente tenían una intención ético-valórica y que eran compartidos por todos los estudiantes o leídos

por el profesor. Se priorizaba la utilización del pizarrón y la tiza para entregar conocimientos debido a que no se contaba con los recursos para acceder a los textos escritos y su masificación aún era escasa y muy cara por parte de las imprentas. “También incidía en la escasa importancia que la enseñanza le otorgaba a los textos de estudio, el carácter elemental y simple del programa escolar y el concepto que los maestros tenían acerca de la forma de ejercer su rol instructor”. (Castro, 1994: 59). El profesor era considerado el poseedor de “todo” el conocimiento, por lo tanto no “necesitaba” una herramienta como ésta para enseñar.

En el caso de los alumnos que asistían a escuelas privadas pagadas, sí utilizaban textos de estudio, resultando una obligación el hecho que los padres los compraran, no importando su elevado precio.

La evolución de los textos escolares, según Castro (1994), puede cubrir tres períodos:

- 1 el verbal,
- 2 el verbal-iconográfico,
- 3 el visual.

Etapa verbal: Durante esta etapa la información que se utilizaba en los textos era de carácter escrito completamente. Además, cada unidad se descomponía de igual forma, no importando el tema. Cada página estaba llena de escritos en su totalidad, con escasa presencia de imágenes, y si las había, no era más que una imagen de lo ya dicho anteriormente, es decir, no aportaban demasiado al contenido.

Etapa verbal-iconográfica: En esta etapa la información sigue centrándose en los elementos fonéticos-verbales, pero se incorporan elementos visuales que, a diferencia de la etapa anterior, complementan y amplían la información entregada en la escritura. Además, el diseño de las páginas es más innovador y atrevido. Durante este período, el texto aún sigue circunscrito al asignaturismo que define el plan de estudio oficial, de acuerdo a lo estipulado por Castro (1994). “En términos generales podría sostenerse que, en su mayor o menor medida, los textos

actualmente en uso en las escuelas de los países latinoamericanos corresponden a esta etapa verbal-iconográfica". (62).

Etapa visual: En este tipo de texto, la mayor información es entregada o se encuentra en imágenes o elementos visuales, los cuales están distribuidos en la página de forma que puedan ser utilizadas de diferentes formas, ya que el alumno puede hacer enlaces entre ellas y relacionarlo con el aprendizaje. De acuerdo con Castro (1994)

Este texto puede estar centrado en una disciplina o en un área específica de conocimiento: no obstante, los complejos visuales se seleccionan y estructuran de manera de facilitar integraciones y conexiones disciplinarias en los más diversos sentidos (63).

En 1996, el Ministerio de Educación encomendó una investigación al Departamento de Educación de la Universidad Católica y al CIDE sobre el uso de los textos escolares distribuidos por el estado durante el año 1996 y sobre las bibliotecas de aula. En ella aparece una interesante introducción referida al papel que cumple el texto escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje, que se resume a continuación, de acuerdo a Oyarzún (2004)

Al ser el texto escolar un material educativo fundamental en lo que se refiere a la transmisión y recreación del conocimiento, y en la organización y selección de los contenidos a enseñar, constituye a su vez un indicador de las relaciones que establecen, en un momento dado y en una sociedad determinada, los diferentes actores del sistema educativo. Además, es uno de los componentes que integran la estrategia pedagógica con el estudiante, el profesor, otros medios, el contexto escolar y extra escolar, así como el tejido de interacciones que se da entre ellos, garantizando así la homogeneidad de los contenidos a estudiar, permitiendo en cierta forma, frente a las desigualdades socioeconómicas, contribuir en la igualdad y equidad de la educación. Constituye además un importante recurso de aprendizaje en situaciones donde existe un déficit de maestros o la formación de estos es insuficiente. (3)

Los planteamientos de este estudio, toman en cuenta investigaciones efectuadas por Alain Chopin (1992), Michael Apple (1998), citado por Oyarzún (2004), y otros investigadores, quienes establecen las siguientes conclusiones:

- a) El texto refleja el currículum deseado por el sistema educacional de un país, ya definido en sus documentos oficiales: en el caso de los textos escolares chilenos, estos están alineados con el Marco Curricular de la Reforma Educacional.
- b) En períodos de Reforma Educacional, el texto permite implementar el nuevo currículum en la sala de clases: los profesores requieren mayor apoyo para enfrentarse al desafío que esto implica. En ese sentido, el texto escolar contribuiría a mejorar las prácticas pedagógicas.
- c) El texto contribuye a que el estudiante sea menos dependiente del profesor y sea un eficaz instrumento de unificación lingüística, cultural e ideológica, además pasa a ser la herramienta pedagógica más importante frente a la diversidad de recursos instruccionales, jugando un rol muy importante en la decisión sobre las tareas académicas a realizar.

El estudio concluye que los textos de estudios eficaces son aquellos diseñados para responder a las metas pedagógicas y formativas imperantes en un momento histórico determinado. En la actualidad, los textos escolares que rinden buenos resultados son aquellos orientados no solo al desarrollo de los procesos cognitivos, sino que, además, buscan interesar e involucrar al estudiante con el conocimiento.

Este cambio de énfasis responde a las necesidades de desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior como requisitos formativo-cognitivos que impone la actual sociedad de información y conocimiento y, en consecuencia, la Reforma Educacional.

## **8. Política Nacional de los textos escolares**

Desde el año 1990, el estado de Chile viene desarrollando una política de distribución gratuita de textos escolares en todo el país. La política del Gobierno

llamada “Programa de textos escolares educación básica y media (textos escolares) Ministerio de Educación”, consiste en la producción de textos escolares orientados por los desafíos de calidad, equidad y mayor descentralización, por lo que se inyectan mayores inversiones en este ámbito. El fin del programa es contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes y la equidad de su distribución social en la educación escolar del país.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) señala que los textos se caracterizan por su constante innovación en sintonía directa con las transformaciones de la sociedad nacional, los establecimientos educacionales, profesores y estudiantes. Los textos se han ido perfeccionando en su forma y fondo, introduciendo elementos que potencian el aprendizaje, cumpliendo una función central en la tarea educativa de los docentes, tanto en el aula como en otros espacios de aprendizaje. Según el MINEDUC, los textos juegan un rol articulador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en tanto los docentes lo utilizan para planificar, preparar y desarrollar sus clases.

El MINEDUC ha diseñado una política sistemática de acceso a los textos de estudio, donde la cobertura va desde Primer Nivel de Transición hasta 4° Medio. Las siguientes asignaturas las designadas a recibir un texto escolar: Ámbito de experiencias para el aprendizaje, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Estudio y Comprensión de la sociedad, Estudio y Comprensión de la naturaleza, Inglés, Física, Química, Biología, Historia y Ciencias Sociales, entregando estos textos a los establecimientos municipales y particulares subvencionados de forma gratuita. Según la Unidad de Currículum y Evaluación, anualmente se encuentran en uso en el sistema escolar cerca de 15 millones de textos que son utilizados por 3 millones 200 mil estudiantes, de más de 10 mil establecimientos educacionales en todo el país. En el año 2010, se hizo entrega de 15.738.969 textos y de 491.955 guías didácticas para el profesor.

El sistema de adquisición de textos escolares de la Unidad de Currículum y Evaluación, diseña e implementa, en colaboración con otras entidades ministeriales y externas, procesos de licitación pública destinados a proveer de modo gratuito textos escolares a los estudiantes de educación municipal y subvencionada. Los

textos preparados por las editoriales son sometidos a procesos de evaluación, acreditación, elegibilidad y a un seguimiento de su uso.

Según la Unidad de Currículum y Evaluación, los textos deben cumplir con los siguientes requerimientos del Marco Curricular (2002):

1. Abordar el conjunto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (en adelante, CMO) del subsector de aprendizaje y del nivel establecido.
2. Estar concebido como un material de estudio que apoya el aprendizaje de los CMO así como el logro de los Objetivos Fundamentales (en adelante, OF) tanto Verticales como Transversales.
3. En cuanto a la calidad, los textos deben presentar contenidos relevantes y pertinentes, ser rigurosos en la información, no tener errores en los conceptos ni en las actividades y no promover una visión centralista ni elitista, sino considerar la diversidad de realidades culturales, sociales y regionales del país.
4. En cuanto a la consistencia metodológica, el texto escolar debe estar acorde con los objetivos del sector y el nivel de aprendizaje; la estructura debe estar conformada de tal modo que las motivaciones, los contenidos, las actividades propuestas, el diseño y las ilustraciones promuevan el interés de los usuarios y sean eficaces para lograr aprendizajes significativos. El diseño gráfico debe ser adecuado a los contenidos, actividades, nivel de desarrollo y características socioculturales de los estudiantes. Los materiales asociados al texto incluyen la guía didáctica para el profesor, el cuaderno de escritura para los textos de 1° y 2° Básico en Lenguaje y Comunicación, CD de audio de inglés y los hipertextos.

En la presente investigación, se trabajará con los textos que fueron entregados por el Ministerio de Educación durante el año 2007 y el año 2009. Los primeros, corresponden a la Editorial Cal y Canto y MN Editorial; los segundos, corresponden a las editoriales Santillana (para primer y segundo año básico) y ZIGZAG (para tercer y cuarto año básico). En relación a los textos solicitados por algunas instituciones educacionales particulares, la editorial Santillana, durante el

año 2008, comenzó con la distribución del 'Proyecto Espiral'. El foco estará centrado en el texto de Lenguaje y Comunicación para estudiantes de NB1 y NB2. Se optó por este subsector porque cuenta con mayor número de horas semanales y los contenidos de Lenguaje y Literatura permiten mayor acercamiento al área afectiva y social de los estudiantes.

A continuación, se realizará una breve descripción de cada una de las editoriales que conciernen a los textos escolares que se han de trabajar y analizar:

### **Editorial CAL Y CANTO**

Se encuentra presente en nuestro país desde 1993 y desarrolla textos y material educativo para los diferentes subsectores de la educación chilena. Esta editorial crea y modifica textos de acuerdo a los requerimientos de quien los solicita, participando en las licitaciones sostenidas por el Ministerio de Educación en conjunto con otras editoriales.

### **MN Editorial**

Mare Nostrum Editorial o MN Editorial fue fundada en 1999. Sus producciones se enfocan en las necesidades pedagógicas, metodológicas y didácticas de quienes requieren sus textos escolares.

### **Editorial SANTILLANA**

El Grupo Editorial Santillana fue fundada en Chile en 1968. Se diferencia de las otras editoriales ya que más allá de producir textos escolares con los requerimientos gubernamentales; producen proyectos propios de enseñanza, por ejemplo "Proyecto Espiral", el cual es utilizado en esta investigación como material comparativo en relación a lo solicitado por el MINEDUC, debido a su utilización algunas instituciones escolares particulares.

### **Editorial ZIGZAG**

A diferencia de las anteriores editoriales, ésta se enfoca exclusivamente al ámbito educacional, donde sus áreas de acción son: Contenidos, asesoría y capacitación y tecnologías para la educación. Lo cual utiliza como herramienta en el momento de postular a las licitaciones anuales que realiza el MINEDUC.

## **CAPITULO II**

### **ANTECEDENTES TEÓRICOS**

#### **I- EL DESARROLLO HUMANO Y LA TEORIA DE LA MENTE: UNA VISIÓN SOCIO-COGNITIVA**

Descripción general de desarrollo humano, teorías asociadas y su vínculo con la narrativa.

##### **1.1 Descripción general de desarrollo humano.**

El desarrollo humano es un concepto asociado a dos grandes aspectos. El primero de ellos es lo que conocemos como *ciclo vital*, que consta de etapas bien definidas en las que, desde el momento en que nacemos, los diferentes órganos de nuestro cuerpo van desarrollándose a medida que transcurre el tiempo. De acuerdo con Medrano, Aierbe y Cortés (2002),

La teoría del ciclo vital, propone una serie de variables que influyen en el desarrollo: influencias normativas relacionadas con la edad, influencias normativas relacionadas con la historia e influencias no normativas. (523)

Desde una perspectiva biológica, podemos decir que la infancia es la etapa posterior a la de neonato y lactante, quien depende absolutamente de un adulto o cuidador. Este período es, por sobre todo, la etapa fundamental para el aprendizaje, la instancia adecuada para aprender a hablar, a caminar, leer, escribir, entre otras destrezas y capacidades. En líneas generales, es cuando se constituyen los cimientos necesarios para vivir.

En segundo lugar, el desarrollo humano es entendido como la capacidad de participar y de adquirir, por parte de los sujetos que conviven, los principios, normas, valores y pautas de comportamiento de las comunidades e instituciones que se forman en la construcción de una civilización. En sociedades como la

nuestra, los individuos participan y adquieren este conocimiento, en gran medida, mediante el proceso de educación en las escuelas, como lo indica Molina (2006).

Al inaugurar el camino evolutivo, que es a la vez biológico y cultural, la especie humana entra a depender tanto de la “transmisión” social de los logros culturales de esa evolución como de “asistir” con esos logros el desarrollo humano de sus miembros individuales, lo cual se obtiene con la realización de procesos intencionales de enseñanza y aprendizaje [...] La educación es por ello un proceso responsable tanto de la evolución de nuestra especie como del desarrollo de sus individuos como seres humanos. (52)

## **1.2 Desarrollo humano y teoría socio-constructivista.**

El desarrollo humano, en la teoría socio-constructivista, surge como resultado de la serie de relaciones e interacciones entre los diversos individuos de la sociedad. Estos son quienes construyen y contribuyen a la formación de significados y comportamientos inherentes a cada cultura o grupo social.

Según Tomasello et al (2004), citado por Wells (2008),

El resultado de la participación en esas actividades [de interacción] son formas de cognición cultural y evolución exclusivas de la especie [humana], que permiten desde la creación y el uso de símbolos lingüísticos a la construcción de normas sociales y creencias individuales, y el establecimiento de instituciones sociales. (6)

Dentro del área de investigación, es pertinente mencionar la teoría psicosocial del desarrollo humano, propuesta por Erik Erikson (1950), quien señala que, a medida que el sujeto va pasando por diferentes etapas (o estadios psicosociales), va desarrollando su conciencia producto de la mediación de la interacción social.

El autor describe ocho estadios psicosociales, cada uno de los cuales abarca ciertas tareas o funciones asignadas según la edad y que finaliza al haber alcanzado la virtud esperada. Los estadios se constituyen en relación a la influencia cultural necesaria para desencadenar, de manera regular y secuencial, el desarrollo de la conciencia, existiendo un tiempo óptimo para cada función.

Asimismo, es importante entender la teoría socio-constructivista del desarrollo desde la visión conjunta de Bruner (1991) y Vygotsky (1988), quienes proponen una concepción teórica según la cual la interacción social posibilita el proceso de humanización, debido a que, según las ideas generales del segundo autor, no existe aprendizaje sin aquella mediación entre un adulto o guía y el niño. Aquel orienta a éste desde lo *interno* para poder acercarlo a lo *externo*, fomentando y desarrollando sus capacidades y habilidades para aprender.

Desde una perspectiva educativa, el constructivismo se transforma en una herramienta de trabajo efectiva, debido a que el niño es un sujeto activo dentro del aula, participando y creando sus propios aprendizajes.

La corriente “constructivista”, en otras palabras, centra en el alumno el rol principal de la “acción” durante los procesos y episodios de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, mismos que, al visualizarse como procesos complejos, se desarrollan en contextos sociales, históricos y culturales determinados, aunque sus productos se manifiesten en forma individual (Miranda, 2004: 2)

Los aprendizajes que el niño debe alcanzar para participar y convertirse en un miembro de esta sociedad, comienzan inicialmente con las interacciones que realiza con su madre. En un primer momento, los primeros vínculos creados surgen en lo denominado “atención conjunta” (*joint attention*) que, en palabras de Tomasello (1999), es la relación e interacción trídica entre objetos y personas para compartir atención. Por otra parte, Kaplan y Hafner (2005) mencionan que existe un requerimiento de coordinación social, referido a que “los agentes deben ser capaces de participar en interacción coordinada con otros agentes. Esto implica el dominio de las técnicas sociales como la toma de turnos, el cambio de turnos y

juegos ritualizados” (68). Según Wells (2008), “la conversación que ocurre en estas ocasiones desempeña un papel de especial importancia al ayudar a los niños a prestar atención y comprender el mundo que los rodea como modos culturales de darle sentido al mundo” (16).

La teoría socio-constructivista tiene sentido cuando somos capaces de comprender que la vida en sociedad es la que permite ciertos desarrollos única y exclusivamente humanos, como, por ejemplo, el lenguaje. Es principalmente comunicación con el otro, llegando a convertirse en el instrumento de comunicación que progresa y cimienta la conciencia personal y social.

El uso del lenguaje para compartir pensamientos, ideas, y sentimientos es una característica únicamente humana (Tomasello, 2001: 26), es decir, usamos el lenguaje porque somos seres sociales. Además, como afirma Luria (1980),

El vivir en sociedad permite extrapolar cualidades que en un primer momento se consideraban internas. Una de ellas es la conciencia, la cual deja de ser una calidad interna del alma humana, algo que no tiene historia [...] y empieza a comprenderse como la forma más elevada del reflejo de la realidad, forjada en el proceso del desarrollo histórico-social. También [...] el proceso de expansión de las fronteras de la conciencia y de la formación de códigos es un resultado de la vida social del hombre (31)

Es por esta razón que el rescate de la importancia de la vida social se hace necesario para poder integrar planteamientos de nuestra realización como seres humanos, cuando mantenemos y logramos crear aquellas interacciones sociales.

Pero, ¿cómo conocemos al otro? Hemos mencionado que el lenguaje es la herramienta netamente humana que permite este conocimiento; pero dentro de este, existen mecanismos específicos que nos permiten desarrollar formas de pensamiento, de expresión, de comportamiento, etc. Una de estos mecanismos es la narración, que, de acuerdo con diversos autores, como por ejemplo, Medina (2004):

Es un género fundamental que organiza las formas de pensamiento e interacción entre cada uno de los individuos que conviven en sociedad. La narrativa contiene un diverso número de géneros tanto populares como cultos; no obstante, existe una forma que es de uso cotidiano y universal para el ser humano, la conversación. (11)

Según Jerome Bruner (2004) al parecer no tenemos otra forma de describir el tiempo pasado o “la vida pasada” excepto en una forma de narración. “La narración imita la vida, la ‘vida’ imita la narración. “La vida” en este sentido es el mismo tipo de construcción de la imaginación humana como ‘una narración” (692). Otro planteamiento de Bruner (1991a) es que

Nosotros organizamos nuestra experiencia y nuestra memoria en acontecimientos humanos principalmente en la forma de narración – historias, excusas, mitos, razones para hacer o no hacer, y así sucesivamente. (4)

Mediante este mecanismo somos capaces de ‘narrar’ lo que está sucediendo. Por lo tanto, se hace necesario mencionar que el discurso narrativo de acuerdo a Bruner (1998), citado por Medina (2004), se refiere a:

La forma o técnica específica del conocimiento social [...] su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no de contradicción. Su ámbito está definido no sólo por entidades observables a las cuales se refieren sus enunciados básicos, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables; es decir, está dirigida por hipótesis de principios. (12)

Esto se vincula con lo planteado por Pujadas (1992), quien, en cita de Medrano, Aierbe y Cortés (2002), piensa que:

Los relatos personales, nos facilitan la comprensión de la gran complejidad que poseen las trayectorias vitales de los sujetos, así como de los grupos

primarios (familia, grupos de iguales, comunidad, etc.) y muestran la irreductibilidad (parcial) de estos procesos a los modelos de sociedad. (43)

Estas trayectorias vitales, estos relatos de vida, biografías, o como quiera denominárseles, son las que de una u otra forma acercan el mundo interior de cada sujeto con el mundo exterior; comprendiendo que cada sujeto lo interpretará y llenará de experiencias de forma subjetiva, por lo que en sí y por ser algo netamente social, podrá ser rescatado desde la perspectiva del discurso, como señala Medina (2004) “El discurso es una manifestación del ser humano que [...] forma parte de la humanidad desde los más remotos tiempos porque él es una herramienta que le posibilita conocerse y reconocerse.” (6)

Hay otro punto en que el discurso narrativo tiene sentido para este trabajo y es que se vincula con los actos de habla y éstos, con el descubrimiento infantil de la mente, porque, según Astington (1993), la interacción humana corresponde a interacciones de mentes, las cuales están mediadas por el lenguaje.

No utilizamos el lenguaje solo para compartir nuestros pensamientos o para transmitir nuestras creencias a otros, también lo usamos para hacer que ocurran cosas, para realizar nuestros deseos. [...] La interacción humana es esencialmente una interacción de mentes, de estados mentales [...] los estados mentales se expresan en actos de habla, que son unidades básicas de comunicación. (94).

Estos discursos logran su acción e interacción social, ya que como indica Medina (2004)

El análisis de la estructura del discurso se acerca más a la acción y la interacción social, independientemente de los usos del lenguaje (lingüística) y la comunicación de creencias (psicología), porque es posible describirla “en términos de las acciones sociales que llevan a cabo los usuarios del lenguaje cuando se comunican entre sí en situaciones sociales y dentro de la sociedad y la cultura en general” (6)

Esta dimensión social se expresa cuando hacemos uso del lenguaje, cuando producimos un acto de habla, sea éste una pregunta, una aseveración, una promesa o una felicitación u otro.

Este requerimiento es también primordial para que, según Nelson (2007), la memoria extendida pueda ser desarrollada. La memoria extendida hace referencia a la cognición ligada a los ámbitos de lo social y lo cultural, porque refleja los intereses de los individuos, en función de las influencias de éstos.

La experiencia surge a raíz de los encuentros que los individuos tienen con el mundo exterior, de modo que se ve apremiada por características ya sea internas y/o externas (esto es, características ambientales). [...] La integración social es una condición de todos los encuentros humanos, incluso de aquellos que diseñamos para nosotros mismos cuando estamos a solas: no tenemos cómo escapar del mundo social. Los infantes y niños pequeños son parte del mundo social más completo de todos. (224)

### **1.3 Desarrollo humano y teoría cognitiva**

La teoría cognitiva considera al individuo como un procesador activo de estímulos, los cuales van determinando nuestro comportamiento. Según Piaget (1926), los niños construyen activamente su mundo al interactuar con él, enfatizándose el rol de la acción en el proceso de aprendizaje. Como consecuencia de esto, el desarrollo cognitivo se divide en estadios o etapas. Los niños de la edad que es objeto de estudio en la presente investigación están saliendo de la denominada etapa pre-operacional —caracterizada por acciones mentales que aún no pueden ser categorizadas como operaciones por falta de reversibilidad— para comenzar la etapa de las operaciones concretas. En esta, los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales, sobre cosas manipulables.

En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social, lo que se expresa por su ingreso a la escuela y la convivencia con otros niños y niñas de su misma edad. Aparecen los esquemas lógicos de seriación,

ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad. También en este período predomina el juego y la fantasía, por lo que el infante gusta de cuentos, fábulas y leyendas. Mediante su exaltada fantasía, dota de vida a los objetos y se crea un mundo psicológico especial. El desarrollo cognitivo es fundamental para el descubrimiento de la mente. Como expresa Astington (1993)

Los niños tienen que hacer dos descubrimientos. Uno es que las personas tienen mente, compuesta por pensamientos, deseos, etc. Llamo a esto su descubrimiento de lo que la mente es. El otro es el de la procedencia de esos pensamientos y deseos y qué efectos tienen. Designo a esto, su descubrimiento de lo que la mente hace. [...] ¿Qué es la mente? La mente es, como he dicho, creencias, deseos, emociones, intenciones. Es la suma de estos estados mentales, o lo que podemos llamar representaciones mentales. (18).

Al descubrir la mente, los niños son capaces de entrar en un mundo aparte del mundo en el cual viven: pueden plantear y recrear situaciones a partir de historias y cuentos narrados. Es por esta misma razón que considerar las narraciones dentro del proceso de desarrollo personal es fundamental para esclarecer ciertos aspectos primordiales en la vida de una persona.

Para profundizar en el descubrimiento de la mente, se hace recurrente señalar y caracterizar la Teoría de la mente, la cual explica el desarrollo y producciones narrativas en función de todas aquellas capacidades netamente ligadas a la cognición humana. En palabras de Neira (2008)

Gracias al desarrollo de la 'Teoría de la Mente' los niños son capaces de atribuir estados mentales propios a otros individuos y además predecir comportamientos de otras personas frente a una determinada situación mediante la proyección en sus mentes de la reacción que ellos tendrían frente a un determinado suceso. (s/p)

#### 1.4 Teoría de la mente

Conforme a lo descrito con anterioridad, los procesos cognitivos son fundamentales en el desarrollo de los seres humanos, y dentro de ellos, el concepto de 'Teoría de la Mente' (Theory of Mind, desde ahora ToM) cumple un rol central.

La ToM hace referencia a la capacidad que poseen los seres humanos para comprender y predecir las conductas, conocimientos, intenciones y creencias, tanto de sí mismos como de otros, otorgando a los seres humanos la capacidad de atribuir estados mentales y predecir comportamientos a partir de esta. Ello se logra reflejando en su mente el comportamiento que tendría el sujeto, frente a una determinada situación.

El concepto de Teoría de la Mente se obtiene al integrar variadas investigaciones y teorizaciones. Una de las más importantes es la aplicada por Premack y Woodruff (1978) con chimpancés, donde se pretendía determinar si estos animales podían predecir las conductas de los otros, por medio de un video con situaciones dilemáticas. La obtención de estos resultados implica una serie de representaciones cognitivas y emocionales complejas que no se habían advertido antes en esta especie.

Este tipo de experimentaciones permitió considerar que la ToM hace referencia a habilidades como explicar, predecir e interpretar la conducta en términos de estados mentales, como *crear*, *pensar* o *imaginar*. Esto, según Mendoza, López y Santos (2008), ha permitido un cambio profundo en los conceptos del desarrollo cognitivo, posibilitando establecer una estrecha relación entre la ToM y el desarrollo cognitivo en niñas y niños en contexto social.

Investigadores como Premack y Woodruff (1978), Gordon (1999) y Portela, Vírseda y Gayubo (2003), entre otros, postulan diferentes modelos para la obtención de la ToM por parte de los seres humanos.

El primer modelo, denominado 'Teoría de la Teoría', considera que la ToM se basa en un sistema de generalizaciones con forma de ley, en que las actitudes proposicionales, tratándose de deseos o creencias, desempeñan un papel central.

El segundo modelo propuesto es el 'Enfoque de la Simulación Mental', que intenta explicar cómo se adquiere la habilidad para interactuar con otros a partir de una 'actividad mentalista' que requiere un auto-acceso a la mente y una proyección simulada, que representa el mundo más allá del sí mismo. Este último enfoque sugiere que la ToM puede funcionar de forma automática, inconsciente, autónoma e independiente.

Ambas aproximaciones a la ToM instauran como eje principal el establecimiento de relaciones con otros seres humanos, lo que permite plantear que la ToM es el reconocimiento de la atribución de los estados mentales que exhiben los otros y que el individuo es capaz de interpretar o predecir. Según Tomasello (2007) el desarrollo de la ToM se asocia estrechamente con la interacción social y las relaciones interpersonales, en tanto depende de ellas y, a la vez, las potencia. En este sentido, la ToM es fundamental para desarrollar la capacidad de interactuar, relacionarse, comprender la perspectiva e intención de los otros y de actuar en relación con ello.

Los procesos de interacción en los niños son posibles gracias a un hito evolutivo, De acuerdo a Tomasello (2007)

Los seres humanos individuales poseen una capacidad biológica heredada para llevar una vida cultural. Esta capacidad, a la que he caracterizado como la capacidad de comprender que los otros miembros de la especie son agentes intencionales como uno, aflora hacia los nueve meses de vida. (73)

Durante los 3 primeros años de vida, Andrews (1998) indica que los niños y niñas no logran llevar a cabo una ToM, puesto que se caracterizan por poseer un carácter cognitivamente egocéntrico, el cual solo les permite asumir que los demás deben pensar y sentir de la misma forma que lo hacen ellos mismos. Tomasello y Farrar (1986) demuestran que, en este ámbito, la interacción social sucede con mayor intensidad con sus pares y familia, donde las conversaciones y experiencias se asocian con los procesos de desarrollo de las habilidades socio-cognitivas.

La ToM se hace evidente cerca de los 4 años, demostrándose por medio de la predicción de las acciones de su entorno. Dyck, Ferguson y Shochet (2001), extraído de Segura (2007), plantean la ToM como la capacidad de comprender y predecir las conductas ajenas, que se relacionan con la capacidad de empatizar con otros, iniciando a su vez el uso de representaciones mentales que conciben la mente como un sistema de representaciones que se pueden manipular a conveniencia. Estas representaciones, según Perner (1994), se expresan por medio de la apropiación de las representaciones de otro, incorporándose la representación del engaño, el cual se desarrolla progresivamente cerca de los 5 años (García 2005).

El estudio de la ToM, nos sitúa en un tema controvertido como es el de la inteligencia emocional y social, las cuales se encuentran compuestas, según Tirapu et al (2007), por lo siguiente:

- Capacidad: Ser consciente y expresar emociones propias, regular los estados emocionales e interactuar con el entorno para generar emociones.

- Habilidad: ser consciente de los sentimientos de los demás y establecer relaciones interpersonales, de solventar problemas de naturaleza personal e interpersonal en diferentes situaciones.

Los diálogos generados con otros agentes sociales son los que posibilitan la comprensión social; estas interacciones sociales exponen estados mentales, los cuales son provocados por la influencia de las experiencias. Rivière (1998), al igual que Tomasello (2007), apoya el desarrollo de la ToM en la tesis vygotskiana de una zona de desarrollo cognitivo facilitada por el medio social. Por medio de mecanismos progresivos, los niños y niñas logran desarrollar una ToM o capacidad social basada en la lectura de la mente del otro, estableciéndose una correlación entre habilidades conductuales, capacidades cognitivas e interacciones culturales.

Las interacciones de tipo social permiten la participación de los niños y niñas en situaciones que posibilitan el uso de términos mentalistas, Según García (2005), asumir que una persona puede actuar en base a verbos mentales, involucra asumir

que pueden otorgar estados que no son estrictamente observables, como el pensar o sentir, lo que permite anticipar las conductas de los otros por medio de la atribución de estados mentales. De esta forma, García (2005) nos indica que:

La teoría de la mente nos posibilita entendernos y colaborar, también competir y engañar; expresar y hablar de nuestros estados mentales, pensamientos, deseos y sentimientos; atribuir a los demás estados mentales para anticipar, entender y responder adecuadamente a sus comportamientos y demandas; interactuar eficazmente, compartir experiencias, hablar sobre nosotros mismos y sobre el mundo. Sin una teoría de la mente el comportamiento de los otros resultaría caótico, sin orden ni concierto, imprevisible, sin sentido (20)

En este proceso de evolución cognitiva de la mente, es esencial que los niños y niñas desarrollen la capacidad de inferir información. Como precisa Rivière (2000) “en el plano externo, las nociones mentales son inferencias mediatas, que permiten entrelazar y relacionar conductas y situaciones del mundo, dar cuenta de las relaciones de aquellas y estas, y predecir la conducta” (276), Esto posibilita contrastar lo sucedido con lo que debería suceder.

Tener la capacidad de utilizar la ‘Teoría de la Mente’ con gran habilidad en esta etapa, se relaciona con lo esperado a nivel escolar y social. Uno de estos elementos esperados es la adquisición de la lectura: una vez que el niño logra aprender a leer, ya no solo utilizará la ToM en relaciones sociales, sino también será capaz de guiarse en el descubrimiento de nuevas representaciones, a través de las narraciones, donde la atribución de estados mentales a los relatos y personajes de estas permitirá dejar en evidencia el desarrollo de la Teoría de la Mente. Esto, además del paisaje de la acción y la conciencia, temas que se desarrollarán posteriormente.

## II. LA NARRACION Y EL DESARROLLO HUMANO

Evolución, propiedades, funciones e influencia en el desarrollo de niños y niñas.

### a. Descripción general

La narración, como lo plantea Calsamiglia y Tusón (1999), es un tipo o modalidad de organización del discurso.

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo –real o imaginario-. (1)

Un discurso es un acto de habla, y, por lo tanto, tiene los tres elementos de todo acto de habla (Locutivo, Ilocutivo y Perlocutivo). Asimismo, es la exposición oral o escrita de muchas formas de expresión humana, entre ellas, el relato.

Los relatos permiten que la presentación de la información sea más fácil de procesar. Para ello, Schank (1997) construye un sistema de formación, que consiste en una base de datos de historias cotidianas que describen cómo las personas manejan comúnmente situaciones problemáticas. La utilización de esta base de datos es beneficiosa para desarrollar el procesamiento de la información, puesto que en el momento que un niño o niña se encuentre en una situación similar a la presentada en estas historias, poseerá la información necesaria para poder resolver esta situación. Esto es posible gracias a que la narrativa lleva consigo una historia de conocimiento, la cual busca establecer un modelo de procesamiento de

la información por medio del cual, quienes se encuentren ante la narración, entiendan una historia a través de la paráfrasis o interpretación de las narraciones.

Además, según Bruner (1991b), un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro, pero aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En el primero, la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica, en el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud, como lo indica Bruner (1988).

Las narraciones desempeñan un papel primordial en el proceso de desarrollo, interacción y subsistencia humana, ya que “este tipo de discurso ha desempeñado un papel preponderante en el desarrollo de la cultura, en la cohesividad de los grupos sociales y en el establecimiento de sus normas y valores.” (Bocaz y Soto, 2000:3).

Según Van Dijk (1972), las narraciones son una de las facultades cognitivas, semióticas y lingüísticas del ser humano. Al ser una habilidad semiótica, la narración es un vehículo para la comunicación del hombre en el que es capaz de utilizar el lenguaje articulado (oral o escrito), símbolos, o bien una combinación de ambas formas para cumplir con el objetivo de interacción comunicativa. Las historias o los mitos, por ejemplo, son narraciones que forman parte del ‘repertorio comunicativo’ de los seres humanos que, a la vez, son transmitidos por una o más lenguas.

La narración, en palabras Calsamiglia y Tusón (1999), es una de las formas expresivas más usadas por los seres humanos, ya que está instaurada casi inherentemente en nuestra manera de ver y comprender el mundo que nos rodea, de acercarnos a lo desconocido y de dar a conocer lo que ya sabemos. Además, la narración sirve como un medio para conocer y explicar los orígenes de nuestra cultura y de nuestros antepasados. Asimismo, a través de ella podemos (nosotros, los seres humanos) darnos a explicar por medio de los relatos autobiográficos, así

como también ser capaces de hacer perpetuar las historias o sucesos que nos parecen importantes de dar a conocer a las próximas generaciones.

Bruner (1991b) plantea en su libro “Actos del significado” que la narración actúa como mediador entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrásico de las creencias, los deseos y las esperanzas. También dice que la narración es un medio cultural de generar sentido y cohesión para la vida en grupo.

Los sociólogos Berger y Luckman (1991), plantearon que las narraciones y la comunicación en general, son muy importantes en el proceso de socialización primaria debido a que los niños y niñas van construyendo su realidad a partir del entorno más cercano; en este caso sería la familia y la escuela principalmente, como lo plantean los autores:

La realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales comparto con los otros y experimento a los otros. Es una realidad que se expresa como mundo dado, naturalizado, por referirse a un mundo que es común a muchos hombres (39).

Además de contribuir en el proceso de socialización, las narraciones juegan un rol importante en el proceso de desarrollo cognitivo, como lo plantean las teorías del aprendizaje en las que algunos teóricos aceptan que las herramientas y elementos culturales, donde están presentes las narraciones de diversas formas, pueden llevar a reestructurar el conocimiento y la comprensión (Wood, 2000).

Desde una perspectiva cognitiva, Schank y Abelson (1977) citados por Bocaz y Soto (2000), les otorgan a las narraciones un papel fundamental en el proceso de adquisición de conocimiento por parte del ser humano, planteándolas como unidades estructurales en el proceso de almacenamiento de la información recogida, que es utilizada posteriormente para evocar sucesos del pasado.

El psicólogo cognitivo Jerome Bruner (1991b) elabora planteamientos significativos al momento de vincular el desarrollo cognitivo y el cultural.

Específicamente, plantea que los seres humanos organizan la experiencia y la memoria de lo que a cada uno le ocurre principalmente en forma de narraciones, historias, excusas, mitos, razones, entre otros.

Asimismo, este autor menciona que la narración es una manifestación de la cognición distribuida, considerándola difícilmente separable de sus orígenes culturales, porque es también una forma de representar la realidad. Bruner señala que el trabajo inteligente de los individuos nunca se manifiesta de forma aislada del trabajo de sus pares, por lo que no puede ser comprendido sin tomar en cuenta los libros de referencia, bases de datos, redes de amigos o pares, o colaboradores a partir de los cuales aprende y recibe consejos.

De acuerdo a lo anterior, se ha afirmado que las narraciones desarrollan un tipo de inteligencia particular denominada inteligencia narrativa; el ser humano es un ser de narraciones, puesto que desde su inicio se encuentra expuesto a elementos de la narración, los cuales permiten desarrollar esta inteligencia (Bruner, 1991b). En este lineamiento, Nelson (1989) nos indica que los marcos narrativos se convierten en una parte fundamental del cómo aprendemos del mundo; éstos permiten generar sentidos y significados familiares en torno a los actos de la narración.

La inteligencia narrativa se aborda más allá de la escritura y los relatos, puesto que logra fomentar la creatividad desde diversos puntos de vista planteados por Mateas y Sengers (1998), de los cuales abordaremos los siguientes:

Psicología: Desde esta perspectiva, se considera la narración como una forma en la cual los seres humanos adquieren el sentido del mundo. De acuerdo a Bruner (1991) la narración es fundamental para la comprensión humana de la conducta y otorga sentido a la acción intencional, integrándola en la estructura del relato.

Cultura: En este ámbito la forma a través de la cual se presenta la narración es por medio de estructuras culturales que son internalizadas rápidamente por el individuo. En este caso, la narración es utilizada para contar historias.

La comprensión de estos aspectos permite conceptualizar la inteligencia narrativa, la cual se utiliza para comprender la conducta intencional de los relatos, sean estos escritos u orales. De acuerdo con Dauthenhahn y Nehaniv (1998), la comprensión del mundo se encuentra determinada tanto por los relatos propios como los de los otros.

Una vez establecidos los actos de significado y lo que ello genera a nivel cognitivo con el desarrollo de la inteligencia narrativa, es necesario entonces desarrollar lo establecido con respecto a las narraciones.

## **2.2 Narraciones desde una mirada psicolingüística.**

En todas las descripciones que se han establecido con respecto a las narraciones, es posible desprender una premisa clave, en la que todos los autores involucrados coinciden. Ésta es que las narraciones son descripciones de acontecimientos sucesivos propios y ajenos primordiales para la comunicación e interacción social de los seres humanos. Una de las definiciones más completas y que reafirman la premisa clave es la que planteó Prince (1982) citado por Reyes (2003) en la cual se refiere a ellas como “una representación de eventos y situaciones reales o ficticias en una secuencia de tiempo.” (97).

La narración tiene la “capacidad de adaptarse a diferentes medios o soportes de difusión” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 270) y puede combinarse con cualquiera de ellas para facilitar el acceso y la comunicación en diferentes ámbitos de la vida humana.

Las diferencias que existen en las narraciones se desprenden de la panorámica de Reyes (2003). La primera de ellas (y la más relevante) es la separación que debemos realizar entre narraciones lingüísticas y no lingüísticas; las primeras (narraciones lingüísticas) serían todas aquellas expresadas por el lenguaje articulado (oral o escrito). Y las segundas, son aquellas presentes en las diversas manifestaciones de la cultura humana, como el arte, la mímica, el teatro, etc. las cuales ocupan otro tipo de sistemas semióticos, pero que también son

consideradas narraciones. Más bien textos, que pueden tomar forma de narraciones como las películas

Además, Reyes (2003) hace otra división que corresponde a las narraciones lingüísticas, las cuales se separan en narraciones literarias, que cumplen una función de tipo estético, y en no literarias, las que no tienen la dimensión estética más espontáneas. Ambas manifestaciones narrativas pueden ser orales o escritas.

Las narraciones orales no literarias son muy importantes y básicas en la formación del lenguaje infantil de acuerdo a lo planteado por Reyes (2003), ya que cumplen funciones muy específicas, como por ejemplo al hablar para designar elementos, entregar cierta información, aseverar un argumento o defenderlo, etc.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, las narraciones son estudiadas desde la perspectiva literaria, sin embargo en este estudio se sigue una perspectiva psicolingüística.

Desde el punto de vista de la Psicolingüística las narraciones que aparecen en los textos escolares de estudiantes en una dimensión global; contribuirían a la mayor parte del desarrollo psico-lingüístico del ser humano. Y es visto como medio para la descripción y análisis de las competencias comunicativas; que consiste en aprender a relacionar experiencias personales y a "crear relatos", con el fin de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes y al desarrollo de la comunicación intra e interpersonal.

Los fundamentos de la psicolingüística nacen de los estudios del lingüista francés Gustave Guillaume (1919), quien es el autor de una teoría original del lenguaje humano hoy conocida bajo el nombre de '*psychomécanique*' del lenguaje.

Bocaz y Soto (2000) indican que narrar es el acto de relatar interacciones dinámicas que se producen entre los sujetos (que pueden ser reales como imaginarias). Estos sucesos serían aquellos en los que los sujetos estarían involucrados o identifican los estados mentales que manifiestan, o los estados físicos donde se producen las acciones, todo esto representado en una estructura temporal secuencial, causal y motivacionalmente estructurada.

### **2.3. Paisaje de la acción y paisaje de la conciencia.**

Bruner (1991b) plantea que la narración presenta, como construcción, ciertos rasgos propios, los cuales son:

La fundación de estado intencional: Las narraciones están hechas en base a personas que actúan en ambientes y los sucesos que les ocurren deben ser relevantes para sus estados intencionales, sus creencias, deseos teorías, valores, etc. Cuando los protagonistas son animales u objetos no agentivos, se les deben atribuir estados intencionales para que sirvan al propósito de ser protagonistas.

Los eventos físicos: Juegan un rol en las historias afectando de manera significativa los estados mentales de los protagonistas. Es relevante tener en cuenta que los estados intencionales nunca determinan por completo las acciones de los protagonistas, o en forma más amplia, el curso de los eventos, debido a que aumentaría demasiado la predictibilidad de las narraciones y encontraríamos relaciones solamente causales, lo que ya ha sido descartado. Lo que proveen los estados intencionales, son claves para la 'interpretación' de las acciones de los personajes.

Para comprender el concepto de paisaje dual del relato, primero se debe aclarar que los textos provocan ciertos efectos en el lector.

Según Bruner (1991b), los personajes de una historia son motivadores gracias a la capacidad de 'identificación' con ellos, o porque en su conjunto, representan el elenco de personajes que los lectores llevan inconscientemente en su interior. Desde el punto de vista psicológico, esto sucede al vincular la vida del personaje con la vida real del lector. Como afirma Bruner (1998)

La lingüística general y la aplicada a la literatura han insistido siempre en que ningún texto, ningún relato, puede interpretarse en un solo nivel. Al relatar un cuento de Conrad, un lector lo contará en un cuento de aventuras, otro en un cuento moralista y un tercero en un estudio de casos de Doppelgaer. (19)

Hay algo en el texto real que ‘desencadena’ una interpretación de género en el lector, interpretación que domina luego la propia creación del lector de lo que Wolfgang Iser (1974), citado por Bruner (1991b), llamó el ‘texto virtual’. Los relatos, según la frase de Paul Ricoeur (1983, también extraído de Bruner, (1991b), son ‘modelos para volver a describir el mundo’. Es, por decirlo así, la representación de los modelos que tenemos en nuestra mente.

La revolución cognitiva en la psicología, entre otras cosas, había permitido examinar cómo se organizaban el pensamiento y la experiencia en sus miles de formas. Y puesto que el lenguaje es nuestra herramienta más poderosa para organizar la experiencia y construir ‘realidades’.

Bruner (1991b) señala que existen dos modalidades de funcionamiento cognitivo y de pensamiento (paradigmático y narrativo); cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia y de construir la realidad. El primero, hace relación a las matemáticas o mejor dicho a las computadoras (pensamiento más estructurado.) El segundo, es menos conocido pero más antiguo que el anterior, y consiste en el acto de narrar a historias a otros, otorgándole significado a cada una de las experiencias.

La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles. Se preocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio (25)

Apoyando los planteamientos anteriores, Bruner (1991b) sostiene que la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana. En oportunidades, los relatos tienen desenlaces tristes, cómicos o absurdos, mientras que los argumentos teóricos son sencillamente convincentes o no convincentes.

La noción de la conciencia es propuesta por Jerome Bruner (1988), quien afirma que en un relato deben construirse dos panoramas (o paisajes) de manera simultánea.

Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una 'gramática del relato'. El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción. Los dos panoramas son esenciales y distintos (25)

Bruner (1991b) señala que desde la perspectiva psicológica, el criterio del 'panorama dual' es interesante al sugerir cómo el lector es ayudado a ingresar en la vida y la mente de los protagonistas. Sus conciencias son los imanes que producen la empatía. Además, la correspondencia entre la visión '*interior*' y la realidad '*exterior*' constituye uno de los conflictos más clásicos.

Bocaz y Soto (2000) plantean la siguiente definición derivada del planteamiento de Bruner acerca del paisaje de la conciencia:

Lo que Jerome Bruner denomina 'paisaje dual del relato': un 'paisaje de la acción' –en que se describen las acciones y sucesos que configuran su trama- y un 'paisaje de la conciencia' –en que se atribuye a sus protagonistas los estados mentales que permiten al procesador comprender sus motivaciones y metas-. En la medida en que el lector incrementa el establecimiento de relaciones entre las proposiciones ya procesadas, de modo de establecer una densa red de conexiones mentales, la posibilidad de construir una representación perdurable del relato aumentará sustantivamente (3)

Jerome Bruner (1998) indica que el 'panorama de la acción' o 'paisaje de la acción' estará constituido por los argumentos de la acción (agente, intención,

situación), es decir, “aquellos elementos pertenecientes a una gramática del relato” (24).

El ‘panorama de la conciencia’ o ‘paisaje de la conciencia’ corresponde a la atribución a los personajes de un relato estados mentales, que den cuenta de las razones que motivan sus acciones y por lo mismo implica un gasto cognitivo altísimo, en cuanto se necesita modelar la conciencia ajena en base a la propia y luego atribuir en el otro los estados mentales experimentados por uno.

El ‘paisaje de la conciencia’ estará constituido por aquello que piensa, sabe o siente, o aquello que deja de pensar, saber o sentir el personaje o individuo que interviene en la acción. La realidad psíquica predominaría en la narración y toda realidad que pueda existir más allá del conocimiento de los que intervienen en la historia sería puesta por el autor de ésta para crear un efecto más dramático en los oyentes. Las historias que cuentan con un ‘paisaje de la conciencia’ se hallarán estructuradas por una trama intencional en la que la acción estará motivada por los estados mentales de los personajes de dicha historia (lo que sienten, piensan, desean u otros).

A la hora de construir el ‘paisaje de la conciencia’, se dividen los diferentes estados mentales según la complejidad de aparición de cada uno de estos estados. En el nivel más básico están los ‘sentimientos y emociones’. Los relatores se inclinan preferentemente por involucrarse en la vida afectiva y la vida emocional de las entidades a las que hacen referencia en sus historias.

Según Bocaz (1996), esto podría explicarse por el hecho de que se trata de estados fácilmente identificables a partir de configuraciones de movimientos faciales altamente expresivos y susceptibles de ser rápidamente interpretadas por el módulo innato de reconocimiento facial, o, en otras palabras, lenguaje paralingüístico.

Así mismo, ocurre el acto de atribuir emociones y sentimientos a las entidades de una narración, las cuales no están representados mediante la expresión facial, pero se pueden deducir por la forma en que está escrito el cuento;

o a partir de las descripciones de las características identificadas por el narrador que las expresa a través de la historia. Esto sugeriría, según Bocaz (1996), que aparte de la representación emocional y la correcta decodificación de ésta, se adquiere por medio del aprendizaje. Por ser más frecuentes y por aparecer en las primeras edades en las que el niño es capaz de atribuir estados mentales, los sentimientos y emociones serán los estados mentales por excelencia que permiten que un paisaje de la acción se transforme en uno de la conciencia y serán también un factor determinante en el establecimiento de empatía entre la conciencia del narrador y la de los personajes. *'Triste, feliz, sorprendido, gustar'* son verbos que refieren a cualquier tipo de emoción básica. (Bocaz, 1996)

Las 'percepciones y cogniciones' son estados mentales más complejos. De ellos, la imputación de cogniciones es un proceso mucho más complejo que la imputación de percepciones. Algunas investigaciones señalan que ya a la edad de 7 años, estos estados mentales deberían estar presentes en las narraciones de los niños.

Las percepciones se captarán por medio de modalidades sensoriales que se caracterizarán por poseer cualidades como color, textura y tamaño. Estarán presentes en las narraciones infantiles por medio de verbos como 'ver que', 'escuchar que'.

Las cogniciones son estados absolutamente abstractos, de ahí que demoren más tiempo en aparecer. Los estados mentales cognitivos involucran el procesamiento de información mental a través de verbos como 'saber', 'creer', 'pensar', 'soñar', 'olvidar' e 'imaginar' (Bocaz, 1996).

Bocaz (1996) plantea que en una tercera clasificación se encuentran los 'deseos e intenciones'. Esto no significa que estos estados sean más complejos, sino que su aparición en el discurso depende de la relación entre un personaje específico y una situación determinada. Así, verbos como 'querer' apuntan al hecho de que los personajes a los cuales el hablante asigna este verbo, poseen ciertas metas que dan origen también a ciertas acciones. Lo que los narradores hacen en cuanto a deseabilidad es imputar estos estados a otros organismos a partir de lo

que ellos imaginan o desearían hacer u obtener si estuvieran en esas circunstancias. 'Querer', 'desear' y 'necesitar' son verbos que expresan estados afectivos de deseo (Bocaz, 1996). Por su parte, las intenciones corresponden a representaciones de estados mentales que guían y controlan el comportamiento de los personajes, dirigiendo sus acciones a metas determinadas, como lo establecido por Bocaz (1996). "Estos verdaderos juicios de intencionalidad son procesos cognitivos complejos por implicar evaluaciones de motivos inmediatos o distantes" (49).

La configuración de un 'paisaje de la conciencia' en las historias, de acuerdo a Bocaz y Soto (2000), es un proceso muy complejo, puesto que en la construcción de este paisaje los hechos narrativos son embellecidos de manera creativa e individual mediante incursiones en la vida mental de los personajes de la historia que el hablante está construyendo.

Entraña, además, el desarrollo de diversas habilidades cognitivas como por ejemplo la conceptualización de la mente como un medio a través del cual podemos representar la realidad, la comprensión de la relación que existe entre mente y mundo externo, la modelación de la mente de otros organismos y sobre todo la recuperación de experiencias previas en la memoria, experiencias que luego podrán servir a la hora de atribuir estados mentales a otras entidades. (3)

Aura Bocaz (1996) analiza el paisaje de la conciencia a través la clasificación de verbos mentales hecha por Perner (1994), citado por Bocaz, 1996; ésta se realiza según:

- 15 Percepciones y cogniciones: recolectan información de mundo y la almacenan y procesan. Son reportadas por verbos como 'saber' y 'creer'.
- 16 Sentimientos y emociones: refieren la reacción ante la evaluación hecha del conocimiento de mundo en cuanto a expectativas y deseos. Son reportadas por verbos como 'estar enamorado' y 'tener susto'.

- 17 Deseos e intenciones: detallan los cambios que se esperan ocurran en el mundo y las razones de estos cambios. Son reportadas por verbos como 'querer', 'tratar' y 'decidir'.

Además de esta clasificación, Aura Bocaz (1996) extiende las instancias de representación del paisaje de la conciencia a las siguientes construcciones, debido a su alto número de ocurrencia:

- 18 En la categoría de verbos expresivos de deseos e intenciones, existe el caso especial de intencionalidad que tiene la estructura: "P para Q". Hacer algo para/para que (suceda) otra cosa.

Ej., (...) la dejaba en su frasquito para que durma.

- 19 En la categoría de sentimientos y emociones, se agrega una innovación: el caso de adjetivos que atribuyen estados mentales a los personajes y, opcionalmente, pueden ser acompañados por los verbos ser o estar.

Ej., Encontraron a la ranita muy enamorada de otra...

En cuanto a la narración y uso de verbos mentales, los verbos, como componente lingüístico, son centrales en el discurso narrativo. Es difícil concebir un relato carente de verbos, porque, más que un relato, se tornaría en una secuencia de descripciones, una serie de elementos aislados, sin acciones ni consecuencias. En el punto anterior fue planteada la dualidad de los paisajes construidos en el relato, dualidad que puede verse reflejada en el uso de tipos de verbos de carácter físico como: 'caer', 'correr', 'dormir', 'llover' y de naturaleza mental como: 'suponer', 'sospechar' o 'inferir'.

Rivière (1998), citado por Segura, (2007), plantea una aproximación psicolingüística al estudio de los verbos de naturaleza mental y diseña un análisis de tipo componencial en torno a un conjunto de dimensiones intencionales que se aplica a 75 verbos que, además, incluyen algunos que corresponden a actos de habla.

A continuación, se presenta una tabla que contiene los verbos que componen relatos y que se refieren a actos del habla que mencionaba Rivière. Esta tabla fue extraída de la tesis de Segura (2007)

Abstraer	Desatender	Ocurrirse
Adivinar	Desconocer	Olvidar
Admitir	Desear	Pensar
Aprender	Divagar	Plantearse
Asegurarse	Dudar	Preferir
Asimilar	Engañar	Preocuparse
Atender	Entender	Presentir
Barruntar	Evocar	Presuponer
Captar	Fabular	Pretender
Cavilar	Fingir	Prever
Cerciorarse	Hipotetizar	Proponerse
Comprender	Idear	Querer
Comprobar	Ignorar	Razonar
Concebir	Imaginar	Reconocer
Concentrarse	Inducir	Recordar
Conceptualizar	Inferir	Resolver
Concretar	Inspirarse	Saber
Confiar	Intentar	Significar
Confundir	Interesar	Simular
Conocer	Intuir	Soñar
Considerar	Juzgar	Sopesar
Creer	Meditar	Sospechar
Decidir	Memorizar	Suponer
Deducir	Observar	

Tabla extraída desde: SEGURA, HUGO (2007)

## 2.4 El papel de las narraciones en el proceso de desarrollo de niños y niñas.

El papel que las narraciones cumplen en el desarrollo de niños y niñas es un tema que no podemos dejar pasar. Diversos son los estudios que hablan acerca de este importante tópico y comprenden una serie de características que se desprenden de ellas y que ayudan en el proceso de adquisición del lenguaje y visión de la realidad de los más pequeños.

Ahn y Filipenko (2006) plantean que los niños y niñas construyen el significado del mundo y su participación en él a través de las narraciones. “Los mundos de los niños están llenos de narraciones diversas para escuchar y contar. Los relatos (narraciones) de los niños no solo representan la experiencia como ellos saben que es; también representan la experiencia como les gustaría que fuera”. (279). Es decir, además de explicarse el mundo, mediante las narraciones los niños y niñas son capaces de expresar lo que sienten y lo que les gustaría llegar a ser; de esta manera vemos la gran importancia que las narraciones tienen para el desarrollo de los individuos desde la infancia.

Son variadas las experiencias, que desde pequeños utilizamos, que involucran narraciones. Por ejemplo contar historias, sucesos de nuestro diario vivir o situaciones ficticias inventadas, creando juegos dialogados, leyendo y escuchando cuentos contados por adultos, dibujando y pintando lo que imaginamos. Todas estas formas son consideradas, además de un lugar para la libre expresión y la comunicación con los demás, como un medio de creación de significado de la experiencia vivida. (Ahn y Filipenko, 2006).

A través de las experiencias de juego ya mencionadas, los niños son capaces de imaginar, narrar y además de posicionarse dentro de la sociedad creando roles para si mismos y para los compañeros de juego, observando su realidad próxima y oyendo las historias que les son contadas por otros, son capaces de construir y establecer sus propias identidades como seres sociales, culturales y morales pertenecientes a un grupo.

Ahn y Filipenko (2006) establecen, a través de su estudio acerca de las narraciones de niños y niñas en sus diferentes experiencias, tres temas importantes que involucran narraciones:

1. Engendrar ('Engendering'): Este tema plantea que a través de las narraciones los niños y niñas construyen su propia identidad y su papel dentro de sus experiencias de juego. Se centran en sí mismos y a partir de ellos constituyen los roles del resto de los participantes. “Ellos crean

una imagen de sí mismos como un bien social y moral de los seres humanos, a través de interacciones con sus compañeros, tanto en contextos de juego imaginario y en sus textos visuales” (283)

(Dos niñas jugando a la casita)

*“Yo soy la mamá, tú eres el bebé. No tienes papá, él se fue de viaje”*

2. Traspasar textos y reconfiguración (*‘Crossing Texts and Re-configuration’*): En estas narraciones los niños negocian su papel con el resto de los participantes. Es decir, en estas el niño construye su identidad a partir de la noción de los otros.

(Dos niñas jugando a la casita)

*“Hola mamá, llegué de la escuela... no tuve un buen día”*

*“¿Por qué, que te sucedió en la escuela?”*

*“Lo que pasa es que un niño siempre me copia en todo, ya no lo soporto mamá”*

3. Reconstrucción y reimaginación (*“Re-construction and Re-imagination”*): En este caso los niños y niñas utilizan las narraciones para explicarse el mundo a través de preguntas abstractas en la interacción con los otros. “Es decir, mediante las interacciones narrativas con los demás, los niños construyen hipótesis acerca de sí mismos y su mundo. Durante las interacciones narrativas siguientes, estas hipótesis son desafiadas y reformuladas”. (283)

(Un niño explicando un dibujo hecho por él)

*“En este dibujo hay dos niños, ellos están felices porque hay sol y lo disfrutan mucho... entonces ellos están muy felices”*

Según Ahn y Filipinko (2006), las narraciones no son solo un método de explicarse el mundo, sino que también son una guía para las acciones que realizamos en este mundo. “Utilizamos la narración para guiar y dar forma al modo

en que experimentamos la vida cotidiana, para comunicarnos con otras personas, y para desarrollar relaciones con ellos” (287)

Si bien es cierto, existen variadas experiencias en que los niños utilizan la narración como medio, una de ellas toma especial relevancia, sobre todo en la adquisición del lenguaje desde edad temprana. Las narraciones o historias que escuchamos desde que tenemos memoria son el primer paso para acercarnos a los significados del mundo y empezar a participar a través de nuestro propio lenguaje en el mundo real. Helbrun (1988), citado por Colomer (2001), nos indica que,

Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Solo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Solo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas. (37).

Cuando los niños comienzan a relacionarse con la lectura, lo primero que llama su atención son las imágenes que aparecen en los libros, permitiendo que a través de éstas se puedan formar pequeñas frases. Luego, a medida que van creciendo, comienzan a conectar las imágenes entre sí para formar historias más completas de causa y efecto y secuencia tiempo espacial. De acuerdo a Applebee (1978), es posible reconocer tres etapas en las que los niños de estas edades construyen sus narraciones a partir de imágenes y libros infantiles:

Asociación: en ella los niños asocian las imágenes entre sí pero de una manera vaga y sin contar una historia completa.

Cadena focalizada: (hacia los cinco años) los niños se focalizan en un personaje y pueden contar su historia de forma ordenada y coherente.

Narración: (hacia los seis años) los niños ya son capaces de narrar historias más completas y complejas donde involucran a varios personajes.

### **CAPITULO III**

#### **METODOLOGIA**

La investigación realizada se sitúa en la base de las Ciencias Simbólicas o Interpretativas, de acuerdo lo señalado por Laurence Bardín (1986), citado por Luis Porta (2003), quien lo ha establecido como el mecanismo defensor de la realidad que se crea y que se puede mantener a través de interacciones simbólicas; esto en concordancia con lo planteado en el capítulo anterior, que mencionaba que la interacción de los individuos es un factor fundamental para la construcción de un desarrollo del paisaje de la acción y de la conciencia para el individuo.

Desde esta perspectiva, esta investigación se realizó mediante el complemento de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, por medio de un continuo que lograron dilucidar supuestos y premisas relacionados con las narraciones y el desarrollo del paisaje de la acción y paisaje de la conciencia en niños y niñas, relacionado directamente a la investigación educacional. Este complemento, permitió otorgar una visión amplia a los datos estudiados permitiendo no solo enfocarse en el análisis cuantitativo de los datos obtenidos, sino que lograr además un exhaustivo análisis cualitativo. Para ello se utilizó técnicas interpretativas lo cual permitió describir e interpretar los contenidos presentes en ellas y como estos provocan un desarrollo cognitivo progresivo en los niños y niñas.

Cuantitativamente nuestro estudio mide la frecuencia en la cual aparecen cláusulas, verbos mentales, adjetivos mentales y verbos modales mentales, en los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación en los años 2007 y 2009, y en los textos del Proyecto Espiral de Santillana 2008.

Cualitativamente se establecerá la presencia y ausencia del desarrollo del paisaje de la acción y de la conciencia en los niños y niñas en función de los datos que nos entregue el análisis cuantitativo, donde por medio de las preguntas que proponen los textos de 'antes, durante y después de la lectura' sea posible identificar si esto logra o no logra el desarrollo cognitivo progresivo esperado en los estudiantes. Además, la indagación cualitativa se posicionó en un punto de vista

interpretativo, donde el análisis de los discursos presentados en las narraciones permitió obtener información relevante de los significados entregados para el desarrollo del paisaje de la acción y de la conciencia.

En este estudio cuantitativo-cualitativo el marco de referencia sistemático, se sostuvo en las siguientes dimensiones:

1. Definir tipo de investigación.
2. Establecer las Hipótesis.
3. Seleccionar el diseño de investigación.
4. Seleccionar la muestra.
5. Recolectar datos.
6. Analizar y presentar los datos.
7. Construcción de una base de datos.
8. Análisis de datos.

Siguiendo esta metodología se recolectaron y analizaron una serie de datos que facilitaron la comprensión y el logro de los objetivos de esta investigación, los cuales permitieron a su vez validar e invalidar a su vez las Hipótesis planteadas.

## **1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación sigue el modelo mixto, el cual representa la integración entre los enfoques cualitativos y cuantitativos.

Según Sampieri R. et al (2004), el enfoque cuantitativo se fundamenta en un esquema deductivo y lógico por medio del cual fue posible obtener la pregunta de investigación e hipótesis para posteriormente probarlas, no obstante por otro lado, el enfoque cualitativo se base en un esquema inductivo y su método de investigación es interpretativo, capturando las experiencias de los individuos.

## **2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

1. Extracción de datos conformando tablas de frecuencias de verbos mentales, verbos modales mentales, adjetivos mentales, cláusulas presentes en los textos y tareas.
2. Cuantificación de marcadores de paisaje de la conciencia presentes.
3. Por último, se realizará el mismo procedimiento con los verbos mentales que fueron antes definidos por Ángel Rivière.
4. Ante la eventualidad de obtener otros verbos mentales no definidos en la lista de Ángel Rivière, se considerarán como verbos mentales emergentes, siendo trabajados bajo una nueva categoría.
5. Desde el análisis cualitativo, se crearon categorías que expresan paisaje de la conciencia, según la frecuencia observada en el análisis cuantitativo.

La obtención del índice de frecuencia de verbos presentes en el texto permitirán considerar la significación de acuerdo al contexto planteado por la narración, para ello será fundamental crear tablas de verbos registrados junto a su contexto (KWIC: key-word in context) lo cual permitirá obtener para cada transcripción el significado que el narrador pretende que el estudiante logre.

## **3. CORPUS:**

- 1 Textos escolares entregados los años 2007 y 2009 por el Ministerio de Educación a niños y niñas que cursen 1º, 2º, 3º y 4º año básico.
- 2 Textos escolares solicitados por algunas instituciones educacionales particulares subvencionadas y particulares, "Espiral", Editorial Santillana, edición 2008, para los cursos 1º, 2º, 3º y 4º año básico.

## **4. UNIDADES DE ANÁLISIS:**

Para este estudio se adoptaron los modelos en dos etapas, donde primero se aplicó un enfoque cuantitativo y luego uno cualitativo, en los cuales al

complementarlos fue posible enriquecer la investigación con un enfoque multivariado.

Desde el punto de vista cuantitativo esta investigación se sitúa en lo exploratorio, ya que descubrió ideas, apreciaciones y nuevas perspectivas que ampliaron los datos preconcebidos.

Para la obtención de datos se realizó un análisis de variables las cuales permitieron construir bases de datos que posteriormente nos otorgaron la información necesaria por medio de datos concretos.

Las variables utilizadas para esta investigación se definen de la siguiente manera:

- 1 **Cláusula:** Entenderemos 'Cláusula' como la oración o proposición gramatical con sentido, la cual como base fundamental debe poseer una forma verbal que manifieste paisaje de acción o conciencia.

**Ejemplo:**

"A mamá pata poco le importó tener un hijo algo raro"  
"El patito feo", MINEDUC 3º 2008.

- 2 **Adjetivo mental:** Será entendido como adjetivo que permita manifestación de paisaje de la conciencia.

**Ejemplo:**

"Y empezó a correr entre los árboles, lleno de admiración y felicidad,"  
"Raboncito va a la escuela", MINEDUC 2º 2007

- 3 **Lema:** Comprende la forma verbal en infinitivo de los verbos presentes en las cláusulas extraídas.

**Ejemplo:**

"Una bruja buena decidió darle una lección."  
Lema: **decidir**

"El reino de oro", ESPIRAL 1º 2009

- 4 **Verbo mental:** Corresponde los verbos que se encuentran presentes en la lista propuesta por Rivière (1998) y por el listado de verbos emergentes que se presentará posteriormente.

**Ejemplo:**

“Tú y tu pueblo conocerán la paz y el bienestar”

“Los volcanes gemelos”, MINEDUC 3° 2007.

- 5 **Verbo modal mental:** Estos verbos son una categoría de verbos auxiliares, los cuales expresan el modo de un verbo, en este caso demostrarán vida mental (ejemplo: darse cuenta)

**Ejemplo:**

“Ya me he dado cuenta de que aquí no pinto nada”.

“Aventura en el televisor”, MINEDUC 4° 2007

La estructuración de estos datos en tablas, permitió más allá de obtener datos duros (corpus), generar un análisis cualitativo por medio del método interpretativo. La interpretación de datos por medio de los discursos hizo posible identificar las interacciones de los personajes analizados, siendo este un componente muy relevante para esta investigación, puesto que deja de manifiesto en muchas ocasiones, la interconexión que existe entre el mundo de la acción y el de la conciencia.

En esta investigación se ha trabajado en base a narraciones que realizan los personajes que aparecen en los textos infantiles entregados por el MINEDUC y los pertenecientes al Proyecto Espiral, por lo tanto el componente discursivo se transforma en un componente fundamental para el análisis del corpus. Ángel Gordo y Araceli Serrano (2008), indican lo siguiente con respecto al discurso:

El discurso ha pasado a ser uno de los conceptos claves en las ciencias sociales, y el análisis del discurso una de las principales prácticas de investigación social. Los primeros enfoques, en su mayoría de corte lingüístico, definían el discurso como una unidad superior a la frase, ignorando a menudo las relaciones sociales que median y articulan los textos. Un aspecto común a la mayoría de las perspectivas y enfoques discursivos existentes actualmente en las ciencias sociales y en las humanidades consiste en la identificación de estructuras de significados y

relaciones más o menos estables que organizan lo social a partir del análisis de una amplia variedad de textos (203).

Es necesario utilizar este aspecto del discurso escrito, ya que se logra identificar las estructuras lingüísticas que utilizan los autores y que intentan plasmar en sus personajes, como por ejemplo, la utilización de determinados verbos y formas verbales, las que pueden ser expresadas por los narradores o por los personajes, ayudando al lector para sentirse mayormente identificados, con respecto a ello Gordo y Serrano (2008) plantean que:

A finales de los 70 [...] el lenguaje aparece como una de las principales vías para recuperar conocimientos cercanos al quehacer cotidiano (Ibáñez, 2003, citado por Gordo y Serrano, 2008). Se plantea que al hablar hacemos cosas y, por tanto, que el lenguaje está regulado como cualquier acción social. Así mismo, se descarta la existencia de significados estables y unívocos, en la medida que la comprensión última dependerá del contexto específico. (214).

Por otra parte el autor señala que “es importante señalar que por “discursivo” Foucault entiende el uso del lenguaje en cuanto dirigido a la producción de conocimiento. Del mismo modo, no significa que las “prácticas no discursivas” no sean lingüísticas, sino que están destinadas a la intensificación de las relaciones de poder. (Iñigues, 2003, citado por Gordo y Serrano, 2008: 217).

Además de estas definiciones es necesario señalar que “la noción de formación discursiva, introducida por Foucault 1969, y reformulada por Pecheux (1969), designa “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para el área social, económica, geográfica o lingüística dada las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1969: 153, citado por Gordo y Serrano, 2008: 217). Esto reafirma la fuerte presencia social que existe en el análisis de discursos ya que tiene directa relación con el contexto en el cual se expresan, así lo vemos en los cuentos infantiles analizados, en los cuales muchas veces e contexto explica mucho mejor la trama o lo que intenta expresar el autor.

## **5. EL MÉTODO INTERPRETATIVO O EL MÉTODO LLAMADO *VERSTEHEN***

Para realizar investigaciones cualitativas, donde el centro de atención está en comprender, entender e interpretar las distintas relaciones humanas que a diario ocurren, se hace necesario utilizar una metodología que dé cuenta y abarque este mundo de significados y simbolismos. Por esta razón, para este trabajo la interpretación fue la forma de develar el paisaje de la conciencia que se encuentra en las narraciones infantiles de los textos escolares de primer ciclo básico, mediante el uso de la técnica del análisis de discurso fue mediante el método interpretativo o también llamado “Verstehen”.

Max Weber es el principal representante de la ciencia social interpretativa, aquella que pretende explicar la acción social en términos de los motivos de los individuos inmersos en ella. La ciencia social interpretativa da lugar a una orientación metodológica particular: una metodología con base subjetivista. (Mella, 2003: 54)

Cabe destacar que sus ideas están basadas en la sociología, ciencia inmersa netamente en el mundo social y cada una de las relaciones que aquí suceden. Este método, y pese a criticado por ser subjetivo, tiene un punto clave, el cual impide su falta de confiabilidad y validez; éste es: La racionalidad es un concepto básico en la metodología weberiana, ya que es la clase de acción más adecuada a la interpretación subjetiva, teniendo el grado más alto de verificación (Mella, 2003: 60)

La interpretación realizada en cada una de las narraciones infantiles permitió develar el paisaje de la conciencia y el paisaje de la acción, entendiendo cómo ambos se interconectaban para enriquecer aún más el proceso lector de los niños y niñas. De una u otra forma, lo hecho consistió en ser capaz de ser un lector activo y atento a cada uno de los verbos que denotaban vida mental, así como también cada uno de los adjetivos que indicaban que había paisaje de la conciencia presente. En palabras del método interpretativo consistió en un análisis del entendimiento empático como un medio para alcanzar el objetivo de la explicación causal del accionar humano. Se constituye en una forma para obtener el significado

subjetivo del acto. Igualmente importante es entender el acto a partir de su contenido racional, vale decir, verlo como un resultado racional del deseo del individuo actuante alcanzar un cierto objetivo, cualquiera que éste sea. (Mella, 2003: 68)

Desde otra perspectiva el entendimiento, según el esquema Weberiano que plantea Mella (2008), puede ser clasificado en dos tipos: a) el entendimiento observacional directo del significado subjetivo de un acto determinado. Podemos entender que alguien esté con rabia, mediante la observación de su expresión facial, exclamaciones o movimientos; b) el entendimiento puede además ser explicatorio, “entendible”. Entendemos en términos de motivo el significado que un actor le da a la proposición “dos más dos igual cuatro” cuando lo dice o lo escribe. Entendemos porqué lo dice en ese momento y en esas circunstancias. (61) esto fue lo que se intentó hacer al leer las narraciones: ver cómo los personajes manifestaban ciertas conductas (acciones) que llevaban a actuar de una determinada forma y cómo entre los mismos realizaban interacciones que enriquecían cada una de estas acciones. Lo característico para un acto social es que el significado que le asigna el sujeto actuante a ese acto está relacionado con la conducta de otros, y se orienta en conformidad con ésta (56). Usan sus conocimientos cuando eligen cómo van a actuar; calculan racionalmente respecto a la elección de los medios para alcanzar diferentes metas. (57)

## **5. Validez y confiabilidad de los datos**

En el análisis de contenido, se estima al calcular el porcentaje de veces que los codificadores coinciden al codificar el mismo material. En la revisión se valorará si las categorías reúnen las siguientes características de acuerdo a lo estipulado por Porta (2003)

- 1.- Exhaustividad: Agotar el contenido de la totalidad de los documentos.
- 2.- Exclusión mutua: Unidad de registro.
- 3.- Homogeneidad: Definición de las categorías que deben estar efectuadas de acuerdo a un mismo principio de la clasificación.
- 4.- Pertinencia: Adaptación al material de análisis seleccionado y perteneciente al cuadro teórico elegido, y que será considerado pertinente.

5.- Objetividad y fidelidad: Sometida a varios analistas, trozos de un mismo material aplicado a la misma plantilla de categorías, deberán estar codificados de la misma manera.

6.- Productividad: Un conjunto de categorías es productivo si proporciona resultados ricos, tanto en índices de inferencia como en una nueva hipótesis. (16)

La validez de la investigación se obtendrá de acuerdo a lo indicado por Mayan (2001) citado por Cisneros (2001)

En la indagación cuantitativa, la validez externa refiere a "el alcance en que los efectos pueden ser generalizados a poblaciones, escenarios, variables y medidas". En la indagación cualitativa, la validez externa puede describirse como "ajuste", es decir, el grado en el cual los lectores del reporte son capaces de transferir los hallazgos de la investigación a otros escenarios, a contextos ajenos a la situación del estudio. Para que un lector haga esto, el investigador debe proporcionar una narración substantiva con información detallada y clara o una descripción densa del fenómeno (27)

La confiabilidad de los datos se obtendrá por medio de la revisión, confirmación, aseguramiento y certeza de la obtención de datos, los cuales se obtendrán de acuerdo a la siguiente categorización determinada por Mayan (2001):

- Primero: responsabilidad del investigador, permaneciendo dispuesto a renunciar a ideas que sean pobremente apoyadas a pesar de una excitación potencial.
- Segundo: obtener coherencia metodológica por medio de la congruencia entre la pregunta de investigación y la metodología.
- Tercero: la muestra es pertinente representando el tópico de esta investigación, cuidando la saturación de datos para no replicar las categorías.
- Cuarto: reconfirmar los datos emergentes en nuevos datos, dando lugar a nuevas ideas que sean verificadas.

## CAPITULO IV

### ANÁLISIS CUANTITATIVO

#### 1. Introducción

En el análisis cuantitativo que se presenta a continuación, distinguimos los distintos tipos de información que comunican paisaje de la conciencia en las narraciones presentes en los textos escolares de primer ciclo básico, específicamente en los años 2007, 2009 y 2008, distribuidos por el Ministerio de Educación y por la Editorial Santillana (Proyecto Espiral), respectivamente.

Este análisis, parte de información explícitamente codificada como perteneciente al paisaje de la conciencia, donde las unidades fundamentales de análisis son denominadas 'marcadores del paisaje de la conciencia', estos se encuentran conformados por los siguientes: verbos mentales, adjetivos mentales y verbos modales mentales, organizados cuantitativamente a través de la extracción de cláusulas encontradas en las narraciones de los textos escolares seleccionados para la investigación.

Finalmente se realiza un análisis global, el cual comprende la síntesis de toda la información extraída.

#### 2. Resultados y análisis

a) Cantidad de cláusulas totales obtenidas en los textos escolares del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.

CURSO	ESPIRAL 2008	MINEDUC 2007	MINEDUC 2009
1º	463	208	116
2º	1124	456	432
3º	860	887	718
4º	1082	1571	782
<b>TOTAL</b>	<b>3529</b>	<b>3122</b>	<b>2048</b>

### **Cuadro 1: Cláusulas totales obtenidas en los textos escolares estudiados.**

Según el cuadro 1, la cantidad total de cláusulas presentes y extraídas de las narraciones de la muestra de la investigación, es de 8699. De éstas, 3529 corresponden a los textos pertenecientes al Proyecto Espiral 2008, de la Editorial Santillana (40,56% del total); 3122 a MINEDUC 2007 (35,88%) y 2048 a MINEDUC 2009 (23,54%).

Específicamente, la diferencia entre las cláusulas presentes en las narraciones de los textos distribuidos por el MINEDUC los años 2007 y 2009, es de 1074. En cambio, al comparar los textos del año 2009 y aquellos pertenecientes al Proyecto Espiral, se observa una diferencia de 1481 cláusulas. Si bien es cierto a primera vista se observa que las cláusulas correspondientes al Proyecto Espiral son mayores en comparación a las presentadas en los textos de MINEDUC, esto no nos asegura que exista una mayor progresión del paisaje de la conciencia, sino solo demuestra un aumento en la extensión o cantidad de las narraciones presentes.

El cuadro 1 evidencia la cantidad de cláusulas encontradas por los tipos de textos según el nivel escolar, en aquellos correspondientes al Proyecto Espiral encontramos lo siguiente; en primer año básico se hallaron 463 (13,11%) del total; en segundo año básico, 1124 (31,85%); en tercer año básico, 860 (24,36%) y en cuarto año básico, 1082 (30,66%). De acuerdo a los datos observados se manifiesta una intención en la progresión de la cantidad de cláusulas, no obstante esta progresión no es constante ya que decae en tercero básico, donde se encuentra una menor cantidad de cláusulas en relación al curso anterior.

En cambio, en los textos entregados por MINEDUC el año 2007, el análisis por curso nos muestra: en primer año básico 208 casos (6,66%); en segundo año básico, 456 (14,6%); en tercer año básico, 887 (28,41%) y en cuarto año básico, 1571 (50,32%). De acuerdo a lo observado en éste cuadro, los textos distribuidos por el MINEDUC presentan una progresión evidente en la cantidad de cláusulas totales por cada nivel al cual van destinados.

Finalmente, el número de cláusulas encontradas en los textos MINEDUC 2009. En primer año básico, 116 (5,66%); en segundo año básico, 432 (21,09%); en

tercer año básico, 718 (35,05%) y en cuarto año básico 782 (38,18%). Al igual que en los textos del año 2007 se observa una progresión constante en la cantidad de cláusulas conforme se avanza en cada nivel.

Pese a lo anterior, se puede desprender como análisis, que evidentemente los autores de los textos trabajados se preocupan de que haya una progresión en cuanto a la cantidad de cláusulas para elevar la dificultad de acuerdo al nivel que se va cursando, pero esto no nos asegura que haya una progresión en cuanto al paisaje de la conciencia ya que en este caso las cláusulas expuestas son las totales, donde no siempre existen marcadores mentales de la conciencia, tema que se analizará más adelante.

Bajo este análisis en cuanto a la extensión de cláusulas y la progresión por cada nivel, se explicaría por la exigencia que deben presentar las narraciones en cuanto corresponde al marco curricular nacional, los cuales se explicitan en los Mapas de Progreso de Lenguaje y Comunicación, específicamente Lectura, donde la comprensión lectora cumple un rol fundamental en la complejidad de los niveles, en esta progresión las narraciones que los niños y niñas leen deben cumplir algunos parámetros descritos en los mapas de progreso.

**b) Cantidad de adjetivos mentales totales obtenidos en los textos escolares del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.**

<b>CURSO</b>	<b>ESPIRAL 2008</b>	<b>MINEDUC 2007</b>	<b>MINEDUC 2009</b>
1º	48	29	12
2º	174	34	55
3º	135	233	149
4º	73	144	11
<b>TOTAL</b>	<b>430</b>	<b>440</b>	<b>227</b>

**Cuadro 2: Adjetivos mentales totales obtenidos en los textos escolares estudiados.**

Según el cuadro 2, la cantidad total de adjetivos mentales presentes en las narraciones de los textos escolares analizados en la investigación, es de 1097. De éstos, 430 corresponden a los textos pertenecientes al Proyecto Espiral (39,19%

del total); 440 (40,10%), a los de MINEDUC 2007, y 227 (20,69%), a los de MINEDUC 2009. Al comparar la cantidad de marcadores entre los años 2007 y 2009, la diferencia que se observa es de 212. En cambio, entre los textos del año 2009 y 2008 hay una diferencia de 202.

Al distinguir los niveles escolares, se observa que en primer año básico la cantidad total de adjetivos es de 89 (8,11% del total); en segundo año básico, 263 (23,97%); en tercer año básico, 517 (47,12%), y en cuarto año básico, 228 (20,78%).

En los textos espiral Santillana 2008, se encontraron en primer año básico 48 casos (11,16%); en segundo año básico, 174 (40,46%); en tercer año básico, 135 (31,39%) y en cuarto año básico, 73 (16,97%). En los textos correspondientes a MINEDUC 2007, en primer año básico, hubo 29 casos (6,59%); en segundo año básico, 34 (7,72%); en tercer año básico, 233 (52,95%) y en cuarto año básico, 144 (32,72%). Por último, en el año 2009 encontramos que, en primer año básico hubo un total de 13 casos (5,7%); en segundo año básico, 55 (24,12%); en tercer año básico, 149 (65,35%) y en cuarto año básico, 11 (4,82%).

De acuerdo a los datos expuestos, no se observa una progresión constante en el paisaje de la conciencia de acuerdo al marcador mental de adjetivos, ya que las cifras arrojan números inconstantes en cada nivel. No obstante podemos apreciar que los textos de tercero básico de MINEDUC 2007 Y 2009 presentan la mayor cantidad de adjetivos mentales y en cuanto a los textos de ESPIRAL 2º año básico es el que presenta mayor cantidad de estos.

Lo anteriormente expuesto según los cuadros analizados, se explicaría debido a que en los programas de estudio existe una complejidad en cuanto a este marcador del paisaje de la conciencia, que va en progreso según el nivel cursado. Así es posible observar que en primer año básico los adjetivos presentes en sus narraciones son menores a las observadas en el año posterior. Esto debido a que en los programas de estudio se exige en cuanto a la lectura, que los textos incorporen con intencionalidad los adjetivos recién en segundo semestre del mismo nivel. No obstante, la gradualidad de la progresión en cada nivel, se manifiesta de

acuerdo a la profundidad en el tratamiento de los contenidos, donde en segundo año básico se afianza el aprendizaje de estos marcadores, incorporándolos en la mayor cantidad de narraciones y complejizándolos cada vez más en tercero y cuarto año básico.

**c) Cantidad de verbos mentales totales obtenidos en los textos escolares del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.**

<b>CURSO</b>	<b>ESPIRAL 2008</b>	<b>MINEDUC 2007</b>	<b>MINEDUC 2009</b>
1º	51	13	26
2º	186	46	58
3º	86	102	118
4º	121	231	84
<b>TOTAL</b>	<b>444</b>	<b>392</b>	<b>286</b>

**Cuadro 3: Verbos mentales totales obtenidos en los textos escolares estudiados.**

El cuadro 3 representa la cantidad total de verbos mentales presentes en las narraciones de la investigación, es de 1122. De éstos, 444 corresponden al texto perteneciente al Proyecto Espiral (39,57% del total), 392 (34,93%) correspondientes al MINEDUC 2007 Y 285 (25,49%) a los del MINEDUC 2009.

En la cantidad de verbos mentales encontrados en las narraciones presentes en los textos escolares distribuidos por el MINEDUC por año, la diferencia entre ambos es de 106. Al analizar estos datos se observa una mayor cantidad de verbos mentales en los textos de MINEDUC 2007, así como también una progresión constante según nivel cursado.

Entre los textos escolares analizados del año 2009 y aquellos del 2008, la diferencia es de 158 verbos mentales, observándose mayor cantidad de estos marcadores en los textos pertenecientes al Proyecto Espiral, no obstante no presentan una progresión constante como lo observado en los libros de MINEDUC 2007.

Al igual que en los datos presentados en el cuadro 2, la progresión observada en los datos analizados se manifiesta de manera inconstante, no obstante según lo establecido en los programas de estudio, la complejidad del contenido en cada nivel debe ser creciente en cuanto al avance de estos marcadores mentales.

**d) Cantidad de verbos modales mentales totales obtenidos en los textos escolares del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.**

<b>CURSO</b>	<b>ESPIRAL 2008</b>	<b>MINEDUC 2007</b>	<b>MINEDUC 2009</b>
<b>1º</b>	12	6	7
<b>2º</b>	37	7	11
<b>3º</b>	24	82	8
<b>4º</b>	3	6	3
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>101</b>	<b>29</b>

**Cuadro 4: Verbos modales mentales totales obtenidos en los textos escolares estudiados.**

Según el cuadro 4, la cantidad total de verbos modales mentales presentes y extraídos de las narraciones de la muestra de la investigación, es de 206 (100%). El Proyecto Espiral presenta 76 (36,89%), 101 (40,02%) corresponden a MINEDUC 2007 y 29 (14,07%) a MINEDUC 2009.

Al analizar por nivel, primer año básico muestra 25 (12,13%) del total de verbos mentales; en segundo año básico, 55 (26,69%); en tercer año básico, 114 (55,33%) y en cuarto año básico, 12 (5,82%).

En el cuadro observado se evidencia una presencia de verbos modales mentales zigzagueantes, no destacándose en ninguno de los tres años. No obstante en el cuadro se evidencia una gran concentración de éste marcador mental en 3º básico del texto de MINEDUC 2007.

Los verbos modales mentales, de acuerdo a lo explicitado en el marco metodológico, son palabras que separadas no reflejan vida mental necesariamente.

No obstante, estos marcadores mentales son adicionales a los verbos mentales, y cuando los complementan, otorgan vida mental sin la necesidad de un verbo adyacente. Esto permite explicar la inconstante progresión presente en ellos dentro de las cláusulas analizadas, puesto que no son obligatorios en los programas de estudio, y solo son un complemento a los verbos presentes en las narraciones.

**Progresión del paisaje de la conciencia en textos MINEDUC 2007, Espiral 2008 y MINEDUC 2009, según cantidad de verbos mentales presentes en las narraciones.**

Las siguientes tablas representan las diferencias en relación a la cantidad de verbos mentales presentes en las narraciones de los textos escolares de primer ciclo básico y en las actividades (tareas) asociadas a ellas. Los verbos mentales son considerados como parte fundamental del desarrollo del paisaje de la Conciencia, es decir, punto clave de esta investigación, razón por la cual toma tal importancia el haber realizado este conteo y la confección de las tablas.

Las categorías se realizaron con el fin de estandarizar los datos, puesto que existen diferencias considerables entre los años (2007, 2008 y 2009) y entre los niveles (Primero, Segundo, Tercero y Cuarto Básico). Se calculó el promedio de la cantidad de cuentos y actividades por textos y la cantidad de verbos mentales presentes en ellos, para poder comparar y taxonomizar la calidad de las narraciones.

Los intervalos se definieron después de haber calculado el promedio entre ambas variables ya descritas por lo que, para determinar sus rangos, se consideró el dato menor y el dato mayor. Para la primera tabla, se utilizó una diferencia de 3 puntos y para la segunda tabla de tan solo 0,15 puntos.

## **2.1 Resultados obtenidos**

<b>Texto</b>	<b>Curso</b>	<b>Cantidad de narraciones por texto</b>	<b>Cantidad total de verbos Mentales</b>	<b>Promedio</b>	<b>Categorización</b>
<b>MINEDUC 2007</b>	1º	4	13	3,25	2
	2º	13	46	3,53	2
	3º	10	102	10,2	4
	4º	15	231	15,4	5
<b>ESPIRAL 2008</b>	1º	17	51	3	1
	2º	12	186	15,5	5
	3º	11	86	7,81	3
	4º	8	121	15,12	5
<b>MINEDUC 2009</b>	1º	7	26	3,7	2
	2º	11	58	5,27	2
	3º	12	118	9,83	4
	4º	10	84	8,4	3

### **2.1.1 Análisis de la cantidad de narraciones según niveles educacionales** **(Primer año básico a cuarto año básico)**

En los textos de primer año básico, aquellos pertenecientes al Proyecto Espiral 2008 son los que presentan la cantidad más alta de narraciones infantiles; en ellos hay un total de 17. Son seguidos por los textos escolares concernientes a MINEDUC 2009, el cual presenta 7 en total y, manteniendo solo una diferencia de 3 narraciones con este último, se encuentra MINEDUC 2007 (el que tiene 4 narraciones).

En los textos de segundo año básico, hay un cambio en relación al nivel anterior (Primer año básico), puesto que en este caso el que presenta la cantidad de narraciones más alta fueron los textos de MINEDUC 2007, con un total de 13 narraciones. Cabe mencionar que la diferencia entre los tres niveles es de una narración por texto, es decir, Proyecto Espiral tiene 12 y MINEDUC 2009 tiene 11.

En los textos de tercer año básico, la tabla evidencia una diferencia de tan solo una narración entre los tres textos analizados. En MINEDUC 2007 se encontraron 10 narraciones, en Proyecto Espiral 2008 se detectaron 11, y en MINEDUC 2009, un total de 12, siendo este último el que presenta una cifra más

alta, lo que no se había dado anteriormente; esto es un nuevo cambio en la cantidad de narraciones por texto.

Finalmente, en cuarto año básico los resultados arrojan a los textos entregados por MINEDUC 2007 como el que posee más cantidad de narraciones, teniendo en total 15. En segundo lugar se encuentran los textos de MINEDUC 2009, con un total de 10 narraciones, manteniendo una diferencia de 5 con el ya mencionado y una diferencia de 7 narraciones con Proyecto Espiral 2008, el cual tiene en total 8.

En síntesis, en los textos entregados por MINEDUC 2007, la cantidad de narraciones totales es de 42; en aquellos pertenecientes al Proyecto Espiral 2008, hay un total son 48 y en MINEDUC 2009 presenta un total de 40 narraciones.

En líneas generales, la diferencia en cuanto a la cantidad de narraciones en cada texto es mínima entre los tres años. Proyecto Espiral es el que lidera esta categoría; no obstante, entre MINEDUC 2007 y MINEDUC 2009, tienen una diferencia de solo 2 narraciones.

### **2.1.2 Análisis de la cantidad de narraciones y de verbos mentales (VM) y su representatividad según estándar de valores.**

Esta tabla representa el nivel de progresión del paisaje de la Conciencia en las narraciones, según el número de verbos mentales dividido por el de narraciones presentes en los textos MINEDUC 2007, ESPIRAL 2008 Y MINEDUC 2009, los resultados asociados al promedio de ellos, se estandarizó de la siguiente forma:

Rango	Categoría
0 - 3	1
3 - 6	2
6 - 9	3
9 - 12	4
12 - 15	5

En los textos de primer año básico, el promedio de la cantidad de narraciones en relación a la cantidad de verbos mentales presentes en cada una de ellas es de 3,25 (MINEDUC 2007), 3 (ESPIRAL 2008) y 3,7 (MINEDUC 2009).

Comparativamente, las diferencias entre ellos son mínimas (menores a 1 punto) por lo que podríamos inferir que los tres años tienen un nivel de desarrollo del paisaje de la conciencia relativamente similar. Además, es el nivel que posee el rango porcentual más bajo, consecuentemente lógico considerando que es el primer año de educación formal; iniciando el proceso de lectoescritura con narraciones más sencillas en cuanto a contenido y a extensión de ella, así como lo establecen los Mapas de Progreso del Aprendizaje.

En los textos de segundo año básico, el promedio obtenido es de 3,53 (MINEDUC 2007), 15,5 (ESPIRAL 2008) y 5,27 (MINEDUC 2009). En este nivel se presentan diferencias notoria entre ellos en comparación con el párrafo anterior; estas se deben principalmente a que Proyecto Espiral 2008 posee un promedio entre las variables mucho más alto en relación a los textos MINEDUC 2007 y 2009, por lo que se deduce que el año 2008 lidera en cuanto al desarrollo del paisaje de la conciencia, pese a que se destaca la mejora presente desde los textos del año 2007 hacia los del año 2009.

En los textos de tercer año básico, el promedio entre la cantidad de narraciones y la de cantidad de verbos mentales presentes es de: 10,2 (MINEDUC 2007), 7,81 (ESPIRAL 2008) y 9,83 (MINEDUC 2009). En este nivel las diferencias no son tan notorias como en el anterior (segundo básico); sin embargo si hay un aumento en los años 2007 y 2009, lo cual está directamente relacionado al aumento de la complejidad de la comprensión lectora, considerando que es mayor el nivel de los niños y niñas. En el año 2008 se presenta una baja por lo que disminuye el nivel de desafío para los educandos.

Algo similar ocurre en el nivel de cuarto año básico pero con el texto de MINEDUC 2009, el cual disminuye con un promedio de 8,4; sin embargo, en los otros dos años aumentan el rango pues obtuvieron un promedio de 15,4 (MINEDUC 2007), y 15,12 (ESPIRAL 2008); las diferencias entre los textos de Espiral 2008 y MINEDUC 2007 son mínimas. Resultados positivos puesto que ambas cifras corresponden a tres de las más altas, y por sobre todo confirma la relación con las competencias lectoras de los niños y niñas de este nivel.

**Análisis cuantitativo de los datos obtenidos en relación a las actividades asociadas a las narraciones presentes en cada texto escolar**

El siguiente análisis cuantitativo evidencia los resultados obtenidos en la investigación realizada representada en cuadros y gráficos; los cuales contienen información relevante de, específicamente las tareas asociadas a las narraciones de los textos escolares entregados por el MINEDUC el año 2007 y 2009, y del Proyecto Espiral el año 2008.

**Cantidad de verbos mentales obtenidos en los textos escolares de Primer año Básico, del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.**

<b>VERBOS MENTALES</b>	<b>MINEDUC 2007</b>	<b>ESPIRAL 2008</b>	<b>MINEDUC 2009</b>
aprender	0	1	5
conocer	1	4	2
creer	3	3	8
imaginar	0	11	0
intentar	0	4	0
observar	2	1	0
pensar	0	0	2
querer	2	1	0
saber	1	4	9
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>29</b>	<b>26</b>

**Cuadro 1: Verbos Mentales totales obtenidos en los textos escolares estudiados.**

Principalmente los resultados del análisis cuantitativo realizado a las tareas asociadas a las narraciones, evidencian una progresión en cuanto a la cantidad de “verbos mentales” directamente proporcional con el desarrollo de los estudiantes. El año 2007 presenta la cifra más baja con tan solo 9 verbos, en consideración al año 2009 cuya cifra corresponde a 26 verbos (ambas ediciones pertenecen a MINEDUC). Sin lugar a dudas, lo positivo de estos resultados es la mejora que hubo entre los años estudiados. Pese a ello, de los tres textos analizados, el del año 2008 correspondiente a la Editorial Santillana presentó la cantidad mayor, que fue de 29 verbos, con una diferencia de 3 verbos.

Los datos anteriores se enfocan exclusivamente al número de verbos encontrados en las tareas, pero la tabla vislumbra otro tipo de información, tal como a los tipos de verbos y a la frecuencia de éstos. Entonces tenemos que, en los textos propuestos por MINEDUC, en el del año 2007 los verbos presentes son 5, específicamente: “*conocer, creer, observar, querer y saber*”, de los cuales *conocer* es utilizado una solo una vez al igual que el verbo *saber*, y los verbos *observar* y *querer* tienen una frecuencia de 2; y por último el verbo *creer* con la frecuencia mayor de 3.

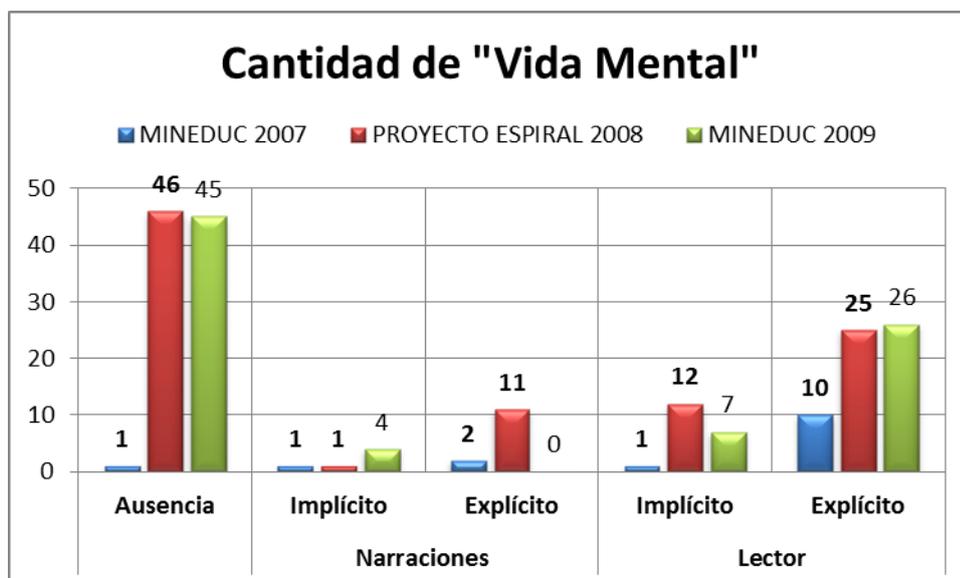
Al igual que en el reciente texto, en 2009 hay 5 tipos de verbos; es más, no solo coincide el número sino que además se repiten 3 verbos los cuales son: *conocer, creer y saber*, cuyas frecuencias es de 2, 8 y 1. La diferencia está en la incorporación de dos nuevos verbos (*aprender y pensar*), que fueron utilizados 5 y 2 veces respectivamente.

Los textos pertenecientes a Proyecto Espiral 2008 tuvo la cantidad más alta de “verbo mental”, y también presentó una gama más amplia en comparación con los dos textos anteriores. Las tareas, trabajó con los siguientes 9 verbos: *conocer, creer, saber, aprender, observar, querer, saber, imaginar e intentar*. Por otro lado, las veces que se repiten correspondientemente son: 4, 3, 4, 1, 1, 1, 4, 11 y 4.

A modo general, los tres textos tienen una característica en común, se encontró en ellos tres tipos de verbos en particular (*conocer, creer y saber*), en cambio solo en los años 2008 y 2009 se encuentran verbos distintos, es decir, que no se repiten ni son parte de las tareas de los otros textos; para el primer año *imaginar e intentar* y para segundo, el verbo *pensar*. En cuanto al número que se repite cada verbo existen algunas diferencias, en relación a la frecuencia mayor; en 2007 se destaca *creer* que aparece 3 veces; en el siguiente año *imaginar* está presente 11 veces; y por último en el 2009 el verbo *saber*, cuya frecuencia es 9.

Luego de revisar los verbos que hay en cada texto analizado, concierne especificar qué sucedió con la “vida mental” ya sea en la narración como en el lector, para ello se presenta el siguiente gráfico.

**Cantidad de Vida Mental obtenida en los textos escolares de Primer año Básico, del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.**



**Gráfico 1: Vida Mental encontrada en las tareas de los textos escolares estudiados.**

En MINEDUC 2007, la vida mental en el relato implícita o posible, fue de tan solo 1 unidad de análisis; muy parecido al caso explícito que fue de 2. Es más, en la vida mental del lector implícita o posible, también se encontró solo un caso; la diferencia está en la vida mental explícita ya que es ahí en donde se encontró la cifra más alta, de 10 casos. Lo que hace una suma de 14 casos con presencia explícita o implícita de vida mental.

Paralelo a estos dos textos, en el año 2008 el análisis reveló una mejoría en la vida mental del relato, pese a que la variable implícita se mantuvo en un caso, en la variable explícita hay un aumento, se encontraron 11 casos, lo que es positivo en comparación con los textos anteriores. Conforme a lo anterior, sucedió algo similar en la vida mental del lector ya que hay 12 casos en la variable implícita; y 25 para la variable explícita.

Los resultados de la vida mental del relato, la variable implícita es similar en los tres textos; la diferencias se observaron en la variable explícita puesto que el año 2008 tiene la cifra más alta (11 casos). Luego, en la vida mental del lector, en la

variable implícita los tres textos tienen resultados desiguales de 1, 12 y 7 correlativo a los años; en cambio, la vida mental explícita corresponde a la variable más destacable de las cuatro, ya que presentó los mejores resultados con 10, 25 y 26 en los tres años estudiados.

El análisis anterior permite inferir lo siguiente: de los tres textos revisados, es decir, MINEDUC (2007 y 2009) y Espiral (2008), el que presentó mejores resultados en las distintas aristas, que fueron necesarias para la presente investigación, fue indiscutiblemente fueron los textos de Santillana. Pese a ello, se confirma el progreso que hubo entre los años 2007 y 2009 de los textos entregados por el MINEDUC, el análisis demuestra un significativo avance, e incluso el texto del año 2009 se encuentra en similares condiciones en algunas variables con el año 2008.

**Cantidad de verbos mentales obtenidos en los textos escolares de Segundo año Básico, del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.**

<b>VERBO MENTAL</b>	<b>MINEDUC 2007</b>	<b>ESPIRAL 2008</b>	<b>MINEDUC 2009</b>
aprender	1	2	0
conocer	2	4	0
creer	14	9	40
imaginar	4	9	2
observar	3	2	8
pensar	2	3	0
querer	0	2	0
recordar	0	3	8
saber	4	5	0
soñar	0	2	0
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>41</b>	<b>58</b>

**Cuadro 2: Verbos Mentales totales obtenidos en los textos escolares estudiados.**

Como se puede observar en la tabla, en el año 2007 la cantidad de verbos es de 30, el año posterior (2008) hay un claro ascenso de 11 verbos más, obteniendo 41 como total. Continuando en esta línea, MINEDUC 2009 nuevamente se evidencia una mejoría en cuanto a la cantidad de verbos trabajados, pues el

número es de 58 verbos. El año 2009 tiene la cifra más alta lo que refleja una mejoría de los textos entregados por el Ministerio de Educación a las escuelas en parangón con el año 2007, y aparte de ello resultaría un mejor texto que el de Proyecto Espiral.

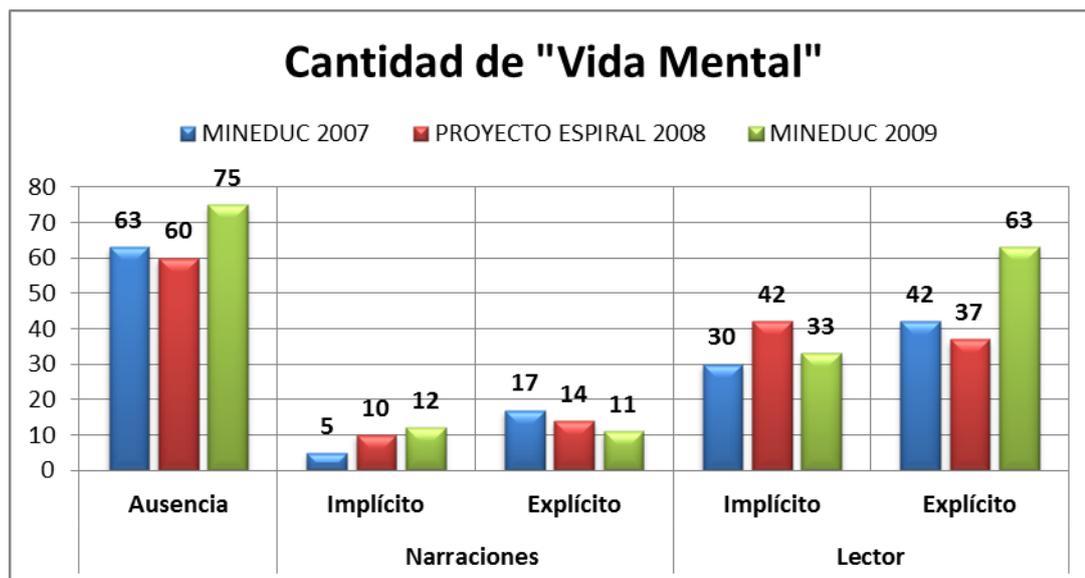
Empero, el número que maneja cada texto en sus narraciones no es lo único factor apreciable del análisis. Es importante revelar cuales son aquellos verbos, como se distingue en la tabla el primer año (2007) tiene 7 verbos, los cuales son: *aprender, conocer, creer, imaginar, observar, pensar y saber*. Luego se observa un incremento, pues el año 2008 se encontraron 10 verbos en sus narraciones, a su vez, se suman tres verbos al año anterior, específicamente: *querer, recordar y soñar*. En cambio el último año hay un descenso significativo, el número de verbos es de cuatro, los cuales son: *creer, imaginar, observar y recordar*. Como se puede inferir, que un texto obtenga la cantidad mayor de verbos no significa que a la vez tiene más tipos de verbos, a diferencia del párrafo anterior, en este caso el texto que posee más tipos de verbos es de Proyecto Espiral 2008, seguido por MINEDUC 2007, pese a que en el año 2009 hay 58 verbos este número es igual a solo 4 tipos de verbos (*creer, imaginar, observar y recordar*).

En relación a los detalles extraídos de la tabla, también se puede extraer la frecuencia de cada verbo. En el texto 2007 la frecuencia mayor es de catorce correspondientes al verbo *creer*; luego disminuye notoriamente a una frecuencia de cuatro de los verbos *imaginar* y *saber*; el verbo *observar* tiene una frecuencia de tres; *conocer* y *pensar* con sólo dos; finalizando con el verbos *aprender* que aparece una vez en el texto. En el caso del año 2008, la frecuencia más alta es de nueve, de los verbos *creer* e *imaginar*; seguido por una frecuencia de cinco del verbo *saber*; cuatro del verbo *conocer*; de tres de los verbos *recordar* y *pensar*; terminando con la frecuencia más repetitiva de los verbos *aprender, observar, querer* y *soñar* que es de 2.

Por último, año 2009, se observa en la tabla la frecuencia mayor para al verbo *creer*, dato singular pues es de cuarenta. Destacable, considerando que la frecuencia que le sigue es de tan solo ocho, dato de los verbos *observar* y *recordar*, inmediato tenemos al verbo *imaginar* con una frecuencia de dos. Los tres textos se

caracterizan por tener en común el mismo verbo con la frecuencia mayor, es decir, en los tres años el verbos creer es el que más veces se utiliza en las narraciones.

**Cantidad de Vida Mental obtenida en los textos escolares de Segundo año Básico, del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.**



**Gráfico 2: Vida Mental encontrada en las tareas de los textos escolares estudiados.**

La presencia de estos verbos influye directamente en la “vida mental” ya sea de la narración propiamente tal como en el lector. Este gráfico presenta la evolución en los textos educativos: no obstante, solo alude a la presencia mayor de una ausencia de vida mental pues las cifras mayores en los tres años se centran en el cero en la variante X. Específicamente en el año 2007 la cifra más baja (5) se encuentra en la vida mental implícita en las narraciones; seguido de la variable explícita con una cantidad de 17. En cambio, hay un ascenso destacable pues afecta directamente al lector ya que en la vida mental implícita de éste, el gráfico apunta a un número de 30, es más, nuevamente hay un aumento en el caso de la variable explícita, la cifra más alta del año que es 42.

En los textos pertenecientes a Proyecto Espiral (2008), hay una variación desfavorable a este año en parangón con el año anterior, puesto que las cifras el aumento se observan en la variable implícita tanto en las narraciones como en el lector. Entonces, se devela una cantidad de 10 para la vida mental implícita en las

narraciones y un 42 para la del lector. A diferencia de la vida mental explícita, que pese a ser mayor que la variable implícita, es más baja que el año 2007 en la narración y en el lector: en el 2007 es de 17 y en el 2008 es de 14; y en el lector se encontró una cantidad de 42 (2007) y de 37 para el presente año (2008).

Por último, en el año 2009 nuevamente se repiten al patrón que se estableció en el año 2008, es decir, en la vida mental de la narración tenemos un aumento en la variable implícita de doce y una disminución en la vida explícita de 11. En la vida mental del lector, hay un aumento también pero en caso de la variable explícita, lo que no es menor ya que es un incremento de 63; igualmente en la vida implícita se encontró en el análisis una cantidad de 33.

Entonces, la cifra más alta para la vida mental en la narración en la caso implícito está presente en el texto del MINEDUC 2009 y la variable explícita de la narración se encuentra en el año 2007. Por otro lado, la vida mental en el lector el gráfico vislumbra la siguiente información: el número mayor de la variable implícita es de Proyecto Espiral 2008, en cambio la variable explícita tiene la cifra mayor en MINEDUC 2009.

**Cantidad de verbos mentales obtenidos en los textos escolares de Tercer año Básico, del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.**

<b>VERBO MENTAL</b>	<b>MINEDUC 2007</b>	<b>ESPIRAL 2008</b>	<b>MINEDUC 2009</b>
aprender	0	1	3
comprender	0	1	5
conocer	3	4	0
creer	11	17	6
imaginar	1	6	5
observar	3	6	2
pensar	1	5	3
querer	3	10	1
recordar	0	1	6
saber	4	9	4
soñar	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>60</b>	<b>36</b>

**Cuadro 3: Verbos Mentales totales obtenidos en los textos escolares estudiados**

El primer dato a extraer es el total de verbos mentales en los textos escolares estudiados, la tabla contiene los tres años (2007, 2008 y 2009). En el primer año (2007) el número de verbos es de 27; al siguiente año hay un aumento de 33 verbos, dando un total de 60; por último hay un descenso en comparación con el año 2008, solo hay 36 verbos. Por lo que la cifra mayor está presente en las tareas de las narraciones de Proyecto Espiral, presentan casi el doble de verbos mentales. Por otro lado, en parangón entre los dos textos entregados por el MINEDUC (2007 y 2009) solo 9 verbos establecen la diferencia (de 27 hay un progreso a 36) y permiten especificar que hay una mejora.

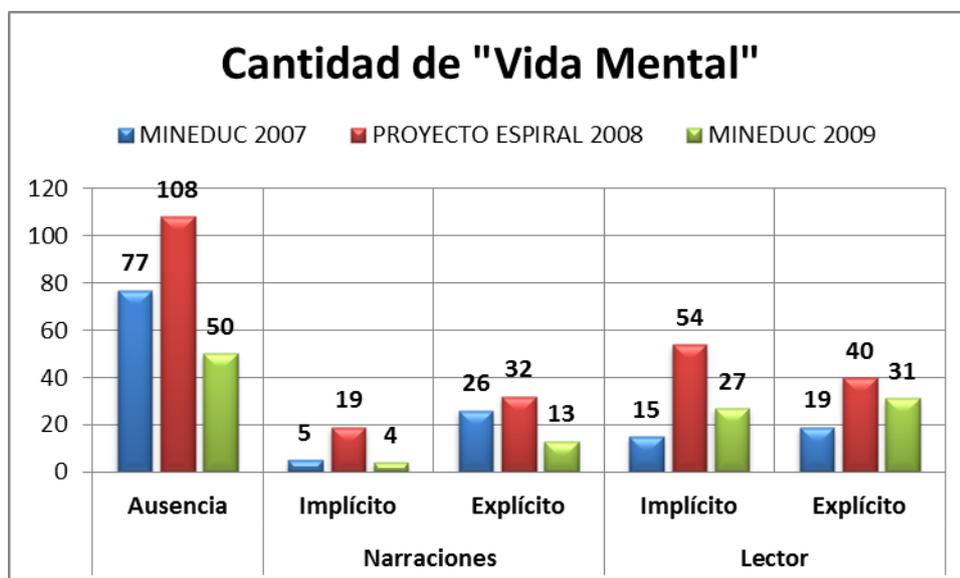
Luego de revelar lo anterior, aquella información puede ser detallada, es decir, determinar cuáles son los verbos que hacen la suma anterior en cada año. En MINEDUC 2007 hay 8 verbos; en Proyecto Espiral 2008 hay 10 verbos (al igual que en MINEDUC 2009). Concretamente los 8 verbos son: *conocer, creer, imaginar, observar, pensar, querer, saber y soñar*. Pese a que en los tres años estudiados se repiten algunos tipos de verbos, hay una pequeña diferencia en ellos; por ejemplo en año 2007 y 2009 tienen 9 en común, los cuales son *aprender, comprender, creer, imaginar, observar, pensar, querer, recordar y saber*. El contraste sería *conocer* y *soñar*. Al igual que en el párrafo anterior, nuevamente MINEDUC 2007 es el más deficiente, pese a que son solo 2 verbos menos, y a discrepancia, en esta oportunidad resultaron tener el mismo número de verbos ambos años (2008 y 2009), por lo que ambos se destacan.

En cuanto a la frecuencia de los verbos, en MINEDUC 2007, los verbos *imaginar, pensar y soñar* solo están presentes una vez; *conocer, observar y querer* 3 veces; *saber* 4 veces; finalmente hay un aumento (más del doble del verbo *saber*) pues *creer* aparece 11 veces, siendo esta la frecuencia más alta. En Proyecto Espiral 2008 los verbos *aprender, comprender, y recordar* solo están una vez en el texto; el verbo *conocer* aparece 4 veces; luego *imaginar y observar* con una frecuencia de 6; *saber* con 9; *querer* con 10; y por último el verbo *creer* tiene la frecuencia mayor de 17.

Posteriormente, en MINEDUC 2009 la frecuencia menor es 1 correspondiente a los verbos *querer* y *soñar*, seguido de una frecuencia de 2 de *observar*, *aprender* y *pensar* con 3; *saber* con 4; *comprender* e *imaginar* con 5, la frecuencia mayor es de los verbos *creer* y *recordar* con 6. Como se puede demarcar, la frecuencia mayor de los tres textos es 17 correspondiente al año 2008, aquella frecuencia es del verbo *creer*, es más, este verbo es aquel que tiene la mayor frecuencia en los tres textos.

El análisis cuantitativo revela otro tipo de información importante, el siguiente gráfico representa la cantidad de vida mental que se encuentra en las narraciones y en los lectores, según el año. Esta vida mental depende ciento por ciento de los verbos, los cuales la categorizan en explícita o implícita.

**Cantidad de Vida Mental obtenida en los textos escolares de Tercer año Básico, del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.**



**Gráfico 3: Vida Mental encontrada en las tareas de los textos escolares estudiados.**

El gráfico permite apreciar los resultados para el texto entregado por el MINEDUC año 2007. La cifra más baja (1) corresponde a la vida mental implícita de la narración, con tan solo 5 datos encontrados; luego, aparece vida mental explícita de la narración (2), en esta variable el resultado aumenta pues de cinco casos pasa

a veintiséis. Al igual que en las narraciones, en la vida mental del lector la cifra más alta corresponde a la vida mental explícita con diecinueve casos; y la variable implícita es menor con un resultado de quince, pese a ello, se destaca que la diferencia entre ambas es de cuatro casos. Entre ambos tipos de vida mental (de la narración y del lector), la variable explícita cuyo resultado es mayor corresponde a la narración (26), en cambio en la variable implícita la variable del lector de destaca con quince casos.

En el texto del Proyecto Espiral sucede algo diferente al texto MINEDUC 2007, pues el gráfico evidencia una progresión entre las barras 1, 2, 3 y 4. Primero, se encuentra vida mental implícita de las narraciones (1), en ella el resultado es 19, a diferencia de la variable explícita (2), cuyo resultado es de 32 casos. Continuando con lo mismo, la variable explícita (3) nuevamente presenta un aumento, obteniendo como dato final 40 casos; igualmente la variable implícita cuyo resultado es de 54.

El último año, nuevamente se observa algo diferente, ya que originalmente se presentan aumentos en los resultados y finalmente en el último una baja. Específicamente, en vida mental de las narraciones, al igual que en los años anteriores, la variable implícita es la menor, con solo 4 casos; por el contrario, la variable explícita presenta un resultado de 13. Ésta, pero como vida mental en el lector, comparándola con la última tiene una cifra más alta aun pues hay una diferencia de 18 casos, es decir, presenta 31 en total; pero como se dijo anteriormente se evidencia en este texto una baja, la variable implícita tiene 27 casos.

Según lo anterior se establece lo siguiente: las cifras más baja en parangón entre los tres años se encuentran en ambos textos entregados por el MINEDUC, esto quiere decir que en vida mental de la narración tanto la variable implícita como explícita tienen sus resultados menores en el texto del año 2009; igualmente hay cifras menores pero de la vida mental del lector (implícita y explícita), ya que corresponden a los resultados de los análisis del texto del año 2007. En oposición a ello, las cifras más altas se encuentran en los textos del Proyecto Espiral (2008), tanto la vida mental de la narración como del lector, es más, en este año se

encuentran todas los datos mayores en las variables explícitas como implícitas, en resumen en las barras (1), (2), (3) y (4), por ello se destaca este texto sobre los otros.

**Cantidad de verbos mentales obtenidos en los textos escolares de Cuarto año Básico, del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.**

<b>VERBOS MENTALES</b>	<b>MINEDUC 2007</b>	<b>ESPIRAL 2008</b>	<b>MINEDUC 2009</b>
aprender	1	0	0
comprender	3	0	4
comprobar	0	0	1
conocer	5	6	2
creer	16	7	6
decidir	0	0	1
desear	1	0	0
entender	4	1	0
imaginar	4	2	0
intentar	1	0	2
observar	4	2	5
pensar	2	1	2
querer	13	7	1
reconocer	3	1	0
recordar	2	0	2
saber	7	7	3
soñar	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>34</b>	<b>30</b>

**Cuadro 4: Verbos Mentales totales obtenidos en los textos escolares estudiados**

Para comenzar, se define el número total de verbos mentales encontrados en las tareas asociadas a las narraciones. En los texto entregados por el MINEDUC el año 2007 hay un número total de 66 verbos; posterior a ello, aparecen 34 verbos en el año 2008; finalizando con el año 2009 cuya cifra total es de 30 verbos. Claramente, la cifra más alta corresponde al año 2007 puesto que es más del doble de verbos que en los dos siguientes años, los cuales alcanzaron cifras similares, solo se diferencian por 4 verbos.

Posterior a ello, es relevante determinar cuáles son los verbos que están presentes en cada año, los que conforman los datos mencionados en el párrafo anterior. Los tres textos tienen en común los siguientes verbos: *conocer, creer, observar, pensar, querer, y saber*. La diferencia está en que el año 2007 se utiliza además los verbos *aprender, comprender, desear, entender, imaginar, intentar, recordar y reconocer*. El siguiente año (2008) tiene menos verbos que el año anterior, tiene 6 y a ellos se le suman otros 2 verbos, los cuales comparten con el año anterior. Continuando con lo anterior, el año 2009 se caracteriza por tener además los verbos *comprender, comprobar, decidir e intentar*.

A lo anterior se puede agregar que los tres textos no solo tienen verbos presentes transversalmente, asimismo hay cuatro verbos que solo están presentes en un texto, los cuales son *aprender y desear* (2007), *comprobar y decidir* (2009). Por último, luego de revisar la lista de verbos, el texto del MINEDUC año 2007 se destaca por tener una lista de 14 tipos de verbos en total, seguido por el año 2009 cuyo número es de 11 verbos, y la cifra menor de 9 verbos correspondientes al año 2008.

Específicamente, de la tabla se puede extraer la frecuencia de cada texto nombrado recientemente. El primer año presenta una frecuencia menor de tan solo una vez, en los verbos *aprender, desear, e intentar*; seguido de una frecuencia de dos en los verbos *pensar y recordar*; frecuencia de tres en los verbos *comprender y reconocer, entender, imaginar y observar* con una frecuencia de cuatro; *conocer* con frecuencia cinco; *saber* con frecuencia siete; *querer* con trece; y finalmente el verbo *creer* con una frecuencia de dieciséis.

El siguiente año (2008), al igual que el anterior, la frecuencia menor es de uno determinada por los verbos *entender, pensar y reconocer*; seguido de una frecuencia de dos en los verbos *entender y observar*; el verbo *conocer* con una frecuencia de seis; y por último la frecuencia mayor es de siete, presente en los verbos *creer, querer y saber*.

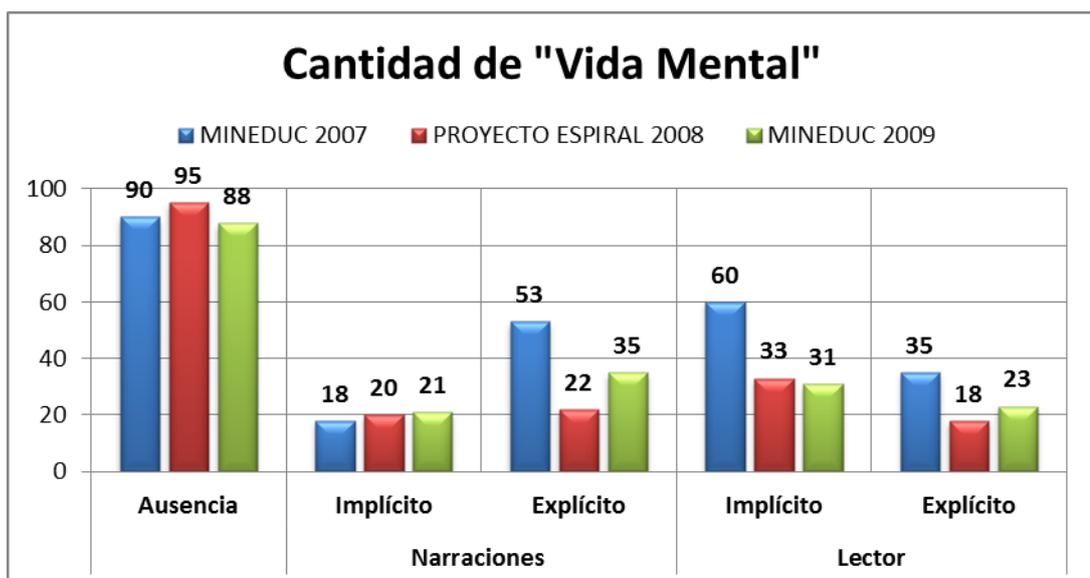
El texto entregado por el MINEDUC el año 2009, también tiene una frecuencia menor de uno, frecuencia presente en los verbos *comprobar, decidir y*

*querer*; seguido por una frecuencia de dos en los verbos *conocer*, *intentar*, *pensar* y *recordar*; una frecuencia de tres en el verbo *saber*; seguido por una frecuencia de cuatro del verbo *comprender*; frecuencia cinco por el verbo *observar*; y la frecuencia mayor es de seis específicamente del verbo *creer*.

Los párrafos anteriores permiten afirmar que los tres textos tienen una frecuencia menor de uno, y por otro lado la frecuencia mayor está presente en el texto del año 2007, correspondiente a 16. Lo singular de este análisis, es que el verbo con mayor frecuencia en cada texto es el mismo en los tres años, es decir, el verbo que comparten con la mayor frecuencia particular en cada año es el verbo *creer*.

A continuación, el gráfico representa la cantidad de vida mental presente en las narraciones de los tres textos; así como la vida mental del lector. Importante mencionar que ambos tipos se pueden categorizar en dos variables, se consideraron casos explícitos e implícitos.

**Cantidad de Vida Mental obtenida en los textos escolares de Cuarto año Básico, del Proyecto Espiral 2008, y los entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los años 2007 y 2009.**



**Gráfico 4: Vida Mental encontrada en las tareas de los textos escolares estudiados.**

En el gráfico la barra simbolizada por el número 1 representa la vida mental implícita de las narraciones, el primer caso (color azul) es del texto entregado por el MINEDUC el año 2007, en el análisis a aquellas narraciones se encontraron 18 casos; a diferencia de la variable explícita (número 2) cuyos casos fueron 53. Este aumento no se observa en la vida mental del lector, todo lo contrario, en la variable implícita hay 60 casos y en la explícita solo 35. Destacándose por los resultados más altos la variable explícita de las narraciones y la implícita en el lector.

El siguiente año (2008), hay un aumento de 2 casos para la vida mental implícita de las narraciones, es decir, esta variable es de 20 casos; resultado similar se percibe en la variable explícita ya que hay 22 casos. Luego, en el gráfico está presente la vida mental del lector, la variable explícita resulto muy similar en comparación con los resultados de la narración, pues se encontraron 18 casos. Como se mencionó anteriormente, las tres cifras están cercanas; en cambio, la cifra más alta de este texto corresponde a la variable implícita, con un total de 33 casos.

Por último, en el texto entregado por el MINEDUC el año 2009, nuevamente hay una diferencia mínima con la variable implícita de los otros años, se encontraron 21 casos de vida mental; luego en la variable explícita se observan 35 casos. En vida mental del lector, específicamente la variable implícita resultó tener una cifra más alta en relación con los resultados de las narraciones ya que hay una diferencia de 10 casos, en cambio en la variable explícita aquella relación es inversa pues en el lector hay menos casos, se encontraron 23.

A modo general, el texto con mejores resultados, es decir, cuyas cifras son más altas es el texto entregado por el MINEDUC el año 2007. Aquel año se destaca por sobre los otros en la variable explícita de vida mental de la narración y en ambas variables (implícita y explícita) de vida mental del lector, 3 cifras de 4 es un buen resultado en parangón con los otros textos. La variable que no obtuvo el mejor resultado en su categoría en el texto anterior fue la vida mental implícita de la narración, la cifra más alta también es de un texto entregado por el MINEDUC, particularmente del año 2009. No obstante, es pertinente mencionar que tiene un caso más que el texto 2008, lo que lleva a deducir que ambos textos tienen cifras muy similares.

En síntesis, en las actividades asociadas a las narraciones no sucede lo mismo que en el análisis cuantitativo de las narraciones, puesto que el desarrollo del paisaje de la conciencia no es constante sino que es sinuoso. En los textos entregados por MINEDUC 2007 se observó una progresión decreciente considerando que primero básico obtuvo la cifra más alta y en 2009, el mismo nivel, la más baja. En el caso de los textos correspondientes a Proyecto Espiral 2008 la tabla refleja una progresión creciente hasta tercero básico ya que al siguiente año (cuarto) hubo una baja, que corresponde a la cifra menor para ese año. Finalmente, en el año 2009 (MINEDUC) se presentó la progresión más inconstante, ya que se observan aumentos y disminuciones reiterativas produciendo una alteración en el desarrollo de la progresión del paisaje de la conciencia.

**Progresión del paisaje de la conciencia en textos MINEDUC 2007, Espiral 2008 y MINEDUC 2009, según cantidad de verbos mentales presentes en las actividades asociadas a las narraciones.**

<b>Texto</b>	<b>Curso</b>	<b>Número de Tareas</b>	<b>VM</b>	<b>Promedio</b>	<b>Categorización</b>
MINEDUC 2007	1º	11	9	0,82	5
	2º	101	30	0,30	2
	3º	72	27	0,38	2
	4º	122	14	0,11	1
ESPIRAL 2008	1º	137	29	0,21	1
	2º	75	41	0,55	3
	3º	91	60	0,66	4
	4º	70	9	0,13	1
MINEDUC 2009	1º	61	26	0,43	3
	2º	87	58	0,67	4
	3º	77	36	0,47	3
	4º	68	11	0,18	1

### **Análisis de la cantidad de actividades asociadas a las narraciones según niveles educativos (Primer año básico a cuarto año básico)**

En los textos de primer año básico, aquellos pertenecientes al Proyecto Espiral 2008 son los que presentan la cantidad más alta de actividades; en ellos hay un total de 137. Son seguidos por los textos escolares concernientes a MINEDUC 2009, los cuales tienen 61 en total y, por último, están las actividades de las narraciones encontradas en los textos de MINEDUC 2007, donde tan solo hay 11.

En los textos de segundo año básico, se observan diferencias en relación a primer año básico, ya que en este nivel los textos de MINEDUC 2007 son los que tienen la mayor cantidad de actividades (101). Luego se encuentran los textos entregados por MINEDUC 2009, con un total de 87 y, finalmente, Proyecto Espiral 2008, el cual muestra 75.

En los textos de tercer año básico, los niveles presentan una cantidad de actividades similares; MINEDUC 2007 (72), Proyecto Espiral 2008 (91) y MINEDUC 2009 (77). Esto es una diferencia menor a la observada en el nivel anterior (segundo año básico).

Finalmente, en cuarto año básico los resultados arrojan a los textos entregados por MINEDUC 2007 como el que posee más cantidad de actividades en sus narraciones, teniendo en total 122. En segundo lugar se encuentran los textos de Proyecto Espiral (70) y con solo 2 actividades menos, están los textos de MINEDUC 2009 (68).

En consecuencia, en los textos entregados por MINEDUC 2007, la cantidad de actividades asociadas a las narraciones totales es de 306; en aquellos pertenecientes al Proyecto Espiral 2008, hay un total son 373 y en MINEDUC 2009 presenta un total de 293. La diferencia en cuanto a la cantidad de actividades asociadas a las narraciones en cada texto es pequeña entre los tres años. Proyecto Espiral es el que lidera esta categoría; no obstante, entre MINEDUC 2007 y MINEDUC 2009, tienen una diferencia de solo 13 actividades.

**Análisis de la cantidad de actividades asociadas a las narraciones y de la cantidad de verbos mentales (VM) y su representatividad según estándar de valores.**

Esta tabla estándar representa el nivel de progresión del paisaje de la Conciencia en las actividades asociadas a las narraciones y su relación con la cantidad de verbos mentales presentes en los textos MINEDUC 2007, ESPIRAL 2008 Y MINEDUC 2009, los resultados asociados al promedio de ellos, se estandarizó de la siguiente forma:

Rango	Categoría
0,10 – 0,25	1
0,25 – 0,40	2
0,40 – 0,55	3
0,55 – 0,70	4
0,70 – 0,85	5

En los textos de primer año básico, el promedio de la cantidad de actividades asociadas a las narraciones y de verbos mentales presentes en cada una de ellas es de 0,82 (MINEDUC 2007), 0,21 (ESPIRAL 2008) y 0,43 (MINEDUC 2009), se observa una diferencia entre el primero y los otros dos. Aquella, corresponde a la más alta de todos los niveles educacionales, dato no menor considerando que corresponde a un texto de primero básico.

En cambio, en los textos de segundo año básico el promedio más bajo es de 0,3 para MINEDUC 2007. Aumentando a 0,55 para ESPIRAL 2008 y de 0,67 en MINEDUC 2009. Sorprende la notoria disminución del promedio de desarrollo del paisaje de la conciencia puesto que se esperaba que continuara en ascenso como sucedió en los otros dos años.

En los textos de tercer año básico, el promedio de la cantidad de actividades asociadas a las narraciones y de verbos mentales presentes en cada una de ellas es de 0,38 (MINEDUC 2007), 0,66 (ESPIRAL 2008) y 0,47 (MINEDUC 2009). En esta ocasión se destaca el año 2008 por su aumento no solo de segundo básico a tercer año, sino además por tener el mejor promedio en comparación con MINEDUC 2007 y 2009. Pese a que el primero (2007) tuvo un ascenso en relación a segundo básico, este fue de tan solo 0.08; y en el caso del año 2009, este disminuyó por lo que no se encontró un aumento progresivo.

Finalmente, en los textos de cuarto año básico, el promedio de la cantidad de actividades asociadas a las narraciones y de verbos mentales presentes en cada una de ellas es de 0,11 (MINEDUC 2007), 0,13 (ESPIRAL 2008) y 0,18 (MINEDUC 2009). Todas estas cifras se encuentran en el mismo rango por tener diferencias mínimas entre ellas, de 0.02, 0.05 y 0.07 por lo que las tareas de estos textos tienen un nivel parejo considerando el desarrollo del paisaje de la conciencia. Además, justamente estas cifras son más altas que las anteriores, lo que resulta consecuente considerando que es el último año de educación básica analizado en la presente tesis. En síntesis, a medida que se avanza en las etapas escolares, se observa una progresión en relación a la calidad de las narraciones que los niños y niñas de primer ciclo básico deben leer. Por otro lado, este progreso también se vincula con los Mapas de progreso del Aprendizaje, debido a que como dice el eje de Lectura, se espera que existan relaciones más complejas y elaboradas mientras los estudiantes se desarrollan.

### **Análisis de los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación durante el año 2007.**

#### ***a. Primer año básico:***

Con respecto al promedio entre las narraciones y los verbos mentales extraídos en ellas, en este nivel educativo se encontró un leve desarrollo del paisaje de la Conciencia ya que el promedio entre la sumatoria de ambas variables es de 3,25 puntos, específicamente se ubican en la categoría de desarrollo número 2. En cambio en las actividades asociadas a ellas, se halló un mayor desarrollo del paisaje de la conciencia, porque el promedio es de 0,82 puntos por lo que se ubica en la categoría número 5. En consecuencia se establece una compensación entre las narraciones y las actividades asociadas a ellas.

#### ***b. Segundo año básico:***

El promedio cuantitativo arrojó resultados similares a los hallados en el nivel anterior puesto que nuevamente el texto se encuentra en la categoría 2., pese a un aumento en las cifras (0,28 puntos más) lo que evidencia una progresión, aunque esta sea mínima. En cambio en las tareas asociadas a las narraciones de este texto, hubo un descenso en comparación con primero básico, puesto que el promedio total fue de 0,30 puntos, pero al igual que las narraciones se ubica en la

categoría 2 por lo que se concluye que ambas variables (narraciones y tareas) tienen el mismo nivel de desarrollo del paisaje de la conciencia.

**c. Tercer año básico:**

Se observa una notable mejoría en cuanto al desarrollo del paisaje de la conciencia, debido a que las narraciones en los textos denotan mayor presencia de éste, puesto que el promedio fue de 10,2 puntos, es decir, triplica su valor en relación a los niveles anteriores por lo que se ubica en la categoría 4. También se destaca el considerable aumento en la cantidad de verbos mentales presentes, justificándose así este incremento. Empero, y pese a la riqueza desarrollada en las narraciones en relación al paisaje de la conciencia, las tareas asociadas a ellas siguen igual que en los niveles anteriores, es decir, en la categoría 2 (su aumento fue solo de 0,08 puntos),

**d. Cuarto año básico:**

En este nivel el desarrollo del paisaje de la conciencia fue mayor que el período anterior; pues el total fue de 15,4 puntos. Además, hubo un aumento tanto en la cantidad de narraciones como en la cantidad de verbos mentales presentes en ellas (231), cifra más alta encontrada en los textos entregados por el Ministerio de Educación. En las tareas asociadas se encontraron resultados inversos con respecto a las narraciones debido a que su promedio fue de 0,11 puntos. Es así como las narraciones están en la categoría más alta (5) y las tareas en la más baja (1).

**Análisis de los textos escolares entregadas por el Ministerio de Educación durante el año 2009.**

**a. Primer año básico:**

El promedio en este caso fue de 3,7 puntos, comparando el mismo año (primero básico 2007), la diferencia es de solo 0,45 puntos, lo que indica que la progresión entre ambos años es ínfima, pese a que nuevamente se ubica en la categoría 2 en cuanto al desarrollo del paisaje de la conciencia. Las tareas presentaron un promedio de 0,43 puntos, compensando en cierta medida ya que están en la categoría 3 por lo que se encontró un mayor desarrollo del paisaje de la conciencia.

**b. Segundo año básico:**

En este texto, el promedio de las narraciones y el desarrollo del paisaje de la conciencia obtenido fue de 5,27 puntos. Comparando con el nivel anterior (primer año básico), y a pesar de estar ambos en la misma categoría (2), hubo un incremento de 1,57 puntos. En cuanto a las actividades, estas promedian 0,67 puntos, lo que indica una nuevamente una progresión en comparación al nivel anterior puesto que de la categoría 3 ahora ascendió a la 4.

**c. Tercer año básico:**

Las narraciones presentes en este texto entregaron un desarrollo del paisaje de la conciencia, ya que su promedio fue de 9,83 puntos lo que indica una progresión notoria con respecto a los dos niveles anteriores ya que hay un ascenso a la categoría número 5. En contraste al nivel anterior, las actividades asociadas evidencian un descenso en su desarrollo del paisaje de la conciencia, puesto que su promedio fue de 0,47 puntos, retrocediendo nuevamente a la categoría 3.

**d. Cuarto año básico:**

Este nivel presenta narraciones que promedian 8,4 puntos. Se observa entonces un declive de 1,43 puntos con respecto al nivel anterior (categoría 3), y el promedio obtenido en las actividades asociadas a las narraciones promedió un total de 0,18 puntos, obteniendo así la categoría más baja (1).

**Análisis de los textos escolares distribuidos por la Editorial Santillana,  
pertenecientes al Proyecto Espiral, editados el año 2008.**

**a. Primer año básico:**

Los resultados obtenidos fueron deficientes en cuanto al desarrollo del paisaje de la conciencia, puesto que el promedio total fue de 3 puntos. A su vez, las tareas asociadas a sus narraciones también se encontraron en el mismo parámetro, ya que obtuvo un promedio de tan solo 0,21 puntos. Este texto es concluyentemente el más deficiente encontrado en todo el estudio realizado, sus dos variables (narraciones y actividades asociadas) se encuentran en la categoría 1.

**b. Segundo año básico:**

Este texto denota un cambio considerable con el nivel anterior, ya que presenta un cambio brusco y favorable para el paisaje de la conciencia. El promedio total fue de 15,5 puntos, siendo éste el más alto encontrado en el análisis y revisión de todos los textos y los años por lo que se ubica en la categoría 5. Por otro lado, las actividades presentaron un aumento en comparación con el nivel anterior, mostrando una diferencia de 0,34 puntos entre ellas, pasando a la categoría 3.

**c. Tercer año básico:**

En este año nuevamente se halla una baja en el desarrollo del paisaje de la conciencia, puesto que el promedio fue de 7,81 puntos y su categoría fue la 3. Sin embargo se observa que en las tareas asociadas con estos textos si hay cierta progresión gradual conforme al paso de niveles ya que en esta ocasión se obtuvo la categoría 4.

**d. Cuarto año básico:**

El desarrollo del paisaje de la conciencia en este texto muestra una considerable progresión, pues el promedio es de 15,12 puntos, obteniendo la categoría 5. No obstante, la cantidad presente de narraciones es la más baja detectada en los textos pertenecientes al Proyecto Espiral (tan solo 8 narraciones), indicando que hay un rico desarrollo dentro de cada narración. Paradójicamente, en oposición a esto, las tareas no alcanzaron tan buenos resultado en el análisis ya que se ubicaron en la categoría menor (1) al igual que primer año básico.

En síntesis, según el análisis cuantitativo realizado con la totalidad de datos, se observa una progresión en las narraciones en cuanto al paisaje de la conciencia; progresión gradual (de menor a mayor complejidad) conforme los niños y niñas van cursando los diferentes niveles de educación básica, para el caso de MINEDUC 2007. Empero, en los otros textos se evidenció una progresión zigzagueante puesto que en Proyecto Espiral 2008 se presentó una disminución en el texto de tercero básico irrumpiendo con la progresión de los otros niveles educacionales; sucediendo algo similar en el caso de MINEDUC 2009, se observó una baja en cuanto al desarrollo del paisaje de la conciencia en cuarto básico.

## **ANÁLISIS CUALITATIVO**

### **1. Introducción**

En el presente análisis cualitativo, distinguiremos los distintos tipos de información que comunican paisaje de la conciencia en las narraciones.

Para comenzar esta presentación, hacemos referencia a dos términos que se han convertido en la base de esta investigación: el paisaje de la acción y paisaje de la conciencia (Bruner, 1988), los cuales están enmarcados en aspectos cognitivos, psicológicos y emocionales. Estos análisis se realizaron en las narraciones presentes en los textos escolares del primer ciclo de educación básica trabajados durante los años 2007, 2008 y 2009 entregados por el Ministerio de Educación y Proyecto Espiral, así como también en las actividades asociadas a cada uno de ellos.

El análisis parte de la información explícitamente codificada como perteneciente al paisaje de la conciencia y avanza hacia inferir lo que comunica implícitamente dicho paisaje, es decir, donde no necesariamente estén presentes marcadores explícitos de paisaje de la conciencia.

A continuación, se describirán y ejemplificarán los hallazgos obtenidos:

### **2. Resultados y análisis**

El primero de los hallazgos obtenidos de los análisis realizados, es que, tanto en las narraciones infantiles presentes en los textos entregados por el Ministerio de Educación, como las del Proyecto Espiral, reflejan manifestaciones del paisaje de la conciencia expresadas de diversas maneras, las cuales se desglosarán en las siguientes categorías.

- a) La primera categoría corresponde al ámbito de los '**deseos**', los cuales representan anhelos intrínsecos de los personajes, que se relacionan con los sucesos del cuento.

Ej., (...) **¡Me gustaría terminarlo hoy mismo!** (*La lluvia que no cesa*, 3º, 2008, Proyecto Espiral)

Ej., (...) **Si tuviéramos un hijo, él nos alegraría y acompañaría** (*Pequeñosaurio*, 2º, 2008, Proyecto Espiral)

Ej., (...) **¡Qué lindo sería si tuvieran flores!** (*¿Cómo nacieron los copihues?*, 1º, 2009, MINEDUC)

Ej., (...) **Oh, yo no me lo perdería por nada** (*La gallinita roja*, 1º 2007, MINEDUC)

Ej., (...) **Yo también quiero aprender magia** (*Polita va a la escuela*, 1º, 2008, Proyecto Espiral)

Ej., (...) **La vida sería regia si uno pudiera borrar algunas cosas y algunos días** (*Papelucho, fragmento*, 3º, 2008, Proyecto espiral)

En los ejemplos anteriores, los personajes expresan sus deseos y lo proyectan en el futuro, estas expresiones que son construidas por la experiencia reflejan el aprendizaje por imitación, ya que se adquieren a través de modelos sociales conductas y actitudes que se deben desarrollar, las cuales son impuestas por el imaginario colectivo, es decir, aquí se evidencia una construcción más bien social entorno al paisaje de la conciencia.

- b) La segunda categoría son las **'emociones'**, las que representan sentimientos que los personajes de las narraciones dejan en claro y que, luego de su lectura, representan actitudes que puedan servir de guía para los niños y niñas.

#### **1. Sentimiento: burla**

Ej., (...) **¿Es que no te has mirado en un espejo todavía?** (*Majo el Rinoceronte*, 2º, 2007, MINEDUC)

Ej., (...) **La gallina roja se empezó a reír de ellos** (*La gallinita roja*, 1º, 2007, MINEDUC)

*Ej., (...) Todos se rieron, y empezaron a decirle Pelo Parado, y Pelo Parado se puso a llorar (Pelo Parado, 1°, 2008, Proyecto Espiral)*

## **2. Sentimiento: sorpresa**

*Ej., (...) Los niños sorprendidos, empezaron a reír (La tortuga marina, 3°, 2009, MINEDUC)*

*Ej., (...) ¡Cuánto has crecido hijo mío! (El pequeño Piñón, 2°, 2009, MINEDUC).*

## **3. Sentimiento: admiración**

### **- Explícitos:**

*Ej., (...) ¡Qué bellos son! (El patito feo, 1° 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) ¡Qué lindo es! (La lluvia que no cesa, 3°, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) ¡Qué bonito es tu planeta! (Viaje al espacio, 2°, 2008, Proyecto Espiral)*

## **4. Sentimiento: decepción**

*Ej., (...) La cabaña nunca podrá caerse (...) porque nunca la construiremos (El castaño, 3°, 2008, Proyecto Espiral)*

En este ejemplo, el padre del personaje principal no ha cumplido su promesa de construir la cabaña en el árbol, es por esta razón que el niño siente decepción y la manifiesta a su padre a través de esta frase.

## **5. Sentimiento: tristeza**

### **- Explícitos:**

*Ej., (...) Su felicidad no era completa pues no tenían hijos (Pequeño Piñón, 2°, 2009, MINEDUC)*

*Ej., (...) Su hijo seguía tan pequeño como el día en que había llegado, eso los entristecía pues era objeto de burlas de parte de los otros dinosaurios (Pequeñosaurio, 2°, 2008, Proyecto Espiral)*

**- Implícitos:**

*Ej., (...) Me iré lejos de aquí, donde me quieran y me necesiten (El sabio Chichón cabezón, 4º, 2009, MINEDUC)*

*Ej., (...) Pero como no existen los almacenes de amigos, los hombres ya no tienen amigos (El principito y el zorro, adaptación, 3º, 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) Sabrina empezó a suspirar y a hacer pucheros en la fila (La primera de la fila, 1º, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) El padre llegó del trabajo con una mala noticia (La perrita Lulú, 3º, 2007, MINEDUC)*

**4. Sentimiento: alegría, felicidad**

**- Explícitos:**

*Ej., (...) Porque en realidad él era feliz con Ale (Desatando a Chicolito, 3º, 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) Se sintió feliz, pues era señal de que no se avecinaba otra tormenta (Pequeñosaurio, 2º, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) Y sonrió satisfecho, viéndolo feliz (¿Por qué las lágrimas son transparentes?, 3º, 2007, MINEDUC).*

*Ej., (...) La loica estaba feliz en la rama del roble (¿Por qué la loica tiene el pecho colorado?, adaptación, 3º, 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) Me puse a dar saltos de alegría (Viaje al espacio, 2º, 2008, Proyecto Espiral)*

**7 Sentimiento: molestia, indignación.**

**- Explícitos:**

*Ej., (...) El emperador se puso furioso (Los viajes de Gulliver, 3º, 2009, MINEDUC)*

Ej., (...) **La mamá pata, muy enojada, le dijo: ¡Deja tranquilo a mi hijo!** (La gallinita roja, 1°, 2007, MINEDUC)

Ej., (...) **La mamá se indignó y las tiró al patio de la casa** (Los girasoles mágicos, 1°, 2008, Proyecto Espiral)

**- Implícitos:**

Ej., (...) **¿Pero cómo se permite?** (Aventura en tv, 4°, 2007 MINEDUC)

Ej., (...) **A esto lo llaman educar, y yo lo llamo tenerle pica a uno** (Papelucho, fragmento, 3°, 2008, Proyecto Espiral)

Ej., (...) **¡No puedes irte! ¡No has terminado la cabaña!** (El castaño, 3°, 2008, Proyecto Espiral)

**8 Sentimiento: miedo.**

**- Explícitos:**

Ej., (...) **Raboncito partió muy afligido y apenas vio la escuela, se puso a temblar como una gelatina** (Raboncito va la escuela, 2°, 2007, MINEDUC)

Ej., (...) **Un terrible maullido los asustó. Era el gato de la casa** (El ratón de campo y el ratón de ciudad, 1°, 2008, Proyecto Espiral)

Ej., (...) **La dura vida que había llevado lo hacía asustadizo y un ruido que lo atemorizó lo hizo revolotear** (El patito feo, 3°, 2009, MINEDUC)

**- Implícitos:**

Ej., (...) **Raboncito avanzó lentamente hacia la sala de clases mientras su corazón latía con fuerza** (Raboncito va a la escuela, 2°, 2007, MINEDUC)

**9 Sentimiento: envidia.**

Ej., (...) **Es claro que Javier como anduvo en lancha se cree genial** (Papelucho, fragmento, 3°, 2008, Proyecto Espiral)

En síntesis, esta categoría de “emociones” es una de las más destacadas ya que es muy amplia pues implica los sentimientos, los cuales son más comunes en el primer ciclo de educación básica. Se comprobó al observar gran cantidad de ellos

en las narraciones de todos los textos estudiados de 1º a 4º básico, tanto del MINEDUC como del Proyecto Espiral, puesto que son más cotidianos y son los primeros que se aprenden y enseñan; resultando así con distinta complejidad para los niños y niñas que las leen en las diversas narraciones dependiendo transversalmente de la experiencia de los sujetos.

- c) La tercera categoría corresponden a los verbos mentales implícitos que en sí representan vida mental explícita. Aquí encontramos los '**planes**' e '**ideas**', los cuales reflejan claramente acciones que van a ser realizadas posteriormente; además, el modo verbal más utilizado es en futuro.

a) **Planes**

*Ej., (...) **Cada semana vamos a formarnos de un modo diferente** (La primera de la fila, 1º, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) **Le pediré a la golondrina que traiga a los zancudos** (La unión hace la fuerza, 1º, 2009, MINEDUC)*

*Ej., (...) **Mis pollitos y yo comeremos estos ricos panes** (La gallinita roja, 1º, 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) **La guardaré en mi hormiguero (...) porque acumulo comida para el invierno** (La cigarra y la hormiguita, 1º, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) **Voy a pensar un rato** (Tarde de domingo, 4º 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) **Lo oyó, lo vio y se dispuso a complacerlo** (La unión hace la fuerza, 1º, 2009, MINEDUC).*

*Ej., (...) **Cuando sea mayor, viajaré al espacio** (Viaje al espacio, 2º, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) **Mañana voy a levantarme muy temprano para ayudar a arreglar la casa** (Papelucho, fragmento, 3º, 2008, Proyecto Espiral)*

**b) Ideas**

*Ej., (...) Podríamos confeccionarles pequeñas ropitas para que no tengan frío. (El zapatero y los duendes, 2º, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) Siempre los viernes digo que voy a hacer las tareas para quitármelas de encima (Tarde de domingo, 4º 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) Serás la última de la fila si usamos los nombres (La primera de la fila, 1º, 2008, Proyecto Espiral)*

d) La cuarta categoría que está vinculada al paisaje de la conciencia se enmarca únicamente en el verbo modal mental, muy común y usado en nuestro vocabulario nacional, '**darse cuenta**'. Según nuestra tradición cultural, cuando hacemos referencia a este verbo, es que nos percatamos, descubrimos o notamos algo que anteriormente no estaba (si es en función de algo físico) o cuando en la interrelación entre los personajes alguno dice algo que no había notado con anterioridad (si es en función de algo psicológico).

*Ej., (...) Dándose cuenta de que la princesa estaba a punto de tener un hijo, la mujer los invitó a su choza (Los volcanes gemelos, 3º, 2007, MINEDUC).*

*Ej., (...) Manuel tiene más cuidado con su genio para no herir sin darse cuenta a las personas que quiere (Los clavos y los amigos, 3º, 2007, MINEDUC).*

*Ej., (...) Dios, después de descansar el séptimo día se dio cuenta de que le sobraban elementos (La creación de Chile, 2º, 2008, Santillana)*

*Ej., (...) Cuando Lucía llegó a su bosque se dio cuenta de que empezaban a aparecer hadas (La última hada, 3º, 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) La araña le agradeció, pero al llegar a la casa de la oruga se dio cuenta de que era apenas una hoja (La araña sin casa, fragmento, 3º, 2007, MINEDUC).*

*Ej., (...) Arturo se dio cuenta de que había olvidado la espada de Kay en la posada (El rey Arturo, adaptación, 3º, 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) **Se dio cuenta de que lo rodeaban cientos de esos hombrecitos** (El viaje de Gulliver, 3°, 2009, MINEDUC)*

*Ej., (...) **¿Y no se dan cuenta cómo se siente?** (La tortuga marina, 3°, 2009, MINEDUC).*

*Ej., (...) **Alcanzó a darse cuenta que no era un pucho de cigarrillo** (Las aventuras del lápiz, 3°, 2009, MINEDUC)*

- e) Por último, presentamos ejemplos de diversas categorías que plasman paisaje de la conciencia. Cada una está catalogada con un adjetivo para identificarlas.

### **1. Justificación**

Los personajes dan razones de por qué han actuado de determinada manera.

#### **- Explícito:**

*Ej., (...) **Si antes no hubiese pensado bien cómo hacerlas, ahora estarían por los suelos** (El castaño, 3°, 2008, Proyecto Espiral)*

### **2. Declaración**

Los personajes hacen una declaración; son parecidas a las promesas o las propuestas, pero se distinguen por la solemnidad con la cual son dichas y en el contexto en que se narra la historia.

#### **- Explícitos:**

*Ej., (...) **Le juró cuidarlos** (La leyenda de Hotu Matua, 1°, 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) **Cuando yo vivía aquí, me comía esas hormigas, por eso eras la más bella del jardín** (El sapo y la rosa, 1°, 2008, Proyecto Espiral).*

*Ej., (...) **Por primera vez en su vida se sintió feliz. Él sería Majo, el Rinoceronte.** (Majo, el Rinoceronte, 2°, 2009, MINEDUC)*

*Ej., (...) Tenías razón, en la ciudad hay de todo, pero yo prefiero vivir en el campo libre y feliz (El ratón de campo y el ratón de ciudad, 1°, 2008, Proyecto Espiral).*

*Ej., (...) Si lo aceptas, conocerás el amor inmenso de Pomerape (Los volcanes gemelos, 3°, 2007, MINEDUC)*

### **3. Supuestos**

Los personajes de la narración creen algo o suponen cosas que pueden o no suceder.

#### **- Explícitos:**

*Ej., (...) Por lo demás, yo creo que los grandes también se aburren (Papelucho, fragmento, 3°, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) El pobre papá debe tener ganas de llorar (Papelucho, fragmento, 3°, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) No pude dormir pensando que mi gato campesino podía estar perdido, solo y asustado en la enorme capital (Perdido en la capital, 1°, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) La abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un hermoso ramo de flores (Caperucita Roja, 2°, 2008, Proyecto Espiral)*

### **4. Juicios valorativos**

Los personajes opinan de otros o de las cosas que les suceden (como en el caso del último ejemplo). Son capaces de enjuiciar al resto con sus comentarios.

#### **- Explícitos:**

*Ej., (...) Además de bandido, es un descarado (Aventura en el televisor, 4°, 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) ¿Cómo es posible que haya tenido un hijo tan feo? (El patito feo ,1°, 2007, MINEDUC)*

Ej., (...) **No pareces una persona rica** (*El pastel y la tarta*, 4°, 2008, Proyecto Espiral)

Ej., (...) **El sapo que vive junto a ti, es tan feo que espanta a la gente** (*El sapo y la rosa*, 1°, 2008, Proyecto Espiral)

Ej., (...) **¡Qué lindo es viajar!** (*Papelucho*, fragmento, 3°, 2008, Proyecto Espiral)

### 5. Juicio espiritual

En estos ejemplos, los personajes no hacen un juicio valorativo, sino más vinculado con Dios, algo espiritual o religioso.

Ej., (...) **Eso no puede ser porque Dios no les dio alma** (*Anita Luz*, 4°, 2008, Proyecto Espiral)

Ej., (...) **Dios me envió para que no peleen más** (*Mamoe' Uri Mamoe Tea*, 4°, 2009, MINEDUC)

Ej., (...) **Todos somos criaturas de Dios** (*Mamoe' Uri Mamoe Tea*, 4°, 2009, MINEDUC)

### 6. Persuasión

Los personajes intentan convencer a otros para obtener algo.

Ej., (...) **Tendrás que darme una moneda si quieres escucharla** (*Historia de una canción*, 1°, 2009, MINEDUC)

Ej., (...) **Por favor, una limosna... El Señor bendice al que da** (*El pastel y la tarta*, 4°, 2008, Proyecto Espiral)

Ej., (...) **Ven conmigo a la ciudad, vivo en una casa muy lujosa, se sirven ricos manjares, verás que bien se vive allí** (*El ratón de campo y el ratón de la ciudad*, 1°, 2008, Proyecto Espiral).

Ej., (...) **La profesora Purísima lo presentó a los niños y les pidió que fueran amables con él** (*Pelo Parado*, 1°, 2008, Proyecto Espiral)

## 7. Lamentos

Los personajes se lamentan, se quejan de algo que les pasa. Demuestran cansancio o hacen comentarios que expresan alguna situación penosa por la que están pasando.

### - **Explícitos:**

Ej., (...) **¡Ay de mí! No tengo hermanito** (*La unión hace la fuerza*, 1°, 2009, MINEDUC)

### - **Implícitos:**

Ej., (...) **No puedo más** (*Aventura en el televisor*, 4°, 2007, MINEDUC)

Ej., (...) **Todos los domingos me tiene que pasar lo mismo** (*Tarde de domingo*, 4°, 2008, Proyecto Espiral)

Ej., (...) **Soy tan feo y ellos tan hermosos** (*El Patito feo*, 3°, 2009, MINEDUC)

Ej., (...) (*Frotándose las manos por el frío*) **¡Brrrrrrrrr! Qué amarga vida** (*El pastel y la tarta*, 4°, 2008, Proyecto Espiral)

## 8. Promesas

Los personajes se comprometen a algo frente a otros, ya sean promesas para el futuro a mediano y corto plazo.

### - **Explícito:**

Ej., (...) **Prometió a su abuelita no hablar con ningún desconocido** (*Caperucita roja*, 2°, 2008, Proyecto Espiral)

### - **Implícitos:**

Ej., (...) **No hija, el roble es tuyo y nunca le haré nada** (*Anita Luz*, 4°, 2008, Proyecto Espiral)

Ej., (...) **Ella se comprometió a trabajar para el próximo invierno** (*La abeja haragana*, 2°, 2008, MINEDUC)

*Ej., (...) **Empiezo a trabajar el lunes, pero vendré todos los fines de semana a verlas** (Anita Luz, 4°, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) **Pero no me olvidaré, la haremos durante el verano** (El castaño, 3°, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) **Serás para mi único en el mundo** (El principito y el zorro, adaptación, 3°, 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) **Mamá dijo que haría un túnel de paraguas y nadie se mojaría** (El cumpleaños de la cebra, 1°, 2009, MINEDUC)*

## **9. Certeza**

Los personajes dan por hecho alguna situación, tienen la seguridad de que ocurrirán las cosas tal y como las han pensado.

*Ej., (...) **Usted es justo la persona que necesitamos** (Tarde de domingo, 4°, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) **Unidos son poderosos, separados nada valdrían** (La unión hace la fuerza, 1°, 2009, MINEDUC).*

*Ej., (...) **Sirve para convertir la tierra en miel** (Polita va a la escuela, 1°, 2008, Proyecto Espiral)*

## **10. Resignación**

Los personajes demuestran resignación ante las experiencias vividas en la narración, así como también un desaliento por no tener otra opción. Se conforman con lo que ha sucedido y no buscan otras oportunidades.

*Ej., (...) **No nos queda más que ir pidiendo puerta a puerta** (El pastel y la tarta, 4°, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) **Todos los que medimos menos, tenemos que ir adelante** (La primera de la fila, 1°, 2008, Proyecto Espiral).*

*Ej., (...) **Bueno, ¡pues qué le voy a hacer!** (El charqui pa' Julio, 3°, 2008, Proyecto Espiral)*

### **11. Ilusión**

El personaje manifiesta claramente un deseo pero no como tal, sino como una imagen o representación sugeridos por la imaginación.

*Ej., (...) **Si me domesticas, mi vida se llenará de sol** (El principito y el zorro, adaptación, 3°, 2007, MINEDUC)*

### **12. Consuelo**

El personaje le da esperanza o consuelo al resto para no desalentarlos.

**- Implícito:**

*Ej., (...) **Haré otro cumpleaños en la primavera y los invitaré** (El cumpleaños de la cebra, 1°, 2009, MINEDUC)*

### **13. Consejos**

Los personajes dan consejos a otros para evitar que pasen cosas. Pueden ser consejos que benefician o también como ciertas advertencias para no tener problemas.

*Ej., (...) **Deberás evitar que las manos de los curiosos te corten** (¿Cómo nacieron los copihues?, 1°, 2009, MINEDUC)*

*Ej., (...) **Los amigos son verdaderas joyas que hay que valorar** (Los clavos y los amigos, 3°, 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) **Pero antes de despedirse, le dijo que frotara su cuerpo con un hueso de gigante, así alcanzaría una estatura normal** (El pequeño Piñón, 2°, 2009, MINEDUC)*

#### **14. Advertencias**

*Ej., (...) **Y cuidadito, que no se te vayan a perder** (Antonio y el ladrón, 4°, 2007, MINEDUC)*

#### **15. Ironía**

Los personajes demuestran cierta ironía en su forma de dialogar con otros; sin embargo, se hace necesario inferir esta figura literaria.

**- Implícito:**

*Ej., (...) **¿Yo? Esta sí que es buena, yo invitando bandidos a hacerme visitas.***  
*(Aventura en el televisor, 4°, 2007, MINEDUC)*

#### **16. Petición**

Los personajes solicitan a otros algunos favores o peticiones para concretar alguna tarea que tienen en mente.

*Ej., (...) **¿Por qué no me la sujetas un rato?*** (Antonio y el ladrón, 4°, 2007, MINEDUC)

*Ej., (...) **¿Podrías cantarla de nuevo?*** (Historia de una canción, 1°, 2009, MINEDUC)

*Ej., (...) **Su madre le pidió que llevara unos pastelitos a su abuela*** (Caperucita Roja, 2°, 2008, Proyecto Espiral)

*Ej., (...) **¡Doméstícame!*** (El principito y el zorro, adaptación, 3°, 2007, MINEDUC)

#### **17. Mentiras**

Los personajes dicen mentiras, las cuales son entendidas por el lector (que es omnipresente), ya que conoce toda la situación.

**- Explícito:**

*Ej., (...) **Lo convencieron con artimañas de que volviera a Pacariqtambo*** (Los hijos del sol, 4°, 2008, Proyecto Espiral).

**- Implícito:**

*Ej., (...) **Mi marido no está, buen hombre, el guarda el dinero. Vuelva para el día de San Juan y entonces lo podremos ayudar** (El pastel y la tarta, 4°, 2008, Proyecto Espiral)*

### **18. Cuestionamientos**

Los personajes dialogan con otros haciendo preguntas de diversa índole, para responder sus propios cuestionamientos.

*Ej., (...) **¿Para qué sirve la magia?** (Polita va a la escuela, 1°, 2008, Proyecto espiral)*

*Ej., (...) **¿Cómo podía soñar con palabras que no conocía?** (La flor de Baltreus, 4°, 2009, MINEDUC)*

*Ej., (...) **¿Dónde se habrá ido?** (Volantín, 3°, 2009, MINEDUC).*

*Ej., (...) **¿Y pa' que guarda esa bolsa abuelita?** (El charqui pa' Julio, 3°, 2008, Proyecto Espiral)*

*Ej., (...) **¿Qué significa domesticar?** (El principito y el zorro, adaptación, 3°, 2007, MINEDUC)*

*Ej., (...) **¿Has caído del cielo?** (El principito, fragmento, 2°, 2008, Proyecto Espiral)*

### **19. Expectativas**

Los personajes tienen parámetros de expectativas para con sus interlocutores.

*Ej., (...) **Cuento con que le ayudareis y seréis amables con él** (El pequeño Nicolás, 4°, 2008, Proyecto Espiral)*

### **20. Perseverancia**

Los personajes manifiestan actitudes que dan cuenta de que son constantes y que trabajan para concretar un objetivo.

**- Implícito:**

*Ej., (...) Los hermanos siguieron buscando la tierra perfecta (Los hijos del sol, 4°, 2008, Proyecto Espiral)*

**21. Reflexión**

**- Implícitos:**

*Ej., (...) ¡Vaya! Puede que esos patos deseen ser mis amigos. (El patito feo, 3°, 2009, MINEDUC)*

*Ej., (...) Ningún planeta era mejor que su pequeño planeta azul (El sabio Chichón cabezón, 4°, 2009, MINEDUC)*

**22. Propuestas**

*Ej., (...) ¿Qué te parece si nos escondemos esta noche, para averiguar quién nos está ayudando de esta manera? (El Zapatero y los duendes, 2°, 2008 Espiral)*

*Ej., (...) ¡Ay Irene, ¿te quieres casar conmigo? (La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón, 3°, 2008, Proyecto Espiral)*

**23. Agradecimientos**

*Ej., (...) Agradecido, el viejo caminante le entregó su única posesión (El pequeño Piñón, 2°, 2009, MINEDUC)*

*Ej., (...) La mamá Águila, muy agradecida, regresó al niño a la casa de sus padres (El pequeño Piñón, 2°, 2009, MINEDUC)*

En síntesis, el análisis cualitativo permitió evidenciar que, de todas las categorías anteriormente expuestas, es posible determinar que la vida mental se manifiesta de diferentes maneras. El paisaje de la conciencia presente en estos ejemplos, no siempre lleva consigo marcadores del mismo, por lo que requiere una revisión general de las narraciones sobre todo en los ejemplos implícitos.

Al entender esto, los lectores son capaces de ir construyendo significado en relación a sus experiencias, como también se amplía su vida mental, sobre todo al sentir empatía con los personajes de las narraciones.

Bruner (2004) dice que la vida se desenvuelve como una narración, en el sentido de que cada experiencia marca nuestro desarrollo y actuaremos en función de los que hemos vivido, algo similar al planteamiento de Todorov (s/a), quien señala que el proceso lector es primordial en la construcción de significados y la transformación de ellos en acciones cotidianas.

El mundo mental que se crea a través de las narraciones es uno de los múltiples factores que inciden en los niños y niñas, tanto en el desarrollo de la personalidad como en su forma de ver el mundo.

Al analizar cualitativamente las narraciones de los textos escolares estudiados, y luego de relacionarlas con las herramientas curriculares, los programas de estudio y los mapas de progreso son fundamentales, ya que, en los primeros, se expresan los objetivos en relación a lenguaje y comunicación (y sobre todo a la comprensión lectora) y los segundos, configuran niveles de lectura que incorporan la comprensión, la cual es considerada uno de los factores principales para identificar presencia o ausencia del paisaje de la conciencia.

**Análisis Cualitativo de los resultados obtenidos del análisis cuantitativo  
realizado a las actividades (tareas) asociadas a las narraciones de los textos  
escolares de los años 2007, 2008 y 2009.**

El análisis de las actividades o tareas asociadas a las narraciones presentes en los textos se realizó con los siguientes criterios:

- 1 La razón del análisis de las tareas fue para ver si éstas evidencian Paisaje de la conciencia que tiene el cuento, es decir, si el cuento posee un alto contenido en este ámbito, se espera que las tareas también lo hagan.
- 2 Las actividades se encuentran divididas en tres niveles: Antes de la lectura (A), durante la lectura (DU) y después de la lectura (DE); en su mayoría las narraciones presentan dos niveles (el del antes y el de después), sobre todo para guiar y orientar mejor el proceso de comprensión lectora en los educandos. Son muy escasas las que tienen los tres niveles (encontrándose principalmente en los textos pertenecientes al Proyecto Espiral 2008 de tercer y cuarto año básico).
- 3 Para contar la cantidad de actividades se consideraron los tipos de acción que el niño o niña debe hacer para desarrollarla, es decir, conocer la función de la tarea (Ej.1 - describir, enumerar, dibujar, marcar, etc.). Dentro de una actividad puede haber una o varias acciones (verbos) a realizar, las cuales se contaron por separado y según la categoría a la que pertenecen (Ej.2 - En ejercicios como “Marca la alternativa correcta” o “Escribe V o F”, se dan opciones o alternativas. Lo que se hizo fue considerar la acción principal [Ej.3: “Marca la alternativa correcta”], no todas las opciones que se dan y que el niño o niña debe escoger).
- 4 En los textos se observa una estructura de las tareas, esto es, un patrón que se sigue en todas, independiente si corresponden a distintos tipos de narraciones, las preguntas de A, DU y DE son las mismas.
- 5 No todos los cuentos tienen la misma cantidad de tareas, observándose una progresión en el desarrollo de ésta, siendo más cortas y breves las de

primer año básico en comparación con las de cuarto básico, las cuales son más complejas y exigen más trabajo en equipo.

Es posible establecer diversos patrones de preguntas o tareas que son planteadas para ser desarrolladas por los estudiantes. Estas categorías son posibles de construir transversalmente, es decir, independientemente del nivel que cursan los educados o del año en el cual fue utilizado el texto es posible extraer partes de las actividades de las diferentes narraciones por igual, pues es importante destacar que las preguntas, tareas o instrucciones se agruparon según el verbo mental que forma parte de ellas.

#### 1. 1 Primera Categoría: ***Tareas en las cuales se pide al niño "Observar"***.

- Observa las imágenes del cuento. (Primero Básico. Ministerio, 2007)
- Observa la escena y marca cuándo sucede. (Primero Básico. Espiral, 2008)
- ¿En qué situaciones podemos observar que "la unión hace la fuerza"? (Primero Básico. Ministerio, 2009)
- Observa las imágenes y ordénalas según cómo ocurrieron en la historia. (Segundo Básico. Ministerio, 2007)
- Lee el título y observa los dibujos. (Segundo Básico. Espiral, 2008)
- Observa la imagen y lee el título. (Segundo Básico. Ministerio, 2009)
- Observa los dibujos y enuméralos ordenando la secuencia de los hechos del cuento. (Tercero Básico, Ministerio, 2007)
- Observa estos dibujos de acuerdo al orden en que ocurrieron y cuenta la historia. (Tercero Básico. Espiral, 2008)
- Observa las ilustraciones y piensa. (Tercero Básico. Ministerio, 2009)
- Observa el título y las ilustraciones del texto que vas a leer. (Cuarto Básico. Ministerio, 2007)
- Observa atentamente las siguientes imágenes. (Cuarto Básico. Espiral, 2008)
- Observa los dibujos y ordénalas según el cuento colocando los números del 1 al 4. (Cuarto Básico. Ministerio, 2009)

En algunos casos, cuando el niño debe observar lo hace para luego concretar otra acción (Ejemplo: “observa las ilustraciones y piensa”). Aquí se deja manifiesto que el lector debe realizar inferencias por simples que éstas sean, es decir, lo invitan a poner en juego sus capacidades cognitivas. Asimismo, el verbo ‘observar’ permite que el lector se percate de cosas que quizás había pasado por alto, como por ejemplo, algún tipo de sentimiento que el personaje expresaba, pero en la mayoría de los casos el niño debe observar algún dibujo o ilustración y ser capaz de ordenarla temporalmente a medida que sucedieron las cosas, o sea, recordar para luego comprender lo que ha leído.

## 1.2 Segunda Categoría: ***Interrogantes en las cuales está presente el verbo “creer”.***

- ¿Crees que las personas valen por su apariencia física?, ¿Por qué? (Primero Básico. Ministerio, 2007)
- ¿De qué crees que trata este cuento? (Primero Básico. Espiral, 2008)
- ¿Qué crees que hará la cigüeña para ayudar a este enanito? (Primero Básico. 2008)
- ¿Cómo crees que terminó esta historia?, ¿Por qué? (Primero Básico. Ministerio, 2009)
- ¿Por qué crees que el cuento se llama "El pequeño héroe de Holanda"? (Segundo Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Qué crees que hizo cambiar la actitud de Julio? (Segundo Básico. Espiral, 2008)
- ¿Quiénes crees que serán los personajes? (Segundo Básico. Ministerio, 2009)
- ¿Cuál será el problema de este cuento? (Tercero Básico. Ministerio, 2007)
- ¿A qué crees que se refiere el Príncipe cuando le dice a Irene "por tu amor me duele el corazón y el sombrero"? (Tercero Básico. Espiral, 2008)
- ¿Cómo crees que se sintió la persona que molestaste? ¿Por qué? (Tercero Básico. Ministerio, 2009)
- ¿Qué crees que nos quiere decir esta fábula? (Cuarto Básico. Ministerio, 2007)

- ¿Crees que es importante sentirse satisfecho consigo mismo? (Cuarto Básico. Espiral, 2008)
- ¿Cómo crees que se creó el universo? (Cuarto Básico. Ministerio, 2009)

El verbo 'creer' lleva consigo una serie de interpretaciones personales que de una u otra forma dependerán de la experiencia personal de cada niño o niña. Por ejemplo: "¿Crees que las personas valen por su apariencia física?, ¿Por qué?" esta pregunta es íntima y el niño va a responder en función de lo que él ha vivido y de lo que él ve día a día en el entorno cercano. Por eso se plantea que las respuestas de esta categoría sean en relación a la forma en que vive y cómo vive. Por otra parte, 'creer' forma parte de los valores que has recibido y el estado emocional en el cual te encuentras en ese momento.

### 1.3 Tercer Categoría: ***Interrogantes que tienen relación directamente con la comprensión de la narración.***

- ¿Por qué los demás animales no querían al patito?, ¿Eran tolerantes? (Primero Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Qué te parece la actitud de Polita?, ¿Por qué? (Primero Básico. Espiral, 2008)
- ¿Qué piensas del comportamiento de Pedro? (Segundo Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Qué le dirías a Espárrago cuando le dice a Pinocho " al fin te libraste de la escuela"?, ¿Por qué? (Segundo Básico. Espiral, 2008)
- Responde. Si tú fueras el oso, ¿le habrías creído a la zorra?, ¿Por qué? (Segundo Básico. Espiral, 2008)
- ¿Qué opinas de la burla que le hace el león al ratón? (Segundo Básico. Ministerio, 2009)
- ¿Por qué el principito y el zorro logran ser amigos? (Tercero Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Qué consecuencias les trajo a Chonta y a Pila el haberse reído de los guacamayos? (Tercero Básico. Espiral, 2008)
- ¿Qué problema tenía el personaje principal de este cuento? (Tercero Básico. Ministerio, 2009)

- Lo que dice la nube sobre el sol, ¿Muestra cómo es él en realidad?, ¿Por qué? (Cuarto Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Por qué Chocho no entiende lo que dicen su compañeros? (Cuarto Básico. Espiral, 2008)
- ¿Qué actitud adoptaron los niños frente al mar descubierto? (Cuarto Básico. Ministerio, 2009)

Similar a categorías anteriores, la diferencia está en que el niño o niña debe poner una mayor atención a lo leído en la narración y los sucesos ocurridos en ella de una forma global. La comprensión que alcanzan los niños y niñas al leer una narración se comprueba a partir de preguntas de este tipo las cuales pueden presentarse de forma explícita o implícita. El desarrollo del paisaje de la conciencia se promueve de gran manera con este tipo de interrogantes.

#### 1.4 Cuarta Categoría: ***Interrogantes que hacen referencia a la experiencia personal de cada los alumnos/as.***

- ¿La familia de la gallina roja se parece a la tuya?, ¿Por qué? (Primero Básico. Ministerio, 2007)
- Comenta: ¿Cómo es el lugar dónde vives?, ¿cómo se llama tu calle? (Primero Básico. Espiral, 2008)
- Según tu opinión, ¿Qué ventajas tiene hacer algo en equipo? (Primero Básico. Espiral, 2009)
- ¿Qué aventura te gustaría vivir a ti y por qué? (Segundo Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Te acuerdas cómo eras cuando chico? Descríbete. (Segundo Básico. Espiral, 2008)
- ¿Cómo te sentirías tú si pierdes a alguien muy querido? (Segundo Básico. Ministerio, 2009)
- ¿Has visto alguna vez un arco iris? ¿Cómo es? En la línea de abajo escribe cuál es tu color preferido y por qué. (Tercero Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Haces travesuras?, ¿Cuáles? (Tercero Básico. Espiral, 2008)

- ¿Te has burlado alguna vez de alguna persona? Recuerda una ocasión en que tú te hayas comportado de una manera inadecuada. (Tercero Básico. Ministerio, 2009)
- ¿Te gusta tener amigos? ¿Cuándo te consideras amigo de alguien? Convérsalo con tus compañeros/as. (Cuarto Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Has escrito un diario de vida?, ¿Qué cosas escribías en él? Comenta con tus compañeros/as. (Cuarto Básico. Espiral 2008)
- ¿Qué haces tú para no aburrirte una tarde de domingo? (Cuarto Básico. Espiral 2008)

Esta categoría es la que más se destaca en función del Paisaje de la conciencia, pues ponen al lector como factor fundamental de la actividad. A su vez, el niño debe recordar y pensar para poder responder estas preguntas, pues todas están basadas en su experiencia personal y no hay espacio para falsedades. El niño debe responder según lo que él ha hecho y no según lo que se espera que deba hacer. Aquí no hay cuestionamientos en relación a si algo está mal o está bien, aunque las narraciones tiendan a defender el bien y castigar el mal, el niño tiene cierta libertad para decir qué fue lo que hizo y simplemente expresarlo.

1. 5 Quinta Categoría: ***Interrogantes que conectan los aprendizajes previos de cada los alumnos/as con la narración.*** (Utilizan los verbos saber y/o conocer)

- ¿Conocen el cuento los 3 chanchitos? (Primero Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Qué sabes sobre la isla de Chiloé?, ¿Conoces alguna leyenda chilota? (Primero Básico. Espiral, 2008)
- ¿Qué sabes del pueblo de los mapuches? (Primero Básico. Ministerio, 2009)
- ¿Conoces algo sobre Holanda?, ¿Dónde queda?, ¿Cuáles son sus costumbres? (Segundo Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Sabes qué es un temblor?, ¿Por qué se producen? (Segundo Básico. Espiral, 2008)
- ¿Sabes quién es Papelucho? (Segundo Básico. Ministerio, 2009)
- ¿Conoces la historia de la espada mágica clavada en una piedra? (Tercero Básico. Ministerio, 2007)

- ¿Qué significado conoces para la palabra duende? (Tercero Básico. Espiral, 2008)
- ¿Sabes qué significa la palabra naufragio? (Tercero Básico. Ministerio, 2008)
- ¿Conoces el mar?, ¿Cómo es o cómo te lo imaginas? (Cuarto Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Conoces algún mito en la zona o región donde vives? (Cuarto Básico. Espiral, 2008)
- ¿Cuánto sabes de árboles y sus frutos? Observa las imágenes y una correctamente árbol-fruta según lo que sabes. Anota el nombre del fruto en el espacio destinado. (Cuarto Básico. Ministerio, 2009)

Las preguntas que se realizan acerca de ‘conocer’, dependen netamente de los conocimientos previos que el niño tenga, esto es su capacidad cognitiva puesta a prueba completamente. ¿Por qué? Porque aquí él debe demostrar qué sabe y qué no sabe, y no responder con un monosílabo. Se espera que dé cuenta de algún o algunos aprendizajes, independiente del área del cual provenga la pregunta. Se da por hecho que existen conocimientos mínimos que el lector debe manejar.

#### 1.6 Sexta Categoría: ***Interrogantes que hacen referencia la comprensión lectora de la narración.***

- ¿Qué le paso al patito durante el invierno? (Primero Básico. Ministerio, 2007)
- Comenta: ¿Dónde vive Vai?, ¿Qué sabes de su familia?, ¿Qué le gusta hacer? (Primero Básico. Espiral, 2008)
- ¿Qué logró Al Schaní al cantar en el palacio la canción que le enseñó la joven? (Primero Básico. Ministerio, 2009)
- ¿Por qué se queja la gallina frankolina? (Segundo Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Por qué el príncipe no encontraba a su princesa? (Segundo Básico. Espiral, 2008)
- ¿Qué hizo que el ratón de campo estuviera tan cansado al encontrar a su amigo? (Segundo Básico. Ministerio, 2009)

- ¿Qué ocurre en esta obra? (Tercero Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Por qué todos huyeron del alcalde? (Tercero Básico. Espiral, 2008)
- ¿Qué les habrá provocado risa a los niños? (Tercero Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Quién es el personaje más importante de la obra? (Cuarto Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Quién es Chocho?, ¿Cuál es su verdadero nombre? (Cuarto Básico. Espiral, 2008)
- ¿Qué peligro amenazaba a la Tierra? (Cuarto Básico. Ministerio, 2009)

Esta categoría considera la comprensión desde una perspectiva más explícita, ya que las preguntas están vinculadas a la comprensión directa de la narración, es decir, reflejan una respuesta esperada o dirigida. Además, el espacio para opinar es limitado (solo en aquellas que preguntan “¿Por qué?”, aunque ahí también se espera cierta respuesta), lo que enmarca aún más el tipo de respuesta que el niño o niña debe entregar.

#### 1.7 Séptima Categoría: ***Interrogantes cuyo propósito es evidenciar la enseñanza de la narración.***

- ¿Qué te enseña este cuento? (Primero Básico. Ministerio, 2007)
- Comenten: ¿Qué enseñanza deja esta historia?, (Primero Básico. Espiral, 2008)
- ¿Cuál es la enseñanza de esta fábula? (Segundo Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Cuál es la moraleja de la fábula? (Segundo Básico. Ministerio, 2009)
- ¿Qué quiso explicar esta leyenda? (Tercero Básico. Ministerio, 2007)
- ¿Qué otra moraleja se puede extraer de la lectura? (Tercero Básico. Ministerio, 2009)

Este tipo de preguntas se desprenden especialmente de las fábulas. Estas narraciones utilizan animales como protagonistas y a ellos se les atribuyen características humanas con las que los niños y niñas se sientan identificados. En las fábulas siempre se presentan historias con una moraleja, con las que se espera que los niños y niñas se conecten con sus conocimientos previos, comparen sus

vivencias personales con los sucesos ocurridos a los personajes, y a partir de ellos puedan sacar enseñanzas útiles para sí.

1.8 Octava Categoría: ***Tipos de tareas que permiten un desarrollo implícito del Paisaje de la Conciencia.***

- ¿Cómo es Hotu-Matua? Pinta sus cualidades. (Primero Básico. Ministerio, 2007)
- Dramatiza el cuento con tus compañeros. (Primero Básico. Espiral, 2008)
- Pinta con color rojo las oraciones o párrafos donde nos describen a Martín. (Segundo Básico. Ministerio, 2007)
- Cuenta el cuento con tus palabras. (Segundo Básico. Espiral, 2008)
- Enumera las oraciones siguiendo el orden en que se desarrolla el texto. (Tercero Básico. Ministerio, 2007)
- Encierra tres palabras que digan cómo es Santi. (Tercero Básico. Espiral, 2008)
- Relee el texto, atendiendo a las características de los personajes. Anota dos adjetivos que los identifiquen. (Tercero Básico. Ministerio, 2009)
- Une con una línea al personaje con la acción que realiza en la historia. (Cuarto Básico. Ministerio, 2007)
- Usando las conclusiones a las que llegaste en las actividades anteriores, escribe un resumen del cuento. (Cuarto Básico. Ministerio, 2007)
- A partir del cuento, completa el siguiente esquema. (Cuarto Básico. Espiral, 2008)
- En tu cuaderno, en no más de diez líneas, escribe de qué trata el texto leído. (Cuarto Básico. Ministerio, 2009).

En este tipo de preguntas se pide a los niños y niñas que realicen tareas que no requieren solo leer la pregunta, pensar la respuesta y responderla, sino que desafía a los estudiantes a realizar actividades anexas que están conectadas con las narraciones, pero de una forma más implícita. En este tipo de preguntas el desafío es mayor que en las anteriores, ya que se debe pensar y trasladar lo leído a tareas complementarias.

1.9 Novena Categoría: **“Tareas o interrogantes en las cuales está presente el verbo imaginar”.**

- Imagina otras situaciones que pudieron sucederle a Polita en la escuela. (Primero Básico. Espiral, 2008)
- Dibuja cómo imaginas que es el personaje de Alicia. (Segundo Básico. Ministerio, 2007)
- Imagina: ¿qué harías si encuentras un huevo con un pequeño dinosaurio? (Segundo Básico. Espiral, 2008)
- ¿cómo te imaginas la majada donde descansaba clara durante la noche? (Segundo Básico. Ministerio, 2009)
- Dibuja cómo te imaginas este río. (Tercero Básico. Ministerio, 2007)
- Imagina cómo serán los personajes de esta historia. (Tercero Básico. Espiral, 2008)
- ¿Se cumplió lo que imaginaste? (Tercero Básico. Ministerio, 2009)
- ¿Cómo te imaginas al dueño de este circo? Dibújalo en el recuadro. (Cuarto Básico. Ministerio, 2007)
- Lee la siguiente descripción y dibuja en tu cuaderno lo que te imaginas. (Cuarto Básico. Espiral, 2008)

Este tipo de preguntas desarrollan evidentemente el paisaje de la conciencia, ya que los niños y niñas deben pensar e imaginar sucesos (características de personajes, ideas previas a la lectura, etc.) de la lectura. Los resultados obtenidos de cada pregunta no necesariamente serán comunes ya que son netamente personales, es decir, cada niño y niña explora su propio mundo interior para responder.

1.10 Décima Categoría: **“Instrucciones en las que se utilizan verbos Mentales” (intentar – aprender - recordar – conocer – comprender)”**

- Intenta leer este cuento. (Primero Básico. Espiral, 2008)
- Aprendo palabras nuevas. (Primero Básico. Ministerio, 2009)
- Los invitamos a conocer el final de la historia. (Segundo Básico. Ministerio, 2007)

- Recuerda el cuento y luego marca la respuesta correcta. (Segundo Básico. Espiral, 2008)
- Comenta con tus compañeros/as. Recuerda pedir la palabra y respetar tu turno para hablar. (Segundo Básico. Ministerio, 2009)
- Lee, piensa y marca si o no. (Tercero Básico. Ministerio, 2007)
- Piensa bien en tus ideas antes de hablar. (Tercero Básico. Espiral, 2008)
- Recuerda el texto que acabas de leer y completa. (Tercero Básico. Espiral, 2008)
- Mantén silencio para que puedas comprender lo que lees. (Tercero Básico. Ministerio, 2009)
- Piensa en lo que hizo cada personaje de la historia. Luego, completa la tabla, marcando con cruces. (Tercero Básico. Ministerio, 2009)
- Según lo que has pensado luego de terminar la lectura. (Cuarto Básico. Ministerio, 2007)
- Copia en tu cuaderno las oraciones en que aparecen e intenta explicar el sentido que crees que tienen. Después, busca en el diccionario su significado. Usa el siguiente esquema. (Cuarto Básico. Ministerio, 2009)

Este tipo de preguntas contienen verbos mentales por lo que promueven el paisaje de la conciencia. Las preguntas observadas son variadas y en algunos casos apelan a más de una tarea mental o conectan el mundo mental con el de la acción, como en el ejemplo: “Piensa y luego escribe”.

#### 1.11 Undécima Categoría: ***Preguntas o alternativas en las que se utilizan Verbos Mentales***”.

- La cigarra solo quería cantar todo el día con su guitarra. (Primero Básico. Espiral, 2008)
- pinocho estaba muy agradecido de su amigo espárrago. (Segundo Básico. Espiral, 2008)
- De un niño que se fue de la casa porque no lo querían. (Segundo Básico. Ministerio, 2009)
- La perrita de la vecina no era Lulú. Martina se puso feliz. (Tercero Básico. Ministerio, 2007)

- No te podías concentrar. Pensabas en miles de ideas a la vez. (Tercero Básico. Espiral, 2008)
- Él se siente arrepentido de su enojo. (Tercero Básico. Ministerio, 2009)
- Yo pienso que lo mejor sería poner algunos afiches. (Cuarto Básico. Ministerio, 2007)
- Quiere contar lo que siente. (Cuarto Básico. Espiral, 2008)
- ¿Por qué a los niños les gustaba pasar tiempo con la machi? (Cuarto Básico. Ministerio, 2009)

En este tipo de preguntas, se presentan en conjunto con otras opciones, es decir, el niño o niña debe seleccionar las alternativas correctas según lo que han entendido de la narración. El que sean capaces de responder correctamente e identificar las alternativas correctas, dependerá de la comprensión que se haya tenido a partir de la lectura del cuento en cuestión. El desarrollo del paisaje de la conciencia entonces es alto en este tipo de desafíos.

El papel que tienen las narraciones infantiles presentes en los textos escolares de primer ciclo, tanto los entregados por el Ministerio de Educación así como las pertenecientes al Proyecto espiral, tienen diversos puntos comunes. Uno de los más importantes es que ellas sirven como herramienta primordial para desarrollar la imaginación, debido a que demuestran mundos que pueden ser posibles o que, en muchos casos, lo son. Estos mundos son los que hemos caracterizado como “Paisaje de la conciencia” o “Paisaje de la acción”, y que, en los cuentos, fábulas y leyendas presentes en los textos, hemos descubierto cómo se entrelazan y forman una narración mucho más compleja, sobre todo a medida que se avanza en el año de escolaridad; ya no solo la cantidad de los cuentos aumenta, sino también la complejidad de la trama, su extensión y el tipo de léxico utilizado. También comienzan a observarse narraciones no tan explícitas (como en primer año básico principalmente), apareciendo hechos implícitos que llevan consigo la presencia de inferencias que debe realizar el niño/a para comprender en forma global el texto.

Las narraciones facilitan el proceso de enculturación de los niños y niñas lectores, por ejemplo, gracias a los cuentos y leyendas, siendo estas últimas las más importantes para este proceso, hablando por ejemplo de tradiciones de

pueblos originarios de Suramérica o simplemente mencionándolos. Es así como encontramos narraciones que nos cuentan acerca de los Incas, los Guaraníes, en el ámbito extranjero; en relación a nuestro país, los más destacados son los Mapuches, Aymarás y Pascuenses.

Las narraciones infantiles y principalmente las fábulas, utilizan la figura literaria de la personificación, es decir, dan vida a objetos inanimados y/o animales, otorgándoles características humanas con el fin de acercar a los infantes las narraciones. Además, permiten presentar como reales situaciones imaginarias.

Las narraciones provocan una “visión de mundo” en los niños, ayudándolos a comprender el funcionamiento de éste. Cumplen un rol fundamental para esta tarea, ya que de una u otra forma son las encargadas de presentar la realidad en la que niños y niñas se desenvuelven, siendo por esta razón que las narraciones tienen dentro de sus temáticas a las instituciones sociales, como la familia, la escuela, la comunidad de vecinos, entre otras. Pero además presentan historias que reflejan relaciones de amigos, y familiares, entregándoles patrones de comportamiento a los menores que pueden ser útiles frente a situaciones que puedan ser similares a las que ellos experimenten.

Otro punto destacado dentro de la investigación es la presencia de cuentos, fábulas y leyendas que han traspasado muchas generaciones y culturas (países), los conocidos clásicos infantiles que nunca pasarán de moda; sin embargo éstos suelen ser adaptados por los editores de los textos escolares, cambiando o tergiversando las versiones originales, aun cuando éstas tengan autoría.

Si entramos en los conceptos de “Paisaje de la conciencia” y “Paisaje de la acción”, cabe destacar que la cantidad de narraciones, como la de palabras o verbos, no garantizan un mayor desarrollo de éstos. Hay cuentos muy breves pero con una gran presencia de Paisaje de la conciencia, el cual ayuda a desarrollar el pensamiento, conectando lo cognitivo, con lo emocional y el actuar.

## **Análisis cualitativo general (características) de los textos escolares estudiados.**

A continuación se presentará un resumen general de las características presentes, observadas en esta investigación, en las narraciones infantiles de cada nivel (1º, 2º, 3º y 4º básico), donde se pone de manifiesto la progresión y la dificultad que los textos van teniendo conforme se avanza de nivel.

### **- Textos primer año básico (2007,2008 y 2009)**

Las narraciones presentes en los textos de primer año básico comprenden temáticas simples y cercanas a los niños y niñas. Se observan principalmente cuentos donde los protagonistas son animales que poseen características humanas (personificación) lo que los hace mucho más cercanos a los pequeños lectores. El fin de este tipo de narraciones es que los niños y niñas se identifiquen con las vivencias de los animales personificados.

Se abordan temas ligados al desarrollo mental y físico de los niños y niñas de primero básico, en este sentido podemos ver que la información presente en este tipo de historias es principalmente explícita con pocos atisbos de inferencias.

Otro punto observado en las narraciones de este nivel, es que su extensión es mucho menor que la de los cursos superiores. Las adaptaciones de los cuentos clásicos se resumen bastante, además se observan historias repetidas en cursos superiores, pero su extensión es mucho mayor conforme se pasa de nivel. Este factor perjudica en muchos casos el desarrollo mental, ya que se prescinde de información importante para el desarrollo del paisaje de la conciencia y se prioriza la información obvia y explícita.

Los verbos mentales que aparecen con mayor frecuencia en las narraciones presentes en este nivel son: 'decidir', 'gustar', 'aprender', 'saber', 'pensar' y 'querer'. Este tipo de verbos mentales son netamente explícitos en las narraciones.

Por otra parte, los adjetivos mentales presentes con mayor frecuencia son: 'feliz', 'alegre', 'contento', 'triste' las cuales en su mayoría se utilizan para expresar los estados emocionales de los personajes de los cuentos.

- **Textos segundo año básico (2007, 2008 y 2009)**

En las narraciones presentes en estos textos tratan temáticas de interés infantil como la amistad, el heroísmo de algún personaje, conflictos menores que encuentran solución o también, cuentos clásicos como 'La caperucita roja' o 'Los tres chanchitos', siendo la única excepción una adaptación y fragmento del libro 'El Principito' (Espiral 2008), el cual por lo general se lee años superiores (séptimo u octavo básico). Una característica que tienen estas narraciones es que se observa una gran presencia de la figura literaria de la personificación, la cual es utilizada como herramienta para que los niños y niñas entiendan cualidades o emociones propias de los seres humanos pero en otros seres vivos. En relación a lo mismo, son pocos los casos en que los personajes principales son hombres o mujeres; quizás porque los menores se sienten más vinculados al mundo de la fantasía y la imaginación.

Otra cosa que es necesario señalar es que los verbos mentales con mayor frecuencia en las cláusulas extraídas son los de 'conocer', 'saber' y 'encontrar', es decir, verbos que evidencian vida mental en forma explícita, por lo que los niños y niñas no deben realizar inferencias y desarrollar más sus capacidades cognitivas.

Según los adjetivos que se encuentran la mayoría apunta a características psicológicas de los personajes (descripción de ellos) y también de sus estados emocionales (muy feliz, muy enojado).

- **Textos tercer año básico (2007, 2008 y 2009)**

Las narraciones presentes en estos textos presentan diversas temáticas las cuales están dirigidas a potenciar hábitos lectores, conflictos de comprensión, conflictos internos de los niños y niñas representados en 'Papelucho' o la perrita

Lulú, contextos culturales en Leyendas, adaptaciones como 'El principito y el zorro', cuentos de fantasía y tradicionales como 'La gallina de los huevos de oro' o 'El patito feo', donde elementos como la personificación o representación de problemáticas cotidianas para niños y niñas hacen de estas narraciones, lecturas atractivas para los niños y niñas.

Las narraciones en este nivel se tornan cada vez más complejas aumentando el nivel de palabras y el vocabulario, ampliando el espectro de la lectura, lo cual permite reconocer un paisaje de la acción y de la conciencia cada vez más avanzado en relación a las narraciones de los textos anteriores.

En cuanto a la presencia de vida mental de estas narraciones es fundamental mencionar que las cláusulas extraídas con mayor frecuencia poseen verbos mentales como 'creer', 'querer', 'conocer', 'pensar' y 'ocurrir'; los cuales permiten que los niños y niñas lectores obtengan acceso a la vida mental de los personajes de forma explícita, incitándolos a inferir y ponerse en el lugar del protagonista de la narración.

Las narraciones además de poseer estos verbos mentales son acompañadas por adjetivos mentales que permiten representar características de los personajes y estado de ánimo.

#### **- Textos cuarto año básico (2007, 2008 y 2009)**

Las narraciones pertenecientes a los textos de cuarto años básico se caracterizan principalmente por tratar temáticas cercanas a los intereses de los niños y niñas, los cuentos tratan de historias novedosas y no suelen encontrarse muchos cuentos clásicos, algunos de ellos son: 'Anita Luz', 'El pastel y la tarta', 'La mochila', 'Papelucho casi huérfano'. Los cuentos suelen tener títulos llamativos para los niños ya que los invitan a 'predecir' e 'imaginar' la narración que leerá más adelante.

Estas narraciones se caracterizan principalmente por utilizar verbos que desarrollan el paisaje de la conciencia tales como: 'saber', 'querer', 'darse cuenta', 'gustar', 'añorar', 'suponer', 'creer', 'recordar', 'pensar', 'fingir', 'ocurrirse', 'imaginarse', 'entender', 'preocuparse', 'desear', 'confiar', 'importar'. Estos verbos están insertos en distintos contextos donde los personajes son capaces de ir involucrando al lector (en este caso al niño), en la historia dándole espacio para que logre involucrarse realmente de manera más profunda en la trama de la narración que lee.

Estas narraciones desarrollan habilidades de tipo inferencial, ya que los textos son ligeramente más implícitos que los analizados en los niveles anteriores (primer y segundo año básico).

Además se observa la utilización de distintos tipos de adjetivos tales como: 'alegre', 'ser bueno', 'feliz', 'gracioso'. Estos adjetivos permiten que el lector logre imaginar la forma de ser del personaje de la historia, haciéndolo mucho más cercano a la realidad del niño/a.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES**

La presente investigación sugiere que los textos de estudio analizados no consideran el paisaje de la conciencia como criterio a la hora de seleccionar las narraciones, tanto en cada texto como en cada serie de textos de primer ciclo básico. Aunque la literatura consultada muestra que este paisaje se va enriqueciendo a medida que los niños crecen y tienen mayor experiencia de mundo —lo que puede observarse no solo cuantitativa sino, sobre todo, cualitativamente, por el incremento progresivo de estados mentales más complejos—, los textos de estudio no ordenan los estados mentales ni los procesos inferenciales requeridos para su reconocimiento de acuerdo con el nivel escolar de los niños y niñas. De este modo, niños de 3º básico pueden enfrentarse a textos con el mismo grado de complejidad en su paisaje de la conciencia que el que se encuentra en textos de 1º básico.

Desde la perspectiva adoptada en la presente investigación, los textos narrativos pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños. En efecto, desde un punto de vista vygotskyano, estos constituyen recursos simbólicos externos a los sujetos que pueden permitir la internalización de patrones culturales y cognitivos; entre ellos, los relacionados con la vida mental de los sujetos. En particular, recursos simbólicos como las narraciones pueden ser importantes para el aprendizaje de relaciones complejas entre cultura y vida mental, especialmente si los profesores realizan actividades orientadas a esos fines en la sala de clases. La ausencia de criterios claros para la selección de las narraciones presentes en los textos dificulta que éstas puedan desempeñar adecuadamente dicho papel.

Como muestran diversos estudios, el desarrollo del paisaje de la conciencia no es equivalente en niños de distinto estrato social o distinta condición mental. Bocaz (1996) ha mostrado que niños de estratos sociales bajos presentan, progresivamente, un menor desarrollo de este paisaje, lo que podría asociarse a una menor capacidad de inferir estados mentales complejos. Por otro lado, Segura

(2007) muestra que sujetos con síndrome de Asperger también presentan paisaje de la conciencia aplanado respecto de normales. Considerando el desarrollo desigual del paisaje de la conciencia, que puede, como se ha visto, vincularse con un desarrollo desigual de la capacidad de inferir estados mentales, parece sensato pensar que tanto en la selección de textos narrativos como en la de actividades vinculadas con ellos debería considerarse la progresiva riqueza del paisaje de la conciencia de los relatos. Si a esta se sumara una preocupación explícita por este componente narrativo en la formación de los profesores, podría esperarse, en el marco teórico de la presente investigación, que las tareas relacionadas con la lectura de narraciones en la sala de clases fuesen un espacio que propiciara el desarrollo de la relación entre teoría de la mente y cultura en los niños, especialmente en aquellos que, por razones sociales o psicológicas, presentan dificultades en este dominio.

Otro aspecto importante que se observa en la presente investigación es que el paisaje de la conciencia y el de la acción no conforman dos planos desvinculados en el relato. Ciertamente, Bruner (1988) mismo había planteado que ambos se vinculan estrechamente, en la medida en que el paisaje de la conciencia permite explicar el de la acción. Nuestro estudio muestra que, especialmente en los textos con más riqueza en este ámbito, ambos paisajes se retroalimentan, estableciendo redes articuladas en que cada paisaje sustenta al otro. En muchos casos, las narraciones explicitan las relaciones entre los paisajes, permitiéndole al niño entender en qué sentido ciertos eventos en el mundo se asocian con ciertos estados mentales, ya causándolos, ya siendo causados por ellos. La atribución explícita de estados mentales en los textos —que en algunos casos, pensamos, podría cumplir una función de andamiaje para las inferencias respectivas— no solo es realizada por el narrador: con cierta frecuencia, los propios personajes explicitan su vida mental en contextos dialógicos, especialmente en las dramatizaciones. Así, por ejemplo, no son extraños los casos en que un personaje explicita un plan de acción futura, algo que probablemente quedaría en el trasfondo no explícito en narraciones adultas.

Por otro lado, en la medida en que las relaciones entre estado mental y evento en el mundo no dependen solo de cuestiones psicológicas sino también

culturales, a partir de nuestro estudio puede sugerirse que una mayor diversidad cultural en la selección de narraciones podría ayudar a comprender mejor la “lógica” subyacente a otras culturas. Un ejemplo interesante en este sentido es un relato mapuche que se incluye en uno de los textos (“El pequeño piñón”). En este, se puede observar el importante papel que la reciprocidad desempeña en la cultura mapuche, asociándose no solo a ciertas conductas sino también a determinados estados mentales. Si el niño comprende el peso de la reciprocidad en la cultura mapuche, por ejemplo, podrá entender mejor las reacciones emocionales y, más ampliamente, los estados mentales que los sujetos de dicha cultura tienen cuando otros se comportan de modo concordante o discordante con la expectativa de reciprocidad. De ser nuestra sugerencia correcta, sería deseable que los textos de estudio incorporaran narraciones diversas culturalmente en que se tematizara la relación entre paisaje de la acción y paisaje de la conciencia.

## **PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

A partir de esta investigación, se podrían realizar las siguientes investigaciones:

### **1) ¿Qué es lo que pasa en la etapa de educación parvularia en relación con el trabajo narrativo y el desarrollo del paisaje de la conciencia y de la acción?**

Según los resultados obtenidos en esta investigación, así como también las experiencias de prácticas profesionales en esta etapa educativa, el ámbito de lenguaje (según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los Programas Pedagógicos) da opciones para trabajar el paisaje de la conciencia y el desarrollo de la teoría de la mente de diferentes formas: a través de lectura de narraciones (tanto por parte de la educadora y de forma individual), dramatizaciones, entre otras.

En relación a lo anterior, el trabajo narrativo no se queda solo en una perspectiva (la del lenguaje) sino que se vincula a todos los otros ámbitos y núcleos de aprendizaje, transformándose en una herramienta transversal con la cual los niños y niñas de educación parvularia se identifican y logran un desarrollo más integral.

### **2) ¿Cómo se trabaja las narraciones y las tareas presentes en los textos escolares al interior del aula?**

Está en el imaginario colectivo que los textos escolares son una herramienta de trabajo útil y necesaria para los educandos, además de servir como guía para realizar trabajo docente. No obstante, que se logren buenos resultados, va a depender de cómo el docente aproveche este recurso educativo, de cómo el niño se enfrente al texto escolar y cómo la familia trabaje con el niño en el hogar con el texto.

**3) Si las editoriales de los textos escolares seleccionadas por el Ministerio de Educación de primer ciclo básico fueran las mismas, ¿qué pasaría al comparar los resultados obtenidos en los diferentes niveles educacionales?**

Actualmente el ministerio de educación selecciona los textos escolares de distintas editoriales, lo que crea una progresión inconstante en el paisaje de la conciencia, demostradas a partir de los resultados analizados anteriormente. Es por eso que esta proyección apunta a una nueva investigación, la cual compruebe si el paisaje de la conciencia podría ser constante si se trabajase con una sola editorial para todos los niveles estudiados.

## BIBLIOGRAFIA

- 1 AHN, JIRYUNG y FILIPENKO, MARGOT (2006) Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds, *Early Childhood Education Journal*, Vol. 34, N°. 4. ANDREWS, GLENDA et al, (1998) Theory of mind and relational complexity. *Child Development*, Vol. 74 N° 5.
- 2 APPLEBEE, ARTHUR. (1978) *The child's concept of story*. The University Chicago Press.
- 3 ASTINGTON, JANET (1993) *El descubrimiento infantil de la mente*, Ediciones Morata. Madrid. España.
- 4 BERGER, PETER y LUCKMANN (1991) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires. Argentina.
- 5 BOCAZ, AURA (1986) Comprensión de las estructuras de las gramáticas de las historias: Estudio preliminar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile) 24, p. 63-79.
- 6 BOCAZ, AURA (1993) Generación de inferencias lógicas en la producción del discurso, *Lenguas Modernas* N° 23, p. 49-70.
- 7 BOCAZ, AURA (1996) El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas*, n°23, p. 49 – 68.
- 8 BOCAZ, AURA y SOTO, GUILLERMO (1998). Esquemas cognitivos en el origen de la marcación aspectual en el discurso: el caso de estar subido. En J.L. Cifuentes Honrubia (ed.), *Estudios de Lingüística cognitiva I*. Alicante. Universidad de Alicante.
- 9 BOCAZ, AURA (1998). La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos. *Lenguas Modernas* 25: 71-94.
- 10 BOCAZ, AURA y SOTO, GUILLERMO (2000). Narrar y exponer; el tratamiento del discurso en la reforma educacional. En 'El Mercurio', suplemento Artes y Letras, 26 de noviembre págs. 20-21. (Artículo de divulgación). Universidad de Chile.
- 11 BORRE, E. (1996) *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Editorial Pomare Corredor. Barcelona. España

- 12 BRUNER, JEROME (1988). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Editorial Gedisa. Barcelona. España.
- 13 BRUNER, JEROME (1991a). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18 (1): 1-21.
- 14 BRUNER, JEROME (1991b), Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial S.A. Madrid. España
- 15 BRUNER, JEROME (2004). Life as narrative. *Social Research* 71 N°3, p. 691-710.
- 16 CALSAMIGLIA, HELENA y TUSÓN, AMPARO (1999) Las cosas del decir, manual de análisis del discurso. Editorial Ariel, S.A. ". Barcelona. España
- 17 CASTRO, EDUARDO (1994) El texto y el contexto cultural. SECAB, Santa fe de Bogotá. Colombia.
- 18 COLOMER, TERESA (2001) citando a Heilbrun (1988) Writing a woman's life. Citado por F. M. Connelly y D. J. Clandinin, "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa et al. (1995), Déjame que te cuente. Barcelona, Laertes, en *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y vida*. Año 22. Disponible en: [http://www.oei.es/fomentolectura/ensenanza\\_literatura\\_construccion\\_sentido\\_colomer.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf) [Consultada el 7 de octubre de 2009]
- 19 CORNEJO, RODRIGO (2006) El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 4 N°1. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.pdf> [Consultada el 17 de octubre de 2009]
- 20 COX, CRISTIÁN (2003) Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago. Chile.
- 21 EL MERCURIO (2009) Blogs 'El Mercurio' Economía y Negocios. Artículo: 480 salas cuna del plan del Gobierno operan sin permiso sanitario. Disponible en: <http://blogs.elmercurio.com/economiaynegocios/2009/06/07/480-salas-cuna-del-plan-del-go.asp> [Consultada el 09 de octubre de 2009]
- 22 ERICKSON, ERICK (1950) *Childhood and society*. New York: Norton.

- 23 EYZAGUIRRE, BÁRBARA y FONTAINE, LORETO (1997) El Futuro en riesgo: nuestros textos escolares, Centro de Estudios Públicos. Santiago. Chile.
- 24 GARCÍA, EMILIO. (2005) Teoría de la Mente y Desarrollo de las inteligencias. Educación, Desarrollo y Diversidad. Vol. 8 (1). Universidad Complutense de Madrid. España.
- 25 GOBIERNO DE CHILE. (2003) Ministerio de Hacienda dirección de presupuestos. Programa de textos escolares educación básica y media (textos escolares) Ministerio de Educación. Santiago. Chile.
- 26 GOBIERNO DE CHILE (2006) Sistema de Protección Integral a la Infancia 'Chile crece contigo'. Disponible en: <http://www.crececontigo.cl/adultos/pagina.php?id=1> [Consultada el 07 de octubre de 2009]
- 27 GOBIERNO DE CHILE (2009) Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. Evaluación para el aprendizaje: Educación básica primer ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Santiago. Chile.
- 28 GOBIERNO DE CHILE (2009) Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. Tesis programa de Magíster en educación. Santiago. Chile.
- 29 GONZÁLEZ, CRISTIAN. (2007). La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de enseñanza media. Revista Signos.
- 30 GOODWIN D'ANDRADE, ROY (1981). The culture Part of Cognition. Cognitive science 5, 179-195.
- 31 GORDON, ROBERT (1999) Simulation vs. theory-theory. En F. Wilson , & C. Klein (Eds.). Enciclopedia of Cognitive Science. Massachusetts: MIT Press.
- 32 GORDO LÓPEZ, ÁNGEL J, SERRANO PASCUAL, ARACELI. (2008). Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Editorial Pearson.
- 33 GRUPO EDITORIAL CALYCANTO (2009) Ediciones CAL y CANTO. Disponible en: <http://www.edicionescalycanto.cl/> [Consultada el 03 de noviembre de 2009]
- 34 GRUPO EDITORIAL MARE NOSTRUM (2009) MN Editorial. Disponible en: <http://www.mneditorial.cl/> [Consultada el 03 de noviembre de 2009]

- 35 GRUPO EDITORIAL SANTILLANA (2009) Grupo Santillana. Disponible en: <http://www.santillana.cl/gruposantillana/quienessomos.html> [Consultada el 03 de noviembre de 2009]
- 36 GRUPO EDITORIAL SANTILLANA (2009) PROYECTO ESPIRAL. Disponible en: <http://www.santillana.cl/santillana> [Consultada el 03 de noviembre de 2009]
- 37 GRUPO EDITORIAL ZIGZAG (2009) Una empresa EDUCARIA. Disponible en: <http://www.zigzag.cl> [Consultada el 10 de noviembre de 2009]
- 38 GUILLAUME, GUSTAVE (1984). Foundations for a Science of Language, John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia
- 39 GYSLING, JACQUELINE (2003) Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural en "Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile". Editorial Universitaria. Santiago. Chile.
- 40 HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et al, (2004), Metodología de la Investigación (4ta. edición), McGraw Hill: México.
- 41 JOFRÉ, GERARDO (1988) El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. Documento de trabajo N° 99. Universidad Católica de Chile. Disponible en: [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Financiamiento/sistema\\_subvenciones\\_educacion\\_chilena.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/sistema_subvenciones_educacion_chilena.pdf) [Consultada el 17 de octubre de 2009]
- 42 KAPLAN, FRÉDÉRIC y HAFNER, VERENA (2005) The challenges of Joint Attention, en 'Proceedings of the Fifth International Workshop on Epigenetic Robotics: Modeling Cognitive Development in Robotic Systems', Lund University Cognitive Studies.
- 43 LURIA, ALEKSANDR (1980) Los procesos cognitivos: Análisis socio-histórico. Editorial Fontanella. Barcelona. España.
- 44 MARCO CURRICULAR (2002) Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- 45 MATEAS, MICHAEL y SENGERS, PHOEBE (1998). Narrative Intelligence. American Association for Artificial Intelligence. Disponible en: <http://www.lcc.gatech.edu/~mateas/nidocs/MateasSengers.pdf> [Consultada el 10 de septiembre de 2009]
- 46 MAYAN, MARIA (2001) Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Qual Institute Press.

- International Institute for Qualitative Methodology. Traducido al español por César Cisneros Puebla. Disponible en: <http://www.slideshare.net/liliatorresfernandez/metodos-cualitativos-1916651>
- 47 [Consultado el 03 de noviembre de 2009]
- 48 MEDINA, MANUEL (2004) ACOTACIONES: Reflexiones sobre el discurso desde una perspectiva integradora”, en *Perspectivas docentes* 28, Tabasco, México. Disponible en: <http://www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas28.pdf>  
[Consultada el 23 de septiembre de 2009]
- 49 MEDRANO, CONCEPCIÓN, AIERBE, ANA y CORTÉS, ALEJANDRA (2002) Hacia una comprensión de los ámbitos de desarrollo personal desde el enfoque narrativo, en *Revista Española de Pedagogía*, Año LX, n°223, p. 523-542.
- 50 MELLA VALENZUELA, ORLANDO (2003) *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones Teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Editorial Primus, Santiago, Chile.
- 51 MIRANDA, JUAN (2004) El aprendizaje escolar y la metáfora de la ‘construcción’, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/630Miranda.PDF> [Consultada el 15 de septiembre de 2009]
- 52 MOLINA, VÍCTOR (2006) Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje, en *Revista PRELAC* n°3 “El currículo a debate”. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf> [Consultada el 9 de septiembre de 2009]
- 53 NEIRA, PATRICIA (2008), Diferencias de género en la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales infantiles. Universidad de Chile. En revista *Cyber Humanitatis* N°45. Disponible en: [www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/creacion\\_simple2/0,1241,SCID%253D21721%2526ISID%253D738,00.html](http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/creacion_simple2/0,1241,SCID%253D21721%2526ISID%253D738,00.html). [Consultada el 15 de septiembre de 2009]
- 54 NELSON, KATHERINE (1989) *Narratives from the crib*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- 55 NELSON, KATHERINE (2007) Development of extended memory, en *Journal of Physiology*, Paris.

- 56 OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. (2002) Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- 57 OYARZÚN, LAURA. (2004) Significado Afectivo, social y cultural atribuido a los textos escolares de lenguaje y comunicación distribuidos por el MINEDUC, TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- 58 PIAGET, JEAN (1926) El nacimiento de la inteligencia en el niño. Revista de Pedagogía. 5/60, p. 526-36.
- 59 POLITICAS DE LOS TEXTOS ESCOLARES. Disponible en: <http://www.textosescolares.cl>, [Consultada: 29 de Octubre de 2009]
- 60 PORTA, LUIS y SILVA, MIRIAM (2003) La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.
- 61 PORTELA VICENTE, MARÍA, VÍSERDA, A y GAYUBO, LIDIA. (2003) Revisión sobre el estudio de la 'Teoría de la Mente' en trastornos generalizados del desarrollo y esquizofrenia. Actas Españolas de Psiquiatría. N°31 (6) p. 339-346. Disponible en: [http://www.arsxxi.com/pfw\\_files/cma/ArticulosR/ActasEspanolasPsiquiatria](http://www.arsxxi.com/pfw_files/cma/ArticulosR/ActasEspanolasPsiquiatria) [Consultado el 18 de Octubre de 2009].
- 62 PREMACK, DAVID y WOODRUFF, GUY (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? Behav Brain Sci N°1 p. 515-26.
- 63 PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2009) Presidentes de Chile ex alumnos de la U. Información sobre Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Disponible en: [http://www.uchile.cl/uchile.portal?\\_nfpb=true&\\_pageLabel=conUrl&url=4788](http://www.uchile.cl/uchile.portal?_nfpb=true&_pageLabel=conUrl&url=4788) [Consultada el 09 de noviembre de 2009]
- 64 PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2009) UCHILE.ONLINE. Información sobre Michelle Bachelet Jeria. Disponible en: [http://www.uchile.cl/uchile.portal?\\_nfpb=true&\\_pageLabel=conUrl&url=4789](http://www.uchile.cl/uchile.portal?_nfpb=true&_pageLabel=conUrl&url=4789) [Consultada el 09 de noviembre de 2009]
- 65 PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2009) Presidentes de Chile ex alumnos de la U. Información sobre Ricardo Lagos Escobar. Disponible en:

[http://www.uchile.cl/uchile.portal?\\_nfpb=true&\\_pageLabel=conUrl&url=4789](http://www.uchile.cl/uchile.portal?_nfpb=true&_pageLabel=conUrl&url=4789)  
[Consultada el 09 de noviembre de 2009]

- 66 PROGRAMAS DE ESTUDIO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. Obtenidos en: <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/programas-de-estudios/educacion-basica/>
- 67 REYES, CLAUDIA (2003), Visión panorámica de los estudios sobre narración, Revista de Humanidades, N° 15, p. 95-119.
- 68 SCHANK, ROGER (1997) Virtual Learning: A Revolutionary Approach to Building a Highly Skilled Workforce. McGraw-Hill.
- 69 SCHANK, ROGER y REISBECK, CHRISTOPHER (eds) (1981). Inside Computer Understanding: Five Programs Plus Miniatures, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 70 SEGURA, HUGO (2007), Discurso narrativo, paisaje de la conciencia y teoría de la mente en sujetos con síndrome de Asperger. Tesis para optar al grado de magíster en estudios cognitivos. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- 71 TODOROV, TZVETAN (s/a) La lectura como construcción (pp. 53 a 68). Traducido por MUÑOZ, MARÍA ELIANA. Universidad de Talca, en Para leer al lector: Una antología de teoría literaria post-estructuralista. Editores JOFRÉ, MANUEL y BLANCO, MÓNICA (1987). Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago. Chile.
- 72 TOMASELLO, MICHAEL y FARRAR, MICHAEL (1986) Join Attention and early language. Child Development. 57, 1454-463.
- 73 TOMASELLO, MICHAEL. (1999) The cultural origins of human cognition. Harvard University Press.
- 74 TOMASELLO, MICHAEL y BATES, ELIZABETH (2001) Language development. The essentials readings. Essential readings in developmental Psychology, Blackwell Publishers, Malden, Massachusetts, USA.
- 75 TOMASELLO, MICHAEL, et al. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. Behavioral and Brain Sciences 28: 675-735. Disponible en: [http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/carpenter/pdf/Tomasello\\_et\\_al05sharing\\_intentions.pdf](http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/carpenter/pdf/Tomasello_et_al05sharing_intentions.pdf) [Consultada el 15 de octubre de 2009]

- 76 VYGOTSKY, LEV (1988) El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Cap. 6.: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. Ed. Grijalbo. México.
- 77 WELLS, GORDON (2008) The social context of Language and Literacy Development, The Handbook of Developmental Science and Early Schooling: Translating basic research into Practice. O.A. Barbarin, P. Frome, & D. Marie-Winn (Eds.) Guilford. New York. USA.
- 78 WOOD, DAVID (2000). Cómo piensan y aprenden los niños. Siglo XXI editores. Distrito Federal. México.