

Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas

JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA
Instituto de Investigaciones en educación, Universidad de Guanajuato, México

1. Punto de partida

¿No son preferibles las interpretaciones plausibles a las explicaciones causales, sobre todo cuando para lograr una explicación causal nos vemos obligados a artificializar lo que estudiamos, hasta tal punto que casi no podemos reconocerlo como representativo de la vida humana?”(Bruner, 1991: 14).

La narración de relatos como proceso mental involucrado, en parte creativo, en parte basado en la memoria, nos anima a distinguir entre nuestras experiencias particulares y las secuencias de significado, situándolas dentro de unos límites. Este tipo de información es muy valioso como punto de partida para el desarrollo de nuestra identidad, algo que puede desarrollarse a lo largo de la vida a través de diarios, cartas, cuadernos de viajes, conversaciones íntimas, y en toda manifestación donde expresamos nuestra necesidad de *autorevelación*. La lectura y puesta en discusión de narraciones habilitan al maestro como narrador de sus propias experiencias, tan importantes para poder establecer relaciones entre aprendizajes significativos. Y los niños pueden usar sus propias experiencias personales como material con el que desarrollar sus habilidades como narradores, aunque ellos necesitan ayuda para desarrollar un metalenguaje en el que puedan expresar su proceso de comprensión (Collins, 1999, traducción del autor). Para ello se parte de la lengua y de la cultura del niño, para ayudarlo a construirse sobre aquella lengua de su *expresión libre y completa, la lengua de su búsqueda autónoma*. En contraposición a una lengua del dictado, de la obligación cultural, para decir siempre sí a la cultura que lo acoge, tenemos esta otra, *la lengua para decir sólo los sí que siente suyos y para decir no cuando siente no* (Smith, 1996: 12-13).

2. Aprender a leer por placer

Recuperamos la idea del ser humano como *cuéntacuentos*, que ha influido sobre la psicología cognitiva (Bruner, 1991), planteando la elaboración de narraciones para simplificar y dar sentido a lo vivido (Collins, 1999). Pero, ¿cómo contribuye la lectura a la construcción del espacio íntimo, de la identidad y la autonomía de las personas?. *Querer leer* tiene una dimensión afectiva, actitudinal y valorativa muy clara; la formación del gusto por la lectura se desarrolla a partir de predisposiciones básicas (experiencia previa), en la que los docentes pueden apoyarse para ayudar en la construcción de la autonomía y del espacio íntimo, identidad, sensación de logro, satisfacción. Es decir, es el inicio del leer por placer. Lo sabe desde el último ciudadano al Secretario o Ministro de Educación, pero el problema sigue, y nadie hace nada.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 54/5 – 10/01/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



El acto de aprender a leer y escribir es creativo, implicando una comprensión crítica de la realidad. Es un tipo de aprendizaje a partir de una práctica razonada dentro de un contexto social que abre a nuevos conocimientos y desmitifica falsas interpretaciones.

El proceso de alfabetización no se reduce al desarrollo del aprendizaje lectoescritor, también se incluye el desarrollo de la lectura crítica, inicio y posibilidad del pensamiento crítico (Souto-Manning, 2009). El desarrollo del *pensamiento crítico* es un contenido básico de la educación que vemos cristalizado como problema en nuestras universidades. Ambos conceptos, leer por placer y lectura crítica, nacen de un enfoque *constructivo y creativo* que usa los contenidos y materiales de la cultura para crear, combinando nuevas formas de cultura, poniendo a alumnos y profesores al mismo nivel que artistas e investigadores (Rodari, 2000). En esta concepción, los contenidos de información son, por encima de una comprensión lógica inicial, objeto de reelaboración en cada grupo de discusión (Lo Cascio, 1998). El problema no está en la elección de los contenidos a abordar, sino en cómo abordarlos, cómo procesarlos, metodología y procesamiento de la información relevante, seleccionada con unos criterios claros de aprendizaje.

Es posible que exista una falta de entrenamiento metodológico en la formación inicial y actualización del profesorado. Esta formación debiera estar liderada por los profesionales que mejor supieron ponerla en práctica en sus aulas, formación centrada en cómo enseñar a enseñar, y a aprender constructiva y creativamente en sus áreas de conocimiento (Fusca, 2003). Los procesos, actividades y métodos tendrán que ser programados y ensayados en contextos de simulación por los profesores en formación con grupos reducidos, a la manera que ocurre con sus propios alumnos (Harris, 2005), previendo la investigación los procesos de asimilación, y retroalimentándose con la observación de la práctica: diarios escritos, registros de audio y video. La acción metodológica y de procesamiento de la información es compleja y variable, quizá lo más abierto y difícil de enseñar y aprender. De ahí, probablemente, su escaso estudio, a pesar de ser clave para que las reformas educativas operen en la práctica escolar. Esto supone desarrollar un número amplio de capacidades y destrezas, de valores y actitudes, potenciando herramientas mentales con tonalidades afectivas. El *ordenador* mental de los aprendices, está cargado de *óxido* dentro de la escuela pero no en la vida. Es la escuela la que debe cambiar para adaptarse a la vida y por ello distintos autores hablan de *aprendizajes funcionales constructivos, significativos y por descubrimiento* (Fusca, 2003:18).

Estamos en un marco en el cual afloran prácticas e ideas nuevas, a menudo mezcladas con prácticas e ideas de ayer, que no resultan fáciles de entender y mucho menos de aplicar. La teoría curricular y los modelos de aprendizaje y enseñanza demandan un nuevo tipo de profesional docente, pero sus perfiles aún no están demasiado definidos. Este trabajo interdisciplinario puede abordarse de muchos modos, teniendo en cuenta la creatividad y el incentivo docente, las edades de los alumnos, los elementos y los materiales disponibles (Torff, 2000), variables que darán a cada propuesta su particularidad, a la vez que su sentido.

Una tarea clave, y difícil, de la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido a la vida. Para tener éxito en esta tarea educativa, es fundamental que los adultos que están en contacto más directo con el niño produzcan una firme y adecuada impresión en él y que le transmitan correctamente nuestra herencia cultural. La literatura infantil puede posibilitar esta labor (Bettelheim, 1988).

Aprender a leer y escribir es poder acceder a aprender muchas otras cosas por uno mismo. Nadie discute que uno de los propósitos principales de la escuela es enseñar a leer. Pero cabe preguntarse qué papel juega la escuela en la formación de lectores, de qué modo interviene para acercar nuevas generaciones a los textos escritos (Fresquet, 2004). Es frecuente escuchar que cada vez se lee menos, que la cultura audiovisual atrapa a niños y jóvenes, y que los libros se van dejando de lado. Por todo esto nos preguntamos (Fusca, 2003):

- ¿Qué se debe hacer para que los niños se apasionen por los libros?
- ¿Cómo transmitir el gusto por lo literario?
- ¿Cómo trabajar para que los ciudadanos del futuro puedan comprender el universo en el que viven y desarrollen una mirada crítica?
- ¿Es lo mismo aprender a leer literatura que aprender a leer publicidad?
- ¿Qué se lee en la escuela? ¿Cómo se lee? ¿Quién puede leer?
- ¿Quiénes poseen las formas de alcanzar la información?
- ¿Cuáles son los nuevos soportes textuales?
- ¿Quién selecciona los libros?

La transición de la oralidad a la escritura muestra que la alfabetización comprende complejos y numerosos procesos que van de situaciones familiares y espontáneas a otras más formales. Admitiendo al adulto como mediador, se deben buscar ideas para padres y docentes que puedan facilitar los procesos de transición entre formatos y etapas dentro de la alfabetización. En las escuelas se producen modos particulares de interacción lingüística entre niños y maestros, y entre niños entre sí. En este sentido, los investigadores debemos considerar las posturas ideológicas y las teorías implícitas de los docentes frente a los niños y qué modelos pedagógicos sustentan (Rodríguez, 2001). El propósito de formar lectoescritores es vital, partimos de que el camino es una espiral que empieza en un punto de la infancia y que no termina jamás.

3. La imaginación a partir de la lectura

Sí, creo necesario, en beneficio de los niños, reconstruir currículo y métodos docentes a la luz de una imagen más rica del niño como pensador imaginativo y lógico-matemático. Lo que denominamos imaginación también constituye una herramienta de aprendizaje (en los primeros años, la más dinámica y potente). Hasta ahora: lo que no se pueda manipular ni vincular directamente con algún contenido sencillo o experiencia inmediata ha ido eliminándose. Estamos tratando a los niños pequeños como idiotas. Paradoja, que partiendo del interés y de la fantasía de los niños, se llegue a la conclusión de que es el currículo más académico el más adecuado. Entre las capacidades intelectuales está la imaginación, medio para enriquecer la escuela: podemos proporcionar cosas en que pensar que desafíen y estimulen las capacidades imaginativas con las que piensan" (Egan, 1991:119).

Hay dos motivaciones que llevan a leer en la escuela, los que lo hacen para la propia escuela, porque es su *deber y trabajo*, y los que leen para ellos mismos, por gusto, por una necesidad personal de información, incluso para llegar a poner en acción su imaginación. Para que la literatura nazca viva y sea útil, quizá haya que relacionar más los libros con la imaginación y el juego. Para ello es indispensable una

valoración distinta de la imaginación. Lo primero, *rechazando la oposición entre fantasía y realidad*, en la que realidad significa lo que existe y fantasía lo que no existe. *¿De dónde sacaría la fantasía los materiales para sus construcciones si no los tomara, como de hecho hace, de los datos de la experiencia?* De hecho, la fantasía es un instrumento para conocer la realidad. Por lo mismo que hay importantes *homologías entre creación artística y científica* (Rodari, 2000: 9)

El principal problema radica en que la formación literaria presenta un rasgo muy particular: no es posible obligar a leer a nadie, se ha de leer voluntariamente. Desde este punto de vista, la literatura es como el amor: ha de seducirnos, invitarnos a la lectura. Leer porque se debe leer equivale a hacer del amor un deber conyugal. Pero la necesidad de que la lectura sea una actividad voluntaria, hace de la literatura una prueba muy dura. Además de espontaneidad se requiere sensibilidad. No hemos de enamorarnos constantemente, pero si no lo hacemos al menos una vez en nuestra vida, nos convertimos en almas sombrías. Del mismo modo, no podemos leer todos los grandes libros, pero quien no lea ninguno, puede convertirse en un conjunto de automatismos (Schwanitz, 2002).

Para dirigirse a los niños no se puede olvidar el *lenguaje de la imaginación* si se quiere que el mensaje llegue al destinatario. Sólo mostrar lo racional es limitado, porque incluso para mostrar la realidad escondida por las apariencias es indispensable el recurso de la imaginación, y porque para desarrollar una mente abierta en todas las direcciones (Egan, 1994), un mundo de supuestos y posibilidades, lo que no es y puede ser, es necesario el ejercicio de la imaginación.

“Los niños captan una realidad que no captan con la visión del adulto, porque la transfiguran con la imaginación. Si el adulto intenta transmitirles la realidad desde su punto de vista lo que conseguirá ante el niño, sin duda, será provocar una situación de incomunicación y desinterés” (Cerrilo, 1990:121).

Todo esto implica al educador animador, para que estimule la imaginación, ayudando a transformar la *imaginación del consumo* en la *imaginación que crea*. Para ello se utilizan libros al servicio de los niños, y no al revés, libros para niños productores de cultura y valores, no para niños consumidores pasivos de cultura y de valores producidos y dictados por otro. *Ningún libro puede sustituir a la experiencia, pero ninguna experiencia se basta a sí misma*. El educador aporta al niño los libros como material que ejercita la imaginación, y espacios donde puedan recrearse con la lectura. La figura del escritor para niños también es clave, persona capaz de ponerse en relación directa con la fantasía del niño, dentro de su proceso de elaboración de la realidad. Por lo mismo que al niño le puede gustar jugar con el adulto, porque con su experiencia le puede hacer más interesante el juego, también puede preferir leer con el adulto un cuento. Con los niños puede hablarse de todo, *siempre que se les pida ayuda para hallar el lenguaje justo para hacerlo* (Rodari, 2000:11).

La fantasía no está en oposición a la realidad, es un instrumento para conocer la realidad que *hay que dominar*. La imaginación sirve para hacer hipótesis y el científico necesita hacer hipótesis, *también el matemático lo necesita y hace demostraciones por absurdo*. La fantasía sirve para explorar la realidad, por ejemplo para explorar el lenguaje, *para explorar todas las posibilidades, para ver qué resulta cuando se oponen todas las palabras entre sí* (Smith, 1996: 12).

Durante mucho tiempo los grandes novelistas continuarán diciéndonos sobre el hombre, cosas que la *sociología y la psicología científica no nos pueden decir*, durante mucho tiempo los poetas nos dirán cosas

sobre la lengua y *sus posibilidades de expresión, de comunicación y de creación*, cosas que no podemos pedir a los lingüistas (Rodari, 2000:13).

Muchas actividades del currículo no pueden empezar por la observación directa, requieren que los niños imaginen personas, lugares, actividades que todavía no han visto. Pueden ser reales, como en el área de Descubrimiento del Medio, pueden pertenecer a la Historia, o pueden ser ficticias como en la literatura. La conversación ayuda a desarrollar formas de pensamiento que van más allá de las experiencias directas. Eso sí, los niños para proyectarse en situaciones nuevas o para imaginar, necesitan experiencia directa relevante sobre la que apoyarse (Harris, 2005). Parte del papel del maestro se sitúa aquí, poniendo a disposición de los niños la información adecuada mediante libros y otras fuentes de información, y a través del diálogo y de relatos, que estén de acuerdo con sus necesidades. Debemos ser *coherentes* en la defensa de la imaginación y uso de materiales artísticos en la infancia. Las oportunidades de cada maestro para su desarrollo y ejercicio deben ser aprovechadas. La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que ya tiene en sí, ayudándole a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada (Vygotsky, 1990). Quizá las palabras más significativas en la lectura infantil no estén escritas, y haya que leerlas con la imaginación.

La falta de atención hacia la fantasía de los niños en la investigación y en la práctica docente puede suponer la exclusión de una influencia sobre el currículo y el aprendizaje que ha llevado al desequilibrio y al empobrecimiento en la escuela. La armonía y el equilibrio apolíneos quizá debieran llevarnos, no sin ironía, a restaurar a Dionisios en su lugar, dentro de nuestra vida mental y de la educación de los niños (Egan, 1991:51).

En una investigación reciente (González, 2006, 2007, 2009), cuatro maestras interpretan un cuento durante el último curso de Educación Preescolar, estableciendo una discusión conjunta dividiendo a la clase en grupos de tres niños. La conversación se estructura a partir de una lectura, que más adelante se constituirá en un sistema de referentes. La imaginación es una fuente clave para dar significado y presentar la información, atribuyendo un sentido a lo que no conocían, experiencias nuevas que en este caso han surgido a partir de estímulos verbales: lectura y discusión de cuentos. La grabación de la observación se realiza a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas, es decir, un cuento por trimestre. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas en España y México. En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños. Al finalizar la observación nos propusimos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partía cada grupo, así como los objetivos que cada maestra se había marcado y los resultados que creía haber obtenido. De esta forma, se realizó una entrevista al finalizar el curso (Tabla Anexo: Guión entrevista a las maestras).

Los resultados indican que los niños, a la edad de 5 - 6 años, pueden generar información a partir de *proyectarse* sobre situaciones nuevas. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse o imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración.

TABLA 1
Evolución del uso de la imaginación
sobre el total de turnos centrados en el cuento: España

IMAGINACIÓN	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA		43,4%		31,6%	1,3%	17,7%	0,5%	31,7%
ALUMNO		46,6%		36%	1%	21,4%	0,4%	35,5%
Totales		45,2%		34,1%	1,1%	19,8%	0,5%	33,8%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Detectamos grandes diferencias entre las dos maestras. La maestra A siempre demanda información del texto. La maestra B abre la información del texto con otras, propias de experiencias previas que, en ocasiones, puede desviarse hacia información poco relevante con el desarrollo del texto. La *imaginación como tipo de información* apenas aparece en el grupo A. La maestra declara en la entrevista que no lo considera un objetivo propio de la actividad; discutir sobre el cuento es ceñirse y jugar únicamente con la información dada en el texto. En cambio, en el grupo B supone un 45,2% del porcentaje total de enunciados en el primer trimestre, y más de un tercio del total de turnos. Se generan, por tanto, dos formas distintas de dar significado a una misma actividad abierta.

TABLA 2
Evolución del uso de la imaginación
sobre el total de turnos centrados en el cuento: México

IMAGINACIÓN	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D
MAESTRA	12,3%	11,2%	14,2%	13,7%	14,1%	17,7%	14%	13%
ALUMNO	14,5%	13,7%	16,8%	14,6%	15,2%	21,4%	14%	14%
Totales	13,4%	12,35%	15,5%	14,2%	14,6%	19,8%	14,5%	15,8%
N turnos centrados	582	547	593	453	761	642	2580	2014

En los dos grupos mexicanos analizados, la imaginación se usa como tipo de información, pero con un porcentaje mucho menor que en el grupo B. Los resultados encontrados sobre imaginación en el grupo B, C y D indican que a esta edad los niños pueden generar información a partir de *proyectarse* sobre situaciones nuevas. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse, o imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración. A través de hechos que juegan con realidades cercanas, disfrazadas de momentos mágicos, llenos de color y movimiento, que consiguen atrapar su atención. La fantasía en los niños parece constituir una de las partes más significativas y activas de su vida mental. Si la comparamos con la del adulto, sus productos son de peor calidad, primero porque es más reducido el número de posibilidades de combinación con experiencias y conocimientos previos. Pero el niño cree mucho más en los productos de su fantasía (Vygotsky, 1990).

4. El desarrollo de la creatividad de pensamiento

¿Qué ocurre en la etapa posterior de la infancia con la curiosidad y la facilidad de recursos infantiles? ¿Por qué son tan pocos los que siguen teniendo maravillosas ideas propias?. Parte de la respuesta se halla en que las irrupciones intelectuales son cada vez menos valoradas, o se las desprecia por triviales, o se las desalienta por inaceptables... la consecuencia es que los niños pierden el entusiasmo por explorar sus propias ideas originales importantes, sino sólo tontas o malas (Duckworth, 1973; en Hendrick, 1990: 63).

Si observamos la existencia de estos procesos de imaginación, llegando en ocasiones a ser una necesidad para muchos alumnos, ¿por qué la amplia gama de colores con la que los niños perciben el aula de Preescolar va perdiéndose a lo largo de las siguientes etapas, hasta poder tornar en el gris de la desmotivación en Primaria, o el negro del abandono en la secundaria?. Cada maestra ha de adoptar una actitud activa en la estimulación del pensamiento creativo. El modo más eficaz consiste en formular preguntas que ayuden a los niños a pensar sus propias respuestas. No debe subestimarse el valor de tales preguntas.

Algunos de los pensamientos más creativos aparecen cuando la gente *está hablando en grupo*, de aquí la popularidad del *brainstorming* como técnica creativa. Espacio que la escuela ofrece para que sus alumnos impliquen a otras personas en sus pensamientos, *utilizando las conversaciones para que desarrollen sus propios pensamientos* (Mercer, 1997: 15). Al trabajar juntos los mismos temas se produce una mutua implicación, que es parte del contexto social de la creatividad.

Quienes interactúan con los niños deben ofrecerles apoyo ajustado que proporcione ayuda sensible y desafiante, el hecho de que el niño tenga la libertad de equivocarse de forma manejable es inherente al traspaso de la responsabilidad.

5. La directividad en las pautas de comunicación de las maestras

Pero no podemos hablar de creatividad en el aula, sin analizar el peso que los maestros diariamente delegan a sus alumnos, para lo que partimos de otra investigación (González, 2007), en la que analizamos la *directividad* del discurso de cuatro maestras de dos países. Es decir, qué peso mantienen, y qué peso permiten a sus alumnos, en el proceso comunicativo establecido en discusiones a partir de cuentos.

Como antecedente más claro partimos de la línea de investigación abierta en la Escuela de La Sapienza de Roma, que se centra en este potencial del diálogo, representada en los trabajos de Orsolini y Pontecorvo (1986, 1988), Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989), Pontecorvo y Zucchermaglio (1991), Pontecorvo y Orsolini (1992), Zucchermaglio y Scheuer (1996). En ellos se profundiza en la descripción de cómo los maestros pueden manejar la regulación comunicativa propia de una discusión, estableciendo unas condiciones que la caracterizan y que pueden ser resumidas en los siguientes puntos:

- Existencia de una *experiencia colectiva*, como una actividad de lectura o una composición de un texto, cuya estructura permite diferentes soluciones y requiere, por tanto, la presentación de diferentes puntos de vista.
- La discusión no persigue evaluar el conocimiento adquirido por el alumno, sino que éste tome una posición en el tema tratado y la confronte en la interacción social. Este diálogo mantenido ofrece la posibilidad de expresar niveles superiores de razonamiento.
- El razonamiento en la discusión se estructura como *razonamiento colectivo*.
- El docente conoce la importancia del discurso en la construcción de significados compartidos, y el papel activo del alumno.
- El profesor trata de establecer unas metas: limita su propia participación, favorece la comunicación de las diferentes perspectivas, y promueve la conversación autónoma entre los alumnos.

Los estudios clásicos sobre interacción verbal arrojan un porcentaje de participación docente en torno al 70% del tiempo de clase (Flanders, 1970, en Díez Vegas, 2002), principalmente, planteando preguntas de las que ya conoce la respuesta y evaluando la adquisición del conocimiento por parte del niño. Como consecuencia de este porcentaje de intervención del profesor, tan sólo un tercio del tiempo total es compartido entre todos los alumnos del aula. Por su parte, en la situación de discusión se observa una

progresiva emancipación del razonamiento de los niños de la tutela docente. Ante este hecho, Pontecorvo y Zucchermaglio (1989), formulan una definición operacional para caracterizar una situación interactiva como discusión, el docente ha de presentar un porcentaje de intervención de alrededor de un 30% del total. Este porcentaje, a pesar de ser una condición mínima, necesaria pero no suficiente, constituye un interesante punto de partida para calificar la situación discursiva.

Las maestras que trabajan por áreas o rincones, siguiendo el modelo constructivista, procuran ir delegando en cada alumno parte del peso del discurso que en un principio sólo ellas sostenían. No necesitan intervenir cada vez que un alumno lo hace, sino que delegan en otros compañeros, para que sean éstos los que reelaboran el discurso. Para usar la conversación el maestro debe ser consciente del tipo de tarea que los niños pueden realizar solos. Necesitan una dirección y unos objetivos, más una oportunidad de habla espontánea. Ellos pueden tomar decisiones con la información necesaria disponible. El proceso se facilita al participar en una actividad concreta (Borzzone, 2005).

Los niños de cinco a seis años son capaces de expresar sus opiniones, pero necesitan desarrollar sus destrezas a la hora de elaborarlas y argumentarlas. El aspecto clave es el uso dado a las auténticas situaciones discursivas en el aula, puesto que no es necesariamente un medio que restringe la calidad y la cantidad de intercambios. Podemos tomar a la escuela como un medio para la igualdad en el acceso a la lectura y a la conversación, institución que da una oportunidad a todos. La primera idea que los profesores tienen que romper para poder trabajar desde esta perspectiva es que los alumnos deben realizar un *aprendizaje de tipo pasivo basado en la acumulación de un conocimiento objetivo*, que tiene como portadores a maestros o libros de texto (Díez Vegas, 2002: 65). Para poder llegar a auténticas situaciones de comunicación en el aula, que favorezcan la construcción de conocimientos nuevos mediante la investigación y discusión, el profesor debe creer en la cooperación y también debe haber aprendido a *enseñar a interactuar*. Es necesario desarrollar habilidades tanto en la organización y dirección de la interacción por parte del profesor, como en la participación de los niños.

TABLA 3
Distribución general de los turnos de intervención

% MAESTRA-ALUMNO	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL	GRUPO C	GRUPO D	TOTAL
MAESTRA	45,9%	44,8%	45,2%	49,7%	46,4%	48,1%
ALUMNO	54,9%	55,2%	54,8%	51,3%	53,6%	51,9
N Turnos	2643	4373	7016	2257	2341	4598

Los resultados muestran una *regulación comunicativa*, entendida como la distribución de las secuencias de intervención en cada grupo de observación, marcada por una *directividad de las maestras*, que mantienen en torno a un 45% (Maestras A y B, España), y alrededor del 48% (Maestras C y D, México), de los turnos de intervención (Tabla 3); y que fomentan una distribución de secuencias de turnos de intervención marcadas por las *díadas* (Tabla 4); es decir, cada intervención del niño suele ir precedida y seguida por otra de la maestra. Las maestras consiguen en contadas ocasiones secuencias de intervención donde participan todos los niños del grupo de discusión sin que ella intervenga, descrita como secuencia *multidireccional*. Esta distribución permite que el niño tome posiciones, argumente, y confronte diferentes puntos de vista en interacción con sus compañeros (Díez y cols, 1999, Rogoff, 1993). Los niños con bajos niveles de expresión, que coinciden con una baja participación en los turnos de intervención, no llegaron nunca a romper con el esquema *diádico*. Se intuye una estructura de discusión semidirectiva por parte de las maestras, donde la iniciativa de los turnos es llevada por la maestra, que una vez ha logrado llevar al tema o tópico elegido, sí permite la libre intervención de los niños (Díez Vegas, 2002).

TABLA 4
Distribución general de la regulación comunicativa

REGULACIÓN COMUNICATIVA	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL	GRUPO C	GRUPO D	TOTAL
DIADA	83,4%	82,2%	82,7%	93,3%	91,8%	92,5%
TRIADA	14,3%	13,4%	13,7%	5,4%	6,3%	5,9%
MULTIDIRECCIONAL	2,3%	4,4%	3,6%	1,3%	1,9%	1,6%
N total cadenas de turnos	1196	1944	3140	1203	1286	2491
N total turnos	2643	4373	7016	2257	2341	4598

Este cambio del reparto del trabajo en grupos de tres niños, normalmente en *asamblea* para la lectura de cuentos, ha aumentado la interacción entre los niños. Participan todos, posiblemente al sentirse más implicados en el avance de la actividad. Las maestras perciben que la necesidad de intervención en cada alumno va aumentando, junto con su vocabulario, con un progresivo enriquecimiento en las estrategias de elaboración (contrastado en las entrevistas). Esto puede ser el primer paso en el aprendizaje de la actividad de discusión (Borzzone, 2005). Se abre un espacio más para que el niño canalice su expresión, y se facilita su atención y escucha, mayor que en *asamblea*. La discusión en grupos de tres niños ha permitido a la maestra un contacto directo con la situación en la que se encuentra cada niño, posibilitando el repaso y el seguimiento de lo realizado en cada grupo (Pontecorvo y Orsolini, 1992). Esto puede ayudar a la maestra a distribuir mejor la ayuda que presta, y aumentar la implicación de sus alumnos. La práctica de esta actividad dentro del aula puede realizarse, como ha ocurrido durante esta investigación, durante la hora compartida con la maestra de apoyo. También hemos encontrado inconvenientes, propiciados por el número de niños por aula. Las maestras señalan que es interesante trabajar en grupos reducidos, pero la cantidad de alumnos por aula lo hace muy difícil. Tal y como están planteadas las aulas, es difícil que la tutora sola pueda llevar a cabo este tipo de actividad (Díez y Pardo, 2000). Las maestras (Tabla Anexo) manifiestan en las entrevistas que no esperan que sus alumnos sean capaces de justificar sus respuestas, y menos aún de llevar el peso de la discusión. De ahí que en la mayoría de los turnos intervengan ellas mismas. Estos resultados pueden ayudar a establecer índices para mejorar la formación de los niños como lectores e intérpretes de narraciones, generando pautas para acercar la lectura como una práctica social (Díez Vegas, 2002).

Conclusiones

En la etapa infantil podemos trabajar dos áreas de conocimiento de forma simultánea: *Expresión y Comunicación e Identidad y Autonomía*. En la práctica diaria cada maestra contribuye con un conjunto de acciones que proporcionan sentido y significado a los enunciados de los niños, consideradas desde el concepto de *andamiaje*. En diálogo con el entorno cercano descubrimos y somos conscientes de ideas, que podemos o no elaborar en procesos de creación (Mercer, 1997, 2001).

A través del análisis de la relación entre discurso y aprendizaje escolar surgen preguntas acerca de los *mecanismos conversacionales* que permiten una auténtica *situación de discusión* (Lo Cascio, 1998). Estos mecanismos o estrategias conversacionales son de gran relevancia en la *formación de maestros* (Cazden, 1991), como son las funciones de *guía, ayuda y orientación* que facilitan el aprendizaje. Esto no quiere decir que estas funciones sean fáciles de aplicar, *incluso para aquellos maestros que desean llevarla a cabo en sus aulas* (Díez y Pardo, 2000: 48).

La conversación como elaboración de la información, describe problemas y limitaciones a cada docente, da dirección al pensamiento de cada alumno: cuenta experiencias, examina posibilidades, proyecta personajes y situaciones, crea situaciones imaginarias. A ambos les permite volver sobre el trabajo creativo: el propio y el ajeno. Además, el estudio de la conversación permite ver la enseñanza y el aprendizaje como un proceso de comunicación. Constituye un recurso que nutre de materiales a la imaginación y apoya al resto de soportes de expresión. Las estrategias pedagógicas son claves en este proceso, pero nunca deben anteponerse creyendo que son omnipotentes. Son una posibilidad dentro de múltiples posibilidades (Díez y cols, 1999; Díez Vegas, 2002).

En esta incipiente línea de investigación sobre las experiencias de acceso a las narraciones en Educación Preescolar, hemos de continuar investigando sobre las estrategias docentes e infantiles de trabajo cooperativo en los primeros niveles de la alfabetización. Más trabajos de investigación son necesarios para entender mejor cómo el lenguaje es utilizado como instrumento para producir un nivel superior de discurso y de pensamiento en los niños.

En el proceso de elaboración de esta línea de investigación han ido surgiendo una serie de interrogantes, que pudieran ser de interés para abrir nuevas investigaciones:

- La investigación hace resurgir la cuestión de si la conversación es eficaz sólo si participa el maestro: puesto que las maestras sólo pueden atender a un grupo de niños a la vez, sería positivo observar si el aprendizaje de los niños pudiera beneficiarse de la conversación cuando las maestras no están presentes (Borzzone, 2005).
- Se abre el estudio de los turnos consecutivos de los niños, con la meta puesta en la disminución de la actuación docente en favor de la *autorregulación* infantil (Díez Vegas, 2002).
- Se abre la posibilidad de dar continuidad al análisis durante el primer curso de Primaria, de 6 a 7 años, una vez introducidos en la lectoescritura. Así como replicar este estudio a partir de las producciones propias del niño, es decir, sin que partan de un modelo o una historia previa (González y Romero, 2001).
- Los trabajos presentados detectan aspectos comunes a diversas áreas de conocimiento en Educación Infantil: *Expresión y Comunicación, Identidad y Autonomía*.
- El diseño de estas actividades basadas en el diálogo a partir de textos, pudiera aplicarse dentro del área de *Identidad y Autonomía* como espacio abierto a acciones didácticas en el área de Educación en Valores (Tejerina, 2001).
- Estudiar la *tipología familiar* y el nivel de lenguaje previo, variables que pueden incidir en los patrones de interacción que los niños ya poseen antes de llegar a Educación Infantil. El análisis de un continuo que va desde patrones rígidos donde *se piensa por el niño* hasta otros que mantienen un mayor distanciamiento, puede ser de gran interés explicativo. El contexto social previo puede influir en el modo y tipo de expresión mostrado por los niños (Cabrera, Donoso y Marín, 1994).
- El contraste entre las maestras, y su variación cualitativa y cuantitativa, contribuye a proyectar unas pautas de actuación docente, a nivel de su *Directividad* (Díez Vegas, 2002), proceso que

explora cómo guía y reparte el peso de las intervenciones en cada conversación que mantiene con sus alumnos.

Bibliografía

- BORZONE, A. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psyche*, 14(1), 192-209.
- BORZONE, A. Y ROSEMBERG, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid. Paidós/M.E.C.
- COLLINS, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care*, 152, 77-108.
- CABRERA F., DONOSO T. Y MARÍN M. A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- DÍEZ, C.; PARDO, P.; LARA, F.; ANULA, J. J., Y GÓNZALEZ, L. (1999). *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Cultura.
- DÍEZ VEGAS, C Y PARDO DE LEÓN, P. (2000). *El trabajo en grupo en el inicio de la escritura*. Madrid. UNED y Fundación Universidad-Empresa.
- DÍEZ VEGAS, C. (2002). *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescritor. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- EGAN, K (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC y Morata.
- _____ (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.
- FRESQUET, A. (2004). "La pregunta como instrumento. Fundamentos de la diversificación curricular". *El Boletín Semanal de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI)*, 191.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2006). Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 3.
- _____ (2007). El proceso de regulación social en debates a partir de cuentos: estudio comparado en España y México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10 (1), 1-11.
- _____ (2009). Question like instrument of reading story. *International Journal of Hispanic Psychology* 4, 38-53.
- GONZÁLEZ, M. J.; ROMERO, J. F. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- HARRIS, P. L. (2005). *El funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid. Paidos.
- _____ (2001). *Palabras y Mentes*. Madrid. Paidos.
- ORSOLINI, M. Y PONTECORVO, C. (1986) Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini. *Età evolutiva*, 30, 63-76.
- ORSOLINI, M., PONTECORVO, C. Y AMONI, M. (1989). Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale italiano di Psicologia XVI*, 3.
- PIAGET, J. (1999). El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona: Altaya.
- PONTECORVO, C., CASTIGLIA, D. Y ZUCCHERMAGLIO, C. (1989). Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe. *Scuola e Città*, 10, 447-461.

- PONTECORVO, C. Y ZUCCHERMAGLIO, C. (1991) Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social. En Goodman, Y. M. *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aique.
- PONTECORVO, C Y ORSOLINI, M (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125-141.
- POZO J.L. (1996). *Aprendices y Maestros. Primera edición*. Madrid: Alianza.
- RODARI, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser.
- RODRÍGUEZ, E. (2001). Teorías implícitas del Profesorado y Modelos de Formación Docente. *Contexto Educativo*, 28 (4). (<http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-08.htm>, consultado el 8/02/2010).
- SOUTO-MANNING, M. (2009). Negotiating culturally responsive pedagogy through multicultural children's literature: Towards critical democratic literacy practices in a first grade room. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (1), 50-TEJERINA LOBO, M. I. (2001). Cuentos solidarios y Educación en valores. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* (14) 140, 24-32.
- TORFF, B. (2000). Encouraging the creative voice of the child. *NAMTA Journal*, 25(1)
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicológico). Barcelona: Akai.
- ZUCCHERMAGLIO, C; Y SCHEUER, N. (1996). Children dictating a story: is together better?. En C, Pontecorvo, M, Orsolini, B. Burge, y L.B. Resnick. *Children's early text construction*. London. Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum associates, publishers

Tabla ANEXO
Cuestionario de la entrevista propuesto a las maestras

Bloque biográfico: *"La transmisión de estilos"*

- 1) ¿Cuántos años llevas trabajando la puesta en discusión en clase?
- 2) ¿Con qué edades?
- 3) ¿En este colegio?
- 4) ¿Utilizas el trabajo en grupo?, ¿en qué momentos?
- 5) ¿Qué sistema de trabajo has seguido?
- 6) ¿Qué uso haces de los libros de texto?
- 7) ¿Y de los cuentos?
- 8) ¿Qué es para ti el cuento?
- 9) ¿Para qué sirve?
- 10) ¿Cómo usarlo?
- 11) ¿Cómo lo has usado en esta ocasión?

Bloque de contraste: *"objetivos que se han marcado"*

- 12) ¿Cuál ha sido el objetivo prioritario de la tarea?
- 13) ¿Qué otros objetivos importantes percibes?
- 14) ¿Qué crees haber conseguido?

Bloque de evaluación: *"valoraciones en el desempeño de la actividad"*

- 15) ¿Qué opinión tienes de la participación de los niños?
- 16) ¿Qué cambiarías de tu actuación?