

UNIVERSIDAD DE BURGOS

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL
CONOCIMIENTO EN LOS DEBATES POSTNARRATIVOS:
Estudio comparativo en dos estilos docentes
a lo largo del último curso de Educación Infantil**

TESIS DOCTORAL

Directores de la tesis:

DR. FERNANDO LARA ORTEGA
DRA. PILAR PARDO DE LEÓN

JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA

2004

Agradecimientos

Quiero mostrar mi agradecimiento a Pilar Pardo León, codirectora de esta tesis doctoral, fallecida este año, por su orientación y apoyo. A Fernando Lara Ortega, tutor y director, por haber apoyado desde el inicio esta investigación. Y a la Dra. Cristina Díez Vegas, por sus consejos y orientación, la línea de investigación abierta por ella ha sido un referente esencial para este trabajo.

Esta tesis parte de una beca predoctoral concedida por la Universidad de Burgos en el año 2000, que ha sido mi lugar de trabajo hasta ahora, y donde he tenido la suerte de conocer a Rosa y Virginia, compañeras de *Redinet* que han compartido búsquedas y hallazgos; a los compañeros de la Biblioteca de la UBU, que me han dedicado un trato exquisito; a Ana, bedel que tuvo que esperarme muchas tardes para poder cerrar la facultad, y a mis compañeros del departamento de Ciencias de la Educación, que me han aportado su “Psicología”.

También quiero dedicar este trabajo a María Ángeles Rámila, a Asun González, y a sus alumnos de Educación Infantil de los colegios Claudio Sánchez Albornoz y Miguel Delibes, de Burgos, protagonistas de los datos empíricos de este estudio. Con ellos redescubrí la escuela y el difícil y bonito oficio de maestro.

Asimismo mi agradecimiento a los compañeros de otras universidades: Salamanca, Deusto, UNED, ITESO, UCUDAL y Nacional de la Patagonia, por sus aportaciones tan valiosas.

Y finalmente, a mis padres por su “estar ahí”.

ÍNDICE GENERAL

DESCRIPTORES	19
---------------------------	-----------

RESUMEN	19
----------------------	-----------

INTRODUCCIÓN.....	21
--------------------------	-----------

I-MARCO TEORICO.....	27
-----------------------------	-----------

Capítulo 1. La interacción entre comunicación y conocimiento: ¿cómo genera conocimiento el debate en educación infantil?.....	29
--	-----------

1.1. El lenguaje oral en el aprendizaje infantil	30
---	-----------

1.1.1. Los usos del lenguaje. Interacción entre las prácticas docentes y las respuestas de los niños.....	33
---	----

1.1.2. Promoción y desarrollo de la expresión oral	35
--	----

1.1.3. Conclusiones	38
---------------------------	----

1.2. La construcción conjunta del conocimiento.....	39
--	-----------

1.2.1. Antecedentes teóricos.....	40
-----------------------------------	----

1.2.2. La discusión infantil	51
------------------------------------	----

1.2.3. Las estrategias docentes	55
---------------------------------------	----

1.2.3.1. El uso de demandas	60
-----------------------------------	----

1.2.3.2. La transición de la información explícita a implícita	68
--	----

1.2.3.3. La transición de la información dada a la nueva	70
--	----

1.3. Conclusiones	73
--------------------------------	-----------

Capítulo 2. La discusión a partir de un relato. ¿Qué puede ofrecer la narración de cuentos en educación infantil?.....	77
---	-----------

2.1. Conversación y narración	78
--	-----------

2.2. Narración y elaboración de significados	84
---	-----------

2.3. Las narraciones como andamiaje del pensamiento y el lenguaje	89
--	-----------

2.4. Unidad de significado afectivo y cognitivo.....	91
---	-----------

2.5. El desarrollo de la imaginación a partir de la lectura	93
--	-----------

2.6. La transmisión de valores	95
---	-----------

2.7. Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas	97
--	-----------

2.8. Lectura y comprensión	98
---	-----------

2.9. Conclusiones	99
--------------------------------	-----------

II. INVESTIGACIÓN	105
Capítulo 3. Planteamiento del estudio	107
3.1 Objetivos.....	107
3.1.1. Objetivo general	107
3.1.2. Objetivos específicos.....	107
3.2 Procedimiento. cómo se organiza la investigación	108
3.2.1. Muestra.....	108
3.2.2. Proceso	108
3.2.2.1. Recogida de datos	109
3.2.2.2. Agrupamientos	110
3.2.2.3. Descripción de la actividad	111
3.3 Punto de partida: descripción de dos estilos docentes	113
3.3.1. Los estilos docentes de las maestras.....	116
3.3.2. Objetivos que se han marcado en la investigación.....	120
3.3.3. Valoraciones de las maestras.....	122
Capítulo 4. Sistema de categorización	125
4.1. Unidad de análisis.....	125
4.2. Proceso de elaboración	126
4.3. Dimensiones y categorías	129
4.3.1. Bloques de contenido. El contenido básico del enunciado.	130
4.3.1.1. Centrado.....	131
4.3.1.2. Regulación social.....	132
4.3.1.3. Ajeno	134
4.3.1.4. Conclusiones bloques de contenido.....	135
4.3.2. Tipos de información. Fuentes del proceso de elaboración.	136
4.3.2.1. Instrucciones. Negociaciones iniciales y valoraciones finales.	136
4.3.2.2. Texto explícito. Hacia la comprensión del texto.	140
4.3.2.3. Texto implícito o inferencia. La comprensión del subtexto	143
4.3.2.4. Experiencia. Establecer relaciones para conocer y conocerse.....	150
4.3.2.5. Imaginación. La proyección sobre el texto.....	157
4.3.2.6. Conclusiones de los tipos de información	167
4.3.3. Participación. Forma de tomar parte en el discurso.	168
4.3.3.1. Inicio demanda. Abrir el discurso preguntando	168
4.3.3.2. Inicio afirmación. Abrir el discurso afirmando	169
4.3.3.3. Continuación demanda. La continuidad abierta.....	171
4.3.3.4. Continuación afirmación. La continuidad cerrada	172
4.3.3.5. Silencio.....	174
4.3.3.6. Intento de respuesta.....	176
4.3.3.7. Conclusiones de la participación.....	177
4.3.4. y 4.3.5. El proceso de elaboración de la información	178
4.3.4. Estrategias de elaboración. Acciones en la producción de información... 178	
4.3.4.1. Repetición.....	179

4.3.4.2. Reproducción.....	180
4.3.4.3. Reelaboración	182
4.3.4.4. Aportación	187
4.3.4.5. Estrategias no elaboradas	188
4.3.4.6 Conclusiones de las estrategias de elaboración.....	188
4.3.5. Formatos de elaboración o producciones.	189
4.3.5.1. Detalle	190
4.3.5.2. Secuencia.....	191
4.3.5.3. Episodio.....	193
4.3.5.4. Significado central.....	195
4.3.5.5. Narración completa	197
4.3.5.6. Solicitud abierta de producción.....	198
4.3.5.7. Formatos no elaborados.....	199
4.3.5.8. Conclusiones formatos de elaboración.....	199
4.4. Regulación comunicativa.	200
4.4.1. Díada	200
4.4.2. Tríada	201
4.4.3. Multidireccional	202
4.5. Conclusiones.....	203
Capítulo 5. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	205
5.1. Visión global de los resultados	205
5.1.1. Distribución general	205
5.1.1.1. Distribución general de los porcentajes de turnos de intervención ..	206
5.1.1.2. Regulación comunicativa. Los encadenamientos de turnos.....	207
5.1.2. Análisis general de las dimensiones de análisis.....	208
5.2. Análisis de las categorías	211
5.2.1. Bloques de contenido	211
5.2.1.1. Centrado	211
5.2.1.2. Regulación social	212
5.2.1.3. Ajeno al texto	213
5.2.1.4. Valoración de los bloques de contenido.....	213
5.2.2. Tipos de información	214
5.2.2.1. Instrucción.....	215
5.2.2.2. Texto explícito.....	217
5.2.2.3. Texto implícito o inferencia	220
5.2.2.4. Experiencia	222
5.2.2.5. Imaginación.....	224
5.2.2.6. Valoración de los tipos de información.....	226
5.2.3. Participación.....	230
5.2.3.1. Inicio pregunta.....	230
5.2.3.2. Inicio afirmación	232
5.2.3.3. Continuación pregunta	234
5.2.3.4. Continuación afirmación	236
5.2.3.5. Silencio o no respuesta.....	238
5.2.3.6. Intento de respuesta.....	240

5.2.3.7. Valoración del proceso de participación	240
5.2.4. Estrategias de elaboración	247
5.2.4.1. Repetición.....	247
5.2.4.2. Reproducción.....	250
5.2.4.3. Reelaboración	252
5.2.4.4. Aportación.....	254
5.2.4.5. Estrategias sin elaboración.....	258
5.2.4.6. Valoración de las estrategias de elaboración.....	258
5.2.5. Formatos de elaboración	260
5.2.5.1. Detalle	260
5.2.5.2. Secuencias	262
5.2.5.3. Episodio.....	265
5.2.5.4. Significado central.....	269
5.2.5.5. Narración completa	272
5.2.5.6. Solicitud abierta de producción.....	274
5.2.5.7. Formatos no elaborados.....	276
5.2.5.8. Valoración de los formatos.....	276
5.3. Interpretación conjunta de resultados.....	278
5.3.1. El paso de la información explícita a la implícita	278
5.3.2. El proceso de elaboración de la información	281
5.3.3. Síntesis de resultados	283
5.3.3.1. Los estilos docentes	283
5.3.3.2. Tipos de conversación	287
5.3.3.3. Socialización cognitiva.....	289
5.3.3.4. Dificultades en la elaboración de la información	290
5.3.3.5. Resultados finales.....	291
III. CONCLUSIONES	293
Capítulo 6. CONCLUSIONES	295
6.1. Coherencia entre objetivos y estilos educativos.....	296
6.1.1. Grupo A.....	296
6.1.2. Grupo B.....	297
6.1.3. Análisis conjunto de los grupos A y B.....	298
6.2. Sistema de categorización	300
6.3. Evolución de las estrategias discursivas	301
6.4. El trabajo por triadas.....	305
6.5. Aplicabilidad	306
6.6. Futuras líneas de investigación	307
BIBLIOGRAFÍA	309
ANEXOS	319
Anexo I: Transcripción de los cuentos.....	321
Anexo II: Transcripción y registro de dos protocolos.....	327
Anexo III: Tablas sobre la evolución de inferencias	343

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1: Cuadro general de dimensiones y categorías (Borzzone y Rosemberg, 1994)	58
Tabla 1.2: Intervenciones de los alumnos en función del estilo docente (Borzzone y Rosemberg, 1994)	59
Tabla 3.1: Calendario de la recogida de datos	108
Tabla 3.2: Formas de agrupamiento en el grupo A y B	110
Tabla 3.3: Bloque 1 de la entrevista “ <i>Los estilos docentes de las maestras</i> ”	116
Tabla 3.4: Bloque 2 de la entrevista “ <i>Objetivos de las maestras</i> ”	120
Tabla 3.5: Bloque 3 de la entrevista: “ <i>Valoraciones de las maestras</i> ”	122
Tabla 4.1: Cuadro general de dimensiones y categorías de observación	129
Tabla 4.2: La <i>regulación comunicativa</i>	200
Tabla 5.1: Porcentajes totales de los turnos en maestras y alumnos	206
Tabla 5.2: Evolución en la distribución general de los turnos en maestras y alumnos	206
Tabla 5.3: Porcentajes totales de la regulación comunicativa en ambos grupos	207
Tabla 5.4: Evolución de los porcentajes totales de la regulación comunicativa en ambos grupos	207
Tabla 5.5: Porcentajes totales de los bloques de contenido	208
Tabla 5.6: Porcentajes totales de los tipos de información	208
Tabla 5.7: Porcentajes totales de participación	209
Tabla 5.8: Porcentajes totales de las estrategias de elaboración	209
Tabla 5.9: Porcentajes totales de los formatos de elaboración	210
Tabla 5.10: Evolución del bloque centrado en la lectura previa	211
Tabla 5.11: Evolución del bloque regulación social de la discusión	212
Tabla 5.12: Evolución del bloque ajeno a la lectura previa	213
Tabla 5.13: Evolución de instrucciones sobre el total de tipos de información	215
Tabla 5.14: Estrategias en la elaboración de instrucciones	216
Tabla 5.15: Formatos de elaboración de instrucciones	216
Tabla 5.16: Formatos de participación de instrucciones	217
Tabla 5.17: Evolución del texto explícito sobre el total de tipos de información	217
Tabla 5.18: Estrategias de elaboración del texto explícito	218
Tabla 5.19: Formatos de elaboración del texto explícito	219
Tabla 5.20: Formatos de participación del texto explícito	219
Tabla 5.21: Evolución de las inferencias sobre el total de tipos de información	220
Tabla 5.22: Estrategias de elaboración de inferencias	220
Tabla 5.23: Formatos de elaboración de inferencias	221
Tabla 5.24: Formatos de participación de inferencias	222
Tabla 5.25: Evolución de experiencias sobre el total de los tipos de información	222
Tabla 5.26: Estrategias de elaboración de experiencias	223
Tabla 5.27: Formatos de elaboración de experiencias	223
Tabla 5.28: Formatos de participación de experiencias	224

Tabla 5.29: Evolución de porcentajes de imaginación sobre el total de los tipos de información	224
Tabla 5.30: Estrategias de elaboración de imaginación	225
Tabla 5.31: Formatos de elaboración de imaginación	225
Tabla 5.32: Formatos de participación de imaginación	226
Tabla 5.33: Evolución de los inicios a través de preguntas sobre el total de la participación	230
Tabla 5.34: Tipos de información en los inicios a través de preguntas	231
Tabla 5.35: Estrategias de elaboración en los inicios a través de preguntas	231
Tabla 5.36: Estrategias de elaboración en los inicios a través de preguntas	232
Tabla 5.37: Evolución de los inicios a través de afirmaciones sobre el total de la participación	232
Tabla 5.38: Tipos de información de los inicios a través de afirmaciones	233
Tabla 5.39: Estrategias de elaboración en los inicios a través de afirmaciones	233
Tabla 5.40: Formatos de elaboración en los inicios a través de afirmaciones	234
Tabla 5.41: Evolución de las continuaciones a través de demandas sobre el total de la participación	234
Tabla 5.42: Tipos de información en las continuaciones a través de preguntas	235
Tabla 5.43: Estrategias de elaboración en las continuaciones a través de preguntas	235
Tabla 5.44: Formatos de elaboración en las continuaciones a través de preguntas	236
Tabla 5.45: Evolución de continuaciones a través de afirmaciones sobre el total de la participación	236
Tabla 5.46: Tipos de información en las continuaciones a través de afirmaciones	237
Tabla 5.47: Estrategias de elaboración de las continuaciones a través de afirmaciones	237
Tabla 5.48: Formatos de elaboración en la continuación a través de afirmaciones	238
Tabla 5.49: Evolución de enunciados sin respuesta sobre el total de la participación	238
Tabla 5.50: Tipos de información en los silencios	239
Tabla 5.51: Porcentajes generales de los tipos de silencios	239
Tabla 5.52: Evolución de los porcentajes de intentos de respuesta sobre el total de la participación	240
Tabla 5.53: Tipos de información en los intentos de respuesta	240
Tabla 5.54: Evolución de repeticiones sobre el total de estrategias de elaboración	247
Tabla 5.55: Tipos de información de repeticiones	248
Tabla 5.56: Formatos en la elaboración de repeticiones	249
Tabla 5.57: Formatos de participación de las repeticiones	249
Tabla 5.58: Evolución de reproducciones sobre el total de estrategias de elaboración	250
Tabla 5.59: Tipos de Información de reproducciones	250
Tabla 5.60: Formatos de elaboración de reproducciones	251
Tabla 5.61: Formatos de participación de reproducciones	251

Tabla 5.62: Evolución de las reelaboraciones sobre el total de estrategias de elaboración	252
Tabla 5.63: tipos de información de reelaboraciones	252
Tabla 5.64: formatos de reelaboraciones	253
Tabla 5.65: formatos de participación de reelaboraciones	254
Tabla 5.66: Evolución de aportaciones sobre el total de estrategias de elaboración	254
Tabla 5.67: Tipos de información de aportaciones	255
Tabla 5.68: Formatos elaborados a partir de aportaciones	256
Tabla 5.69: Formatos de participación de las aportaciones	257
Tabla 5.70: Porcentajes de estrategias sin elaboración sobre el total de estrategias de elaboración	258
Tabla 5.71: Evolución de detalles sobre el total de formatos de elaboración	260
Tabla 5.72: Tipos de información de detalles	261
Tabla 5.73: Estrategias de elaboración de detalles	261
Tabla 5.74: Formatos de participación en la elaboración de detalles	262
Tabla 5.75: Evolución de secuencias sobre el total de formatos de elaboración	262
Tabla 5.76: Tipos de información de secuencias	263
Tabla 5.77: Estrategias de elaboración de secuencias	263
Tabla 5.78: Formatos de participación en la elaboración de secuencias	264
Tabla 5.79: Evolución de episodios sobre el total de formatos de elaboración	265
Tabla 5.80: Tipos de información de episodios	266
Tabla 5.81: Estrategias de elaboración de episodios	267
Tabla 5.82: Formatos de participación de episodios	268
Tabla 5.83: Evolución de significados centrales sobre el total de formatos de elaboración	269
Tabla 5.84: Tipos de información de significados centrales	270
Tabla 5.85: Estrategias de elaboración de significados centrales	271
Tabla 5.86: Formatos de participación de significados centrales	272
Tabla 5.87: Evolución de narraciones completas sobre el total de formatos de elaboración	272
Tabla 5.88: Tipos de información de narraciones completas	273
Tabla 5.89: Estrategias de elaboración de narraciones completas	273
Tabla 5.90: Formatos de participación de narraciones completas	274
Tabla 5.91: Evolución de solicitudes abiertas de producción sobre el total de formatos de elaboración	274
Tabla 5.92: Tipos de información en la elaboración de solicitudes abiertas de producción	275
Tabla 5.93: Estrategias de elaboración de solicitudes abiertas de producción	275
Tabla 5.94: Formatos de participación en la elaboración de solicitudes abiertas de producción	276
Tabla 5.95: Formatos sin elaboración sobre el total de formatos de elaboración	276
Tabla 6.1: Resultados de los estilos docentes	300

ÍNDICE DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Secuencia didáctica 4.1: Bloque centrado	131
Secuencia didáctica 4.2: Bloque centrado	131
Secuencia didáctica 4.3: Bloque centrado	132
Secuencia didáctica 4.4: Bloque Regulación Social	132
Secuencia didáctica 4.5: Bloque Regulación Social: La lucha por el turno	133
Secuencia didáctica 4.6: Bloque Regulación Social. Regulación de los turnos.	133
Secuencia didáctica 4.7: Bloque Regulación Social. Proceso de negociación de los turnos.	133
Secuencia didáctica 4.8: Bloque ajeno. Experiencias del entorno	134
Secuencia didáctica 4.9: Bloque ajeno. Demandas abiertas	135
Secuencia didáctica 4.10: Instrucciones. Transición	137
Secuencia didáctica 4.11: Instrucciones. Encuadre	137
Secuencia didáctica 4.12: Instrucciones. Encuadre final de la actividad.	137
Secuencia didáctica 4.13: Instrucciones. Acuerdo previo.	138
Secuencia didáctica 4.14: Instrucciones. Demandas abiertas	138
Secuencia didáctica 4.15: Instrucciones. Confrontación del acuerdo inicial	140
Secuencia didáctica 4.16: Texto explícito. Repaso de la lectura	141
Secuencia didáctica 4.17: Texto explícito. Reconstrucción a partir de secuencias	141
Secuencia didáctica 4.18: Texto explícito. Secuenciación temporal y causal de sucesos.	142
Secuencia didáctica 4.19: Texto implícito. Elaboración de la comprensión.	143
Secuencia didáctica 4.20: Texto implícito. Trabajar sobre supuestos.	144
Secuencia didáctica 4.21: Texto implícito. Resumir	145
Secuencia didáctica 4.22: Texto implícito. Relacionar causas y efectos	146
Secuencia didáctica 4.23: Texto implícito. Relacionar medios y fines	146
Secuencia didáctica 4.24: Texto implícito. Razonar analógicamente	147
Secuencia didáctica 4.25: Texto implícito. Establecer semejanzas y diferencias	148
Secuencia didáctica 4.26: Texto implícito. Razonar hipotéticamente	148
Secuencia didáctica 4.27: Texto implícito. Anticipar consecuencias	149
Secuencia didáctica 4.28: Experiencia. Conocimientos previos. Aula.	150
Secuencia didáctica 4.29: Experiencia. Conocimientos previos. Cine	151
Secuencia didáctica 4.30: Experiencia. Conocimientos previos. Videojuegos.	151
Secuencia didáctica 4.31: Experiencia. Episodios personales	152
Secuencia didáctica 4.32: Experiencia. Bloque ajeno.	153
Secuencia didáctica 4.33: Experiencia. Prejuicios	154
Secuencia didáctica 4.34: Experiencia. Contraejemplos	155
Secuencia didáctica 4.35: Experiencia. Analogía cuento	156
Secuencia didáctica 4.36: Imaginación. Demanda de inicio.	157
Secuencia didáctica 4.37: Imaginación. Confrontación entre niños	158
Secuencia didáctica 4.38: Imaginación	159
Secuencia didáctica 4.39: Imaginación. Episodio imaginado	159
Secuencia didáctica 4.40: Imaginación. Episodio imaginado	160

Secuencia didáctica 4.41: Imaginación. Uso de experiencias	160
Secuencia didáctica 4.42: Imaginación. Uso de experiencias	161
Secuencia didáctica 4.43: Imaginación. Uso de experiencias	162
Secuencia didáctica 4.44: Imaginación. Enlace emocional	162
Secuencia didáctica 4.45: Imaginación. Enlace emocional	162
Secuencia didáctica 4.46: Imaginación. Enlace emocional	163
Secuencia didáctica 4.47: Imaginación. Imagen cristalizada	164
Secuencia didáctica 4.48: Imaginación. Sincretismo	165
Secuencia didáctica 4.49: Imaginación. Uso del condicional	165
Secuencia didáctica 4.50: Imaginación. Monstruos	166
Secuencia didáctica 4.51: Inicio demanda	168
Secuencia didáctica 4.52: Inicio demanda	169
Secuencia didáctica 4.53: Inicio afirmación	169
Secuencia didáctica 4.54: Inicio afirmación	169
Secuencia didáctica 4.55: Continuación	170
Secuencia didáctica 4.56: Continuación	170
Secuencia didáctica 4.57: Continuación demanda. Niños.	171
Secuencia didáctica 4.58: Continuación demanda	172
Secuencia didáctica 4.59: Continuación demanda	172
Secuencia didáctica 4.60: Continuación afirmación	172
Secuencia didáctica 4.61: Continuación afirmación	173
Secuencia didáctica 4.62: Continuación afirmación	173
Secuencia didáctica 4.63: Silencio	174
Secuencia didáctica 4.64: Tolerancia al silencio	175
Secuencia didáctica 4.65: Tolerancia al silencio	175
Secuencia didáctica 4.66: Intento de respuesta	176
Secuencia didáctica 4.67: Intento de respuesta	176
Secuencia didáctica 4.68: Intento de respuesta	176
Secuencia didáctica 4.69: Intento de respuesta	177
Secuencia didáctica 4.70: Repetición	179
Secuencia didáctica 4.71: Repetición	179
Secuencia didáctica 4.72: Repetición. Reflejo selectivo de la información	179
Secuencia didáctica 4.73: Reproducción del texto	180
Secuencia didáctica 4.74: Reproducción de lectura	181
Secuencia didáctica 4.75: Reproducción de una anécdota	181
Secuencia didáctica 4.76: Reproducción. Ejercicio de memoria	182
Secuencia didáctica 4.77: Reelaboración	183
Secuencia didáctica 4.78: Reelaboración	183
Secuencia didáctica 4.79: Reelaboración	184
Secuencia didáctica 4.80: Reelaboración. Función de completar	184
Secuencia didáctica 4.81: Reelaboración. Función de focalizar	185
Secuencia didáctica 4.82: Reelaboración. Función de comprobar	185
Secuencia didáctica 4.83: Reelaboración. Explicación pista.	186
Secuencia didáctica 4.84: Reelaboración. Maestra	186
Secuencia didáctica 4.85: Reelaboración. Niños	186
Secuencia didáctica 4.86: Aportación	187
Secuencia didáctica 4.87: Aportación	188
Secuencia didáctica 4.88: Estrategia y formato no elaborado	188

Secuencia didáctica 4.89: Estrategia y formato no elaborado	188
Secuencia didáctica 4.90: Detalle	190
Secuencia didáctica 4.91: Detalle	190
Secuencia didáctica 4.92: Detalle	191
Secuencia didáctica 4.93: Secuencia	191
Secuencia didáctica 4.94: Secuencia	192
Secuencia didáctica 4.95: Secuencia. Construcción de episodios	193
Secuencia didáctica 4.96: Episodio	194
Secuencia didáctica 4.97: Episodio	194
Secuencia didáctica 4.98: Episodio	194
Secuencia didáctica 4.99: Significado central	195
Secuencia didáctica 4.100: Significado central	195
Secuencia didáctica 4.101: Significado central	195
Secuencia didáctica 4.102: Significado central	196
Secuencia didáctica 4.103: Significado central. Poner título	196
Secuencia didáctica 4.104: Significado central	196
Secuencia didáctica 4.105: Significado central	197
Secuencia didáctica 4.106: Narración completa	197
Secuencia didáctica 4.107: Narración completa	197
Secuencia didáctica 4.108: Narración completa	198
Secuencia didáctica 4.109: Solicitud abierta de producción	198
Secuencia didáctica 4.110: Solicitud abierta de producción	198
Secuencia didáctica 4.111: Díada	201
Secuencia didáctica 4.112: Triada	201
Secuencia didáctica 4.114: Multidireccional	202
Secuencia didáctica 4.115: Multidireccional	202
Secuencia didáctica 5.1: Estilo de participación negociado	241
Secuencia didáctica 5.2: Preguntas muy abiertas	245
Secuencia didáctica 5.3: Preguntas abiertas	245
Secuencia didáctica 5.4: Preguntas abiertas guiadas	246
Secuencia didáctica 5.5: Elaboración de inferencias	279
Secuencia didáctica 5.6: Elaboración de inferencias	280
Secuencia didáctica 5.7: Elaboración de inferencias	280
Secuencia didáctica 5.8: Andamiaje y reelaboración	282
Secuencia didáctica 5.9: Motivación de la expresión	286
Secuencia didáctica 5.10: Completar frases. Unidades cortas de discurso	290
Secuencia didáctica 5.11: Completar frases. Unidades cortas de discurso	291

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1: <i>Bloques de contenido</i>	211
Gráfico 5.2: <i>Tipos de información</i>	214
Gráfico 5.3: Evolución de los tipos de información en el grupo A	227
Gráfico 5.4: Evolución de los tipos de información en el grupo B	228
Gráfico 5.5: <i>Participación</i>	230
Gráfico 5.6: <i>Continuaciones: pregunta y afirmación</i>	243
Gráfico 5.7: Porcentajes de continuaciones sobre el total de Participación	244
Gráfico 5.8: <i>Estrategias de elaboración de la información</i>	247
Gráfico 5.9: <i>Tipos de información de reelaboraciones</i>	253
Gráfico 5.10: <i>Tipos de información de las aportaciones</i>	256
Gráfico 5.11: Novedad de la información en el grupo A	259
Gráfico 5.12: Novedad de la información en el grupo B	259
Gráfico 5.13: <i>Formatos de elaboración</i>	260
Gráfico 5.14: <i>Estrategias de elaboración de secuencias</i>	264
Gráfico 5.15: Evolución de la <i>producción de episodios</i> en ambos grupos	265
Gráfico 5.16: <i>Tipos de información de episodios</i>	267
Gráfico 5.17: <i>Estrategias de elaboración de episodios</i>	268
Gráfico 5.18: Evolución de <i>significados centrales</i> en ambos grupos	269
Gráfico 5.19: <i>Tipos de información de significados centrales</i>	270
Gráfico 5.20: <i>Estrategias de elaboración de significados centrales</i>	271

ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL CONOCIMIENTO EN LOS DEBATES POSTNARRATIVOS: Estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de Educación Infantil

DESCRIPTORES

Estrategias de discusión, estilo educativo y uso de narraciones.

RESUMEN

Describimos las estrategias de construcción del conocimiento en una conversación didáctica durante el último curso de Educación Infantil. Las maestras establecen un debate con grupos de tres niños a partir de la lectura previa de tres cuentos, uno por trimestre. Cada maestra narra a los alumnos un cuento corto que plantea conflictos de interés cognitivo y moral a los niños. A continuación solicita un debate o discusión sobre problemas, situaciones y relaciones entre los personajes planteados en el relato, que es la parte analizada en esta investigación. Cada maestra estructura libremente la actividad discursiva, dando origen a dos estilos docentes. Se analiza las intervenciones de la maestra, y su repercusión en las respuestas de sus alumnos. La situación objeto de análisis es la interacción grupal que sigue a la lectura de cada uno de los tres cuentos. Pretendemos que la conversación sea un hábito desde la etapa infantil, planteando lecturas como animación y desarrollo de la conversación.

INTRODUCCIÓN

“El hombre interpreta el mundo, y se interpreta a sí mismo, por medio del lenguaje, que le proporciona las primeras nociones inmediatas de su posición y su significación en el universo. La experiencia vital las profundiza por reiteración y las amplía. Una segunda comprensión más profunda se gana por la literatura” (Dámaso Alonso, 1974).

En esta investigación observamos cómo dos maestras, bajo una misma tarea de discusión, asumen distintas metas que influyen en la elaboración de diversas estrategias de construcción del conocimiento; así como la evolución de los sistemas de andamiaje que se van estableciendo durante el último curso de Educación Infantil. Para ello:

- Elaboramos un sistema de análisis que permita profundizar en la construcción conjunta del conocimiento a partir de la lectura de cuentos.
- Ofrecemos la descripción de diversas secuencias didácticas en función de este sistema de observación.
- Analizamos y comparamos la evolución de las estrategias de interacción, desplegadas en los dos grupos observados, por las maestras y por parte de los alumnos.

El área de conocimiento implicado en esta investigación es, esencialmente, *Expresión y Comunicación*, aunque como veremos, también se ven influidas otras áreas, como *Identidad y Autonomía*. Se trata de ir formando conversadores que sepan exponer sus argumentos, expresar emociones e interpretar los conceptos del aula a partir de sus propias experiencias, apoyados en la lectura y el aprendizaje cooperativo. Interesa el *proceso* de aprendizaje por encima de su *producto*, proceso de comunicación que media en el aprendizaje por encima de los contenidos específicos de aprendizaje.

En el capítulo 1 describimos el proceso de discusión en una conversación didáctica. 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.

La *construcción conjunta del conocimiento* se estructura a partir del diálogo, medio que pone de manifiesto procesos de pensamiento y creación. La conversación como elaboración de la información, es un arte que desarrolla la expresión propia y canaliza la comprensión de la expresión de otros. Es un instrumento que estructura ideas en el entorno cercano, abstracciones que más tarde pueden tomar cuerpo en otros formatos de expresión. A la maestra le describe problemas y limitaciones, al alumno le da dirección al pensamiento: 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.

La maestra toma decisiones antes de que el diálogo ocurra, selecciona la actividad de aprendizaje, con lo que planifica su aprovechamiento. Las agrupa en función del aprendizaje, y puede establecer un juicio sobre hasta qué punto puede completarse con la lectoescritura.

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. De acuerdo a la experiencia y formación del docente y de su espíritu de investigación, establecerá las más pertinentes a los objetivos y metas propuestos.

“Lectura, escritura y matemáticas, junto a conversación, forman una red de comunicación que puede contribuir a cumplir nuestros objetivos de aprendizaje a través del currículo. Hablar juntos ayuda a rescatar las experiencias vividas, a hacer conscientes los aspectos de las experiencias vividas. Se generan elementos de experiencia directa o vicaria que, al juntarse, produce un episodio vivamente imaginado” (Tough, 1989: 164).

En el capítulo 2 nos centramos en el uso de la narración para establecer discusiones. Por medio de la narración podemos desarrollar el pensamiento, la imaginación, la memoria, la atención, enriquecemos el vocabulario y el lenguaje. Es un medio para enseñar la lengua materna y su belleza literaria. Por todo esto, es necesario que el cuento enseñe, eduque, brinde al niño conceptos ideológicos, morales y sociales, y lo haga soñar. El niño a quien enseñamos a soñar, podrá imaginar cosas, será capaz de inventar y, si tenemos en cuenta que este mismo niño será el ingeniero, el técnico, el médico, el maestro del mañana, podremos afirmar que en su vida futura le será de gran utilidad la capacidad de soñar e imaginar que adquirieron escuchando nuestros cuentos.

El acceso a la lectura supone algo más que el desarrollo de unas destrezas mecánicas. Hay que conseguir que los niños adquieran conocimientos, y disfruten al mismo tiempo. El interés no surge automáticamente, ni llenando su entorno de libros preciosos. Para que el niño se divierta con la lectura debe tener curiosidad por el contenido de la historia, de forma análoga a la que debe tener el investigador por el alcance y contenido de su investigación. Curiosidad por descubrir, placer y curiosidad por la lectura que surgen al apreciar vínculos entre los hechos conformados por secuencias, que se mantienen al reaccionar ante los personajes y las situaciones que se van generando. Su evolución se aprecia con el desarrollo incipiente de la comprensión y expresión de argumentos, hasta llegar al sentido final o *significado central* que ha llevado al autor a escribir el cuento. Mediante la conversación se puede ayudar en todo este proceso, poniendo en relación cada lectura con experiencias previas.

“Queremos alentar a los niños a leer por placer, pero también queremos que desarrollen al máximo su capacidad para comprender lo que han leído” (Tough, 1989: 157).

A los niños se les puede acompañar en la reflexión sobre los detalles y fragmentos de información, que ayudan a comprender la lectura y a proyectarse en el contexto propuesto por el autor.

Pueden llegar a ser conscientes del significado de cada secuencia de ideas y, a partir de aquí, podemos alimentar el desarrollo de su sentido crítico. Desde el inicio del proceso de acceso a la lectura, podemos estimular la capacidad para preguntar y reflexionar que, con el tiempo, se convertirá en una base esencial para la lectura por placer.

Los niños necesitan leer o escuchar lecturas para buscar información en cualquier área de conocimiento. La *lectura crítica* y como *búsqueda de información* no pueden desarrollarse por sí mismos, ni pueden formarse sobre las habilidades mecánicas de la lectura. El maestro va a necesitar el diálogo para estimular la reflexión y, en definitiva, para ayudar a reconocer lo que puede implicar leer. Cada niño va a precisar mucha ayuda para llegar a dominar el uso de los libros, por consiguiente, es imprescindible hablar con él, puesto que van a ir apareciendo nuevos problemas, nuevos usos, nuevas habilidades. Lectura y escritura sólo pueden desempeñar un papel eficaz si los maestros son conscientes del potencial comunicador que ofrecen, de los problemas que pueden presentarse, de las exigencias que tiene para el niño los diferentes tipos de lectura y escritura, y de la dependencia entre el desarrollo de las destrezas lectoescritoras, y las experiencias de conversación (Tough, 1989).

Cada alumno debe elaborar su propia habilidad para estructurar la información dada en los libros, con lo que podrá reconocer la explicación que está buscando. Debe estar atento a las relaciones causales y de dependencia, viendo el nexo que ofrece una explicación de aquello le ha desconcertado. De esta forma la lectura puede convertirse en un medio para elaborar razonamiento, y una manera de ayudarle a buscar y descubrir información por sí mismo. Al conversar podemos recordar experiencias reales, volviendo sobre reacciones, emociones o pensamientos aparecidos en la lectura, de gran valor en la puesta en relación de lo leído con lo experimentado.

La lectura también puede fomentar las destrezas para imaginar y proyectarse sobre situaciones nuevas. En educación infantil la lectura esencial es el cuento narrado por la maestra. Se pueden emplear cuentos para ayudar al niño a aumentar su capacidad para crear situaciones imaginarias, expresándose primero mediante la conversación, y posteriormente en la escritura. El cuento es una forma de enlazar la identidad personal con la identidad cultural y familiar. Material literario que a través de la conversación didáctica recupera información y experiencias aprendidas en situaciones fuera del ámbito escolar: videojuegos, televisión, excursiones, juegos tradicionales, cine, teatro, convivencia familiar, etc. Pero la conversación no es un medio que pueda recoger y archivar fácilmente ideas que remitir a los demás: la lectoescritura suele hacerlo posible.

En el capítulo 3 desarrollamos el planteamiento de la investigación. Establecemos los objetivos, el procedimiento y el punto de partida, que son manifestados por las maestras en las entrevistas. El análisis está centrado en el proceso comunicativo, que es donde surgen las estrategias de la construcción conjunta del conocimiento.

El punto esencial de esta investigación es el proceso que el niño realiza en la situación *postnarrativa*. Aquí es donde el niño va a mostrar cómo construye con la maestra los significados que ha escuchado, y a partir de los cuales va a reconstruir la lectura.

Esta situación *postnarrativa* permite indagar cómo los niños van construyendo su mundo, su manejo de códigos y símbolos, cómo cada niño aprende a leer el mundo, a decodificarlo. De ahí hablar del quehacer del lector. En este quehacer el lector introyecta los mensajes a partir de elaborarlos con un sentido, en función de las experiencias acumuladas. A su vez proyecta nuevos mensajes con un interjuego de nuevos códigos que fue introyectando. Es una tarea de creación que acontece en el sujeto, porque crea las lecturas del mundo. Puedes contar el mismo cuento a todo un grupo, pero la forma en que llega a cada uno es totalmente diferente, porque las vivencias y la composición de su personalidad son también diferentes y particulares. De ahí observar el debate postnarrativo, ahí es dónde podemos observar cómo cada niño entiende ese cuento, indagar cómo ante un mismo cuento responden los niños, evidenciando las diferentes formas de lectura que existen sobre el mundo.

Nuestra teoría, nuestra “*pericia*”, consiste en hacer inferencias sensibles sobre una experiencia real de clase, consiste en darse cuenta de lo que realmente ocurre. El experto se aparta un poco de la realidad cotidiana de la clase para, idealmente, tener una visión más amplia de los sucesos. Su papel en este proceso de descubrimiento consiste en ayudar al profesor a descubrir de una forma más amplia lo que ya está ahí (Mercer, 1997).

“Como investigador sólo muestro las relaciones de enseñanza y aprendizaje en algún punto de su desarrollo. Incluso si visito a los participantes durante algunos días o semanas sé que tienen una historia comunicativa y un futuro de los que sólo hay indicios en el presente que comparto con ellos. Esto sirve para recordarnos aquellos elementos que necesitamos para obtener una perspectiva histórica, social y cultural de la construcción guiada del conocimiento. Las teorías han de simplificar la vida real para poder explicarla. Están pensadas para permitirnos ver el bosque por encima de los árboles, el modelo de causalidad en los sucesos. Como investigador, necesito una teoría de la construcción guiada del conocimiento para dar sentido a mis observaciones. Otra buena razón para desarrollar esta teoría es ayudar a la gente que es responsable de la calidad de este proceso, como los profesores, a desarrollar y mantener una conciencia crítica de lo que hacen” (Mercer, 1997: 74).

En el capítulo 4 describimos el sistema de categorización. Para ello:

- Establecemos el *turno* como unidad de análisis. El *turno conversacional* supone un eslabón en la cadena de la comunicación verbal, respondiendo a las intervenciones previas y anticipando las respuestas de otros interlocutores. Por tanto, su interpretación se hará dentro del marco más amplio de la secuencia didáctica, reflejando cómo los turnos y su significado cobran sentido en un determinado contexto social y cultural (Coll y Edwards, 1996; Wertsch, 1991 y 1999; Rogoff, 1993; Cole, 1999).
- Exponemos el proceso de elaboración del *sistema de categorías* adaptado a las prácticas concretas, describiendo cada uno de los pasos que se han de seguir en la elaboración del sistema. Se integran cinco dimensiones de análisis aplicables a cada unidad conversacional, con el fin de analizar bajo diferentes perspectivas interrelacionadas cada turno de intervención. Dimensiones que permiten registrar las diferentes funciones que cumplen simultáneamente los enunciados (Newman, Griffin y Cole, 1989).

- El sistema de categorización desarrollado en sentido horizontal recoge la diversidad de dimensiones, variables, que se entrecruzan en la actividad discursiva. La estrecha interconexión entre las dimensiones se observa en el análisis de cada una de ellas, pues al analizar una determinada no podemos prescindir del resto. Hemos establecido cuatro criterios generales bajo los que se agrupan las diferentes perspectivas de análisis de nuestro estudio:
 1. *Bloques de contenido*. Criterio inicial para discriminar el contenido de los turnos, y cuáles de ellos son analizados en el resto de categorías.
 2. *Tipos de información*. Son las fuentes de información donde acuden cada interlocutor para construir los significados. El continuo *información explícita-implícita* es su clave de explicación.
 3. *Proceso de participación*. Se revisa la forma y la iniciativa de la toma de participación en la discusión. Los aspectos claves son la iniciativa y la continuidad, unidas a las acciones de preguntar y las afirmar.
 4. *Proceso de elaboración conjunta*. Son las *estrategias* y los *formatos* con los que cada interlocutor elabora la información en cada turno de intervención. Los conceptos claves son: la información dada y nueva, y el grado de elaboración o abstracción.

Este análisis detallado de las categorías y dimensiones de observación tiene como meta analizar las pautas comunicativas producidas entre las dos maestras y sus alumnos. El conjunto del cuadro general de categorías revela habilidades lingüísticas y de interacción, escucha activa, inicios de elaboración de inferencias y situaciones imaginadas, junto con pensamiento crítico y capacidad de ayuda y colaboración.

En el capítulo 5 hacemos lectura e interpretación de los resultados, para analizar y comparar de forma cuantitativa la evolución de las estrategias de interacción desplegadas por los dos grupos observados en la construcción conjunta del conocimiento a partir de un cuento.

Concluimos en el capítulo 6, cerrando la lectura de resultados y abriendo una futura línea de investigación. Esta investigación pretende contribuir a abordar el estudio del lenguaje en la escuela, contribuyendo a revisar conceptos, reflexionar las prácticas y encontrar alternativas para su transformación. Es importante reflexionar acerca de las prácticas cotidianas de interacción lingüística en guarderías y parvularios, entendiendo por cotidiana la vida de todos los días. Es fundamental tener en cuenta los intercambios lingüísticos entre niños y maestros y de niños entre sí, las actitudes de los maestros hacia el lenguaje de los niños, las estrategias en los procesos de construcción y adquisición de la lengua por parte de los niños. Reflexiones que pudieran enriquecer el debate sobre la capacitación de maestros.

I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. LA INTERACCIÓN ENTRE COMUNICACIÓN Y CONOCIMIENTO: ¿Cómo genera conocimiento el debate en Educación Infantil?

Pretendemos observar el uso innovador y productivo de la conversación en etapa infantil. Hablar juntos facilita el desarrollo de la expresión y la comprensión. Al principio sólo con el maestro se introduce las estructuras necesarias para usarla. Pero, poco a poco, van saliendo a la luz elementos de experiencia directa o vicaria que van produciendo un episodio vivamente imaginado. El dialogo ayuda a usar las estructuras de información y razonamiento, base esencial de desarrollo de las ideas. Partimos de la conversación como un encuentro, ya sea a partir de un cuento, una charla, una obra de títeres, un video u otra manifestación.

La palabra es un indicador importante de creatividad, de cómo el sujeto construye su mundo a través de las palabras, esto es un reflejo de la conformación de su sistema de referencia o la forma en que se constituye su mundo interno. En el uso de la palabra se establecen intercambios con el mundo externo, y eso se debe a un proceso de creación. La conversación se estructura a partir de una lectura del mundo, que más adelante se constituirá en un sistema de referentes. Esto hace que ante un hecho podamos atribuirle un significado, y si no podemos, nos lleve a indagar de qué se trata. Estudiamos cada palabra como recorte del lenguaje, signo dentro de un contexto de aprendizaje y de un proceso de comunicación: una conversación. Ésta es el *“primer y más importante medio de comunicación”* del niño, por el que aprende a usar el lenguaje y a elaborar el conocimiento del sistema lingüístico, y donde se genera un uso del lenguaje inmediato y versátil. Observamos la conversación como un *“tipo de interacción social”*, de hecho muchas de sus propiedades pertenecen a la interacción social general, y como todas las otras interacciones sociales, tiene lugar en marcos sociales reales en los que los participantes comparten comprensiones respecto *“al carácter y fines de la transacción, la importancia de las personas, del lugar y el tiempo, y el conocimiento cultural”* (Edwards y Mercer 1988: 60).

El diálogo amplía unas destrezas básicas, precede y va introduciendo la lectoescritura, configurándose como única forma de descubrir malentendidos en las áreas de conocimiento. Tiene una influencia sobre otras formas de expresión y es la base para la planificación y organización del resto de soportes de expresión. La conversación puede apoyar el proceso por el que los diversos medios de expresión dan forma a distintas ideas y experiencias. Hay que organizar la experiencia en función del soporte de expresión. El punto de partida del análisis y el debate es útil para proyectar experiencias lejanas e imaginarias. Al maestro le describe problemas y limitaciones, orienta su pensamiento a través de contar experiencias, examina posibilidades, proyecta personas y situaciones, crea situaciones imaginadas, examina el trabajo creativo individual y colectivo. El papel del maestro está en la selección de actividades de aprendizaje y planificación, agrupación en función del aprendizaje, evalúa hasta qué punto puede completarse con lectura y escritura y en la valoración continua.

1.1. EL LENGUAJE ORAL EN EL APRENDIZAJE INFANTIL

“Hablar es algo más que tener capacidad para formular frases, implica una situación interactiva, ordenada por unas reglas de turno, pausa, superposición o interrupción. Implica la diversidad lingüística y las variaciones sistemáticas introducidas por los individuos en el uso del lenguaje. Todo ello dentro de un contexto que facilita la comunicación” (Lleixa, 1992: 132)

Las personas hablan o escuchan, intercambian sus sentimientos o muestran sus ideas por medio del aparato fonatorio, que permite producir unas secuencias sonoras con coherencia significativa que son los mensajes. Mensajes que el receptor puede retener, reproducir, interpretar y responder. Este conjunto de actividades pertenecen a las conductas del lenguaje y forman parte de otras más amplias insertas en el campo de la Semiótica que como el dibujo, los gestos, la danza o la escritura, tienen facultad comunicativa. El aspecto comunicativo está relacionado con el *carácter social* del lenguaje. Desde distintos puntos de vista la comunicación humana sirve para compartir e intercambiar significados (Lleixa, 1992). Es un proceso de *negociación implícita* en el que el significado de una frase en una conversación es el producto de la secuencia interactiva de los interlocutores, y no propiedad de un acto aislado. Por medio de esta negociación el niño construye conceptos y aprende a hablar. Imita al adulto, interpretando y repitiendo lo que ha oído. El adulto copia los gestos y la entonación del niño al volver a repetir la frase o palabra dicha por el pequeño, de forma correcta, o añadiendo algo, lo que le facilita el acceso al lenguaje socializado.

“Estimular a los niños a hablar entre ellos tiene muchos beneficios, que van desde el aprendizaje de palabras para dirimir desacuerdos, hasta modos efectivos de integrarse en un grupo. Además puede ayudarles a verbalizar ideas, utilizar el lenguaje con el fin de explicar a alguien qué es lo que sucede, repetir una experiencia interesante o establecer un contacto social con otros niños. Y lo más importante es que esos encuentros ayudan a persuadirlos de que hablar es satisfactorio e importante. El maestro debe evitar erigirse en el centro permanente de atención, es importante que busque conscientemente el incremento de la conversación entre los niños, siempre que sea posible” (Hendrick, 1990: 86).

Cada cultura es heredera de una transmisión oral que, contextualizada, es clave en cualquier proceso de educación. La educación cultural es eficaz cuando se la organiza conscientemente, con un plan, con un método acertado y con un control de los objetivos. Comienza pronto, en el periodo de desarrollo sensorial, cuando comienza a ver y oír con claridad y a balbucear algunas palabras. El lenguaje no se desarrolla aisladamente de otros aprendizajes, sino que es una parte esencial de todos ellos. La conversación constituye una dimensión importante de las experiencias de los niños, condicionando la visión que tendrán del mundo y el tipo de significados que tendrán en el futuro.

Todos los niños tienen un potencial de pensamiento y uso del lenguaje, pero es necesaria la interacción mediante el diálogo con adultos para que se desarrolle ese potencial. El diálogo con el profesor puede ser *“la principal experiencia”* en el pensamiento del niño, siendo *“un recurso para apoyar”* el proceso de enseñanza y aprendizaje (Tough, 1989: 141).

La importancia que le asignamos a las destrezas de pensamiento y al uso del lenguaje en los niños, refleja la idea de que la educación debería ser algo más que la simple

adquisición de destrezas y conocimientos básicos. El aprendizaje y las habilidades de pensamiento surgen a través del diálogo, apreciando la educación como un proceso de comunicación e integración a una cultura. Entre los objetivos educativos existen unos prioritarios: cooperación para el acceso a su cultura y al desarrollo de sus intereses, como fuente de placer; ayuda para que los niños puedan ser imaginativos en su pensamiento, y capaces de utilizar una gran variedad de medios para expresar sus ideas, y apoyo en el desarrollo las habilidades para poderlas comunicar (Tough, 1989).

El lenguaje tiene gran influencia en el desarrollo de la habilidad para describir, entender y reflejar el mundo. No sólo transmite conocimiento, también lo crea. Es una realidad a doble nivel: vía de representación de las propias ideas sobre el mundo y vía de comunicarlas a otros. El lenguaje se aprende haciendo cosas con las palabras, formando parte los actos de habla de un contexto. El lenguaje no sólo sirve para transmitir la realidad, sino que también ayuda a crearla, es el papel del lenguaje como “*etapa metacognitiva de vital importancia*” (Bruner, 1991).

En el objetivo de ampliar la “*competencia comunicativa*”, ha de favorecerse el desarrollo del lenguaje en los diversos usos y funciones que puede realizar, tanto en situaciones informales de juego, diálogo espontáneo con los compañeros, como en otras más formales en las que se pretende usar un lenguaje más preciso de nivel argumentativo, “*con el objetivo de afianzar el vocabulario básico ya conocido por el niño e introducirlo en términos que pertenezcan al de ampliación, de carácter más científico o literario. Esto siempre adaptado a las características y edad de los niños que tengamos*” (Lleixa, 1992: 91).

Podemos hablar de tres tipos de lenguaje en función del contexto y la situación de emisión:

- **El lenguaje espontáneo**

La conversación es una charla amistosa entre dos (diálogo) o más personas de un tema que ha surgido, a partir de la formulación de una pregunta inicial por parte de uno de los interlocutores. El nivel lingüístico habitual es el estándar o coloquial. No hay una preocupación excesiva por las formas gramaticales y éstas quedan frecuentemente incompletas, siendo sustituidas por la entonación, la expresión de la cara, los gestos... Es eminentemente interactiva ya que la actuación de cada miembro depende e influye en la del otro. Una sonrisa, o un gesto hostil, permiten que la conversación continúe o se trunque. Entre los niños se produce un diálogo, cuando sus actos de habla adquieren cierta madurez, puesto que antes, lo más frecuente es el monólogo colectivo en el que pueden hablar simultáneamente varios niños, sin que ninguno de los otros muestre el menor interés por lo que dice el interlocutor.

En la clase, las situaciones conversacionales propiamente dichas se producen entre los niños o entre el educador y algún pequeño. No obstante, no es extraño ver conversar a un niño consigo mismo ante el espejo. Habla, ríe, se saca la lengua, se enfada. Situación parecida se produce con algunos juguetes en los que el niño ha depositado su afectividad. Un oso o muñeco puede convertirse en su confidente. También un libro de

imágenes es sugerente para producir un monólogo dialogado. Es interesante presentar un día a un títere amigo, manipulado por la maestra, que pregunte cosas, sobre todo a aquellos niños tímidos a los que les cuesta hablar espontáneamente. Tiene una magia especial y olvidan rápidamente que quien realiza las preguntas es un adulto. Para que el niño no se vaya fuera de los márgenes trabajados, la maestra tiene que tener claro los objetivos por los que promueve la conversación (Lleixa, 1992).

Al observar este tipo de lenguaje en el aula, el lenguaje espontáneo puede ser percibido como contenido ajeno a la tarea, todo depende de cómo establezcan los objetivos de cada actividad las maestras. El juego y el recreo suelen ser los momentos y espacios de desarrollo.

- **El lenguaje semiespontáneo**

Es el lenguaje intermedio, formado por actos de habla provocados tras una indicación. La respuesta, aunque condicionada, puede interpretarse de muchas maneras, son juegos de lenguaje. Pertenecen al lenguaje semiespontáneo los siguientes juegos: juegos miméticos, de agilidad articulatoria, tonales con variación de volumen o de intensidad, para enlazar palabras, de asonancias, de asociación (Lleixa, 1992). Una vez satisfechas las demandas abiertas de información, pueden generarse momentos en el aula para este tipo de lenguaje, donde el niño va recorriendo experiencias cercanas, detalles cotidianos recordados a partir de la lectura previa.

- **El lenguaje dirigido**

“Entre el desarrollo del lenguaje oral y el de la palabra escrita, los niños viven en una cultura oral. La perfección, el acabado, la culminación de esta etapa educativa requiere alcanzar dos objetivos educativos. El primero consiste en descubrir que el lenguaje puede ser algo fluido y flexible que no tiene por qué eliminar la conciencia única, original, sino que puede convertirse en el medio para expresarla; esta es una de las funciones de la poesía (...). El segundo objetivo educativo que alcanzar con el dominio del lenguaje consiste en permitir que el niño descubra que el lenguaje puede tener una vida dinámica distinta de la suya propia. No sólo es algo en lo que, o mediante lo cual podemos expresar nuestra experiencia, sino que, en sí mismo, es una ampliación de nuestra experiencia” (Egan, 1991: 91-92).

El lenguaje se produce dentro de actividades más formales y complejas: se pretende introducir al niño en el lenguaje culto y literario, se aumenta el nivel de exigencia en el uso del código lingüístico, adquiere importancia el aprendizaje de nuevo vocabulario, se dan pautas de ordenación en el pensamiento en la exposición. La actividad observada en esta investigación se produce en una situación de lenguaje dirigido hacia unos objetivos didácticos.

1.1.1. Los usos del lenguaje. Interacción entre las prácticas docentes y las respuestas de los niños.

“La perspectiva de Vygotsky difería de la de Piaget en dos puntos importantes. En primer lugar afirmaba que el lenguaje tiene una fuerte influencia sobre la estructura del pensamiento. De él he obtenido la idea del lenguaje como forma de pensamiento individual y social. Y en segundo lugar enfatizaba que el desarrollo cognitivo es un proceso social y comunicativo. Vygotsky atendió a algunos puntos del aprendizaje y del desarrollo humanos que son bastante normales y comunes, pero a menudo infravalorados. Uno de ellos es que aprender con asistencia o instrucción es un aspecto normal, común e importante del desarrollo mental humano. Otro es que el límite de la habilidad de una persona para aprender a resolver problemas se puede ampliar si otra persona le proporciona la ayuda cognitiva adecuada” (Mercer, 1997:78)

La conversación se estructura a partir de una lectura del mundo, que luego más adelante se constituirá en un sistema de referentes. En la práctica docente se intenta brindar oportunidades de un aprendizaje por la *acción*, aplicando por igual las actividades de aprender a pensar y a aprender a usar el lenguaje, dos formas de aprendizaje que necesariamente dependen de la interacción con otras personas. Los niños pueden usar el lenguaje y aprender a pensar, si se hallan en contacto con otras personas que les estimulan a conversar y a expresar su pensamiento, además de que les ayudan a razonar.

Al entrar en la escuela los profesores ofrecen experiencias de razonamiento y usos del lenguaje. Al poner en práctica su propia conversación hacen experimentar a los niños su propia manera de razonar, determinando en gran medida el potencial que tiene la escuela para promover el aprendizaje infantil. Es así cómo se transmite la imagen que tiene el profesor de los niños, y el valor que concede a diferentes estrategias de aprendizaje. Los maestros intentan contribuir con su conversación a través de descripciones, datos y explicaciones; leen fragmentos literarios y reflexionan entorno a sus significados y proporcionan instrucciones y objetivos en la acción. Que todo esto ayude al niño a aprender y razonar, depende de la capacidad de los niños para seguir el pensamiento de cada maestro, y de su capacidad para expresar su pensamiento a través de la conversación.

Las investigaciones muestran que en la mayoría de las aulas, el abanico de oportunidades para que los alumnos contribuyan a la conversación es bastante reducido, y la cantidad de conversación a la que contribuyen es relativamente pequeña. Desde un punto de vista educativo, hay buenas razones para ser crítico con el hecho de que las cosas estén en esta situación. La educación debería ser un medio para ayudar a los alumnos a desarrollar formas de utilización del lenguaje como una forma social de pensamiento. Pero es difícil que tenga éxito, si sus oportunidades para utilizar el lenguaje se limitan a pequeños huecos de respuesta en las conversaciones con los profesores. Durante el primer curso de Educación Infantil son pocas las situaciones en las que el niño habla con sus compañeros. Existe un lenguaje espontáneo en situaciones abiertas, y el juego tiene mucho que decir. A partir del segundo curso, aumenta el número de actividades donde potencialmente puede haber una negociación de significados. El dibujo se ha hecho familiar, y muchas veces un compañero aprecia o compara su trabajo con otro.

A través de las valoraciones del uso que los niños hacen del lenguaje podemos inferir indicios de sus capacidades. Pero sólo un examen conjunto más riguroso de las estrategias de los maestros podrá revelar su capacidad para expresar ideas, y las oportunidades y espacios que abren a sus alumnos. Para mejorar el empleo del lenguaje, el niño necesita estar directamente involucrado en la actividad de pensar y usar el lenguaje, terminando por descubrir nuevas formas. Hay que reforzar a cada maestro en sus intentos por proporcionar experiencias a través de la conversación con la intención de expresar claramente sus significados, contribuyendo a la comprensión del niño.

Los maestros tienden a afirmar que el dialogo es un medio fundamental de enseñanza, pero son pocos los que lo ponen diariamente en práctica. Consideran que el tiempo que pueden dedicar a cada niño para conversar es limitado, y hay que emplearlo del mejor modo posible. La conversación con cada niño, o en grupos pequeños, no sólo permite apreciar las dificultades infantiles sino también las destrezas del propio maestro en el uso del lenguaje. Escuchan al niño, y se proyectan sobre aquello que ofrezca posibilidades de ampliar el pensamiento infantil, eligiendo la forma más idónea de llevar a cada niño a interpretar de forma más amplia sus experiencias. Esto depende del conocimiento que tengan de las habilidades e intereses del niño, estando abiertos a todas las posibilidades y cambios. Cuando hacen preguntas y comentarios para ampliar el pensamiento, ayudan a que comprenda la clase de información que su interlocutor necesita y, con el paso del tiempo, empiezan a anticipar el tipo de preguntas que podrían formularsele, y a ofrecer espontáneamente la información requerida.

Alrededor de los cinco y seis años muchos niños comienzan a adquirir conciencia de las necesidades que los demás aprecian como interlocutores, fruto de repetidas experiencias de conversación con adultos u otros niños mayores que ellos. Aunque hay niños, incluso con más años, que no lo han experimentado porque, entre otras cosas, no han experimentado este tipo de conversación. Para lograr estos objetivos la relación entre maestro y niño es fundamental, debe hacer provechoso el compartir ideas. El niño puede entonces dirigirse al maestro, porque siente que está interesado en lo que va a decir. Hay que conseguir que el niño tenga la percepción de que comprender, expresar e interpretar es importante para él. Al inicio, conseguir una relación semejante depende de la aceptación del propio niño y del interés que se demuestra hacia él como persona. Y a medida que aumenta el interés y la participación del niño en su ejercicio, el dialogo va aumentando sus posibilidades y aprovechamiento. Aquí vemos otro punto de enlace entre dos áreas de conocimiento de Educación Infantil: *Identidad y Autonomía*, y *Expresión y comunicación*. El maestro comunica su interés y apoyo de diversas maneras, la relación se consolida a través de lo que se dice y de cómo se dice: tono de voz, énfasis particular en ciertas palabras, expresión facial, gestos, inflexiones de voz.

Analizar los procesos de *construcción de un dialogo* puede ayudarnos a encontrar la forma de seleccionar estrategias, que ayuden al niño a pensar y a expresar su pensamiento mediante el uso del lenguaje. Se les puede ayudar a reconocer el tipo de respuesta que sugieren ciertas formas de pregunta, y prepararlos para que sepan distinguir alternativas. A la vez que se intenta estimularles a tomar iniciativa en el dialogo, por ejemplo mediante la formulación de preguntas o explicándoles los puntos de desacuerdo.

“Al analizar el dialogo como herramienta de trabajo, necesitamos algún tipo de clasificación que nos ayude tanto a examinar las estrategias empleadas por el maestro como las respuestas de los niños. Cualquier clasificación destinada a observar el empleo que el maestro hace del dialogo debe concentrarse en aquellos aspectos de la conversación que afectan al pensamiento del niño y a las ideas que él intenta expresar” (Tough, 1989: 112).

1.1.2. Promoción y desarrollo de la expresión oral

“Aprender un lenguaje materno es un logro al alcance de la comprensión de cualquier pequeño que comienza a caminar, pero el descubrimiento de por qué los niños lo hacen ha escapado a generaciones de filósofos” (Bruner, 1978, en Hendrick, 1990: 77).

El trabajo en el desarrollo de las habilidades del lenguaje como expresión oral y el fomento de la lectura es fundamental en esta etapa. Cada niño necesita ser capaz de leer para poder usar los libros, como una fuente de ideas que le permita ampliar conocimiento y pensamiento. Además necesitará escribir para poner por escrito sus ideas como prueba de su pensamiento para que otros lo lean. Aunque aprender a leer y a escribir no es fácil. Para un niño en Educación Infantil, la conversación proporciona más posibilidades de comunicar ideas que la lectura y la escritura, aunque sólo sea por el tiempo empleado en realizarlas y las dificultades mecánicas que implican. La lectura y escritura son destrezas que los niños deben empezar a usar y dominar, pero no hay que contar con ellas como únicos medios de aprendizaje. Renunciar a todo el aprendizaje que puede aportarnos la conversación es un grave error.

El acceso a la lectoescritura va a ir permitiendo a cada niño el uso de nuevas destrezas. Se abre una nueva dimensión para sus habilidades de comunicar, aportando la conversación el grueso del material de información. Este acceso es una ampliación de las posibilidades de comunicación del niño, no algo aislado que debe practicarse por su propio bien. Del mismo modo va a ocurrir con el dominio del lenguaje matemático (Tough, 1989).

Revisamos cuatro aspectos que favorecen el desarrollo de la expresión y la comprensión.

1) Capacidad de escucha

No es siempre fácil comprender lo que quiere decir un niño. Si un comentario es ininteligible, está muy bien pedir al niño que lo repita. Si el mensaje continúa siendo oscuro, puede que sea necesario aceptar el hecho y decir: *“lo siento, no entiendo lo que dices. ¿Podrías mostrarme qué quieres decir?”*. Esto es al menos comunicación honesta y muestra a los niños que el maestro tiene verdadero interés y se molesta. Tampoco es fácil que un niño a estas edades escuche y tenga en cuenta las posturas de otros compañeros, los maestros deben ser conscientes (Hendrick, 1990).

Las preguntas facilitan este aprendizaje, son estrategias que favorecen la confrontación y la toma de postura frente al enunciado previo. La escucha pudiera convertirse en uno de los objetivos básicos para las maestras que dan importancia a la regulación social y al respeto de turnos, dentro de una tarea de discusión. Se pone claramente de manifiesto en una segunda etapa de la discusión, cuando han hecho su rueda de preguntas. Comienzan a hacer preguntas para que tomen postura frente al resto de compañeros. Principalmente en enunciados donde han interpretado la información del texto a partir de su imaginación y recurriendo a sus propias experiencias, como información implícita de la lectura previa a la discusión.

2) Autenticidad de contenidos y motivación

Los maestros facilitan el desarrollo de la conversación infantil, al ofrecer experiencias de aprendizaje *reales, de interés y con color* sobre lo que hablar. Los niños desarrollan mejor el lenguaje cuando se les pide que empleen palabras para expresar conceptos y pensamientos, acerca de cosas que suceden, han sucedido o sucederán. Este tipo de actividad es lo que produce mayores beneficios. Las maestras aproximan los puntos difíciles y lejanos del texto hacia experiencias más cercanas, muchas veces vividas por el grupo de clase dentro o fuera del aula. El discurso se cubre de texturas en las que domina el color y el movimiento, canalizando su atención. Es básico arrancar cada debate, cada discusión conjunta, a partir de experiencias cercanas al entorno de los niños, referentes dentro y fuera del aula, y estas experiencias poderlas jugar con otras situaciones posibles a través de la imaginación. Experiencia y fantasía se enriquecen dentro de un mismo proceso de aprendizaje. La conversación infantil debería basarse en la experiencia *“sólida, real, vivida”*.

“A veces los maestros no experimentados prefieren comenzar por el otro extremo, y montan experiencias de grupo en las que se supone que los niños discuten acerca de la plantación de semillas, o piensan en qué se hundirá o qué flotará antes de tener por sí mismos una experiencia al respecto. Esto quiere decir que de ellos se espera que empleen palabras que para ellos presentan pocas asociaciones con la realidad y que hablen de algo vago y relativamente carente de significado. No es asombroso que no concentren su atención. Es mucho más satisfactorio dar la oportunidad de vivir la experiencia y hablar acerca de lo que ocurre, tanto mientras ocurre como una vez finalizada” (Hendrick, 1990: 86).

3) Planificación previa

Los momentos planificados de grupo, bien distribuidos, son claves en el desarrollo de la capacidad expresiva, así lo reconocen los maestros en etapa infantil. El éxito depende de una cuidadosa planificación previa por parte del maestro. Organización que se ve facilitada por una suficiente variedad de posturas, un indudable interés del material, y el conocimiento de qué ritmo dar a las actividades para mantener vivo el interés de los niños. La selección de un bonito libro infantil suele ser lo mejor para comenzar cuando se planifica el tiempo en grupo (Hendrick, 1990).

Debemos insistir en la importancia de aprovechar el valor didáctico que tiene la conversación en el aula, siendo conscientes de que para convertirla en un acto educativo tiene que ir acompañada de una estructuración y unas metas concretas establecidas por

el docente; junto con la capacidad de un alumno de Educación Infantil para participar en estas conversaciones, y en la importancia que tiene exponerles al uso de estrategias discursivas para que puedan apropiarse progresivamente de ellas, para terminar incorporándolas a su propio discurso. Los niños de esta edad son capaces de expresar sus opiniones, pero necesitan desarrollar sus destrezas a la hora de justificarlas y argumentarlas, elementos que analizaremos más detalladamente en el apartado de discusión de los resultados. En este apartado debemos desatacar la posibilidad y necesidad de utilizar las auténticas situaciones discursivas en el aula aún con niños de tan temprana edad.

4) Desarrollo de la sensibilidad e intersubjetividad

Cada individuo va construyendo su estructura de conocimientos en función de las demandas del medio en que vive, y en función de los conocimientos previos que posee. Cada persona recibe estímulos diferentes, pues cada uno vive en medios diferentes. Y cada individuo interpreta los estímulos recibidos de forma diferente, pues los estímulos se interpretan en función de los contenidos previos de las distintas estructuras de conocimientos. Los interlocutores van modificando y transformando su comprensión del escenario discursivo a través de negociaciones que permitan se mantenga la comunicación. Se trata de investigar cómo llegan los participantes a crear “*un estado de intersubjetividad*” (Rommetveit, 1974) o a generar un “*conflicto creativo*” (Lomov, 1978, en Mercer, 1997: 58).

En un proceso de conversación didáctica se intercambian nociones y se adquieren conceptos y habilidades para organizar y narrar nuestra experiencia. Es un estado al que tiene que acceder el narrador en el momento en que elabora su relato, para que su interlocutor se sitúe adecuadamente en el contexto de la narración. Cada individuo va construyendo su estructura de conocimientos, en función de las demandas del medio en que vive, y de los conocimientos previos que posee. Por tanto, cada individuo interpreta los estímulos recibidos de forma diferente, pues los estímulos se interpretan en función de los contenidos previos de las distintas estructuras de conocimientos.

La *individualidad* y la *subjetividad* en la *construcción del conocimiento* acarrear grandes problemas a los profesores en el aula. Así por ejemplo, se explican los temas escolares dirigidos al *alumno medio*, adecuándonos a él, a su estructura cognitiva, a sus conocimientos previos; pero siempre habrá varios alumnos que estén por encima y por debajo de este alumno medio, y algunas explicaciones del maestro no servirán para ellos. Otro ejemplo es el clásico problema mencionado por multitud de profesores, que dicen que los alumnos vienen de niveles anteriores con bajos niveles formativos, un profesor que tiene claro el constructivismo en el aula, debería comenzar sentando las bases cognitivas sobre las que se puedan construir los conocimientos de sus programas escolares. Esto produce que, o bien se dedica en clase a explicar programas de cursos anteriores para que puedan entender el programa suyo, o se dedica a explicar su programa sabiendo que muy pocos pueden entenderle. Pensamos que ambas soluciones plantean serios problemas (Diez y Pardo, 2000).

Intersubjetividad y sensibilidad tanto por la literatura como por la conversación, deben equilibrarse con un cierto desafío que permita y estimule el cambio. Tanto un centro de interés común, como mantener unas diferencias, son necesarios para la comunicación. De lo contrario la discusión no sería necesaria o interesante. Las interacciones de los niños pequeños con sus iguales pueden ser un reto para ampliar su conocimiento y tener en cuenta a los demás, así como para usar marcos de referencias compartidas con compañeros que tampoco son hábiles en el apoyo de la comunicación de otros. Con frecuencia las formas rutinarias de las relaciones entre iguales consisten en que un niño repita las acciones de otro con alegría, o invente variaciones graciosas sobre un mismo tema. Esto proporciona un afecto compartido y un marco para la elaboración, al mismo tiempo que incluye conversaciones y actividades cooperativas que implican un ajuste continuo para lograr perspectivas compartidas. En las investigaciones, el patrón de interacción encontrado entre madre e hijos, se usa como modelo.

1.1.3. Conclusiones

La mirada hacia "*lo cotidiano*" tiene el propósito de revisar la imagen que tenemos de los procesos de adquisición del lenguaje, y de los intercambios lingüísticos que se dan a diario en la vida escolar. Los maestros, con sus representaciones, conceptualizaciones y creencias acerca del lenguaje de los niños pequeños, se encuentran frente a una realidad social y cultural compleja (*plurilingüismo*, pobreza, diferencias culturales, presencia de los medios de comunicación) en la que transcurre la vida extraescolar de los niños y frente a las propuestas curriculares sustentadas en marcos teóricos que movilizan supuestos epistemológicos y prácticas de enseñanza desarrolladas históricamente en el nivel inicial.

El lenguaje es un componente fundamental en las escuelas. Como toda institución, la escuela es un sistema de comunicación. Su propósito se cumple a través del lenguaje oral y escrito. La enseñanza se realiza en gran parte a través del lenguaje hablado. A través del lenguaje los alumnos muestran lo que aprenden, y en muchos casos, debido justamente a diferencias en los modos de comunicación, es subestimada la competencia, tanto lingüística como cognitiva, de muchos niños. En la escuela infantil, además, los niños ingresan y asisten en plena etapa de construcción del lenguaje oral, que es a la vez medio de comunicación y objeto de aprendizaje.

La investigación etnográfica y transcultural, los diversos estudios sobre el discurso en el aula e investigaciones didácticas acerca del lenguaje oral y su desarrollo realizados en las últimas décadas, nos plantean la necesidad de revisar cuáles son las maneras en que niños y maestros se comunican, hablan, escuchan, en la cotidianidad de las aulas.

1.2. LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL CONOCIMIENTO

En este apartado se analiza la relevancia de la elaboración del discurso en la Escuela, desde la perspectiva de la educación como proceso de comunicación. Presentamos diversos referentes teóricos que relacionan el discurso educativo y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, se analizan la discusión como estrategia metodológica fundamental de esa *construcción conjunta*, para finalmente, analizar las estrategias docentes en su puesta en práctica, deteniéndonos en la elaboración de demandas y en el desplazamiento de los *tipos de información*, partiendo en un inicio de información más explícita para ir adquiriendo un mayor dominio en el uso de información implícita, a partir de la elaboración conjunta de inferencias entre maestra y niños.

En un proceso de *construcción conjunta del conocimiento* el maestro se caracteriza como guía, su función evaluadora y reguladora pierde protagonismo, puesto que son los alumnos quienes han de gestionar progresivamente su propio aprendizaje. La situación de discusión permite la *explicitación verbal* de un razonamiento colectivo, en la dirección indicada por Vygotsky (1989), según la cual las más altas funciones mentales aparecen en el niño en la vida colectiva y en la forma de argumentación, pues la discusión precede al razonamiento. Este autor pretende alcanzar tres objetivos esenciales en la educación al permitir:

- La comunicación, la confrontación, la puesta en común de los problemas, de los conocimientos y de las informaciones.
- El desarrollo de un *razonamiento colectivo* durante el cual los niños tienen la posibilidad de trabajar en su zona de desarrollo próximo, de comprobar y controlar la validez de sus modelos y de construir con la contribución de los otros participantes.
- Identificar los *modelos de explicación* utilizados por los niños en la organización cotidiana y científica, sus procesos cognitivos preferidos y la evolución de la conceptualización de una representación natural a una científica, de gran valor para los docentes.

Revisamos algunos antecedentes teóricos sobre la *construcción conjunta del conocimiento*, diferentes líneas de investigación con unos puntos esenciales en común.

1.2.1. Antecedentes teóricos

1. Línea de investigación de Pontecorvo y cols.

Esta línea de investigación abierta en la *Escuela de la Sapienza* de Roma, pretende conjugar una perspectiva *sociolingüística* con una finalidad *psicopedagógica*. Las autoras parten de una perspectiva constructivista, desde donde poder estudiar la evolución del conocimiento y el cambio conceptual, es necesario poner en primer plano a los sujetos, para “saber lo que ellos saben”, utilizando el contexto natural de la comunicación didáctica como situación ecológica para el estudio del desarrollo. Interés en definir, construir y describir la situación habitual de conversación en clase: la discusión. La discusión ha sido ampliamente analizada en diversos trabajos como los de Pontecorvo (1986,1987), Orsolini y Pontecorvo (1988), Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989), Pontecorvo y Zucchermaglio (1991), Pontecorvo y Orsolini (1992), Zucchermaglio y Scheuer (1996). Estas autoras, profundizando en la descripción de esta modalidad interactiva, establecen 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 al ser apoyados los participantes por las intervenciones de los otros, que completan la intervención previa, se oponen a ella o solicitan una explicación de su toma de posición.
- El razonamiento en la discusión se estructura como *razonamiento colectivo*, porque la interacción social motiva a los niños para producir argumentación y para explicar y profundizar en el significado introducido en el discurso. La presentación de estos argumentos estimula la interiorización de las operaciones cognitivas complejas, construidas primero en interacción social.
- El docente conoce la importancia del discurso en la construcción de significados compartidos, y el papel activo desempeñado por el alumno en la construcción del conocimiento.
- El profesor trata de establecer unas metas: limitar su propia participación, modifica las reglas de conducción de la conversación, favorece la comunicación de las diferentes perspectivas y promueve la conversación autónoma entre los alumnos (Díez, 2002).

a) El estudio de Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989)

Realizan un análisis del discurso de niños de 5 a 6 años, con dos tipos de contenido: *argumento científico* y *actividad de narración*. La construcción de categorías responde al objetivo de describir qué tipos de actos lingüísticos se repiten típicamente en una discusión. Categorías definidas teniendo presente dos tipos de análisis:

1) *Regulación del discurso*, trabajando con los actos conversacionales que inician, continúan o terminan un acto de conversación. Describe los tipos de actos conversacionales que cada hablante ofrece:

- Una *simple respuesta*. El alumno da respuesta sin aportar un avance posterior del discurso. Es una *continuación cerrada* que atiende a una demanda.
- La *continuación del discurso*. Es una respuesta que da continuidad al discurso, ofreciendo al interlocutor la base para una respuesta sucesiva. La maestra establece una *continuación abierta*, estrategia comunicativa que sirve de reelaboración del discurso, y que van interiorizando sus alumnos.

2) *Acción social* del mensaje que ejerce en el interlocutor. Bajo tres dimensiones:

- El acuerdo. Construcción sobre el consenso
- El conflicto. Sobre la oposición.
- La puesta en discusión. En base a la problematización

Por tanto, las categorías son definidas según el tipo de réplica, *simple respuesta o continuación*, que el hablante ofrece al hablante precedente, y el tipo de acción social con la que el discurso es conducido hacia un avance: acuerdo, problematización y oposición. Describen cuatro tipos de contribuciones articuladas en la base de las categorías enumeradas. Se describe cada tipo de contribución presentándolo en relación con la función que desempeña en la discusión. Observan que los profesores usan principalmente cuatro procedimientos conversacionales:

- *Repetir* o “reflejar” selectivamente los enunciados de los niños para dar continuidad al discurso, cumpliendo objetivos de predicción y memoria.
- *Solicitar* explicaciones o clarificaciones, se intenta explícitamente que los niños aclaren lo que quieren decir.
- *Pedir evaluaciones* para que tomen posición y discutan.
- *Enfocar un giro previo* prestando atención a un tópico. Este es un rol que suele desempeñar un coordinador en una discusión “democrática”

Dentro del contexto de una conversación didáctica los niños saben dar explicaciones, construir narrativas, defender sus posiciones, demostrar su conocimiento al profesor, hablando, memorizando y prediciendo.

b) El modelo de Pontecorvo y Zucchermaglio (1991)

Su propuesta resulta de la interacción de dos dimensiones:

- 1) El tipo de sistema social de apoyo, que puede estar dado por:
 - el acuerdo, que produce co-construcción,
 - el desacuerdo, que produce conflicto y argumentación.

Co-construcción

Es el modo en que los niños componen las “piezas” de su trabajo mental, construyendo su conocimiento en el proceso de discurso.

Conflicto

El maestro trata producir conflicto cognitivo presentando puntos de vista contradictorios con objeto producir un cambio en sus representaciones

Argumentación

La oposición se transforma en disputa mediante pasos, y la secuencia de apoyos contradictorios de los pares puede impulsar el razonamiento colectivo hacia procesos y resultados superiores

- 2) El tipo de relaciones
 - asimétricas: entre expertos y novatos,
 - simétricas: entre pares con una misma competencia

c) Pontecorvo y Orsolini (1992)

Estas autoras intentan mostrar cómo la “*apropiación recíproca (Leontiev, 1959/63; Newman, Griffin y Cole, 1989) puede funcionar: el profesor intenta guiar a los niños hacia la esperada sub-acción aceptando el nivel de discurso en el cuál estos trabajan cómodamente y que corresponde a las habilidades que ya manejaron en otros contextos familiares de habla*” (Pontecorvo y Orsolini 1992:131).

Doce niños entre 5 y 6 años fueron observados en sesiones de discusión. Las discusiones eran coordinadas por un profesor que había recibido entrenamiento para ello. La tarea se realizaba en dos fases.

- En la primera el profesor leyó un cuento: “*Marcia y el oso*”, interrumpiéndose en puntos cruciales, para que los niños predijeran cómo el cuento podría continuar.

- La segunda fase incluía una discusión. El profesor pedía que volvieran a hablar del cuento. Solicitaba que explicaran las intenciones y motivaciones de las acciones de los personajes, evaluar qué otras acciones podrían ser con esa misma situación, evaluar la inteligencia del protagonista y del antagonista.

Las investigadoras intentan mostrar cómo el profesor y los niños pueden acomodarse el uno a los otros y recíprocamente apropiarse sus diferentes perspectivas en una actividad de alfabetización, con una práctica discursiva que fomenta la discusión.

Este proceso de *apropiación recíproca* tiene dos indicadores.

- El primero está dado por la sucesión de los enunciados del profesor, particularmente preguntas; con las que comunica de forma satisfactoria sus objetivos a los niños, a veces ajustando, reformulando, solicitudes en una formulación lingüística cada vez más cercana a la comprensión de los niños.
- El segundo criterio está dado por los *episodios de los desarrollos más autónomos* en los discursos de los niños. La presencia de interacciones “*efectivas y co-referenciales*” de los niños sobre el tópico enfocado por el profesor, pero sin la necesidad del soporte verbal por parte del profesor, indica la “*apropiación del objetivo del profesor por parte de los niños*” (Pontecorvo y Orsolini 1992:131). Los niños comienzan a interiorizar tareas o contenidos, que antes sólo podían realizar con ayuda de la maestra.

Hay una acción principal, mediatizada por el objetivo de interpretar un cuento. Utilizaron el contenido semántico del cuento y el texto como objeto de discusión, estableciendo un conjunto de *sub-acciones* dentro de este objetivo general: predecir la continuación del cuento cuando hay interrupciones, distinguir y comparar las predicciones de los niños y el cuento real, y explicitar los motivos e intenciones de los personajes principales. La actividad de conversación está compuesta por discursos narrativos conjuntos. Cada participante integra una aportación previa y proporciona nueva información.

- El texto leído proporciona un marco de información compartida que puede ser utilizada para construir la discusión sobre una sólida continuidad discursiva.
- El texto memorizado le da al niño el estatuto de “hablante activo”, y cada niño habla como si fuera el narrador o el personaje del cuento.
- El discurso compartido permite que los eventos ficticios sean revividos y representados.

El objetivo del profesor es que sus alumnos tomen conciencia de la diferencia entre “*texto*” e “*imaginación*”. Aunque los niños respondían a la pregunta del profesor en un “nivel” cognitivo distinto al que éste esperaba, participaron en una serie de secuencias de conversación autónoma, indicador de “*apropiación*” del objetivo del profesor. La actividad de “*mediación semiótica*” del profesor está guiada por las operaciones de los niños, consecuentemente adapta sus operaciones a las de ellos.

De esta forma va acercando las solicitudes de explicación al nivel cognitivo de los niños hasta que son capaces de responder con un discurso extenso. Este trabajo presenta secuencias de la discusión que demuestran la existencia de un proceso de apropiación por parte de los alumnos de un tópico introducido por el profesor, tópico que es integrado en una secuencia de disputa centrada en el niño, o “*co-construida*”. A veces la negociación conversacional de cada tópico puede ser considerada como marginal, pero parece ser una condición para la integración de la información enfocada por el profesor.

“*El mundo de conocimiento de los niños fue activado junto con la representación del contenido del texto. Dos mundos distintos han sido comunicados, el anterior fue utilizado para explicar y evaluar el último*” (Pontecorvo y Orsolini 1992: 134).

d) Zucchermaglio y Scheuer (1996)

En este trabajo se pidió a un grupo de niños que compusieran una historia entre ellos y que se la dictaran al maestro. En el dictado de una historia el maestro ayuda a comprender la distinción entre *conversación* y *composición*. Distinguían dos modos distintos de interacción:

- 1) *Contenido de la interacción*, estructura de la historia, planificación historia, descontextualización y proceso de composición
- 2) *Modo de la interacción, cómo es el proceso de comunicación entre maestro y alumnos.*

2. Wood, Bruner y Ross (1976)

El ser humano no sólo se apropia de las palabras sino de las experiencias históricas y sociales, que son la base de su contexto cultural y, al interiorizarlas, las “*reproduce*”. Estos autores destacan el concepto de *andamiaje*, que nace de una aplicación de la noción de La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto que Vygotsky introdujo en el análisis de la interacción entre el aprendizaje y el desarrollo para explicar las diferencias entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial del niño. Aportan la noción de andamiaje que desarrolla y aplica el concepto de ZDP. El andamiaje hace referencia a los diferentes niveles de ayuda ofrecidos por el adulto al niño en una situación familiar, con el fin de facilitar al aprendiz la terminación de la tarea que no habría sido capaz de resolver por sí solo. A partir de este tipo de interacción social se genera un “*espacio simbólico*” o “*intersubjetividad*” (Wertsch, 1988), en donde compartimos nuestras manifestaciones: miradas, gestos, contactos, creencias, intenciones hacia un objetivo común: la comprensión mutua. En este espacio se generan mecanismos comunicativos, siendo la base y el medio para determinar la perspectiva desde la cual se llega al significado.

3. Newman, Griffin, Cole (1984, 1991) y Cole (1996)

La interacción educativa es el lugar en donde se constituye “*el cambio educativo provocado por la actividad constructiva*” (Newman, Griffin, y Cole 1991:100). Estos autores profundizan en el concepto de ZDP, considerándolo como “*apropiación recíproca de la zona de construcción*”.

“La zona de construcción es el espacio psicológico compartido donde los profesores producen ambientes para que las alumnas construyan conocimientos más profundos del currículum, lugar de las negociaciones sociales sobre los significados” (Newman, Griffin, y Cole 1991:101).

Estos autores tienen un concepto más amplio de ZDP. Su propuesta de zona de construcción del conocimiento destaca la apropiación tanto del profesor como de los alumnos, “*de las respectivas comprensiones de los significados del otro*”, reafirmando el papel activo del alumno (Díez, 2002: 36).

Cuando se actúa en la ZDP, los objetos y acciones no tienen una única representación posible sino que pueden estar siendo entendidos de forma diferente por los participantes en la interacción. Ello hace que los objetos y acciones sean susceptibles de una negociación desde el punto de vista de su significado. Estos nuevos significados se elaboran a partir de la puesta en relación de los “*análisis*” de cada uno de los participantes, a partir de la apropiación mutua de los significados iniciales, guiada por el profesor, que toma, utiliza y re-significa lo que el alumno hace y dice, ofertándole un marco distinto para la interpretación, y el alumno a su vez toma, utiliza y *re-significa* esa nueva representación, avanzando progresivamente hacia un significado más parecido al del profesor. El carácter recíproco de la apropiación es el que permite que las nuevas representaciones del alumno se dirijan en esa dirección.

“De extraordinaria calidad, metodológica y conceptualmente hablando, es en nuestra opinión el trabajo de Newman, Griffin y Cole (1989, trad. Cast. en 1991), desde un cuidadoso planteamiento metodológico (una fusión o combinación interesante de observación, etnografía y experimentación), estos tres autores llevan a cabo un serio esfuerzo con el objetivo de profundizar en los conceptos de “zona de desarrollo próximo”, “intersubjetividad”, y “apropiación” (Leontiev, 1983) de cara a que puedan ser aplicados al análisis de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje de la escuela” (Fernández y Melero, 1995: 80).

Apoyándose en el análisis de diversas situaciones de aula, que implican diferentes contenidos escolares, muestran la potencialidad del lenguaje como instrumento de recontextualización y reconceptualización de los objetos y acciones, que van apareciendo en la actividad conjunta, en concreto del habla del profesor. Aportan dos constructos relativos al uso del lenguaje básico: “*analizabilidad múltiple*” (“*non-unique-analizability*”) y “*apropiación*”. Proponen usar la “*evaluación dinámica*” para evaluar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y así “*retirar la ayuda allí donde llega la capacidad infantil*” (Newman, Griffin, y Cole 1991).

“La variabilidad de los resultados es la clave de la creatividad del sistema interactivo. Igual que los niños descubren el objetivo de la tarea al participar en la interacción, también los profesores descubren posibles objetivos para el episodio o añadidos a los “objetivos” de la clase. Los niños pueden tomar la ZDP en sentidos no previstos, basándose en su apropiación de lo que el profesor pone a su disposición” (Newman, Griffin, y Cole 1991: 90).

Los educadores deben apreciar las necesidades de los niños. Sólo con “*optimismo*” sobre los posibles resultados los educadores y científicos pueden tratar los conflictos que surjan en lo que, por necesidad, es un “*trabajo conjunto*”. La naturaleza de “*ficción estratégica*” de nuestras tareas nos permite organizar el trabajo “de nivel inferior” de manera que cada niño pueda desarrollar la tarea en “*los niveles más elevados*” (Newman, Griffin y Cole, 1991: 162).

4. Barnes (1994)

Pretende explorar la relación entre comunicación y aprendizaje en la escuela. El lenguaje cumple con dos funciones esenciales en el aula, es el principal medio de comunicación, además de medio y expresión de los aprendizajes. Por su propia naturaleza, una escuela es un lugar donde se lleva a cabo comunicación: por eso existe. “*La educación es una forma de comunicación*” (Barnes 1994:15). En las aulas se crean contextos sociales en los que se establecen formas de comunicación que pueden apoyar en mayor o menor medida esa vinculación del lenguaje con el aprendizaje. De las aulas toma ejemplos que muestran cómo los niños son capaces de utilizar el lenguaje como herramienta de pensamiento (Domínguez y Barrio, 2001).

El habla es un medio para controlar el pensamiento. Si la maestra se obsesiona con que sus alumnos empleen expresiones bien enunciadas, puede desanimarles a pensar en voz alta. La participación activa del alumno en su aprendizaje es clave para un “*habla exploratoria*” que pruebe a ir acercándose a cada significado. Este “*habla exploratoria*” es un medio por razón de el cual se lleva a cabo la “*asimilación y la acomodación de nuevos conocimientos a los conocimientos previos*”. El lenguaje no es lo mismo que el pensamiento, pero nos permite reflexionar sobre nuestros pensamientos. La metáfora contenida en “*reflexionar*” es aquí muy adecuada: lo que decimos y lo que escribimos refleja nuestros “*procesos mentales*” y nos permite hacernos “*responsables*” de ellos. En consecuencia, tanto los niños como los adultos no sólo reciben conocimientos sino que los reconstruyen por sí mismos (Barnes 1994:29).

Una vez que se reconoció la importancia de “*hablar para aprender*”, los estudios sobre el discurso en el aula se orientaron hacia la necesidad de la innovación y experimentación pedagógica. Se debería procurar nuevos contextos comunicativos y de aprendizaje que favorecieran el “*habla exploratoria*”, sobre todo para facilitar el trabajo en grupo de los alumnos (Domínguez y Barrio, 2001).

El “*National Oracy Project*” desarrollado en Gran Bretaña entre los años 1987 y 1993, trató de movilizar al profesorado para estudiar los problemas que planteaban la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en los distintos niveles y áreas del currículo. Para ello se contaba con una sólida organización de apoyo, con la colaboración de universidades y autoridades educativas, y con la financiación precisa. Es un ejemplo de investigación acción, realizada por el profesor en el aula, en una práctica reflexiva. Surge de sus preocupaciones profesionales y tiene como fin mejorar la práctica docente.

La teoría personal del profesor se enriquece y extiende a través de las relaciones entre *observación, acción y reflexión* durante el proceso de investigación (Wells, 1992). Lo más destacable es que es un “*antecedente de estudio integral de la lengua oral en el aula*”, tomando los procesos de enseñanza y aprendizaje en su conjunto (Domínguez y Barrio, 2001: 50).

5. Edwards y Mercer (1986, 1988) y Mercer (1997)

Los trabajos de Edwards y Mercer (1986, 1988) y Mercer (1997) parten del análisis de distintas situaciones en el aula estructuradas alrededor de contenidos de física, informática y ciencias sociales. Revisan una amplia variedad de usos del lenguaje implicados en el proceso de construcción compartida, y sus repercusiones sobre el aprendizaje final.

“La necesidad de que el discurso educacional promueva y apoye una auténtica comprensión por parte de los alumnos, la importancia de las relaciones entre discurso, actividad extralingüística y contexto para la construcción de conocimiento compartido en el aula y el papel al respecto, de las relaciones entre estos elementos a lo largo de la dimensión temporal de los procesos de enseñanza-aprendizaje, son los elementos destacables” (Goñi, en Onrubia, 1996: 32).

Estos autores realizan un análisis del discurso educacional, a través de la relación entre las *formas que adoptan el discurso* y el aprendizaje. Declaran situarse en una perspectiva psicológica, su objetivo principal es analizar las relaciones entre el discurso y el hecho de compartir el conocimiento. Observan el fenómeno educativo desde el establecimiento de un conocimiento común para todos los participantes en el proceso, lo que ellos llaman *el conocimiento compartido*. Enfocan la *construcción conjunta del conocimiento* desde el *análisis del discurso educacional*, principalmente en la relación entre las formas adopta el discurso y el aprendizaje.

Edwards y Mercer (1988) realizan una revisión de los grandes enfoques teóricos dividiéndolos en:

a. Enfoque lingüístico

Aportan la noción de información dada e información nueva. Se refieren a la cuestión del conocimiento compartido, y tienen una relación directa con el contenido. Conciernen en los modos en que la información proporcionada por un hablante es asumida como algo ya conocido por el oyente (dada), o bien se supone desconocida por el oyente (nueva)

b. *Enfoque sociológico y antropológico*

El habla en el aula está organizada para la transmisión controlada del conocimiento. Los investigadores han intentado describir las estrategias que utilizan los maestros para controlar lo que hacen y aprenden sus alumnos.

c. *Enfoque educacional*

Implica el uso por parte del observador de un esquema de codificación que asigna las interacciones observadas a una serie de categorías definidas previamente. El observador decide *in situ* sobre cuanto ocurre, por lo que la calidad de los datos recogidos depende en gran medida de lo adecuado del esquema de categorías y de la habilidad del observador al aplicarlo. Los maestros tienen que hacer muchas cosas, además de enseñar, y no pueden a menudo prestar la atención deseada, incluso cuando están enseñando. La intención general dominante es el relacionar aspectos observables del discurso en clase con procesos de aprendizaje de los alumnos.

d. *Enfoque psicológico*

Enfoque en el que sitúan las obras de Vygotsky, Wertsch, Cole, Bruner o Piaget y sus propios trabajos. “*La esencia de la comprensión y el conocimiento humanos es que se comparten*”. Este enfoque sociocultural se diferencia de otras aproximaciones psicológicas al aprendizaje en que “*reconoce explícitamente la forma de construir el conocimiento en conjunto, esto revitaliza la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento*” (Mercer, 1997: 78). Edwards y Mercer (1988) estudian el discurso producido en el aula desde la perspectiva del instrumento que permite la construcción del conocimiento compartido, preguntándose sobre la esencia del acto de compartir conocimiento. Introducen la noción de “*reglas básicas del discurso educacional*” extrayéndola de los estudios sobre cognición y cultura en Liberia, realizados por Cole, Gay, Glick y Sharp (1971), con esta noción se refieren a las comprensiones implícitas que deben tener los que participan en la conversación, con el objeto de dar el sentido correcto a lo que el otro está intentando expresar.

Mediante el discurso y la “*acción conjunta*”, dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en “*base contextual para la comunicación posterior*”. El contexto es el conocimiento común de los hablantes invocado por el discurso. La maestra y el grupo de tres niños, van creando un contexto de aprendizaje, a través de aspectos que están más allá del habla y que contribuyen a la comprensión de la conversación. La continuidad es una característica del contexto, y es también contexto al desarrollarse en el proceso de charla y acción compartida. Contexto y continuidad son dos conceptos que una teoría debe incorporar para explicar cómo se utiliza la conversación para crear conocimiento en el aula.

Una importante función de la educación es la “*socialización cognitiva*”. Los maestros tienen la misión de proporcionar un *andamiaje* a los primeros pasos del niño dentro de su cultura, de supervisar su entrada en el discurso educacional. Esto se hace creando un marco contextual para las acciones educativas, por ello, el desarrollo de un conocimiento compartido es esencial en la enseñanza. El problema surge cuando estas reglas no se comparten o conocen, dándose los malentendidos que llevan, a veces, a pensar en fracasos individuales de los alumnos.

“*Aprendemos a aprender*” con un poco de ayuda. La teoría ha tener en cuenta que algunas personas se reúnen con el propósito de que uno ayude a otro a desarrollar su conocimiento y comprensión.

Los logros efectivos de cada alumno nunca son simplemente el reflejo de una habilidad individual inherente, sino que también son una medida de la efectividad de la comunicación entre el profesor y el alumno. Este concepto presenta al profesor y al alumno como participantes activos de la construcción conjunta del conocimiento. Es una intervención sensible de un profesor para ayudar al progreso del alumno que está activamente implicado en una tarea específica, pero que no es capaz de realizar solo. Existe una contradicción que debe resolver cada maestro, consiste en que tiene que *“inculcar conocimientos aunque aparentemente los esté sonsacando”* (Mercer, 1997: 144).

El concepto piagetiano de *conflicto sociocognitivo* tiene un *“potencial interesante”* para el estudio de la actividad conjunta del aula. Pero los *“neopiagetianos”* no han estudiado *“la conversación real implicada en los conflictos de ideas”*. Algunos de los neovygotskianos han investigado la actividad conjunta de los alumnos, tendiendo a poner de relieve *“la cooperación en lugar del conflicto”*. Otros han sugerido que tener que explicar tus propias ideas a alguien con el que estás aprendiendo, al margen de su habilidad relativa, es útil porque promueve el desarrollo de un tipo de comprensión *“más explícito, organizado y distanciado”*. Pero advierten que *“todavía carecemos de conceptos adecuados para tratar este proceso”* (Mercer, 1997: 100-101).

Estos autores caracterizan el conocimiento como algo significativo y conjunto.

“Para los alumnos parte del problema consiste en que el proceso es siempre, en gran medida, un misterio para ellos. Las metas y objetivos de la lección permanecen ocultos. Y, de hecho, lo mismo ocurre a menudo con los conceptos que estaban destinados a “cubrir” la lección. En el ethos del aprendizaje inductivo centrado en el alumno no es aceptable decir a este lo que debía descubrir por sí mismo, ni siquiera una vez terminadas las diversas actividades de aprendizaje. Los principales componentes del proceso de aprendizaje maestro-alumno que hemos presentado aparecen en la concepción que Vygotsky tiene del mismo. La asimetría maestro-alumno es esencial para la “ZDP”, como también lo es la noción de control. Los niños no adquieren simplemente conocimientos y vocabulario. Adquieren al mismo tiempo la capacidad para la autorregulación (...) el éxito del proceso implica un traspaso gradual del control del maestro al alumno a medida que el alumno va siendo capaz de hacer por sí mismo lo que antes sólo podía hacer con ayuda. En la educación formal, esta parte del proceso rara vez se realiza (...) un proceso educacional logrado es el que transfiere competencia al alumno. Parece casi como si la educación formal, para la mayoría de los alumnos, estuviera destinada a evitar que esto ocurra.” (Edwards y Mercer, 1988: 178).

6. Bárbara Rogoff (1993)

Propone que profesor y alumno están inmersos en un proceso de *“participación guiada”* donde gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje. Lo estudia posteriormente al analizar la interacción madre en distintos contextos y culturas.

“La participación guiada implica tanto una comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar las actividades infantiles. Incluye tanto los esfuerzos explícitos para guiar el desarrollo del niño como la comunicación y las formas implícitas de organización” (Rogoff, 1993:22-23).

La “*participación guiada*” es un proceso en el que las palabras se utilizan para dirigir acciones y proporcionar la aprobación y el feedback sobre las consecuencias... Rogoff presenta ejemplos de padres que enseñan a sus hijos de esta forma. El lenguaje es importante en tales situaciones, pero también lo es “*la implicación tanto del profesor como del alumno en una actividad física conjunta*”. En gran parte de la enseñanza y el aprendizaje académicos, el lenguaje es más importante (Mercer, 1997: 21-22).

El estilo educativo predominante en la escuela occidental ha sido el que Rogoff y Toma (1997) denominan “*Modelo de transmisión de la instrucción*”. En este modelo el profesor transmite la información, el alumno la recibe y el profesor comprueba si esta transmisión ha tenido lugar. Este formato es denominado I.R.E. (inicio, respuesta y evaluación) y en él es habitual que el profesor inicie un tema con una pregunta de la cuál ya conoce la respuesta, un estudiante responda y el profesor evalúe esta respuesta. El modelo de transmisión de la instrucción reúne una serie de características:

- Las interacciones son básicamente diádicas, siendo el profesor un miembro de la diada, mientras que el resto de la clase representa el otro elemento.
- La atención de los niños se debe centrar en un único suceso en cada momento: la acción del profesor o aquello que éste especifica.
- Las lecciones suelen tener lugar fuera del contexto en el que el tema suele surgir, lo que contrasta con la información que surge en la enseñanza y el aprendizaje informal.
- Habitualmente el profesor logra mantener la atención de los alumnos haciendo preguntas rápidas a los estudiantes uno por uno.

En contraste con este modelo de enseñanza, Rogoff define lo que ella denomina “*Perspectiva de transformación de la participación*”. Este modelo de instrucción se centra en el aprendizaje a través de la construcción de las ideas con los otros en tareas compartidas, y en la que los papeles de los aprendices son concebidos como una “*participación multifacética*” en el transcurso de la actividad conjunta. Las características que presenta son:

- El papel del maestro es guiar y facilitar la transformación de la participación en las actividades, pero no el control completo ni la mera transmisión de la información.
- El discurso no es una conversación diádica entre el profesor y el resto de los niños, sino que tanto los estudiantes como los profesores, son miembros activos en el desarrollo de las ideas.
- Se anima a los alumnos a escuchar a sus compañeros y el maestro proporciona el apoyo para que los niños aprendan cómo hacerlo.

- Los alumnos se refieren tanto a sus compañeros como al profesor, explorando las ideas de sus compañeros y dirigiendo en algunos casos ellos mismos la discusión.

Todos estos antecedentes teóricos revisados tienen unos puntos en común:

- 1) El establecimiento continuo de relaciones entre lo que los alumnos *ya conocen y lo nuevo* que se les propone aprender (Rogoff, 1993). En este juego constante de relaciones, es importante el manejo de dos tipos de conocimiento potencialmente compartido con sus alumnos: conocimiento compartido como resultado de la experiencia social de los alumnos, y como resultado de la historia común de aprendizajes realizados en la propia aula.
- 2) La dependencia del *control* de los posibles malentendidos o incomprensiones, que podrían bloquear el desarrollo progresivo de representaciones compartidas. Es necesario que el profesor verifique sistemáticamente la comprensión de sus alumnos.
- 3) Descubrir una manera del uso y aprovechamiento de la *potencialidad del lenguaje* para representar de maneras distintas la realidad, experimentar sobre el modo de influir el profesor en las representaciones a aprender por sus alumnos.

Los autores citados nos ayudan a entender la importancia de la enseñanza de la lengua oral, desde que los niños ingresan en el sistema educativo. La meta está en apoyar el máximo desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos para que incrementen sus posibilidades de utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación, de representación (Domínguez y Barrio, 2001). Nos situamos en un enfoque teórico sociocultural que no renuncia a aportes de otros. Mediante el discurso y la acción conjunta dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en base contextual para la comunicación posterior.

1.2.2. La discusión infantil

La discusión es un género discursivo general, un *estilo de conducción* de la conversación diferente a la simple transmisión del conocimiento. Es una forma de interacción verbal en la clase, utilizada para resolver un problema colectivo que puede ser interpretado de diferentes modos.

“La situación de discusión permite la explicitación verbal de un razonamiento colectivo” (Vygotsky 1979:132).

Se genera una situación interactiva caracterizada por la *construcción conjunta* de una solución a un problema, a través de un razonamiento conjunto. Esta situación de discusión favorece el razonamiento colectivo que posteriormente será interiorizado (Vygotsky, 1978). El razonamiento se estructura como razonamiento colectivo porque la interacción social motiva para producir argumentación, y para profundizar en el significado introducido en el discurso. El mecanismo que pretende estimular es el de la interiorización de las operaciones cognitivas complejas, construidas en cada interacción verbal. Se diferencia de la tradicional secuencia *I.R.E.* (*pregunta del maestro, respuesta del alumno, evaluación docente*), porque el profesor no pretende transmitir información y evaluar el conocimiento adquirido por sus alumnos posteriormente, sino que el niño tome posiciones, argumente y confronte diferentes puntos de vista en interacción con sus compañeros (Diez y cols, 1999).

“Dos mentes son a menudo mejor que una, y muchas mentes que contribuyen a la construcción del conocimiento dan como resultado el vasto y dinámico recurso de conocimiento que llamamos “cultura”. Para comprender el proceso de construcción del conocimiento, los fracasos son tan importantes como los éxitos, pueden entenderse mejor observando cuidadosamente las conversaciones que los generan” (Mercer, 1997: 12).

Estas destrezas empiezan con la conciencia que adquiere el niño de sus experiencias directas y, con ellas, forma la base con la que pueda desarrollar situaciones e historias imaginadas. Con frecuencia son las experiencias pasadas las que aportan esta base. Excursiones, visitas guiadas, viajes; museos, archivos, bibliotecas, ludotecas, etc., después de estas experiencias son capaces de proyectarse en la vida.

Los niños utilizan el lenguaje para saltar de una imagen creativa a otra, y para evaluar las posibilidades a medida se presentan. Desde una edad muy temprana utilizan el lenguaje para formular ideas y evaluarlas. La imagen del lenguaje como herramienta está mal enfocada, porque las herramientas son a menudo objetos hechos y dados, que se toman y usan para hacer un trabajo y no cambian en el proceso. El lenguaje no se parece a esto. Al utilizar el lenguaje para aprender, podemos cambiar el lenguaje que utilizamos. Por esta razón un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje de construcción del conocimiento, tiene que ser un *“análisis de la utilización del lenguaje”* (Mercer, 1997:17).

El discurso nace de una *“colaboración entre el adulto y los niños”*, para convertirse en un conocimiento realmente compartido en lugar de ser *“un producto de la imposición del profesor”* (Pontecorvo y Orsolini, 1992:128). Las prácticas discursivas que promueven la argumentación y el razonamiento pueden ser desarrollados en la discusión en clase. Los estudios en medios naturales demuestran que la interacción verbal puede promover distintos tipos de conocimiento que, de otra manera quedarían atrofiados, como determinados conocimientos sobre procesos y actitudes en el área de *educación en valores*. La discusión es un medio para llegar a la comprensión compartida, porque se construye una solución colectiva a un problema a través del razonamiento conjunto. El razonamiento se estructura como razonamiento colectivo porque la interacción social motiva a los niños para producir argumentación y para explicar y profundizar en el significado que ha sido introducido en el discurso. El mecanismo esencial que la discusión pretende estimular es la *interiorización de las operaciones cognitivas* que han sido construidas primeramente en la interacción social (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

Es útil ver las aulas como uno de los diversos tipos de escenarios de la vida cotidiana, donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde algunas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión. Para usar la conversación entre niños 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, les da un para qué. Las maestras suministran experiencias que subyacen a la actividad, ideas que pueden usarse como base de las representaciones; acercando las actividades creadas por otros y estableciendo relaciones de trabajo (Tough, 1989).

“En ocasiones mi propia comprensión de las cosas, ha mejorado al tener que explicarle algo a un amigo que lo entendía menos y que me pedía ayuda. Un buen examen para saber si se comprende bien una cosa es tener que explicárselo a alguien. Sin embargo la historia de la practica educativa nos muestra que la conversación entre los estudiantes pocas veces se ha incorporado en el proceso de la educación en el aula” (Mercer, 1997: 99).

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*”. Estos mecanismos o estrategias conversacionales son de gran relevancia en la *formación de maestros*, como son las funciones de “*guía, ayuda y orientación*” que facilitan el aprendizaje. Esto no quiere decir que estas funciones sean fáciles de aplicar, el fomento de la interacción entre iguales engendra una gran dificultad, “*incluso para aquellos maestros que desean llevarla a cabo en sus aulas*” (Díez, 2002: 48).

“Las características propias de la discusión destacan con mayor relevancia al ser comparadas con otra modalidad discursiva, la lección, característica del modelo tradicional de instrucción y de amplia presentación en la actualidad escolar” (Díez, 2002: 50).

Partimos de lección como modalidad discursiva organizada por la secuencia *I.R.E.* (*inicio-respuesta-evaluación*). El profesor transmite una información y plantea una pregunta al alumno, de la que ya conoce la respuesta; el niño ofrece una respuesta y el maestro evalúa (Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975, en Díez, 2002). Esta secuencia guarda relación con el modelo propuesto por Rogoff (1993), revisado en el apartado anterior.

Analizamos una serie de características que diferencian a la lección de la discusión.

- Exploración de una *respuesta correcta*

La *situación I.R.E.* ofrece espacios muy reducidos para explorar el conocimiento y elaborar la información, “*por cumplir el objetivo de transmitir unos conocimientos, o solicitar unas respuestas predeterminadas*” (Díez, 2002: 51).

La *discusión* se centra en la exploración y elaboración de la información que en la respuesta correcta, es decir, en el proceso más que en el producto.

- *La función del maestro*

En la *situación I.R.E.*, el docente inicia el diálogo planteando una pregunta y evaluando la respuesta, llevando el peso y la iniciativa.

En la *discusión*, su papel es el de guía que acompaña en su trabajo a los niños, perdiendo peso y control, especialmente en su función evaluadora, cambiando también el peso del alumno, cada vez más participante en su propio desarrollo (Orsolini, Pontecorvo y Amoni, 1989)

- *Iniciativa y participación*

La estructura de *participación* de la situación *I.R.E.* se caracteriza por el planteamiento de preguntas de demostración de conocimientos de las que el docente ya conoce la respuesta, originando un estilo asimétrico de interacción donde el maestro controla el discurso, retomando siempre la iniciativa en cada secuencia. La selección del turno conversacional es realizada por el docente a cada uno de los alumnos (Rogoff, 1993)

En la *discusión* el maestro pretende que sean los alumnos quien tomen la iniciativa, desempeñando un papel activo, planteando preguntas, mostrando valoraciones, y solicitando justificaciones.

- *Interacción multidireccional*

La interacción *diádica* (*maestro-alumno-maestro*) es propia de la situación *I.R.E.* El profesor es un miembro de la diada, y el otro componente es el resto de la clase.

La interacción *multidireccional* (*alumno, alumno, alumno...*), es propia de la discusión. Es consecuencia de la participación activa y de la toma de postura ante las intervenciones de los compañeros. Se origina a partir de secuencias de interacción autónoma entre los propios alumnos.

“Las habilidades implícitas en la discusión y en la conversación son vitales, y la capacidad para sostener tales diálogos se desarrolla rápidamente durante el periodo preescolar (Garvey, 1984). Para desarrollar estos intercambios conversacionales, los maestros deben relajarse y dejar de considerar que su función es dar instrucciones y amonestar. El estar suministrando continuamente hechos o dando una opinión en respuesta a un comentario de un niño mata rápidamente la conversación. (...) Los maestros deben tratar de prolongar el intercambio toda vez que sea posible. Arrojar la pelota de la conversación hacia delante y hacia atrás es una buena manera de lograr fluidez y de establecer el hábito de la verbalidad” (Hendrick, 1990: 87).

Se introduce la conversación como primer proceso de comunicación, el más inmediato y versátil, mientras se va introduciendo la lectura y es la escritura. El lenguaje debería emplearse junto con medios concretos de poner ideas a prueba, estando íntimamente unidos, facilita enormemente el desarrollo del pensamiento.

Es esencial emparejar experiencia y conversación, y analizar qué es lo que los niños aprenden una vez completada cada experiencia, pero se debe permitir que la conversación ocupe el sitio de la implicación real con cosas concretas. Para ello, las destrezas de las maestras en el uso del lenguaje son importantes. Necesitan planificar el uso de la conversación igual que preparan el resto de recursos, controlando lo que está diciendo, partiendo de la necesidad de ser claro y de las dificultades de comprensión que puede causar en los niños. Hay que averiguar, maestras e investigadores, si se consigue el aprendizaje que proponemos mediante la conversación, o si obtuviera mejores resultados en una actividad que ofrezca la experiencia directa necesaria.

“La discusión puede aportar una reformulación del papel del maestro, que se caracteriza como guía de la construcción conjunta, perdiendo su función evaluadora y reguladora, siendo los alumnos quienes han de gestionar progresivamente su propio aprendizaje” (Díez, 2002: 54).

Observamos cómo el estilo educativo del profesor está muy determinado por pautas culturales y por las *ideas implícitas* que éste tiene sobre lo que es enseñar. Los modelos educativos que proponemos sólo pueden realizarse cuando el profesor cree en la cooperación (Díez, 2002), es decir, cuando está realmente seguro de que es una forma correcta de enfrentarse a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Además el profesor para enfrentarse a este modelo educativo debe aprender a enseñar a interactuar.

1.2.3. Las estrategias docentes

En cada proceso de comunicación entre un profesor y sus alumnos, y de éstos entre sí, se observa una tensión entre lo que exige la inducción del niño hacia una cultura establecida, y el desarrollo de participantes creativos y autónomos dentro de una cultura en evolución continua. El énfasis sobre uno u otro aspecto caracteriza las dicotomías de la ideología de la enseñanza. El valor de Vygotsky y Bruner es que consideran falsa esta “*dicotomía*”, haciendo hincapié en el proceso participativo, orientado hacia el futuro de la cultura y la educación. Bruner (1984, 1986, 1991) ha continuado la línea de investigación de Vygotsky y ha estudiado el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la observación de la interacción de los niños pequeños con sus madres. En este proceso de interacción se aporta el concepto de *andamiaje*, que son los pasos que se dan para reducir los “*grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la difícil habilidad que se está adquiriendo*” (Mercer, 1997: 85).

Después de tantas décadas centradas en el estudio psicológico del desarrollo cognitivo en “*un organismo en soledad*”, descontextualizado, debemos ahora buscar la esencia en lo cultural: su comunicabilidad en las transacciones con otras personas. Una parte del éxito o el fracaso de la educación se encuentran en el discurso que se establece entre profesores y alumnos, que permite o dificulta la *construcción conjunta del conocimiento*. En este contexto la conversación entre el profesor y los alumnos, y entre los alumnos entre sí, aparece como un recurso educativo importante.

Sin embargo, si observamos la práctica educativa podemos apreciar que la conversación entre los alumnos se permite pocas veces en el aula, considerándose la mayor parte de las veces como entorpecedora. La potencia de los *conflictos de opiniones* para explicar y argumentar, no es en general utilizada en la escuela con fines de aprendizaje. No obstante, la investigación actual insiste en la necesidad de que los alumnos “*hablen y cooperen*” en la realización de las tareas educativas. Es importante encontrar categorías que sirvan para referirse a lo que los maestros hacen con éxito. Una vía puede ser contar a los niños buenas narraciones sobre su mundo y sobre la diversidad de experiencias humanas que en él se desarrollaron, sugiriendo un modelo con la forma narrativa del cuento para planificar cada clase (Mercer, 1997).

Si bien, no toda conversación o cooperación son útiles por sí mismas. La conversación en el aula necesita también una guía. No podemos dar por hecho que simplemente por juntar a conversar a unos alumnos, vamos a obtener un rendimiento educativo, los niños necesitan saber qué esperamos de ellos y cuáles son las metas educativas que les planteamos. La discusión tiene que ser estructurada por el docente, de hecho, se diferencia de la conversación informal en que es pensada por el profesor con unos objetivos educativos concretos (Bruner, 1985, 1990; Egan, 1991). Es evidente que no sólo el profesor enseña y produce pensamiento creativo. Los compañeros, al trabajar juntos, están permitiendo la discusión de puntos de vista entre iguales que sirven para desarrollar una serie de *estrategias comunicativas* de gran utilidad, además de un mayor conocimiento de los temas que se están trabajando, y para un correcto desenvolvimiento social del niño. Diversos autores han constatado que los niños entre 5 y 6 años son ya claramente capaces de implicarse en tareas interactivas manteniendo diálogos reflexivos (Kruger y Tomaselo, 1986; Mugny y Doise, 1983; Tebeovsky, 1982, en Díez, 2002). Sabemos por lo tanto, que los niños de Educación Infantil de 5-6 años de edad son capaces de establecer conversaciones colectivas y hacer discursos coherentes en tareas escolares (Hendrick, 1990).

No son sólo los alumnos quienes deben aprender a resolver una actividad colectivamente, también el profesor debe aprender a *enseñar a interactuar*. No basta con plantear una actividad colectiva a un grupo de alumnos para que colaboren y construyan sobre las ideas de los compañeros. Es necesario desarrollar habilidades tanto en la dirección de la interacción por parte del profesor, como en la participación de los alumnos. La creación de situaciones de discusión no es una tarea fácil, ni siquiera para aquellos docentes que intentan llevarla a la práctica en sus aulas; entre otras razones, porque supone un profundo *replanteamiento del papel del maestro*, que desembocaría en una disminución de su poder (Melero y Fernández, 1995; Nemirovsky, 1995). A los maestros les cuesta involucrarse en la actividad que llevan a cabo sus alumnos, al no saber cuál es su papel allí ni cómo intervenir eficazmente, razones que muestran la necesidad de investigar más en ambos sentidos (Nemirovsky, 1995).

“El papel del profesor cambia radicalmente cuando se desplaza la concepción educativa de una concepción transmisiva de la información, a aquella en la que el conocimiento se construye conjuntamente entre todos los participantes” (Díez, 2002: 121).

Bajo esta última perspectiva, el maestro ha de perder protagonismo en favor del grupo, adquiriendo una relevancia primordial su papel de mediador en el aprendizaje. Esta guía docente se concreta en diversas funciones, entre las que destacan: motivar a los

alumnos, regular los niveles de dificultad de la tarea y ajustar la ayuda a las necesidades infantiles; definir claramente los objetivos de la actividad colaborativa, “independientemente de cuál elija cada maestra”; ofrecer un modelo de interacción; atender la composición de los grupos y realizar un seguimiento sobre éstos; “enseñar a argumentar; proporcionar los instrumentos y materiales más adecuados y organizar los espacios disponibles; y aportar al grupo criterios de valoración del trabajo realizado y evaluar su propio trabajo escuchando las sugerencias de sus alumnos” (Díez, 2002: 121).

A pesar de las numerosas investigaciones realizadas en este ámbito, son escasos los trabajos llevados a cabo en los primeros cursos escolares. Los mecanismos conversacionales analizados en ellas son de una gran relevancia en la formación de maestros, pues la acción educativa demanda ofrecer ayuda, guía y orientación para facilitar el aprendizaje, y el profesor debe aprender a desempeñar estas nuevas funciones que engendra el género educativo de la discusión. Este nuevo papel docente no resulta sencillo, el fomento de la interacción entre iguales engendra una gran dificultad, incluso para aquellos maestros que desean llevarlo a cabo en sus aulas.

“Quizá haya que dar una mayor importancia al lenguaje y a la comunicación para la creación de un sentido conceptual compartido del significado e importancia de la experiencia y de la actividad, algo que puede ayudar a que la educación en clase sea una cuestión más abierta y explícita y, por lo tanto, un proceso menos misterioso y difícil para los alumnos” (Edwards y Mercer, 1988: 188).

La investigación de Borzone y Rosemberg (1994) constata la incidencia del estilo docente en las intervenciones de los alumnos. Sus conclusiones corroboran la necesidad de formar a los maestros en la construcción del discurso entre los propios alumnos. Estas autoras analizaron las intervenciones de los niños de seis años durante situaciones de lectura de cuentos en relación con dos estilos de interacción del docente. Se compararon las intervenciones de los dos grupos de niños basándose en dimensiones lingüísticas y comunicativas, mostrando los resultados que existen diferencias entre ambos grupos en cuanto a la calidad y cantidad de las intervenciones, diferencias que pueden explicarse por el estilo de interacción del profesor. La construcción grupal de un relato promueve sin duda el uso de estrategias de discurso narrativo y favorece los procesos de comprensión, puesto que la coherencia del relato implica la focalización en los componentes estructurales y en las relaciones causales y temporales entre los eventos del cuento.

En un análisis preliminar de las intervenciones de diferentes grupos de niños, Rosemberg y Manrique (1990) observaron características distintas que podrían estar asociadas al *estilo docente*. Esto sugirió que podía existir un correlato entre la *producción lingüística* del niño y el *estilo de interacción* del docente, en tanto se oriente hacia la construcción grupal del relato o hacia la recuperación de la información parcial, ya fuera del cuento o de experiencias y conocimientos previos.

“En el trabajo de Rosemberg y Manrique (1990) se observa que formas de intervención descritas en la interacción madre-niño, de apoyo al desarrollo lingüístico como repeticiones, reestructuraciones y continuaciones, caracterizan los estilos de aquellos docentes que en el intercambio posterior a la lectura del cuento logran construir junto con los niños un relato coherente y cohesivo del mismo” (Borzone y Rosemberg, 1994: 118).

Presentamos el cuadro general de dimensiones y categorías para describir estilos de interacción de los maestros (Borzzone y Rosemberg, 1994: 119-120).

Tabla 1.1: Cuadro general de dimensiones y categorías de Borzzone y Rosemberg (1994)

ESTILOS DE INTERACCIÓN DE LOS MAESTROS EN SITUACIONES DE LECTURA DE CUENTOS		
DIMENSIONES	DEFINICIÓN Y CRITERIOS	CATEGORÍAS
TIPO DE MOVIMIENTO	Clasifica las intervenciones del maestro en dos criterios:	Iniciación
	1. Criterio comunicacional. Señala la posición de las intervenciones del maestro, en el intercambio con otros participantes.	Respuesta
MODALIDAD	2. Calidad de la interacción en este intercambio	Reestructuración
	Clasifica las intervenciones del maestro como acciones, tanto verbales, como no verbales. Considera las formas de estas acciones	Continuación del tópico
TIPO DE INFORMACION	Esta categorización tiene en cuenta los diferentes tipos de información que el sujeto utiliza en la construcción del significado del texto	Pregunta cerrada
		Afirmación
FOCO	Categoriza las intervenciones considerando los aspectos a los que hace referencia. “El foco o fuente de información está puesto en cómo el enunciado configura el contexto” (Borzzone y Rosemberg, 1994: 133).	Comentario
		Explícita en el texto
		Implícita en el texto
		Relaciones causales
		Componentes estructurales
		Detalles

“Es precisamente el objetivo de este trabajo describir y analizar las intervenciones de los niños en relación con el estilo docente a fin de determinar si las diferencias entre estilos implican, por un lado, una diferencia en cuanto a las oportunidades que el niño tiene en el aula para explotar sus recursos lingüísticos y discursivos y, por otro, una diferencia en cuanto al apoyo que el docente le proporciona para el desarrollo de estrategias discursivas” (Borzzone y Rosemberg, 1994: 118).

Las maestras presentaban estilos polares de interacción. La maestra del grupo A presentaba las situaciones de lectura de cuentos bajo la estructura de una lección tradicional, con un alto número de iniciaciones con respecto al de respuestas, y con predominio de las intervenciones de solicitud de información explícita en el texto. Las preguntas se centraban en información fragmentada y en detalles aislados, pero no en la secuencia temporal ni en las relaciones causales, dificultando la integración de la información y, por tanto, su comprensión.

En cambio, la maestra del grupo B mostraba un predominio de afirmaciones y comentarios sobre las preguntas, y un mayor porcentaje de respuestas de la maestra en relación con sus iniciaciones. Sus intervenciones se referían tanto a información explícita como implícita, centrándose en los componentes estructurales del cuento. Destacaban sus intervenciones caracterizadas como reestructuraciones y continuaciones de las emisiones de los niños, lo que favorecía la construcción de un relato grupal.

“Los datos obtenidos muestran que las diferencias entre los grupos no sólo no son atribuibles a la competencia de los niños, sino, por el contrario, que esta competencia se ve influida por el tipo de intervención docente, apoyando la hipótesis de la incidencia del estilo docente en las intervenciones de los niños. A continuación presentamos el cuadro de los tipos de movimiento de los alumnos, correspondientes a los grupos de las maestras A y B” (Borzzone y Rosemberg, 1994: 127).

Tabla 1.2: Intervenciones de los alumnos en función del estilo docente de Borzzone y Rosemberg, (1994)

TIPO DE MOVIMIENTO DE LOS ALUMNOS	GRUPO A	GRUPO B
Iniciaciones	1,56%	5,1%
Respuestas a la maestra	85,16%	74,6%
Respuestas a otros niños	3,1%	20,34%
No respuesta	10,16%	

Como se aprecia en la tabla precedente, en el grupo A la maestra genera una estructura de participación caracterizada por el planteamiento de una serie de preguntas de demostración de conocimientos, esperando las respuestas de los niños. En este estilo *asimétrico* de interacción, el docente asume el papel de iniciador del intercambio con dominio sobre los tópicos y el niño un papel subordinado, con la misión de contestar a preguntas que suscitan una respuesta determinada. Las intervenciones de la maestra y de los alumnos de este grupo son características de la conocida secuencia tripartita *I.R.E.*

En contraste, en el grupo B la maestra interviene cuando el niño hace una pausa, sin interrumpir, expresando interés por lo que el niño ha dicho y afirmando con una repetición y/o reestructuración de la emisión infantil. Por tanto, la maestra recoge y amplía el tópico presentado por el niño, logrando una auténtica reciprocidad de intercambio. En este marco de participación, el niño asume un papel importante, y no subordinado, puesto que él mismo plantea los tópicos con sus propias palabras. En la tabla precedente destacan el número de iniciaciones infantiles, superior en el grupo B, mostrando el papel más activo de este grupo de alumnos. En cuanto a la diferencia en respuesta a los compañeros, ésta varía de un 3,1% en el grupo A frente a un 20,34% en el grupo B, que nos permite afirmar la superación de la interacción bidireccional maestro y alumno en este último grupo, a favor de la construcción del discurso entre los compañeros.

Los resultados del estudio indican la influencia del estilo docente en las intervenciones de los alumnos. Éstos perciben su propio papel a partir de las convenciones y normas implícitas presentadas por el maestro. Por ello, insistimos en la necesidad de formación del docente para enseñar a sus alumnos a trabajar de forma conjunta. Enseñanza que debe producirse desde los niveles más *alejados* de los alumnos (Borzzone y Rosemberg, 1994), como son la programación de las actividades realmente cooperativas, la distribución del espacio, la organización del horario y del material, los diversos criterios de agrupamiento, etc.

Asimismo, la formación docente ha de incidir en los niveles más cercanos al alumno, aquellos que tienen lugar durante la resolución conjunta de la actividad, como son las diferentes estrategias docentes para ajustar la ayuda educativa y promover el intercambio entre los alumnos. Las discrepancias en el rendimiento entre ambos grupos no son una cuestión de “competencia” como tal sino una respuesta contextual a la situación de intercambio:

“El análisis comparativo de las intervenciones de los niños parece indicar que no necesariamente el aula es un medio que restringe la calidad y cantidad de los intercambios como sugiere Wells (1985). Por el contrario, el estilo docente es un factor de peso a tener en cuenta cuando se plantea la confrontación hogar-escuela en tanto ámbitos diferenciados por las oportunidades que proporcionan a los niños para poner en juego sus recursos lingüísticos” (Borzzone y Rosemberg, 1994: 129-130).

En estas estrategias docentes se muestran claves los siguientes aspectos: el modo de dar *uso a las preguntas*, la evolución de los *tipos de información*, y de la forma de dar sentido a los conocimientos *nuevos* en función de los ya *dados*.

1.2.3.1. El uso de demandas

“Piaget (1977) sostenía que las preguntas ejercen una influencia esencial sobre el desarrollo cognitivo, y prefería sobre todo las preguntas que señalan contradicciones con lo que provocan al niño a pensar acerca de algo desde otro punto de vista. Esto es exactamente lo que se requiere cuando se pide a los niños que piensen soluciones y posibilidades creadoras” (Hendrick, 1990: 75).

Las demandas de información, como *estrategias comunicativas*, son fundamentales en el uso y aplicación del debate en la lectura de textos. Utilizar con frecuencia el diálogo con los niños, es la manera más eficaz de ayudarles a desarrollar destrezas que puedan emplear cuando sea necesario. El maestro está en disposición de evaluar qué se puede adquirir mediante la conversación, y qué es lo que puede ayudar a los niños a *“reconocer objetivos, pasos, mediante los que ésta se puede alcanzar”* (Tough, 1989:112).

Las preguntas siempre han estado asociadas al modo cómo conocemos. De hecho, la filosofía se basa en aprender a hacer preguntas; cada uno constituye su propio conocimiento, pero nadie lo puede hacer sin la ayuda de los demás (Puig y Sátiro, 2000 y Signes, 2004).

“La mayor disparidad entre el hogar y la escuela consiste en que, mientras en su casa el niño comparte unos conocimientos con su familia y resulta fácil la comunicación, en la escuela ha de crearlos de nuevo a través de la interacción con el maestro y con sus compañeros. Esto le produce un esfuerzo considerable. Antes que nada ha de darse a conocer... y ha de hacerse entender para explicar lo que para él es familiar y otro desconoce, o para entender aquello de lo que nunca ha oído hablar. Ha de adaptar el vocabulario que, posiblemente, todavía diste del socializado y en un contexto en el que no hay puntos referenciales, ni para el recién llegado ni para los oyentes. Ciertamente se trata de un marco idóneo para desarrollar la capacidad generalizadora y conceptual, puesto que, siguiendo a Vygotsky los usos descontextualizados del lenguaje estimulan el entendimiento y como consecuencia facilitan la madurez intelectual” (Lleixa, 1992: 91).

El uso de demandas es fundamental en la actuación docente para fomentar el diálogo creativo. Cualquier pregunta puede actuar como guía del alumno, para que resuelva la tarea en un nivel superior al que alcanzaría sin ayuda. Conforme el alumno se muestra más autónomo en la resolución de la actividad, el maestro ha de disminuir su ayuda, presentándole preguntas informativas, que desaparecerán cuando alcance la regulación individual.

Estas preguntas son solicitudes de información genuinas, pues el docente conoce la respuesta a su pregunta. Las preguntas del maestro forman parte de un tipo característico de discurso, el educativo, en el que, curiosamente, quien conoce las respuestas es quien plantea las preguntas. Las demandas de información son estrategias comunicativas utilizadas por los maestros, principalmente con niños pequeños, con quienes no tendría ningún sentido la clase magistral transmisora de información. Los maestros tienden a fomentar el pensamiento creativo mediante preguntas que estimulan el desarrollo de las propias ideas del niño. Es la demanda de información el tipo de participación dominante, eje de su actuación y aprendizaje profesional. Estas estrategias interrogativas, de elevada frecuencia de utilización entre los maestros, desempeñan diversas funciones relacionadas entre sí, que se pueden resumir en:

- Obtener información sobre el nivel real de desarrollo en el que se encuentran los alumnos, lo que permite trabajar en su ZDP y determinar el tipo de ayuda que se le puede ofrecer en cada momento evolutivo.
- Guiar la resolución conjunta del problema hasta que el niño sea capaz de realizarlo por sí solo. A medida que el niño vaya asumiendo cada vez más la función reguladora, el profesor evitará dar información conocida por el alumno, ayudándole a trabajar en el límite de su competencia.
- Permitir al maestro mantener el control constante sobre el conocimiento de los alumnos, asegurándose de que la información es comprendida de manera conjunta.

“La cantidad de ideas originales se puede incrementar si el maestro reconoce su valor y responde positivamente a ellas. Las ideas que resultan ineficaces también constituyen una valiosa experiencia de aprendizaje, como manejo de experiencias frustradas, en una atmósfera generosa. Si la situación es razonablemente segura, hay que dejar a los niños que prueben sus ideas incluso cuando se sepa que no funcionarían, tienen derecho a equivocarse” (Hendrick, 1990: 65).

Otra función educativa de las preguntas es que sirven como medio para acercarnos a la diversidad que existe en cada aula. La función de la curiosidad es impulsarnos a preguntar y a cuestionar el mundo en que vivimos, y al preguntar y preguntarnos podemos descubrir, crear y recrear diversas formas culturales. Podemos pensar en la pregunta como un recurso cotidiano de acercamiento de la diversidad. Un profesor puede preguntar a sus alumnos sin necesidad de “interrogarlos”, puede pensar preguntas para que sus alumnos sigan pensando y buscando respuestas. Tal vez más de una respuesta, quizá una pregunta que nunca termine de preguntar y que lleve consigo un viaje hacia la profundidad de su propia existencia, del futuro, de lo intangible. Una pregunta que continúe trabajando aun cuando el profesor no esté más presente (Fresquet, 2003).

Existe un progresivo aprendizaje en interacción entre las maestras y los grupos de discusión de alumnos. Las maestras van aprendiendo a esperar respuestas y a formular sólo unas pocas preguntas. Aprender a esperar una respuesta es difícil, muchos maestros formulan excelentes preguntas, pero se “precipitan” respondiéndolas ellos mismos. Tal vez teman al silencio o al fracaso de los niños. Algunas maestras tienden a precipitarse debido, posiblemente, a que no esperan que los niños a esta edad sean capaces de justificar sus respuestas. Piensan que “*es pronto para que los niños puedan argumentar sus respuestas*”. Por otro lado, para evitar que las preguntas lleguen a ser pesadas, es mejor entretenerlas dentro de una conversación general, mientras la experiencia general sigue su curso, así como brindar todas las oportunidades de poner en práctica sus sugerencias.

“¿No es una pérdida de tiempo dejar que los niños prueben cosas que evidentemente no funcionarían?. ¿No sería preferible discutir con ellos las soluciones propuestas, antes que tomarse el trabajo de pruebas efectivas tan solo para experimentar fracaso?” (Hendrick, 1990: 73).

En el uso de las demandas como estrategias de participación y elaboración del discurso, registramos una serie de acciones y aspectos claves:

1) Estimular el proceso interrogatorio ayudando a los niños a pensar respuestas por sí mismos

Las maestras van aprendiendo un manejo sensible de las preguntas de los niños. Éstos tienen derecho a la información cuando no pueden imaginarse las cosas por sí mismos, pero a menudo un niño puede satisfacer su curiosidad con su propia respuesta si el maestro no se precipita en proporcionar de inmediato la información. Puede ser otro momento para hacer una pausa, y pensar antes de contestar. En lugar de ir a lo científico, ir a las experiencias cercanas, “*buena pregunta*”, e iniciar una discusión.

- Las preguntas más simples y frecuentes son las preguntas *fácticas*, que requieren información de una etiqueta o un nombre, como recuerdo de algo de memoria. Son preguntas cerradas o convergentes, puesto que anticipan simples respuestas correctas.
- Las preguntas *de comprensión* son un paso adelante, pero, en última instancia, también tienden a reproducir respuestas correctas *convergentes*. El niño debe ser capaz de aplicar un concepto a una situación y razonar la respuesta. Aún cuando haya que identificar una cantidad de diferencias e implique más análisis e intuiciones, el resultado final es la producción de respuestas correctas cerradas. Sin perder nunca la referencia de unos objetivos previos, la maestra abre la pregunta a un abanico de posibilidades, permitiendo que el niño haga suya la pregunta, proyecta sus conocimientos previos para terminar creando una situación nueva. El ambiente de seguridad que sepa transmitir la maestra es fundamental, y la puesta en práctica continua también (Hendrick, 1990).

- Las preguntas *creativas* fomentan la producción de ideas y soluciones originales, *divergentes*. Se las llama “*abiertas*” porque quien pregunta no sabe qué respuesta se le dará (Lay y Dopyera, 1987 en Hendrick, 1990).

“Al principio puede resultar difícil concebirlas, pues nuestra propia educación ha insistido mucho en las fácticas (de una única respuesta correcta, cerradas), pero es posible hacerse al hábito de formularlas, en esto ayuda pensar por anticipado diversas preguntas” (Hendrick, 1990: 67).

2) Motivar al grupo o niño a producir más de una respuesta

Si se asegura que las ideas de los niños no serán objeto de burla o crítica se ayuda a engendrar más respuestas, mientras que el refuerzo negativo de la crítica hará que los niños sensibles hagan silencio y se nieguen a correr el riesgo de confiar un segundo pensamiento. En el aprendizaje mediante diálogo, se muestran muy útiles las preguntas abiertas, que pueden ampliar los espacios de expresión, especialmente en el inicio lectoescritor. Y además ayudan a evitar las preguntas que sólo piden respuestas de una sola palabra. Si el maestro quiere introducir a los niños en una discusión, es más productivo formular preguntas que necesiten varias oraciones en su respuesta.

“Al contestar a las preguntas o enunciados de un niño, hay que elaborar las respuestas. Si el objetivo es estimular a los niños a formular ideas, se acoge bien las sugerencias. Al pedir más preguntas como “¿qué más podrías hacer?, ¿hay otra manera?, ¿qué haríais vosotros?, ¿qué os ha parecido lo que ha dicho vuestro compañero?”, no se somete cada idea a una inmediata apreciación crítica, estimulando las sugerencias de los niños (Hendrick, 1990: 98).

Esta acción de motivación puede practicarse con éxito planteando las demandas como un juego, de esta forma les induce a ver que las preguntas tienen una cantidad de respuestas correctas y a desarrollar el hábito de buscar más de una solución a un problema (Hendrick, 1990). También es muy positivo dejar que los niños exploren nuevas formas de emplear el equipo, y brinden oportunidades de poner a prueba ideas no convencionales. Las preguntas para las que hay más de una respuesta son sólo un ejemplo de pensamiento creativo, también se consigue permitiendo emplear al equipo de maneras novedosas y no convencionales.

3) Desarrollo de la narración y autoexpresión de historias

Las experiencias previas a un texto dado suponen un refuerzo, y facilitan la capacidad para hacerse preguntas. Es el origen de episodios personales que ponen en relación el conocimiento dado con el nuevo. En la narración de historias, existe una recreación, dentro de una situación de fantasía agregada a partir de experiencias pasadas, al igual que en el juego creativo. A medida que los niños maduran, 2 a 6 años, sus relatos muestran un dominio cada vez mayor del espacio, una diferenciación más nítida de los personajes principales, un mayor número de acontecimientos afectan a los personajes, y se produce un significativo aumento de fantasía e imaginación. En esta maduración esta influyendo un desarrollo motivacional paralelo, donde los maestros también pueden apoyarlo. El interés de los niños se desarrolla a partir de ir generando un modo de expresar sus sentimientos y un espacio para la expresión, facilitando la aparición de respuestas y aportes creativos. La atención mostrada por las maestras es fundamental.

4) 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).

¿Por qué la amplia gama de colores con la que los niños perciben el aula infantil, 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 ESO?. 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. Las maestras abren o cierran el discurso en función de las intervenciones de sus alumnos. Su forma dominante es la demanda, al contrario que en ellos que siempre aportan información. Las maestras abren el discurso según cómo los alumnos lo cierran o dejan suspendido, están continuamente reelaborando las intervenciones de los niños. Esta estrategia es gradualmente adoptada por ellos, está facilitada por la habilidad creciente de la escucha.

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.

“*El diálogo, la cooperación y la construcción desde métodos previos, proporcionan el catalizador que permite unir dos ideas*” (García y Cubero, 2000: 252).

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. Un centro de interés, o un pasado en común, es necesario en la interacción para lograr la intersubjetividad y la resolución conjunta de problemas. La apropiación individual de las prácticas sociales tiene lugar en un proceso creativo, donde las destrezas se transforman en el proceso. Cuando los individuos participan en una actividad social eligen ciertos aspectos, transformando lo disponible a su propio uso. Al igual que el significado de una conversación depende, tanto de la información del hablante como de la interpretación del que escucha, el proceso de interpretación guiada depende de la estructura que proporciona la actividad social y de la apropiación hace cada individuo. Cualquier acercamiento al lenguaje que elimine el “*juego dramático, con su trasfondo de convivencia y búsqueda de seguridad, ignora el gran incentivo del proceso creativo*” (Paley, 1991: 81 trad. Cast.)

“Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es ‘creativa’ una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformismos” (Rodari, 2000:163)

5) Facilitar las habilidades para preguntar de los niños

Para desarrollar su pensamiento y el uso del lenguaje es necesaria cultivar la habilidad para preguntar. Permisos e instrucciones son demandas corrientes en el aula. Sin embargo, es poco corriente que los niños hagan preguntas para ampliar información, o para valorar esa información. Esto puede deberse a que aprenden que no se espera que hagan preguntas de este tipo, y que las decisiones de los mayores, especialmente maestros, no son cuestionables. Incluso las búsquedas de información acostumbradas en casa creen que pueden no estar vistas en clase, tanto por maestros como por compañeros. A muchos niños demandar información no les resulta fácil. Y sin embargo a esta edad pueden hacer preguntas apropiadas, cuando ha entendido las ideas y pueden identificar el tipo de información adicional necesaria. Las situaciones en el aula suelen ser para identificar objetos o atributos al modo de acertijos o adivinanzas, en estos juegos el niño debe pensar en los objetos y hechos, y caer en la cuenta de las características más importantes a distinguir. Necesitan aprender maneras de buscar más información, y esto se puede conseguir gracias al diálogo con el maestro.

“Un modo de ayudar a los niños para que sepan reconocer la pertinencia de ciertas preguntas es poner a discusión formas de entrevistar a otras personas. Los niños pueden entrevistar con muchos fines a los maestros o a otros niños, a sus padres, abuelos, hermanos y otras personas trabajen en su comunidad” (Tough, 1989: 150).

6) La influencia de los tipos y contenidos de las preguntas

Partimos del trabajo de Albanese y Antoniotti (1997), que estudian la relación entre los componentes del estilo de diálogo y la comprensión de historias en niños. Estas autoras establecen medidas entorno a la habilidad para retener con precisión las historias, cuando varios componentes del diálogo son manipulados. Demuestran que el uso de cuestionarios durante la fase inicial de las narraciones aumenta su retención. Para ello hacen una clasificación en seis tipos de preguntas que están mediando en la comprensión de una lectura previa.

1. *Enciclopédicas*: revisan un concepto, idea o palabra nueva que influye en el desarrollo de la comprensión de un texto.
2. *De verificación*: constatan el nivel de comprensión de los interlocutores.
3. *Personales*: demandan situaciones reales análogas a la del texto, como anécdotas o episodios personales.

4. *Inferenciales*: son demandas que organizan una secuenciación lógica y temporal del texto previo.
5. *De opinión*: preguntas abiertas que solicitan valoración acerca de lo leído o hablado.
6. *Retóricas*: al principio o final de un tópico o contenido del debate. Tienen la función de romper el hielo frente a una instrucción que la va a seguir. Suelen iniciar o poner fin a la discusión.

Albanese y Antoniotti parten de Barbieri, Devescovi y Bonardi (1987), que realizan un estudio de la interacción entre niños y adultos, durante una lectura compartida de un libro en etapa preescolar, identificando dos tipos de estilos de interacción.

- El *estilo narrativo*, caracterizado por un tipo de monólogo en el que el maestro no solicita la participación del niño, marcado por preguntas preponderantemente retóricas.
- El *estilo dialógico*, en el que el maestro implica al alumno en un diálogo, y hace preguntas que requieren la participación activa del niño durante la narración de los sucesos.

Su análisis integra cuatro parámetros que caracterizan la interacción adulto-niño:

- a) La *reconstrucción de la historia*, observada como el modo en el que la historia fue contada.
- b) La *adaptación cognitiva* del niño, analizada desde la presencia de explicaciones.
- c) El *control cognitivo* sobre el niño, como presencia y tipos de cuestiones que les son dirigidas.
- d) La *participación* de los niños, tomado desde las contribuciones de éstos a la interacción.

Estos parámetros fueron aplicados en un trabajo previo de Albanese y Antoniotti (1992). Analizaron los efectos de estos parámetros sobre el estilo interactivo del maestro en la comprensión de narraciones de los niños. Estas autoras establecieron una serie de índices numéricos, para identificar el estilo de un maestro como *narrativo* o como *de dialogo*. Los resultados demostraron que el uso del estilo de dialogo permite un más alto nivel de comprensión que el estilo narrativo. Además el estudio daba luz a tres características, todas con relación al uso de preguntas del maestro que distinguieron el estilo de interacción del adulto, por encima de otros parámetros.

- Los maestros centrados en el diálogo realizaron un mayor número de preguntas que los maestros de estilo narrativo. El gran número de preguntas en este estilo de interacción, llevó a su categorización a partir de una serie de componentes, que hemos analizado de su estudio posterior en el que profundizan en el análisis de los tipos de preguntas encontrados.
- Los que fomentaban el diálogo hacían tres tipos de preguntas: *verificación*, *personales* y *de inferencia*, que no fueron utilizadas por los maestros narrativos.
- Los maestros *narrativos* elaboraban exclusivamente preguntas retóricas. En cambio los que promovían el diálogo usaron varios tipos: *enciclopédicas*, *de verificación*, *personales*, *de inferencia* y *retóricas*. El uso de esta amplia variedad de preguntas es la clave en la descripción de este estilo de interacción. La diversidad de preguntas que hace poner en juego todos los tipos de información descritos, enriquece la conversación posterior.

Con anterioridad Orsolini (1985) había estudiado el proceso de elaboración de inferencias en la comprensión de textos infantiles. Esta autora muestra que, sobre los tres o cuatro años, un niño ya es capaz de hacer inferencias, basadas en el parecido cercano entre el contenido semántico del texto y su conocimiento previo del mundo. Esto es posible gracias al uso de preguntas *enciclopédicas*, claves para distinguir cuatro estilos de diálogo de maestros, en otras tantas situaciones experimentales que describen en su investigación (Albanese y Antoniotti, 1997). El adulto que quiere ayudar en la comprensión del texto al niño no sólo necesita usar *demandas de verificación*, *personales* y *de inferencia*, propias de un estilo de interacción basado en el diálogo. Para llegar a una comprensión relevante de un texto se necesita facilitar al niño el acceso al conocimiento pertinente al tema y al contenido de la historia, significados que den con su estructura. Las demandas *enciclopédicas* lo facilitan, siendo claves en el proceso de poner en relación el conocimiento del mundo general con el propio de cada historia.

1.2.3.2. La transición de la información explícita a implícita

La información explícita remite a una *recuperación* de la información, tendiendo a una *comprensión simple* a partir de un enfoque fiel al texto origen, que ayuda a retener unos contenidos manifestados previamente. La información implícita da un paso más: facilita la ampliación y el enriquecimiento del proceso de una discusión, abriendo el espacio de la expresión hacia contenidos latentes, elaboraciones potenciales que solicitan una mayor aportación de los interlocutores. La evolución de lo explícito a lo implícito expresa una ruptura, con la necesidad de trabajar sobre evidencias, haciéndolo sobre supuestos e hipótesis. Al mismo tiempo, esta evolución facilita el uso de la imaginación y de las experiencias de conocimiento previas, con las que poder construir las partes de los conocimientos que no se han manifestado.

El paso de ir sustituyendo las fuentes de información explícita por otras implícitas, facilita espacios tanto a al grupo de discusión como a cada interlocutor, en el proceso de construcción del conocimiento. En esta transición de la información explícita a implícita, las inferencias tienen un papel clave. Bruner (1957) identifica la mente humana como “*máquina de inferencias*” al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la información nueva, a través de establecer relaciones lógicas independientes de los estímulos (León, 2003).

En la investigación actual, se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial (Gutiérrez-Calvo, 1999, en León, 2003), presente tanto en el dominio “*local*” del procesamiento de detalles y oraciones, como en el más global o “*situacional*” del discurso. Niveles que están interrelacionados, dado el carácter *lineal* de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona información clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado, cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas están diseminadas en segmentos más amplios del discurso (párrafos, episodios, capítulos...) siendo la captación de estas ideas un objetivo clave en el dominio global del texto.

“Las inferencias son fundamentales en el establecimiento de la comprensión del discurso, puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparece de manera explícita en el texto, aportando la coherencia básica, un sentido lógico que nos permite seguir el hilo argumental o, dicho en otras palabras, la progresión temática del discurso” (León, 2003: 206).

El conocimiento previo del que dispone el lector y su relación con lo que lee, es el motor que induce a la realización de inferencias. La comprensión del discurso supone una función inferencial, partiendo de unos contenidos descritos en el texto el lector elabora un conjunto de proposiciones, explícitas e implícitas, y al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas ya disponibles. El resultado final es que siempre terminamos procesando más información de la que leemos de “*manera explícita*”, puesto que unimos lo leído o escuchado con lo que ya sabíamos acerca de algo. Desde los primeros modelos *constructivistas* (Barlett, 1932; Bransford y cols., 1972; revisados por van Dijk y Kintsch, 1983), hasta posiciones actuales *construccionistas*, donde se da prioridad a la búsqueda del significado (Graesser y cols., 1994; Singer y cols., 1994; Suh y Trabasso, 1993, en León, 2003), coinciden en que la comprensión requiere información complementaria que no está explícitamente contenida en el texto y que el lector logra extraerla mediante la generación de inferencias.

En un estudio reciente, León, Escudero, y van den Broek (2002), que a su vez parte de otra investigación anterior de Trabasso y Magliano (1996), intentan confirmar si la lectura de diferentes tipos de texto genera o no patrones distintos de inferencias, y si éstos son diferentes a los observados por Trabasso y Magliano. Seleccionaron 20 textos cortos que correspondían a narraciones, noticias de prensa y textos expositivos. A su vez los textos narrativos se dividieron en cuentos e historias complejas. Todos los textos poseían una misma estructura que contenía una única relación causal y la misma longitud. Se elaboró dos versiones diferentes, una en castellano y otra en inglés, que se pasaron a sujetos españoles y estadounidenses, respectivamente.

Los resultados revelan diferencias significativas en cuanto al tipo de inferencias realizadas al leer los distintos tipos de texto. Se detectan, además, diferencias significativas en relación con los procesos de memoria que subyacen a la realización de inferencias: los cuentos sencillos y las narraciones generaron un mayor número de predicciones respecto a los textos considerados como expositivos, mientras que éstos evocaron un mayor número de explicaciones. Los datos parecen apuntar a que cada tipo de texto parece determinar la “*activación de unas expectativas de lectura distintas y de unos contenidos y procesos específicos*” (León, 2003: 168).

Otra consecuencia importante se refiere a las diferencias entre el procesamiento de la información en un texto narrativo y en uno expositivo. Los textos narrativos se caracterizan por generar un número significativamente mayor de inferencias predictivas en comparación con el resto de tipos de textos. Estos datos sugieren que la dirección del procesamiento de la información puede ser distinta, los textos narrativos buscan la información causal consecuente y requieren mayor esfuerzo a la hora de recuperar los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo. En cambio en los textos expositivos, y en menor medida los periodísticos, activan procesos de lectura más dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo, y por tanto, a generar explicaciones, con un número mucho mayor que en los textos narrativos.

“Por último, la influencia cultural o lingüística no parece afectar a la elaboración de inferencias, esto se desprende de la escasa variabilidad de los grupos observados, estadounidense y español. Esto nos lleva a inferir la posible existencia de un conocimiento implícito, que nos permite reconocer el género mental del texto en función de su estructura y contenido” (León, 2003: 169).

El conocimiento previo y los conceptos que se describen en las narraciones simples, resultan familiares para los lectores. En el proceso de comprensión de una narración cada lector realiza una amplia variedad de inferencias basadas en los conocimientos que ya posee. Pueden generar inferencias acerca del lugar donde acontece un suceso, su disposición espacial, sus causas, las características de los personajes: conocimientos, creencias, rasgos, situaciones, metas (León, 2003).

1.2.3.3. La transición de la información dada a la nueva

¿Los enunciados sirven para repetir o reproducir el contexto del discurso en el que se dan, partiendo de los conocimientos ya dados en la narración; o actúan para reelaborar o aportar un contexto nuevo?

La información dada, es la ya disponible en el contexto del discurso, pudiéndose darla por supuesta, de ahí el concepto de “*abreviación*” (Vygotsky, 1987). La información nueva nace al volver al texto para recrearse en su contexto, produciendo, aportando. Nace la propuesta del “*como si...*”. Revisamos dos principios que sirven para ordenar los conocimientos nuevos a partir de lo ya conocido, experiencia presente y local, dos formas habituales de adquirir nuevos conocimientos: de lo *concreto a lo abstracto*, y de lo *conocido a lo desconocido*; así como dos formas de partir de los conocimientos dados para llegar a otros nuevos: el *uso de experiencias* y el *reflejamiento*.

De lo concreto a lo abstracto

Existe una aparente contradicción entre la experiencia asimilada y las posibilidades que abre la imaginación. Un principio de esta experiencia es que tenemos que empezar a enseñar con materiales concretos, para a partir de ellos tender a los conceptos abstractos. Egan (1994) toma el ejemplo de cuentos como *La Cenicienta*, que no parece tener muchos problemas para la comprensión, en niños de 5 años, esta historia está estructurada sobre “*las relaciones de diversos conceptos subyacentes*”. Se observan conceptos generales y abstractos como la oposición entre miedo y esperanza, bueno y malo. Pero para que la historia entera tenga sentido, los niños deben “*poseer de algún modo estos conceptos abstractos*”.

La abstracción puede considerarse como antecedente, incluso “*condición necesaria*” para que puedan entender el relato concreto. Hay partes en cada narración que exigen que el niño entienda conceptos abstractos, sin ellos que dan sin significado la mayor parte de acciones de los personajes (lealtad, egoísmo, amistad, etc.). Todo esto parece oponerse al principio de que el conocimiento de los niños procede de lo concreto a lo abstracto. Los cuentos tienen sentido si ya disponemos de alguna idea abstracta de argumento que organice y dé sentido a la fuerza afectiva del relato. Por ejemplo, niños muy pequeños saben ya que “*la satisfacción de ciertas expectativas planteadas al inicio, indica el final del relato*” (Egan, 1994: 22)

A lo mejor se confunde la capacidad para articular abstracciones y para utilizarlas. Quizás el niño de cinco años no pueda definir de modo adecuado los valores, las actitudes de los personajes, pero es claro que sí utilizan esos conceptos para dar sentido a todo tipo de relatos, para dar sentido a los nuevos conocimientos. El proceso de educación como evolución de lo concreto a lo abstracto deriva de restringir la atención a determinadas actividades lógicas, pero si atendemos a la actividad imaginativa, la validez de este principio queda en entredicho.

“*Es cierto que los niños experimentan ciertas dificultades para aprender determinados significados de ciertos conceptos, pero acudiendo a una explicación que vaya “más allá de la progresión de lo concreto a lo abstracto, puesto que no tiene por qué ser inherente al desarrollo intelectual infantil”* (Egan, 1994: 26).

De lo conocido a lo desconocido

Diariamente partimos de experiencias comunes para introducir nuevos conocimientos, pero, ¿qué ocurre con los contenidos de los relatos fantásticos infantiles?. En ocasiones nos vemos obligados a cuestionar la validez de sostener que nuestro conocimiento se va acumulando poco a poco, desde lo conocido a lo desconocido. ¿Qué ocurre con las brujas, los magos, los monstruos, los robots, los animales de las fábulas, que ocupan gran parte del mundo conocido de los niños?, ¿por qué son atractivos para ellos?. Quizá nos estamos refiriendo a un contexto diferente, sus contenidos reflejan la capacidad potencial para combinar experiencias, creando algo nuevo, quizá estos seres expresen mejor la necesidad de imaginar.

Si atendemos al progresivo dominio de tareas prácticas y secuencias lógicas de las distintas áreas de conocimiento, tienen sentido acudir al principio “*de lo conocido a lo desconocido*”. Pero, ¿qué ocurre si nos fijamos en los relatos fantásticos?. En este caso, apreciamos que podemos comprender materiales nuevos sin acudir a “*líneas de asociaciones*” de conocimientos que ya posee. Podemos introducir cualquier conocimiento en la medida que se adapta a “*las estructuras conceptuales que el niño ya tiene*” (Egan, 1994: 28).

El verdadero sentido de operar desde “*lo conocido a lo desconocido*” reside en recordarnos que hace falta cierta “*coherencia*” en la secuenciación del aprendizaje de los niños. Pero la capacidad imaginativa puede desarrollar otras formas de aprendizaje que superan los principios “*de lo concreto a lo abstracto*” y “*de lo conocido a lo desconocido*”, de cierta forma se salta sus pasos (Egan, 1994).

Las experiencias como fuente de información

La significación educativa de elaborar la información a partir de *experiencias*, es contribuir al proceso de aprendizaje en el que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes, junto a las frases del tipo “*nosotros*”, las reelaboraciones, los resúmenes, las demandas de conocimientos previos (Mercer, 1997).

“La experiencia es una fuente de información que explicita entre la información dada y la nueva, proceso por el que se relaciona nueva información aparecido en la lectura previa, con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva y que sea relevante para el material que se intenta aprender” (Novak, 1982:71).

A pesar de su importancia, hay una escasez de investigaciones sobre cómo se logra este proceso. Para que las narraciones de cuentos sean adoptadas como una estrategia educativa central en el currículo formal, es esencial que haya más guías para maestros-narradores, y un mayor conocimiento de cómo los niños pueden ser ayudados a articular la comprensión de sus propias historias o narraciones. Para configurar un verdadero acto comunicativo no sólo se debe atender al análisis de los textos, también a las vivencias personales y a la creación con los medios estudiados. Crear las condiciones que permitan vivenciar y comprender que la representación de la realidad ofrecida por los medios de comunicación, incluidos los videojuegos, es una representación pensada, seleccionada y construida por alguien. Por tanto, una de las tareas principales es organizar el trabajo de educación teniendo en cuenta todos estos medios que forman parte de la vida de los niños, posibilitando a partir de la experiencia, la comprensión de la relación entre imagen y realidad.

Aspecto paralelo, y de gran importancia para el desarrollo de la interacción social infantil, es la evolución de los espacios de recreo para los niños. Los descampados libres de construcciones han ido desapareciendo, los parques están más localizados, y los horarios de recreo más restringidos y con mayor presencia de los padres.

Con estas limitaciones puede restringirse el tiempo para la conversación espontánea entre los niños. No pueden afirmarse mejoras o déficits, sí cambios en los espacios de recreo y en las actividades. Si al tiempo de exposición a la televisión añadimos ahora el de los videojuegos, es fácil pensar que hay menos tiempo para el juego en grupo, con lo que los tipos de interacción social, incluida la conversación que es la que aquí nos ocupa, también cambian. Los espacios de interacción cambian, y los recursos que pueden poner en juego los niños también. En la escuela se podrían rescatar espacios de interacción, y el uso de las narraciones es un recurso que ha estado siempre a nuestra disposición.

El reflejamiento

Lumbelli (1985 y 1988) presenta una estrategia que es el “eslabón” en el proceso de pasar de la información dada a la nueva: el *reflejamiento*. Lumbelli (1988) lo define como las “*contribuciones conversacionales*” con las que el adulto repite, reformula o extiende la información introducida por el niño, enunciados que influyen positivamente el desarrollo de un argumento común del discurso (Díez, 2002, 121).

Es lo dado para poder construir lo nuevo. Esta estrategia se diferencia claramente de la tradicional conversación en clase, en la que el docente evalúa la respuesta del alumno. También expresa la necesidad de continuidad en la construcción conjunta, lo dado lleva a lo nuevo, no hay interrupción, ni saltos entre ambos núcleos de elaboración del discurso.

En un trabajo anterior (Lumbelli, 1985) expone las razones teóricas en la base de las intervenciones de “*reflejamiento*”: A través de las repeticiones y reformulaciones el hablante comunica un esfuerzo de comprensión y anima al interlocutor a proseguir el discurso, proveyendo al mismo tiempo la oportunidad de aclarar y elaborar ulteriormente el precedente mensaje. Además, esta reformulación operada por el maestro puede producir más comprensible la información, al mejorar la expresión lingüística.

Los resultados de diversas investigaciones confirman la eficacia del “*reflejamiento*” (Rogers, 1951; Lumbelli, 1985; Pontecorvo, 1992; Orsolini, Pontecorvo y Amoni, 1989; Orsolini, 1992), favoreciendo el docente la *prosecución*, continuación, del discurso en las direcciones que éste juzga relevante, pero que son iniciadas por el niño. Asimismo, en el último trabajo mencionado se afirma que la réplica elaborada por parte de los niños tiende con una alta probabilidad a verificarse después de una intervención de “*reflejamiento*” del maestro.

1.3. CONCLUSIONES

“Ante la escasez de investigaciones en torno a los mecanismos discursivos que promueven el conocimiento compartido y la incidencia docente en la actuación infantil, se hace necesario continuar la investigación en torno a las estrategias docentes que fomentan la construcción conjunta del conocimiento entre los alumnos” (Díez, 2002:81).

En la revisión de este primer capítulo sobresale el concepto de *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976), que son los diferentes niveles de ayuda ofrecidos por el adulto al niño en una situación familiar, para facilitar la terminación de una tarea que no hubiera sido capaz de resolver por sí solo (Díez, 2002).

En los apartados 1.2.1 y 1.2.2 destacamos la importancia de la discusión en la elaboración del conocimiento conjunto, centrándonos en la línea de investigación de Pontecorvo y cols., y en los trabajos de Wood, Bruner y Ross (1976), Newman, Griffin y Cole (1984 y 1991), Barnes (1994), Edwards y Mercer (1988), Mercer (1997), Rogoff (1993).

“En tal modalidad conversacional el alumno ha de desempeñar un papel activo en el razonamiento colectivo, siendo la principal función del maestro favorecer la negociación de las diferentes perspectivas y la promoción de la conversación autónoma de los alumnos, disminuyendo su tiempo de participación a favor de la regulación de la interacción entre los propios niños” (Díez, 2002: 78)

Un aspecto fundamental es elaborado en el apartado 1.2.3 donde se destaca la relevancia de la redefinición de las estrategias docentes, constituyendo el estilo educativo del docente un factor clave en las intervenciones docentes. Para ello nos apoyamos en el trabajo de Borzone y Rosemberg (1994). Son muy escasos los estudios que analizan las estrategias de los maestros destinadas a favorecer la discusión, en los primeros años de escolarización. Entre estos pocos trabajos merece atención el efectuado por Lumbelli (1985 y 1988), y Pontecorvo y Orsolini (1992).

Insistimos en la importancia de aprovechar el valor didáctico que tiene la conversación en el aula, siendo conscientes de que para convertirla en un acto educativo tiene que ir acompañada de una *estructuración y unas metas* concretas establecidas por el docente.

Es fundamental apostar por la capacidad de los niños de Educación Infantil para participar en estas conversaciones, en la importancia que tiene su exposición al uso de estrategias discursivas, para que puedan apropiarse progresivamente de ellas, incorporándolas a sus intervenciones en la discusión. Observamos que la educación cultural es eficaz cuando se la organiza conscientemente, con un plan, con un método acertado y con un control. Debe principiarse cuanto antes, cuando el niño está aun lejos de la etapa de la lectura, en el periodo de su desarrollo sensorial, cuando comienza a ver y oír con claridad y a balbucear algunas palabras.

“El análisis cuestiona la idea de que los alumnos estuvieran inmersos en un simple proceso de aprendizaje a partir de la experiencia, averiguando las cosas por si mismos formándose sus propios conceptos a través de la actividad y la observación practicas. De hecho, las concepciones que tenían del carácter y significado de sus descubrimientos estaban en gran medida gobernadas por interpretaciones que les ofrecía la maestra a través de diversos medios de comunicación, que iban desde los gestos y los silencios hasta el uso de implicaciones y descripciones verbales que daban a dicha experiencia interpretaciones particulares” (Edwards y Mercer, 1988: 142).

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 que debe quedar claro es la posibilidad y necesidad de utilizar las auténticas situaciones discursivas en el aula aún con niños de tan temprana edad. Este análisis comparativo parece indicar que el aula 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.

“El estilo docente es un factor de peso a tener en cuenta en la confrontación hogar-escuela en tanto ámbitos diferenciados por las oportunidades que proporcionan a los niños para poner en juego sus recursos lingüísticos” (Borzzone y Rosemberg, 1994: 130)

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. Esta concepción lleva a aplicar una instrucción directa y sólo después la practica aplicada del alumno (Melero y Fernández, 1995).

“Las creencias que los profesores mantienen sobre la naturaleza del conocimiento y sobre el proceso de adquisición del conocimiento tienen un rol poderoso y determinan el diseño y resultado de los planes de aprendizaje cooperativo en las aulas” (Palincsar y cols. 1989, citado en Melero y Fernández, 1995: 76)

Por tanto, para poder llegar a auténticas situaciones de comunicación en el aula, que favorezcan la construcción de conocimientos nuevos mediante la investigación y discusión de los distintos puntos de vista, 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.

“El propósito de la educación es conseguir que los estudiantes desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse, “formas con palabras” que les permitirán pasar a ser miembros activos de comunidades más amplias de discurso educado” (Mercer, 1997: 93).

Los resultados de las líneas de investigación revisadas sobre la construcción del conocimiento discursivo tienen fuertes implicaciones pedagógicas, en tanto que señalan la mediación del adulto en los procesos de aprendizaje de la alfabetización. Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar, estructuran la experiencia y el conocimiento. El proceso de enseñanza y aprendizaje es entendido como un proceso de comunicación donde el estilo de interacción del docente mediatiza la adquisición de significados del niño. Dado que el habla se usa en contextos conversacionales, se van identificando secuencias de movimientos conversacionales, en situaciones de disputa y de *co-construcción* de episodios (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

La significación educativa de cada experiencia conjunta es revelada a través de la atención que se presta. La construcción compartida del conocimiento se elabora como un proceso de desarrollo, en el que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes. Ejemplos de todo esto son las frases del tipo “nosotros”, reelaboraciones, resúmenes, demandas de conocimientos y experiencias previas. De ahí la necesidad de análisis que vinculen sus distintas dimensiones a la hora de interpretar observaciones y resultados.

Nuevas acciones cognitivas, obtenidas a solicitud de la maestra, permiten a sus alumnos integrar partes de información de una forma distinta. Es decir, el mundo de conocimiento de los niños fue activado junto con la representación del contenido del texto. Dos mundos distintos han sido comunicados, el narrativo fue usado para explicar y evaluar el experimentado previamente por cada niño. Habla como instrumento de acción, para comparar las operaciones de la maestra cuando interactúa con diferentes grupos de niños, para contrastar diferentes estrategias conversacionales y operaciones de diferentes maestras, o de diferentes clases de pedagogos.

Es escasa la puesta en práctica en el aula de la interacción entre iguales, a pesar de las numerosas aportaciones que ofrece. Ello se debe, entre otras razones, al hecho de ser los profesores, en primer lugar, quienes han de aprender a enseñar a interactuar, aspecto de enorme dificultad incluso para quienes desean llevarlo a cabo (Cazden, 1988). Entre la escasa investigación sobre formación de maestros de Educación Infantil en estrategias interactivas destaca la investigación llevada a cabo por Zucchermaglio y Formisano (1986). En ella se confirma la resistencia del profesor a trabajar en pequeños grupos, disminuyendo su intervención y fomentando la construcción del conocimiento de forma autónoma entre los propios alumnos. Estas autoras, tras formar específicamente a maestros para fomentar interacciones eficaces, constataron la necesidad por parte de los maestros de un largo período de asimilación e implementación de los métodos propuestos.

En otras palabras, la creación de auténticas situaciones de discusión en edades tempranas no es tarea fácil para los maestros, ni siquiera cuando se desea implementar esta dinámica; por otra parte, la reducida investigación de este campo en Educación Infantil no favorece la formación de maestros, quienes deben replantearse su papel de guía en la construcción conjunta del conocimiento sin el suficiente apoyo formativo.

En esta incipiente línea de investigación sobre la *construcción conjunta del conocimiento* entre iguales en Educación Infantil, 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 (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

Capítulo 2. LA DISCUSIÓN A PARTIR DE UN RELATO: ¿Qué puede ofrecer la narración de cuentos en educación infantil?

“El cuento ayuda a explicar complejas relaciones prácticas, sus imágenes iluminan el problema vital, lo que no pudo hacer la prosa hizo el cuento con su lenguaje figurado y emocional” (Vygotsky, 1982: 27).

La literatura ofrece a los niños la oportunidad de encontrar el tipo de personajes que nunca verá en la vida real, y podrá adentrarse en su forma de pensar. Para que el niño utilice la lectoescritura con estos fines, necesitará la ayuda del maestro para que estas formas de expresar ideas sean parte de sus procesos de comunicación y pensamiento (Tough, 1989). La lectura es un material valioso para conversar, a su vez el uso de la conversación va a apoyar el aprendizaje de la lectura, para dominar un sistema de signos, y sobretodo para poder procesar lo que se lee. El dialogo con las maestras va a ayudar a los niños a superar las dificultades. Cada maestro debe conversar a menudo con los niños para ayudarles a superar los problemas de análisis y construcción de palabras, para comprobar la exactitud de sus lecturas, y para reconocer claves con las que elaborar el significado de las actividades.

Un cuento bien narrado es ya un comienzo de educación cultural. Esto nos conduce a una cuestión que a veces se olvida: se está aprendiendo una lengua mientras se profundiza en cualquier otra materia, y no únicamente cuando lo hacemos en lo que llamamos “clase de lengua”; y eso desde la escuela infantil hasta que se acaba la escolaridad.

“El cuento como orilla creativa y literaria de un tema, realiza la función poética del lenguaje estudiado en el contexto escolar. No hay que olvidar algo fundamental y que a veces se pierde de vista: la lengua es un instrumento que vehicula el pensamiento de las diversas materias curriculares y para que estas sean “aprehendidas” es decir, comprendidas y sentidas como algo propio, han de ser estudiadas como dice G. Wells “en el contexto de una actividad intrínsecamente significativa” (Lleixa, 1992: 110).

“Tal como habla suele ser cómo representa sobre lo que habla” (Collins, 1999: 77 trad. Cast.), esta afirmación tiene fuertes implicaciones para la investigación, porque sugiere que contar y escuchar relatos son aspectos importantes para convertirse en un usuario activo del lenguaje. Paley (1991) describe la narración de historias como “la guía” por la que los niños ordenan sus pensamientos, una “aproximación intuitiva” que sirve para otras ocasiones comunicativas, de hecho, “no pretenden ser narradores, son narradores” (Paley, 1991:47). Su método de enseñanza se centra en el proceso de creación y actuación colectiva. Esta interpretación no se aleja de los requisitos conceptuales del aprendizaje significativo, puesto que el lenguaje interviene de forma privilegiada en el desarrollo de la persona. Sirve de papel regulador en la estructuración del pensamiento y de la conducta, instrumento básico e indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos sus contenidos curriculares. Es el caso de los cuentos como texto artístico, en el que cada lector disfruta la posibilidad de construir los significados según sus propias competencias interpretativas.

“Basándose en trabajos como el de Curia o Donaldson, le tienta a uno la idea de que las narraciones podrían quizá servir como los primeros “interpretantes” de las proposiciones lógicas, antes de que el niño disponga del equipamiento mental necesario para manipularlas mediante los cálculos lógicos que llegan a utilizar los adultos más adelante en el desarrollo” (Bruner, 1991: 85).

El uso de la discusión para promover la comprensión lectora tiene un doble propósito: aportar a los profesores de los niveles básicos y medios la motivación y el conocimiento necesarios para utilizar la discusión, con el fin de fomentar la comprensión de sus alumnos en los libros de texto asignados; y compartir algunas razones basadas en la investigación para incorporar el método de discusión al repertorio de las estrategias de enseñanza. Su trabajo se abre a cómo y por qué utilizan la discusión a fin de incrementar la habilidad de los alumnos para que comprendan qué es lo que leen (Alvermann, Dillon, O'Brien, 1990).

En Educación Infantil juego, cuento y dibujo son las actividades básicas de convivencia con los alumnos, evolucionando hacia las distintas formas culturales y artísticas. Esta investigación se centra en el cuento.

2.1. CONVERSACIÓN Y NARRACIÓN

“Cualquiera que haya contado cuentos a niños pequeños sabe de la fascinación producida por la palabra; la palabra con una tonalidad, con un ritmo, con unas cadencias. Sabe de los ojos como platos imaginando aquello de lo que se está hablando. Sabe de los movimientos del cuerpo de los niños, levantando brazos, encogiéndose de hombros, asustándose o riéndose con los personajes. Sabe de la censura y corrección de los oyentes ante una omisión o modificación del argumento. Sabe, en definitiva, de la influencia de la voz en un ambiente relajado y cálido, cuando se pronuncian aquellas palabras mágicas...” (Lleixa, 1992: 101).

“Érase una vez...” es una frase que encontramos con mucha frecuencia al comienzo de un cuento. Hacer disfrutar de la historia a nuestros alumnos o hijos no es tan fácil como parece. La simple lectura de un texto no ayuda a despertar la imaginación infantil. Hay que acompañar esa lectura de recursos expresivos y de detalles que hagan a los niños sentir las emociones que los autores han querido despertar en ellos. Contar un cuento a un niño es poner en funcionamiento cientos de piezas de un precioso mecanismo. Somos incapaces de explicar cómo o por qué funciona, pero nos maravilla su precisión y compás. Del mismo modo, la conexión que se establece entre un adulto que cuenta un cuento y un niño que lo escucha tiene algo de mágica, pero es difícil explicar cuál es el misterio de esa unión que se establece entre ambos.

“La literatura oral es el modo literario esencial en un niño prelector. El libro oído, tocado, visto, compartido, le inducirá el deseo de leerlo en solitario, recordando el lugar exacto donde empezaban las secuencias, la entonación con las que las percibió, la aclaración de lo no comprendido dada por el adulto... ¡y tantas cosas más! El cuento y la literatura folclórica en general introducen al niño en el patrimonio cultural que les pertenece, que ha sido creado y recreado de generación en generación, siempre igual y siempre distinto. Las clasificaciones de los cuentos por edades suelen ser muy numerosas, ampliables en la medida que aparecen otros nuevos” (Lleixa, 1992: 101).

Es fundamental contar cuentos a los niños, les introduce mediante un *juego simbólico creativo* en un mundo conceptual distante y más complejo, que el que se produce en una conversación relacionada con temas tangibles. Por medio de un lenguaje integrado en un código elaborado, literario, que les amplía notablemente la capacidad del uso del lenguaje. El lector es interprete e intermediario entre el libro y los que le escuchan. Los oyentes reciben el contenido de la historia encerrada en aquellas páginas y, al mismo tiempo, interiorizan la voz del lector narrador.

“La narración trata, casi desde las primeras palabras del niño, del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrásico de las creencias, los deseos y las esperanzas” (Bruner, 1991: 63)

La estructura literaria de una narración puede conectarse con la inmediatez de una conversación. A la riqueza de elaboración de lo escrito, comunicación de una vía; se suma las posibilidades del debate, comunicación de doble vía. Lectura más expresión de lo comprendido, ejercicio que se va refinando en cada etapa evolutiva, pero que no abandonaremos a lo largo de nuestra vida académica. Las estrategias de los maestros en el proceso de conversacionalización de un cuento, proporcionan a los niños modelos de formas en las que se puede discutir la literatura.

“Este inicio conversacional puede ayudar a que los niños adquieran actitudes hacia la conversación y la literatura. La maestra muestra cómo pueden intercambiarse las ideas a través de este tipo de discusión; los niños pueden asociar sus ideas y mejorarlas, dando una interpretación mas completa y satisfactoria” (Tough, 1989: 201).

Leer y conversar son los modos básicos de cualquier tradición oral, y ésta de cualquier proceso cultural. Su aprendizaje y práctica es algo que nos define como individuos y como miembros de un grupo. La descripción del proceso de la lectura como un dialogo interno entre lector y autor, establece claras conexiones con la narración de cuentos porque se refiere a lo externalizable y audible, intercambiado entre el lector y sus oyentes. El intercambio está caracterizado por el activo compromiso del oyente en dar sentido a la historia en compañía del lector. El dialogo y las actividades de interpretación de textos requieren el uso de la imaginación, que está en función de cómo transfiere lo ya conocido a un contexto nuevo. El uso de la Literatura Infantil para establecer una discusión es muy útil al comienzo de la lectoescritura. Al leerlos, al narrarlos, pedimos que reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan. Poco a poco van siendo capaces de interpretar las ideas expresadas, y con ayuda de la maestra van percibiendo que el cuento es un registro de sucesos interdependientes que se relacionan entre sí.

“Cuando queremos llevar un relato acerca de algo al dominio de los significados negociados, decimos, irónicamente, que ha sido “un buen cuento” o una “buena historia”. Las historias, por consiguiente, son instrumentos especialmente indicados para la negociación social” (Bruner, 1991: 65).

Las ideas que se encuentran en la literatura, la forma en que se expresan y la conversación con la que los maestros ayudan a que el niño reflexione sobre sus significados, contribuyen a fomentar las destrezas del niño para que desarrolle sus propias ideas y las exprese a través de la conversación y, en un futuro próximo, a través de la lectoescritura.

De este modo para que los niños puedan crear deben tener oportunidades para la proyección y la imaginación. Éstas comienzan con la adquisición de la conciencia de sus experiencias directas, y con ellas, el niño forma las bases a través de las cuales puede desarrollar situaciones e historias imaginadas. Con frecuencia las experiencias directas que programamos para los niños aportan esta base. De hecho el niño no puede desarrollar las destrezas necesarias para la escritura creativa, si no cuenta con oportunidades para la proyección e imaginación. El uso de la Literatura infantil para establecer una discusión es muy útil al comienzo de la lectoescritura. Al leer, al narrar a un grupo de niños, estamos pidiendo que “*reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan*”, los alumnos deben ser capaces de interpretar las ideas expresadas. Y es que el cuento es un registro de sucesos que se relacionan, es decir, son “*interdependientes*” (Tough, 1989: 202).

Con su lado fantástico incluido las narraciones pueden ayudar a los niños a conocer su vida real, pudiendo pasar las historias escuchadas a formar parte de su bagaje y memoria. Pueden hacer suyas esas narraciones dentro de su propio entorno, y volver a contarlas. Y pueden crear una forma personal y desarrollar una familiaridad con el medio en el que escuchan más y más narraciones, reteniéndolas y haciéndolas suyas. Desde el comienzo de la etapa infantil, sobre los tres años, los niños usan las historias que escuchan como primeras experiencias, materiales sin pulir con los que construyen la historia de su propia vida. Esto sugiere más funciones educativas para el maestro-narrador, a la hora de facilitar al niño la articulación de su comprensión de historias, a través de la adquisición de un metalenguaje, que les permitiera comprender algo de sí mismos y de su lugar en el mundo.

“*Estamos en un error si creemos que la narrativa permanece en completo contraste con otros tipos de discurso. De hecho es un recurso explícito de todo tipo de actividad intelectual*” (Wells, 1986: 213, en Collins, 1999: 81 trad. Cast.).

Se pueden hacer múltiples usos del cuento. Uno de ellos parte de *conversacionalizar* un texto escrito generando dos metas paralelas: acceso a una lectura y creación de una conversación didáctica. Los relatos pueden servir como “*punto de partida para una conversación*” (Hendrick, 1990: 72). Puede producirse un efecto de solapamiento entre cuentos: detalles, imágenes, situaciones, personajes que les han llegado, son mezclados de cuento a cuento, unos llevan a interpretar a otros.

El objetivo común y fundamental de la narración de cuentos en el aula es: avivar la imaginación y la creatividad del niño mediante una actividad lúdica que procura momentos de distensión y de recreo, y el desarrollo de la facilidad de comprensión y de expresión en el niño. Los cuentos que han gustado a los niños no quieren abandonarlos y desean aclarar aspectos una y otra vez, que posiblemente no hayan sabido interpretar, por sí solos, durante la narración. Ello nos faculta, si el cuento lo requiere, para jugar con su estructura, desorganizarla, convertirla en un puzzle si es preciso, para volverla a componer y entender mejor el relato. Durante nuestra investigación se dio el caso de grupos que, una vez ya enganchados en la discusión sobre el relato, preferían continuar con esta actividad a salir al patio de recreo. Con lo que apuntamos la posibilidad de que este tipo de actividades satisfagan tanto las necesidades de juego y convivencia como la propia hora del recreo.

“Hay otras posibilidades con juegos lingüísticos que pueden realizar a partir de la narración para hacer un trabajo fonológico (trabalenguas), juegos semánticos en los que se pueda comprobar y estimular la capacidad de observación y deducción (adivinanzas), a través de descripciones, comparaciones, metáforas, metonimias, paradojas, metonimias; juegos morfosintácticos (poemas), que permiten conocer, memorizar y sistematizar estructuras sintácticas. Y Chistes, equivalentes a cuentos breves, que encierran alguna alusión burlesca o disparate. No están indicados para menores de 5 años, aún así han de ser muy sencillos para ser comprendidos” (Lleixa, 1992: 111).

El relato abre la posibilidad de enseñar a través de una conversación. La base para su posible *dialogización* reside en que cada cuento puede ser un elemento *motivador* que puede *“aglutinar un centro de interés”*. En este caso, la función para el maestro-narrador está en facilitar la articulación del conocimiento de los argumentos, ayudándoles a adquirir un *metalenguaje* con el que sean capaces de entender algo de sí mismos y de su lugar en el mundo. A menudo la narración de cuentos debe ser adoptada como una estrategia educacional central para el desarrollo del currículo; para ello son esenciales más orientaciones para el maestro-narrador, y una amplia comprensión de cómo el niño puede ser ayudado a articular su comprensión de los argumentos. La lectura de cuentos ejerce de institución cultural primaria, y un arte social del lenguaje. Su método de enseñanza se centra en la elaboración conjunta de historias. Los aspectos sociales de estas actividades tienen gran importancia, especialmente en los grupos de *reelaboración y reconstrucción* de relatos.

“Al recordar no sólo intentamos convencernos a nosotros mismos con nuestras reconstrucciones de memoria, también se cumple una función de dialogo. El interlocutor de la persona que recuerda ejerce presión sutil pero continua. Esta es la clave de los brillantes experimentos de Barlett (1932) sobre la reproducción serial, en los que un cuento amerindio, en principio ajeno a la cultura de los sujetos, se convencionaliza culturalmente cuando pasa sucesivamente de un estudiante de Cambridge a otro” (Bruner, 1991: 69).

La narración del texto va a alimentar la escucha, *lenguaje pasivo*, y también va a vertebrar la discusión posterior, *lenguaje construido por todo el grupo, lenguaje activo*. Este tipo de actividades como las de esta investigación, se ha ido elaborando un trabajo lingüístico, ya que se ha profundizado en un vocabulario del que se desconocían algunas o muchas palabras, se han elaborado distintos tipos de frases: aseverativas, afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas... etc. A partir de la narración de un cuento se puede entrar en todas las áreas de conocimiento, especialmente relacionadas en Educación Infantil.

El dialogo es la característica principal de cualquier texto literario y humanista. No se refiere a un *“dialogo explícito”*, abierto, en el que participan dos voces, sino a la *“calidad dialógica”* de un texto (Bajtin, 1984), cada uno de cuyos textos incorpora las resonancias de otros textos. Igual que la conciencia individual solo madura al dialogar con la conciencia de otros. Bajtin creía que el lenguaje es la realidad primaria de la conciencia humana, y que el discurso literario, como *“producto tardío del desarrollo lingüístico”*, expresa las formas y mecanismos del habla que sólo pueden empezar a desarrollarse en el lenguaje oral ordinario. El desarrollo del habla desempeña un papel importante en *“la formación de la conciencia humana”*, de hecho, el análisis del discurso literario puede convertirse en un *“instrumento metodológico”* no sólo para estudiar el lenguaje cotidiano, sino *“también la conciencia misma”* (Kozulin, 1994: 178).

Para Bajtin (1984) el estudio de los géneros literarios ha adolecido de dos errores. El primero está en relación con las diferencias entre el discurso oral y escrito, separar y tratar en dos marcos, en gran medida independientes, el lenguaje oral cotidiano dentro de la lingüística y la psicolingüística, y el discurso literario dentro de la teoría de la literatura. El segundo se refiere a la unidad de análisis del lenguaje, considerar a la oración como la unidad “*natural*” de análisis lingüístico. Este autor defiende la idea de que tanto el lenguaje oral como el escrito se realizan en forma de emisiones o expresiones individuales. Los límites de emisión se determinan mediante cambios reales o imaginarios de hablante. El habla humana siempre se crea en géneros lingüísticos definidos, los usamos cotidianamente y, al escuchar el habla de otra persona, clasificamos su género de inmediato. Al mismo tiempo, igual que no prestamos atención a nuestro léxico y sintaxis, tampoco registramos los géneros lingüísticos. Estando algunos más estandarizados que otros, saludos, ritos y cumplidos están muy formalizados, mientras que los de la conversación social o el discurso artístico están abiertos a reformulaciones abiertas y libres.

Bajtin suponía que cuanto mayor fuese nuestro dominio de los géneros y mayor la libertad para emplearlos, de forma más plena revelaríamos nuestra individualidad. Mostrando que un discurso literario avanzado, en el que se combinen varios géneros distintos, podría apuntar a modelos de lenguaje individual más desarrollados. Los psicólogos podrían abordar el problema de las funciones verbales desde el punto de vista proporcionado por este modelo, en lugar de hacerlo a partir de “generalizaciones basadas en muestras empíricas del lenguaje oral cotidiano”. La literatura no inventa la vida, ni nos proporciona una copia por escrito de sus acontecimientos; más bien, nos revela las capacidades de la conciencia y la comunicación que permanecen subdesarrolladas o invisibles en otros medios de expresión (Kozulin, 1994).

En sus primeras experiencias con la literatura, los niños dependen de que el maestro les narre los cuentos, la interpretación no se ve entorpecida por las dificultades mecánicas de la lectura. La entonación, el ritmo, las inflexiones, las pausas, etc. durante la lectura, mantienen la atención del niño y son un apoyo a sus esfuerzos para escuchar e interpretar el texto del cuento. Pero no basta con esta práctica diaria que ya realizan las maestras. Si queremos fomentar la lectura, es esencial que las maestras conversen con ellos sobre las narraciones que leen (Kozulin, 1994), para asegurarse de que han hecho una interpretación apropiada, y han reflexionado sobre los significados centrales de la lectura.

Citamos a otros autores que han analizado la aportación del uso de la narración, desde esta aplicación comunicacional:

- **Rosen (1985)** reclama la importancia de la narración conversacional, los maestros narradores debieran ser el auténtico examen de las narraciones.
- **Dombey (1988)** identifica el papel del adulto como la clave para externalizar el dialogo interno entre el lector y el autor que caracteriza la “*conducta lectora*”. Esto dota al niño de un modelo o andamiaje que le permite lograr lo que difícilmente pudiera conseguir solo.

Su descripción del proceso lector, como dialogo interno entre lector y autor, establece conexiones claras con la narración de cuentos, porque ésta se refiere al intercambio externalizable, audible entre narrador y oyente. El intercambio esta caracterizado sobre todo por *“el compromiso activo del oyente dando sentido a la historia en compañía del narrador.”* (Dombey, 1988:75, en Collins, 1999: 98 trad. Cast.).

- **Wolter (1992)** demuestra que el uso de pequeños grupos y la necesidad de flexibilidad del maestro a la hora de leer historias en un grupo. Se ofrecen sugerencias para seleccionar materiales, presentarlos, involucrando a la audiencia, y preparando la selección para la lectura.
- **Fox (1993)** considera la narrativa como un modo fundamental de organizar nuestra experiencia conforme a la dimensión tiempo. Identificó una necesidad de investigar en la adquisición de estrategias y habilidades narrativas.

“Cada vez que nos adentramos en el corazón de las narraciones de relatos nos acercamos al corazón del lenguaje mismo” (Fox, 1993, 68; en Collins, 1999: 98 trad. Cast.)

- **Dombey (1995)** usa instrumentos de la gramática sistemática en un estudio de caso, que examina las experiencias de niños de 3 y 4 años ante narraciones y los efectos potenciales que estas experiencias en su futuro aprendizaje de la lectura. Los niños eran estudiantes de dos guarderías en el sur de Inglaterra. Procedían de familias con problemas de todo tipo. Los resultados apuntan a que las narraciones ayudan a desarrollar su atención. A lo largo de un año comenzaron a tender a ser más explícitos, aprendiendo a desarrollar su autoexpresión, y a mantener fuera su dependencia en las observaciones compartidas. Incluso algunos tenían un desarrollo sustancial del estilo de aprendizaje del lenguaje muy diferente que en sus primeras experiencias de conversación. En Octubre el 21% de las interacciones dialógicas entre alumno y maestro fueron iniciadas por los estudiantes, en Mayo se habían incrementado al 54%, los niños experimentaron avances en varias áreas a partir del aprendizaje de cómo construir activamente narraciones.
- **Collins (1999)** examina la contribución de las narraciones a la educación infantil, y revisa los marcos teóricos utilizados para contextualizarlo dentro de la educación formal. Presenta cinco grandes contribuciones de la narración infantil: otros lenguajes y expresión artística, aportaciones de las narraciones al mundo interno afectivo, autobiografía, narrativa y otros aspectos de la cultura.

“Leer y comprender significa que la información se devuelve a su autenticidad original... Sin embargo esta “información” no es lo que el hablante o escritor dijo originalmente, sino lo que quería decir; o mejor aún, lo que hubiera querido decirme si yo hubiera sido su interlocutor original” (Batjin, 1984: 93).

Para concluir este apartado observamos cómo la lectura de narraciones con o sin dibujos es diferente. Por parte de la maestra porque es más lenta, pues se va deteniendo para mostrar cada dibujo. Sin dibujos lleva a la maestra a sacar más recursos expresivos e indicadores no verbales que faciliten la comprensión.

Por parte del niño le mueve a reaccionar a las palabras, el niño se va acostumbrando a unos estímulos verbales, a escuchar la voz de otro que intenta hacerle llegar una historia narrada por un tercero: el autor. Y con ello a enlazar mentalmente la cadena de sucesos que van componiendo la estructura narrativa (Tough, 1987 y 1989). La literatura sobre los dibujos de los libros infantiles sugiere que hay “*conexiones entre la función de las ilustraciones de los libros de los niños y los dibujos en la cabeza que son evocados al contar un cuento.*” (Collins, 1999: 84 trad. Cast.).

2.2. NARRACIÓN Y ELABORACIÓN DE SIGNIFICADOS

Laycock (1988) analizó “*el significado cognitivo de nuestra propensión a la narración de historias*”, clasificando el encuentro de los niños con la lectura de narraciones en 6 etapas:

- 1) Narraciones autobiográficas
- 2) Narraciones dialógicas
- 3) Dramatizaciones
- 4) Juego imaginario
- 5) Poemas narrados y otros juegos del lenguaje
- 6) Encuentros con relatos del mundo de la tradición oral, literarios o de la cultura popular.

Laycock afirma que los relatos, en todas sus variantes, son fundamentales para nuestras vidas. Comienzan en la infancia, iniciado y promovido por el adulto que “*tácitamente va guiando al niño a la hora de dar sentido a su mundo*”. El aprovechamiento de estas seis categorías puede ser fundamental, al poner en relación directa el desarrollo cognitivo y el afectivo, influyendo a 5 aspectos esenciales: “*memoria, imaginación, emociones, reflexión, lenguaje y pensamiento*” (Collins, 1999: 87 trad. Cast.).

En este apartado exploramos la función cognitiva y cultural de la narración, para ello nos servimos de algunas aportaciones de la psicología cultural. El supuesto fundamental de la psicología orientada culturalmente es la relación entre lo que se hace y lo que se dice es interpretable.

“Es decir, existen relaciones canónicas establecidas por mutuo acuerdo entre el significado de lo que decimos y lo que hacemos en determinadas circunstancias, y esas relaciones gobiernan cómo conducimos nuestras vidas unos con otros” (Bruner, 1991: 50).

Una psicología que sea sensible a la cultura debe tomar en serio el estudio de las narraciones, es necesario “*renovar y reanimar la revolución (cognitiva) original, revolución inspirada por la convicción de que el concepto fundamental de la psicología humana es el del significado y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de significados*” (Bruner, 1991: 47). Propone una renovación en el objeto de estudio, rescatar desde el legado cultural los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“La psicología cultural es una psicología interpretativa, prácticamente en el mismo sentido en que la historia, la antropología, la lingüística son disciplinas interpretativas. Pero eso no significa que tenga que carecer de principios o prescindir de métodos, ni siquiera los más duros. Su objetivo son las reglas a las que recurren los seres humanos a la hora de crear significados en contextos culturales” (Bruner, 1991: 117).

Las narraciones como difusión oral y escrita de cada cultura han tenido y siguen teniendo un papel fundamental. Desde aquí va construyendo una psicología cultural, denominada con ironía como popular.

“Acuñada como término burlesco por los nuevos científicos cognitivos a causa de la hospitalidad que dispensaba a estados intencionales tales como creencias, deseos y significados, la expresión “psicología popular” no podía ser más adecuada para la utilización que quiero hacer de ella” (Bruner, 1991:49).

El autor se concentra en la descripción del concepto de narración, en los modos de organizar la experiencia, en sus funciones, y en el porqué de la atracción sobre la memoria del hombre. La función cognitiva de la narración va más allá de relatar una sucesión de acontecimientos, trata de dar cuerpo a un ensamble de interrelaciones de muchos tipos diferentes en un todo único. Quizá sea ésta su propiedad más importante, que son inherentemente *secuenciales*: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales o acontecimientos, en los que participan seres humanos como personajes o actores. Pero estos componentes no poseen una “*vida o significado propio*”. Su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: “*su trama o fábula*”. El acto de comprender una narración es, por consiguiente, dual: “*tenemos que captar la trama que configura la narración para poder dar sentido a sus componentes, que hemos de poner en relación con la trama*” (Bruner, 1991: 56).

Las narraciones son un reflejo del mundo que rodea a cada aula y a cada niño, dotan de oportunidades para reflejar de forma imparcial la identificación con personajes y contenidos. “*Demandas cognitivas*” que empujan a cada niño a establecer nuevas relaciones y a ampliar sus puntos de vista (Fox, 1989). La narración tiene una importancia fundamental como base para dar sentido a las cosas. Por tanto, todos los niños necesitan enfrentarse a poderosos relatos que reúnan las características antes señaladas. Tenemos conciencia antes de interiorizar el lenguaje. Podemos decir que se produce una comprensión “*premítica*”, cuyas características perceptivas y cognitivas constituyen en la actualidad el objeto de una intensa investigación (Egan, 1991).

El narrador ejerce de *modelo* en el uso oral del lenguaje y, paralelamente, genera una serie de *analogías* que pueden ser reelaboradas entre el niño y el adulto, dentro de un *contexto de aprendizaje*. El desarrollo de la expresión oral facilita el avance en el aprendizaje alfabetizador. Las maestras establecen un ritmo al cuento, con un comienzo que plantea unas expectativas y una conclusión que satisfaga. Hay una conexión fuerte entre principio y final, que conforma una estructura, una unidad narrativa. El cuento es una herramienta eficaz (Vygotsky, 1987 y 1989), para organizar y comunicar significados (Martínez Rodríguez, 1997), elabora *significados compartidos* en un contexto estable y estructurado en la escuela durante la etapa de educación infantil, que constituye la base para el posterior desarrollo óptimo del lenguaje del niño. Pero, *¿cómo construimos los significados?*. Vamos a intentar acercar la construcción conjunta de significados a partir de una narración.

“El significado del habla localizada se hizo cultural y convencional. Y su análisis pasó a estar empíricamente basado y justificado en lugar de ser meramente intuitivo. Es en este sentido en el que he propuesto la restauración del proceso de reconstruir significados como la esencia de la psicología cultural, de una Revolución Cognitiva renovada. Creo que el concepto de “significado”, entendido de esta manera y según estos principios, ha vuelto a conectar las convenciones lingüísticas con la red de convenciones que constituyen una cultura” Bruner, (1991:73).

Los significados son elaborados sobre la base de nuestro conocimiento acerca de la realidad en situaciones concretas, sobre la vida cotidiana y con la participación del lenguaje como *“instrumento que media nuestras acciones con otros adultos”* (Martínez Rodríguez, 1997:9). Con la adquisición del lenguaje vamos adquiriendo el significado de las cosas. A partir de utilizar el lenguaje adecuadamente en los contextos en los que nos desenvolvemos, el niño irá haciendo uso de expresiones cada vez más complejas y poderosas de discurso, como es la narración.

“La viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver conflictos, para explicar las diferencias y renegociar los significados comunitarios. “Los significados negociados”, que según los antropólogos sociales y los críticos culturales son esenciales para la conducta de una cultura, son posibles gracias al aparato narrativo de que disponemos para hacer frente a la canonicidad y la excepcionalidad. Así, aunque una cultura debe contener un conjunto de normas, también debe contener un conjunto de procedimientos de interpretación que permitan que las desviaciones de esas normas cobren significado en función de patrones de creencias establecidos. La psicología popular recurre a la narración y a la interpretación narrativa para lograr este tipo de significados” (Bruner, 1991: 59).

Tanto en la *recuperación* como en la *comprensión* de una narración, puede distinguirse claramente entre la verdad de las afirmaciones incluidas en la narración, y la *“verdad narrativa”* del conjunto. Cualquier narración es un reflejo de la realidad, y por su propia naturaleza como narración debe ser una selección de la realidad. En los cuentos trabajados diariamente en el aula se representa un drama. Burke dividía cada historia en cinco elementos, es la *Pentada* de Burke: actor, acción, meta, escenario, instrumento. Burke configura un *dramatismo* de toda narración, centrado *“en desviaciones respecto a lo canónico que tiene consecuencias morales, desviaciones que tienen que ver con la legitimidad, el compromiso moral o los valores”* (Bruner, 1991: 61).

Las historias tienen que ver con cómo interpretan las cosas los protagonistas, qué significan las cosas para ellos, y desde ahí las maestras intentan reconstruirlo. En todos los cuentos se deja traslucir unos valores, unas normas sociales que ejemplifican una cultura, sin renunciar a contenidos mágicos que acercan lo cotidiano a cada niño. Cada relato puede servir de experiencia vicaria, principalmente de situaciones reales o imaginadas en los que median valores y actitudes. Elementos de experiencia directa o vicaria que, al juntarse, produce un episodio vivamente imaginado. La captación del drama familiar cotidiano se logra primero en la praxis. El niño domina pronto las formas lingüísticas para referirse a las acciones y a sus consecuencias. Muy pronto aprende que lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo cómo cuenta lo que uno hace, ha hecho o va a hacer. Narrar se convierte entonces en un acto expositivo y también retórico. Estas explicaciones narrativas producen el efecto de *“enmarcar lo idiosincrásico en un molde vital o cotidiano que favorece la negociación”*. Este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa es *“uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano...”* (Bruner, 1991:75).

Lo canónico es como un conjunto de normas que regulan nuestro comportamiento, de acuerdo con lo que se espera que hagamos en ciertas situaciones. El relato consistirá en la descripción de un "*mundo posible*" (Bruner, 1986), en el que se busca encontrar sentido o significado a lo que nos ha parecido un comportamiento excepcional.

Bruner cita un experimento de Joan Lucariello (1985), su objetivo era descubrir qué tipo de cosas desencadenaban una actividad narrativa en niños de 4 y 5 años. Les contaba una historia, en unos casos sobre una fiesta típica de cumpleaños, con regalos y velas; y en otros, sobre la visita de un primo de la misma edad del niño y sobre cómo jugaban juntos. En unos casos las historias "*violaban la canonicidad, las violaciones estaban planeadas para introducir un desequilibrio en la Pentada de Burke*" (desequilibrio entre agente y acción, o entre agente y escena). Después de contarles la historia, el entrevistador hacía algunas preguntas sobre lo que había sucedido. Se descubrió que "*las historias anticanónicas producían un torrente de invenciones narrativas diez veces superior*". Las elaboraciones de los niños aludían a un estado intencional (confusión de fechas del cumpleaños) "*en yuxtaposición con un imperativo cultural*" (requisito llevar vestido adecuado a una fiesta). Las narraciones lograban su objetivo: "*proporcionar sentido a una aberración cultural aludiendo a un estado subjetivo del protagonista*" (Bruner, 1991: 86-87).

Los niños de 4 años pueden no saber mucho acerca de su cultura, pero saben lo que es canónico y están dispuestos a proporcionar una historia que pueda explicar aquello que no lo es. Con 3 o 4 años, vemos a los niños aprender a usar sus narraciones para halagar, engañar, adular, justificar, obtener lo que pretenden sin provocar una confrontación con aquellos a los que quieren.

"Para narrar de una manera convincente nuestra versión de los hechos, se necesita dominar el lenguaje y las formas canónicas, puesto que debemos intentar que nuestras acciones aparezcan como prolongación de lo canónico, transformado por unas circunstancias atenuantes. Mientras adquiere estas habilidades, el niño aprende a usar tanto instrumentos menos atractivos del mercado retórico, como el engaño y la adulación, como muchas de las formas útiles de interpretación con las que desarrolla una empatía más penetrante. Y así entra en la cultura humana" (Martínez Rodríguez, 1997: 206).

Al interpretar la información de un texto a partir del diálogo estamos negociando unos significados culturales, que es una forma de aprendizaje e introducción a una cultura. Construimos nuestros significados comunes sobre la base del conocimiento de la realidad, acerca de la vida cotidiana del contexto cultural al que pertenecemos. Por medio del lenguaje establecemos gran parte de esas relaciones. El lenguaje se adquiere utilizándolo, aprendiendo cómo hacer cosas con las palabras, la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto. Se pone de relieve el proceso de construcción de significados. El alumno para poder aprender un contenido, tiene que ser capaz de darle un significado. Atribuir un significado quiere decir que se revisa y aporta los esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación. Apuntamos 4 condiciones que facilitan aprendizajes lo más significativos posibles:

- 1) Que los contenidos presentados al alumno estén *estructurados* interiormente y sean claros.
- 2) Que los conocimientos previos de los alumnos sean *pertinentes* y puedan ser activados por el contenido nuevo.
- 3) Que los alumnos tengan una *disponibilidad* hacia el aprendizaje, permitiéndoles atribuirle un “sentido”.
- 4) Es en el curso de las interacciones donde se ejerce la influencia educativa dirigida a lograr una “*sintonización progresiva entre los significados construye el alumno y los significados vehiculados con los contenidos escolares*” (Coll, 1990: 447).

“Al ser guiados en el modo de interpretar y dar la importancia adecuada a sus experiencias, se ofrece a los alumnos en el proceso, un lenguaje común a través del cual puedan expresarse estas comprensiones comunes. El hablar al unísono era asimismo un claro indicador de conocimiento compartido, en el que la maestra y los alumnos ensayaban su comprensión común a través de un lenguaje común y una enunciación simultánea” (Edwards y Mercer, 1988: 152).

Una vez que los niños captan la idea básica de referencia, necesaria para usar cualquier uso del lenguaje, *nombrar, señalar la recurrencia, y registrar el cese de la existencia de algo*, su principal interés lingüístico se centra en la actividad humana y sus consecuencias, especialmente en la interacción humana.

“Aunque tengamos una predisposición “innata” para la organización que nos permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que empezamos a participar muy pronto. Ante el conflicto, la tarea del niño consiste en equilibrar sus deseos con sus compromisos. Tan importante es actuar como contar la historia apropiada, situar sus acciones bajo una luz de legitimidad. La justificación consiste en relatar una historia de circunstancias atenuantes (“un alegato en pro de las excusas”, como dijo J. Austin). Pero dar con la historia adecuada, oponerla con éxito requiere saber cuál es la versión canónica aceptable. La historia “apropiada” es aquella que conecta tu versión, a través de los atenuantes, con la versión canónica” (Bruner, 1991: 90).

En toda esta explicación subyace la noción de *andamiaje* de Vygotsky. Las narraciones ofrecen una oportunidad de comprender su vida diaria. Bruner ha continuado la línea de investigación de Vygotsky, estudiando el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo a través de la observación de la interacción de los niños pequeños con sus madres. El concepto de andamiaje es fundamental, son los “*pasos que se dan para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la difícil habilidad que se está adquiriendo*” (Mercer, 1997: 85).

La narración funciona como una herramienta cultural útil e integrada, que proporciona una estructura de relaciones por la cual “*los acontecimientos contenidos en la descripción*” son dotados de significado al ser identificados como “*parte de un todo integrado*” (White, 1987: 9; en Wertsch, 1999: 157). Los contenidos operan conjuntamente, y se refuerzan entre sí en torno a un núcleo central de significado, basado en un conjunto circunscrito de acontecimientos, en la que un protagonista se involucra en la salida a una situación.

“Nuestra capacidad para contar nuestras experiencias en forma de narración es un instrumento para proporcionar significado, durante gran parte de la vida en una cultura, desde los soliloquios a la hora de dormir hasta los testimonios de los testigos en nuestro sistema legal. Las historias hacen de la realidad una realidad atenuada. Los niños están naturalmente predispuestos a comenzar sus carreras como narradores. Y nosotros les equipamos con modelos y procedimientos para que perfeccionen esas habilidades” (Martínez Rodríguez, 1997: 208).

Un buen ejemplo de la negociación de significados en la recuperación y comprensión de información se da en el dominio de los textos históricos. En un estudio longitudinal, Beck y McKeown (1994) analizan las consecuencias de la organización de los textos en la comprensión que tienen los alumnos estadounidenses de su propia historia. Lo examinan a 35 alumnos antes y después de quinto y octavo grado, momento en el que los alumnos tienen que enfrentarse a la asignatura de historia de manera importante. Los resultados apuntan a que la información que los alumnos toman a menudo es incompleta, resultando confusa. La imagen de los orígenes de su propio país no esta completa ni les resulta coherente. De hecho, las versiones de la historia que han desarrollado se asemejan a *“una sucesión de acontecimientos yuxtapuestos, sin conexiones, ni motivaciones.”* (Beck y MacKeown, 1994, en Wertsch, 1999: 134).

El problema no está en la memoria, en el olvido de personajes, acontecimientos, o estructuras de la trama que los organizan en un todo coherente. Se apunta a que es más sencillo: esa organización nunca ha sido evidente para ellos. La causa básica para no llegar a la comprensión de un texto, tiende a originarse al no elaborar una estructura a partir de organizar un conjunto de hechos interdependientes. Parece ser que los textos con mayor coherencia *“proporcionan una mejor comprensión de la secuencia causal de acontecimientos o ideas”* (Beck y MacKeown, 1994: 254; en Wertsch, 1999: 139). Este trabajo refleja que los docentes y los libros de texto intentan abarcar demasiado material, y en consecuencia, lo hacen de manera superficial. *“Sería mejor seleccionar unos cuantos tópicos y explorarlos con un tipo de atención reflexiva que puede proporcionar comprensión y aprendizaje”* (Beck y MacKeown, 1994: 255; en Wertsch, 1999: 139). Quizá estos alumnos saben poco, insuficiente, porque no dominan la forma narrativa consistente en un ensamble de interrelaciones organizadas en un todo único.

2.3. LAS NARRACIONES COMO ANDAMIAJE PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE

“La adquisición del lenguaje puede proveer de un paradigma al problema de la relación entre aprendizaje y desarrollo” (Vygotsky, 1978: 89).

La primera clave para el uso de la narración en Educación Infantil consiste en dar forma a la experiencia dentro de un todo comprensible, esta función es desarrollada a través de imágenes mentales de visualización.

La predecible y familiar estructura de los cuentos tradicionales es una de sus funciones educativas, al ofrecer a los niños un modelo de desarrollo del lenguaje y del pensamiento, como es la correspondencia entre rima y lenguaje rítmico presente en los juegos y en ciertas partes del lenguaje de relatos y poemas de la tradición oral.

El cuento tradicional por sí mismo actúa como andamiaje introduciendo al chaval dentro de la ZDP. La contribución de la metáfora en las narraciones tiene importantes aplicaciones para el desarrollo del aprendizaje. Ocurre que la propensión natural hacia la imagen mental en su razonamiento no es paralela a una facilidad para la imagen verbal, ésta toma su tiempo para desarrollarse. A partir de que los niños son capaces de desarrollar cuentos tradicionales, como oyentes y narradores, desarrollan ideas sofisticadas y abstractas en forma narrativa. Los relatos dotan de material apropiado para que los niños desarrollen esta capacidad. El relato tradicional contiene en su estructura un equivalente metafórico del *andamiaje* que un adulto provee mientras lee con el niño, llegando a lograr con su ayuda, más que manejándolo él solo. La forma dada al relato por los narradores anónimos da el mismo soporte al niño en su relectura, que la ayuda del adulto a la lectura del niño (Collins, 1999).

“La relación entre el pensamiento y la palabra es un proceso, un movimiento continuo de ida y venida del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento... el pensamiento no está expresado meramente en palabras, toma existencia a través de ellas” (Vygotsky, 1978: 125).

Los alumnos van aprendiendo con un poco de ayuda. La teoría no ha de tratar solamente las formas con que el conocimiento es compartido como si fuera una actividad cotidiana, sino que ha tener en cuenta que algunas personas se reúnen con el propósito de que uno ayude a otro a desarrollar su conocimiento y comprensión. Los logros efectivos de un alumno nunca son simplemente el reflejo de esa habilidad individual inherente, sino que también son una medida de la efectividad de la comunicación entre el profesor y el alumno. Este concepto presenta al profesor y al alumno como participantes activos de la construcción conjunta del conocimiento. Es una intervención sensible de un profesor para ayudar al progreso del alumno que está activamente implicado en una tarea específica, pero que no es capaz de realizarla solo. Esta postura vygotskyana indica una relación causal entre las herramientas de pensamiento y la estructura mental.

*“Lo que yo llamo *bonnes à penser* o capacidades de dar sentido a las cosas son propiedades de la mente no menos que del conocimiento. He intentado hallar una forma de caracterizar conjuntamente las consideraciones sobre la mente y el conocimiento para trascender, y no sólo evitar, los tipos de dilemas que han invadido el discurso pedagógico de este siglo”* (Egan, 1991: 168).

La sucesión en la que han sido evocadas, estimuladas y desarrolladas las capacidades de dar sentido a las cosas en nuestra historia cultural, ha estado limitada mediante vinculaciones lógicas y predisposiciones psicológicas. Estas últimas desempeñan un papel equivalente en la configuración de la sucesión en la que un individuo puede recapitular estas capacidades.

*“En la práctica actual, el dominio de la alfabetización parece implicar la pérdida de las *“bonnes à penser”* orales. Los desarrollos potenciales estimulados por la cultura oral del patio de recreo y de la calle se pierden bajo las formas convencionales de una alfabetización *“disecada”*”* (Egan, 1991: 225).

El concepto de narración discurre en paralelo al de “*temporalidad*”, la narración se organiza alrededor de una temporalidad. Cada narración posee una trama o estructura de relaciones por la cual los acontecimientos contenidos en el relato son dotados de significado al ser identificados como parte de un todo integrado. (White, 1987 en Wertsch, 1999). Wertsch (1999) considera la narración como herramienta cultural en las formas de acción mediada, con el propósito de representar el pasado. La narratividad resurge en psicología, de la mano de autores como Bruner (1986, 1991), que destaca la necesidad de analizar la narración como un modo clave de pensamiento. El impulso narrativo brota desde que el niño quiere “*hacer referencia a los eventos y fija su atención en los elementos que componen las acciones: alguien hace algo*” (Martínez Rodríguez, 1997: 55).

“La literatura se preocupa de las relaciones entre las ideas y los sucesos, y las relaciones entre las personas. Un cuento no es un conjunto aleatorio de sucesos, es más que el registro de una serie de hechos: los sucesos se relacionan de alguna manera unos con otros, son interdependientes” (Tough, 1989: 200).

2.4. UNIDAD DE SIGNIFICADO AFECTIVO Y COGNITIVO

El desarrollo afectivo e intelectual de los niños está “*inextricablemente enlazado*”, tal como Piaget y Vygotsky lo defendieron. Pensamiento y lenguaje están fuertemente unidos, y son generados por “*el placer y poder que el niño tiene al manejar el arte del relato*” (Fox, 1989: 29). Vygotsky, Bruner, Fox, Goodman, Paley, Barlett, sus trabajos sugieren que la relación entre afecto e intelecto, emoción y pensamiento, pensamiento y lenguaje son factores importantes en el aprendizaje y desarrollo del niño. “*Son recíprocos, alimentando y sosteniendo uno al otro*” (Collins, 1999 trad. Cast.). La narración de relatos tradicionales puede alentar esta relación y promover la adquisición de aprendizaje en el área afectiva y en la educación de las emociones. El narrador adulto ejerce de andamiaje del aprendizaje del niño.

“El afecto es algo así como la huella dactilar general del esquema que hay que reconstruir” (Barlett, 1932: 213, en Collins, 1999: 88 trad. Cast.).

Bruner (1984, 1986, 1991) se basa en Barlett sobre la regulación afectiva. Al esforzarnos por recordar, lo primero que nos viene a la mente es un afecto o una “*actitud cargada*”. Un modelo distinto que centra la atención en lo que verdaderamente interesa, que lleva a estructurar lo importante de acuerdo con la clase de conceptos que usan los niños con mayor facilidad para adquirir nuevos conocimientos. Y un paso más, que lleva a descubrir la ilustración más viva de un hecho, a reunir los mejores recursos materiales, a decidir qué tareas encargaremos a los niños, a estudiar qué preguntas les ayudaran a apreciar algo de forma más plena, a seleccionar las analogías adecuadas con los hechos. El papel de las emociones, las sensaciones y el argumento es significativo en el desarrollo de la memoria.

Vygotsky analizó la organización mental y la teorización que surge a partir de la narración. La narración sirve de camino para organizar la memoria. A su vez la memoria es definida como “*crónica de eventos*”, ésta debe evolucionar selectiva relativamente pronto, para acomodar el enorme flujo de información que es requerido, es decir, no sólo para almacenar sino también para *procesar* (Britton, 1990). La memoria temprana puede tomar la forma de crónica de eventos, pero debe ser convertida pronto “*en forma lógica*” si sirve para traer la ingente densidad de información que acumulamos y necesitamos pasar a ver. La memoria debe, de hecho, convertirse en el almacén de lo que está siendo más que “*el catalogo de lo que ya fue*” (Britton, 1990: 20; en Collins, 1999: 89 trad. Cast.).

En el aprendizaje cognitivo, la narración es la principal herramienta avalada para ordenar y organizar el pensamiento de los niños. Contar o recibir un relato responde tanto a necesidades cognitivas como emocionales. Las revisiones bibliográficas muestran la falta de literatura que reconozca la importancia de ambos aspectos, sin embargo la interacción de lo cognitivo y lo afectivo es el aspecto clave de la educación de las emociones. Es ésta, un área en la que el contenido de los relatos tradicionales puede desarrollar eficazmente al niño.

Los cuentos aportan a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí solo. El niño necesita que le demos la oportunidad de comprenderse a sí mismo, en este mundo complejo al que tiene que aprender a enfrentarse. Para poder hacer esto, tenemos que ayudar al pequeño a que extraiga un sentido coherente al caos de sus sentimientos. Necesita ideas sobre cómo poner orden en su casa interior y, sobre esta base, establecer un orden en su vida en general.

En la narración de cuentos los enunciados más complejos parten de una *base afectiva*, los temas desarrollados por los niños tienen un amplio alcance: miedo y ambición, amor y odio, vida y muerte. En la relación entre la idea de una actividad placentera y el desarrollo intelectual, se nota la falta de una descripción detallada sobre los procesos que la imaginación verbal juega, apoya y nutre dentro de una tarea afectiva, y sobre todo, se detecta una carencia de investigaciones que estudien el interés de los niños por las leyes del mundo y la expresión de ese interés dentro de un pensamiento razonado y lógico. Se necesitan más hallazgos para establecer más concretamente la contribución de la imaginación verbal de la narración de cuentos en el desarrollo de la comprensión del mundo.

El papel jugado por las sensaciones al recordar hechos, eventos o argumentos es la clave del enlace entre el pensamiento y el sentimiento, entre el intelecto y el afecto. La implicación de esto para la educación es que las sensaciones hacen una gran contribución al aprendizaje, que en general tiende a ser reconocido y aprehendido. Oír y narrar cuentos tradicionales puede ser un instrumento educacional adecuado para desarrollar las sensaciones en la memoria y para el propio recuerdo. El trabajo colectivo de desarrollar un relato: narrar, escuchar, renarrar, tiene beneficios para la clase como “*comunidad*”, desarrollando muchas actividades de aprendizaje colectivo. A través de estas actividades cooperativas se genera “*una lista de reglas, interpretaciones, preguntas*”. Además se construyen unas contribuciones grupales que ayudan a elaborar una identidad como grupo (Barton, 1988: 5, en Collins, 1999: 91 trad. Cast.).

La contribución de la narración al desarrollo cognitivo y emocional es clara. Las narraciones elicitán una respuesta emocional, experiencia que puede contribuir a un aprendizaje completo. Goodman (1984) confirma la importancia de las emociones en el aprendizaje a partir de enlazarlas con otras formas de conocimiento. En el arte, y en la ciencia también, la emoción y la cognición son *“interdependientes, la emoción sin el conocimiento está ciega, el conocimiento sin la emoción está vacío”* (Goodman, 1984: 8, en Collins, 1999: 91 trad. Cast.).

“Falta una descripción detallada de los medios por los que el ejercicio de la imaginación verbal da soporte y estimula el interés de los niños en las leyes del mundo físico y en su expresión, en forma de pensamiento lógico y razonado” (Fox, 1989: 31, en Collins, 1999: 92 trad. Cast.).

2.5. LA IMAGINACIÓN A PARTIR DE LA LECTURA

“Sí, creo necesario, en beneficio 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 experiencia inmediata ha ido eliminándose. Estamos tratando a los niños pequeños como idiotas. Paradoja, partiendo interés fantasía de los niños, se llegue a la conclusión 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).

La función imaginativa depende de la experiencia y de las necesidades e intereses en los que se manifiesta. La capacidad *“combinativa”* ejercitada a la hora de dar forma a los frutos de la imaginación, junto con los conocimientos técnicos y las tradiciones, son los *“modelos de creación que influyen en el ser humano”*. Arte e imaginación forman parte de la vida cotidiana. Toda actividad humana no se limita a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que crea nuevas imágenes y acciones. El cerebro es un órgano combinado, creador, capaz de reelaborar y crear a partir de experiencias pasadas nuevas formas y planteamientos, es el ejemplo de cuando galopábamos sobre un palo de escoba. Los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, y controlan menos sus contenidos, *“el carácter de las combinaciones es de peor calidad y de menos variedad”*, pero creen mucho más en *“los frutos de su fantasía”* (Vygotsky, 1982: 42).

“La obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma se apoya en las precedentes. No hay inventos individuales, en todos ellos queda alguna colaboración anónima” (Vygotsky, 1982: 36-37).

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 lo 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*” (Rodary, 1980:9)

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, incluido el futuro, 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 le 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, 1980:11).

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).

“*La función creadora de la imaginación pertenece al hombre común, al científico, al técnico; es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte*” (Rodari, 2000: 161).

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, 1980:13)

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 ficticios 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. 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 dialogo y de relatos, que estén de acuerdo con sus necesidades.

“El maestro se ofrece para explorar y reflexionar sobre experiencias a las que nunca podrían acceder por sí mismos” (Tough, 1989: 205).

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 ya tiene en sí, ayudándole a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada (Vygotsky, 1982). 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).

2.6. LA TRANSMISIÓN DE VALORES

El uso del cuento para establecer discusiones podría abrir toda una serie de líneas de investigación. En esta investigación apuntamos a su posible aplicación en Educación en Valores. Los contenidos propuestos por la editorial de los cuentos utilizados, están orientados al aprendizaje de los derechos universales del niño. En toda discusión del contenido del cuento subyace una enseñanza y un aprendizaje de valores. De ahí la necesidad de una lectura cada vez mas profunda de las intenciones y reacciones de los personajes, que encierran actitudes que pueden ser cercanas al entorno que rodea las aulas.

A los niños les fascina escuchar una y otra vez un relato que les gusta. Han podido encontrar mensajes educativos y valores morales importantes, que pueden ayudar a superar las dificultades con las que se encuentran a lo largo del crecimiento. De ahí que, a veces, el niño insista en la repetición del mismo cuento, porque necesita acabar de captar el mensaje que ese cuento le transmite y la solución que ofrece a su propia problemática. Podemos repetir el mismo cuento si el niño nos lo pide (Ristol Orriols, 2003).

Los cuentos infantiles proporcionan *confianza* y *seguridad* al niño, porque le dan esperanzas respecto al futuro por cuanto mantienen la promesa de un final feliz. Estos cuentos pueden ofrecer soluciones a los conflictos del niño, ya que sus contradicciones internas son representadas y expresadas por los personajes y las acciones de la historia. Esta representación permite que al niño se le hagan comprensibles muchos de sus sentimientos, reacciones y actuaciones que todavía no entiende ni domina y que pueden llegar a angustiarse (Bettelheim, 1988). Además, ayudan a muchos niños a vencer presiones internas que lo dominan. Posibilitan que expresen sus deseos a través de un personaje; que obtengan una satisfacción a través de otro; que se identifiquen con un tercero; que tengan una relación ideal con un cuarto; y así sucesivamente. El niño podrá empezar a aceptar y comprender sus ideas y sentimientos contradictorios cuando, por ejemplo, todos sus pensamientos llenos de buenos deseos se expresen a través de un hada buena; sus impulsos negativos a través de una bruja maléfica; sus miedos a través de un lobo; las exigencias de su conciencia a través de un sabio; sus celos a través de unas hermanastras crueles. Al identificarse con los diferentes personajes de los cuentos, los niños empiezan a experimentar por ellos mismos sentimientos.

“B. Bettelheim dice que los cuentos maravillosos tratan los problemas fundamentales del ser humano: dolor, muerte, celos, soledad..., sin que sean considerados tabú, temas que casi siempre quedan excluidos de los cuentos modernos, o en las conversaciones cotidianas por temor a herir la sensibilidad del niño. Esto permite que un cuento determinado dé explicaciones, con frecuencia, al problema que en ese momento esta viviendo el niño: celos por su hermano pequeño, sensación de soledad porque su madre lo acompaña menos de lo que él quisiera... por lo que le interesará más, aquel cuento que, con su contenido, le dé, inconscientemente, la explicación a lo que él siente y le aflige cuando lo oye. Con el final feliz, intuye también el final de su sufrimiento” (Lleixa, 1992: 103).

Algunos de los cuentos modernos tienen desenlaces tristes que, después de los hechos aterradores que se han presentado a lo largo de la historia, no proporcionan el alivio necesario al niño ni le dan la fuerza suficiente para enfrentarse con sus desventuras. Un final feliz es muy importante. En los cuentos tradicionales, este equilibrio entre las fuerzas del bien y del mal, que acaba siempre por inclinarse a favor del primero, hace surgir en el niño la esperanza de que los episodios más o menos desafortunados o desgraciados de su vida irán disminuyendo de intensidad y acabarán por desaparecer; que hallará una suerte más propicia y que, finalmente, encontrará aquella persona o cosa que lo mantendrá al abrigo de cualquier peligro.

Algunos finales de cuento representan la forma más perfecta de existencia deseada por el niño. Por esta razón son tan importantes los cuentos tradicionales que tienen un desenlace feliz, como: *Blancanieves*, *La Bella Durmiente*, *Caperucita Roja*, *Los Tres Cerditos*, etc. Las narraciones están llenas de *símbolos significativos*. Tienen un poder extraordinario debido precisamente a que los mensajes o principios que se desprenden están encubiertos. No debemos explicar el significado de los símbolos a los niños. Nuestros hijos se benefician de las enseñanzas del cuento de forma inconsciente y si intentamos reducir la riqueza de los símbolos a explicaciones conscientes, lo único que conseguiremos es que el relato no sea eficaz (Ristols Oriols, 2003).

La lectura y puesta en discusión de narraciones pueden destapar prejuicios que pueden influir en la conducta de los niños. Al detectarlos las maestras pueden trabajarlos más detenidamente, siendo especialmente útil el uso de la narración en la Educación Intercultural.

2.7. DESARROLLO DE LA IDENTIDAD A PARTIR DE EXPERIENCIAS NARRATIVAS

“¿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).

El desarrollo del área de “*Expresión y Comunicación*” sirve para dar apoyo al desarrollo paralelo en el área de “*Autonomía e Identidad*”. La narración de cuentos tradicionales dota al maestro, para ejercitarse como narrador de sus propias experiencias, dándolas forma de historias paralelas, 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 (Peters, 1992, en Collins, 1999 trad. Cast.).

Acomodar la experiencia dentro de un argumento hace posible compartirlo con otro, al mismo tiempo que ser consciente por uno mismo. Si la autobiografía es el logro del autoconocimiento, un importante aspecto del escrito autobiográfico es el desarrollo de la habilidad de organizar la experiencia dentro de un todo lleno de sentido y significado. 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*.

Por tanto, podemos trabajar conjuntamente las áreas de *Identidad* y *Autonomía y Expresión y Comunicación*. En este sentido 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).

Recuperamos la idea del ser humano como *cuentacuentos*, que ha influido sobre la psicología cognitiva, planteando la elaboración de narraciones para simplificar y dar sentido a lo vivido (Collins, 1999).

2.8. LECTURA Y COMPRENSIÓN

“(...) el desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión depende no sólo de la lectura de textos escritos, sino también de las demás experiencias textuales o, si se prefiere, discursivas en las que participan los alumnos” (Sánchez Miguel, 1996: 121).

Entendemos por comprensión de un texto, la acción de integrar la información nueva en los propios conocimientos, esquemas o teorías (Burón, 1993). Cada uno tiene teorías y conocimientos distintos, en la comprensión siempre hay un matiz personal o subjetivo. Este detalle puede servir al profesor para detectar el nivel de comprensión de sus alumnos. En la medida que éstos pueden explicar un punto concreto con sus propias palabras y pueden aportar ejemplos y argumentos personales, están dando indicios de que lo han comprendido. Si la comprensión tiene un matiz subjetivo y personal, también ha de tenerlo la explicación. Por el contrario si no pueden apartarse de la versión literal del texto de lectura indican que hablan de memoria sin entender.

“...el alumno que piensa que aprender es repetir, no sabe qué es aprender ni sospecha siquiera que para comprender y aprender debe haber algo distinto que para memorizar. Y está en las mismas condiciones un profesor que deduce que sus alumnos han entendido porque han repetido un texto con relativa o total fidelidad. Repetir no es comprender” (Burón, 1993: 47).

Comprender un tema implica una visión global coherente de su contenido y ser capaces de ver cómo se relacionan entre sí los datos informativos del texto, dentro de ese contexto global. Si esa visión global es coherente, hemos conectado o relacionado la información recibida con la lógica de nuestro propio pensamiento. Esto concuerda con Kintsch y Van Dijk (1978) que consideran la comprensión exige captar la estructuración del texto, su *“visión global coherente del texto”*; y con el paradigma de los niveles de procesamiento de la información, para el que la profundidad del significado de un texto está en función del número de relaciones que se establecen al leerlo.

Gray (1960) afirma que la comprensión requiere: 1) leer las líneas (*reading the lines*), 2) leer entre líneas (*reading between the lines*), y 3) leer más allá de las líneas (*reading beyond the lines*). Herber (1978) propone más o menos lo mismo señalando estos tres niveles de comprensión: 1) nivel literal: comprensión de lo que el autor dice explícitamente con sus palabras; 2) nivel interpretativo: entender lo que el autor quiere decir (significado implícito) pero no lo hace explícitamente; 3) nivel aplicado: significado que el lector percibe en la lectura relacionando sus conocimientos con lo que el autor quiere comunicar

“Si la comprensión se define de forma que incluya estos tres niveles, quizá no sea aventurado afirmar que hay estudiantes que llegan a cursos superiores habiendo comprendido poco, pues parecen aprobar los cursos repitiendo exactamente, y casi exclusivamente lo que dice el libro de texto y/o las explicaciones del profesor, deduciendo personalmente casi nada, lo cual revela una dependencia intelectual absoluta que en psicología se suele llamar como infantilismo” (Burón, 1993: 48).

Un alumno ha entendido una idea si sabe realizar al menos algunas de estas operaciones (Burón, 1993):

- Explicarla con sus propias palabras
- Buscar ejemplos
- Buscar ejemplos o argumentos en contra
- Reconocerla en circunstancias distintas
- Reconocerla aunque esté expresada con otras palabras
- Ver relaciones entre esa idea y otras ideas y hechos conocidos
- Usarla de distintas formas
- Prever algunas de sus consecuencias
- Decir su opuesta o contraria
- Sacar deducciones personales
- Usarla para explicar otros hechos

Estos referentes podrían servir a los profesores tanto para preguntar a los alumnos como a la hora de pedirles trabajos personales. A esto debería acompañar una didáctica de la comprensión, de forma que la labor del profesor en clase no sea la de duplicar el libro de texto (repetir más o menos lo que éste dice o ampliarlo) sino la de complementarlo enseñando a los alumnos a aprender, o mejor, a aprender a aprender.

Se insiste en la necesidad de leer razonando y prediciendo para comprender. Razonar en este contexto significa procesar la información, integrarla en los propios conocimientos, hacer inferencias, considerar hipótesis y predecir conclusiones (Samuels y Kamil, 1984, en Burón, 1993). La comprensión exige ir combinando las proposiciones que se va leyendo, relacionar los datos informativos separados en el texto e integrarlos en una estructura global que refleje el contenido general de la lectura (Baker, 1985, en Burón, 1993). Los malos lectores, sin embargo, no leen así sino que parecen entender cada frase aisladamente, como si fuera independiente de las demás y no estuviera dentro de un contexto; además el procesamiento que hacen de los datos es serial, trozo por trozo y uno detrás de otro.

“Todo esto nos hace ver que hay alumnos que no leen de forma adecuada para comprender, que ni siquiera saben qué es comprender y, en consecuencia, tampoco ven con claridad qué deben intentar conseguir” (Burón, 1993: 58).

La metacompreensión, conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla, “es quizás el aspecto más importante del aprendizaje”.

“Si no conociéramos nuestra propia comprensión y sus límites no nos daríamos cuenta, al leer, de que no hemos entendido una frase o un párrafo y, como consecuencia, no se nos ocurriría volver a leerlos. Ésta es precisamente una de las deficiencias características del mal lector: no distingue bien entre comprender y no comprender, entre comprender y memorizar, no se da cuenta de que no entiende y, por ello mismo, apenas usa el recurso tan elemental de volver a leer para controlar la falta de comprensión” (Burón, 1993: 13).

Brown, Palincsar y Armbruster (1984) realizan una investigación que entrena a los sujetos en habilidades y estrategias de comprensión a través de la cooperación con un adulto. El procedimiento de instrucción se aborda en un contexto de interacción sujeto-experto dentro del marco teórico de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky donde se produce la interiorización de las funciones psicológicas.

El alumno en un primer momento aprende con la ayuda del experto, hasta que una vez se produce la interiorización de las estrategias, es capaz de actuar solo. Esta relación se denomina “enseñanza recíproca” y el dialogo, que es la base de esta relación, es interiorizado por el alumno siguiendo los siguientes pasos (Gárate, 1994: 34):

- a) El profesor hace de modelo al desarrollar correctamente la actividad.
- b) Profesor y alumno desarrollan conjuntamente la actividad, aunque el alumno, poco a poco, va tomando mayor responsabilidad en la tarea.
- c) El alumno es capaz de desarrollar la actividad sin la presencia del profesor.

2.9. CONCLUSIONES

“Todo arte, como indicaba Picasso, es una mentira que nos aproxima a la verdad. No necesito reiterar aquí todas las observaciones de poetas y artistas respecto a que las palabras o cualquier otro medio, en el mejor de los casos, les acercan con cierta aproximación a la verdad o realidad que tratan de representar. La insostenible lucha con las palabras y significados forma parte de nuestra incursión sin fin en lo inarticulado y la comprobación de que la finalidad del arte es captar una verdad, una realidad, que tuvimos al principio” (Egan, 1991: 147).

Hemos intentado adentrarnos en el mundo de posibilidades que ofrece el uso de la narración en Educación Infantil. Encontramos cuatro posibles *metas educativas* de las narraciones:

- Las narraciones pueden dar forma a experiencias, vivencias y conocimientos en un todo comprensible. Esta función educativa está desarrollada a partir del desarrollo de la visualización mental de imágenes, que pueden ser sugeridas directamente por estímulos visuales como dibujos o fotografías, o indirectamente a través del texto leído, hablado y escrito. La contribución de la metáfora al lenguaje de las narraciones tiene importantes implicaciones para el aprendizaje infantil. Ocurre que la propensión natural hacia la imagen mental en su pensamiento no es paralela a la imagen verbal, que tarda más en desarrollarse. Pero el niño es capaz de desarrollarla, como lector y oyente, a partir de relatos que establecen relaciones entre ideas abstractas expresadas en forma narrativa. El relato de historias provee de un material apropiado a los niños para que desarrollen esta capacidad.
- La predecible y familiar estructura de las narraciones tradicionales ofrece un modelo útil de lenguaje y pensamiento. Los cuentos tradicionales por sí mismos pueden actuar como un andamiaje dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, al ser percibidos como un compañero más experto, traen el andamiaje de generaciones anteriores de lectores. Esta interpretación de la noción vygotskyana de andamiaje puede tener claras implicaciones para el papel de la lectura de narraciones en educación (Collins, 1999).

- Las narraciones contribuyen al intercambio entre cognición y emoción ya que las narraciones elicitán una respuesta emocional, la experiencia de la narración puede contribuir a un aprendizaje holístico. Usando la narración para promover el conocimiento al modo de Paley (1991), con lo que el niño puede tener más referencias y control sobre sus propias experiencias, y llega a calificar y tener conciencia de sus propias emociones. Además de crear relaciones con las experiencias de otros, desarrollando conocimiento y empatía, no sólo con la maestra lectora, también con la figura del narrador del cuento. Y una vez establecida la discusión con el resto de su grupo de discusión. En el área del aprendizaje cognitivo la narración es el principal instrumento para ordenar y organizar los pensamientos del niño. El niño puede ser capaz de desarrollar “*un conocimiento metacognitivo de la narración, como Sundari demostró con su creación de actitud o disposición narrativa*” (Fox, 1993: 141-68 trad. Cast.).
- Por último, las narraciones juegan un importante papel clave en la creación y en la aceptación o el rechazo de una *identidad cultural*. Las narraciones pueden usarse por las sociedades para promover la homogeneidad cultural e instaurar normas culturales, también por los individuos para reafirmar su cultura personal, o finalmente como canal transmisor de la herencia cultural. Crean, afirman y mantienen una identidad cultural. Hay una relación conceptual y lingüística entre la poesía y las narraciones tradicionales, que en Europa fue mayor en el pasado que hoy en día. Hay una necesidad de averiguar si los maestros proporcionan una mayor respuesta perceptiva a las respuestas del lenguaje expresivo de los niños, cuando reconocen los vínculos culturales de la cultura oral del lenguaje formal (Collins, 1999)

“Las fábulas sirven a la matemática, como la matemática sirve a las fábulas. Sirve a la poesía, a la música, a la utopía, al compromiso político: en definitiva, al hombre en su conjunto y no sólo al fantasioso. Sirven precisamente, porque en apariencia no sirven para nada: como la poesía y la música, como el teatro y el deporte, mientras no se convierten en negocio” (Rodari, 2000: 161).

La puesta en discusión a partir de narraciones es una experiencia de aprendizaje que va configurando un espacio común, con el aprendizaje en interacción como *proceso*, y el inicio del pensamiento crítico como producto. Se crea en cada grupo un proceso de aprendizaje en interacción. La parte sustancial de esa interacción es el aprendizaje, y esta experiencia práctica de taller de cuentos es una experiencia de aprendizaje en interacción. Los alumnos se sumergen en un proceso de creación colectiva, van aprehendiendo, haciendo suyos, algunos de los conocimientos que han ido adquiriendo dentro y fuera de las aulas. En la medida de aprehender, vivenciar el conocimiento, se crea algo que sabe a propio, sintiendo el alumno su asimilación. Algo que puede hacer descubrir el placer por aprender como meta y como proceso. Creación colectiva dentro de un grupo pequeño que revierte dentro de un contexto social de mayor tamaño. Conjuntamente creamos las bases para un producto, y meta, que retroalimenta el proceso: el *pensamiento crítico*.

El desarrollo del *pensamiento crítico* es un contenido básico de la educación que vemos cristalizado como problema en nuestras universidades. Aprender es terminar haciendo tuyo algo que vino de otro.

Sin ninguna experiencia de creación, poca técnica va a quedarse en el alumno. Esto puede generar técnicos que no disfrutan con su trabajo porque no son conscientes de su sentido. Tienen conocimientos pero no saben qué hacer con ellos. El acto de aprender a leer y escribir es creativo, implica 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. A la Educación Infantil le toca poner la primera piedra.

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. Aquí situamos el objetivo central de una *pedagogía con los medios de comunicación social*, junto a una pedagogía de la transmisión oral: introducción tanto en niños como en adultos en el proceso de comprensión, elaboración y análisis crítico de los mensajes. Este tipo de alfabetización posibilita una lectura que estudie las múltiples mediatizaciones de significados del mensaje recibido, y que reflexione sobre la realidad que presenta. Detectamos, un creciente temor de los docentes entorno a la influencia de los medios de comunicación sobre sus alumnos. “*Ya me gustaría llegarles tanto y tan rápido*” se repetía una profesora. El olvido de los medios está suponiendo una de las mayores crisis en la educación formal, demandando un cambio de actitud. En la esencia del concepto de crisis está el de cambio, no el de hundimiento. La Escuela debe romper con sus ideales de homogeneización, con esa búsqueda exclusiva en la racionalidad. Esto aumenta aun más el sentido afectivo de los medios, el ciudadano los percibe como más cercanos e inmediatos que los contenidos formales que intenta transmitir la educación. Es un error que una y otra permanezcan sin darse validez mutua.

Planteamos 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. Abrimos espacios y experiencias de “*re-creación*” y “*re-construcción*” cultural que diviertan y estimulen al grupo, generando campos más amplios de significaciones y utilidades compartidas. Los contenidos de información son, por encima de una comprensión lógica inicial, objeto de reelaboración en cada grupo de discusión. 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. Hay que conseguir la ilusión de cada niño por participar, junto a un ejercicio constante de actividades en discusión, y un liderazgo afectivo y eficaz por parte de cada maestro. Se necesitan horas de práctica para empezar a ver resultados.

Es posible que exista una falta de entrenamiento metodológico en la formación inicial y actualización del profesorado en España. Esta formación debiera estar liderada por los profesionales que mejor supieron ponerla en práctica en sus aulas, formación profunda y especializada centrada en cómo enseñar a enseñar, y a aprender constructiva y creativamente en sus áreas de conocimiento. Los procesos, actividades y métodos tendrán que ser programados y ensayados en contextos de simulación por los profesores en formación con grupos reducidos, 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).

En las reformas conviven los aciertos y los errores curriculares. Estamos en un marco en el cual afloraron 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. Pensar en la interdisciplinariedad es un desafío al conocimiento fragmentado, tanto en lo curricular como en lo institucional. Los proyectos de trabajo y la resolución de problemas son los aspectos medulares de los espacios curriculares interdisciplinarios, en los que se atiende la distribución de los tiempos, la selección y la secuenciación de los contenidos y los modos de su tratamiento. El 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, 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 obtener 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). En ocasiones, los profesores se esfuerzan en transmitir datos, ideas y teorías para ser comprendidos y estudiados, más que para ser tratados comprensiva y significativamente, constructiva y creativamente por los alumnos. Este objetivo de información reproductiva desvirtúa las posibilidades del desarrollo lógico y crítico, creativo y afectivo de los métodos de enseñanza. Si el mayor esfuerzo y tiempo se dedica a la información del contenido, queda poco espacio para criticar o sintetizar, para ver globalmente lo que se nos quiere enseñar, para hacerse preguntas o para resolver problemas, para analizar o para crear, para imaginar o para ilusionarse con lo aprendido. Cualquiera de estas operaciones lleva mucho más tiempo de ensayo y error, que la mera información y asimilación reproductiva. Pero también se saborea y disfruta más, descubriendo poco a poco el placer por aprender, incluso por comunicarlo.

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.

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 infantiles se producen modos particulares de interacción lingüística entre niños y maestros, y entre niños entre sí. Las rutinas, estereotipos y tradiciones, forman parte de la vida cotidiana de las salas.

Debemos considerar las posturas ideológicas de los docentes frente a los niños y qué modelos pedagógicos sustentan. Analizamos un proceso de aprendizaje en el que se satisface una necesidad de aportación, cada niño participa en un proceso en grupo y a la vez se siente escuchado. El alumno manifiesta interés y signos de que está disfrutando con lo que hace, comparte significados con maestra y compañeros, y evoca experiencias fuera del aula. Hay que ser conscientes del esfuerzo que estamos pidiendo a los niños, y de la paciencia y tolerancia a la frustración a las maestras. 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. No importa que las docentes no sean muy expertas. Lo que importa son las ganas e ilusión que pongan en hacer las actividades, en el poder de entrega para justificar su tarea docente, conocimientos y recursos que se van generando en la práctica diaria. Creer en un método, con unos objetivos, y ser coherente, hasta crear un modelo propio de interacción en el aula. Mientras, los niños lo van asimilando sabiendo a qué atenerse en la convivencia diaria en el aula.

“Lo que necesitamos es una comprensión de la educación como proceso en el que se ayuda y guía a los niños hacia una participación activa y creativa en su cultura. La ideología tradicional se ocupaba por entero de la enseñanza, y la ideología progresiva se ocupa por entero del aprendizaje. Lo que precisamos es una síntesis en la que la educación se vea como el desarrollo de la comprensión conjunta” (Edwards y Mercer, 1988: 51).

II. INVESTIGACIÓN

Capítulo 3. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Esta investigación pretende ser una descripción de las estrategias y recursos comunicativos con los que dos maestras establecen debates sobre lecturas de narraciones entre los cinco y seis años. Partimos del proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso de comunicación. Se generan dos formas de dar significado a una misma actividad abierta. Nos centramos en las estrategias conversacionales que utilizan dos maestras con sus alumnos, cómo solicitan de éstos una elaboración del discurso y un uso de su significado comunicativo, y el modo en que los alumnos asimilan esas estrategias.

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. Objetivo general

- Analizar cómo dos maestras, bajo una misma tarea de discusión a partir de la lectura de cuentos, asumen distintas metas que influyen en la elaboración de diversas estrategias de construcción del conocimiento
- Observar la evolución de los sistemas de andamiaje que se van estableciendo durante el último curso de Educación Infantil.

Estos objetivos se concretan en unos objetivos específicos:

3.1.2. Objetivos específicos

- Elaborar y aplicar un sistema de análisis que permita:
 - Registrar tanto los enunciados docentes como los emitidos por los alumnos.
 - Mantener una vinculación entre las distintas dimensiones, de modo que pueda efectuarse un análisis combinado entre las categorías de cada dimensión, con el fin de profundizar en el proceso de construcción conjunta del conocimiento.
 - Ofrecer una descripción cualitativa de diversas secuencias didácticas, que muestren un proceso de enseñanza y aprendizaje como proceso de comunicación.

- Analizar y comparar de forma cuantitativa la evolución de las estrategias de interacción, desplegadas por los dos grupos observados en la construcción conjunta del conocimiento a partir de un cuento.
- Evaluar la *directividad* de las maestras en su *regulación comunicativa*, es decir, qué tipo de distribución de secuencias de intervención fomentan.
- Estudiar las respuestas de los niños ante distintos estilos de establecer una discusión, teniendo en cuenta la evolución de estas respuestas a lo largo de tres trimestres.

3.2. PROCEDIMIENTO. Cómo se organiza la investigación

3.2.1. Muestra

La grabación de la observación se realiza durante el curso 2001-2002, a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso, es decir, un cuento por trimestre. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos capital. En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños, 18 alumnos por colegio, 36 en total, más las dos maestras. Hay tantos alumnos como sesiones de trabajo. Tres de estos niños acuden a logopeda, presentando problemas de vocalización, especialmente en las sílabas trabadas.

Los niños no han presentado reactividad frente a la cámara de vídeo, admitiendo la presencia de un observador ajeno a la clase. Únicamente han surgido ocasionalmente comentarios espontáneos, respondidos con plena naturalidad por parte de las maestras. La cámara tiene un micrófono incorporado que permite captar adecuadamente el sonido. Intentamos evitar la *reactividad* ante la cámara de vídeo, tratando que los alumnos se comporten de forma natural ante ella. Se ha tapado el indicador de luz de la cámara de vídeo que indica que está grabando y se dice a los niños que desde el momento que se coloca la cámara en la esquina de la clase, comienza la grabación.

3.2.2. Proceso

Partimos de una comunidad de investigación, formada por maestras e investigadores, como un entorno óptimo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comunidad que va más allá del aula para incluir en esta comunidad a los profesores que comparten esta manera de entender la enseñanza, y que colaboran en la investigación de su intervención educativa (Wells, 1999)

“El propósito del investigador es comprender lo que los participantes activos comprenden, y utilizar los mismos medios que ellos utilizan, el lenguaje, para realizar tal propósito. Al hacerlo el investigador deja de ser un simple observador pasivo, no sólo porque pasa a formar parte del proceso está observando, sino porque tiene que implicarse inevitablemente en la conversación con la gente para poder realizar su análisis. Esto es lo que sucede en muchas investigaciones sobre el lenguaje y el pensamiento, a pesar de que muchas teorías y métodos de investigación no lo admitan explícitamente. Y admitirlo no supone la triste pérdida de la objetividad, sino el primer paso de la transformación de la investigación en un proceso en el que las distinciones tradicionales entre “educadores” e “investigadores” ya no son aplicables” (Mercer, 1997: 132).

3.2.2.1. Recogida de datos

Registramos la situación educativa en la biblioteca del centro, sin intervención del investigador, y tras un periodo de habituación al transcurrir cotidiano del aula. Se realiza la observación de dos grupos en cada sesión de grabación, mientras el resto de compañeros sigue trabajando en el aula ordinaria.

Tabla 3.1: Calendario de la recogida de datos

CRONOGRAMA	GRUPO A	GRUPO B
Cuento 1	<u>Noviembre</u>	<u>Noviembre</u>
	Día 27 (Grupos 1,2)	Día 28 (Grupos 1,2)
	Día 29 (Grupos 3,4)	Día 30 (Grupos 3,4)
	<u>Diciembre</u>	<u>Diciembre</u>
	Día 4 (Grupos 5,6)	Día 5 (Grupos 5,6)
	Cuento 2	<u>Marzo</u>
	Día 5 (Grupos 1,2)	Día 6 (Grupos 1,2)
	Día 7 (Grupos 3,4)	Día 8 (Grupos 3,4)
	Día 11 (Grupos 5,6)	Día 12 (Grupos 5,6)
Cuento 3	<u>Mayo</u>	<u>Mayo</u>
	Día 6 (Grupos 1,2)	Día 3 (Grupos 1,2)
	Día 7 (Grupos 3,4)	Día 8 (Grupos 3,4)
	Día 9 (Grupos 5,6)	Día 10 (Grupos 5,6)
Días de observación	9	9
Total sesiones	18	18

Las semanas de observación son las mismas para ambos colegios. Se realizan al inicio del último mes de cada trimestre: última semana de Noviembre y primera de Diciembre, las dos primeras de Marzo, y las dos primeras de Mayo. En total han sido grabadas 36 sesiones, lo que supone un total de 7016 turnos conversacionales en torno a la lectura de tres cuentos, de los que 5967 turnos se centran específicamente en los contenidos de los textos, y han sido analizados, por ello, en esta investigación.

3.2.2.2. Agrupamientos

La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar en la distribución de los grupos, siguiendo la lista de clase por orden alfabético. Pretendemos controlar el efecto del nivel de cada niño, usando tanto grupos homogéneos como heterogéneos en su nivel de expresión y comprensión. En el grupo A los grupos han sido seleccionados al azar, tal como estaban distribuidos en los grupos de clase. La maestra conocía ya el nivel de cada niño, tras dos años con este mismo grupo. Ha tenido en cuenta durante la actividad los distintos niveles de expresión que ya traía cada niño, que podían influir, por madurez o por su habilidad específica en esta actividad, unos podían participar más que otros. En el grupo B, la elección de los grupos ha sido al azar, partiendo de los ya existentes en clase. Nacen de dividir por la mitad los grupos de seis niños con los que suele trabajar en el aula, que a su vez partieron de la lista de nombres numerada por orden alfabético.

Tabla 3.2: Formas de agrupamiento en el grupo A y B

FORMAS DE AGRUPAMIENTO	GRUPO A	GRUPO B
Cursos con este mismo grupo de niños	1º y 2º de Educación Infantil	
Forma previa de trabajar en grupo la lectura de cuentos	En Asamblea	
Criterio de selección	Al azar Lista de apellidos por orden alfabético	
Proceso de selección	Siguiendo los mismos grupos de tres niños de algunas actividades de clase	Dividiendo por la mitad los grupos de clase

Nos hemos centrado en una actividad de grupo reducido, maestra y tres niños. Es un tamaño de interacción que puede mantener la relación tutorial de la conversación individual con cada niño, y las posibilidades del debate de un grupo. Al centrarse en dificultades y necesidades, especialmente si los niños tienen experiencia de conversar a solas con la maestra, y si ésta es consciente de las dificultades de las que parte cada miembro del grupo. Para que en este tipo de grupos la conversación sea productiva, los niños necesitan saber qué se espera de su actuación, debe facilitarse su escucha, con demandas de información que les empujen a la toma de postura frente a otros enunciados, además de una práctica conversacional que les vaya introduciendo en el respeto de turnos de intervención. Cuando se utiliza el dialogo para explorar una experiencia común la maestra ayuda a cada niño a participar y a seguir las ideas del resto.

3.2.2.3. Descripción de la actividad

Las maestras establecen la misma actividad para todos los grupos de tres niños, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión, las dos partes de la actividad con cada grupo por separado. Las maestras daban instrucciones para que no contaran nada del cuento a los grupos que quedaban por pasar por esta actividad. La actividad tuvo lugar en la biblioteca, porque así lo pidió una de las maestras para sentirse más cómoda. Lugar que los niños asociaron a un cambio de actividad, generándose una situación de taller de cuentos.

La experiencia de las maestras como lectoras de cuentos las lleva a conjeturar sobre si la escucha activa de cuentos, el ritmo y la atmósfera creada, son mucho más útiles que la lectura en voz baja. En la lectura se han eliminado los dibujos, para que sólo hubiera estímulos verbales. Se excluye, por tanto, la influencia de la imagen, es el niño quien elabora sus propias imágenes a partir del texto narrativo. Generamos un intercambio en el que se juega únicamente con estímulos verbales, para poder reducir el número de variables durante la lectura previa del cuento. Además creímos facilitar la *escucha activa* del niño y la *reelaboración* propia del texto narrado.

Queda abierto indagar sobre cuáles son los argumentos intrínsecos para usar la narración de cuentos en Educación Infantil, implicando una perspectiva más amplia que la encontrada en la mayoría de los pocos trabajos sobre este tema.

- **La actividad se articula en tres pasos:**

- 1) Elección del texto con unos objetivos claros de aprendizaje.
- 2) Cada maestra divide en grupos de discusión de tres niños. Lee el texto elegido y, posteriormente, acompaña todo el proceso de discusión.
- 3) Cada maestra estructura libremente el desarrollo de la discusión.

- **Duración de la actividad**

La duración de la lectura previa ha sido de 3 a 4 minutos por parte de las maestras, dependiendo del cuento y grupo de niños, esta fase no ha sido recogida en el análisis, quedando abierta para otras investigaciones.

A continuación establece una *discusión*, que es la parte analizada en esta investigación. En la maestra A la discusión ha durado entre 5 y 8 minutos, dependiendo de grupo y cuento. En la maestra B, la duración se ha extendido desde los 10 minutos de las sesiones más cortas hasta los 20 minutos de las sesiones más largas. A partir de diez minutos, aproximadamente, los niños presentan dificultades en mantener la atención. Aumenta las probabilidades de irse a bloques de información ajenos a la lectura previa.

- **Actuación del investigador**

El investigador ya es conocido en las dos aulas analizadas, puesto que el curso anterior había acudido para naturalizar la observación. Siempre se mantuvo al margen de la actividad. En ocasiones hace las funciones de seguimiento del resto del grupo de clase, mientras las maestras realizan la actividad de la investigación.

- **Descripción del material de partida: lectura de tres cuentos**

La elección de los cuentos ha sido conjuntamente con las maestras. La colección elegida ha sido “*Derechos del Niño*”, formada por diez libros editados por Altea en 1978, dedicados a ilustrar cada uno de los diez principios del decálogo “*LOS DERECHOS DEL NIÑO*” proclamados por la ONU en 1959. De estos se eligieron tres, uno para cada trimestre del curso.

En el primer cuento, el autor parte del principio número cuatro de ese decálogo: “*al niño deberán proporcionársele cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal... tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados*”. El fin educativo se encamina a hacer valorar al niño la necesidad de pertenencia a una familia.

En el segundo, utilizado durante el segundo trimestre, esa identidad y pertenencia se lleva a un plano social y cultural. Esta vez el origen es el principio número diez, último principio del decálogo, el autor parte de que “*el niño debe ser protegido contra la discriminación racial, religiosa. Debe ser cuidado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes*”. El fin educativo se centra en el respeto a la diferencia y en la valoración de la amistad y la cooperación.

El tercero, que coincide con el último trimestre, versa sobre el cuidado y atención hacia su parte más afectiva, partiendo del principio número seis: “*el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material*”. El fin educativo es la importancia de la necesidad de cuidado, atención y afecto por parte de los padres.

Desde el punto de vista de la forma y la estructura del cuento, se tuvo en cuenta las características narrativas que las maestras estimaron que iban a captar mejor su atención: acción, movimiento, color, animismo de los personajes. El número de libros es enorme, en cualquiera de las dos aulas analizadas había todos los días varias posibilidades de lectura, en ambas se intentaba satisfacer a todos leyendo cada día uno distinto. (Ver transcripción de los textos en Anexo I).

- **Las experiencias previas en la narración de cuentos**

Las dos maestras advierten situaciones de aislamiento de algunos niños en determinados entornos, como bares u oficios que restringen el contacto entre padres y niños, influyendo en los patrones de personalidad que inhiben la expresión. Aún más evidente es la influencia del ambiente en el niño gitano.

“Los niños que en su casa gozan de numerosas narraciones de este estilo, necesitan menos de ellas en la escuela que los niños cuyos hogares son más pobres al respecto. La forma narrativa nos proporciona claves importantes sobre el material que queremos transmitir sea más interesante y significativo para los niños. El contenido de las grandes narraciones del mundo ayuda a simular todo un conjunto de capacidades básicas (intelectuales, afectivas y morales) que pueden formar parte destacada del fundamento de la educación” (Egan, 1991: 120).

Dentro del marco familiar, la interacción social es diferente en cada niño, aunque sí hay unos mínimos comunes. Ambas maestras, tras dos años previos, conocen la situación familiar de cada niño, son conscientes del nivel de expresión y comprensión, esto queda reflejado en el reparto de turnos.

Las actividades y las relaciones interpersonales fuera del espacio escolar están incidiendo en el uso del lenguaje y su comprensión del mundo. Los niños con menor participación tienden a tener patrones de interacción de aislamiento, o con escasa atención por parte de adultos, al revés que los niños con más peso y relevancia en los debates. Los factores contextuales facilitan o inhiben espacios y situaciones que generan o demandan el desarrollo de las habilidades narrativas y comunicacionales, con un entrenamiento paralelo de la memoria operativa, implicada en la ejecución de la actividad analizada.

3.3. PUNTO DE PARTIDA: descripción de dos estilos docentes

Al finalizar la recogida de información 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 durante la investigación. De esta forma, realizamos una entrevista al finalizar el curso analizado, durante la última semana de Junio de 2002. Las maestras aportan aspectos de sus biografías profesionales y de sus teorías implícitas de gran valor para las posibilidades del uso de la lectura, del dialogo y del trabajo en grupo. Por tanto combinamos la metodología no estructurada: observación, con otra semiestructurada: la entrevista,.

En su práctica cotidiana, la maestra A organiza el trabajo del aula por rincones, estableciendo actividades por grupos de tres y, sobretudo por parejas; y la maestra B trabaja por grupos de 6 niños, trabajando toda la clase las mismas actividades. Las dos maestras usan el cuento y su lectura de manera análoga, primero lo leen y luego establecen una discusión en asamblea.

En el grupo A, la maestra suele solicitar voluntarios para hacer un resumen de la lectura previa, advirtiendo que tienden a salir los mismos niños, en torno a ocho del total de 23 niños. De manera más puntual trabaja la creación a partir de actividades abiertas como: poner título, acabar un cuento ya empezado, o darle continuidad en un punto determinado. En su aula hay un gran desarrollo de la expresión plástica y el juego, los otros soportes fundamentales en el estudio de la expresión infantil. Uno de los rincones, esquina más amplia del aula, es la biblioteca, con numerosos libros, y al lado un rincón dedicado a la lectoescritura con actividades como las *letras móviles*, piezas de cartón o plástico con las que los niños van reproduciendo palabras y frases. Además ejercita una lectura silenciosa, individual, en la que voluntariamente responden sobre el cuento que han elegido, sus preferencias, sus puntos de vista, para el resto de compañeros. En aplicación y seguimiento del sistema constructivista, existe el rincón de lectura por parejas, dentro de la organización del trabajo por rincones. Considera que en *asamblea*, hay una mayor riqueza de distintos puntos de aportación. En contraste, con un grupo más reducido, se genera una mayor atención, sobre todo en la comprensión y en la expresión de cada niño. Como actividad extraescolar, se realiza periódicamente un taller de cuentos, donde se combinan marionetas y sombras, jornadas que se abren a los padres.

En el grupo B la maestra finaliza cada mañana con la lectura de un cuento, normalmente elegido y llevado al aula por uno de los alumnos. En ocasiones el cuento es llevado a explicación en asamblea, donde dominan las demandas de los niños a la maestra, que va dando los turnos. La maestra B hace hincapié en la dificultad de comunicarse individualmente con los niños o en grupos pequeños como es el caso de esta investigación. Esta maestra es responsable de un grupo de 26 niños, considera que si emplea todo su tiempo con cada niño o con cada tríada, los demás no tendrán posibilidad de tomar parte. Declara su necesidad de mantener la atención sobre el grupo entero, de ahí su preferencia de sacar la actividad fuera del aula. El sistema de trabajo por rincones que ejercita diariamente la maestra A parece adaptarse mejor a estos criterios. La maestra B percibe la posibilidad de este tipo de actividad en pequeño grupo, sólo durante la presencia de la profesora de apoyo, si no, no es partidaria de dejar a los niños solos.

Las dos maestras han sido conscientes del tipo de tarea que pueden llevar a cabo en un pequeño grupo de niños que participan juntos en una misma actividad, y la contribución de la conversación cuando ellas no están presentes. Los niños necesitan hablar espontáneamente, junto a una dirección y unos objetivos.

“Se podrían encontrar tales condiciones cuando los niños planifican y realizan juntos tareas prácticas en las que las decisiones partan de una información dada, o tareas que requieren reunir información de los libros o hacer medidas” (Tough, 1989: 148).

Ambas docentes han insistido en que los distintos niveles de cada niño en cada tipo de razonamiento no tienen por qué ir unidos capacidad de expresión. Hay niños muy capaces, tanto en razonamiento verbal como numérico, que tienden a inhibir su expresión y, al revés, hay niños y niñas que sobresalen en este tipo de actividad y no en otras. Los niños que sobresalen en esta actividad tienden a ser alumnos a los que se les ha prestado atención en su entorno, y tienen diariamente acceso a lecturas de cuentos y de otros materiales de lectura.

Al gozar de una mayor familiaridad con este material, es más fácil que se lancen a contar experiencias, dar opiniones, incluso imaginen o se proyecten en personajes y situaciones. Y no sólo del cuento dado, sino también de otros que forman parte de su bagaje cultural. Una cosa es razonamiento, otra expresión y otra creatividad. En ocasiones se activan y potencian entre sí, otras veces se deja de lado uno para desarrollarse otros. Debiéramos idear actividades que los terminaran poniendo en juego a todos.

En ambos grupos las ilustraciones y dibujos atraen la atención de los niños, que usan como guía en la comprensión de su secuenciación temporal. En esta investigación se ha sustraído los dibujos y viñetas, reduciendo el cuento al texto escrito, pudiendo favorecer que los niños reaccionen únicamente a las palabras, y que las maestras aumenten el uso de distintos recursos de su voz, como inflexiones, cambios de ritmo, onomatopeyas, etc., normalmente sustituidas por las pausas para mostrar cada ilustración.

Cuestionario de la entrevista para ambas maestras (Junio 2002)

El guión de la entrevista realizada a las maestras en Junio de 2002, una vez acabado el proceso de observación y recogida de datos, fue el siguiente:

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?*

Describimos mediante tablas la información de cada bloque de la entrevista. En el primero analizamos los estilos docentes de las maestras y cómo se traduce, en diferencias y semejanzas, en el uso que cada una da a la discusión y a la narración. En el segundo ofrecemos información acerca del guión de objetivos que cada maestra se ha marcado. Y por último, en el tercer bloque exponemos sus valoraciones sobre la tarea llevada a cabo en esta investigación.

3.3.1. Los estilos docentes de las maestras

La primera parte de la entrevista recoge aspectos de su biografía, de su forma de establecer y organizar el trabajo en clase, y más específicamente capta lo relacionado con el área de actividades cercanas a la lectura y su puesta en discusión.

Tabla 3.3: Bloque 1 de la entrevista “Los estilos docentes de las maestras”

LOS ESTILOS DOCENTES	
MAESTRA A	MAESTRA B
1. Biografía	
30 años como maestra	Comienzos en Educación Compensatoria, tuvo alumnos de 3 a 14 años
20 años como maestra de Educación Infantil	Más tarde pasa a una escuela unitaria
9 años en el Centro A	5 años como maestra de Educación Infantil (2 como profesora de apoyo)
	3 años en el Centro B
2. Estilos docentes	
10 primeros años sigue método transmisivo	Comienza por un sistema transmisivo
Al integrarse en Educación Infantil, con una población estable de alumnos, comienza a aplicar el trabajo cooperativo y la discusión.	Descubre la importancia del trabajo cooperativo
Tras ingresar en el centro A, se va formando en metodologías constructivistas	Al integrarse en Educación Infantil, descubre un método de acompañamiento.

3. Trabajo en grupo

La clave está en el tipo de agrupaciones, que depende del tipo de actividad

Agrupamientos que utiliza

- Asamblea o gran grupo para rutinas y actividades abiertas, como es la lectura de cuentos
- Rincones o talleres para trabajar temas específicos. En grupos de tres y por parejas

La presencia de la maestra no es necesaria en algunas actividades y rutinas

El trabajo en grupo sirve para potenciar valores: solidaridad, responsabilidad, etc.

Agrupamientos que utiliza

- Asamblea para la lectura de cuentos
- Las tareas del aula, como las fichas, son realizados individualmente, estando los niños divididos en grupos de 6.
- Apenas trabaja por parejas o en grupos reducidos.

La presencia de la maestra es necesaria en todas las actividades

4. Uso de los cuentos

Ideas previas

Son un material imprescindible en Educación Infantil, con mejor o peor partido, pero siempre presentes.

Junto al dibujo y al juego conforman el eje de convivencia con el alumno de esta etapa.

Para el niño el cuento es algo muy especial.

Antes, eran material único de lectura. Ahora con la nueva formación del profesorado y la introducción del constructivismo, no sólo hay cuentos de niños, también hay todo tipo de textos literarios.

Es un material fundamental para desarrollar la imaginación y la fantasía.

Soporte imprescindible en el aula.

Son instrumentos imprescindibles para trabajar el lenguaje.

Sus acciones esenciales son leer, escuchar, observar, comentar e inventar.

Aplicaciones

Considera dos bloques temáticos en su uso:

El contenido de los cuentos como un reflejo de sus propios problemas, de ahí posibles ejercicios de proyección. El conflicto central y la reacción que lleva a intentar dar solución, empujan a la identificación con el protagonista. Uso que no ha percibido para esta actividad.

Su aplicación al lenguaje como desarrollo de expresión y comprensión ha sido el objetivo principal para la actividad planteada en esta investigación.

Apuesta por una lectura completa para después, hacer preguntas. A menos que el nivel de comprensión de la lectura sea muy alto para los niños.

La voz, los gestos, las inflexiones influyen en la manera de transmitir el mensaje del cuento.

Aprecia tres claves de uso:

Pueden servir como primera motivación. El niño interioriza sus vivencias, toma partido por alguno de sus personajes, recrea su fantasía.

Todos los cuentos tienen su mensaje, desde el momento en que un niño se introduce en un cuento, ya hay una enseñanza.

Repaso de los temas dados en el aula, ayudando incluso a relacionar áreas. Cualquier centro de interés se puede empezar y enfocar desde el cuento.

Hay que saber seleccionar los cuentos en función de su interés.

Es importante saber lo que les gusta, y darles opción de elegir.

Observa que lo fantástico: brujas, monstruos, lo mágico, etc. llama poderosamente su atención.

Los cuentos clásicos, como los 3 cerditos, suelen suscitar su interés, solicitando que vuelva a repetirse su lectura. Cada día les cuenta uno, aportado por cada niño.

Lectura sin dibujos

Es algo aprendido del constructivismo.

Al inicio de etapa, con 3 y 4 años, sí les costaba mucho no hacer interrupciones, muy centrados en las ilustraciones, solicitándolos. Poco a poco, ir acostumbrándose a trabajar así.

A medida que se han acostumbrado a la lectura de cuentos, les demanda que únicamente escuchen.

Sin dibujos, los niños atienden, escuchan, siguen con atención, van imaginándose lo que va contando, para que una vez conseguido, pasar a la imagen.

El peligro está en que los textos se estén quedando pobres. "Quizás estamos dando al niño más de lo que ya tiene, imagen tras imagen".

No echan en falta los dibujos, porque se lo han imaginado.

En ningún momento los reclamaron, a pesar de que se los suele presentar con dibujos, fue más importante el contenido, y lo que ellos se imaginaban.

Contribuyó a que tiraran de ella. Si se les hubiera demandado hacer un dibujo, no hubieran necesitado ningún modelo.

Otros materiales: Libros de texto

Los usaba en su primera etapa docente como una actividad más

Ahora los usa como libro de consulta, dentro del rincón de la biblioteca

Ayudan a aplicar programas establecidos.

Unas veces pueden ayudar, otras limitar

Son una de las posibilidades que se pueden usar.

5. Uso de la discusión y de la argumentación

En este tipo de actividades de debate puede y debe darse la argumentación, especialmente si te marcas como objetivo el aumento y desarrollo del vocabulario.

Algunos niños ejercen de portavoces, explicando palabras y conceptos al resto de su grupo.

De la lectura repetida y la discusión, se percibe un aprendizaje y unas expectativas.

Los niños no son capaces de fundamentar lo suficiente como pueda ser más adelante, con una mayor madurez de pensamiento y lenguaje.

Es positivo sentar las bases e iniciar el aprendizaje del proceso de argumentación a estas edades. “Empezar desde esta etapa a ejercitar la escucha y el respeto de turnos, quizá nos ahorraría la pobreza de los debates en los medios de comunicación”.

Prevalece escuchar para luego participar en la conversación.

La demanda de evaluación de los enunciados de otros obtiene escasa continuidad. Contestar a “¿qué opinas de lo que ha dicho tu compañero?”, supone haber escuchado y entendido lo que otro ha dicho, además de tener un juicio para poder contrastar.

La confrontación de opiniones espontánea es muy difícil, había que provocarlo.

Existe un contagio entre los miembros del grupo a la hora de perderse en hablar de detalles personales ajenos al cuento.

Asume la posibilidad de haber tenido que hacer preguntas más concretas, para facilitar intervenciones más centradas en el cuento.

3.3.2. Objetivos que se han marcado en la investigación

El segundo bloque hace referencia a los objetivos que las maestras perciben y se han planteado durante el desarrollo de la actividad de esta investigación.

Tabla 3.4: Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”

OBJETIVOS	
MAESTRA A	MAESTRA B
1. Objetivo general	
Observar la comprensión que los niños tienen tras la lectura del cuento, y su evolución a lo largo de los tres trimestres. Evolución de la comprensión por medio de la expresión oral	Observar la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación.
2. Objetivos específicos	
Desarrollar la capacidad de escucha	Promover la interacción social, especialmente el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha
Reparto del discurso, a través de una regulación social que busca la simetría de turnos de intervención.	Iniciar la autonomía en la participación, para que cada niño pueda manifestarse libremente, sin que haya repetición de los mismos contenidos y aportaciones, al tener que justificar por qué lo ha dicho.
	La comprensión del texto es un objetivo secundario

3. Objetivos alcanzados

Guiar una secuenciación temporal a partir de la lectura previa, generando un seguimiento lógico de las distintas secuencias que componían cada cuento.

Partiendo de su madurez expresiva, que cada niño sea capaz de dar con el detalle que llama su atención, o con la secuencia más relevante para la comprensión. Este es el verdadero trabajo de indagación de la maestra.

Lograr una mayor fluidez verbal en los niños

Descubrir el respeto de las normas de la conversación de una forma lúdica y diferente.

Comprobar cómo los niños son capaces de escucharse y de respetar el turno

Mejora y ampliación de su vocabulario.

Corrección y revisión del estado actual del habla de sus alumnos.

Conocer que es lo que más gustaba a cada niño.

Observar una interacción entre iguales

Confirmar la posibilidad de justificar la propia respuesta y la de otros.

4. Observaciones

“Lo que hemos llevado a cabo es un aspecto, comprensión y expresión, pero hay otros muchos”

“Lo que hemos hecho no daba pie a otro objetivo, leía el cuento ejercitando su capacidad de escucha, para poder después expresar lo que han comprendido”

“Ahí se notaba cómo algunos niños que expresaban detalles sobre lo ya dicho, o los que dicen lo primero se les pasa por la cabeza, sin pararse a pensar en el antes o después, es decir, con la incapacidad de ver la estructura del cuento. El resto de cosas no lo hemos trabajado, ahí lo cortábamos”.

“La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles”.

“Me importa, ante todo, que los niños hablen”

“Puede ser que las preguntas muy abiertas han podido conducirles a perderse sobre detalles, de sus experiencias de vidas, con poca importancia para el desarrollo del cuento”.

Tabla 3.4: Bloque 2 de la entrevista “*Objetivos de las maestras*”

3.3.3. Valoraciones de las maestras

El último bloque de contenidos de la entrevista recoge aspectos más específicos, valoraciones y punto de vista de cada maestra sobre el desarrollo de la actividad propuesta.

Tabla 3.5: Bloque 3 de la entrevista: “Valoraciones de las maestras”

VALORACIONES	
MAESTRA A	MAESTRA B
1. Respuesta y participación	
<p>La participación de los niños ha sido tal y como se produce diariamente en el aula.</p> <p>El cambio de agrupamiento en grupos de tres niños, normalmente en asamblea para la lectura de cuentos, ha hecho aumentar la interacción entre los niños. Han participado todos, al sentirse más implicados en el avance de la actividad.</p> <p>Con el paso de los trimestres van aumentando los turnos dedicados a la información implícita, y se va interiorizando cada vez más la tarea.</p> <p>Aprecia un avance importante durante el segundo trimestre, momento en el que aumenta la cantidad de información elaborada y su importancia.</p> <p>El último trimestre, que suele ser de baja atención y poco avance, ha sido contrarrestado por un cuento de gran colorido y animismo que atrapó su atención.</p> <p>Como actividad en grupo, observa que tiene que parar a unos para que no bloqueen la actuación de otros. Los voluntarios en clase, y los niños portavoces de esta actividad coinciden.</p> <p>Cuanto más preguntas hace, más facilita la labor de los niños. Ha tratado de hacerlo sólo en los niños que más dificultades de expresión y comprensión presentaban.</p>	<p>La respuesta no ha variado a la habitual del aula, a no ser de un par de niñas muy tímidas. La influencia de la cámara solo fue al inicio, y nunca cortó su actuación, “sólo produjo risas”.</p> <p>No percibe grandes diferencias en la actuación de los niños, ni ve momentos en los que ellos pudieran implicarse especialmente.</p> <p>Busca la participación de cada grupo y alumno, “que nadie se sintiese inhibido”. Sobre todo en el primer cuento ha tenido que sacarles las palabras.</p> <p>Ha aumentado la necesidad de intervención en cada alumno, con un progresivo enriquecimiento de estrategias y vocabulario. Puede ser el primer paso en el aprendizaje de la actividad de discusión.</p> <p>Supone que sus alumnos sabían a qué atenerse durante la actividad discursiva, porque participaban todos.</p> <p>Admite que su necesidad de intervención ha podido ser excesiva.</p>

2. Actuación de las maestras

Considera la situación analizada como un taller realizado en horas de clase

La novedad ha sido agrupar a los niños en grupos de tres para la actividad de lectura de cuentos, normalmente en asamblea.

La maestra conduce la actividad hacia los aspectos claves en el desarrollo de la comprensión de la narración, que ha aprendido en los cursos que recibió sobre expresión y redacción lectora.

Da a los alumnos claves durante la lectura previa, llamadas de atención, para que vayan fijándose en los detalles importantes, para fijar su atención

El desarrollo de la actividad hubiera sido más fácil si es ella quien les empuja a repasar el texto a través de preguntas dirigidas. Aunque sólo hubiera obtenido respuestas sobre detalles.

Valora positivamente la división del trabajo en un grupo pequeño de discusión: el niño se expresa más libremente, y se facilita su atención y escucha.

Las estrategias estaban en función de cada niño. Unos apenas necesitaban intervención, otros en todo momento.

Las demandas abiertas pueden llevar a respuestas dispersas, especialmente para algunos niños, a los que hay que concretarles bien cada pregunta.

Destaca la importancia de las demandas de información, como estrategias que guían la elaboración de la información, especialmente para aportar nuevos contenidos a la discusión.

Su referencia comunicativa es de uno en uno, no los tres a la vez. En cuatro de los seis grupos observados el discurso esta referencia se conforma a partir de construcciones individuales. Característica que percibe como propio de esta etapa.

El uso dado a la discusión permite ver los distintos estados de madurez de cada niño en su expresión oral, en la etapa que coincide con el inicio lectoescritor.

Se ha sentido a gusto durante la actividad, y percibe que ellos también. Se siente cómoda cuando los niños hablan, tendiendo a una menor intervención suya. E incómoda cuando son menos capaces de expresarse

3. Inconvenientes de la actividad propuesta

La lectura de un cuento requiere de un ambiente especial. Es difícil de mantenerlo con todos los alumnos en la misma aula.

La necesidad de un seguimiento a través de la escucha con un grado de atención muy determinada, puede ser inconveniente

La realización de esta actividad dentro del aula, pudiera llevarse a cabo durante la hora compartida con la maestra de apoyo. Así ocurre en las clases de informática o inglés

Tal y como están planteadas las aulas, la tutora sola, es difícil que pueda llevar este tipo de actividad.

El inconveniente que percibe es la gran cantidad de niños por clase, en su caso 26. Un día de huelga comprobó las ventajas de los grupos reducidos, al sólo asistir 8 alumnos.

Es interesante trabajar de tres en tres, pero la cantidad de alumnos lo hace muy difícil, además la autonomía de los niños a esta edad no se consigue.

Este tipo de actividad sería mejor para un taller: *“tres niños es muy bonito pero, ¿y el resto?, puedes dejarles organizados solos un ratito corto, no resisten mucho con la misma actividad, deben cambiar”*.

Reconoce su necesidad de tenerlos controlados a todos, *“siempre me quedo pensando en qué hará el resto”*. De ahí que realiza la actividad durante la hora de apoyo.

No había verdadera interacción, algo difícil para estas edades, *“todavía siguen viviendo el egocentrismo”*. En los niños más maduros empezaba a poder observarse, en la mayoría no.

4. Otros

Cita situaciones de aislamiento que tienen algunos niños en determinados entornos, como bares u oficios que restringen el contacto entre padres y niños, influyendo en los patrones de personalidad que inhiben la expresión. Aún más claro es la influencia del ambiente en el niño gitano.

En cambio hay otros niños que, partiendo de un mismo retraso de aptitudes, han tenido entornos donde gozan de mayor atención, favoreciendo avances durante los tres años que la maestra los ha observado.

Aquí sitúa otra posible aportación del trabajo en grupos reducidos. La maestra tiene un contacto directo de la situación en la que se encuentra cada miembro del grupo, posibilitando el repaso y el seguimiento de lo realizado en cada grupo.

Le sorprende las historias tan distintas entre los diferentes grupos, generadas a partir de las mismas demandas. *“... y es que a veces los niños tienen que contarte lo que llevan dentro, cualquier anécdota lo relacionan con algún sentimiento que han vivido, y sienten la necesidad de hacértelo llegar, les aflora espontáneamente.”*

Valora esta experiencia como muy positiva para el área del lenguaje. Quizá hubiera quedado sin realizarse, de no ser por esta investigación.

Un buen porcentaje de sus repeticiones declara emitir las para que se entienda en la grabación, habiendo niños con dificultades de vocalización que asisten a logopeda.

Capítulo 4. SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN

4.1. UNIDAD DE ANÁLISIS

Al abordar el análisis detallado de las actuaciones concretas del profesor y de los alumnos en torno a un contenido de aprendizaje, surge el planteamiento de la unidad de análisis. Estas unidades son “*dimensiones en las que la actividad humana es segmentada por el investigador para poder estudiarla con rigor*” (Lacasa y cols., 1994: 93). En esta investigación la unidad de análisis es el enunciado que se manifiesta en la conversación a través del turno conversacional.

El *turno conversacional* es una producción discursiva temporal de un participante, intercalada entre las producciones de otros participantes. El turno supone un eslabón en la cadena de la comunicación verbal, respondiendo a las intervenciones previas y anticipando las respuestas de otros interlocutores. Por tanto su interpretación se hará dentro del marco más amplio de la secuencia didáctica, reflejando cómo los turnos y su significado cobran sentido en un determinado contexto social y cultural (Coll y Edwards, 1996; Wertsch, 1991 y 1999; Rogoff, 1993; Cole, 1999). Este turno de intervención forma parte de la secuencia discursiva de la estructura general de las actividades del aula. Supone, por tanto, un eslabón en la cadena de la comunicación verbal, respondiendo a las intervenciones previas y anticipando las respuestas de otros interlocutores. Consiguientemente, la interpretación de nuestra unidad de análisis, el turno conversacional, se efectuará dentro del marco más amplio de la secuencia didáctica, reflejando asimismo cómo los turnos y su significado cobra sentido en un determinado contexto social y cultural (Coll y Edwards, 1996 y Wertsch, 1991).

El discurso en torno a una actividad común es un objeto de análisis, que nos permite conceptualizar el producto conversacional de los participantes como un texto ligado a esa actividad (Díez, 2002). El texto se convierte en un intercambio social, donde se da sentido a unas realidades, en medio de un mundo que se organiza y modela constantemente, mientras las palabras van perdiendo su ambigüedad. Las contribuciones conversacionalmente significativas que los participantes hacen de ese texto común, son tomadas como unidad de análisis, en congruencia con la teoría del enunciado de Bajtín (1982). Este autor selecciona la emisión como unidad lingüística porque refleja la esencia de la comunicación verbal: su orientación hacia el otro (Bajtín, 1986). La emisión, desde una sencilla replica de una sola palabra a una novela, posee un comienzo y un final. En su comienzo está precedida por el habla de los demás, y termina en una anticipación de una respuesta. Por consiguiente la emisión es siempre una respuesta implícita, o explícita, a algo que se ha dicho o escrito antes y, al mismo tiempo, una proyección implícita hacia una réplica futura que se anticipa.

“Detrás de cada texto hay un sistema lingüístico. Todo lo que se repite y reproduce en el texto, todo lo que es repetible y reproducible, todo lo que puede darse fuera de un texto dado (lo dado) se ajusta a este genero lingüístico. Pero al mismo tiempo, cada texto (en tanto enunciado) es individual, único e irrepitible y ahí radica toda su significación (su plan, los propósitos para los que fue creado)” (Bajtín 1986: 105).

4.2. PROCESO DE ELABORACIÓN

Vygotsky (1989) estudia las funciones del habla como herramienta psicosocial del pensamiento, defiende la multifuncionalidad del habla social del niño, teniendo en cuenta la diferenciación funcional (Wertsch, 1985). Encuadrando nuestro análisis en las funciones del lenguaje indicadas por Vygotsky, desarrollamos un sistema de categorías de observación en el proceso de discusión de un texto narrativo. Para analizar estos datos, hemos elaborado un sistema de categorías adaptado a las prácticas concretas. De la bondad y adecuación de este sistema de categorización, depende la variedad y relevancia de las conductas que queden registradas para su posterior interpretación. Por ello, hemos realizado cuidadosamente cada uno de los pasos que se han de seguir en la elaboración del sistema, comenzando por la transcripción de las grabaciones realizadas.

Se escribe literalmente el diálogo mantenido entre los niños y su maestra, indicando entre paréntesis los componentes *prosódicos*: pausas, entonación; y *paralingüísticos*: gestos de afirmación o negación, señales con el dedo y brazos, movimientos de cabeza o corporales, que transmiten significados a través de canales no verbales. Una vez recogidas todas las grabaciones se transcribe el material audiovisual, y de las transcripciones se elabora el sistema de categorías, que tras numerosas modificaciones se adecua a los objetivos de esta investigación. Éstas nacen a partir de definir y operativizar nuestra unidad de análisis, turno conversacional, que forma parte de una unidad molar de observación: cada sesión de trabajo con cada cuento y grupo de tres niños. En la elaboración del sistema categorial hemos tomado como punto de partida el instrumento de observación elaborado por Díez y cols. (1999), que a su vez partió de Orsolini y Pontecorvo (1988) y Zucchermaglio (1991).

El proceso de categorización consiste en un primer registro en forma de lista de rasgos que se sistematiza progresivamente. Intentamos que las categorías del sistema, además de cumplir con los requisitos de *exhaustividad* y de *exclusividad*, sean flexibles y se hallen totalmente definidas.

- 1) Generamos inductivamente los *criterios de observación* que nos iban pareciendo más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual de las conversaciones.
- 2) Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis* que vamos a utilizar.
- 3) Volvemos a las conversaciones de los alumnos con esas dimensiones de análisis para observar cómo variaban internamente y discriminamos las *categorías* que las componían. De este modo, no retomamos el análisis con un conjunto preelaborado de categorías de observación, sino con unas dimensiones guía, de cuya variación interna iban emergiendo las categorías a medida que avanzábamos en el análisis.
- 4) Finalmente, compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de una dimensión de análisis fueran mutuamente

excluyentes, mientras que las categorías de diferentes dimensiones de análisis no lo fueran. Esto permite observar las múltiples combinaciones de categorías a que dan lugar las diferentes dimensiones de análisis en cada unidad conversacional, lo que hace directamente visible su multifuncionalidad. La lectura cruzada de las categorías que componen cada turno da riqueza y profundidad al análisis.

Tras la elaboración del sistema de categorías codificamos cada una de las sesiones grabadas. Se lleva a cabo por el investigador principal junto con dos psicólogos, quienes ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación, presentan una posición objetiva en el desarrollo de esta etapa. Estas dos personas deben conocer muy bien la categorización establecida, para así poder adecuarla a las sesiones recogidas. Es fundamental hallar el acuerdo interobservadores y repetir la codificación de aquellas sesiones que no muestren un acuerdo óptimo.

Se integran cinco dimensiones de análisis aplicables a cada unidad conversacional, con el fin de analizar bajo diferentes perspectivas interrelacionadas cada turno de intervención. Dimensiones que permiten registrar las diferentes funciones que cumplen simultáneamente los enunciados (Newman, Griffin y Cole, 1989). El sistema de categorización desarrollado en sentido horizontal recoge la diversidad de dimensiones (variables) que se entrecruzan en la actividad discursiva. La estrecha interconexión entre las dimensiones se observa en el análisis de cada una de ellas, pues al analizar una determinada, no podemos prescindir del resto. Hemos establecido cuatro criterios generales bajo los que se agrupan las diferentes perspectivas de análisis de nuestro estudio:

- *Bloques de contenido*
- *Tipos de información* en la construcción de significados
- Proceso de *participación*
- Proceso de *elaboración conjunta: estrategias y formatos*

El sistema de categorización es exhaustivo y mutuamente excluyente dentro de cada una de las dimensiones implicadas.

- La *exhaustividad* hace referencia a que cualquier comportamiento de la situación observada puede asignarse a una de las categorías.
- La *mutua exclusividad* se refiere a la ausencia de solapamiento de las categorías que componen un sistema, lo que hace que a cada comportamiento sólo se le pueda asignar una categoría (Anguera, 1988; 1990).

Por consiguiente, hemos registrado los diferentes turnos conversacionales bajo cada una de las cinco perspectivas de análisis (Tabla 4.1: Cuadro general de categorías), asignando dentro de cada una de estas dimensiones una sola categoría, exclusiva y mutuamente excluyente, a cada uno de los 7016 turnos de intervención, en 36 sesiones de análisis.

Una vez confeccionado nuestro sistema de categorías definitivo se ha obtenido su fiabilidad a través de un acuerdo *intra* e *interobservadores*, obteniendo un resultado satisfactorio, debido a la detallada definición de cada categoría, así como al registro. Las

categorías están constituidas en función de las estrategias de aprendizaje que se observan, y hacen hincapié en la metacognición.

En el desarrollo del sistema de categorías han sido claves los trabajos de Díez (2002) y Borzone y Rosemberg (1994). De éstas últimas tomamos los conceptos de *tipos de información*, información *explícita e implícita* al texto, que reelaboraremos y ampliamos en el apartado 4.3.2. También destacamos sus criterios *tipo de movimiento y modalidad*, que reelaboramos en la dimensión de análisis *participación*, apartado 4.3.3. También es de destacar su dimensión de análisis *Foco*, que categoriza las intervenciones del maestro considerando los aspectos a los que hace referencia, en *detalles, componentes estructurales y relaciones causales*, que influyen en el desarrollo del apartado 4.3.5 *Formatos de Elaboración*. Dimensiones expuestas en la tabla 1.1.

Otros trabajos de los que partimos son: Lumbelli (1985) con su concepto de *reflejamiento*, en el que se repite o “refleja” selectivamente los enunciados de los niños para dar continuidad al discurso, cumpliendo objetivos de predicción y memoria. que está relacionado con dos estrategias de elaboración que revisamos en el apartado 4.3.4, en el que también influye el trabajo de Pontecorvo y Orsolini (1992), con el desarrollo del concepto “*apropiación recíproca*”, con dos indicadores: el primero viene marcado por la sucesión de los enunciados del profesor, preguntas con las que comunica sus objetivos, y va ajustando solicitudes cada vez más cercanas a la comprensión de los niños, reformulación.

4.3. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS

Tabla 4.1: Cuadro general de dimensiones y categorías de observación

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

4.3.1. BLOQUES DE CONTENIDO. El contenido básico del enunciado.

En la dimensión *Bloques de Contenido* recogemos el criterio inicial y básico para distinguir cada uno de los turnos del debate postnarrativo, respondiendo a la pregunta: *¿a qué bloque temático pertenece cada enunciado?* Esta dimensión de análisis está formada por las unidades temáticas que ayudan a organizar la conversación didáctica. Puesto que la tarea desarrollada por los participantes en la actividad conjunta posee una estructura organizativa, con funciones y roles adoptados por los participantes, los bloques de contenido son el primer acercamiento en su análisis.

Pontecorvo, Castiglia y Zucchermaglio (1989) y Scheuer y Zucchermaglio (1988), diferencian dos tipos de intervenciones básicas en los mecanismos conversacionales docentes durante una situación de discusión:

- Contribuciones *conversacionales* dirigidas a estructurar y ordenar la marcha de la discusión, como es el control del turno de intervención.
- Enunciados *referentes* directamente al contenido, que estructuran cognitivamente la marcha de la discusión, como son la solicitud de explicaciones y aclaraciones de las intervenciones de los niños, la focalización de la atención de los alumnos en lo expuesto por un compañero, la petición de explicaciones de la afirmación precedente, etc.

Las categorías de esta dimensión de análisis son: *Centrado*, cuando el contenido del turno se centra en la lectura previa, *Regulación social*, si el contenido del turno se centra en el proceso de comunicación, sin entrar en contenidos específicos; y *Ajeno*, como todo turno que se sale de los contenidos marcados por el cuento, y tampoco interviene en la regulación social de los turnos de discusión.

*Nota. El significado de los signos en las secuencias didácticas es el siguiente:

=: dos turnos se solapan, emitiéndose a la vez. Normalmente provoca la cesión del turno de uno de los interlocutores.

(A 5:): el enunciado se dirige a un interlocutor concreto. Hay un número para cada interlocutor concreto.

(*Niega con la cabeza*): entre paréntesis situamos la conducta no verbal que influyen el desarrollo del discurso verbal.

4.3.1.1. CENTRADO

Enunciados destinados a establecer el debate postnarrativo. Sirve a modo de filtro inicial, que centra los turnos de conversación en la lectura previa. El contenido esencial y “central” es conversar sobre el cuento, y ésta es la categoría que nos lo indica. Es el bloque de contenido que lleva a ajustar, concordar, convenir el debate en torno a la lectura previa.

Secuencia didáctica 4.1: Bloque centrado

174	MAESTRA	<i>¿Os ha gustado?</i>
175	TODOS	(asienten con la cabeza)
176	MAESTRA	<i>¿Os ha gustao, estaba interesante?</i>
177	DANI	(asiente con la cabeza)
178	OSCAR	<i>¿Eran unos cazadores que dejaron, que, que dejaron el niño en el bosque?</i>
179	MAESTRA	No sé, (a 5:) Daniel, ¿ha dicho que eran unos cazadores que dejaron al niño en el bosque?
180	DANI	(Niega con la cabeza)
181	MAESTRA	<i>No, ¿qué nos dice el cuento?</i>
182	DANI	Que un día, eh, unos niños, un niño con sus padres fue al bosque, y, fue al bosque
183	OSCAR	Y luego se perdió

Grupo A. 1^{er} cuento

Al comienzo de cada sesión de observación hay un intento de cada maestra por situar el cauce general por donde va a discurrir la conversación (turnos 174, 176, 181; 2980, 2986).

Secuencia didáctica 4.2: Bloque centrado

2980	MAESTRA	<i>Bueno, pues, ¿quién quiere empezar, a ver qué es lo que más le ha gustado de este cuento?</i>
2981	SERGIO	Cuando María se hacía invisible
2982	MAESTRA	<i>¡Ah!, ¿y por qué se hacía invisible?</i>
2983	SERGIO	Porque lloraba mucho
2984	MAESTRA	Porque lloraba mucho, ¿verdad?, (a 26:) ¿Fernando?
2985	FERNANDO	Cuando lo del pueblo azul, y lo del pueblo verde, y cuando se volvió azul la María
2986	MAESTRA	<i>¡Ah!, (A 25:) ¿Y Cristina?</i>
2987	CRISTINA	Cuando se volvió invisible

Grupo B. 2^{do} cuento

Secuencia didáctica 4.3: Bloque centrado

4550	MAESTRA	¿Qué os ha parecido?
4551	TODOS	Bien=
4552	MAESTRA	Y colorín, colorado= ¿Os ha gustado?
4553	TODOS	Sí
4554	MAESTRA	¿Qué título puede tener este cuento, eh?, ¿cómo le titularías vosotros?
4555	MANUEL	El niño lloroso
4556	MAESTRA	Manuel dice el niño lloroso, (a 4:) ¿tú?, ¿eh, Iker, tú cómo titularías este cuento?
4557	ANDREA	Yo, los animales que cuidan al niño
4558	MAESTRA	Los animales que cuidan al niño, (a 4:) ¿y tú?
4559	IKER	El niño que siempre llora
4560	MAESTRA	El niño que siempre llora, bueno, muy bien. Pues, ¿sabéis cómo se titula?: el niño llorón (hace gesto de afirmación a 3). LO que ha dicho Manuel casi, casi, ¿eh?
4561	MANUEL	(Sonrisa de oreja a oreja)

Grupo A. 1^{er} cuento

El *bloque temático centrado* sirve de punto de partida en la determinación del resto de dimensiones y categorías, para su posterior análisis. El resto de bloques: *Regulación Social* y *Ajeno*, quedan fuera de la codificación y análisis en el resto de dimensiones y categorías.

4.3.1.2. REGULACIÓN SOCIAL

Esta categoría recoge los turnos dirigidos a establecer el peso de la comunicación, ordenando la marcha de la discusión. Esencialmente se utiliza para establecer cómo se organizan los turnos de discusión. Regulación como norma, reglamento, código, instrucción, propias de la relación social que se va estableciendo dentro de la discusión. En oposición a la regulación propia de la tarea, que analizamos más adelante dentro de la dimensión *tipos de información* como *Instrucción*.

Secuencia didáctica 4.4: Bloque Regulación Social

4320	ALICIA	(Levanta la mano)=
4321	MAESTRA	(A 40:) Alejandra
4322	ALICIA	Pues dejarles mis juguetes, y más cosas, y así serían mis amigos
4323	MAESTRA	¡Ah!, (a 39:) ¿Y Alicia?
4324	DANIEL	¡Eh!, yo no he acabado
4325	MAESTRA	Pues luego terminas
4326	ALEJANDRA	Pues..., no lo he pensado
4327	MAESTRA	¿No lo has pensado?, estas un poco distraída, ¿eh? (A 41:) Daniel, ¿qué querías decir?

Grupo B. 2^{do} cuento

Son fragmentos discursivos que se destinan exclusivamente a mostrar las reglas de participación del profesor y de los alumnos en el discurso. Esta categoría manifiesta la relevancia de interacción de los alumnos entre sí y no sólo con el docente, y la negociación del reparto de los turnos de intervención. Bloque temático que se refiere a la gestión física y material de la situación colaborativa. El reparto de turno tiene unas implicaciones fundamentales para la marcha de la discusión. Y los niños son capaces de entrar pronto en este reparto (Turnos 4324, 4326; 1242)

Secuencia didáctica 4.5: Bloque Regulación Social: La lucha por el turno

1242	ALICIA	(Le da en los hombros) <i>Tú ya has hablado, cállate</i>
1243	MAESTRA	¡Ah!, y se lo comió. A ver Alicia, ¿qué nos querías contar?
1244	ALICIA	que, el=
1245	MAESTRA	Espera=, despacito y abriendo bien la boca

Grupo B. 1^{er} cuento

Las maestras ayudan a los niños a ir adoptando estrategias que permitan la interacción social (Turnos 4325, 1243, 195). Los recursos específicos que se ponen de manifiesto para incentivar la regulación social han sido: buscar la oportunidad de intervenir, saber expresar la petición de turno para ir aprendiendo a no llamar la atención en exceso, petición que no invada los espacios y tiempos del resto dentro de la discusión, defender la propia postura dejando al “*oponente*” que termine su intervención, tener en cuenta que no sólo debe poder escucharles la maestra también el resto del grupo.

Secuencia didáctica 4.6: Bloque Regulación Social. Regulación de los turnos.

192	MAESTRA	(Sonríe) Eso es, ¿verdad?, pero ¿entonces?
193	DANI	La jefa=
194	NOELIA	El, el=
195	MAESTRA	Espera, espera que hable algo Noelia
196	NOELIA	El lobo mató algún conejo y le dio de comer al bebe, pero el bebe no comió

Grupo A. 1^{er} cuento

En el proceso de discusión hay una negociación social, donde las partes negocian espacios y tiempos de intervención (turnos 6877 y 6878).

Secuencia didáctica 4.7: Bloque Regulación Social. Proceso de negociación de los turnos.

6871	ALEJANDRA	Pues yo también sé otra cosa de alarma porque cuando el cazador se tiene que mover, cuando, cuando roza con las botas en las piedras, lo pueden oír los perros y se pueden ir a por él
6872	MAESTRA	Se pueden despertar
6873	ALEJANDRA	Y los dueños al oír los ruidos de los perros se pueden despertar a ver qué pasa
6874	MAESTRA	Claro, Y en algunos sitios pueden ir los cazadores y en otros no
6875	ALICIA	(levanta la mano)=
6876	DANIEL	Pero, en los=
6877	MAESTRA	Espera=, Alicia no había hablado, (a 41:) ¿le dejamos hablar a Alicia, luego hablas tú?. A ver Alicia
6878	DANIEL	(asiente con la cabeza)
6879	ALICIA	Pues algunas veces cuando los cazadores quieren cazar a los animales, como no quieren hacer ruido, pisan la rama y los oyen
6880	DANIEL	(levanta la mano)

Grupo B. 3^{er} cuento

La meta se sitúa en ir dando con un estilo de interacción *multidireccional*. Las interacciones diádicas profesor-alumno-profesor son típicas de la situación *I.R.E.* (*Pregunta-Respuesta-Evaluación*), donde el profesor es un miembro de la díada, mientras que el resto de la clase representa al otro componente (Rogoff, 1990). En contraste con esta interacción, y como consecuencia de la toma de postura ante las intervenciones de los compañeros, en la discusión observamos la conversación *multidireccional*, donde tanto los estudiantes como los profesores participan activamente. Ello origina secuencias de interacción autónoma entre los propios alumnos: alumno-alumno-alumno... y no maestro-alumno-maestro-alumno.

4.3.1.3. AJENO

El *bloque de contenido ajeno* es un conjunto de turnos cuyos contenidos no han partido de la lectura previa, sino dentro de la discusión posterior sin referencia al cuento. Turnos que quedan fuera de las dos categorías anteriores. Es la información que queda fuera de la actividad de debate y de su regulación social. Son los turnos que no son *pertinentes* en la tarea de discusión sobre el cuento. Suelen ser bloques de contenido en los que el niño expresa libremente, haciendo referencias a experiencias que poco o nada tienen que ver con la lectura previa. El niño se aleja de los contenidos del cuento, se facilita al dejar la maestra muy abierta la demanda de información. La maestra debe centrar al niño dentro de la conversación. Son los “*no viene a cuento*”.

Secuencia didáctica 4.8: Bloque ajeno. Experiencias del entorno

93	SERGIO	Tengo animales en casa
94	MAESTRA	¿Tenéis animales en casa?
95	SERGIO	Sí, dos
96	MAESTRA	¿Qué animales?
97	SERGIO	Peces
98	MAESTRA	¡Ay!, pero de eso no nos habla el cuento. Entonces ahora=
99	SERGIO	Uno se llama= limón y el otro naranjita

Grupo B. 1^{er} cuento

Al dejar muy abierto el tema de discusión (Turno 4486), facilita que los niños puedan perderse fuera de la lectura previa, y de los objetivos que se han marcado durante la actividad (Turnos 4495 y 4497)

Secuencia didáctica 4.9: Bloque ajeno. Demandas abiertas

4486	MAESTRA	A ver, ¿qué más querías contar?
4487	DANIEL	Que, que había soñado que me había quedado toda la noche en una piscina
4488	MAESTRA	¿Una piscina?, ¡ah!, ¿y te ahogabas o no?
4489	DANIEL	No, en una piscina que cubría como un mar, más profundo
4490	MAESTRA	Pero te digo que qué hacías: nadabas o te ahogabas o estabas de pie en la piscina
4491	DANIEL	Estaba de pie
4492	MAESTRA	¡Ah!
4493	DANIEL	Estaba buceando y me había quedado dormido, y también que cuando, había ocurrido de verdad un niño estaba ahí=
4494	MAESTRA	Pero espera=, ¿eso es sueño?, no nos cuentes cosas que sueñas con cosas que no sueñas si son de verdad. Ahora estábamos hablando en el sueño
4495	DANIEL	Que había soñado que un niño gitano tenía, tenía=
4496	MAESTRA	No te lo inventes=, ¿eh?
4497	DANIEL	Tenía un hacha hinchable en la cocina y había dado a mi padre en la cabeza
4498	MAESTRA	¡Ah!, ¿eso soñaste?, bueno ahora, ¿algo más del cuento que queráis?

Grupo B. 2^{do} cuento

4.3.1.4. CONCLUSIONES BLOQUES DE CONTENIDO

Esta dimensión es nuestro primer acercamiento para efectuar el análisis posterior del resto del análisis.

- El bloque de contenido *centrado* es el filtro inicial que ajusta los turnos de conversación a la lectura previa. El contenido esencial y “central” es conversar sobre el cuento.
- El bloque *regulación social* se refiere a cómo se organizan los turnos de discusión. Regulación como norma, reglamento, código, instrucción, propias de la relación social que se va estableciendo dentro de la discusión. Reglas de participación del profesor y de los alumnos en el discurso.
- El bloque ajeno está formado por los turnos que se alejan de los contenidos del cuento. Son los contenidos que no “*vienen a cuento*”.

4.3.2. TIPOS DE INFORMACIÓN. Fuentes de dónde parte el proceso de elaboración de la información.

Tras categorizar los *bloques de contenido* como primer paso, codificamos los diferentes tipos de fuentes de información utilizados en la elaboración de significados del texto. Es el criterio clave para el desarrollo del análisis de esta investigación, recoge el modo de acceso y tratamiento de la información. Los *tipos de información* están incidiendo en la manera de procesarla y en los estilos de interacción que generan. También se refiere a la forma en que se presenta la información.

“Cada alumno puede construir significados si el contenido de aprendizaje está estructurado, es decir, es potencialmente significativo desde el punto de vista lógico. Esa potencial significatividad lógica no depende sólo de la estructura lógica del contenido, sino también de la manera en la que ésta se presenta al alumno” (Coll, 1988: 135-36).

INFORMACION EXPLÍCITA

La información explícita se refiere a toda información manifiesta y objetiva dirigida a recuperar la información de cada lectura previa. Suele dirigirse a establecer la recuperación de la información dada en el texto: *texto explícito*. O puede dirigirse a establecer las *instrucciones* que delimitan los contenidos y el proceso de elaboración de la actividad discursiva.

4.3.2.1. INSTRUCCIONES. Negociaciones iniciales y valoraciones finales.

Categoría que marca la regulación de los contenidos básicos de la tarea. La discusión debe cumplir unos criterios mínimos, unas reglas del juego discursivo, para saber a qué atenerse. Organiza el contenido del enunciado, marca o retoma el contenido de la tarea entorno a la lectura previa. Esta categoría está constituida por las franjas de la conversación destinadas a presentar las *reglas* de la actividad, donde se explicitan los fines y reglas específicos de la tarea propuesta. Sus funciones esenciales son hacer de *transición* en el desarrollo de la conversación, o bien de *enquadre* general de la actividad-discusión.

Transición

Estrategia que sirve para romper con la tensión inicial, al comienzo de cada discusión. Su función básica es crear un espacio y dinámica que implique al grupo de niños, presentando tres formatos: *presentaciones*, *transiciones*, y *conclusiones*. Con la delimitación de esta categoría se logra un consenso para comenzar una discusión, rompiendo el hielo al inicio de cada puesta en discusión, o de cada tema, y se reduce la distancia entre el rol de autoridad de la maestra y el del grupo de alumnos.

Secuencia didáctica 4.10: Instrucciones. Transición

1	MAESTRA	¿Qué os ha parecido?
2	TODOS	Bien=
3	MAESTRA	Y colorín, colorado= ¿Os ha gustado?
4	TODOS	Sí

Grupo A. 1^{er} cuento

Encuadre

En su función de *encuadre* la *instrucción* es un *tipo de información* que sitúa los contenidos básicos de la tarea, y pone de manifiesto el método y las expectativas de la maestra. De esta forma se crea una disposición afectiva e intelectual para poderse centrar en la lectura previa. Cada instrucción establece unos criterios, unos patrones, unas normas, bajo la forma de una negociación inicial que guía el desarrollo de la discusión, o de un cambio frontal del tópico sobre el que se construye la discusión.

El objetivo final de la instrucción es que cada niño sepa a qué atenerse durante la discusión, y que la maestra junto con los niños, pueda valorar si se está cumpliendo o no ese *contrato inicial*. Al tener criterios podemos aprender a discernir y juzgar, pues podemos contextualizar acerca de lo que estamos hablando. Las instrucciones sirven de estrategias de orientación: locuciones, preguntas y comentarios que abren posibilidades al niño para reflexionar de una forma concreta en torno a un tema o *tópico*. Le invitan a responder con determinados usos del lenguaje, que reflejen su pensamiento en un contexto determinado. Conducen al niño a emplear estrategias de información para dar cuenta de algo, dejándole en libertad de elegir aquello que desea comentar.

Secuencia didáctica 4.11: Instrucciones. Encuadre

709	MAESTRA	¡Ah!, dice Sergio que: qué corto. ¿Te ha parecido corto?
710	SERGIO	Sí
711	MAESTRA	Bueno, ahora cada niño, va a contar lo que más le ha gustado del cuento. ¿Quién quiere empezar?

Grupo B. 1^{er} cuento

La instrucción como encuadre sirve tanto para abrir la discusión (Turno 711), como para cerrar y dar sentido final a la actividad (Turnos 188-91).

Secuencia didáctica 4.12: Instrucciones. Encuadre final de la actividad.

186	MAESTRA	Felices, ¿eh? Muy bien. ¿Os ha gustado el cuento?
187	TODOS	Sí
188	MAESTRA	Pues venga, no podéis decir nada del cuento, porque se los tengo que contar a todos de tres en tres, así que es secreto.
189	CRIS	Sólo a los papas.
190	MAESTRA	¡Ah, bueno!, pero a nadie más. Cuando se lo cuente a todos, entonces hablamos en clase del cuento.

Grupo A. 1^{er} cuento

Pueden ser descritas como un tipo de información abierta, porque ofrecen al niño “*un amplio rango de opciones y le invitan a una mayor participación en el diálogo*” (Tough, 1989: 113). Subyace un modelo de educación como proceso de comunicación que desarrolla contextos mentales y referencias compartidas, para que los diversos discursos sean inteligibles. Surge aquí el concepto de contexto mental, parte esencial del vínculo entre discurso y conocimiento. De ahí la importancia de considerar esta estrategia como un acuerdo previo en torno al contenido de la discusión. A partir tanto de transiciones que rompen el hielo al inicio de cada tarea, como de la instrucción en sí como encuadre y acuerdo previo para comenzar la tarea-discusión (Edwards y Mercer, 1988).

Secuencia didáctica 4.13: Instrucciones. Acuerdo previo.

542	MAESTRA	¿Qué os ha parecido?
543	LUCIA	Bien
544	OSCAR	¡Guachi!
545	MAESTRA	¿Guachi, sí?, ¿y por qué ha sido guachi?
546	OSCAR	A mí me ha gustado mucho
547	MAESTRA	¿Sí, y qué te ha gustado?
548	OSCAR	El cuento
549	MAESTRA	¿Sí, y quién era el protagonista?
550	MARIA	El robot

Grupo A. 1^{er} cuento

Es interesante comparar las metas, apuntadas por las maestras en las entrevistas, con lo transmitido y reflejado en los enunciados categorizados como *instrucciones*. Las maestras dirigen o guían la actividad en función de esas metas.

El problema surge cuando estas reglas no se comparten o conocen, dándose los malentendidos que llevan, a veces, a pensar en fracasos individuales de los alumnos. El cambio en los *tipos de información*, o su mezcla entre los niños y la maestra, puede dar como resultado confusión. Ante una instrucción abierta y ambigua (Turno 846) el niño lleva la discusión hacia donde se siente cómodo (Turnos 847, 853), que no tiene por qué ser lo más relevante.

Secuencia didáctica 4.14: Instrucciones. Demandas abiertas

846	MAESTRA	¡Ah!, unas veces sí y otras veces no, muy bien. Bueno, ¿y algo más del cuento me queréis contar?
847	SERGIO	Un día en Fuentes Blancas, cuando estábamos...
848	MAESTRA	Pero algo del cuento, no de Fuentes Blancas, ¿algo más?
849	CRISTINA	Mi papa...
850	MAESTRA	Del cuento, ¿eh?
851	CRISTINA	(Desmiente con la cabeza)
852	MAESTRA	Y si no queréis contar más, pues vale.
853	SERGIO	Mi papa habló con un loro, y otros animales
854	MAESTRA	¿Habló con un robot?
855	SERGIO	No, habló con un loro
856	MAESTRA	¡Ah!, habló con un loro, pero eso no es del cuento, Sergio hemos dicho que si es del cuento lo decimos
857	FERNANDO	Pues ya está.
858	MAESTRA	Bueno pues lo dejamos.

Grupo B. 1^{er} cuento

“Las oportunidades de los alumnos para utilizar el lenguaje necesitan adaptarse a lo que intentan aprender, para facilitar el desarrollo de la capacidad de aplicar el conocimiento, y para usar el lenguaje dentro del análisis y la resolución de problemas. Los alumnos pueden sentirse atrapados en las obligaciones de los intercambios tradicionales entre profesor y alumno, pasando demasiado tiempo jugando a adivinar lo que el profesor tiene en mente e intentando pasar como buenos alumnos, cuando podrían estar analizando y resolviendo un tipo de problemas más valiosos educativamente” (Mercer, 1997: 57).

La clave del funcionamiento en la *ZDP, Zona de Desarrollo Próximo*, está en el establecimiento de una definición compartida de la situación o “intersubjetiva”, a lo que llegan por un proceso de negociación, aceptada de forma provisional para hacer posible la comunicación, y creemos que las instrucciones sirven de negociación inicial. Wertsch (1985) estudia los mecanismos semióticos en la transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, a partir de sus conceptos, *perspectiva referencial* y *abreviación*. Las maestras, al igual que las madres en las casas, a menudo se han visto obligadas a cambiar de *perspectiva referencial* para acomodar la situación al nivel del niño. Hacen intentos sucesivos por atraer al niño a su definición de la situación, representando lo que Wertsch denomina “*desafío semiótico*”. La noción de desafío semiótico señala lo que podría denominarse “*un uso creativo del lenguaje*”. Se usan signos que fomentan la creación de una “*nueva definición de la situación, tanto en el plano inter como intrapsicológico*” (Wertsch, 1985: 185).

La *abreviación* es un mecanismo que permite a un tutor plantear *desafíos semióticos* es, que es una reducción de la reproducción lingüística explícita. Vygotsky (1979) utiliza el concepto de *abreviación* para explicar el habla interna. A través de lo que él llama *directivas abreviadas*, tipo de *instrucción* que deja la identificación y realización de subpasos implícitos al tutelado, es decir, le va otorgando el peso de la tarea poco a poco. El tutor siempre tiene la opción de cambiar a directivas no abreviadas, es decir toma la responsabilidad de definición de la situación de partida en la discusión (Wertsch, 1985). Estos constructos aportan posibilidades para plantear desafíos semióticos, que alienten al niño a percibir las situaciones de un modo más adecuado. Una de las claves está en la definición de la situación de la discusión para, a continuación, identificar cómo crear varios niveles de intersubjetividad, acuerdos progresivos que hagan avanzar tanto la expresión como la comprensión del texto que dio origen a la conversación didáctica.

La maestra demanda que los niños valoren la posición de otros compañeros, se apoya en el resto del grupo para validar sus instrucciones, especialmente cuando los contenidos del discurso de un niño se alejan de la negociación inicial de la actividad (Turnos 3272, 3276, 3278, 3280), las valoraciones de sus compañeros (Turnos 3279, 3281), parecen hacer efecto en el cambio de postura de Javier (Turno 3283).

Secuencia didáctica 4.15: Instrucciones. Confrontación del acuerdo inicial

3272	MAESTRA	¡Huy!, pero (a 27:) ¿tiene sentido lo que dice Javier, Fernán?, ¿por qué te ríes: porque no es del cuento, verdad?=. Está diciendo cosas que no tienen mucho sentido, ¿qué le dirías a Javier?
3273	FERNAN	(Niega con la cabeza)=
3274	CARLA	(Niega con la cabeza)=
3275	JAVI	DE armas tampoco habla
3276	MAESTRA	Sí que habla de armas y de trampas, ¿verdad que sí?
3277	FERNAN	Sí
3278	MAESTRA	(A 27:) A ver, ¿qué le dirías tú a Javier?
3279	FERNAN	Que se callara (desviando la mirada) y punto
3280	MAESTRA	¿Y Carla?
3281	CARLA	Lo mismo
3282	MAESTRA	Pues yo le diría: escucha un poco más, pon atención y contesta a lo que la señorita te pregunta, que contestas a lo que quieres y no tiene mucho sentido.
3283	JAVI	Pues yo digo otra cosa: pues que no se peleen, porque se pueden hacer heridas
3284	MAESTRA	¡Ah!, eso ya tiene sentido, ¿verdad, Fernán Y Carla?, porque se pueden hacer heridas

Grupo B. 2^{do} cuento

Los interlocutores van modificando y transformando su comprensión del “*escenario discursivo*” a través de negociaciones que permitan mantener la comunicación. Se trata de investigar cómo llegan los participantes a crear “*un estado de intersubjetividad (Rommetveit, 1974) o a generar un conflicto creativo.*” (Lomov, 1978, en Mercer, 1997: 58).

“¿Cómo hacer que los alumnos aprendan por sí mismos lo que se ha programado por anticipado para ellos?. Los alumnos pueden verse inmersos en “*rituales y procedimientos*” sin haber captado el objetivo general de lo que han hecho. La mayor parte de las contribuciones al discurso ofrecidas por los alumnos eran a instancias de la maestra, como demuestran ampliamente otras investigaciones” (Edwards y Mercer, 1988: 149).

4.3.2.2. TEXTO EXPLÍCITO. Hacia la comprensión del texto.

El *texto explícito* lo conforman los turnos referidos a la información expresada en el texto. Es toda referencia explícita al texto del cuento. Verificación clara, manifiesta, tajante, del texto. Su función es mostrar, afirmar, recordar, descubrir, exteriorizar, demostrar, ofrecer, exponer en torno a la lectura previa. Hace *explícito* el mensaje del cuento. Este tipo de información genera estrategias de recuperación, y un intento de comprensión de la trama del cuento.

Puede ser el repaso abierto de los momentos de la lectura que más han gustado a cada niño (Secuencia didáctica 4.16), o un repaso pormenorizado siguiendo el orden de secuencias temporales y causales, de las distintas partes que componen la narración (Secuencias didácticas 4.17 y 4.18).

Secuencia didáctica 4.16: Texto explícito. Repaso de la lectura

6736	MAESTRA	¡Ah!, muy bien. (A 41:) ¿Y a ti Daniel qué te ha gustado?
6737	DANIEL	No sé
6738	MAESTRA	¿Te ha gustado?
6739	DANIEL	No sé, todo
6740	MAESTRA	¿Todo?, pero cuéntame, cuéntame, lo que más, lo que más
6741	DANIEL	(pausa)
6742	MAESTRA	¿Te ha gustado lo de los lobos?
6743	DANIEL	Bueno sí
6743	MAESTRA	Sí, pero igual no mucho, ¿te ha gustado más lo de la cierva?
6744	DANIEL	No, cuando jugaban
6746	ALEJANDRA	Y a mí también

Grupo B. 3^{er} cuento

Sánchez Miguel (1996) analiza la lectura como actividad conjunta. El alumno lee gracias a la colaboración prestada por alguien más capaz, que media entre él y el texto. Este autor realiza su estudio en Educación Primaria, pero sus aportes básicos son una referencia válida para Educación Infantil.

Adapta las categorías básicas de Stein y Glenn (1979) que sirven para estructurar las cadenas causales que componen cada cuento, compuestas por una forma convencional de presentar los relatos: el esquema de los cuentos, esquema que recoge “*las regularidades más características*”. Cada relato inicia su curso creando un *Contexto o Marco Inicial*, con unos personajes que viven en un espacio y un tiempo. El marco nos ayuda a situar las coordenadas de lo que va a pasar, es el mundo cotidiano que puede conectarse con el nuestro. Una vez delimitado se inicia el núcleo del cuento: *Episodio*. A través de aportaciones concretas de los niños (Turnos 947, 949, 953, 958), la maestra va construyendo unidades mayores de significado (Turnos 954, 957).

Secuencia didáctica 4.17: Texto explícito. Reconstrucción a partir de secuencias

946	MAESTRA	(A 18:) A ver Oscar cuéntanos, ¿cómo empieza esta historia?, para que María se vaya acordando
947	OSCAR	Del bosque
948	MAESTRA	Sí, ¿qué nos dice?
949	OSCAR	Que los animales estaban una noche, estaban
950	MAESTRA	¿Cómo?
951	OSCAR	¿Dormidos?
952	MAESTRA	Se supone
953	OSCAR	Y vinieron unas personas con un niño pequeño que no dejaba de llorar
954	MAESTRA	Pero, ¿le oían sus papas?
955	OSCAR	No
956	MARIA	(niega con la cabeza)
957	MAESTRA	¿Por qué no (a 17:) Lucía?
958	LUCIA	Porque estaban en la tienda y él no los veía

Grupo A. 3^{er} cuento

Cada *episodio* arranca de un *suceso inicial* que rompe el equilibrio mostrado en el *marco inicial* (Turno 4738), este acontecimiento no deja indiferentes al protagonista o personajes del cuento, provocando en él o ellos una *respuesta interna*, que es a la vez emocional y cognitiva (Turnos 4740, 4745, 4752). Los personajes pueden mostrar diferentes estados de ánimo: sorpresa, tristeza, miedo, humillación, etc. y ser empujados a pensar, creando un plan para realizar una acción concreta, enfrentándose al cambio que ha producido el suceso inicial: es la *ejecución*. Esta acción lleva a unas *consecuencias* y a una *reacción final*, que en el caso de los tres relatos analizados siempre ha sido satisfactoria. Este esquema parece adecuarse a un tipo característico de relatos: el cuento infantil, base de otras muchas experiencias comunicativas: anécdotas, noticias, sucesos, crónicas, tipos de narrativa que van acompañarnos a lo largo de toda nuestra vida (Sánchez Miguel, 1996).

Secuencia didáctica 4.18: Texto explícito. Secuenciación temporal y causal de sucesos.

4737	MAESTRA	¿Qué pasó?
4738	DANI	Pues que empezó a llorar, y como los padres estaban dormidos, dormidos que no se podían levantar, ni le oían, pues el jefe de, de
4739	RUBEN	De los lobos
4740	DANI	De los lobos, pues mandó que se comerían al bebe
4741	MAESTRA	(Sonríe) Eso es, ¿verdad?, pero ¿entonces?
4742	DANI	La jefa=
4743	NOELIA	El, el=
4744	MAESTRA	Espera, espera que hable algo Noelia
4745	NOELIA	El lobo mató algún conejo y le dio de comer al bebe, pero el bebe no comió
4746	DANI	Te has pasado lo de=(la toca en el hombro)
4747	RUBEN	Y tampoco= los piñones
4748	DANI	No
4749	MAESTRA	Sí, claro, pero lo que dice Daniel es que os habéis dejado una cosa (señala a 5)
4750	DANI	Que la jefa de la, la madre
4751	MAESTRA	Sí la madre
4752	DANI	La madre del jefe pues dijo que no sería tan bruto

Grupo A. 3^{er} cuento

INFORMACION IMPLÍCITA

Definimos como implícita a toda información que nace a partir de la lectura del cuento, pero que no se encuentra expresada de forma manifiesta en el texto. Formada por tres tipos de fuentes de información que permiten trabajar sobre supuestos, ampliando las posibilidades de expresión y comprensión de los participantes en el diálogo. La información puede ser inferida a partir del texto explícito: *Texto Implícito* o *Inferencia*. Puede ser relacionada con experiencias o conocimientos previos: *Experiencia*. O bien proyectada sobre una acción o situación vivida por el protagonista del cuento: *Imaginación*.

4.3.2.3. TEXTO IMPLÍCITO O INFERENCIA. Hacia la comprensión del subtexto del cuento.

“Comprender un relato implica penetrar en la cadena causal que organiza los acontecimientos y acciones que lo constituyen. Acontecimientos o acciones, no lo olvidemos, que antes han sido palabras que hemos tenido que reconocer y proposiciones que hemos tenido que construir e interrelacionar” (Sánchez Miguel, 1996: 139-140).

Esta categoría se refiere a la información no explicitada, pero que puede inferirse a partir del texto explícito, es el texto implícito. Texto como *subtexto* a inferir a partir de la comprensión del texto explícito. Información implícita, sobreentendida, supuesta, virtual, tácita. Categoría de información con la que se intenta esclarecer, aclarar, explicar, razonar, revelar, descubrir, adivinar, desvelar y extraer consecuencias y relaciones. A diferencia del *tipo de información* anterior, *Texto Explícito*, centrado en la recuperación de la información directamente extraíble del texto; acudir a la información del texto implícito lleva a la comprensión de la lectura, a partir de inferencias guiadas por la maestra.

Secuencia didáctica 4.19: Texto implícito. Elaboración de la comprensión.

2351	MAESTRA	Claro, ¿verdad?, (a 6:) ¿eso hacía, lo que nos ha dicho Daniel?
2352	RUBEN	Sí, porque=
2353	MAESTRA	¿Y para qué hacía eso?= Paque se hacían amigos=
2354	RUBEN	
2355	DANI	Para que ya no tuvieran trampas, y cuando no sabían más que hacer, y entonces ya no tendrían más...
2356	RUBEN	Problemas
2357	NOELIA	(Asiente con la cabeza)=
2358	DANI	Eso, y ya se harían amigos=
2359	MAESTRA	¡Ah!, (a 6:) ¿y a ti, Noelia, qué te parece, si que es eso, lo que dice Daniel?
2360	NOELIA	(Asiente con la cabeza)

Grupo A. 2^{do} cuento

Las inferencias se generan en un proceso de elaboración más lento y costoso que la información explícita. Las maestras deben desplegar una mayor labor de *andamiaje*, dedicando más turnos y tiempo, para que sean los niños los que reelaboren la información, explicitando supuestos que no se manifiestan formalmente en el texto. El *texto explícito* lleva a una acción de recuperación de la información, en cambio el *texto implícito* abre la posibilidad de unas acciones de comprensión, generalmente sobre conceptos o ideas que acercan un mensaje central del cuento (Turnos 2353, 2359). Como veremos en los resultados, es fundamental la relación entre *estrategias de elaboración* y los *tipos de información*. A través de la conversación didáctica, la maestra intenta hacer visible lo que inicialmente había pasado inadvertido a los niños, pudiendo llegar a implicar en este proceso a todo el grupo (Turnos 2355, 2356, 2357). Con su ayuda, los niños vinculan una afirmación de la lectura a otra no manifiesta de la que es consecuencia.

“El enunciado va más allá de la información dada en el texto. Su proceso de elaboración se facilita a partir de recuperar y relacionar con experiencias y conocimientos previos. Aparte de su valor intrínseco, la comprensión de la narración tiene un valor más funcional, sirve de unión entre la lectura y la comprensión, en vez de separar estos dos procesos, primero que automaticen (leyendo mecánicamente breves textos) y después que comprendan, provocando efectos negativos, como “falta de sentido y desmotivación” (Sánchez Miguel, 1996: 143).

En la elaboración del *texto implícito*, son claves los sucesos del cuento que agrupan datos sobre relaciones temporales. La trama de cada narración desarrolla estos sucesos, entre los que hay relaciones de causalidad, y están estructurados alrededor de mensajes. Los niños van generando esquemas, que unidos al lenguaje posibilitan la aparición de categorías lógicas. Partiendo de esta rutina, llegan a elaborar las inferencias sobre relaciones que no aparecen directamente en el texto. Comienza, entonces, la independencia de lo inmediato y material, el despegue del texto explícito (Turnos 5006, 5008), a partir de demandas bien dirigidas por la maestra (Turno 5003). Poco a poco los niños van elaborando estrategias, más eficaces si existen experiencias previas en sus contextos fuera del aula, a través de libros, cuentos, o si ejercitan la conversación con adultos y otros niños.

Secuencia didáctica 4.20: Texto implícito. Trabajar sobre supuestos.

4998	MAESTRA	(A 10:) ¿Quiénes eran los que habían dormido bien?
4999	ADRIAN	Ellos, el papa, la mama y el niño
5000	CRIS	El niño no=, porque lloraba
5001	MAESTRA	El niño no=, el papa y la mama sí porque eran los que no le cuidaban
5002	CRIS	El niño no, nunca se dormía
5003	MAESTRA	<i>Claro, y los animales nos dice que menos mal que no les oyeron decir eso, porque, ¿qué creéis que les hubieran dicho los animales si les oyen decir esto a los papas?</i>
5004	CRIS	Pues que=
5005	MAESTRA	(A 8:) ¿Tu qué crees que les hubieran dicho si les oyen?
5006	CRIS	<i>Pues les habrían dicho que ha estado toda la noche llorando y no ha dormido nada</i>
5007	MAESTRA	(A 9:) ¿A ti qué te parece Cristina que hubieran dicho?
5008	CRISTINA	<i>Que lo han cuidado ellos</i>

Grupo A. 3^{er} cuento

La interpretación actoral puede servirnos de analogía explicativa. K. Stanislavsky, actor y dramaturgo, ha sido el referente durante todo el siglo XX de los métodos de interpretación actoral, y “*padre del método*”. Este autor empleaba *listas motivacionales* en las que cada emisión de la obra teatral se *transcribía* en función de la motivación subyacente del personaje. Vygotsky toma de Stanislavsky una elaboración del tema de la ambigüedad en la relación entre la emisión superficial y el pensamiento subyacente. La idea de Stanislavsky sobre el *subtexto* en la actuación se basa en el reconocimiento de esta ambigüedad. El actor toma en cuenta el *subtexto* de su papel, pensamientos e intenciones que hay detrás de las palabras, es decir, lo que el personaje “*quiere decir*”, en lugar de quedarse simplemente con “*lo que se dice*”. Esto lleva a poder interpretar. Del mismo modo ocurre en los talleres literarios, cuando en el intento de crear, el aprendiz de escritor se da cuenta de la dificultad para hacer coincidir pensamiento y emociones, con las palabras, tradicional lamento del poeta acerca de la inexpressividad del pensamiento.

No es sólo que el pensamiento y las palabras no coincidan, “*el pensamiento sin expresar no madura y acaba muriendo*”. Por consiguiente, el lenguaje no es una mera expresión de un pensamiento, “*sino que más bien es una forma necesaria de la realización del pensamiento*” (Kozulin, 1994: 185). En esta investigación tomamos este concepto de *subtexto*, como *texto implícito*, como la información que no se expresa directamente, pero que puede interpretarse a la luz de volver sobre el texto explícito, a través de las inferencias que la maestra va construyendo con los niños. Lo que está detrás de las meras palabras, que lleva a las intenciones de los personajes y a las relaciones lógicas entre secuencias. El ejercicio de elaboración de inferencias es de gran utilidad, tanto para el desarrollo del lenguaje, como del pensamiento. A través de este *tipo de información* podemos observar una serie de procesos de pensamiento implicados, que señalan la elaboración de una comprensión del texto de lectura:

1) Resumir

Cuando las maestras demandan poner título al cuento (Turno 1115), indirectamente están pidiendo que los niños digan de manera breve y condensada la historia del cuento (Turnos 1116, 1118, 1120). Quizá el ejercicio de resumen da mejores resultados si se realiza después de la conversación, cuando ya se han establecido cuáles son las ideas básicas. Aporta un principio de economía en el proceso de expresión y comprensión: se concentran mucha información en pocas palabras (Puig y Sátiro, 2000).

Secuencia didáctica 4.21: Texto implícito. Resumir

1115	MAESTRA	Bueno a ver, decidme un título a ver, ahora que ya sabemos de qué va este cuento, ¿qué título le pondríamos?, a ver
1116	LUCÍA	El niño que lloraba mucho
1117	MAESTRA	El niño que lloraba mucho, a ver
1118	OSCAR	El bosque y el niño
1119	MAESTRA	El bosque y el niño, (a 19:) ¿y tú María?
1120	MARÍA	El oso y... el niño

Grupo A. 3^{er} cuento

2) Relacionar causas y efectos

La maestra, normalmente tras varias tentativas, y si hace falta pista a pista, va acercando el enunciado, para que el niño se dé cuenta que un efecto o resultado manifiesto es debido a una causa oculta. En ocasiones, puede precipitarse (Turnos 182, 184), sin esperar a que sean ellos quienes establezcan esa relación de causa-efecto. En otras, consigue elaborar junto a él, una interpretación de la información explícita que lleva a establecer la implícita. Cualquier narración contiene unas secuencias. Los acontecimientos pueden tener una relación secuencial, sin tener una relación causal.

Secuencia didáctica 4.22: Texto implícito. Relacionar causas y efectos

180	MAESTRA	Eso es, y el robot hacía de padre y de madre, ¿eh? Muy bien. O sea que, ¿os ha gustado el cuento? ¿Y qué era lo que más deseaban esos niños?
181	DANI	Tener familia.
182	MAESTRA	<i>Tener una familia. ¿Por qué? Pues porque no tenían ni papa, ni mama, se habrían muerto. Y en colegio estarían bien, pero...</i>
183	MARÍA	Se habrían ido al cielo.
184	MAESTRA	<i>Claro. Pero a ellos les gustaba más tener una familia que estar allí metidos. Porque además no les dejaban salir hasta que alguien les adoptara. Así, que a partir de ese día, ¿cómo vivieron?</i>
185	TODOS	Felices
186	MAESTRA	Felices, ¿eh? Muy bien. ¿Os ha gustado el cuento?
187	TODOS	Sí

Grupo A. 1^{er} cuento

3) Relacionar medios y fines

Esta acción está en estrecha relación con la actividad anterior. Para desvelar el sentido de las partes y de la estructura del cuento, las maestras reiteran demandas sobre el fin o meta perseguido o sufrido por el protagonista, al descubrirlo con los tres niños de cada grupo ha dado significado a toda esa serie de secuencias puntuales que integraban el relato. Había una meta por la que el protagonista hacía o padecía esos hechos, medios, que han ido revisando. De hecho, puede haber acciones que se dejen ocultas en el texto, dándose por entendidas. Estas acciones ocultas son acercadas por la maestra en una labor de *andamiaje* (Turnos 5099, 5101, 5104, 5106, 5109, 5111), donde los niños van aportando detalles (Turnos 5107, 5110, 5112), y la maestra cierra cohesionando estas aportaciones concretas (Turno 5113).

Secuencia didáctica 4.23: Texto implícito. Relacionar medios y fines

5097	MAESTRA	No (pausa). Os voy a leer lo que pone, a ver lo que entendéis, ¿vale?, es que antes no os habéis fijado. (lee) Dice: Al poco rato pasó por allí una cierva, y así cuando se hubo alimentado hasta hartarse, el niño se quedó dormido
5098	NURIA	Y luego se quedó dormido, pero luego
5099	MAESTRA	Pero, ¿por qué se durmió?
5100	RUBÉN	Porque se estaba hartando
5101	MAESTRA	Sí, pero ¿qué comió con la mama cierva?. Porque dice que comió hasta hartarse y luego se durmió, ¿qué comería?
5102	TODOS	(pausa)
5103	NURIA	Biberón
5104	MAESTRA	¿Las ciervas llevan biberón?
5105	NURIA	No
5106	MAESTRA	¿Qué llevan de comer las ciervas para dar de comer a los hijitos?
5107	SERGIO	Eh, leche
5108	RUBÉN	leche
5109	MAESTRA	¿Dónde la llevan la leche?
5110	RUBEN	Aquí (se toca el cóccix)
5111	MAESTRA	¿Dónde?
5112	RUBEN	En la teta
5113	MAESTRA	Claro, claro, era la mama cierva, que como tenía tetitas, pues le dio la leche al niño de sus tetitas

Grupo A. 1^{er} cuento

En ocasiones, tras varios intentos fallidos, la maestra percibe que los niños no van a ser capaces, y es ella misma la que realiza este proceso, asegurándose de que el mensaje central ha sido comprendido.

4) Razonar analógicamente

“Las analogías son esenciales para el progreso del conocimiento científico, y de la expresión y creatividad artística, para crear expresiones figuradas en poesía y en prosa, para introducir variaciones en música, pintura, arquitectura, y matemáticas, ya que contribuye a establecer relaciones proporcionales, y de hecho para realizar cualquier innovación que combine la semejanza y la diferencia” (Puig y Sático, 2000: 166).

Entre maestra y niño transportan una relación, de un contexto determinado a otro contexto. El niño ha sido capaz de identificar rasgos comunes en la situación del cuento y en su propio contexto, entre su colegio y el de los niños del cuento, entre las colinas de la protagonista y el monte de su pueblo, entre los animales que padecen el conflicto de la trama y el bosque protegido que visitan los veranos, incluso en la relación entre el cuento y otras ficciones, como el cine (Turnos 707, 708, 709). Esto puede considerarse como un antecedente en la elaboración de analogías, que son la base de las comparaciones objetivas y también de las metáforas.

Secuencia didáctica 4.24: Texto implícito. Razonar analógicamente

699	MAESTRA	¿Y por qué se puso invisible?
700	NURIA	Porque lloraba mucho
701	MAESTRA	¡Ay!, porque lloraba mucho
702	NURIA	¡Qué raro!, porque mi hermana llora muchísimo, muchísimo, y no...
703	MAESTRA	¿No se pone invisible?
704	NURIA	(Niega con la cabeza)
705	MAESTRA	¡Ah!, ¿tú crees que se puede poner invisible de verdad?
706	TODOS	No
707	ASIER	Eso sólo es en
708	NURIA	En los cuentos, las películas
709	ASIER	Sí, porque se lo inventan los mayores para que se las vean, no para que sean de verdad

Grupo A. 3^{er} cuento

“El pensamiento analógico es esencial en el logro de la intersubjetividad cuando los participantes en un diálogo intentan que sus puntos de vista sean mutuamente comprensibles. La necesidad de establecer nuevas conexiones entre ideas podría ser un aspecto inherente de la comunicación, generando ideas que van a ser elaboradas y descubiertas por cada participante” (Rogoff, 1993: 253-54).

5) Establecer semejanzas y diferencias

Las maestras ayudan a los niños a buscar y descubrir las diferencias entre las cosas que normalmente se perciben como semejantes, y las semejanzas entre cosas que habitualmente se tienen por diferentes. Cada maestra busca una situación que ponga en comparación situaciones del texto con el contexto escolar en el que viven. Puede ser el colegio: comedor, juegos, biblioteca, alumnos, excursiones, o conversaciones acontecidas en el aula durante una *asamblea*.

Como hemos visto en la función anterior, el razonamiento analógico es importantísimo, tanto para el pensamiento científico como para la literatura de creación, y evidentemente “*la habilidad de percibir semejanzas y diferencias es absolutamente necesaria para desarrollar la capacidad de razonar analógicamente*” (Puig y Sático, 2000: 126).

Secuencia didáctica 4.25: Texto implícito. Establecer semejanzas y diferencias

1549	MAESTRA	En este cole, ¿nos podemos quedar a dormir?
1550	ASIER	No, porque aquí no hay colchonetas para dormir
1551	MAESTRA	¿Y en aquel cole habría colchonetas o camas?
1552	ASIER	Sí (asiente con la cabeza)
1553	NURIA	Camas sí
1554	MAESTRA	Camas para dormir, ¿verdad?, porque se tenían que quedar a cenar
1555	MARIA	Colchonetas, no=
1556	MAESTRA	¿Serían camas, verdad? =
1557	ASIER	¿Y cómo van a colgar allí sus abrigos?
1558	MAESTRA	Pues, ¿qué tendrían para colgar sus abrigos?
1559	ASIER	(Levanta la mano) Yo, yo=
1560	NURIA	Pues, como nosotros=
1561	MAESTRA	Igual tendrían armarios=. A ver, ¿qué tendrían, Asier?
1562	ASIER	Pues tendrían una cosa que se pegara, como una...
1563	MARIA	pecha

Grupo B. 1^{er} cuento

6) Razonar hipotéticamente

Los niños reconocen afirmaciones condicionales, o hipotéticas, y ven qué conclusiones se pueden extraer de ellas. No sólo se ocupan de lo que ha pasado en el cuento, sino de lo que podía haber sucedido, ejercicio mental en una situación creada. Es el inicio de posibilidad para generar una situación imaginaria, nace contextualizada por la maestra. Si percibe que sus alumnos no van a ser capaces de dar fin el enunciado es ella la que abre y cierra la actividad (Turno 4862). A diferencia de la situación creada por el niño a petición de la maestra, categorizada como otro *tipo de información: Imaginación*, que veremos más adelante. Este tipo de razonamiento condicional o hipotético es fundamental para “*imaginar, formular hipótesis, buscar alternativas, prever consecuencias, etc.*” (Puig y Sático, 2000: 162). En muchas ocasiones es la maestra quien elabora todo el razonamiento, a partir de pequeñas contribuciones de los niños.

Secuencia didáctica 4.26: Texto implícito. Razonar hipotéticamente

4858	MAESTRA	Totalmente dormidos, estaban completamente agotados, toda la noche oyendo al niño llorar e intentando calmarle. Porque si oyen los animales a los papas, ¿qué hubiesen hecho los animales?, ¿qué hubiesen hecho?
4859	IVAN	Nosotros, nosotros
4860	MAESTRA	Nosotros, ¿qué?
4861	IVAN	Nosotros le hemos traído
4862	MAESTRA	El niño no ha dormido bien, ¿verdad?, vosotros sois los que habéis dormido bien, nosotros somos los que nos hemos tirado toda la noche cuidándole, ¿verdad?, ¿a que sí?
4863	TODOS	(asienten con la cabeza)

Grupo A. 3^{er} cuento

7) Anticipar consecuencias

Este ejercicio de predicción tiene que ver con la imaginación y con la reflexión sobre causas y efectos. Para desarrollar esta acción de pensamiento, las maestras deben guardar un equilibrio dando una clara dirección a sus demandas de información, para no caer en la pura imaginación ni cerrarse en el simple “*realismo*”. La maestra intenta abrir los ojos a sus alumnos, detrás de las palabras y acciones externas de los personajes, hay unas condiciones que las facilitan (Turnos 677, 679, 681, 683). La magia puede ser esencial, pero también necesitamos que las cosas tengan “*coherencia*”. Quizás todo es posible en la imaginación, pero “*no todo es probable en la vida real, y será necesario que la maestra encuentre un equilibrio para desvelar esta habilidad*” (Puig y Sático, 2000: 96).

Secuencia didáctica 4.27: Texto implícito. Anticipar consecuencias

673	MAESTRA	Pero dice: "al día siguiente, vino al colegio un señor muy especial"
674	LUCÍA	Claro
675	MAESTRA	¿Quién sería?
676	TODOS	¡El robot!
677	MAESTRA	Pero podía ir el robot así, por las buenas, y si le ve la directora no le deja entrar
678	OSCAR	Ya pero el robot se los llevó a todos
679	MAESTRA	Sí pero, ¿qué haría el robot para poder llevarse a todos los niños?
680	TODOS	(Silencio)
681	MAESTRA	María, piensa: si va de robot, de robot...
682	LUCÍA	Tendría que ponerse otra ropa muy distinta
683	MAESTRA	Claro, dice que fue un señor muy especial, pues seguro que iba, ¿cómo?
684	MARÍA	Como un señor
685	MAESTRA	Disfrazado, disfrazado de señor, ¿no?. Se pondría un bigote, un sombrero, una peluca

Grupo A. 1^{er} cuento

Esta capacidad de anticipación de consecuencias muestra el inicio del razonamiento, apoya el desarrollo de la imaginación y promociona el diálogo en todos aquellos niños que participan en la actividad. Las maestras intentan potenciar trasvases de conocimientos entre iguales.

Como vemos en estas siete formas de procesamiento de la información evidenciadas al hacer uso del *texto implícito*, la labor de *andamiaje* de la maestra es fundamental, guiando el proceso comunicativo que conduce a la posible elaboración de inferencias. Queda reflejada la noción de Vygotsky, el lenguaje, y especialmente el *texto implícito*, es un vehículo que nos puede mostrar características del funcionamiento del pensamiento, qué tipos de procesamientos mentales están implicados, cómo se recoge la información, y cómo se reestructuran los contenidos de información con ayuda de otros.

Esta categoría de observación, que indaga acerca de las intenciones de los personajes y, en definitiva, sobre los mensajes que hay detrás de las palabras, nos lleva a preguntarnos: ¿cuándo vamos a enseñar a los niños a leer cada *subtexto*, el texto de las intenciones que hay detrás de la información explícita?

4.3.2.4. EXPERIENCIA. Establecer relaciones para conocer y conocerse.

Un interlocutor acude como fuente de información a experiencias y conocimientos previos, conectados con el contexto del cuento. Es el *texto experimentado*, que sirve de *pretexto* para el desarrollo y ejercicio de una discusión. La experiencia previa como muestra, ejemplo, anécdota, cita, representación, pauta, modelo, que intenta acercar lo vivido con lo leído. Puede considerarse a este tipo de información como un ejercicio de autobiografía. Se parte de un “*instinto del narrador*”, el ser humano como un “*autobiógrafo incorregible*”, afirmando que desde los primeros actos de habla, las historias de experiencias personales constituyen la mayor parte del contenido del habla conversacional (Rosen, 1994). De hecho, asegura que hablar es, por encima de otras cosas, un esfuerzo y un ofrecimiento para compartir cada vida con otros. Incluso los cuentos son descripciones y reflexiones personales de los sentimientos y percepciones de los niños, también se los “*puede considerar autoexpresivos y, por ende, creativos*” (Hendrick, 1990: 71).

Información sobre conocimientos previos

Este tipo de información está relacionado con reproducir el contexto del cuento. Partiendo de esta fuente de información se tiende a un aprendizaje de tipo memorístico, que se fija en la comprensión de conceptos nuevos aparecidos en el cuento, a la luz de otros ya dados en las experiencias de aula (Turnos 1076, 1077, 1078), o en anécdotas personales de cada uno de los interlocutores (Turno 76). Se genera entonces, un repaso en la memoria de detalles y secuencias personales, análogos a los del cuento, para iniciar la comprensión de la secuencia lógica y temporal (Turno 80), que forma parte de cualquier estructura narrativa.

Secuencia didáctica 4.28: Experiencia. Conocimientos previos. Aula.

70	MAESTRA	Se puso triste porque no tenía amigos, ¿y qué pasó?, cuando se puso tan triste
71	ANDREA	Que se puso invisible
72	MAESTRA	Pero, ¿por qué?, ¿por qué se hizo invisible?
73	MANUEL	Porque no la querían
74	MAESTRA	(A 3:) Sí, pero, ¿qué hizo María?, cuando una persona te pone muy triste, ¿qué haces?
75	MANUEL	(Silencio)
76	MAESTRA	Manuel, tú enseguida lo haces
77	MANUEL	(Silencio)
78	MAESTRA	¿Qué hacemos cuando estamos tristes?
79	ANDREA	Eh, eh...llorar
80	MAESTRA	Llorar, (asiente) llorar. María estaba tan triste porque no tenía amigos, no la quería ninguno, y estaba tan triste que empezó a llorar y a llorar, y tanto lloró que las lágrimas la subieron como un río ¿y la hicieron?
81	ANDREA	Se borró

Grupo A. 1^{er} cuento

El cine (Turnos 6224-29), la televisión, los videojuegos (Turno1077), y personajes de otros cuentos (Turno1078), ofrecen experiencias y conocimientos previos, con las que poder relacionar los contenidos de una lectura.

Secuencia didáctica 4.29: Experiencia. Conocimientos previos. Cine

6519	MAESTRA	(A 33:) Asier, ¿qué más cosas del cuento?
6520	ESTHER	(levanta la mano)
6521	ASIER	Pues, los niños también pueden tener familias de lobos
6522	MAESTRA	¿los niños pueden tener familias de lobos?=(, a 35:) a ver Esther dice que no
6523	ESTHER	(Niega con la cabeza)=
6524	ASIER	Yo, como cuando en la peli de Tarzán
6525	MAESTRA	Anda, pero ¿tenía una familia o es que le acogieron?=-
6526	NURIA	No, de monos=-
6527	ASIER	¡Ah!, no, en la de Mogli
6528	MAESTRA	¡Ah!, Mougli, Mougli. (A 35:) Esther, ¿a ti qué te parece lo que estaba diciendo Asier?
6529	ESTHER	Pues que no pueden tener familias de animales, porque algunos pueden ser salvajes y les puede morder
6530	MAESTRA	¡Ah! (mira a Asier)
6531	ASIER	Pero, algunos no son=-
6532	MAESTRA	A Asier no le convence mucho, dice que algunos no son salvajes
6533	ASIER	Sí, también hay algunos que son buenos

Grupo B. 2^{do} cuento

La *experiencia* como *tipo de información*, pone de manifiesto un uso paralelo del cuento en el desarrollo de otra área de conocimiento en educación infantil, *Autonomía e Identidad*. Los niños se sienten cómodos cuando la trama del cuento, por mágica que sea, se acerca a sus vivencias, nacidas en contextos cotidianos o en el juego con otros cuentos, películas, programas de televisión o videojuegos, industria que mueve tanto dinero como el cine. No olvidemos estas últimas actividades que se manifiestan en nuestra investigación como una forma más de relación con el grupo de pares. Tampoco nos puede pasar inadvertido el tiempo dedicado a estas *ficciones* que tienden a ser percibidas como más cercanas y vinculantes que los propios contenidos y actividades escolares. De hecho, algunas maestras en España, México, Argentina o Uruguay se preguntan: “¿Cómo es que pueden retener gran parte de los 140 nombres del Pokemon, y muy pocos sobre los contenidos de clase”, en la práctica las maestras son ya muy conscientes que no es cuestión de entrar en conflicto con los medios, percibidos como más cercanos que la escuela, sino de organizar actividades a partir de ellos.

Secuencia didáctica 4.30: Experiencia. Conocimientos previos. Videojuegos.

1076	MAESTRA	Muy bien, a ver Carla, ¿qué nos querías contar?
1077	CARLA	Que mi hermano tiene un juego de la play que tiene un dragón que se llama Speed
1078	MAESTRA	¡Ah!, fijate, como el amigo de Bruno
1079	CARLA	Y te enseñan a hacer cosas
1080	MAESTRA	¡Ah!, ¿y qué cosas te enseñan a hacer?
1081	CARLA	Hay una que tiene para que le des boyas y te enseña muchas cosas. Pero, el primero te abre el puente
1082	MAESTRA	¡Ah!
1083	CARLA	Y luego hay boyas y enemigos

Grupo B. 2^o cuento

La necesidad de comunicar emociones y de predecir el comportamiento del otro, nos hizo articular un lenguaje. La evolución, en forma de contagio e imitación, han ido haciendo el resto. Al tener que presentarse ante otro, se va elaborando la propia identidad, haciendo manifiestas semejanzas y diferencias.

Información sobre episodios personales

Esta fuente de información se refiere también a episodios personales concretos rescatados de la memoria, que parten de demandas de información de otro interlocutor, normalmente la maestra. Es decir, datos relacionados con la trama del cuento, siendo un indicio de abstracción. La revisión del texto sirve para rescatar *episodios personales*, conduciendo a un tipo de aprendizaje analógico que pone en relación lo vivido con los contenidos del cuento. El alumno pone de manifiesto los objetos de interés de su lectura, qué le ha llegado e impactado, materiales de su propia experiencia que han sido evocados a través de contenidos del texto, aspectos en los que se implica, puesto que relaciona experiencias o conocimientos previos con la trama o conflicto del protagonista. El niño acomoda la información del debate a lo que ya ha vivido, lo lleva a su terreno, espacios donde se siente cómodo. La maestra siente su acción al modo de labor *terapéutica*, que facilita al niño su necesidad de contar y, al mismo tiempo, su capacidad de concentración sobre la conversación, tal como manifiesta una de las maestras.

Secuencia didáctica 4.31: Experiencia. Episodios personales

5754	MAESTRA	Muy bien, a ver, escuchamos a Cristina
5755	CRISTINA	<i>Cuando yo voy a mi pueblo siempre me voy al monte, pero con mis primas y con mi tía que se llama Charo, y entonces un día fuimos al bosque, pero llevamos paraguas porque empezó a llover, y gotas de agua y charcos, y mi prima como se había teñido el pelo se la caían las gotas de agua por la cara de verde, y, y mi hermano y mi primo se metieron en un charco tan profundo que no podían salirse</i>
5756	MAESTRA	¡Uh!
5757	FERNANDO	(A 23:) ¿Y te digo otra cosa?
5758	MAESTRA	A ver
5759	FERNANDO	Pues que, en una semana de verano estoy en la casa de mi tía y otra en la casa de mi abuelo, y además con la casa de mi abuela voy al monte y a las bodegas de Villaverde

Grupo B. 2^{do} cuento

Este torrente de expresión hay que saber canalizarlo. Si la maestra lo deja a merced de preguntas muy abiertas, el niño se pierde en lo que primero le pasa por la cabeza, llevando el contenido de la discusión lejos de la narración de la que parte, generándose un tipo de información poco relevante para el desarrollo de la discusión. Iniciando un “*toma y daca*” de turnos de instrucción que intentan reconducir la discusión hacia lo nacido a partir del cuento, muchas veces infructuoso, son los momentos en los que la maestra ha perdido el control, tempo y contenido de la discusión, codificado en nuestra tabla en la dimensión *Bloque ajeno* al texto.

Secuencia didáctica 4.32: Experiencia. Bloque ajeno.

111	MAESTRA	¿No?, oye, ¿y cuando los niños se pegan, qué hay que hacer?
112	SERGIO	Perdonarles
113	MAESTRA	Perdonarles (asiente con la cabeza). (A 25:) ¿Cristina?
114	CRISTINA	Yo tengo un amigo, que me han traído los reyes, que como papilla, hace cacas, come biberón, hace pis y se le das el biberón y aprietas el brazo echa lágrimas de verdad
115	MAESTRA	¡Ah!, como la niña, oye, a ver si se va a hacer invisible, ¿se hace invisible como la niña del cuento?
116	CRISTINA	No, sólo si le aprietas del abrazo
117	MAESTRA	¡Ah!, si le aprietas del brazo, ¿qué le pasa?
118	CRISTINA	Llora
119	MAESTRA	¡Ah!, llora, no se hace invisible.
120	CRISTINA	(asiente con la cabeza)
121	MAESTRA	(A 26:) Fíjate, Fernando lo que hace este muñeco. Bueno ¿y me queréis contar algo más del cuento?

Grupo B. 2^{do} cuento

Los niños no pueden aprender las cosas por el mero hecho de que se las digan, han de poder relacionar esos “*principios con sus propias acciones, experiencias y concepciones*”, de otro modo adquirirán simplemente palabras vacías, “*formulas verbales enseñadas y aprendidas, sin una comprensión real*” (Edwards y Mercer, 1988: 112). La elaboración de marcos proporciona un medio de “*construir el mundo*”, de caracterizar su curso, de “*segmentar los acontecimientos que ocurren en él*”. La manera característica de enmarcar la experiencia y nuestros recuerdos con ella es “*la modalidad narrativa*” (Bruner, 1991: 66).

“Al fin y al cabo, al comprender los relatos de los otros podemos llegar a entendernos mejor a nosotros mismos. De la misma manera que al intentar hacer accesible a un interlocutor nuestra propia experiencia de la vida, ésta se nos vuelva más inteligible” (Sánchez Miguel, 1996: 139).

Y las narraciones también son una manera de usar el lenguaje, de hecho interpretamos las historias por su “*verosimilitud, por su similitud a la vida*” (Bruner, 1991: 73). Los niños van rescatando de la memoria, experiencias y conocimientos suscitados al revisar el texto, alimentando la discusión. Incluso salen a la luz experiencias entre compañeros de clase, dentro de actividades y relaciones extraescolares.

Secuencia didáctica 4.33: Experiencia. Prejuicios

1527	MAESTRA	¿Qué querías contar Alicia?
1528	ALICIA	Pues que yo un día de verdad vi rumanos
1529	MAESTRA	¡Ah!=
1530	ALICIA	Pero es que son malos
1531	MAESTRA	Pero, ¿qué van a ser malos!, ¿creéis que son malos los rumanos?
1532	ALICIA	No pero que sí son malos
1533	MAESTRA	¿A quién se los ha oído?
1534	ALICIA	Lo veía de verdad (asiente con la cabeza)
1535	MAESTRA	Oye, ¿y todos los de Burgos son malos, o hay alguno malo?
1536	ALICIA	También hay alguno malo
1537	MAESTRA	¡Ah!, pues lo mismo aquí, los que son de Rumania, ¿puede haber buenos y malos?
1538	ALICIA	(pausa)
1539	MAESTRA	Sí, si son personas, también hay personas buenas
1540	ALICIA	Pero en la carroza esa, que es como un coche furgoneta, tenía la cocina, la cama=
1541	MAESTRA	Es que= no tenían casa, y entonces no tenían=
1542	ALICIA	Pero eran malos esos rumanos=
1543	MAESTRA	Pero, ¿por qué van a ser malos?
1546	ALEJANDRA	Pero los rumanos de aquí=
1547	MAESTRA	(A 40:) Pero, ¿tú crees que son malos los rumanos de aquí, Alejandra?
1548	ALEJANDRA	No tienen mucha cara de malos
1549	MAESTRA	¡Ah!, no tienen mucha cara de malos
1550	DANIEL	Es que, es que, quieren conquistar el mundo=
1551	MAESTRA	Espera, espera que no ha acabado=, ¿quieren conquistar el mundo?
1552	DANIEL	Sí quieren ver todo el mundo
1553	MAESTRA	Pero ¿eso es malo, conocer el mundo?
1554	DANIEL	No, no es malo
1555	MAESTRA	Oye, ¿por qué se habrán marchado de su país?
1556	ALICIA	Porque, porque=
1557	DANIEL	Porque quieren conquistar= a los demás
1558	MAESTRA	No oigo a dos
1559	DANIEL	Porque quieren conocer todo el mundo
1560	MAESTRA	¡Ah!, porque quieren conocer
1561	ALICIA	Los malos porque quieren molestar
1562	MAESTRA	Los malos porque quieren molestar, ¿y los buenos?
1563	ALICIA	Porque quieren ver el mundo
1564	MAESTRA	¡Ah!, porque quieren conocer el mundo
1565	ALEJANDRA	eso es porque quieren conocer a alguna niña
1566	MAESTRA	¡Ah!, a alguna niña. Bueno, vamos terminando

Grupo B. 2^{do} cuento

Observamos cómo hablar sobre un cuento puede destapar prejuicios y estereotipos de los niños (Secuencia didáctica 5.33). A partir de este *tipo de información* la maestra puede conocer experiencias previas de las que parte el alumno, a tener en cuenta a la hora de introducir cualquier tema transversal de la *Educación en Valores*. Este tipo de información hace poner en juego ejemplos concretos nacidos de la experiencia dentro y fuera del aula. Estos ejemplos sirven a la maestra para poder introducir situaciones más genéricas. Aunque son las experiencias comunes en el aula, las que hacen despertar más fácilmente la intersubjetividad entre los cuatro contertulios; los episodios personales provocan un contagio de necesidad expresiva. Un niño puede despertar el interés de otro, hasta que finalmente todos quieren exponer experiencias previas análogas. Desde el pasado muchos maestros se han servido de parábolas, anécdotas, mitos, para ilustrar situaciones y actitudes humanas (Puig y Sático, 2000).

En ocasiones, los enunciados operan al revés, son los *contraejemplos*, donde un niño ha sido capaz de confrontar (Turno 1177), y encontrar una anécdota personal que contradecía una afirmación de otro compañero o de la maestra (Turnos 1179, 1181), de gran utilidad para la maestra (Turno 1182) que encuentra un apoyo, y para el resto del grupo, al que aporta una nueva información.

Secuencia didáctica 4.34: Experiencia. Contraejemplos

1177	DANIEL	A ver, ¿habrá cazadores, sí o no?
1178	MAESTRA	¿Habrá cazadores?, yo creo que sí
1179	DANIEL	No, no hay, porque está vigilado por una tapia, porque es, porque=
1180	MAESTRA	Ah, porque es zoo
1181	DANIEL	No, no es zoo, es un bosque protegido
1182	MAESTRA	¡Ah!, fijaos que nos está diciendo, importante, hay bosques protegidos. (A 41:) ¿y en los bosques protegidos, puede haber cazadores?
1183	DANIEL	No
1184	MAESTRA	¿No?, ¿Por qué?
1185	DANIEL	Porque hay unas vallas en las casas de los animales

Grupo B. 3^{er} cuento

En cada grupo ha operado una *recuperación* de información sobre el contexto de cada niño. La memoria ha sido ejercitada desde su plano reconstructivo, estando sujeta a fabulación. Su potencial aumenta cuando se repiten los acontecimientos, y éstos son fáciles de imaginar, cuando la imagen del acontecimiento tiene muchos detalles, y su recuerdo se centra en las reacciones emocionales en lugar de los hechos explícitos. La imaginación también aumenta la verosimilitud de las producciones de la memoria. En la secuencia didáctica 4.35 vemos cómo, a partir de la comparación directa con su colegio, los niños van reconstruyendo el colegio del cuento tal como se lo imaginan. En este caso los conocimientos previos de su colegio les sirve para poder proyectarse en uno imaginario, pudiendo considerar este uso de la experiencia como fase previa de otro tipo de información: imaginación.

Secuencia didáctica 4.35: Experiencia. Analogía cuento

2088	MAESTRA	¡Ah!, se van a comprar comida, juguetes. ¿Y creéis que en ese colegio no había nada?, pero un poco contentos si que estaban
2089	ALICIA	Tendrían balones
2090	MAESTRA	¿Tendrían balones?, yo creo que sí
2091	ALEJANDRA	También tendrían coches
2092	MAESTRA	Oye, ¿y podrían comer en ese colegio?
2093	ALEJANDRA	(Desmiente con la cabeza) No
2094	ALICIA	Bocadillos
2095	MAESTRA	¿Bocadillos?, ¿no tendría cocina?, en este colegio, ¿se pueden quedar los niños?
2096	ALEJANDRA	Sí=
2097	ALICIA	Sí=
2098	DANIEL	Sí=
2099	MAESTRA	¿Sí?, ¿y en aquel colegio?
2100	ALICIA	No=
2101	ALEJANDRA	No=
2102	MAESTRA	¿No?, ¿y si no tenían ni mamas, ni papas que vinieran a buscarles?
2103	ALEJANDRA	Pues saldrían
2104	MAESTRA	No, pero estaban en el colegio. Entonces, ¿se quedaban sin comer, los pobres niños?
2105	ALEJANDRA	Eh, entonces si se quedan sin comer se morirían
2106	MAESTRA	Entonces, ¿tendría que haber comedor?
2107	ALICIA	Sí=
2108	ALEJANDRA	Sí=
2109	MAESTRA	Sí, yo creo que sí, para que pudieran comer todos los niños, (a 41:) ¿verdad, Daniel?
2110	ALEJANDRA	Si no vaya cuento...

Grupo B. 3^{er} cuento

Las frases del tipo “*nosotros*” se utilizan a menudo cuando los profesores intentan representar una experiencia pasada como relevante para la actividad presente (Turno 2095). Los profesores ayudan a los alumnos a ver “*qué experiencias significantes tienen en común*”, con lo que van ganando un “*conocimiento compartido y una comprensión conjunta*” que será la base para el progreso posterior. Los profesores a menudo recapitulan en beneficio de la clase lo que se ha hecho en la lección. Una variante interesante de esto es la “*recapitulación reconstructiva*” de lo que han dicho y hecho los profesores y los niños en ocasiones anteriores, “*rescribir la historia*” para encajar mejor los hechos dentro del marco pedagógico (Mercer, 1997: 45).

Esta categoría refleja la idea del ser humano como *cuéntacuentos*, que ha influido sobre la psicología cognitiva. Planteando la elaboración de narraciones para simplificar y dar sentido a lo vivido, con un amplio impacto para las posibilidades de proyectarse hacia el futuro. Las historias no son, necesariamente, ficciones o cuentos infantiles, más bien son intentos de construir un argumento. Una vez formulado el tema central de una historia, actúa como esquema cognitivo que condiciona lo que hay que recordar y olvidar. Las narraciones dependen de la memoria, en constante cambio para dar respuesta a necesidades, creencias y experiencias actuales, y en gran medida productos de la interpretación y la imaginación.

4.3.2.5. IMAGINACIÓN. La proyección sobre el texto.

La categoría *imaginación* es la fuente de información utilizada para que cada niño se proyecte sobre una acción del protagonista, o sobre una situación o conflicto suscitada por el texto. A partir de esta categoría se crea un contexto nuevo que no existía en el texto narrado. Suele ir precedido por una demanda de la maestra: “*Imagínate que eres el protagonista, ¿qué hubieras hecho tú en esta situación?*”, que abre un espacio para que el niño intente ponerse en la situación del protagonista del cuento, momento para que juegue con la fantasía sobre cómo hubiera reaccionado en esa situación. Es entonces, cuando el texto se revisa como una oportunidad para ejercitar la capacidad de situarse en un contexto nuevo. *Es el texto proyectado o subtexto emotivo*, nacido de la proyección e identificación de cada niño sobre el conflicto que debe resolver el protagonista del cuento. A través de la elaboración de este tipo de información se puede idear, inventar, aprehender, crear, ingeniar, descubrir, proyectar, improvisar, pensar, especular, reflexionar, soñar e idealizar. Se parte de una proyección sobre el protagonista del cuento, el alumno se sitúa en el lugar de uno de los personajes y crea una situación nueva.

Secuencia didáctica 4.36: Imaginación. Demanda de inicio.

1190	MAESTRA	Bueno, vamos a pensar en el niño del cuento, imaginaos que os pasa lo mismo que el niño del cuento: que no tenéis ni papá, ni mamá. (Mira a todos) ¿Ya, os habéis imaginado?, y yo os pregunto: imaginaos que estáis en casita y no tenéis ni papa, ni mama, y yo os pregunto ¿quién os cuidaría? Lo pensáis.
------	---------	---

Grupo B. 1^{er} cuento

Este *tipo de información* abre la posibilidad de partir de conocimientos previos análogos, para que maestra y alumno terminen creando un episodio nuevo, con nuevas combinaciones. Incluso, pueden incorporar imágenes de otros cuentos, películas o series de televisión. Sale a la luz un *subtexto emotivo*, que emana de la interpretación del conflicto central del cuento a partir del enlace emocional con experiencias previas. La imaginación constituye un “*nuevo proceso psicológico*” para el niño. Representa una “*forma específicamente humana de actividad consciente*”.

Al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la “*acción*” (Vygotsky, 1989:141). El uso de la imaginación puede descubrirse “*al vivir pensando con creatividad, porque otras personas empujan a ello*” (Tough, 1989: 205), permitiendo vivir experiencias que ayuden a descubrir nuevos modos, y la satisfacción del uso de la expresión creativa. La capacidad de cada niño para proyectarse sobre el protagonista y su contexto está en función de cómo transfiere lo ya conocido a un nuevo contexto, para ello necesitan partir de un mínimo de “*experiencias directas relevantes*”. Se origina un uso del lenguaje que trasciende lo mecánico (señalización y emisión). Comienza a aparecer un uso creativo, y una minoría empieza a trabajar con las palabras de forma simbólica y lúdica, que facilita la comprensión de metáforas y el propio gusto por los cuentos.

Los niños, apoyándose en conocimientos previos y en mensajes centrales del cuento, son capaces de elaborar una proyección sobre la acción principal del protagonista.

Incluso pueden atreverse a confrontar el juego de imaginación realizado por un compañero (Turnos 1685, 1695). No todos los niños lo alcanzan, pero aquí reside buena parte del trabajo de las maestras, que acercan y ponen a la disposición de cada grupo de niños, la información adecuada, a través de otros cuentos, libros, o del propio diálogo que mantiene con ellos, para que lleguen a experiencias a las que no hubieran accedido ellos solos. Cada niño va ejercitando la libertad de sentirse en una situación nueva, se permite un juego mental donde se atenúan los límites entre ficción y realidad.

Secuencia didáctica 4.37: Imaginación. Confrontación entre niños

1678	MAESTRA	¡Ah!, muy bien. (A 37:) Y Juan, ¿tú qué harías si papá y mamá no están en casa?
1679	JUAN	Pues me hago la comida y como
1680	MAESTRA	¡Ah!, tú solito
1681	JUAN	(Asiente con la cabeza)
1682	MAESTRA	¿Y cuándo se te acabe la comida?
1683	JUAN	Pues voy a comprar
1684	MAESTRA	¡Ah!, a la tienda, o sea que te quedabas tú solito en casa, te hacías la comida en casa= y
1685	ALVAR	¿Cómo pagas?= 1686 MAESTRA ¡Ah!, ¿y cómo pagas, dice Alvar?
1687	JUAN	Pues, cogiendo el dinero y=
1688	ALVAR	Ya pero si no=
1689	MAESTRA	Espera, espera, que acabe=, luego se lo dices.
1690	ALVAR	Pero si no sabes=
1691	MAESTRA	Espera, espera. O sea Juan: cogiendo porque hay dinero en tu casa, y tú sabes dónde está. A ver, Alvar, ¿qué es lo que le querías decir?
1692	ALVAR	Pues que no sabía cuánto valía
1693	MAESTRA	¿Sabes cuánto vale?= 1694 JUAN Cojía la cartera y te enteras=
1695	ALVAR	¡Ah!, pero no sabes cuánto, cuánto tienes que pagar majo, porque te lo tiene que decir la señora, lo tienes que aprender tú
1696	JUAN	Ya
1697	ALVAR	O la señora te lo tiene que decir, o te tiene que decir: "Juan, un billete verde", le coges el billete verde y se lo das, y ella te paga
1698	JUAN	Sí, eso es lo que hago
1699	MAESTRA	Claro, o sea que Juan se quedaba en casita, se hacía solito la comida, iba a comprar y pagaba. Muy bien, ¿y Silvia, tú qué harías?

Grupo B. 1^{er} cuento

Los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es “*lo que ve y oye*” (Turno 4432). El afán por exagerar, en gran parte provocado por la influencia que nuestro sentimiento interno tiene sobre las experiencias exteriores, lleva a idear, a imaginar. Para inventar, además de necesidad y deseo, hay otra condición: “*el surgimiento espontáneo de imágenes*”. La existencia de necesidades pone en movimiento el proceso imaginativo reviviendo las “*huellas de las excitaciones nerviosas, con lo que brinda material para su funcionamiento*” (Vygotsky, 1982: 32-33).

Secuencia didáctica 4.38: Imaginación

4426	MAESTRA	¿Y para qué ibas a coger un trozo de cielo?
4427	ALICIA	Para ser invisible
4428	MAESTRA	¡Ah!, para ser invisible
4429	ALICIA	Además el espíritu es invisible
4430	MAESTRA	¿El espíritu?
4431	ALICIA	Porque es un fantasma
4432	MAESTRA	¿Quién te ha dicho eso?
4433	DANIEL	Mi hermana
4434	ALICIA	Y mi hermano
4435	DANIEL	Porque estudia el cuerpo
4436	MAESTRA	Estudia el cuerpo
4437	ALICIA	Sí por la noche, piensas solo en el espíritu, él viene y te cuenta algo
4438	MAESTRA	¿Quién te ha dicho eso?
4439	ALICIA	Mi hermano Saúl

Grupo B. 2^{do} cuento

Las secuencias didácticas muestran a niños que son capaces de elaborar *episodios, formatos de elaboración* que revisaremos más adelante, donde se proyectan sobre el protagonista. Otros niños tienen dificultades, y no se registra este tipo de elaboraciones, por tanto, no estamos sugiriendo que todos los niños tengan los recursos necesarios. Esta forma de pensamiento depende de cómo transfiere lo que ya conoce a un nuevo contexto. Los niños son incapaces de proyectar e imaginar si tienen poca experiencia relevante sobre la que poder basar su pensamiento. Una parte importante de la tarea del maestro es hacer que los niños puedan disponer de la información adecuada, a través del diálogo y de relatos interesantes que estén de acuerdo con sus necesidades. De este modo, podemos ayudarles a explorar las experiencias a las que difícilmente podrían haber accedido por sí mismos (Tough, 1989). La maestra guía la proyección del niño, hasta establecer un continuo entre la proyección sobre el protagonista y la realidad percibida.

Secuencia didáctica 4.39: Imaginación. Episodio imaginado

3032	MAESTRA	(A 25:) ¿Qué harías tú si fueses la niña invisible?
3033	CRISTINA	Mandarles una carta
3034	MAESTRA	Mandarles una carta. (Sube las cejas), ¿y en esa carta qué iba a poner?
3035	CRISTINA	Que fuesen amigos y cuidaran a los animales y a las plantas
3036	MAESTRA	¡Ah!, ¿y si no te escuchan?
3037	CRISTINA	Lo mismo que la niña invisible
3038	MAESTRA	Oye, ¿y si no saben leer?
3039	SERGIO	Pues no leerían lo mismo que ella
3040	CRISTINA	Lo mismo que la niña invisible
3041	MAESTRA	Oye, ¿y qué podemos hacer para que lean la carta?
3042	CRISTINA	Ayudarles
3043	MAESTRA	¿Y quién se lo podía leer?
3044	SERGIO	Sus padres o sus madres

Grupo B. 2^{do} cuento

Desde el primer trimestre aparecen *minirelatos*, que son pequeñas elaboraciones de episodios imaginados, textos paralelos inventados por el niño. La maestra ha conseguido que el niño convierta una situación imaginada en una experiencia vivida (Turnos 1337, 1339).

Secuencia didáctica 4.40: Imaginación. Episodio imaginado

1334	MAESTRA	Bueno, imaginaos que vosotros sois la niña invisible, ¿qué haríais para que fueran amigos unos de otros?,
1335	DANIEL	(Levanta la mano)
1336	MAESTRA	(A 41:) Daniel
1337	DANIEL	Pues, me pondería una camiseta de cada color, y luego si tenía la cara de un color de la camiseta para que así creyeran que soy de ese pueblo
1338	MAESTRA	Espera, ¿te ibas a poner un traje de cada color, a la vez, o primero uno y después otro?
1339	DANIEL	Primero uno y después otro, y después si me quisieran ver, pues me lo volvía a poner

Grupo B. 2^{do} cuento

Observamos en el apartado anterior la relación entre *experiencia e imaginación*, cómo se nutren entre ambas. Utilizando imaginación y experiencias previas, se puede ayudar a que el niño elabore una visión de la vida en otros lugares y tiempos. Se abre la posibilidad de dar un nuevo uso a experiencias, combinándolas sobre la información del texto, con lo que emergen situaciones nuevas, y este tipo información que podemos considerar también nuevo: *imaginación*. Pueden ser reales o imaginarias sin menoscabo de su poder como relatos.

“Lo que determina su configuración global o trama es la secuencia de sus oraciones, no la verdad o falsedad de esas oraciones. Participa en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente” (Bruner, 1991: 56).

Secuencia didáctica 4.41: Imaginación. Uso de experiencias

1111	ALVAR	Yo te quiero contar una cosa
1112	MAESTRA	A ver. ¿Es del cuento?
1113	ALVAR	Sí
1114	MAESTRA	Pues a ver
1115	ALVAR	Pues que la niña tiene que hacer mucha magia porque si se le cayó una lágrima, pues cómo se puede hacer invisible, se tiene que poner invisible si se pone una manta, y si no le cae la gota en el zapato no se hace invisible
1116	MAESTRA	¡Ah!, entonces, depende de donde le caen las gotas, si le caen en el zapato se convierte en invisible
1117	ALVAR	SÍ, y si le cae en el suelo el suelo se vuelve invisible
1118	MAESTRA	¡Ah!, donde caen las lágrimas se vuelve invisible, (a 37:) ¿Qué te parece eso, Juan?
1119	JUAN	Bien
1120	SILVIA	En todas las cosas que toque la niña invisible
1121	ALVAR	Bueno, pero en verdad, no se puede hacer

Grupo B. 2^{do} cuento

Al proyectarse sobre una acción de la protagonista, los niños perciben mentalmente una situación que no han experimentado, pero que no es necesariamente contraria a los hechos que rodean a su entorno cercano. De hecho, tienden a reunir de una manera novedosa situaciones ya conocidas.

Vagan por el cuento buscando imágenes mentales nuevas, que es ya, una forma de creatividad. El fácil acceso de los niños al significado de los típicos relatos de fantasía indica que el contenido significativo no tiene por qué ser el inmediato a su experiencia cotidiana. Es más, parece que ese significado de la experiencia diaria sólo se hace accesible, en sentido conceptual, al llegar a la edad adulta. Imaginación y realidad conviven y se alimentan juntas. La función imaginativa depende de la experiencia, y de las necesidades e intereses en los que se manifiesta.

La capacidad “combinativa” ejercitada a la hora de dar forma a los frutos de la imaginación, junto con los conocimientos técnicos y las tradiciones, son los “modelos de creación que influyen en el ser humano”. La obra creadora constituye un “proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma se apoya en las precedentes”. No hay inventos individuales, “en todos ellos queda alguna colaboración anónima” (Vygotsky, 1982: 36-37). Esta actividad “combinadora-creadora” no aparece repentinamente, sino con lentitud y gradualmente, ascendiendo desde formas elementales y simples a otras más complicadas. A cada escalón corresponde su expresión, a cada período su forma de expresión, Vygotsky (1982) nos habla de “el mecanismo de la imaginación creadora”, señalando cuatro etapas en el proceso de creación:

1ª) Toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la experiencia anterior. A la hora de proyectarse sobre el protagonista del cuento el niño deja traslucir vivencias previas (Turnos 1671 y 1675).

Secuencia didáctica 4.42: Imaginación. Uso de experiencias

1667	MAESTRA	Y si ya no tienes a los papás, ¿qué harías?, ¿dónde podrías ir? =
1668	ALVAR	Pues, pues =
1669	MAESTRA	Imagínate que sales del colegio y no está mamá esperándote
1670	SILVIA	Si está muerto...
1671	ALVAR	Pues iba a casa de Ana y le decía que si me podía cuidar
1672	MAESTRA	¿Y quién es Ana?
1673	ALVAR	Pues la, la, la madre de Alicia Barcenilla
1674	MAESTRA	¡Ah!, o sea que te ibas a la casa de Alicia Barcenilla =
1675	ALVAR	Sí, porque, porque sí que sé dónde está, puedes salir por escaleras, porque un día fui con mamá y subí yo solo
1676	MAESTRA	¡Ah!, qué bien. Y, ¿crees que Ana te diría: quédate en mi casa?
1677	ALVAR	(Asiente con la cabeza)
1678	MAESTRA	¡Ah!, muy bien. (A 37:) Y Juan, ¿tú qué harías?

Grupo B. 1^{er} cuento

2ª) Como evolución del estadio anterior, se generan productos elaborados de la fantasía y determinados fenómenos complejos de la realidad. Partiendo de experiencias vividas crea nuevas combinaciones. A medida que los conocimientos previos aumentan, se refuerza la facilidad para integrar la información nueva, y para darle significado. En la siguiente transcripción, que es una continuación del último ejemplo del *tipo de información* de experiencias, vemos cómo una vez hecha la analogía con el propio colegio, se lanzan a imaginar cómo se imaginan el colegio del cuento.

Secuencia didáctica 4.43: Imaginación. Uso de experiencias

2109	MAESTRA	Sí, yo creo que sí, para que pudieran comer todos los niños, (a 41:) ¿verdad, Daniel?
2110	ALEJANDRA	Si no vaya cuento
2111	MAESTRA	Vaya cuento si no, se morirían de hambre, ¿verdad? Y para dormir, ¿dónde se quedaban estos niños, si se quedaban todo el tiempo en el colegio?
2112	ALICIA	En la alfombra
2113	DANIEL	Se llevarían un saco
2114	ALICIA	Y se taparían con algo que tuvieran ahí
2115	MAESTRA	¡Ah!, o sea que sí tendrían para dormir, oye y, ¿tendrían camas?
2116	ALICIA	No=
2117	ALEJANDRA	No=
2118	MAESTRA	¿No?, ¿vosotros no conocéis ningún colegio donde los niños se queden a dormir?

Grupo B. 1^{er} cuento

3^a) Además de la experiencia, el enlace emocional es un agente esencial de la creación. Vygotsky divide a este enlace en dos leyes.

- *“Ley del signo emocional común”*

Todo sentimiento, emoción, tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella, ideas congruentes con el estado de ánimo que nos domina. La mejor forma de observar los cambios y el por qué de las acciones de los personajes reside aquí, en percibir el estado de ánimo que domina en el personaje, que le empuja a hacer algo.

Secuencia didáctica 4.44: Imaginación. Enlace emocional

121	MAESTRA	¿Y cómo era ese niño; cómo se sentía?, ¿cómo se sentía con el robot y con el abuelo?
122	IVAN	Feliz
123	MAESTRA	¿Por qué creéis que se sentía feliz?
124	IVAN	Porque tenía una familia
125	MAESTRA	Claro, porque estaba muy contento, vivía con el abuelo y con el robot que le enseñaba cosas, ¿verdad?. Pero luego pasó algo especial, ¿y qué fue, eso que ha dicho antes Daniel?. Noelia, ¿tú te acuerdas?

Grupo A. 1^{er} cuento

Los sueños y su recuerdo suelen aportar materiales a la memoria, para este enlace emocional entre imágenes.

Secuencia didáctica 4.45: Imaginación. Enlace emocional

4471	ALEJANDRA	Yo he tenido un sueño muy bonito
4472	MAESTRA	¿Sí, nos le quieres contar?
4473	ALEJANDRA	Sí, pues estar con Jesús ahí jugando
4474	ALICIA	Si Jesús no tiene ningún juguete, chavala
4475	MAESTRA	Pero ella estaba jugando sin juguetes, ¿se puede jugar sin juguetes?
4476	DANIEL	Sí, como pilla-pilla, al escondite
4477	ALEJANDRA	Sí jugaba a esconderse entre las nubes

Grupo B. 2^{do} cuento

- *"Ley de la representación emocional de la realidad"*

Todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos afectivos. La implicación emocional provocada por el animismo de su interpretación del mundo, por el que dotan a todo de color, movimiento, vida. El niño dibuja rostro y expresión a todo lo que percibe y crea.

Secuencia didáctica 4.46: Imaginación. Enlace emocional

3875	MAESTRA	Esther, Esther, que no nos ha contado casi nada, ¿cómo sería la niña invisible, antes de que se hiciera invisible, claro?
3876	ESTHER	(Pausa)
3877	MAESTRA	¿De qué color tendría la cara?
3878	ESTHER	Carne
3879	MAESTRA	¡Ah!, de color carne, ¿y el pelo?
3880	NURIA	Yo, lo pintaría amarillo
3881	MAESTRA	Espera, espera, Esther, ¿de qué color tendría el pelo?
3882	ESTHER	Amarillo
3883	MAESTRA	Amarillo, sería rubita. ¿Y largo o corto?
3884	ESTHER	Largo
3885	MAESTRA	Largo, ¡ah!, ¿sería muy guapa, verdad que sí, Esther?
3886	ESTHER	(asiente con la cabeza)

Grupo B. 2^{do} cuento

4^a) Finalmente, la fantasía puede crear algo completamente nuevo, no existente en la realidad humana. La imagen cristalizada convertida en objeto empieza a existir en el mundo, y a influir en los demás objetos. Es la forma más elaborada del proceso creativo. En esta transcripción vemos como Fernando elabora un relato mágico, paralelo al cuento que acaba de escuchar (Turnos 761, 773). Narración paralela que implica a la maestra (Turnos 764, 766, 770, 772, 774, 780), ella intenta entrar en su interpretación mágica, ampliando detalles. Y también implica al resto del grupo, (Turnos 781 y 787).

Secuencia didáctica 4.47: Imaginación. Imagen cristalizada

761	MAESTRA	¡Ah!, entonces el abuelo del niño hubiese construido el reloj, el robot, igual que en el cuento. Y Fernando, ¿cómo le protegerías al niño?
762	FERNANDO	Bueno encontraría un árbol mágico, abriría la puerta y ¡cataplón!, le mandaría a otro país
763	TODOS	(Sonríen)
764	MAESTRA	¡Ah!, le mandaría a otro país, como la niña sin nombre (Alude a otro cuento de la misma colección ya leído). Y el pobre en aquel país, ¿qué haría el niño?
765	FERNANDO	(Silencio)
766	MAESTRA	¿Habría el mismo idioma?, porque en algunos países sí que hablan el mismo idioma que nosotros. ¿Habrían el mismo idioma?= (Gira las manos, mientras la maestra habla)= Seguro.
767	FERNANDO	Seguro que sí. Entonces sí que se podía entender el niño con las personas de aquel país, ¿verdad?, ¡ay!
768	MAESTRA	(Silencio. Se tapa la cabeza)
769	FERNANDO	¿Iba a vivir continuamente en el árbol mágico?
770	MAESTRA	Seguro.
771	FERNANDO	¿Y ese árbol mágico, qué tenía?
772	MAESTRA	Pues un anillo que contenía toda la magia
773	FERNANDO	Un anillo que... contenía toda la magia. ¿Y cuando el niño necesitase comer, qué iba a hacer?
774	MAESTRA	Pues tuvieron que hacer así en la rama (señala con el índice y el brazo extendido hacia arriba), y otra vez ¡cataplum!, a otro...
775	FERNANDO	¿Y salía comida?
776	MAESTRA	Sí
777	FERNANDO	¿De la rama?
778	MAESTRA	Sí
779	FERNANDO	¡Ah, qué suerte! ¿Y cuando quisiera jugar con otros niños?
780	MAESTRA	Salir a la calle
781	CRISTINA	Salir a la calle, dice Cristina. ¿Fernando?
782	MAESTRA	Salir a la calle, o salir por el árbol
783	FERNANDO	¡Ah!, salir por el árbol, ¿y en el árbol iba a encontrar niños?
784	MAESTRA	Moviendo la rueda, ¡ta-ta, ta-ta!
785	FERNANDO	¡Ah!, moviendo la rueda hacía magia y diciendo: "ta-ta, ta-ta", y aparecían niños. ¿Y tú crees que es un poco peligroso vivir en un árbol o no?
786	MAESTRA	Yo vi uno que vivía en un árbol
787	SERGIO	

Grupo B. 1^{er} cuento

Es claro que la capacidad de para imaginar está influida por la etapa evolutiva. Vygotsky (1982) intenta demostrar la raíz común de los aspectos del arte infantil: el juego, que sirve de escalón preparatorio que permite ejercitar hábitos creadores, y dominar el lenguaje, sutil instrumento para formular y transmitir pensamientos y sentimientos. También describe el *sincretismo* infantil, característica del pensamiento de los niños, con la que inventan e imaginan sobre todo lo que hablan En esta transcripción puede observarse cómo Alvar es capaz de construir un relato a partir de imágenes y experiencias (Turno 1662).

Secuencia didáctica 4.48: Imaginación. Sincretismo

1653	MAESTRA	Entonces, yo ahora os voy a preguntar: Imaginaos que no tenéis al papá, ni a la mamá, que os quedáis huérfanos, entonces, ¿qué haríais?
1654	ALVAR	Pues coger la puerta y salirnos a...
1655	MAESTRA	Pero, ¿estabas en tu casa, o dónde?
1656	ALVAR	En el colegio
1657	MAESTRA	¡Ah!, estabas en el colegio
1658	ALVAR	Quitaba una ventana, y, y por los agujeros que hay, salía (indica la ventana)
1659	MAESTRA	¿Y a dónde te ibas?
1660	ALVAR	Pues, a casa
1661	MAESTRA	Pero en casa no estaba ni papá, ni mamá. Y en casa, ¿qué hacías?
1662	ALVAR	Pues cogía unos martillos para excavar y coger un poco de agua, y, y, y... me voy, y le digo a un topo que haga un agujero y me lleve donde mi padre y donde mi madre
1663	MAESTRA	Pero, pero, ¡ah!, por si acaso estuvieran tus papas muertos, enterrados, y el topo te iba a llevar, ¡ah! Y, ¿qué, qué ibas a hacer allí?
1664	ALVAR	Pues les iba a destapar, y, y les llevaba a casa y les daba comida
1665	MAESTRA	Pero, si ya están muertos, ya no comen

Grupo B. 1^{er} cuento

Como vemos, la maestra construye sobre el condicional la demanda de proyección sobre el protagonista (Turnos 1653, 1663). Demanda el ejercicio de ponerse en una situación del cuento, a partir de experiencias o conocimientos previos vividos en la propia clase, o recurriendo a anécdotas o episodios personales. Situaciones imaginadas nuevas que pudieran haber ocurrido. La diferencia básica entre las categorías *Inferencia e Imaginación* está en que, en la *Inferencia* o *Texto implícito* se parte de información del texto como referencia única, lanzando hipótesis de lo que podía haber ocurrido, a partir de la deducción lógica de lo ya dado en el texto. En cambio, la categoría *Imaginación*, es un *tipo de información* que se despega del texto, crea una situación nueva que nace de la aportación libre del emisor. La demanda básica de partida es “¿qué hubieras hecho tú en la misma situación del cuento?” (Turno 4853), con la que cada niño aporta una visión propia, con independencia de que pueda o no tener en cuenta la situación dada que ha escuchado en el cuento.

Secuencia didáctica 4.49: Imaginación. Uso del condicional

4583	MAESTRA	¿A los animales, verdad?, venga llorar y llorar. Bueno y vosotros, ¿qué habríais hecho con ese niño tan llorón, qué hubierais hecho?
4584	TODOS	(pausa)
4585	MAESTRA	(A 2:)Tú Andrea, si tienes llorando a un niño tanto por la noche, ¿qué harías?, tienes a tu hermana, ¿tú qué harías?
4586	MANUEL	Darle el biberón=
4587	ANDREA	se levanta= mi madre y le lleva a su cama
4588	MAESTRA	Sí, pero tú te imaginas que tu mama está dormida como en el cuento y no la oye, y tú si la oyes, ¿tú qué harías?
4589	IKER	Pues darle el chupete
4590	MAESTRA	¿Ves?, Iker darle el chupete, ¿y tú?
4591	ANDREA	Yo, yo=
4592	MAESTRA	¿Tú, qué harías? =
4593	ANDREA	Yo avisaría a mama
4594	MAESTRA	Tú avisarías a mama, (a 3:) ¿Y tú Manuel?
4595	MANUEL	Darle el biberón

Grupo A. 3^{er} cuento

En el transcurso de Educación Primaria, el niño va a ir sustituyendo “*el dibujo por el arte de la palabra*” (Vygotsky, 1982), que permite con más facilidad expresar complejos sentimientos interiores. Sirve mejor para expresar el movimiento dinámico y la complejidad de cada acontecimiento. La actividad del lenguaje infantil es un reflejo de la actividad general de la etapa evolutiva. Hay una frecuencia de objetos, acciones y peculiaridades en los relatos. En la obra colectiva se reflejan todos los rasgos principales de la creación literaria infantil: fantasía combinada, que atribuye a cada objeto, un vagón por ejemplo, los mismos sentimientos y emociones que a los humanos. Aunque sea una construcción imperfecta, produce una identificación con la historia, una traducción al lenguaje de los sentimientos.

“Si a cada niño se le diera la historia completa y no se le dejara hacer nada, entonces su imaginación nunca entraría en competición, siendo el resultado el aburrimiento. El aprovechamiento de un texto literario debe comprometer la imaginación del lector, pues la lectura únicamente se convierte en un placer cuando es activa y creativa” (Iser, 1987: 216).

Es importante leer a los niños, dando a conocer nuevas experiencias que no hubieran vivido de otra forma. De hecho cada cuento les ha servido para comprender el siguiente.

“La fantasía surge de la mediación entre categorías empíricas: los osos parlantes de la burguesía constituyen mediaciones entre naturaleza y cultura, como los fantasmas y espíritus son mediaciones entre la vida y la muerte, o como el concepto de cálido es una mediación entre calor y frío. Reconocemos que la aceptación de los niños de que las criaturas de la fantasía no existen constituye un paso hacia la mejor captación de la realidad. (...)Por supuesto, gran parte de este proceso ha de estar aclarado, elaborado y aclarado a través de una investigación empírica” (Egan, 1991: 145-46).

La maestra es consciente de la atracción que sienten por seres mágicos y monstruos, motivando su expresión y participación en la conversación. A la vez que intenta que los miedos hacia este tipo de seres imaginarios desaparezcan, ayuda a discriminar entre ficción y realidad, fantasía y vida (Secuencia didáctica 4.50)

Secuencia didáctica 4.50: Imaginación. Monstruos

2159	MAESTRA	(A 40:) ¡Ah!, en lugar de ser un robot creían que era un monstruo, ¿pueden existir los monstruos?
2160	ALICIA	No=
2161	ALEJANDRA	No=
2162	DANIEL	Porque si no partirían el planeta y lo juntarían con los monstruos
2163	MAESTRA	¡Ah!, (a 40:) ¿Y Alejandra, por qué te parece a ti que no pueden existir?
2164	ALEJANDRA	Porque no les ha puesto Dios
2165	MAESTRA	¡Ah!, ¿y Alicia?
2166	ALICIA	Porque Dios no ha querido que les tengan miedo los señores
2167	MAESTRA	¡Ah!, para que no tengan miedo los señores. Muy bien=
2168	DANIEL	Yo sé= para que, para que no mueran y se nos coman a los humanos
2169	MAESTRA	¡Ah!, muy bien
2170	ALEJANDRA	Estaba pensando igual
2171	MAESTRA	¿Estabas pensando igual?, muy bien.

Grupo B. 1^{er} cuento

Hemos incluido imaginación en nuestra taxonomía como *tipo de información*. En realidad es más aún, es una de las formas principales con las que los niños dan significado y presentan la información, atribuyendo un sentido a lo que no conocían, experiencias nuevas que en este caso están surgiendo a partir de estímulos verbales: lectura y discusión de cuentos. Si pretendemos estimular ese “sentido *de significación y de interés en relación con la realidad*”, es obligado que exploremos por qué sus mundos de fantasía les resultan “tan significativos e interesantes”, y veamos cómo podemos utilizar “*lo que aprendemos con fines educativos*” (Egan, 1991:53).

4.3.2.6. CONCLUSIONES DE LOS TIPOS DE INFORMACIÓN

Los *tipos de información* sirven para describir de dónde parte cada interlocutor para elaborar la información. Registramos dos tipos de información dentro de la información explícita: *instrucciones* y *texto explícito*. Y tres tipos de información dentro de la información implícita: *texto implícito* o *inferencia*, *experiencia* e *imaginación*.

- Las *instrucciones* sirven a modo de *contextualización* de los tópicos o tareas a llevar a cabo durante la actividad de discusión. Son las primeras claves para situar los objetivos de las maestras, guiando al niño en el proceso discursivo.
- El *texto explícito*, son los turnos dedicados a rescatar los contenidos del cuento. Sirve a modo de *recuperación* de la lectura previa. Junto a las instrucciones conforman la información explícita.
- Dentro de la información implícita, describimos el *texto implícito o inferencia*, que es una fuente de información que implica una *interpretación* de la lectura. Junto al *texto explícito* contribuye a establecer la acción de comprensión lectora.
- Las *experiencias* establecen un texto paralelo al cuento, son índices de *comparación* que, a partir de reproducir experiencias y conocimientos previos relacionan los contenidos del cuento con el entorno cercano de los niños.
- La *imaginación* es el *tipo de información* establecido a partir de la *proyección* de los interlocutores en una secuencia clave para el desarrollo de la trama del cuento. Se nutre de las experiencias para poderlo llevar a cabo. Junto a las experiencias establece un texto paralelo a la lectura previa, que pone en relación el cuento con el contexto real o imaginario que rodea a cada niño, a partir de la acción de proyección sobre la trama del cuento.

La utilización de todos los *tipos de información* puede llevar a una gran riqueza tanto expresiva como de comprensión (Albanese y Antoniotti, 1997). Sirviendo unos de complemento a los otros, e iniciando la demostración de los fuertes vínculos entre las distintas estrategias dentro de cada dimensión de análisis. Jugar con la información implícita puede aumentar la tolerancia de los niños a la ambigüedad, y la paciencia para elaborar los contenidos que resultan de difícil comprensión.

4.3.3. PARTICIPACIÓN. Forma de tomar parte en el discurso.

Esta *dimensión de análisis* parte de un criterio *comunicacional*, que tiene en cuenta la posición de cada turno de emisión con respecto al resto de participantes, y su forma de abrir o cerrar la información. En esta dimensión de análisis observamos si en cada turno se inicia, continúa o concluye el discurso. Su aplicación radica en establecer criterios de comparación entre los estilos de las maestras, y qué resultado tiene en los niños. Tipo de iniciación y grado de espontaneidad permite o fomenta la maestra, informando sobre de quién parte la iniciativa del enunciado. Se observa cómo colabora, coopera, comunica, interviene cada interlocutor en el discurso. Es lo opuesto a desentenderse de la interacción. La aplicación de esta dimensión está en la observación del tipo de participación a través de la creación de series temporales, para ver en cada enunciado con qué tipo de iniciación y continuidad tiende a ir asociado. Los *formatos de participación* parten de tres subdimensiones de análisis: *inicio*, *continuación* y *sin continuación*.

INICIO

Codificamos como inicio cada intervención que no es consecuencia directa de otras anteriores. Es el comienzo de un nuevo tópico, tema o contenido dentro de la conversación. Puede ser al comienzo de cada sesión, en un cambio de actividad dentro de la discusión, o para romper con un tema o argumento que está alejando a los participantes lejos de los contenidos del cuento.

4.3.3.1. INICIO DEMANDA. Abrir el discurso preguntando

El interlocutor abre el discurso a través de una pregunta o demanda de información, dando origen a un nuevo tópico o una nueva actividad. Tiende a producir una continuidad en los siguientes turnos, se abre el discurso con una intención clara de continuidad. Suele ser una estrategia propia de la maestra, que es quien comienza, origina, abre, promueve, lanza un tópico o tema de discusión (Turnos 2172, 2174, 2177; 155, 157).

Secuencia didáctica 4.51: Inicio demanda

2172	MAESTRA	¿Qué os ha parecido, eh?
2173	TODOS	(sonríen)
2174	MAESTRA	¿Os ha gustado?
2175	ANDREA	Sí=
2176	IKER	Sí=
2177	MAESTRA	¿Quién son los protagonistas de este cuento?

Grupo A. 1^{er} cuento

Secuencia didáctica 4.52: Inicio demanda

155 MAESTRA Bueno pues ahora me vas a contar qué es lo que más os ha gustado. ¿Quién quiere empezar?

Grupo B. 1^{er} cuento

4.3.3.2. INICIO AFIRMACIÓN. Abrir el discurso afirmando

Se abre el discurso a través de una aseveración. Irrumpe un enunciado que no parte del anterior, que no demanda más información, sino que la afirma o confirma. Puede o no darse continuidad, no hay intención clara de abrir o cerrar el tema o tópico. El emisor suscita, expresa, expone un tema o argumento nuevo, que no había aparecido antes en la discusión. Nace de la anticipación de los niños, antes que la maestra demande más información (Turnos 14 y 5060).

Secuencia didáctica 4.53: Inicio afirmación

9 MAESTRA A un colegio. Pero antes de eso, ¿qué nos dicen de con quién vivía el niño?
 10 ANDREA Con un abuelo
 11 MAESTRA Con un abuelo, ¿y el abuelo le fabricó un...?
 12 MANUEL Robot
 13 MAESTRA Un robot
 14 MANUEL Y le ponía comida muy buena
 15 MAESTRA Ponía comida muy buena, ¿verdad?

Grupo A. 3^{er} cuento

Andrea (Turno 28) e Iker (Turno 30) enuncian un contenido del cuento, sin necesidad que sea la maestra quien demande información, ésta sólo tiene que confirmar la afirmación de cada niño (Turnos 29 y 31).

Secuencia didáctica 4.54: Inicio afirmación

25 MAESTRA ¿Y estaba contento, o no?
 26 ANDREA Sí.
 27 MAESTRA Claro.
 28 ANDREA Y el niño le puso las pilas...
 29 MAESTRA *Y le puso las pilas, claro para que funcionara.*
 30 IKER *Y luego cuando se lo llevaron ya no era feliz*
 31 MAESTRA *Y luego cuando se lo llevaron ya no era feliz*

Grupo A. 1^{er} cuento

CONTINUACIONES

Enunciado que parte o tiene en cuenta al enunciado anterior. Los temas surgen y han de continuarse. Las explicaciones se han de llevar a cabo, aceptar y repasar, mientras el proceso de comprensión se ha de consolidar. La idea de continuidad es clave para analizar nuestra dimensión de análisis: *proceso de participación*.

Secuencia didáctica 4.55: Continuación

5487	MAESTRA	¿Sí?, y ¿cómo?, cuéntenos algo del cuento, ¿cómo empezaba el cuento, a ver?, ¿de quién nos hablaba?
5488	MARIA	De un niño chiquitín
5489	MAESTRA	De un niño chiquitín, ¿y qué?
5490	MARIA	Que lloraba
5491	MAESTRA	Lloraba, pero ¿quién estaba con ese niño chiquitín?, ¿estaba solo?
5492	MARIA	(pausa)
5493	MAESTRA	¿Estaba solo?
5494	MARIA	(niega con la cabeza)
5495	MAESTRA	¿No? (A 18:) A ver Oscar cuéntenos, ¿cómo empieza esta historia?, para que María se vaya acordando
5496	OSCAR	Del bosque
5497	MAESTRA	¿Sí, qué nos dice?
5498	OSCAR	Que los animales estaban una noche, estaban
5499	MAESTRA	¿Cómo?
5500	OSCAR	¿Dormidos?
5501	MAESTRA	Se supone
5502	OSCAR	Y vinieron unas personas con un niño pequeño que no dejaba de llorar
5503	MAESTRA	Pero, ¿le oían sus papas?
5504	OSCAR	No
5505	MARIA	(niega con la cabeza)

Grupo B. 3^{er} cuento

Como puede observarse en la secuencia didáctica 5.55, cada continuación a través de una pregunta de la maestra tiende a ser continuada por una afirmación de cada niño. Este es el esquema dominante.

Secuencia didáctica 4.56: Continuación

1362	SARA	Si es que, si es que no he tenido, si es que Ángela no hace más que ver la tele
1363	MAESTRA	¡Huy!, luego soñara con lo que ve en la tele
1364	MARIA	Y mi hermano
1365	ALVAR G	Y mi hermana
1366	MAESTRA	Hay que jugar o hacer otras cosas
1367	MARIA	Y mi hermano=
1368	ALVAR G	Y mi hermana=
1369	MAESTRA	A ver, hablamos de uno en uno, a ver=
1370	MARIA	Y encima mi padre pone unas cosas tan feas que
1371	MAESTRA	¿Y a Toñín le gusta?
1372	MARIA	(Asiente con la cabeza)
1373	MAESTRA	¡Ah!, y mientras Toñín ve la tele, ¿tú qué haces María?
1374	MARIA	Pues jugar a las muñecas

Grupo B. 2^{do} cuento

“El mejor modo de describir la educación es el de un proceso de comunicación consistente, en gran medida, en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos a través de los cuales los diversos discursos educacionales llegan a hacerse inteligibles para quienes los utilizan. Las referencias explícitas al conocimiento compartido las hacía la maestra en los momentos en los que se dudaba de la condición compartida de ese conocimiento. La maestra hacía ese tipo de comentarios metacognitivos y metadiscursivos en momentos en los que los alumnos parecían no haber comprendido algún principio, procedimiento o instrucción importantes de los que se había tratado antes.” (Edwards y Mercer, 1988: 100).

4.3.3.3. CONTINUACIÓN DEMANDA. La continuidad abierta

Mantiene el tópico del enunciado anterior pero introduce cambios, solicitando una reelaboración o una aportación de información. Guía o referente para dar continuidad al discurso. Se contribuye a la conversación a través de un *andamiaje abierto*. El interlocutor mantiene, conserva, prolonga, desarrolla, extiende, amplía enunciados ya emitidos, para dar cohesión y extender el discurso a otro interlocutor, o a todo el grupo. Tiene relación con la categoría de *reelaboración* que más tarde revisaremos, quizás estamos hablando de lo mismo desde dos puntos de vista: proceso de comunicación y elaboración de la información.

En ocasiones, un niño imita a la maestra, adoptando su rol, y hace una pregunta. Entonces la maestra extiende esa pregunta al resto del grupo, para que no esperen que sea ella la que responda (Turno 1238), consiguiendo que se implique el resto del grupo (Turnos 1239, 1241).

Secuencia didáctica 4.57: Continuación demanda. Niños.

1231	ALVAR	Pues dice mi madre que nunca digas a un señor que no, que no=
1232	MAESTRA	Que no le conozcas=
1233	ALVAR	Que dice: "toma un caramelo", y que no vaya porque si no me lleva
1234	MAESTRA	Claro, te puede llevar. ¿Eso te ha dicho tu mama?
1235	SILVIA	¿Y si es malo, qué?
1236	ALVAR	Por eso=
1237	JUAN	¿Y si tiene veneno?= ¿Qué pasa si tiene veneno?
1238	MAESTRA	¿Qué pasa si tiene veneno?
1239	SILVIA	¿Si tiene veneno el caramelo?
1240	MAESTRA	¡Ah!, ¿qué pasa si tiene veneno el caramelo?
1241	ALVAR	Pues que se duerme, y se lleva un veneno que se muerde y le llevan a enterrar

Grupo B. 1^{er} cuento

Las maestras generan el discurso a partir de preguntas, mientras proporciona simultáneamente pistas eficaces para la información necesaria. Se introduce a los niños en un discurso compartido con el maestro. Como tal, encaja en el tipo de proceso educativo definido por “ZDP”, en el que el conocimiento de los alumnos es guiado por las preguntas, las pistas e instancias de la maestra para conseguir profundizaciones de las que los alumnos por sí solos parecían incapaces. Es un mecanismo que exige que participen activamente en la creación de un conocimiento compartido, en lugar de limitarse a estar sentados y escuchar cómo habla la maestra (Turnos 4423-27).

Secuencia didáctica 4.58: Continuación demanda

4423	ALICIA	¿Y si cogieras un trozo de cielo, como es invisible?=-
4424	MAESTRA	¿Un trozo de cielo?=-
4425	ALICIA	¿No puedes?
4426	MAESTRA	¿Y para qué ibas a coger un trozo de cielo?
4427	ALICIA	Para ser invisible
4428	MAESTRA	¡Ah!, para ser invisible
4429	ALICIA	Además el espíritu es invisible
4430	MAESTRA	¿El espíritu?
4431	ALICIA	Porque es un fantasma

Grupo B. 2^{do} cuento

La maestra proporciona un tipo de *andamiaje abierto* porque va resituando la demanda inicial (Turnos 5584, 5586, 5588, 5590, 5592), en función de las continuaciones de los niños (Turnos 5585, 5587, 5589, 5591), que son otro tipo de continuación, que pasamos a categorizar como *continuación afirmación*.

Secuencia didáctica 4.59: Continuación demanda

5584	MAESTRA	Otra vez a llorar y, entonces, ¿quién fue, quién fue la que oyó al niño?
5585	LUCIA	La osa
5586	MAESTRA	La mama osa, ¿verdad? ¿Y qué le dijo al papa oso?
5587	LUCIA	Ese niño tiene que tener frío
5588	MAESTRA	Debe tener frío, porque está solo ahí en la calle, vete a buscarle le dijo, ¿verdad?
5589	OSCAR	En el bosque
5590	MAESTRA	Le trajo papa oso, ¿a dónde?
5591	LUCIA	A su cueva
5592	MAESTRA	Y allí, ¿cómo estaba el niño, estaba bien?

Grupo A. 3^{er} cuento

4.3.3.4. CONTINUACIÓN AFIRMACIÓN. La continuidad cerrada

A través de una aseveración o afirmación se da continuidad a una demanda previa. Puede o no producir una continuidad posterior. Con este tipo de continuación se completa, culmina, defiende, cierra, concluye un enunciado abierto por otro enunciado anterior.

Secuencia didáctica 4.60: Continuación afirmación

5506	MAESTRA	¿Por qué no (a 17:) Lucía?
5507	LUCIA	Porque estaban en la tienda y él no
5508	MAESTRA	Por otra cosa
5509	OSCAR	Porque tendrían sueño
5510	MAESTRA	No
5511	LUCIA	Porque estaban muy dormidos
5512	MAESTRA	Porque estaban profundamente dormidos, (a 19:) ¿a que sí, María?, estaban muy dormidos los papas, y el niño lloraba tan fuerte, tan fuerte que, ¿quién se despertó?

Grupo A. 3^{er} cuento

La maestra proporciona un tipo de *andamiaje cerrado*, ya que tiende a ir cerrando otra demanda anterior más abierta (Turno 5512). Si aún está lejos de la demanda inicial, la maestra tendrá que volver a abrir el enunciado, a través de pistas va acercando el contenido de la demanda al nivel de los niños, hasta llegar a un acuerdo entre lo demandado y lo respondido. La continuación a través de afirmaciones es la forma habitual que tienen los niños de tomar parte en la conversación, en ocasiones sin necesidad de que preceda una demanda explícita de la maestra (Turnos 3911, 3914, 3918).

Secuencia didáctica 4.61: Continuación afirmación

3911	NURIA	Pues yo, para ser amigos, juego, y si alguna vez me pegan, pues les llevo a la ventana con Dios
3912	MAESTRA	¡Huy!, ¿has pensado eso que has dicho?. (A 35:) ¿Qué te parece Esther?
3913	ESTHER	Mal=
3914	NURIA	Bueno, pero si no me pegan=, claro, yo estoy jugando y se pegan los llevo con Dios
3915	MAESTRA	¡Ah!, los llevas con Dios, ¿y cómo les llevas con Dios?
3916	NURIA	Con una patada fuertísima
3917	MAESTRA	¡Huy, pobre!, le ibas a hacer mucho daño
3918	ASIER	Pues yo le pondría todo un camino de piedras, lleno, lleno, y que llegara hasta las nubes

Grupo B. 2^{do} cuento

En ocasiones la maestra también participa afirmando, contribuyendo a que todo el grupo tome parte (Turnos 4008-12 y 4018-21). Son los turnos donde se establece una conversación más fluida.

Secuencia didáctica 4.62: Continuación afirmación

4007	MAESTRA	No, pero yo ahora te digo que ¿por qué te gustaba lo que hacía la niña invisible?
4008	ALVAR H	Porque, porque hace lo que se tiene que hacer, porque ella no tira de los bigotes a los gatos, y los niños sí
4009	JUAN	Tiene buena educación
4010	ALVAR H	Y a los niños no, no se lo han dicho sus madres
4011	MAESTRA	¡Ah!, no se lo habrán dicho sus madres
4012	SILVIA	No, porque no tenían ni madres, ni padres
4013	MAESTRA	¡Ah!, no tenían ni madres, ni padres. Yo creo que sí que tenían madres y padres, que estaban en el pueblo. (A 37:) ¿tú qué crees Juan?
4014	ALVAR H	Que estarían trabajando
4015	MAESTRA	Estarían trabajando igual
4016	JUAN	Igual estarían con los abuelos
4017	MAESTRA	¿Los niños?, ¿o igual se habían ido un poquito solos a jugar con los amigos?
4018	JUAN	(Asiente con la cabeza)
4019	SILVIA	O con los tíos
4020	MAESTRA	Pero nos hablan de los niños, no nos hablan de papas, mamas, o tíos, es como cuando los que son un poco más mayores están jugando en la calle solos
4021	ALVAR H	O como cuando están cazando zorros

Grupo B. 2^{do} cuento

INTERRUPCION

Nos situamos en los turnos en los que el discurso se paraliza y no avanza, debido a que el interlocutor no puede o no sabe dar continuidad a un enunciado anterior de otro interlocutor. Hemos observado dos formas de interrupciones: el *silencio* y el *intento de respuesta*.

4.3.3.5. SILENCIO O SIN RESPUESTA ANTE UNA DEMANDA

Esta categoría recoge las situaciones en que un interlocutor queda sin respuesta ante una demanda. Son los silencios, pausas o negaciones de continuación, que siguen a una demanda de otro interlocutor, normalmente la maestra. Señalan el desconocimiento de respuesta ante una demanda de información. Suelen producirse en momentos de distracción (Turno 2251), o de falta de participación.

Secuencia didáctica 4.63: Silencio

2245	MAESTRA	(A 3:) Sí, pero, ¿qué hizo María?, cuando una persona te pone muy triste, ¿qué haces?
2246	MANUEL	(Silencio)
2247	MAESTRA	Manuel, tú enseguida lo haces
2248	MANUEL	(Silencio)
2249	MAESTRA	¿Qué hacemos cuando estamos tristes?
2250	ANDREA	Eh, eh...llorar
2251	MAESTRA	Llorar, (asiente) llorar. María estaba tan triste porque no tenía amigos, no la querían ninguno, y estaba tan triste que empezó a llorar y a llorar, y tanto lloró que las lágrimas la subieron como un río ¿y la hicieron?
2252	ANDREA	Se borró
2253	MAESTRA	Desapareció, la fueron borrando, borrando, borrando, ¿y se hizo?
2254	MANUEL	Invisible
2255	MAESTRA	Y después de que se hizo invisible, ¿ella qué hacía?
2256	MANUEL	(Silencio)
2257	MAESTRA	Una vez que ella estaba invisible, ¿qué hacía?
2258	TODOS	(Silencio)
2259	MAESTRA	¿Nadie se acuerda?
2260	ANDREA	(Niega con la cabeza)
2261	MAESTRA	Pero, bueno, ¿dónde estabais escuchando cuando yo os he leído el cuento?
2262	TODOS	(Silencio)
2263	MAESTRA	¿Qué hacía cuando ella estaba invisible?
2264	TODOS	(Silencio)
2265	MAESTRA	Se iba al pueblo de los niños verdes, ¿Y qué les hacía?, como no la veían=

Grupo A. 2^{do} cuento

El interlocutor elude una respuesta ante una demanda, desentendiéndose, o dándose tiempo antes de pronunciarse. No quiere o no sabe concluir un enunciado abierto por otro. Cuando la maestra no recibe respuesta, es ella quien termina dando solución a su demanda (Turno 2251). El número de turnos que cada maestra espera es variable, a esta espera la hemos codificado como *tolerancia al silencio*.

Tolerancia al silencio

Al observar la distribución de la categoría *Silencio o No respuesta ante una demanda*, analizamos la proporción de turnos que la maestra espera a que los niños den respuesta a una demanda, antes de ser ella quien lo haga, lo hemos codificado como “*tolerancia al silencio*”. Hemos codificado como pausa, los silencios menores a tres segundos; y como silencio, los que superaban tres segundos.

Secuencia didáctica 4.64: Tolerancia al silencio

2255	MAESTRA	Y después de que se hizo invisible, ¿ella qué hacía?
2256	MANUEL	(Silencio)
2257	MAESTRA	Una vez que ella estaba invisible, ¿qué hacía?
2258	TODOS	(Silencio)
2259	MAESTRA	¿Nadie se acuerda?
2260	ANDREA	(Niega con la cabeza)
2261	MAESTRA	Pero, bueno, ¿dónde estabais escuchando cuando yo os he leído el cuento?
2262	TODOS	(Silencio)
2263	MAESTRA	¿Qué hacía cuando ella estaba invisible?
2264	TODOS	(Silencio)
2265	MAESTRA	Se iba al pueblo de los niños verdes, ¿Y qué les hacía?, como no la veían=
2266	ANDREA	Daño=
2267	MAESTRA	No, como no la veían, ¿qué hacía?
2268	ANDREA	(Silencio)

Grupo A. 2^{do} cuento

Cuando son varios los *silencios*, la maestra puede acompañar con un reproche la valoración de la actuación de los niños (Turno 2261).

Secuencia didáctica 4.65: Tolerancia al silencio

6126	MAESTRA	¿Sara?
6127	SARA	Eh (pausa), se me ha olvidado
6128	MAESTRA	Lo estás pensando, pues venga. (A 32:) ¿Y María? Se puede poner el que se te ocurra a ti, eh
6129	MARIA	(pausa)
6130	MAESTRA	¿Qué título le pondría?
6131	MARIA	(pausa)
6132	MAESTRA	Puede ser cualquiera, ¿no se te ocurre?
6133	MARIA	(pausa)
6134	MAESTRA	No estás pensando, claro, estabas distraída con Alvar
6135	ALVAR	Sólo yo
6136	MAESTRA	Mira si Alvar le ha puesto título. (a 30:)¿Y Sara qué título le pondría?, venga rapidita
6137	SARA	Se me ha olvidado

Grupo B. 3^{er} cuento

Con el fin de analizar sus implicaciones en el apartado de resultados, dividimos el número de turnos que la maestra espera respuesta de los niños antes de ser ella quien lo haga, en tres categorías: *silencio simple*, si es un solo silencio lo que la maestra espera antes de dar solución a una demanda; *silencio doble*, si son dos; *silencio múltiple*, si son tres o más silencios.

4.3.3.6. INTENTO DE RESPUESTA

El *intento de respuesta* es toda respuesta que no ha llegado a emitirse, por causas ajenas al emisor, al ser interrumpida por otro interlocutor durante su emisión. El emisor no puede concluir el enunciado, en contra de su intención inicial.

Secuencia didáctica 4.66: Intento de respuesta

2612	MAESTRA	¿Por qué?
2613	NURIA	Porque no querían jugar con ella
2614	MAESTRA	Pero había una razón, ¿por qué no querían jugar con ella?
2615	NURIA	Porque no=
2616	RUBEN	Porque no era azul, ni verde=
2617	MAESTRA	Claro, como no era azul, los azules no querían jugar con ella, como no era verde los verdes tampoco. ¿Y qué pasó?
2618	NURIA	Que un día=
2619	MAESTRA	Espera un poco=, es que a Rubén no le dejáis hablar, vosotras os adelantáis
2620	NURIA	¡Jo!

Grupo A. 2^{do} cuento

En ocasiones son varios los intentos (Turnos 6907, 6909, 6911), antes de llegar a emitir el enunciado (Turno 6915). También la maestra puede interrumpir, convirtiendo en intento una propuesta de un niño (Turno 6908) A la hora de decidir quién debe hablar no sólo es la maestra quien interviene (Turno 6912), también la propia participante (Turno 6911), incluso puede participar en conceder el turno una alumna (Turno 6914)

Secuencia didáctica 4.67: Intento de respuesta

6906	MAESTRA	A ver, Alejandra
6907	ALEJANDRA	Cuando, cuando=
6908	MAESTRA	¿Qué te parece lo que ha dicho Alicia?
6909	ALEJANDRA	Bien, y=
6910	DANIEL	¡Ah!, y cuando=
6911	ALEJANDRA	Déjame
6912	MAESTRA	(A 41:) ahora dejamos a Alejandra, ¿eh?
6913	DANIEL	Pues cuando también
6914	ALICIA	(le tapa la boca)=
6915	ALEJANDRA	Pues como estaba en el pueblo, cuando íbamos, cuando habíamos visto una ardilla, había un pino que no tenía nada, pero que había tenido bellotas, y como ya era muy pequeña, vimos el agujero del nido

Grupo B. 3^{er} cuento

En ocasiones es el propio emisor quien realiza un acto fallido.

Secuencia didáctica 4.68: Intento de respuesta

1392	MAESTRA	¡Ah!, el sábado o el domingo, el día que no vengas al cole, ¿verdad? Bueno Alvar, ¿y María?, pero que sea del cuento, ¿eh?
1393	MARIA	Pues que, pues que, pues que mi...se me ha olvidao

Grupo B. 1^{er} cuento

Puede ocurrir que la respuesta no satisface la demanda de la maestra, entonces ésta no deja acabar el enunciado al alumno (Turno 1856)..

Secuencia didáctica 4.69: Intento de respuesta

1853	ALBAR	Porque también, luego cierran el colegio y luego, ¿cómo sales?
1854	MAESTRA	Hombre no=
1855	SILVIA	Pues rompiendo=
1856	MAESTRA	<i>No, no hay que romper nada, tiene puertas, y llaves y se abre. Cuando fue el robot, ¿le abrieron al robot?</i>

Grupo B. 1^{er} cuento

4.3.3.7. CONCLUSIONES DE LA PARTICIPACIÓN

La *participación* es una dimensión de análisis que sigue criterios comunicacionales. Sirve para describir la posición de cada turno con respecto al resto de participantes, y de llevarse a cabo, cómo lo hace, demandando o aportando información, pregunta o afirma.

- Los *inicios* son los turnos dedicados a iniciar cada sesión, o cada cambio de tema.
- Las *continuaciones* son fundamentales en cualquier discusión, expresan la continuidad sobre la que tiene que basarse cualquier conversación didáctica.
- Tanto en los *inicios* como en las *continuaciones*, nos hemos fijado si el interlocutor pregunta o demanda de información, forma que tiene un participante de solicitar información, normalmente la maestra; o si por el contrario afirma o asevera un enunciado, normalmente el niño. Es decir, analizamos dos formas distintas de iniciar o dar continuidad al discurso.
- Los intentos y los silencios describen las formas de los turnos en los que la continuidad del discurso ha fracasado, porque el interlocutor no puede o sabe dar respuesta a las demandas de otro interlocutor.

EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA INFORMACION

Nos adentramos en el proceso de creación y producción de cada enunciado. Analizamos el trabajo de construcción y desarrollo del discurso que emana de los *tipos de fuentes de información*. Esta dimensión está formada por dos subdimensiones: por un lado las *estrategias* (4.3.4), acciones que señalan cómo el emisor elabora la información; y por otro lado, *los formatos de elaboración* (4.3.5) que recogen los niveles de elaboración o *abstracción*, de la información de cada turno. Ambos intentan responder a estas preguntas: *¿contribuye el enunciado al desarrollo de la conversación?, ¿cómo se va construyendo el discurso?*

4.3.4. ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN. Acciones en la producción de información.

Las *estrategias de elaboración* son las acciones que llevan a elaborar la información en cada turno de conversación. Tienden a ser complementarias, a una acción de un interlocutor suele seguirla otra, acción que influye en las siguientes. Junto con la dimensión de *formatos* constituyen el proceso de elaboración. Estas estrategias o acciones son categorizadas dentro de tres procesos: *lo dado*, formado por las estrategias de repetición y reproducción, que utilizan información ya dada en el texto o enunciados de la discusión, *lo nuevo*, formado por las estrategias de reelaboración y aportación, que incluyen información nueva, no aparecida antes en el texto o en la discusión, y *por elaborar*, información que queda por elaborar, proveniente de la *no continuación* del discurso: *silencios e intentos de respuesta*, categorizados en la dimensión anterior: *Participación*.

LO DADO

Conforman *lo dado* las estrategias de elaboración que acuden a información ya conocida anteriormente. Son dos estrategias.

- *Repetición*, donde se reitera información ya dada en la conversación.
- *Reproducción*, cuando se recupera información de la lectura, o de experiencias previas, por tanto, información procedente de la memoria.

4.3.4.1. REPETICIÓN

Esta estrategia sirve para reiterar o reflejar enunciados previos ya emitidos en la discusión. Dar información sin añadir nada. Con esta estrategia se insiste, retorna, devuelve, repasa, reitera, reincide, reafirma, confirma, recalca, subraya.

Secuencia didáctica 4.70: Repetición

4570	MAESTRA	Que los animales cuidaban mucho al niño, ¿por qué los animales tenían que estar cuidando al niño?
4571	IKER	Porque, porque,=
4572	ANDREA	Porque el niño siempre estaba llorando
4573	MAESTRA	Siempre estaba llorando, ¿verdad?. (A 3:) ¿Y a ti qué te ha gustado más Manuel?
4574	MANUEL	Cuando sus padres estaban dormidos
4575	MAESTRA	¿Cuándo sus padres estaban dormidos?
4576	MANUEL	(Asiente con la cabeza)

Grupo A. 3^{er} cuento

La repetición sirve a cada maestra para confirmar el nivel de comprensión de los niños, y así, poder avanzar en la conversación didáctica (Turnos 4573 y 4575).

Secuencia didáctica 4.71: Repetición

9	MAESTRA	A un colegio. Pero antes de eso, ¿qué nos dicen de con quién vivía el niño?
10	ANDREA	Con un abuelo
11	MAESTRA	Con un abuelo, ¿y el abuelo le fabricó un...?
12	MANUEL	Robot
13	MAESTRA	Un robot
14	MANUEL	Y le ponía comida muy buena
15	MAESTRA	<i>Ponía comida muy buena, ¿verdad?</i>
16	ANDREA	Y le hacía muchas cosas
17	MAESTRA	Y le hacía muchas cosas. ¿Y cómo se sentía el niño?

Grupo A. 1^{er} cuento

Las maestras tienden a reflejar selectivamente los enunciados de los niños para apoyar la continuación del discurso (turnos 11, 15, 17; 25, 29, 31), apoyando los objetivos de predicción y memoria (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

Secuencia didáctica 4.72: Repetición. Reflejo selectivo de la información

23	MAESTRA	Claro. ¿Y hacían muchas cosas juntos?, ¿y estaba contento, no?
24	TODOS	(Asienten con la cabeza)
25	MAESTRA	<i>¿Y estaba contento, o no?</i>
26	ANDREA	Sí.
27	MAESTRA	Claro.
28	ANDREA	Y el niño le puso las pilas...
29	MAESTRA	<i>Y le puso las pilas, claro para que funcionara.</i>
30	IKER	Y luego cuando se lo llevaron ya no era feliz
31	MAESTRA	<i>Y luego cuando se lo llevaron ya no era feliz</i>
32	IKER	(Asiente con la cabeza)

Grupo A. 1^{er} cuento

4.3.4.2. REPRODUCCIÓN

La acción de reproducir es esencialmente, recuperar lo escuchado en la lectura previa, o reflejar experiencias o conocimientos previos evocados por la lectura. La acción básica ejercitada es la recuperación de la información almacenada, anterior a la puesta en discusión. Observamos tres focos, a la hora de reproducir la información.

- **Del Texto**

Basada en el recuerdo de enunciados del texto narrativo. Ejercicio de comprensión, se vuelve al texto para comprenderlo. Verificación del texto explícito.

Secuencia didáctica 4.73: Reproducción del texto

4602	MAESTRA	Al final hicieron lo que dice Andrea, ¿verdad?
4603	ANDREA	(asiente con la cabeza)
4604	MAESTRA	¿Qué hicieron con el niño los animales?
4605	ANDREA	Avisar otra vez=
4606	MAESTRA	¿Se lo llevaron = otra vez, a quién?
4607	ANDREA	A sus padres
4608	MAESTRA	¿Y cómo intentaron los animales ayudar al niño para que dejara de llorar?
4609	MANUEL	Yendo a su casa
4610	MAESTRA	No, los distintos animales pensaban..., (a 2:) a ver Andrea, ¿qué pensaban, a ver el lobo?
4611	ANDREA	El lobo, que, quería que se le comiese
4612	MAESTRA	(Se ríe) eso quería el lobo, ¿verdad?, porque estaba tan harto de oírle llorar que decía (inflexión de voz grave): que alguien se coma a este niño, ¿a que sí?
4613	TODOS	(se ríen)
4614	MAESTRA	Pero la mama loba, ¿qué dijo la mama loba?
4615	ANDREA	No seas tan...
4616	MAESTRA	Bruto
4617	IKER	Bruto
4618	MAESTRA	¿Eh?, seguramente, seguramente llora, ¿por qué?
4619	ANDREA	Porque tiene hambre

Grupo A. 3^{er} cuento

- **De lectura**

Reproducción leída o lectura de comprobación. Basada en la relectura del texto como verificación explícita de algún enunciado que ha despertado dudas. En principio es la maestra quien la ejecuta, a partir del segundo trimestre va demandando lo hagan el resto del grupo. Nacen del texto explícito. Su porcentaje de aparición, que es mínimo, discurre conforme al acceso de los niños a la lectura, año clave en su aprendizaje.

Secuencia didáctica 4.74: Reproducción de lectura

4945	MAESTRA	(A 10:) ¿A ti qué te parece que hizo la cierva con el niño Adrián?
4946	ADRIAN	Que le trajera juguetes
4947	MAESTRA	<i>No, no tienen juguetes los animales. Mira os voy a decir lo que pone, dice (lee el cuento): al poco rato pasó una cierva y así hasta que se hubo alimentado hasta hartarse, el niño se quedó dormido. ¿Qué alimento le daría la cierva?</i>

Grupo A. 3^{er} cuento

- **De anécdotas o capítulos personales**

Recuerdo de una anécdota o experiencia personal (turnos 5992-97), análoga a una situación del texto. Tienden a coincidir con *experiencias* previas como fuente de información.

Secuencia didáctica 4.75: Reproducción de una anécdota

5992	MAESTRA	(A 28:) ¿Tus hermanitos comen conejo asado?
5993	JAVIER	Sí, un poquitín
5994	MAESTRA	¡Ah!, ¿y por qué un poquitín solo?
5995	JAVIER	Porque es que, eh, tienen tres dientes
5996	MAESTRA	¡Ah!, ¿y para comer conejo asado, qué hace falta?
5997	JAVIER	Pues, pues, muerden, pero mi padre y mi madre les ayudan
5998	MAESTRA	Pero, ¿qué hace falta para comer conejo asado?
5999	CARLA	Tener todos los dientes=
6000	JAVIER	tienen tres años=
6001	MAESTRA	¡Ah!, mira que dice tener los dientes, no sólo tres, ¿verdad?
6002	JAVIER	No, tienen dos, como tienen dos años, pues tienen dos. Pues si tengo cinco años pues tengo cinco

Grupo B. 3^{er} cuento

El interlocutor tiene presente, hace memoria, cae en la cuenta, retiene, manifiesta, transcribe el contenido de la lectura (Secuencia didáctica 4.76). La acción de reproducir se dirige a información ya dada o revisada previamente antes de la puesta en discusión. A través de reproducir el texto, los niños con la ayuda de la maestra, van repasando *detalles y secuencias* hasta dar con unidades de significado mayor como *episodios*.

Secuencia didáctica 4.76: Reproducción. Ejercicio de memoria

4604	MAESTRA	¿Qué hicieron con el niño los animales?
4605	ANDREA	Avisar otra vez=
4606	MAESTRA	¿Se lo llevaron= otra vez, a quién?
4607	ANDREA	A sus padres
4608	MAESTRA	¿Y cómo intentaron los animales ayudar al niño para que dejara de llorar?
4609	MANUEL	Yendo a su casa
4610	MAESTRA	No, los distintos animales pensaban..., (a 2:) a ver Andrea, ¿qué pensaban, a ver el lobo?
4611	ANDREA	El lobo, que, quería que se le comiese
4612	MAESTRA	(Se ríe) eso quería el lobo, ¿verdad?, porque estaba tan harto de oírle llorar que decía (inflexión de voz grave): que alguien se coma a este niño, ¿a que sí?
4613	TODOS	(se ríen)
4614	MAESTRA	Pero la mama loba, ¿qué dijo la mama loba?
4615	ANDREA	No seas tan...
4616	MAESTRA	Bruto
4617	IKER	Bruto
4618	MAESTRA	¿Eh?, seguramente, seguramente llora, ¿por qué?
4619	ANDREA	Porque tiene hambre

Grupo A. 3^{er} cuento

LO NUEVO (a partir de lo dado)

Conforman *lo nuevo* las estrategias de elaboración que acuden a información nueva, no conocida anteriormente. Son dos estrategias: *reelaboración*, en la que partiendo de un enunciado anterior se genera otro nuevo, añadiendo o cambiando información; y *aportación*, se contribuye con información nueva no aparecida ni en el texto, ni en la conversación posterior.

4.3.4.3. REELABORACIÓN

“Cuando se actúa en la ZDP, los objetos y acciones no tienen una única representación posible sino que pueden estar siendo entendidos de forma diferente por los participantes en la interacción. Ello hace que los objetos y acciones sean susceptibles de una negociación desde el punto de vista de su significado. Estos nuevos significados se elaboran a partir de la puesta en relación de los “análisis” de cada uno de los participantes, a partir de la apropiación mutua de los significados iniciales, guiada por el profesor, que toma, utiliza y re-significa lo que el alumno hace y dice, ofertándole un marco distinto para la interpretación, y el alumno a su vez toma, utiliza y re-significa esa nueva representación, avanzando progresivamente hacia un significado más parecido al del profesor. El carácter recíproco de la apropiación es el que permite que las nuevas representaciones del alumno se dirijan en esa dirección.” (Newman, Griffin y Cole, 1991: 141)

En la reelaboración elabora un turno, partiendo del enunciado previo, es decir, ayudándose de una referencia explícita o implícita a lo previo. Con este tipo de enunciado se transforma, evoluciona, revisa, renueva, rehace, reconstruye, enriquece un enunciado anterior.

Es la materialización más clara del *Andamiaje*, en el proceso de *Elaboración de la Información*. Esta acción es lo opuesto a desmoralizar o destruir el discurso. La *reelaboración* estaría conformada por un conjunto de “*mecanismos discursivos*” con los que la maestra puede acceder a un “*control sobre el contenido del conocimiento compartido*”. Las maestras “*parafrasean*” lo que los alumnos comparten, y reconstruyen lo que ocurría en la actividad al hacer una “*recapitulación posterior*”. Esta estrategia permite volver a definir esas cosas de forma “*mucho más nítida, más limpia, más cercana a la intención del plan de cada actividad*” (Edwards y Mercer, 1988: 165).

“*Lo que realmente importa es la interpretación que se da a la experiencia, las palabras que la definen y la comunican, los principios encerrados en las palabras. Y es principalmente la maestra quien proporciona estas palabras al tiempo que elimina otras del vocabulario común, y quien gobierna el proceso discursivo en el que se establecen descripciones y versiones particulares de acontecimientos como base de la comprensión conjunta*” (Edwards y Mercer, 1988: 170).

La *reelaboración* es una estrategia relacionada con las *continuaciones a través de demandas de información*, observadas en la dimensión *Participación* (Turnos 6066, 6068, 6070, 6071). *Estrategia de elaboración* implicada en el *andamiaje*. Cuando la repetición de una pregunta no es suficiente para que el niño llegue a una respuesta cercana a la demandada, la maestra añade una pista o información adicional a esa *repetición*. Es decir, aumenta el nivel de *andamiaje*.

Secuencia didáctica 4.77: Reelaboración

6066	MAESTRA	Meterle a la cama, ¿para qué?
6067	JAVIER	Para que se duerma y no llora
6068	MAESTRA	¿Y si se despierta y vuelve a llorar otra vez?
6069	JAVIER	Pues le das agua, y se acabó
6070	FERNAN	(A 28:) Le das el biberón, dirás
6071	MAESTRA	¿Y leche no puede ser en vez de agua?

Grupo B. 3^{er} cuento

También ocurre, más frecuente con el transcurso de los trimestres, que un interlocutor tras escuchar el enunciado de otro, lo *retoca*, *añade*, *reitera* desde su punto de vista y con sus propias palabras (Secuencia didáctica 5.75). Es una revisión o actualización de lo ya dicho, pero el enunciado no deja de ser el reflejo de otro anterior. Básicamente, es una repetición a la que se añade una nueva elaboración, codificación elaborada que asocia la información nueva con la que ya conoce el interlocutor, con lo que se facilita el recuerdo.

Secuencia didáctica 4.78: Reelaboración

4998	MAESTRA	(A 10:) ¿Quiénes eran los que habían dormido bien?
4999	ADRIAN	Ellos, el papa, la mama y el niño
5000	CRIS	El niño no=, porque lloraba
5001	MAESTRA	El niño no=, el papa y la mama sí porque eran los que no le cuidaban
5002	CRIS	El niño no, nunca se dormía
5003	MAESTRA	Claro, y los animales nos dice que menos mal que no les oyeron decir eso, porque, ¿qué creéis que le hubieran dicho los animales si les oyen decir esto a los papas?

Grupo A. 3^{er} cuento

Las reelaboraciones conforman un conjunto de *estrategias* que facilitan o ayudan a que el niño explore más profundamente (Secuencia didáctica 4.79) en la dirección indicada por las instrucciones (Tough, 1989).

Secuencia didáctica 4.79: Reelaboración

4672	MAESTRA	¿Y a quién le pidieron consejo'
4673	ANDREA	Al jefe
4674	MAESTRA	No, le pidieron consejo, ¿a quién, a uno que es muy sabio, al señor...?
4675	ANDREA	Al búho
4676	MAESTRA	Claro, al señor búho, y el señor búho dijo: que vengan...

Grupo A. 3^{er} cuento

Esta facilitación se realiza a través de tres tipos de acciones:

1) Completar

Enunciados con los que, partiendo de la respuesta del niño, se le ayuda a elaborar su pensamiento. Ayudan a dar mayores detalles y descripciones, incluso pueden ayudar a generar justificaciones, así mismo, facilitan el proceso de completar las contribuciones, de ampliar enunciados, y de expresar ideas de una manera más completa.

Secuencia didáctica 4.80: Reelaboración. Función de completar

549	MAESTRA	¿Sí, y quién era el protagonista?
550	MARIA	El robot
551	LUCIA	El robot
552	MAESTRA	¿El robot sólo?
553	OSCAR	Y el abuelo
554	LUCIA	Y el abuelo y el niño
555	MAESTRA	Ah, bueno. Pero sobretodo...
558	OSCAR	El abuelo y el niño
559	MAESTRA	¿Tú estas de acuerdo Lucía? (Mira a 19. Gira la cabeza).
560	LUCIA	Y el robot.
561	MAESTRA	Eso sí, ¿eh? El abuelo, el niño y el robot sobretodo. ¿Y qué nos dice este cuento, qué nos cuenta?

Grupo A. 1^{er} cuento

2) Focalizar

Comentarios o preguntas que centran deliberadamente la atención del niño sobre aspectos concretos, para conseguir una respuesta más eficaz o apropiada, que no se había tenido en cuenta previamente. Se trata de ir cerrando cuestiones que han podido dejar abiertas las estrategias anteriores, a través de preguntas más centradas.

Secuencia didáctica 4.81: Reelaboración. Función de focalizar

56	MAESTRA	¿Y por qué estaban tristes esos niños?
57	ANDREA	Porque no tenían madre, ni padre
58	MAESTRA	Claro no tenían familia, pero además no tenían tampoco ni al robot, ni al abuelo, ni nada
59	ANDREA	Y después vino un señor
60	MAESTRA	¿Quién sería aquel señor, tan especial? (Cambia la voz, baja el tono).

Grupo A. 1^{er} cuento**3) Comprobar**

Preguntas que solicitan a un interlocutor que reflexione (Turno 68), reconsidere (Turno 71), repase (Turno 73) o compruebe algo (Turno 78). Comprobación en el sentido de ayudar, con el fin de clarificar su significado. Puede dar origen a una confrontación, si esta comprobación se extiende al grupo entero (Turnos 75 y 78).

Secuencia didáctica 4.82: Reelaboración. Función de comprobar

68	MAESTRA	Salir corriendo, pero, ¿quién fue a buscarlos?
69	IKER	El robot
70	ANDREA	Un señor porque le gustaban mucho a todos los niños, y se los llevó
71	MAESTRA	Pero era un señor muy especial, ¿quién sería ese señor?
72	TODOS	(Silencio)
73	MAESTRA	¿Quién sería ese señor muy especial que le gustaban mucho los niños, quién? (Baja tono de voz)
74	ANDREA	Que era un profesor y le dijo a la profesora que se les llevaba
75	MAESTRA	Claro era un señor especial, ¿a qué sí? ¿No os imagináis quién podría ser?, que seguro iba disfrazao.
76	ANDREA	¡Ah, el robot!

Grupo A. 1^{er} cuento

La maestra se sirve de *explicaciones-pista*. Demanda información a los alumnos, ofreciendo al mismo tiempo una clave que facilite la respuesta (Turno 4943). Y deja paso a una simple pregunta cuando el alumno no precise de la pista informativa. Será el docente el que regule con una u otra estrategia el nivel de apoyo en función del dominio de la tarea de los niños (Díez, 2001).

Secuencia didáctica 4.83: Reelaboración. Explicación pista.

4941	MAESTRA	El niño dejó de llorar cuando estuvo con la cierva, ¿qué hizo?
4942	CRISTINA	Que le tajo animales para jugar
4943	MAESTRA	No, la cierva no hizo eso, ¿qué hizo la cierva que el niño se quedó tranquilo?
4944	CRIS	Jugar con él
4945	MAESTRA	(A 10:) ¿A ti qué te parece que hizo la cierva con el niño Adrián?
4946	ADRIAN	Que le trajera juguetes
4947	MAESTRA	<i>No, no tienen juguetes los animales. Mira os voy a decir lo que pone, dice (lee): al poco rato pasó una cierva y así hasta que se hubo alimentado hasta hartarse, el niño se quedó dormido. ¿Qué alimento le daría la cierva?</i>
4948	CRIS	La leche
4949	MAESTRA	Claro, ¿y dónde tenía la leche la cierva?
4950	ADRIAN	En las tetas
4951	MAESTRA	Claro, y el niño mamó de la cierva como si fuera su mama

Grupo A. 3^{er} cuento

Reconstrucciones, supuestos previos y paráfrasis son un conjunto de mecanismos claves en la construcción conjunta de significados del texto.

Secuencia didáctica 4.84: Reelaboración. Maestra

4776	MAESTRA	Dice (lee):... y así cuando el niño se alimentó hasta hartarse, se quedó dormido, ¿qué haría la mama cierva?
4777	DANI	¡Ah!, darle comida que le gustaría
4778	MAESTRA	¿Y qué es lo que le gusta a los bebes?
4779	DANI	Papilla
4780	MAESTRA	Pero la mama cierva no puede hacer papilla
4781	DANI	Pues se la cogía a los padres y=
4782	MAESTRA	<i>No=, a ver pensar un poco, ¿qué haría la mama cierva para que diría hasta que se hartó?</i>
4783	IVAN	Leche
4784	MAESTRA	¿Y de dónde saldría esa leche?
4785	IVAN	De las tetas

Grupo A. 3^{er} cuento

Como vemos en todas las tablas de transcripción, la *reelaboración* es una estrategia usada principalmente por la maestra. La información parcial dada por los niños, es reconstruida por la maestra, siguiendo la referencia de la lectura previa. Si bien, algunos niños van aprendiendo su uso.

Secuencia didáctica 4.85: Reelaboración. Niños

2317	MAESTRA	A ver, ¿de qué trataba este cuento?, ¿quién era el protagonista de este cuento?, a ver quién se acuerda.
2318	DANI	María
2319	NOELIA	<i>María y los niños azules y los niños verdes</i>
2320	MAESTRA	Eso es. Y, ¿dónde vivían estos niños?

Grupo A. 2^{do} cuento

“La organización social y el desarrollo de actividades proporcionan un hueco dentro del cual el niño puede desarrollar análisis creativos noveles... Una educación adecuada debe ser reflexiva, sensible a la posibilidad de diferentes tipos de comprensión. El edificio contextual es el “andamiaje” para las exploraciones mentales de los niños, el marco cognitivo de apoyo, construido por los niños con su maestra vygotskyana, que estructura la actividad de manera más sistemática que el “arenal” para el descubrimiento que encontramos en la clase piagetiana. La charla entre maestros y niños ayuda a la construcción del andamiaje; de no existir este marco de comunicación, la actividad, incluso el descubrimiento de los niños, podría, en términos cognitivos, no llevar a ninguna parte. Y si los maestros insisten en mantener un control estricto, dominar la agenda y la discusión, determinar por anticipado qué debe ocurrir y qué hay que descubrir, incluso sus alumnos más brillantes quedarán atados al andamiaje, como una estructura apoyada, incapaces de funcionar independientemente o fuera del contexto y contenido precisos de lo se “hizo” en la clase.” (Edwards y Mercer, 1988: 186).

4.3.4.4. APORTACIÓN

La *aportación* es una *estrategia* que produce información nueva, con respecto a la lectura del cuento y a su puesta en discusión posterior. Al aportar enunciados nuevos contribuimos, damos, colaboramos, cooperamos, originamos, concurrimos al discurso. Ampliando el alcance de los datos ya dados, ofreciendo ejemplos a partir de experiencias anteriores a la propia discusión. La maestra consigue la aportación de información nueva por parte del alumno, a partir de demandas de información bien delimitada y que, a la vez, abre espacios a su expresión.

Secuencia didáctica 4.86: Aportación

1005	MAESTRA	Pero, ¿si mama no está?
1006	JAVIER	Pues la hace papa
1007	MAESTRA	¿Y si no tienes a papa?
1008	JAVIER	Pues=
1009	FERNAN	La hace tu hermana=
1010	MAESTRA	La hace María
1011	JAVIER	Pues, pues, vamos andando hasta al pueblo, y=
1012	MAESTRA	¿Cómo= se llama el pueblo?
1013	JAVIER	Melgosa, vamos hasta Melgosa, y si vamos hasta donde José del pueblo, y le digo que haga la cena
1014	MAESTRA	Te hace la cena, para todos tus hermanos
1015	JAVIER	<i>Y llevamos, y ponemos gasolina en el coche y vamos andando así con el coche (hace gesto de empujar), y le empujamos al coche si no tiene gasolina, hasta la gasolinera, y después nos montamos y arrancamos, y después vamos hasta donde José y le decimos: móntate en el coche, y arranca el coche, y también pon las llaves y nos vamos, y después José hace la cena</i>
1016	MAESTRA	¡Ah!

Grupo B. 1^{er} cuento

Al igual que en los *tipos de información*, hay que tener en cuenta el grado de pertinencia y relevancia de la aportación, puesto que puede alejarse del tópico de la discusión, aumentando la probabilidad de tender a *bloques de contenido ajenos* al cuento. Está bien abrir el contenido de la discusión, pero siempre sin perder un guión flexible, unos mínimos que den sentido a lo que estamos diciendo y haciendo en cualquier discusión. De no ser así, podemos perdernos en hablar por hablar para terminar no diciendo nada.

Secuencia didáctica 4.87: Aportación

2323	DANI	No, no vivían, vivían cada uno en una colina, los niños azules en una, y los niños verdes en otra
2324	MAESTRA	En una colina, ¿vosotros sabéis lo que es una colina?
2325	DANI	Yo sí que sé=
2326	SERGIO	(Niega con la cabeza)= Yo no
2327	NOELIA	(asiente con la cabeza)
2328	MAESTRA	Díselo Daniel
2329	DANI	Es un monte, es un monte que no es muy alto, que no tiene muchos árboles

Grupo B. 2^{do} cuento

4.3.4.5. ESTRATEGIAS NO ELABORADAS: turnos sin elaborar

Son los turnos que coinciden con las categorías de la dimensión *Participación: silencios e intentos de respuesta*. Son los mismos para *estrategias* y para *formatos* de elaboración. Quedan por elaborar, de ahí que queden fuera del análisis en esta dimensión de análisis, *Proceso de Elaboración* de la información.

Secuencia didáctica 4.88: Estrategia y formato no elaborado

33	MAESTRA	¿Y, por qué se lo llevaron? (Gira la cabeza, mirando a todos)
34	ANDREA	Porque=
35	MANUEL	Porque=
36	MAESTRA	A ver, no hablamos todos a la vez, deja que hable un poquito Manuel. A ver.

Grupo A. 1^{er} cuento

Secuencia didáctica 4.89: Estrategia y formato no elaborado

321	MAESTRA	Muy bien. ¿No te acuerdas de más cosas que le enseñó al niño, María?
322	NURIA	(Desmiente con la cabeza)
323	MAESTRA	Pues eso será porque no has escuchado bien. Tú, Rubén, ¿tampoco te acuerdas?
324	RUBEN	(Asiente con la cabeza).

Grupo A. 1^{er} cuento

4.3.4.6 CONCLUSIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN

A la hora de establecer las *estrategias de elaboración* subyace el concepto de *novedad* de la información, es decir, se describe la elaboración en función del aporte o no de novedad en cada turno de intervención.

- Hemos descrito primero la acción de *repetir* información. A la maestra le sirve para apuntalar y verificar la información que son capaces de asimilar los alumnos, a éstos les sirve de guía para saber qué contenidos tienen importancia, y como señal de atención y motivación de la maestra.

- La acción de *reproducir* está dentro de la información ya dada, *reproducción*, que lleva a asociar formatos simples de elaboración, principalmente *detalles* y *secuencias*, quedándose con la información ya dada en el cuento. Sirve para iniciar una comprensión a partir de la recuperación de la información.
- Para poder *reelaborar* la información, la maestra ha tenido que saber repetir datos o información clave. Es una *estrategia de elaboración* basada en una recuperación dirigida de la información, con unos objetivos claros de ir más allá de la lectura explícita. A través de la *reelaboración* la maestra facilita un avance en la elaboración de la información, iniciando la comprensión, e incluso abriendo la posibilidad de *aportaciones* de información nueva por parte de los niños. La maestra expresa transmite confianza y ambición para que el alumno vaya más allá de la información explícita. En los niños el uso de esta estrategia implica escuchar y entender a otro interlocutor. Un uso adecuado de la *reelaboración* es clave en la comprensión y aportación de los niños a la discusión.
- *Aportar* es generar información nueva. Puede ser no pertinente, llevando a un hablar por hablar, aumentar léxico al alumno. En cambio, cuando la aportación de la información es pertinente y relevante a la lectura previa, esta estrategia refleja un avance en el desarrollo discursivo. Es entonces, cuando la conversación ha servido para enriquecer la lectura, para aprender algo nuevo, estrategia que sirve a cada interlocutor para hacer suya la discusión.

4.3.5. FORMATOS DE ELABORACIÓN O PRODUCCIONES. Productos de la creación de la información.

El *formato* se refiere al grado de elaboración y relevancia de la información que aporta cada turno. Esta dimensión de análisis se refiere al nivel de elaboración de la información en el proceso de dar significado a la lectura, en un continuo que va desde el recuerdo al inicio del proceso de análisis y síntesis de la información. Los formatos son producciones generadas a partir de unas acciones: las *estrategias de elaboración*, que acuden a unas fuentes: los *tipos de información*. Los *formatos de elaboración* van desde producciones simples, como *detalles* y *secuencias* que tienden a ser recuperaciones de información del texto; a otros más complejos, que desarrollan una interpretación más profunda de la estructura del texto, *episodios* y *significados centrales*. Además se dan dos tipos de formatos abiertos, que a partir de demandas de información, sirven para iniciar o concluir valoraciones generales, como son las *narraciones completas*; y para iniciar o retomar *bloques de contenido centrados* en el texto, *solicitudes abiertas de producción*.

4.3.5.1. DETALLE

Este primer formato de elaboración nace al citar un detalle o personaje. Esta categoría forma parte de la recuperación de lo concreto, que parte de un manejo rápido de poca información. Con esta producción se menciona, nombra, alude, anota, enumera, señala, transcribe, puntualiza, especifica.

Secuencia didáctica 4.90: Detalle

9	MAESTRA	A un colegio. Pero antes de eso, ¿qué nos dicen de con quién vivía el niño?
10	ANDREA	Con un abuelo
11	MAESTRA	Con un abuelo, ¿y el abuelo le fabricó un...?
12	MANUEL	Robot
13	MAESTRA	Un robot
14	MANUEL	Y le ponía comida muy buena
15	MAESTRA	Ponía comida muy buena, ¿verdad?
16	ANDREA	Y le hacía muchas cosas

Grupo A. 1^{er} cuento

Los niños se fijan mucho en detalles. Pueden ser la clave que complete o cierre *secuencias* (Turnos 9 a 13), el formato posterior, repetidas (Turnos 153, 157) o reelaboradas (Turno 161) por la maestra.

Secuencia didáctica 4.91: Detalle

153	MAESTRA	Y al día siguiente que estuvieron hablando con el robot, apareció en el colegio, ¿quién apareció?
154	IVAN	El juez
155	MAESTRA	No
156	DANI	El niño
157	MAESTRA	No, el niño ya estaba dentro con el resto de los niños. Nos dice el cuento, ¿quién apareció?
158	DANI	El abuelo
159	MAESTRA	Un señor muy especial
160	IVAN	El abuelo
161	MAESTRA	No sabemos si sería el abuelo, ¿sería el abuelo?. O a lo mejor era el robot disfrazado, ¿quién sería?
162	DANI	El abuelo

Grupo A. 1^{er} cuento

A pesar de que la maestra demande un formato de mayor elaboración, los niños pueden optar por empezar con detalles, que es el *formato de elaboración* más simple. De las contribuciones conjuntas de detalles nacen las *secuencias* (Turno 5826).

Secuencia didáctica 4.92: Detalle

5823	MAESTRA	Bueno, ahora os voy a contar otra cosita del cuento. Imaginaos que vosotros tenéis que callar al niño, ¿qué hubieseis hecho?. A ver, lo pensamos y luego empezamos a contarlo. ¿Quién empieza?
5824	CRIS	(levanta la mano) Yo, la chupeta
5825	MAESTRA	Tú, la chupeta. (A 26:) ¿Tú?
5826	FERNANDO	Yo darle el bibe lleno de leche
5827	MAESTRA	¿Y Sergio?
5828	SERGIO	Yo el biberón, la chupeta, todo
5829	MAESTRA	¿Todo, y qué más cosas, además del biberón, la chupeta?
5830	SERGIO	Todo
5831	MAESTRA	Pero, ¿qué más?, ¿un conejo recién cazado?
5832	SERGIO	No, zanahorias
5833	MAESTRA	¿Y qué más?
5834	SERGIO	Y un biberón y un chupete
5835	CRIS	Y yo también, un biberón y un potito=
5836	MAESTRA	Fernando, ¿tú? =
5837	SERGIO	Y un oso
5838	MAESTRA	¿Un oso, de verdad o de juguete?
5839	SERGIO	De juguete, de peluche

Grupo B. 3^{er} cuento

4.3.5.2. SECUENCIA

Es cada expresión de una acción o hecho. Su estructura básica tiende a coincidir con una oración: un sujeto más un predicado. Su función esencial es describir el orden o proceso de unos hechos que se presentan como interdependientes. Es decir, un conjunto de sucesos que se relacionan entre sí, como ya adelantamos en la introducción teórica, es el caso de una narración (Secuencia didáctica 4.93). Esta categoría establece orden y continuación en el discurso, permitiendo el repaso de la comprensión de un texto como un proceso (Turno 42). En la lectura cruzada con otras dimensiones, suelen ir asociadas con el *tipo de Información texto explícito*, y con la *estrategia de elaboración reproducción*.

Secuencia didáctica 4.93: Secuencia

40	MAESTRA	(A 2:) Pero, ¿por eso fue que se lo llevaron, Andrea?
41	ANDREA	Porque, porque el robot era de padre y de madre...
42	MAESTRA	Sí, pero eso es al final. ¿Por qué se llevaron al niño al colegio, eh?
43	IKER	Porque no tenía familia
44	MAESTRA	¿Las señoras aquellas, qué dijeron? (Levanta las manos por encima de la cabeza).
45	MANUEL	Un niño con un robot
46	MAESTRA	Ellas decían: ¿un niño con un...?
47	ANDREA	Monstruo
48	MAESTRA	Ellas decían: "Un niño con un monstruo. (Eleva la voz, falsete): ¡Madre mía!, ese niño no puede vivir aquí" ¿verdad? Y se le llevaron al colegio, ¿no? Y allí, ¿con qué se encontró?

Grupo A. 1^{er} cuento

Tiende a describir los caracteres de una cosa o situación, proporcionando conocimientos, a veces esenciales, a veces accidentales. La acción descrita es amplia y laxa (Turnos 4116, 4118). Con frecuencia va unida al formato anterior, detalle, que completa, amplía o cierra una secuencia. Suele caracterizarse sintácticamente por un sujeto o sintagma nominal, más un verbo o sintagma de predicado, es decir, un personaje que realiza o padece una acción.

Secuencia didáctica 4.94: Secuencia

4115	MAESTRA	¡Ah!, (a 37:) ¿Y Juan, tú qué hubieses hecho para que los niños de un pueblo sean amigos de los del otro?
4116	JUAN	Pues decir que no hagan eso a los gatos
4117	MAESTRA	¡Ah!, ¿y los que estropeaban las plantas?
4118	JUAN	Que no lo hagan
4119	MAESTRA	Que no lo hagan, tú, ¿qué les dirías para que no lo hagan?
4120	JUAN	Que se porten bien con los animales, con las plantas y con las personas
4121	MAESTRA	¡Ah!, (a 38:) ¿Y Silvia, tú qué les dirías?
4122	SILVIA	que se porten bien con las plantas, con los animales
4123	JUAN	Yo que se porten bien con los animales
4124	ALVAR	Pero los gatos también son animales
4125	SILVIA	Sí, son animales
4126	ALVAR	Ya, pues eso

Grupo B. 2^{do} cuento

Los niños, *secuencia a secuencia*, van construyendo cada episodio del cuento, al igual que detalle a detalle han podido reconstruir secuencias, mientras la maestra va cerrando cada *secuencia* para llegar a descubrir un *episodio* (Secuencia didáctica 4.95). Este formato está en el origen de la narración, impulso narrativo que siente el niño al hacer referencia a los eventos, fijando su atención en los elementos que componen las acciones: *alguien hace algo*. El niño empezará a hacer uso de expresiones cada vez más complejas de discurso. La maestra desempeña un lugar primordial en el proceso (Bruner, 1984). Los niños también pueden dialogar entre ellos con éxito para construir secuencias. Este estímulo a la producción se puede estimular con el apoyo de otras actividades: excursiones, visitas guiadas, películas, obras de teatro, juegos.

Secuencia didáctica 4.95: Secuencia. Construcción de episodios

5497	MAESTRA	Sí, ¿qué nos dice?
5498	OSCAR	Que los animales estaban una noche, estaban
5499	MAESTRA	¿Cómo?
5500	OSCAR	¿Dormidos?
5501	MAESTRA	Se supone
5502	OSCAR	Y vinieron unas personas con un niño pequeño que no dejaba de llorar
5503	MAESTRA	Pero, ¿le oían sus papas?
5504	OSCAR	No
5505	MARIA	(niega con la cabeza)
5506	MAESTRA	¿Por qué no (a 17:) Lucía?
5507	LUCIA	Porque estaban en la tienda y él no
5508	MAESTRA	Por otra cosa
5509	OSCAR	Porque tendrían sueño
5510	MAESTRA	No
5511	LUCIA	Porque estaban muy dormidos
5512	MAESTRA	<i>Porque estaban profundamente dormidos, (a 19:) ¿a que sí, María?, estaban muy dormidos los papas, y el niño lloraba tan fuerte, tan fuerte que, ¿quién se despertó?</i>
5513	LUCIA	Todos los animales=
5514	OSCAR	Todos los animales=
5515	LUCIA	Hasta los lobos
5516	MAESTRA	Como no dejaba de llorar
5517	LUCIA	<i>Hasta que el lobo dijo: alguien se tiene que comer a ese niño, y la madre loba dijo: "pero qué bobo"</i>
5518	MAESTRA	Qué bruto eres
5519	LUCIA	Qué bruto eres, ese niño tendrá hambre
5520	MAESTRA	Claro, llorara porque tendrá hambre, porque como es pequeño, es un bebe pues tendrá hambre, ¿eh?. Entonces le llevaron a la manada y le dieron comida

Grupo A. 3^{er} cuento

"Con el empleo y dominio del orden S-V-O (sujeto-verbo-objeto: alguien hace algo), los niños comienzan a dominar las formas gramaticales y léxicas para ligar las frases que emiten empleando adverbios temporales como "entonces" y "después" hasta que terminan por utilizar las partículas causales" (Martínez Rodríguez, 1997:55).

Se necesitan otros formatos de elaboración con mayor aporte de información: episodios, y de mayor abstracción: *significados centrales*. De esta forma, tendemos a una lectura más productiva, que toma en cuenta aportaciones de los niños, nacidas a partir de la relación con sus experiencias previas, y de su capacidad para proyectar y crear situaciones nuevas.

4.3.5.3. EPISODIO

El *episodio* como *formato de elaboración* es un encadenamiento de dos o más secuencias. Narrar con un desarrollo, en el que pueden aparecer valoraciones y justificaciones. Narrar para contar, relatar, detallar, explicar o exponer. La explicación tiene en cuenta el tiempo y la secuenciación lógica, un cuento o una historia se narra. Pueden obtenerse análisis de gran riqueza.

Secuencia didáctica 4.96: Episodio

110	MAESTRA	¿Y qué os acordáis vosotros de este cuento? A ver Daniel, ¿tú de qué te acuerdas?, o Noelia o Iván.
111	DANI	Que vieron unas señoras a un niño con un robot, y fueron a llamar a la policía para que le cogieran y, y fuera a un colegio que no tuviera familia, que no tenía familia muchos niños
112	MAESTRA	Antes de eso el cuento nos habla de otras cosas, ¿alguno se acuerda?. ¿Qué nos dice al principio el cuento?

Grupo A. 1^{er} cuento

La recuperación de episodios de la lectura tiende a realizarse conjuntamente con la maestra y con otros compañeros. Es difícil hallar un único turno donde un solo niño recupere todo un conjunto de secuencias, como en el ejemplo anterior (Turno 111).

Secuencia didáctica 4.97: Episodio

5495	MAESTRA	¿No? (A 18:) A ver Oscar cuéntanos, ¿cómo empieza esta historia?, para que María se vaya acordando
5496	OSCAR	Del bosque
5497	MAESTRA	Sí, ¿qué nos dice?
5498	OSCAR	Que los animales estaban una noche, estaban
5499	MAESTRA	¿Cómo?
5500	OSCAR	¿Dormidos?
5501	MAESTRA	Se supone
5502	OSCAR	Y vinieron unas personas con un niño pequeño que no dejaba de llorar

Grupo A. 3^{er} cuento

Los niños pueden ser capaces, tras una propuesta abierta de la maestra, de elaborar pequeños relatos, combinando *secuencias* propias del cuento con vivencias previas. También pueden recordar conjuntos o sumas de secuencias del cuento que podrían ser considerados como capítulos del cuento. Es la producción más extensa, aunque no tiene por qué ser la más relevante.

Secuencia didáctica 4.98: Episodio

5754	MAESTRA	Muy bien, a ver, escuchamos a Cristina
5755	CRISTINA	Cuando yo voy a mi pueblo siempre me voy al monte, pero con mis primas y con mi tía que se llama Charo, y entonces un día fuimos al bosque, pero llevamos paraguas porque empezó a llover, y gotas de agua y charcos, y mi prima como se había teñido el pelo se la caían las gotas de agua por la cara de verde, y, y mi hermano y mi primo se metieron en un charco tan profundo que no podían salirse
5756	MAESTRA	¡Uh!
5757	FERNANDO	(A 23:) ¿Y te digo otra cosa?
5758	MAESTRA	A ver
5759	FERNANDO	Pues que, en una semana de verano estoy en la casa de mi tía y otra en la casa de mi abuelo, y además con la casa de mi abuela voy al monte y a las bodegas de Villaverde
5760	MAESTRA	¡Ah!, fijate, y ahora=
5761	FERNANDO	Y también = en Villaverde del Monte
5762	MAESTRA	Anda, Fijate cómo se llama Villaverde del Monte, ¿tendrá monte, verdad?
5763	FERNANDO	(Asiente). Pero si andas mucho, y hasta tienes que pasar el cementerio, ¿eh?, y luego tienes que pasar un camino de tierra, y luego se vuelve todo de tierra

Grupo B. 2^{do} cuento

“La narración y la descripción son habilidades que denotan fases muy avanzadas del dominio de la realidad. Representan un momento de reflexión que sirve para ordenar y relacionar la experiencia, y son una iniciación a la abstracción.” (Puig y Sático, 2000: 190)

4.3.5.4. SIGNIFICADO CENTRAL

La maestra busca el mensaje o *moraleja*, significado que conecta el propósito del autor al escribir el cuento, y la maestra-lectora al leer y debatir sobre lo leído. A través de este tipo de producción, el interlocutor sintetiza, extrae una conclusión, elabora sobre una idea central o *moraleja del cuento*. Se da con una enseñanza, con una muestra de aprendizaje que resume, sintetiza, simplifica, recapitula, recopila o compila contenidos básicos del cuento. Está conectada con el texto implícito a descubrir entre maestra y alumno. En la lectura cruzada con las estrategias de elaboración tiende a ir unido a reelaboraciones y aportaciones (Secuencia didáctica 4.99), estableciendo las bases de una elaboración conjunta dentro del grupo de discusión (Secuencia didáctica 4.100).

Secuencia didáctica 4.99: Significado central

123	MAESTRA	¿Por qué creéis que se sentía feliz?
124	SERGIO	Porque tenía una familia

Grupo A. 1^{er} cuento

Secuencia didáctica 4.100: Significado central

376	MAESTRA	¿Y desde ese día, cómo vivían?
377	NURIA	Vivieron felices.
378	MAESTRA	¿Y por qué?
379	ADRIAN	Porque, porque, porque ya tenían familia
380	MAESTRA	Porque, ellos, formaban una gran familia, ¿verdad? (Gira los brazos en circunferencia). Porque estaban todos juntos, y se lo pasaban muy bien con el robot, con el abuelo, y entonces, ¿cómo se sentían?

Grupo A. 1^{er} cuento

Hay un intento claro de selección de la información, dirigido al concepto o idea clave para el desarrollo del cuento (Turnos 123, 124; 378-80). Y una labor de síntesis, de ir al grano de la lectura origen de la discusión posterior (Secuencia didáctica 4.101).

Secuencia didáctica 4.101: Significado central

3047	MAESTRA	Entonces, ¿qué os parece tener amigos, es muy importante?
3048	TODOS	Sí

Grupo B. 2^{do} cuento

Las maestras intentan desarrollar la relación que hay entre las distintas partes entre sí, y entre éstas y el cuento entero como estructura de significado (Turnos 4988-92). Reelabora *detalles* y *secuencias* ordenadas en sentido cronológico, guiándolos hacia su relación con el contexto, formando parte de la información que es aprendida por el niño. Se puede observar la habilidad del niño de quedarse con “*lo que realmente importa*”, o con los meros detalles.

Secuencia didáctica 4.102: Significado central

4988	MAESTRA	Claro, pero ¿qué iban a hacer con el niño?
4989	ADRIAN	Llevarsele a sus padres
4990	MAESTRA	Llevarsele a sus padres, porque los niños deben estar con...
4991	CRIS	Con los papas
4992	MAESTRA	Con los papas, que son los que le saben cuidar de verdad, entonces cogieron al niño, y con cuidado le dejaron allí con su papas, ¿verdad?

Grupo A. 3^{er} cuento

Puede servir como ejercicio de resumen. Cuando las maestras demandan poner un título al cuento (Turno 5023), o cerrar el debate postnarrativo, indirectamente están pidiendo que los niños hagan síntesis de la historia del cuento. Quizá, da mejores resultados si lo hacen al terminar la conversación, cuando ya se han establecido las ideas básicas de la narración. Como ventaja tiene la economía: se concentran cosas en pocas palabras (Puig y Sático, 2000).

Secuencia didáctica 4.103: Significado central. Poner título

5023	MAESTRA	Bueno ahora vais a inventaros un título para este cuento, a ver, ¿qué título le pondríais?
5024	CRISTINA	El niño lloroso
5025	MAESTRA	El niño lloroso, (a 9:) ¿tú Cristina?
5026	CRIS	El niño del bosque
5027	MAESTRA	Muy bien, (a 10:) ¿Y tú, Adrián?
5028	ADRIAN	(pausa) El bosque de los osos
5029	MAESTRA	Muy bien, ¿sabéis cómo se titula el cuento?
5030	TODOS	No
5031	MAESTRA	El niño... ¿qué hizo todo el tiempo el niño?
5032	CRISTINA	Llorar
5033	CRIS	Lloroso
5034	MAESTRA	El niño llorón
5035	TODOS	(sonríen)

Grupo A. 3^{er} cuento

A partir del 2^o trimestre empieza a ser propuesta esta tarea de poner título al cuento. Se considera como un ejercicio de dar significado al cuento entero, puesto que demanda sintetizar en una sola frase el desarrollo del cuento entero.

Secuencia didáctica 4.104: Significado central

5159	MAESTRA	¿Por qué?, (a 11:) espera Nuria, ¿por qué había que devolvérselo a sus papas?
5160	MARIA	Porque tenía que vivir con sus papas
5161	MAESTRA	Porque los papas son los que tienen que hacer, (a 13:) ¿qué María?
5162	MARIA	Cuidar a sus hijos
5163	NURIA	Y saben cómo cuidarles
5164	MAESTRA	Y saben cómo cuidarles, entonces, ¿qué hicieron?
5165	RUBEN	Pues le llevaron=
5166	MAESTRA	Le llevaron=, y le dejaron con cuidado allí con sus padres, en una tienda de campaña, o en una cabaña, donde estuvieran sus papas, ¿no?

Grupo A. 3^{er} cuento

En definitiva, el significado central es la categoría de producción más relevante para el proceso de comprensión final cada cuento, además de servir para cerrarlo (Secuencia didáctica 4.105).

Secuencia didáctica 4.105: Significado central

1022	MAESTRA	¡Ah!, azul os, oscuro. Oye, ¿es importante tener una familia?
1023	FERNAN	Sí=
1024	JAVIER	Sí=
1025	MAESTRA	Que os cuidan y estar con ellos
1026	TODOS	Sí
1027	MAESTRA	¿Vosotros, estáis contentos de tener una familia?
1028	TODOS	Sí
1029	MAESTRA	¡Ah!, bueno. ¿Algo más del cuento?

Grupo B. 1^{er} cuento

4.3.5.5. NARRACIÓN COMPLETA

Este formato nace de un intento de acuerdo inicial o final que abre o cierra la discusión sobre el texto. El enunciado se refiere el cuento como un todo. Suelen ser demandas de la maestra que solicita una valoración global sobre el cuento. Se da inicio o final a una franja de discusión o a la discusión entera. *Rompe el hielo* al inicio, o marca un *acuerdo básico* para finalizar la conversación.

Secuencia didáctica 4.106: Narración completa

5037	RUBEN	¡Qué corto!
5038	MAESTRA	¿Se te ha hecho corto?
5039	RUBEN	Sí
5040	MAESTRA	¿Sí, te gustaba?
5041	RUBEN	Sí

Grupo A. 3^{er} cuento

Tiende a aparecer al solicitar la maestra una opinión general sobre la narración, o una comparación con otras narraciones ya leídas. Se relaciona con el *tipo de información instrucción*, que sirve para abrir o cerrar la discusión, rompe el hielo del inicio, o cierra con una valoración global.

Secuencia didáctica 4.107: Narración completa

4550	MAESTRA	¿Qué os ha parecido?
4551	TODOS	Bien=
4552	MAESTRA	Y colorín, colorado= ¿Os ha gustado?
4553	TODOS	Sí

Grupo A. 3^{er} cuento

La *narración completa* genera una elaboración de la información muy abierta y poco precisa (Turnos 848, 850, 852). La maestra intenta cerrar la discusión dando una cohesión final.

Secuencia didáctica 4.108: Narración completa

848	MAESTRA	Pero algo del cuento, no de Fuentes Blancas, ¿algo más?
849	CRISTINA	Mi papá...
850	MAESTRA	Del cuento, ¿eh?
851	CRISTINA	(Desmiente con la cabeza)
852	MAESTRA	Y si no queréis contar más, pues vale.

Grupo B. 1^{er} cuento

4.3.5.6. SOLICITUD ABIERTA DE PRODUCCIÓN

Es un formato de elaboración que parte de una demanda abierta de información. Es un recurso de las maestras para elaborar una transición, con el fin de retomar o introducir la discusión dentro de los cauces del cuento. Es un tipo de demanda muy abierta de información, que solicita los aspectos de la lectura previa que más les ha gustado a los niños. Como el *Formato "narración completa"* también sirve para romper el hielo, paso inicial para llegar a la información relevante de la lectura previa. Pero, a diferencia del formato anterior que guía la respuesta posterior, es una demanda que deja abierta la respuesta al interlocutor, para que sea él quien elija sobre qué parte de lo leído quiere valorar (Secuencia didáctica 4.109).

Secuencia didáctica 4.109: Solicitud abierta de producción

1101	MAESTRA	Bueno, pues ahora cada uno de vosotros, primero levanta la mano, va a decir lo que más le ha gustado del cuento, ¿quién quiere empezar? A ver, Alvar.
------	---------	---

Grupo B. 1^{er} cuento

Junto al formato anterior es una producción abstracta y genérica, que deja abierta la continuidad al interlocutor.

Secuencia didáctica 4.110: Solicitud abierta de producción

5946	MAESTRA	¡Ah!, se parece al de Fernán, pero valen todos, ¿eh? Bueno, pues ahora me vais a contar lo que más os ha gustado del cuento
5947	FERNAN	A mí me han gustado muchísimas cosas
5948	MAESTRA	Pues cuéntanos algunas

Grupo B. 3^{er} cuento

Por tanto, es el *formato de elaboración* más ambiguo, basado en demandar una producción muy abierta. Se da gran libertad al niño pero, por lo mismo, puede bloquear sus respuestas.

4.3.5.7. **FORMATOS NO ELABORADOS**

Ver apartado 4.3.4.5 Turnos por elaborar: estrategias y formatos no elaborados. Coinciden con los *intentos de respuesta y silencios*, turnos donde la información no ha sido elaborada.

4.3.5.8. **CONCLUSIONES FORMATOS DE ELABORACIÓN**

Los *formatos de elaboración* nos sirven para describir los productos generados en la elaboración de la información en cada turno de intervención. Está asociado a la capacidad de abstracción

- Los *detalles* reflejan el hecho de dar con una información muy concreta, que se precisa para cerrar al formato siguiente, más elaborado: la secuencia. Muestra una capacidad para reflejar lo escuchado o visto
- Las *secuencias* hacen aumentar la complejidad de los enunciados, conduciendo a establecer significados de mayor riqueza y elaboración, y facilitando la recuperación de la información en orden temporal y lógico de la información del texto.
- Los *episodios* son “*secuencias de secuencias*”. La aparición de *episodios* depende de la habilidad de la maestra, de su capacidad para establecer el orden de las secuencias que finalmente den con los episodios. Los episodios también aparecen tras la demanda de reelaboración de la maestra, para que generen un texto paralelo al cuento, haciendo propios los significados del cuento.
- El *significado central* es el *formato de elaboración* más rico, habla de la capacidad de quedarse con lo importante, con las intenciones que hay detrás de las palabras, con el mensaje que subyace a un conjunto de significados provenientes del texto del cuento.
- La *narración completa* es un formato amplio de elaboración, que sirve para iniciar un tópico o tema. Trabaja el cuento como una unidad de significado, *te gusta o no el cuento, háblame del cuento*.
- Las *solicitudes abiertas de producción* son aún más abiertas que la narraciones completas, abren la posibilidad al niño para que hable de lo que le de la gana del cuento. El problema es que tenga relación pertinente o relevante. En muchas ocasiones no lo perciben igual maestra y alumnos.

Los *formatos de elaboración* señalan la capacidad de inferir, abstraer o sintetizar. La meta en su desarrollo estaría en no conformarse con reiterar lo que el texto ya dice, sino en indagar para qué se dice y dónde lleva esa información.

4.4. REGULACIÓN COMUNICATIVA. La distribución de secuencias de intervención.

En paralelo a la *regulación social* de cada turno, establecemos la *regulación comunicativa*. Estas categorías de observación, independientes del cuadro general de observación, reflejan la distribución de las secuencias de intervención en cada sesión y grupo de observación. Esta categorización sirve para observar cómo se establecen los turnos entre la maestra y los tres alumnos de cada grupo. Hemos dividido esta distribución en tres categorías, en función del número de participaciones seguidas de los niños por cada intervención de la maestra. Es decir, a cada turno de la maestra cuántos turnos de los niños le siguen. Las categorías son *díada*: al turno de la maestra únicamente le sigue un solo turno; *triada*, a cada turno de la maestra le siguen dos turnos de los niños; y *multidireccional*, cuando son tres o más turnos, tipo de distribución en el que suele conseguirse la intervención de todo el grupo sobre un mismo tópico o tema de discusión.

Tabla 4.2: *La regulación comunicativa*

REGULACIÓN COMUNICATIVA	Distribución de las secuencias de los turnos de intervención
DIADAS	Secuencia (maestra-alumno-maestra)
TRIADAS	Secuencia (maestra-alumno-alumno-maestra)
MULTIDIRECCIONAL	Secuencia (maestra- ≥ 3 alumnos-maestra)

4.4.1. DÍADA

A la intervención de la maestra, únicamente sigue una intervención de un alumno. Inmediatamente después viene otra intervención de la maestra. Es característica de estilo docente marcado por el control de los turnos y de los temas de conversación, se tiende a un aprendizaje dirigido, donde la función del maestro es fundamental. Dominan las preguntas cerradas, donde se trata que el niño complete, añada o cierre el enunciado abierto por el docente.

Secuencia didáctica 4.111: Díada

1	MAESTRA	¿Qué os ha parecido este cuento, eh? ¿Os ha gustado?
2	ANDREA	Sí
3	MAESTRA	Contarme un poco, a ver, ¿de quién habla este cuento?
4	MANUEL	De un robot, y de un niño
5	MAESTRA	De un robot, y de un niño, ¿no?
6	IKER	Y de un abuelo
7	MAESTRA	Y de un abuelo, ¿eh?. ¿Y qué nos dice del robot, del niño y del abuelo, al principio del cuento?
8	ANDREA	Que, que, que... después vienen unas señoras y les llevan a un, a un colegio
9	MAESTRA	A un colegio. Pero antes de eso, ¿qué nos dicen de con quién vivía el niño?
10	ANDREA	Con un abuelo
11	MAESTRA	Con un abuelo, ¿y el abuelo le fabricó un... ?
12	MANUEL	Robot
13	MAESTRA	Un robot
14	MANUEL	Y le ponía comida muy buena

Grupo A. 1^{er} cuento

4.4.2. TRÍADA

A cada turno de intervención de la maestra le siguen, dos de sus alumnos. Los niños dan un paso más en la conversación, se atreven a hablar sin esperar la intervención de la maestra. En ocasiones nace del bloqueo o intento fallido de respuesta de un compañero.

Secuencia didáctica 4.112: Triada

4762	MAESTRA	¿Y el niño comió algo?
4763	OSCAR	(Niega con la cabeza)
4764	DANI	Nada
4765	MAESTRA	Nada, nosotros no comemos eso, no comemos conejos crudos, y menos un bebe. Entonces, ¿qué pasó, a ver, qué pasó?
4766	DANI	Que, que
4767	OSCAR	Que se puso a llorar
4768	MAESTRA	Claro, el niño siguió llorando y llorando. ¿Y qué más?
4769	DANI	Y se, y huyeron los lobos, y vino, vino= una cierva
4770	NOELIA	Vino una cierva=
4771	MAESTRA	Muy bien, vino una cierva, y aquí no nos dice el cuento lo que hizo la cierva, pero dice que el niño se quedó tranquilo, ¿qué haría la cierva?
4772	DANI	Jugar con él
4773	OSCAR	Jugar con él
4774	MAESTRA	No

Grupo A. 3^{er} cuento

4.4.3. MULTIDIRECCIONAL

A la intervención de la maestra le sigue la intervención de al menos tres turnos seguidos de sus alumnos. Secuencias de intervención en las que suele intervenir todo el grupo de discusión. Es la distribución que debiera darse para hablar de una auténtica labor de interacción social. La maestra cede parte de su peso a los niños, y los niños asumen este peso. La participación en el proceso es del grupo entero, y no de alguno de sus integrantes como en las categorías anteriores (Secuencias didácticas 4.110 y 4.111).

Secuencia didáctica 4.114: Multidireccional

4744	MAESTRA	Espera, espera que hable algo Noelia
4745	NOELIA	El lobo mató algún conejo y le dio de comer al bebe, pero el bebe no comió
4746	DANI	Te has pasado lo de= (la toca en el hombro)
4747	OSCAR	Y tampoco= los piñones
4748	DANI	No
4749	MAESTRA	Sí, claro, pero lo que dice Daniel es que os habéis dejado una cosa (señala a 5)

Grupo A. 3^{er} cuento

Secuencia didáctica 4.115: Multidireccional

4442	MAESTRA	Digo, (a 40:) ¿eso puede ser verdad Alejandra?
4443	ALICIA	No
4444	MAESTRA	Serán cosas que se inventa Saúl para meterte miedo
4445	DANIEL	Será pesadillas, digo yo
4446	ALICIA	(A 41:)No
4447	DANIEL	Sí, porque las pesadillas es algo malo
4448	ALICIA	Lo de las pesadillas es lo que echan en, en la tele
4449	ALEJANDRA	Pesadillas, yo he tenido pesadillas

Grupo B. 2^{do} cuento

4.5. CONCLUSIONES

Este análisis detallado de las categorías y dimensiones de observación tiene como meta analizar las pautas comunicativas producidas entre las dos maestras y sus alumnos. La perspectiva adoptada tiene en cuenta sobre todo el lenguaje utilizado, para acercarnos a la estructura básica de comunicación, teniendo en cuenta el modelo del discurso en el aula. Como hemos visto en las transcripciones, el tipo de desafíos semióticos que plantea el adulto tiene una incidencia directa en cómo es la respuesta del niño.

Las pautas comunicativas apuntadas no deben entenderse de una forma rígida y reducida. Creemos que dichas pautas varían de acuerdo con la finalidad perseguida. El interés en conocerlas es para poder acercarnos con más exactitud a sus posibilidades y limitaciones, y paralelamente, conocer un poco más el desarrollo de las capacidades infantiles para expresar y comprender lecturas. El conjunto del cuadro revela habilidades lingüísticas, de interacción, escucha activa, inicios de reflexión, creatividad, pensamiento crítico y capacidad de ayuda y colaboración.

Una vez descritos los organizadores y su estructura, continuamos con la lectura y análisis de resultados.

Capítulo 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo exponemos los resultados al aplicar el sistema de categorías descrito en el capítulo anterior, a las 36 sesiones de grabación, lo que representa 7016 turnos de intervenciones docentes e infantiles en torno a la lectura previa de tres cuentos.

Analizamos los contenidos centrados en la lectura previa, señalados a partir del *bloque de contenido centrado* (Ver tabla 4.1: *Cuadro general de dimensiones y categorías*), que representan 5967 turnos. De este bloque de contenido parten las cuatro dimensiones restantes, agrupadas en tres perspectivas vinculadas entre sí. En primer lugar, *Tipos de información*, donde se analizan a qué fuente de información se acude para elaborar la información, situándose entre dos polos. Tipos de información explícitos: información que se puede extraer directamente de la lectura del cuento; e implícitos: información que parte indirectamente del cuento, y que, por tanto, debe reelaborarse. En segundo lugar, *Participación*, que muestra la forma en que cada turno sirve de inicio o continuidad. En tercer lugar, el *proceso de elaboración* de la información, que muestra las acciones de elaboración, recogidas en la dimensión de análisis, *Estrategia de elaboración*; y los productos que generan las distintas estrategias, *Formatos*.

Comenzamos la exposición de resultados desde el análisis general de las dimensiones, analizando los porcentajes globales en cada grupo, como un primer acercamiento en la descripción de los dos estilos de interacción. A continuación analizamos los resultados de todas las categorías, primero a través de su comportamiento porcentual durante los tres trimestres, y luego estableciendo una lectura cruzada de cada categoría con el resto de dimensiones de análisis.

5.1. VISIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS

5.1.1. DISTRIBUCIÓN GENERAL

Exponemos como primer acercamiento las distribuciones generales de los porcentajes de los turnos, tanto en la comparación entre el grupo A y B, como en la evolución dentro del grupo A y B.

5.1.1.1. Distribución general de los porcentajes de turnos de intervención

Tabla 5.1: Porcentajes totales de los turnos en maestras y alumnos

PORCENTAJES MAESTRA-ALUMNO	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
MAESTRA	45,9%	44,8%	45,2%
ALUMNO	54,9%	55,2%	54,8%
N Turnos	2643	4373	7016

Los porcentajes generales son muy semejantes en ambos grupos. Son inferiores en el grupo de niños al 70% de intervención, porcentaje propio de una situación de discusión, según los autores de los que partimos Zucchermaglio y Formisano (1986). Se intuye una estructura de discusión semidirectiva por parte de ambas maestras, donde la iniciativa de los turnos es llevada por la maestra.

Tabla 5.2: Evolución en la distribución general de los turnos en maestras y alumnos

TURNOS DE PARTICIPACIÓN GRUPO A GRUPO B N turnos totales	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Maestra	Alumnos	Maestra	Alumnos	Maestra	Alumnos	Maestra	Alumnos
GRUPO A	46.3%	53.7%	46.0%	54.0%	45.6%	54.4%	45,9%	54,1%
GRUPO B	44.6%	55.4%	45.2%	54.8%	44.5%	55.5%	44,8%	55,2%
N turnos totales	704	1467	808	1570	1131	1336	2643	4373

La evolución de la distribución de los porcentajes de turnos apenas varía durante los tres cuentos. En los niños hay un aumento muy leve de medio punto porcentual por trimestre. La estructura de *participación* dominante es que cada turno de un niño tiende a ir seguido por otro de la maestra.

Los estudios clásicos sobre interacción verbal arrojan un porcentaje de participación docente en torno al 70% del tiempo de clase (Flanders, 1970, en Díez, 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.

5.1.1.2. Regulación comunicativa. Los encadenamientos de turnos.

Comparación intergrupos

Tabla 5.3: Porcentajes totales de la *regulación comunicativa* en ambos grupos

REGULACIÓN COMUNICATIVA	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
DIADA	83,4%	82,2%	82,7%
TRIADA	14,3%	13,4%	13,7%
MULTIDIRECCIONAL	2,3%	4,4%	3,6%
N total cadenas de turnos	1196	1944	3140
N total turnos	2643	4373	7016

- La diada es la forma dominante de *regulación comunicativa*, donde cada turno de los niños es seguido por otro de la maestra. Dato que vuelve a corroborar una estructura *semidirectiva* de participación. Las maestras establecen una dirección clara en la distribución de turnos, con un porcentaje de diadas que supera en ambos grupos el 82% de las secuencias de turnos.
- La tríada tiene porcentajes muy similares en ambos grupos. Señala una forma intermedia de regular los turnos, la intervención de la maestra es seguida por dos turnos de intervención de los niños. No es una distribución tan directiva como la diada, pero aún no implica a todo el grupo como en la regulación multidireccional.
- Las secuencias multidireccionales tienen porcentajes muy escasos en ambos grupos, algo mayor en el grupo B. Esta es la forma de regulación de los turnos donde mejor se desarrolla la construcción conjunta, puesto que se logra que todas las partes implicadas se manifiesten. Es la distribución en el un turno de la maestra es seguido por tres o más intervenciones de los niños, luego normalmente todo el grupo ha tomado parte sobre un mismo tema.

Evolución intragrupo

Tabla 5.4: Evolución de los porcentajes totales de la *regulación comunicativa* en ambos grupos

REGULACIÓN COMUNICATIVA	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
DIADAS	84,1%	80,4%	83,8%	84,8%	82,8%	81%	83,4%	82,2%
TRIADAS	14,1%	15,1%	13,7%	10,6%	14,9%	14,7%	14,3%	13,4%
MULTIDIRECCIONAL	1,9%	4,5%	2,5%	4,5%	2,3%	4,2%	2,3%	4,4%
N total turnos	704	1467	808	1570	1131	1336	2643	4373

Las diferencias intragrupo en la *regulación comunicativa* son mínimas en la evolución del primer al tercer cuento. Los porcentajes son muy estables, señalan una estructura *semidirectiva* que se mantiene a lo largo de la investigación.

5.1.2. ANÁLISIS GENERAL DE LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Procedemos a la lectura de distribución general de los turnos en cada una de las dimensiones de análisis, a través de los porcentajes de sus categorías en los dos grupos observados.

BLOQUES DE CONTENIDO

Tabla 5.5: Porcentajes totales de los *bloques de contenido*

BLOQUES	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
Centrado	95,5%	78,7%	85%
Regulación social	4,2%	10,8%	8,3%
Ajeno	0,2%	10,5%	6,6%
N total turnos	2643	4373	7016

El *bloque centrado*, criterio del que parten el resto de dimensiones del análisis, es el 95,5% de los turnos en el grupo A, y el 78,7% en el B. Por tanto, estos son los turnos analizados en ambos grupos.

Para la *regulación social* de la discusión hay un mayor porcentaje de turnos en el grupo B, donde parece ser que la maestra está más preocupada en el respeto de los turnos, el porcentaje del grupo B supera el 10%, en contraste del grupo A, en el que se mantiene en un 4,2% del total de los 7016 turnos. El grupo A ha centrado la discusión dentro de los contenidos propios del cuento en un mayor porcentaje de turnos.

En el grupo B hay un 10,5% de los turnos que están fuera del marco de referencia del cuento, casi inexistente en A, con un 0,2%. A partir de esta dimensión de análisis, el N total disminuye, al quedar fuera del análisis los turnos categorizados como bloque de *regulación social* y *ajeno al texto*.

TIPOS DE INFORMACIÓN

Tabla 5.6: Porcentajes totales de los *tipos de información*

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
Instrucciones	5,6%	7,1%	6,4%
Explícita	72,8%	23,1%	44,1%
Inferencia	19,5%	4,7%	10,9%
Experiencia	1,7%	31,3%	18,8%
Imaginación	0,5%	33,8%	19,7%
N turnos centrados	2525	3442	5967

En el grupo A domina la información *explícita* del cuento, con un 72,8%, con un apreciable porcentaje de inferencias. Esto apunta a un objetivo bien marcado de recuperación y comprensión de la información del texto.

En el grupo B los tipos de información más trabajados son tipos de información implícita, *experiencias* (31,3%) e *imaginación* (33,8%), quedando en segundo plano la *información explícita* del cuento. Esto apunta a objetivos abiertos de expresión y puesta en discusión.

PARTICIPACIÓN

Tabla 5.7: Porcentajes totales de *participación*

PARTICIPACIÓN	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
Inicio pregunta	3,5%	3,7%	3,6%
Inicio afirmación	2,9%	1,7%	2,2%
Continua pregunta	33,8%	29,9%	31,6%
Continua afirmación	52%	59,1%	56,1%
Sin respuesta	4,1%	2,6%	3,3%
Intento de respuesta	3,6%	3,1%	3,3%
N turnos centrados	2525	3442	5967

La distribución de porcentajes es similar en ambos grupos, apuntando a una estructura de participación *semidirectiva* en ambas maestras, que más luego cotejaremos en la lectura horizontal de las distintas categorías de análisis. Dominan los turnos que dan continuidad al discurso. Hay un porcentaje ligeramente mayor de continuaciones a partir de preguntas en el grupo A y de afirmaciones en el B.

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN

Tabla 5.8: Porcentajes totales de las *estrategias de elaboración*

ESTRATEGIAS DE ELABORACION	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
Repetición	19%	24,5%	22,2%
Reproducción	49,9%	32%	39,6%
Reelaboración	13,3%	18%	16%
Aportación	9,9%	19,7%	15,6%
Turno no elaborado	7,7%	5,7%	6,6%
N turnos centrados	2525	3442	5967

La *reproducción* de información es la estrategia de elaboración de la información más usada en ambos grupos, con un mayor porcentaje en el grupo A (49,9%). El grupo B se caracteriza por un mayor reparto en el uso de las distintas estrategias, tiene un mayor porcentaje de aportaciones, 19,7%, estrategias de gran interés.

Los turnos no elaborados coinciden con los *intentos de respuesta* y los *silencios*, categorizados en la dimensión *Participación*.

FORMATOS DE ELABORACIÓNTabla 5.9: Porcentajes totales de los *formatos de elaboración*

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
Detalle	28,2%	25,5%	26,6%
Secuencia	44,9%	54,3%	50,3%
Episodio	2,6%	5,1%	4%
Significado central	11,8%	3,2%	6,8%
Narración completa	4,4%	4,1%	4,2%
Solicitud abierta	0,3%	2,2%	1,4%
Turno no elaborado	7,7%	5,7%	6,6%
N turnos centrados	2525	3442	5967

La *secuencia* es el *formato de elaboración* con mayor porcentaje de aparición en ambos grupos, mayor en el grupo B. Los *detalles* también tienen un porcentaje destacable en ambos grupos, sirviendo a menudo, para completar *secuencias*.

De gran valor en la comprensión del cuento son los *episodios centrales*, más utilizados en el grupo A. Al igual que en las estrategias, los turnos no elaborados coinciden con los *intentos de respuesta* y los *silencios*.

5.2. ANÁLISIS DE LAS CATEGORIAS

Una vez presentados los resultados globales a partir de la lectura general de las dimensiones de análisis, entramos en la revisión de las categorías que constituyen cada una de esas dimensiones.

5.2.1. BLOQUES DE CONTENIDO

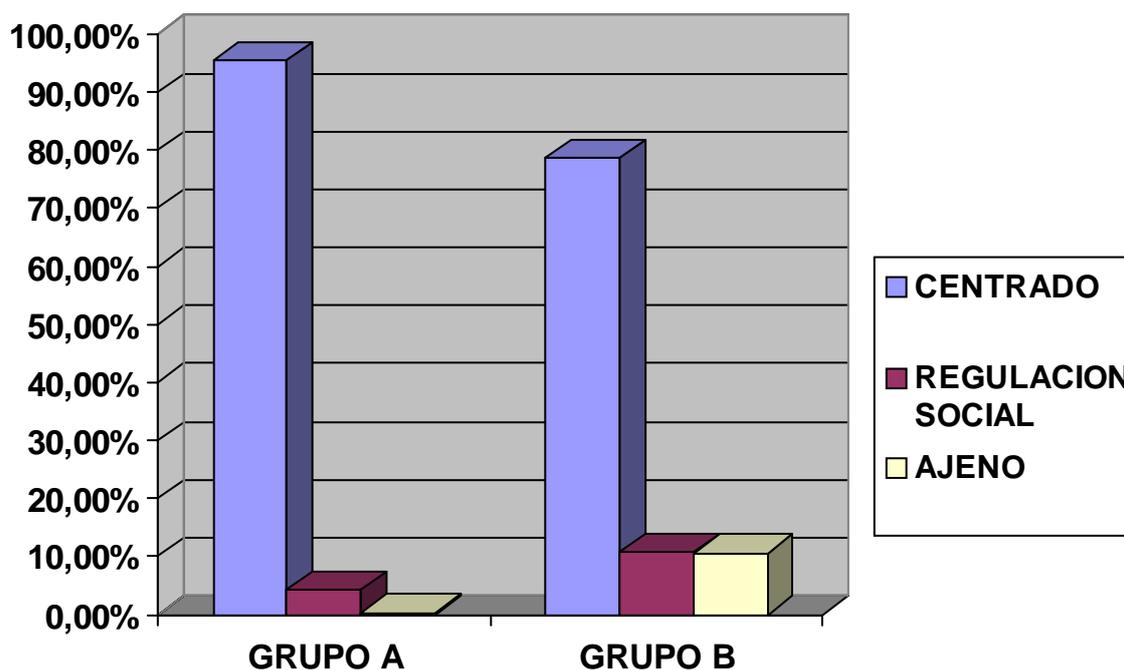


Gráfico 5.1: Bloques de contenido

5.2.1.1. CENTRADO

Tabla 5.10: Evolución del *bloque centrado* en la lectura previa

CENTRADO	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	94,8%	83,8%	94,6%	72%	92,4%	77,6%	93,7%	77,6%
ALUMNO	98,7%	86%	98,6%	74,7%	95%	78,3%	97,1%	79,6%
Totales	96,9%	85%	96,8%	73,4%	93,8%	78,1%	95,5%	78,7%
N total	704	1467	808	1570	1131	1336	2643	4373

El grupo A se centra en la revisión y comprensión del texto que acaban de leer. Los niños lo tienen como eje prácticamente exclusivo de la discusión, con un 97,1% del total de turnos dedicados al *bloque centrado* en la lectura previa. En la maestra es ligeramente menor, por ser la encargada de establecer la regulación social, como veremos en el siguiente *bloque temático*. Estos porcentajes tan altos, van a tener una influencia directa en el resto de bloques de contenido, y en algunos *tipos de información* como la *instrucción*.

En el grupo B hay un porcentaje menor, el tema de discusión nace a partir del texto, pero puede despegarse de sus contenidos. Hay un descenso en el grupo, maestra y alumnos, en el porcentaje de turnos centrados entre el primer y segundo cuento, de un 85% inicial a un 73,4%. Las demandas abiertas como “¿qué es lo que más te ha gustado del cuento?”, no son suficientes para centrar a los niños en el cuento. Paralelamente tiene un porcentaje superior en el resto de *bloques temáticos: regulación social y ajeno al texto*.

Reiteramos que la categoría *bloque de contenido centrado* es el filtro que marca el análisis en las siguientes dimensiones y categorías, quedando fuera de la categorización posterior el resto de *bloques de contenido*. Por tanto, sus porcentajes son los mismos que los analizados más detenidamente en el resto de *dimensiones de análisis*.

5.2.1.2. REGULACIÓN SOCIAL

Tabla 5.11: Evolución del *bloque regulación social* de la discusión

REGULACIÓN SOCIAL	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	5,2%	12,8%	5,4%	15,4%	7,8%	15,5%	6,2%	14,5
ALUMNO	0,8%	5,9%	1,4%	7,3%	4,6%	10,3%	2,6%	7,7%
Totales	2,8%	9%	3,2%	11%	5,8%	12,6%	4,2%	10,8%
N total	704	1467	808	1570	1131	1336	2643	4373

La maestra A con un 6,2% del total, se centra únicamente en los contenidos del cuento, empleando menos turnos en regular la discusión. Los niños del grupo A parecen tener más pautas de referencia en la conversación, pues el texto es la referencia exclusiva. Los porcentajes registran un leve ascenso en el grupo.

La maestra B dedica más turnos, y tiempo, en situar y organizar turnos e intervenciones, con un 14,5% del total. En el grupo B, la maestra da mayor importancia al respeto de los turnos, los temas de discusión pueden quedar más abiertos y menos centrados. Quizás por esto, sea mayor el porcentaje de turnos dedicados a su *regulación social*. La maestra opta por un respeto cuidadoso de los turnos, para que no existan emisiones simultáneas ni solapadas. Los porcentajes muestran un leve ascenso en el grupo, maestra y alumnos.

En los dos grupos, hay un aumento en el porcentaje de turnos en los niños, aunque siempre sea pequeño. Parece ser que cada vez se sienten más protagonistas y responsables en el proceso de comunicación implicado en la discusión. Aumentando el número de intervenciones donde piden o exigen su turno, o protestan cuando creen que uno de sus compañeros interviene sin ser su turno. Posiblemente el mayor porcentaje de uso en la maestra B, lleva a que sus alumnos también tengan mayor porcentaje que sus compañeros del grupo A.

5.2.1.3. AJENO AL TEXTO

Tabla 5.12: Evolución del *bloque ajeno* a la lectura previa

AJENO AL TEXTO	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA		3,4%		12,7%	0,2%	6,9%	0,1%	7,8%
ALUMNO	0,5%	8,1%		18,1%	0,5%	11,5%	0,3%	12,7%
Totales	0,3%	6%		15,7%	0,4%	9,4%	0,2%	10,5%
N total	704	1467	808	1570	1131	1336	2643	4373

En el grupo A prácticamente nada queda fuera del texto de lectura, ningún turno en el segundo cuento o trimestre. Siendo anécdota los turnos que quedan fuera del cuento.

En el grupo B sí hay un porcentaje considerable, superior incluso en los niños que el obtenido en la *regulación social*. Al no estar centrada en la comprensión del cuento, y sí en recurrir al *tipo de información imaginación*, aumenta la probabilidad de que la atención del niño se vaya a contenidos fuera del marco de la narración. Destacamos la cantidad de turnos y de tiempo adicional invertidos en este grupo. De hecho, el número de turnos y la duración de cada sesión ha sido muy superior, casi el doble que en el grupo A. Parece ser que el cuento 2, es el que más dificultad suponía a los niños para centrarse en sus contenidos, o el que más experiencias les sugería, fuera del ámbito del cuento.

5.2.1.4. VALORACION DE LOS BLOQUES DE CONTENIDO

Los *bloques de contenido* es el filtro para cribar los turnos de intervención que están centrados en el cuento, discriminando las primeras diferencias entre las maestras.

La maestra A se centra en el desarrollo del texto del cuento, teniendo un menor porcentaje de turnos dedicados a su *regulación social* que la B. Los niños tienen el texto como único eje de referencia, sabiendo a qué atenerse en el desarrollo de la actividad discursiva.

Mientras que la maestra B tiene un considerable porcentaje de turnos con contenidos *ajenos* a la lectura, 7,8% en la maestra y 12,7% en los niños, posiblemente debido a que produce demandas con contenidos muy abiertos, mientras en el grupo A apenas aparece este *bloque de contenido ajeno*.

En cuanto al *bloque regulación social*, el grupo B dedica un mayor porcentaje de turnos que el grupo A, posiblemente debido al desarrollo de una tarea de discusión más abierta y cambiante, propuesto por la maestra B, y a su objetivo de *promover la interacción social, especialmente el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha*.

5.2.2. TIPOS DE INFORMACIÓN

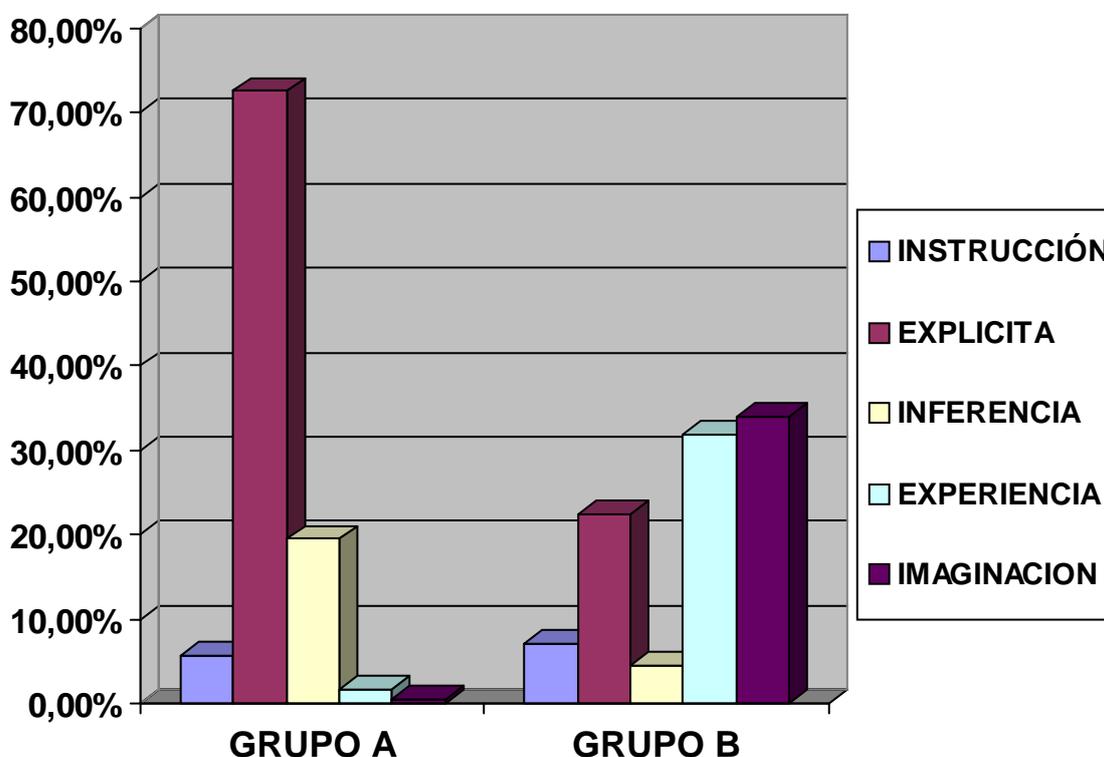


Gráfico 5.2: Tipos de información

Observamos en el gráfico 5.2 cómo la maestra A se centra en la información *explícita* del cuento, y a partir de un uso creciente de *inferencias* reconstruye la información *implícita*, es decir, lo que subyace al texto, información que estaba ahí pero no era manifiesta para el niño sin la ayuda de la maestra. De esta manera, los niños tienen el texto como eje constante de referencia, sabiendo más fácilmente a qué atenerse en el desarrollo de la actividad discursiva. La meta es clara, se sitúa en comprender la lectura previa y en expresar esa comprensión.

En contraste, la maestra B tiene un registro más amplio de *tipos de información*, llegando a mezclar el *texto explícito* con otros tipos de información implícita, acudiendo al texto y fuera de él. Lo implícito no nace directamente de lo explícito, a partir de *inferencias*, más bien como su reflejo indirecto. El texto queda en segundo plano, y cede el protagonismo a *experiencias* personales relacionadas, y a ejercicios de proyección sobre los conflictos y desafíos que ha suscitado el texto. Las metas son muy abiertas y se sitúan en la expresión y valoración de enunciados durante una discusión.

Los resultados describen dos formas distintas de buscar y dar significado a una misma actividad abierta, donde la meta de aprendizaje está en la aportación del alumno, y no tanto en el criterio de corrección y acumulación de logros.

5.2.2.1. INSTRUCCIÓN

Tabla 5.13: Evolución de *instrucciones* sobre el total de *tipos de información*

INSTRUCCIONES	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	6,1%	8,4%	7,1%	11,7%	8,2%	11,7%	7,3%	10,5%
ALUMNO	3,8%	3%	4,4%	4,7%	4,4%	5,5%	4,2%	4,3%
Totales	4,8%	5,4%	5,6%	7,8%	6%	8,3%	5,6%	7,1%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

El uso de este tipo de información en la maestra A crece levemente, hasta llegar al 8,2% del total de los turnos *centrados* en el cuento. En los niños se mantiene con una media total del 4,5%. Una vez dada una *instrucción* la maestra no tiende a repetirlas. En el grupo B crece, tanto en maestra, con un 11,7% en los dos últimos trimestres, como en los niños llegando a un 4,3%, porcentaje total similar a los niños del grupo A.

Las *instrucciones* tienden a repartirse con unos porcentajes estables en todas las sesiones y grupos. Una vez propuestos se tiende a dar continuidad los tópicos o temas de discusión, con más facilidad. Las maestras dan a entender que la conversación debe transcurrir dentro de los márgenes marcados por el cuento que acaban de leer.

La maestra A lo consigue, como ya hemos visto en el apartado anterior, al centrar la mayoría de los turnos dentro de los contenidos de la lectura previa (Tabla 5.10). Posiblemente esto causa que tenga que dar menos *instrucciones*, especialmente las referentes a que los niños retomen los contenidos del cuento, pues apenas registran turnos con bloques de contenido *ajeno* (Tabla 5.12). Lo mismo ocurre en la otra categoría que sirve para negociar la tarea, *bloque de contenido regulación social*, donde los porcentajes son menores que en el grupo B (Tabla 5.11).

En cambio, en el grupo B, la maestra necesita dar más *instrucciones* para lograr no salirse de los márgenes de la lectura previa, comprobado en el hecho de tener más turnos y tiempo dedicado en cada sesión. A pesar de verbalizar su deseo de referencia al cuento, lo consigue menos que la maestra A.

Se apunta la posibilidad que debido a las demandas más abiertas y generales, alejadas del objetivo prioritario de comprensión del texto del grupo A.

Cruce con *estrategias de elaboración*

Tabla 5.14: *Estrategias en la elaboración de instrucciones*

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	21,7%	29,3%	24,8%	24,2%	14,3%	20,9%
REPRODUCCIÓN	9,6%	10,3%	9,9%	12,8%	6,5%	9,7%
REELABORACIÓN	41%	5,2%	26,2%	36,9%	2,6%	25,6%
APORTACION	27,7%	55,2%	39%	26,1%	76,6%	42,7%
Totales	100% (83)	100% (58)	100% (141)	100% (157)	100% (77)	100% (234)

En las maestras, el mayor porcentaje de *instrucciones* está generado a partir de *reelaboraciones*, 41% en A y 36,9% en B, al modo de acercamientos progresivos hacia la comprensión de sus alumnos. También utilizan *aportaciones* para iniciar la elaboración de una nueva actividad, y *repeticiones* al observar que las *instrucciones* no son entendidas o no han dado los resultados que buscaba. Como vemos, la estructura en la elaboración de instrucciones es muy parecida en ambas maestras.

En los niños, domina el uso de *aportaciones*, que valoran las *instrucciones* demandadas por las maestras, con mayor porcentaje en el grupo B, con un 76,6%. Los niños llevan a cabo la primera apreciación general de qué les ha parecido el cuento, si les ha gustado o no, que sirve para romper el hielo inicial de la discusión. En los niños del grupo A se añade un porcentaje considerable de *repeticiones*.

Cruce con *formatos de elaboración*

Tabla 5.15: *Formatos de elaboración de instrucciones*

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	2,4%		1,4%	5,1%	10,4%	6,8%
SECUENCIA	6%	5,2%	5,7%	9,6%	11,7%	10,3%
EPISODIO				1,3%	1,3%	1,3%
SIGNIFICADO CENTRAL	16,9%	22,4%	19,3%	5,7%	11,7%	7,7%
NARRACIÓN COMPLETA	72,3%	72,4%	72,3%	49,7%	59,7%	52,3%
SOLICITUD ABIERTA	2,4%		0,7%	28,7%	5,2%	20,9%
Totales	100% (83)	100% (58)	100% (141)	100% (157)	100% (77)	100% (234)

En el grupo A la mayor parte de las *instrucciones* son establecidas sobre el formato de *narraciones completas* con un 72,3% del total. En el B también son las narraciones completas los formatos de mayor porcentaje, pero en menor medida, con un 52,3% del total de formatos, ya que la maestra utiliza también *solicitudes abiertas de producción*, que sirven tanto para romper el hielo del inicio de la discusión, como para retomar la discusión cuando su continuidad se ha cortado, desplazándose hacia bloques de contenido *ajenos al texto*. Estas solicitudes abiertas funcionan de reinicio, que busca retomar la actividad discursiva dentro de los contenidos del cuento.

Es un *formato de elaboración* en el que la maestra B ha insistido en todos los trimestres, lo usa para conocer el nivel de comprensión de sus alumnos. Sin embargo, en el grupo A el 22,4% de las *instrucciones* de los niños se refieren a *significados centrales* del cuento, mientras que en el grupo B sólo es el 11,7%.

Cruce con *Participación*

Tabla 5.16: *Formatos de participación de instrucciones*

FORMATOS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE PARTICIPACION						
INICIO DEMANDA	27,7%		16,3%	21,9%		14,4%
INICIO AFIRMA	12%		7,1%	5%	2,4%	4,1%
CONTINUA DEMANDA	39,8%	1,7%	24,1%	39,4%	2,4%	26,7%
CONTINUA AFIRMA	20,5%	98,3%	52,5%	31,9%	88%	51%
SILENCIO					4,8%	1,6%
INTENTO RESPUESTA				1,9%	2,4%	2,1%
Totales	100% (83)	100% (58)	100% (141)	100% (160)	100% (83)	100% (243)

Las *continuaciones a través de demandas* en las maestras, y de afirmaciones en los niños, son los formatos dominantes en las *instrucciones*, como de hecho lo van a ser en el resto de *tipos de fuentes de información*.

Lo específico de las *instrucciones*, con respecto al resto de *tipos de información*, es un destacable porcentaje de *inicios a través de demandas* en ambas maestras. Desde la *participación*, las *instrucciones* suelen servir para iniciar o retomar la discusión, centrándola hacia la lectura de la que partió.

5.2.2.2. TEXTO EXPLÍCITO

Tabla 5.17: Evolución del texto *explícito* sobre el total de *tipos de información*

TEXTO EXPLÍCITO	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	82,2%	21,4%	75,2%	19,5%	60,2%	30,1%	70,8%	23,4%
ALUMNO	84,5%	19,9%	77,7%	20,3%	65,6%	29,5%	74,4%	22,9%
Totales	83,4%	20,5%	76,6%	19,9%	63,1%	29,8%	72,8%	23,1%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

El *texto explícito* es un *tipo de información* que establece diferencias claves en los dos estilos de interacción observados. Aunque en descenso, de un 83,4% total en el primer cuento a un 72,8% en el último, en el grupo A existe una clara determinación por acudir a este *tipo de información*, es su fuente principal. Como veremos en la categoría siguiente, el *texto implícito* va a ir cobrando protagonismo sobre el *explícito*.

En el grupo B el porcentaje es muy inferior, teniendo siempre más peso otros *tipos de información*. Este porcentaje es el reflejo de lo afirmado en la entrevista: “*la comprensión del texto es un objetivo secundario*”. No obstante hay un aumento en el último trimestre, la maestra centra más la discusión hacia enunciados del texto, y esto repercute en la misma dirección en los niños.

La maestra A construye la discusión y el objetivo de la actividad dando el peso más apreciable a este *tipo de información*. Ella misma ha manifestado en la entrevista que “*el objetivo está en ver la evolución de su comprensión a partir de la expresión*”, y así se observa en los resultados. Progresivamente va aumentando el número de turnos dedicados a La comprensión del *texto implícito*, elaborados a partir de la recuperación del *texto explícito*. Con este *tipo de información* se genera la expresión oral que señala el alcance de la comprensión, de gran utilidad para la maestra. La interacción del grupo va recuperando una secuenciación temporal y lógica de sucesos que marca el desarrollo de la trama del cuento, guiada por la maestra. Fomenta la lectura a partir de escuchar una narración, y se ejercita la comprensión a partir del debate.

Cruce con estrategias de elaboración

Tabla 5.18: Estrategias de elaboración del texto explícito

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	20,4%	15,8%	18%	39,2%	17,4%	27,9%
REPRODUCCIÓN	60,1%	77,8%	69,3%	45,1%	76,3%	59,1%
REELABORACIÓN	19%	2,6%	10,5%	15,5%	1,8%	8,4%
APORTACION	0,5%	3,8%	2,2%	0,3%	8,4%	4,5%
Totales	100%	100% (879)	100% (1683)	100% (355)	100% (379)	100% (734)
	(804)					

En ambos grupos domina la estrategia de *reproducción* del texto. Las *estrategias* que incluyen información novedosa, *reelaboración* y *aportación*, tienen un porcentaje muy inferior. La *repetición* en las maestras, mayor en B que en A, señala la insistencia en retomar los contenidos de la lectura del cuento. Esto puede ocurrir cuando los niños se bloquean a la hora de dar continuidad a la recuperación del orden de *secuencias* que organizan la trama de cada cuento, especialmente en el grupo A. O cuando se han ido fuera de los contenidos de la lectura previa, facilitado por la mezcla de distintos *tipos de información*, principalmente en la *reproducción* de *experiencias*, como puede ocurrir en el grupo B.

Es el *tipo de información* donde más claro se observa el objetivo de la maestra A, revisión y seguimiento de la lectura previa, y el que más influye en la recuperación conjunta de la información del texto. En la maestra B va aumentando, pero no llega a caracterizar la interacción en este grupo, pues a lo largo de los tres trimestres es un objetivo secundario.

Cruce con *formatos de elaboración*Tabla 5.19: *Formatos de elaboración del texto explícito*

FORMATOS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE ELABORACIÓN	28%	42,4%	35,5%	25,4%	33%	29,3%
DETALLE	55,8%	49,5%	52,5%	59,7%	60,7%	60,2%
SECUENCIA	4,4%	1,8%	3%	2%	1,1%	1,5%
EPISODIO	10,4%	6%	8,1%	3,7%	3,2%	3,4%
SIGNIFICADO CENTRAL	0,6%	0,2%	0,4%	2%	2,1%	2%
NARRACIÓN COMPLETA	0,7%		0,4%	7,3%		3,6%
SOLICITUD ABIERTA						
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(804)	(879)	(1683)	(355)	(379)	(734)

En ambos grupos, la suma de *secuencias* y *detalles* llega o roza el 90% de los *formatos de elaboración* generados a partir de la información explícita del cuento. Son los formatos más pequeños y simples, que facilitan la recuperación de información del texto en el grupo de niños. Únicamente en el grupo A los *significados centrales* tienen una pequeña relevancia en este proceso de recuperación de la lectura, su objetivo principal, al que dedica mayor porcentaje de turnos que el grupo B.

Cruce con *Participación*Tabla 5.20: *Formatos de participación del texto explícito*

FORMATOS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE PARTICIPACION	6%		2,6%	7,3%	0,2%	3,4%
INICIO DEMANDA	0,7%	5,3%	3,3%		1,6%	0,9%
CONTINUA DEMANDA	77%	0,6%	34,1%	75%	1,2%	34,4%
CONTINUA AFIRMA	16%	79,3%	51,5%	17,4%	84,3%	54,2%
SILENCIO		8%	4,5%	0,3%	8,3%	4,7%
INTENTO RESPUESTA	0,2%	6,8%	3,9%		4,4%	2,4%
Totales	100% (806)	100%	100%	100%	100%	100%
		(1032)	(1838)	(356)	(434)	(790)

En ambos grupos se da la simetría complementaria entre maestra y alumnos, la maestra pregunta y los niños responden. Si bien ambas maestras también dan continuidad a través de afirmaciones, 16% en A y 17,4% en B, especialmente cuando se dan cuenta que sus alumnos tienen dificultades en responder a sus demandas. Porcentaje representado por los *intentos de respuesta* y *silencios o no respuesta* de sus alumnos.

5.2.2.3. TEXTO IMPLÍCITO O INFERENCIA

Tabla 5.21: Evolución de las *inferencias* sobre el total de *tipos de información*

INFERENCIAS	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	10%	4,9%	14,8%	2,9%	30,2%	6,3%	20%	4,7%
ALUMNO	9,4%	4,1%	14,4%	3,4%	28,8%	6,7%	19,1%	4,7%
Totales	9,7%	4,5%	14,6%	3,2%	29,4%	6,5%	19,5%	4,7%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Las *inferencias* tienen una clara progresión ascendente en el grupo A, con porcentajes muy parecidos en maestra y alumnos. De un 9,7% inicial a un 29,4% en el último trimestre. Se percibe un aumento progresivo en su uso por parte de la maestra, que resulta muy esclarecedor de sus objetivos de aprendizaje. El *texto implícito* como tipo de información tiene peso desde el primer trimestre, hasta llegar a tenerlo de forma considerable en el último. La información *implícita* va ganando porcentaje de uso, aumentando la riqueza de la comprensión del texto, que no sólo se dirige a la comprensión *de detalles* y *secuencias*, sino también a la estructura de la narración. Con ayuda de la maestra, el niño comienza a percibir que detrás de las palabras hay más significados, sosteniendo las acciones de los personajes hay unas intenciones.

Los porcentajes son muy inferiores en el grupo B, aunque también van aumentando hasta llegar a un 6,5% del total, maestra más alumnos. En este grupo no hay una evolución clara, y sus porcentajes siguen siendo poco significativos.

Se vuelve a confirmar que, mientras en el grupo A con mayores porcentajes y frecuencias, el objetivo está en la información nacida del propio cuento; mientras que en el grupo B esta comprensión es secundaria, centrándose en los tipos de información que nacen a partir del cuento, *experiencias* e *imaginación*. Como así declara la maestra B en la entrevista analizada, la *recuperación* y *comprensión* de la información del cuento es un objetivo secundario.

Las *inferencias* o *texto implícito* es el *tipo de información* que contribuye a un mayor alcance y riqueza en la comprensión conjunta de la lectura. Permite trabajar el cuento desde sus unidades de significado, información que va más allá de la palabra impresa.

Cruce con *estrategias de elaboración*

Tabla 5.22: *Estrategias de elaboración de inferencias*

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	34,4%	23,3%	28,9%	28,2%	10,4%	18,9%
REPRODUCCIÓN	14,1%	16,3%	15,2%	9,9%	7,8%	8,8%
REELABORACIÓN	46,3%	3,5%	24,9%	53,5%	13%	32,4%
APORTACION	5,3%	56,8%	31,1%	8,5%	68,8%	39,9%
Totales	100%(227)	100% (227)	100% (454)	100% (71)	100% (77)	100% (148)

Las *estrategias* con mayor porcentaje de uso en la elaboración de *inferencias* son *aportaciones* en los niños, y *reelaboraciones* en las maestras. El trabajo de demanda sobre *información implícita* a partir de *reelaboraciones* de la maestra, es continuado con una respuesta en forma de *aportación* de sus alumnos. Son las situaciones en la que los alumnos han dado con la información que estaba detrás de las palabras impresas del cuento, gracias a la labor de *andamiaje* de la maestra.

Las maestras también tienen un porcentaje relevante en el uso de *repeticiones*, que indica su insistencia sobre este *tipo de información*, especialmente cuando sus alumnos tienen dificultades en elaborarla, o se van a otros *tipos de información*. La distribución de porcentajes es similar en ambos grupos.

Cruce con formatos de elaboración

Tabla 5.23: *Formatos de elaboración de inferencias*

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	14,1%	26%	20%	15,5%	14,3%	14,9%
SECUENCIA	52,4%	44,1%	48,2%	43,7%	44,2%	43,9%
EPISODIO	3,5%	0,9%	2,2%	1,4%	1,3%	1,4%
SIGNIFICADO CENTRAL	30%	29,1%	29,5%	38%	40,3%	39,2%
NARRACIÓN COMPLETA				1,4%		0,7%
SOLICITUD ABIERTA						
Totales	100%(227)	100% (227)	100% (454)	100% (71)	100% (77)	100% (148)

Los *formatos de elaboración de inferencias* que dominan son, en primer lugar *secuencias* y, en segundo lugar *significados centrales*. No hay grandes diferencias entre ambos grupos. Con el paso de los trimestres el porcentaje de *secuencias* va disminuyendo en favor de *significados centrales* (tabla anexo “*Evolución de los formatos de inferencias*”).

Desde el inicio en el grupo A, y durante el último trimestre en el grupo B, la comprensión de las *secuencias* del texto forma parte de un proceso más complejo y global que es la comprensión de la estructura del cuento a partir de *significados centrales*. Parece ser que para llegar a dar con este *formato*, hay que pasar primero por la revisión de las *secuencias* claves, que van a dar con ellos. En este proceso cada maestra tiene una labor activa, a través de dos estilos de *andamiaje*. Los *significados centrales* constituyen el trabajo de indagación, la maestra va construyendo la estructura discursiva para que el niño termine dando con el suceso que hay detrás de la *información explícita*.

Cruce con *Participación*

Tabla 5.24: Formatos de participación de inferencias

FORMATOS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE PARTICIPACION						
INICIO DEMANDA	6,2%	0,4%	3%	16,9%	1,1%	8,2%
INICIO AFIRMA						
CONTINUA DEMANDA	75,8%	1,5%	35,8%	67,6%	1,1%	30,8%
CONTINUA AFIRMA	18,1%	83,8%	53,5%	15,5%	85,2%	54,1%
SILENCIO		7,5%	4,1%		9,1%	5%
INTENTO RESPUESTA		6,8%	3,7%		3,4%	1,9%
Totales	100%(227)	100%(265)	100%(492)	100%(71)	100%(88)	100%(159)

Las maestras toman parte en el proceso de establecer *inferencias* a partir de *continuaciones* que demandan información, y los niños actúan en respuesta a esas demandas. Este es el esquema dominante para el *texto implícito* y, como vamos viendo, para el resto de *tipos de información*. En la maestra B es destacable el porcentaje de *inicios a través de preguntas*.

Como vemos en la tabla 5.24, no hay una sola *inferencia* a través de *inicios a través de afirmaciones*, las *inferencias* son elaboradas siempre en un proceso que parte de demandas de las maestras, que son continuadas a través de respuestas por los niños.

5.2.2.4. EXPERIENCIA

Tabla 5.25: Evolución de *experiencias* sobre el total de los *tipos de información*

EXPERIENCIAS	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	1,6%	21,9%	2,8%	34,2%	0,2%	34,2%	1,4%	29,8%
ALUMNO	2,4%	26,3%	3,5%	35,6%	0,3%	36,9%	1,9%	32,6%
Totales	2,1%	24,4%	3,2%	35%	0,3%	35,7%	1,7%	31,3%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

En el grupo A, las *experiencias* nunca tienen un peso relevante, parece ser que no se tiene en cuenta este *tipo de información*. El escaso porcentaje inicial tiende a disminuir hasta casi desaparecer en el último trimestre. La maestra no demanda apenas información de este tipo, prácticamente no aparece puesto que se centra totalmente en la revisión del texto.

En cambio, en el grupo B no deja de aumentar durante los tres trimestres, siempre ligeramente mayor en los niños, de un 24,4% inicial, a un 35,7% en el último cuento. Termina siendo el *tipo de información* más usado, al convertirse en el contenido conversacional donde más cómodo se siente el grupo de niños, y donde mayor contagio y complicidad emocional se provoca entre los contertulios. Los niños llevan el tema de conversación “*a su terreno*”.

Se percibe un aumento en el 2º trimestre, la maestra se va centrando en experiencias cercanas, relacionadas con los contenidos de la lectura previa, que sirven de *enlaces que conectan detalles y secuencias* del cuento con el entorno cercano de cada niño. La maestra sí se preocupa en la elaboración de este *tipo de información*, y los niños cada vez tienen mayor número de experiencias con las que relacionar los contenidos de los cuentos, y de la propia actividad discursiva.

Cruce con estrategias de elaboración

Tabla 5.26: Estrategias de elaboración de experiencias

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	31,3%	16%	22%	43,6%	12,1%	25,7%
REPRODUCCIÓN	12,5%	36%	26,8%	32,2%	77%	57,6%
REELABORACIÓN	50%		19,5%	21,6%	4,3%	11,8%
APORTACION	6,3%	48%	31,7%	2,7%	6,6%	4,9%
Totales	100% (16)	100% (25)	100% (41)	100% (450)	100% (587)	100% (1037)

La escasa incidencia de este *tipo de información* en el grupo A se concentra en *aportaciones* en los niños, y en *reproducciones* en las maestras. Las *experiencias* como *tipo de información* sirven de ejemplos, que intentan relacionar *secuencias* del cuento con vivencias rescatadas de la memoria de los niños.

Las estrategias de elaboración dominantes en la maestra B son *repeticiones* y *reproducciones*, en este orden. Los niños básicamente reproducen hechos particulares y vivenciados a partir de una memoria episódica. La *aportación* de información nueva es mínima, ya que el niño tiende a reproducir por medio del recuerdo, recuperando anécdotas poco o nada relevantes y significativas para el desarrollo de la lectura previa.

Las *experiencias* pueden referirse a información alejada de la comprensión de la estructura del cuento, dato que se reitera en el cruce con los *formatos de elaboración*.

Cruce con formatos de elaboración

Tabla 5.27: Formatos de elaboración de experiencias

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	50%	52%	51,2%	38%	31,5%	34,3%
SECUENCIA	37,5%	44%	41,5%	60,2%	63,5%	62,1%
EPISODIO				0,7%	4,3%	2,7%
SIGNIFICADO CENTRAL				1,1%	0,7%	0,9%
NARRACIÓN COMPLETA	12,5%	4%	7,3%			
SOLICITUD ABIERTA						
Totales	100% (16)	100% (25)	100% (41)	100% (450)	100% (587)	100% (1037)

Los resultados son similares en ambos grupos, y en maestras y alumnos. *Detalles* y *secuencias* son los *formatos* dominantes en ambas grupos, con un mayor porcentaje de *detalles* en A y de *secuencias* en B. Este *tipo de información* tiende, por tanto, a una elaboración de nivel bajo, reducida en muchas ocasiones a *detalles*.

En el grupo A aparece el formato de *narraciones completas* que enlaza el cuento considerado como un todo, con una *experiencia* previa.

Cruce con *Participación*

Tabla 5.28: *Formatos de participación* de experiencias

FORMATOS DE PARTICIPACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INICIO DEMANDA	6,3%		2,4%	2,2%	0,2%	1%
INICIO AFIRMA		7,7%	4,8%	0,2%	3,4%	2%
CONTINUA DEMANDA	81,3%		31%	64,5%	0,6%	27,5%
CONTINUA AFIRMA	12,5%	88,5%	59,5%	32,5%	89,8%	65,7%
SILENCIO		3,8%		0,2%	1,4%	0,9%
INTENTO RESPUESTA			2,4%	0,4%	4,6%	2,9%
Totales	100% (16)	100% (26)	100% (42)	100%(453)	100% (625)	100% (1078)

Se repite la estructura de *participación* como en otros *tipos de información*, las maestras demandan información, que los niños dan *continuidad a partir de afirmaciones*. La maestra B también da *continuidad* afirmando sobre las *experiencias* que exponen los niños. Como vemos en la tabla 5.28, la *experiencia* es un *tipo de información* que facilita la *participación* de los niños, con bajos porcentajes de *silencios* e *intentos de respuesta*.

5.2.2.5. IMAGINACIÓN

Tabla 5.29: Evolución de porcentajes de *imaginación* sobre el total de los *tipos de información*

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

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, para el grupo B supone casi la mitad del porcentaje total de enunciados en el primer trimestre con un 45,2%, y más de un tercio del total. La maestra se detiene en demandar que cada uno de sus alumnos se imagine o proyecte en la situación del protagonista del cuento. Al igual que en el tipo de información anterior, *experiencias*, vuelve a ponerse de manifiesto que la comprensión del texto es un objetivo secundario. Experiencias e imaginación son fuentes de información mucho más abiertas, que permiten salirse de los contenidos del texto del cuento. El porcentaje desciende considerablemente en el último cuento, con un 19,8%. A medida se suceden los trimestres va aumentando el porcentaje de otros *tipos de información*, fundamentalmente experiencias personales conectadas al texto. El niño parece tener un mayor número de marcos de referencia a la hora de proyectarse en el texto, alternando el ejercicio de la *imaginación* con un porcentaje creciente de *experiencias*.

Cruce con estrategias de elaboración

Tabla 5.30: Estrategias de elaboración de imaginación

ESTRATEGIAS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE ELABORACIÓN						
REPETICIÓN	50%		27,3%	44,5%	13,5%	27,1%
REPRODUCCIÓN				2,9%	3,1%	3%
REELABORACIÓN	50%		27,3%	48,6%	15,5%	30%
APORTACION		100%	45,5%	4%	67,9%	39,9%
Totales	100% (6)	100% (5)	100% (11)	100% (479)	100% (614)	100% (1093)

Este *tipo de información* genera elaboraciones significativas. En el escaso uso del grupo A sobresale el porcentaje de *aportaciones* en los niños. En la maestra destaca el porcentaje de *repeticiones* y *reelaboraciones*.

Para el grupo de niños B, la *aportación* es la *estrategia de elaboración* dominante. A través de demandas de la maestra que implican el uso de esta fuente de información, el niño aporta relaciones y datos propios, generando información novedosa para la discusión. El ejercicio de *proyección* sobre la acción o conflicto central del protagonista da sus frutos, a ello contribuye el interés que ha despertado los textos de las tres narraciones, como la propia actividad de discusión.

Cruce con formatos de elaboración

Tabla 5.31: formatos de elaboración de imaginación

FORMATOS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE ELABORACIÓN						
DETALLE				23%	25,7%	24,5%
SECUENCIA	16,7%		54,5%	62,4%	64,3%	63,5%
EPISODIO	83,3%	100%	45,5	14,6%	9,8%	11,9%
SIGNIFICADO CENTRAL						
NARRACIÓN COMPLETA					0,2%	0,1%
SOLICITUD ABIERTA						
Totales	100% (6)	100% (5)	100% (11)	100% (479)	100% (614)	100% (1093)

Estrategias y formatos de elaboración vuelven a coincidir. El escaso porcentaje en el grupo A se concentra en *episodios*. Aunque no podemos llegar a ninguna conclusión debido a su escasa frecuencia. En el grupo B, la *secuencia* es el formato con porcentajes más relevantes. Y un 24,5% del total de las producciones nacidas de la *imaginación* son *detalles*. La maestra puede detenerse en que un niño se sitúe sobre cualquier aspecto del cuento, pudiendo derivar en *detalles* con poca o ninguna relación con los *significados centrales* o el núcleo de la estructura del cuento. Sólo en los niños con mayor fluidez verbal son capaces de elaborar *episodios*, cadenas de *secuencias* donde dejan volar su imaginación. La *aportación de episodios* a partir de la *imaginación* supone turnos de gran riqueza de elaboración, donde el niño aporta más cantidad de información nueva a la discusión.

La *imaginación* es un *tipo de información* que, paralelamente, ayuda a desvelar los focos de interés en cada niño y en cada cuento. Cada niño se proyecta en lo que más ha llamado su atención de la acción principal del protagonista. Quizá para notar una evolución en los niños que muestran un menor desarrollo de esta habilidad se necesitaría un periodo de observación más largo, incluso continuar la observación en Educación Primaria.

Cruce con *Participación*

Tabla 5.32: *Formatos de participación de imaginación*

FORMATOS DE PARTICIPACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INICIO DEMANDA	33,3%		16,7%	5,4%	2,1%	3,4%
INICIO AFIRMA				0,2%	2,5%	1,6%
CONTINUA DEMANDA	66,7%		33,3%	68,7%	2,5%	30%
CONTINUA AFIRMA		83,3%	41,7%	25,1%	83,5%	59,2%
SILENCIO		16,7%	8,3%		2,8%	1,6%
INTENTO RESPUESTA				0,6%	6,6%	4,1%
Totales	100% (6)	100% (6)	100% (12)	100% (482)	100% (678)	100% (1160)

Una vez abierta la actividad sobre *imaginación* (5,4%), la maestra B tiende a dar *continuidad* demandando a cada niño para que amplíe los aspectos que percibe de interés (68,7%), en un libre ejercicio de proyección sobre el protagonista del cuento (83,5%). El escaso porcentaje en el grupo A, hace poco significativo su análisis.

Es un *tipo de información* en el que se tiende a tomar parte en un proceso que parte de demandas de las maestras, que son continuadas a través de respuestas por los niños. Al igual que las *inferencias*, la iniciativa la tienen las maestras.

5.2.2.6. VALORACIÓN DE LOS TIPOS DE INFORMACIÓN

Esta dimensión de análisis es clave a la hora de describir los estilos de las maestras. Los *tipos de información* van registrando un desplazamiento de enunciados explícitos a otros implícitos. Si bien, en la maestra B siempre ha tenido un papel más relevante lo implícito, aunque en descenso (Gráfico 5.4), debido a que el texto no es un punto de referencia exclusiva como en el grupo A.

Vemos cómo en la maestra A se centra en la información del cuento, en un primer momento en la información explícita, para terminar reconstruyendo la información *implícita* a partir de *inferencias*. Es decir, lo que subyace al texto, lo que ya estaba ahí pero no era manifiesto para el niño sin la ayuda de la maestra. La meta es clara, se sitúa en comprender y expresar esa comprensión.

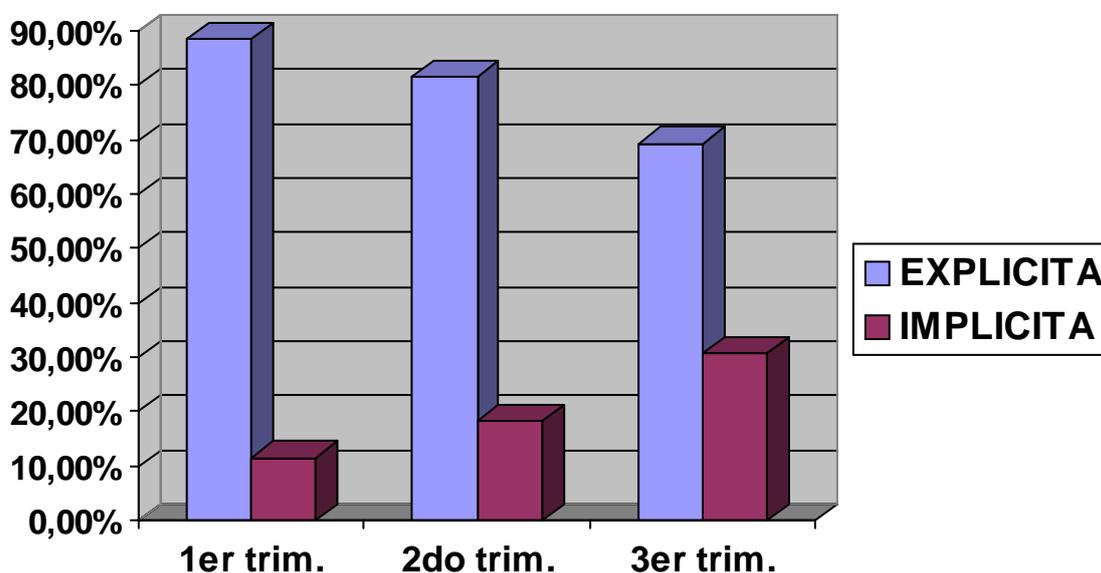


Gráfico 5.3: Evolución de los tipos de información en el grupo A

En contraste, la maestra B tiene un mayor registro de *tipos de información*, llegan a mezclarse la información *explícita e implícita*. Lo implícito no nace directamente de lo explícito, sino a partir de su relación con *experiencias* previas, experiencias personales relacionadas con el texto, y a través de una proyección sobre los conflictos y desafíos centrales del protagonista de la narración, recogidos en la categoría *imaginación*. En el grupo B, vemos una evolución inversa al A, la maestra B demanda más información implícita en los dos primeros trimestres que en el final, quizá porque sea al final cuando la actividad discursiva se centra más en el texto, y dedique más turnos a su comprensión (Gráfico 5.4).

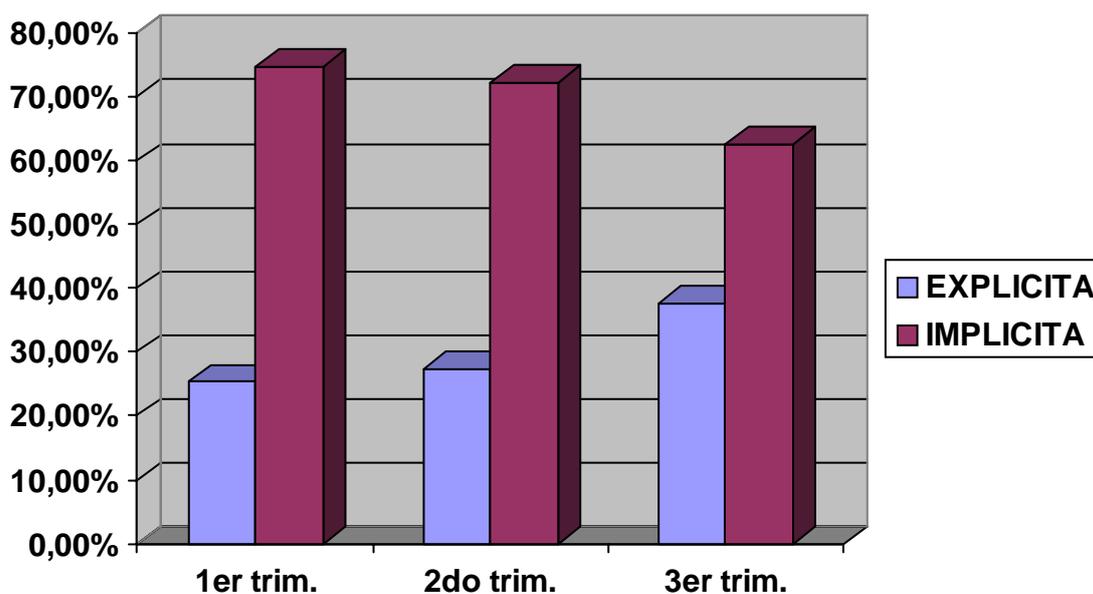


Gráfico 5.4: Evolución de los tipos de información en el grupo B

Las metas marcadas por la maestra B son muy abiertas, se sitúan en la expresión y valoración de enunciados durante una discusión. La *instrucción* que demanda ajustarse sin más al cuento, puede no surtir efecto. La maestra B está continuamente retomando las directrices de la actividad, al dejarla siempre abierta. Se muestra tanto en el número de turnos, mayor que en A como en los tipos de demandas de información muy abiertas. Parece ser que la maestra necesita recalcar o repetir más las *instrucciones*, y los niños rebatirlas menos. Está más preocupada en guardar silencio y en el respeto de los turnos que A. Con la maestra A los niños tienen más referencias en el desarrollo de la discusión, al haber cerrado más el contenido de sus demandas de información siempre en torno a la lectura previa.

En algunas ocasiones, la maestra B propone debatir sobre información explícita del texto del cuento. Al no estar bien determinada para ellos esa demanda de elaboración, llevan la información del enunciado hacia aspectos cercanos a episodios de su experiencia personal, categorizada como información implícita. Ante una instrucción abierta y ambigua el niño lleva la discusión hacia donde se siente cómodo, que no tiene por qué ser lo más relevante.

Se confirma también que a través de un mayor número de *instrucciones* los niños no tienen por qué saber mejor a qué atenerse (Tabla 5.13). Esto depende del tipo de *instrucciones*, y del tipo de negociación inicial. Si se les marca unas pautas mínimos aceptadas por todo el grupo, es más difícil que la maestra tenga que estar retomando la actividad dentro de los cauces del texto. Aunque se promuevan tareas abiertas que dejen un amplio espacio a la expresión, a los cinco-seis años de edad el niño necesita saber bien a qué atenerse en el ejercicio del habla.

Por otro lado, los resultados en el grupo B 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. En esta ocasión han sido significados sobre valores que están basados en los derechos universales del niño: *familia y adopción, identidad y pertenencia, y cuidado y atención de los padres*. 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, 1982).

Como ha podido observarse en los ejemplos transcritos (Secuencias didácticas 4.36 a 4.50), y en los resultados (Tablas 5.29 a 5.32), solamente la maestra B ha acudido a este *tipo de información*. La maestra A no percibió este *tipo de información* dentro de los objetivos de la actividad propuesta. Los resultados en el grupo B indican un descenso progresivo del porcentaje de turnos dedicados a este *tipo de información* (Tabla 5.29). Puede ser debido a que cada vez se centran más en la lectura previa, y a la adquisición por parte de los niños de un mayor número de experiencias con las que poderla relacionar los sucesos del cuento, además de aumentar la necesidad de contar, disminuyendo la inhibición inicial.

Para valorar el uso de los *tipos de información* hay que tener en cuenta tanto la *pertinencia* del contenido del enunciado, ejemplificada por la cantidad de turnos ajenos al texto origen de la discusión; como su *relevancia*, grado de acercamiento-alejamiento a los significados del texto. De ahí la necesidad de interpretar de forma cruzada esta dimensión con las *los bloques de contenido*. La maestra A siempre demanda información del texto. La maestra B abre toda posible información del texto con otras propias de experiencias previas que, en ocasiones, puede desviarse hacia información poco o nada relevante con el desarrollo del texto. Se generan dos formas distintas de dar significado a una misma actividad abierta, ya que la finalidad está más en la *aportación* del alumno, que en un criterio de corrección/ incorrección de los enunciados. Si bien, la maestra A da más importancia al criterio de corrección en la comprensión,

Por último, destacamos que los distintos tipos de preguntas en relación con los distintos *tipos de información* que generan, se han mostrado claves en los resultados de otro trabajo precedente (Albanese y Antoniotti, 1997), influyendo en los estilos de discusión óptimos para el aprendizaje. Los resultados apuntan a que el uso de varios *tipos de información* tiene sus ventajas en el uso de la conversación didáctica. Los *tipos de información* abren espacios y posibilidades para las *estrategias y formatos de elaboración*. De ahí la necesidad de ir leyendo de forma cruzada los resultados.

5.2.2. PARTICIPACIÓN

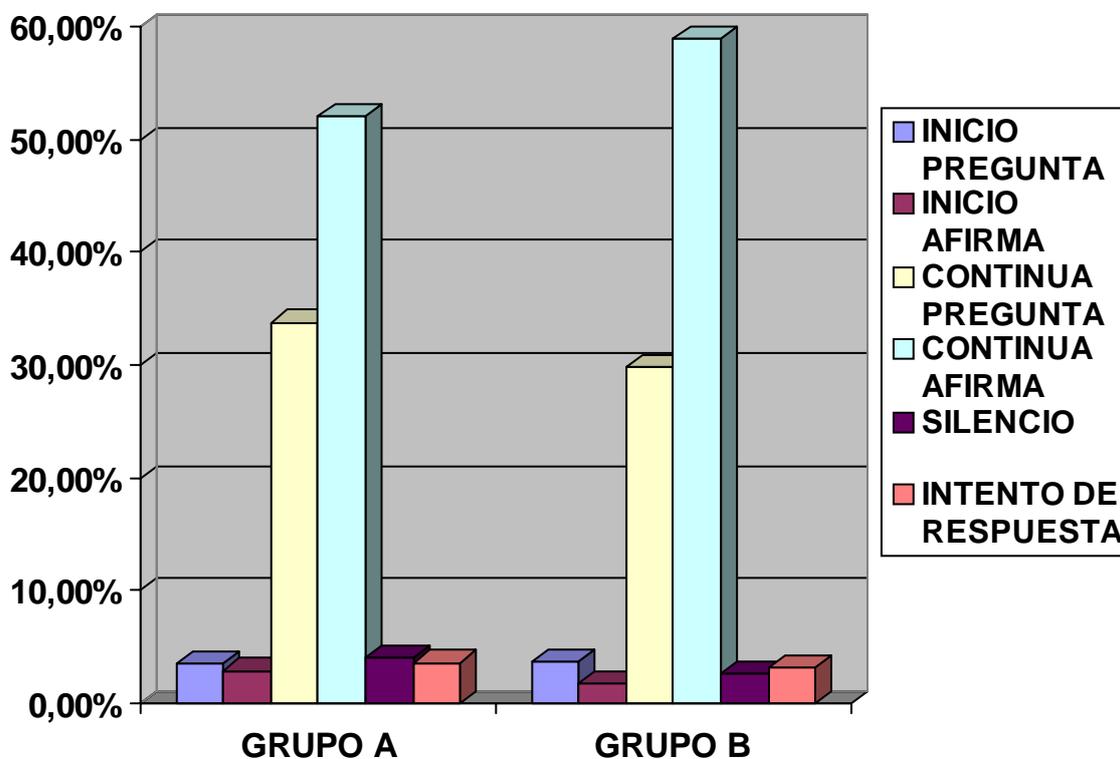


Gráfico 5.5: Participación

5.2.3.1. INICIO PREGUNTA

Tabla 5.33: Evolución de los *inicios a través de preguntas* sobre el total de la *participación*

INICIO PREGUNTA	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	8,1%	8,6%	8,2%	7,6%	7,1%	5%	7,7%	7,2%
ALUMNO	0,3%	1,4%		0,8%		0,3%	0,1%	0,9%
Totales	3,8%	4,6%	3,7%	3,8%	3,2%	2,4%	3,5%	3,7%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Los *inicios a través de preguntas* de las maestras son entre el 7% y el 8% de su *participación*. Se da prioridad en ambas a la *continuidad*, sobre la que se construye la estructura de la participación en la discusión. Desciende el porcentaje, especialmente en la maestra B, de un 8,6% inicial a un 5% en el último cuento.

En los niños del grupo B, con un porcentaje del 0,9% del total, va disminuyendo hasta casi desaparecer en el último trimestre. Un único caso se da en los niños del grupo A.

Cruce con tipos de información

Tabla 5.34: Tipos de información en los inicios a través de preguntas

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES	26,1%		25,8%	32,1%		27,8%
EXPLICITA	54,5%		53,9%	23,9%	5,9%	21,4%
INFERENCIA	15,9%	100%	16,9%	11%	5,9%	10,3%
EXPERIENCIA	1,1%		1,1%	9,2%	5,9%	8,7%
IMAGINACION	2,3%		2,2%	23,9%	82,4%	31,7%
Totales	100% (88)	100% (1)	100% (89)	100% (109)	100% (17)	100% (126)

La maestra A tiende a iniciar sus preguntas a partir del *texto* explícito con un 54,5%, por encima de *instrucciones*, pudiendo apuntar a un menor cambio de tareas dentro de la discusión. En cambio, en la maestra B hay un mayor porcentaje de *instrucciones* (32,1%), para esta maestra centrar la discusión sobre el *texto explícito* es tan importante como generar proyecciones propias a partir del cuento (23,9%).

La escasa frecuencia de los *inicios a través de preguntas* en los niños del grupo B tiende a centrarse sobre contenidos de *imaginación*.

Cruce con estrategias de elaboración

Tabla 5.35: estrategias de elaboración en los inicios a través de preguntas

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	6,8%		6,7%	20,2%	5,9%	18,3%
REPRODUCCIÓN	48,9%		48,3%	24,8%	5,9%	22,2%
REELABORACIÓN	44,3%		43,8%	54,1%	82,4%	57,9%
APORTACION		100%	1,1%	0,9%	5,9%	1,6%
Totales	100% (88)	100% (1)	100% (89)	100% (109)	100% (17)	100% (126)

En la maestra A *reproducir* y *reelaborar* son las acciones esenciales para abrir preguntas. En la B las *reelaboraciones* superan a las *reproducciones*, al revés que en A.

La *reelaboración* es la estrategia básica en el pequeño uso de los *inicios* en el grupo B de niños.

Cruce con *formatos de elaboración*

Tabla 5.36: *estrategias de elaboración en los inicios a través de preguntas*

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	14,8%		14,6%	7,3%		6,3%
SECUENCIA	31,8%	100%	32,6%	23,9%	94,1%	33,3%
EPISODIO	6,8%		6,7%	19,3%		16,7%
SIGNIFICADO CENTRAL	14,8%		14,6%	9,2%	5,9%	8,7%
NARRACIÓN COMPLETA	30,7%		30,3%	18,3%		15,9%
SOLICITUD ABIERTA	1,1%		1,1%	22%		19%
Totales	100% (88)	100% (1)	100% (89)	100% (109)	100% (17)	100% (126)

En la maestra A, los *formatos de elaboración* de los *inicios a través de preguntas* con mayor porcentaje son *secuencias* y *narraciones completas*. En la maestra B también es destacable el peso de *solicitudes abiertas*, con las que inicia los primeros turnos de discusión, y *episodios*, con los que introduce la tarea de imaginación.

En ambas, es fundamental observar la variedad de uso de los distintos *formatos de elaboración* a la hora de dar continuidad a la discusión a través de preguntas, con un peso porcentual aún más repartido en B. La escasa frecuencia de uso en los niños se concentra en las *secuencias*.

5.2.3.2. INICIO AFIRMACIÓN

Tabla 5.37: Evolución de los *inicios a través de afirmaciones* sobre el total de la *participación*

INICIO AFIRMACIÓN	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
	MAESTRA	1,9%	0,4%	0,9%	0,8%	1,5%	0,9%	1,4%
ALUMNO	5,9%	3,3%	2,8%	2,6%	3,9%	1,2%	4,1%	2,4%
Totales	4,1%	2%	1,9%	1,8%	2,8%	1,1%	2,9%	1,7%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Es una estrategia secundaria de *participación*, con un porcentaje de uso muy bajo. En el *inicio a través de afirmaciones*, los porcentajes entre maestras y alumnos son los opuestos a la categoría anterior. Es una forma de *participación* en la discusión más propia de los niños, aunque con un uso inestable y en descenso, mayor en el grupo A.

Cruce con *tipos de información*

Tabla 5.38: *tipos de información de los inicios a través de afirmaciones*

TIPOS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE INFORMACION	62,5%		13,7%	80%	4,3%	17,5%
INSTRUCCIONES	37,5%	96,5%	83,6%		14,9%	12,3%
EXPLICITA						
INFERENCIA						
EXPERIENCIA		3,5%	3,7%	10%	44,7%	38,6%
IMAGINACION				10%	36,2%	31,6%
Totales	100% (16)	100% (57)	100% (73)	100% (10)	100% (47)	100% (57)

Los *inicios afirmativos* de las maestras son mayoritariamente *instrucciones*, que se ofrecen como planteamiento inicial en cada nueva actividad, o como cambio de tema dentro del desarrollo de la discusión. En el grupo A, dada la importancia de la comprensión del texto, la información explícita tiene un peso relevante en la maestra y fundamental en los niños. En el grupo B, los *inicios* son mayoritariamente *instrucciones* en la maestra, y elaboraciones sobre *experiencias* o *imaginación* en los niños.

Esta categoría es representativa del interés y el objetivo de un interlocutor, por proponer una información o plantear un tema o tópico, al registrar giros en el desarrollo de los contenidos de la conversación. Las maestras sitúan la tarea de discusión, para que sean los niños quienes elaboren la información, explícita en el grupo A, *experiencias* anexas al texto y *proyecciones* sobre la acción principal del protagonista en el B.

Cruce con *estrategias de elaboración*

Tabla 5.39: *estrategias de elaboración en los inicios a través de afirmaciones*

ESTRATEGIAS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE ELABORACIÓN						
REPETICIÓN	6,3%	5,3%	5,5%		6,4%	5,3%
REPRODUCCIÓN	18,8%	84,2%	69,9%		57,4%	47,4%
REELABORACIÓN	12,5%	1,8%	4,1%		4,3%	3,5%
APORTACION	62,5%	8,8%	20,5%	100%	31,9%	43,9%
Totales	100% (16)	100% (57)	100% (73)	100% (10)	100% (47)	100% (57)

La maestra A inicia afirmando para aportar información nueva sobre el cuento, principalmente a través de las *instrucciones* como ya hemos visto en los *tipos de información*. La maestra B también aporta, pero sobretudo reproduce información del cuento o de anécdotas, igual que sus alumnos.

En los dos grupos de niños, la *estrategia de elaboración* fundamental es la *reproducción*, mayor en A (84,2%) que en B (57,4%).

Cruce con *formatos de elaboración*

Tabla 5.40: *formatos de elaboración en los inicios a través de afirmaciones*

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	12,5%	17,5%	16,4%		25,5%	21,1%
SECUENCIA	25%	75,4%	64,4%	20%	68,1%	59,6%
EPISODIO		1,8%	1,4%		4,3%	3,5%
SIGNIFICADO CENTRAL		3,5%	2,7%		2,1%	1,8%
NARRACIÓN COMPLETA	62,5%	1,8%	15,1%	80%		14%
SOLICITUD ABIERTA						
Totales	100% (16)	100% (57)	100% (73)	100% (10)	100% (47)	100% (57)

En las maestras la forma dominante de elaborar los *inicios afirmativos* son *narraciones completas*. El inicio afirmativo tiende a coincidir con una *instrucción* o un cambio de tema, siempre implicando un giro en la discusión. En los niños son las *secuencias* el *formato* principal para introducir un enunciado o propuesta.

CONTINUACIONES

5.2.3.3. CONTINUACIÓN PREGUNTA

Tabla 5.41: Evolución de las *continuaciones a través de demandas* sobre el total de la participación

CONTINUACIÓN PREGUNTA	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	77,3%	63,5%	73,6%	67%	72,3%	67,1%	74,1%	65,8%
ALUMNO	0,3%	1,1%	0,5%	1,9%	1,4%	1,6%	0,8%	1,5%
Totales	35,2%	28,5%	33,4%	30,8%	33,3%	30,6%	33,8%	29,9%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Normalmente es la maestra quien se sirve de esta *estrategia de participación*, 74,1% del total de intervenciones con leve descenso en A, 65,8% con un ligero aumento en B. En los niños apenas se aprecia, en el grupo A parte de la práctica inexistencia del primer trimestre, y va aumentando hasta casi igualar al grupo B (1,6%), en el último trimestre.

Son unos porcentajes muy estables que siguen apuntando a una estructura de participación semidirectiva promovida por ambas maestras.

Cruce con tipos de información

Tabla 5.42: tipos de información en las continuaciones a través de preguntas

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES	3,9%	9,1%	4%	6,3%	6,9%	6,3%
EXPLICITA	73,7%	54,5%	73,4%	26,7%	17,2%	26,4%
INFERENCIA	20,4%	36,4%	20,6%	4,8%	3,4%	4,8%
EXPERIENCIA	1,5%		1,5%	29,2%	13,8%	28,7%
IMAGINACION	0,5%		0,5%	33,1%	58,6%	33,8%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(843)	(11)	(854)	(1001)	(29)	(1030)

Los resultados confirman el objetivo de explicitar el texto por parte de la maestra A. En la maestra B hay un mayor reparto de tipos de información, no está centrada en un determinado *tipo de información*, sino más bien en hacer uso de todos, acude a todas las fuentes de información para que los niños hablen, algo que señala como objetivo prioritario de la actividad.

En el grupo de niños A, la pequeña frecuencia de *continuación a través de demandas* de información se concentra en esclarecer la información *del texto explícito e implícito*. Y en el grupo B el mayor interés en dar *continuidad demandando* información es a partir de la *imaginación*.

Cruce con estrategias de elaboración

Tabla 5.43: estrategias de elaboración en las continuaciones a través de preguntas

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	26%	18,2%	25,9%	37%	20,7%	36,5%
REPRODUCCIÓN	47,1%	45,5%	47,1%	26,7%	13,8%	26,3%
REELABORACIÓN	26,5%	36,4%	26,6%	35,3%	51,7%	35,7%
APORTACION	0,5%		0,5%	1,1%	13,8%	1,5%
Totales	100% (843)	100% (11)	100% (854)	100% (1001)	100% (29)	100% (1030)

En el grupo A las continuaciones a través de demandas buscan primero reproducir y, en menor medida, reelaborar y repetir. En la maestra B hay un reparto de estrategias, destacando el uso de *repeticiones y reelaboraciones*.

En los niños del grupo B domina el porcentaje de *reelaboraciones* sobre el resto de estrategias. Mientras que sus compañeros del grupo A, usan más *reproducciones* que *reelaboraciones*.

El dato esencial en la lectura de la tabla 5.43 es la desproporción entre maestras y alumnos en las frecuencias de uso de preguntas. Lo observamos en el proceso de *continuidad*, y lo hemos visto a la hora de iniciar la discusión.

Cruce con *formatos de elaboración*

Tabla 5.44: *formatos de elaboración en las continuaciones a través de preguntas*

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	24,7%	34,6%	24,8%	28,2%	24,1%	28,1%
SECUENCIA	55%	45,5%	54,9%	56,5%	69%	56,9%
EPISODIO	3,3%		3,3%	4,6%		4,5%
SIGNIFICADO CENTRAL	13,9%	18,2%	13,9%	3,6%	3,4%	3,6%
NARRACIÓN COMPLETA	2,3%		2,2%	2,9%	3,4%	2,9%
SOLICITUD ABIERTA	0,8%		0,8%	4,2%		4,1%
Totales	100% (843)	100% (11)	100% (854)	100% (1001)	100% (29)	100% (1030)

En ambos grupos, la *secuencia* es el formato esencial para dar continuidad a través de preguntas. Menor es el porcentaje de *detalles*, aunque también es relevante.

En el grupo A hay que tener en cuenta el porcentaje de *significados centrales*, preguntas en condicional sobre *información acerca del texto implícito*, como la elaboración de un título al cuento tras la lectura, o situarse ante hechos sin una resolución explícita en el cuento.

5.2.3.4. CONTINUACIÓN AFIRMACIÓN

Tabla 5.45: Evolución de *continuaciones a través de afirmaciones* sobre el total de la *participación*

CONTINUACIÓN AFIRMACIÓN	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	12,6%	27,2%	17%	23,6%	18,9%	80,5%	16,6%	25,8%
ALUMNO	82,6%	84,1%	80,7%	85,5%	86,4%	86,9%	81,1%	85,4%
Totales	50,9%	59,1%	52%	58,1%	52,8%	60,1%	52%	59,1%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Los distintos porcentajes entre maestras y alumnos de la anterior categoría se invierten. Ahora son los niños los que principalmente usan este formato, superando en ambos grupos y en todos los trimestres el 80% de sus intervenciones (81,1% en el grupo A, 85,4% en el B). Podemos afirmar que es el *formato de participación* propio en los niños, con la que completan, explicitan o desarrollan lo ya apuntado por las demandas de las maestras.

Por el contrario, en la maestra A va aumentando del 12% del primer cuento al 19% del último. En la maestra B, siempre con un porcentaje superior, va disminuyendo del 27% al 25%. Las frecuencias absolutas de las *continuaciones* son muy superiores a las categorías de *inicio*, pero con una distribución muy parecida: las maestras preguntan, los niños responden.

Cruce con *tipos de información*

Tabla 5.46: tipos de información en las continuaciones a través de afirmaciones

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES	9%	5,1%	5,6%	13%	4,4%	6,1%
EXPLICITA	68,3%	72,7%	72,1%	15,8%	22,3%	21,1%
INFERENCIA	21,7%	19,7%	20%	2,8%	4,6%	4,2%
EXPERIENCIA	1,1%	2%	1,9%	37,5%	34,2%	34,8%
IMAGINACION		0,4%	0,4%	30,9%	34,5%	33,8%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(189)	(1125)	(1314)	(392)	(1641)	(2033)

Las formas de *continuación* tienen unos porcentajes muy similares en los *tipos de información*. Las respuestas tienden a acudir a los tipos de fuentes de información de los que han partido las preguntas.

En el grupo A, la *continuidad a través de afirmaciones* se construye desde el *texto explícito*, y en menor medida desde el implícito. En el grupo B aumenta la mezcla de *tipos de información*, ahora son también los niños los que continúan afirmando sobre todos los tipos de fuentes de información, principalmente *experiencias* e *imaginación*, ambas con un porcentaje muy similar, en torno al 34%.

Cruce con *estrategias de elaboración*

Tabla 5.47: *estrategias de elaboración de las continuaciones a través de afirmaciones*

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	22,2%	18,5%	19%	54,6%	14%	21,8%
REPRODUCCIÓN	43,4%	60,7%	58,2%	13,3%	44,1%	38,2%
REELABORACIÓN	20,6%	2,6%	5,2%	17,6%	6,6%	8,7%
APORTACION	13,8%	18,2%	17,6%	14,5%	35,3%	31,3%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(189)	(1125)	(1314)	(392)	(1641)	(2033)

Al igual que las *continuaciones a través de preguntas*, las *reproducciones* siguen siendo la estrategia esencial para elaborar la continuidad a través de afirmaciones. La maestra B tiene un porcentaje menor de *reproducciones*, usando un 54,6% de *repeticiones* para reincidir sobre aspectos a tener en cuenta, o para retomar una *instrucción* no cumplida.

Cruce con *formatos de elaboración*

Tabla 5.48: *formatos de elaboración en la continuación a través de afirmaciones*

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	23,3%	38,3%	36,1%	25,5%	28,1%	27,9%
SECUENCIA	44,4%	44,9%	44,8%	59,7%	60%	59,4%
EPISODIO	7,4%	1,5%	2,4%	4,1%	5,2%	5,2%
SIGNIFICADO CENTRAL	19%	11,4%	12,5%	2%	3,2%	3%
NARRACIÓN COMPLETA	5,8%	3,9%	4,2%	7,4%	3,3%	4,1%
SOLICITUD ABIERTA				1,3%	0,2%	0,4%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(189)	(1125)	(1314)	(392)	(1641)	(2033)

Al igual que el otro tipo de *continuación*, las *secuencias* son el *formato de elaboración* más usado, con mayor uso en el grupo B. Los *detalles* tienen un porcentaje destacable.

En el grupo A, también es destacable el uso de *significados centrales*, con mayor incidencia en la maestra.

LAS INTERRUPCIONES O NO CONTINUACIONES

Nos situamos en los turnos en los que el discurso se paraliza y no avanza, debido a que el interlocutor no puede o no sabe dar continuidad a un enunciado anterior de otro interlocutor. Hemos observado dos formas de interrupciones: el *silencio* y el *intento fallido de respuesta*.

5.2.3.5. SILENCIO O NO RESPUESTA

Tabla 5.49: Evolución de enunciados *sin respuesta* sobre el total de la participación

SILENCIOS	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA						0,4%		0,1%
ALUMNO	4,3%	4,6%	10,5%	4,4%	7,4%	5%	7,5%	4,6%
Totales	2,3%	2,6%	5,8%	2,3%	4,1%	3%	4,1%	2,6%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

La *no respuesta ante una demanda* o *silencio* no existe en la maestra A, y sólo en dos ocasiones en la B. Sin embargo, en los niños sí hay un porcentaje a tener en cuenta. En el grupo A llega al 7,5% del total de sus turnos de intervención, al 10% en el segundo trimestre, quizá por ser el de mayor número de *significados centrales* propuestos por la maestra. En el grupo B llega al 5%, en el último trimestre.

Cruce con tipos de información

Tabla 5.50: tipos de información en los silencios

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES						
EXPLICITA		79,8%	79,8%	50%	47,4%	47,4%
INFERENCIA		19,2%	19,2%		10,5%	10,3%
EXPERIENCIA				50%	11,8%	12,8%
IMAGINACION		1%	1%		25%	24,4%
Totales		100% (104)	100% (104)	100% (2)	100% (76)	100% (78)

En ambos grupos, los bloqueos de los niños vienen principalmente a la hora de comprender o recuperar el texto del cuento, principalmente de su *información explícita*, y en menor porcentaje de la implícita. Si bien, en el grupo B, pueden bloquearse en otros tipos de información: *imaginación* (25%) y *experiencias* (11,8%). Además en este grupo aparece un pequeño porcentaje de *silencios* tras *instrucciones* de la maestra, porcentaje inexistente en el grupo A.

*Nota. Los *silencios* son turnos que quedan por elaborar, por tanto no hay posibilidad de hacer una lectura cruzada con *estrategias* y *formatos de elaboración*

La “tolerancia” al silencio

Tabla 5.51: Porcentajes generales de los tipos de silencios

SILENCIOS	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
SILENCIO SIMPLE	45,6%	53,6%	49,2%
SILENCIO DOBLE	40,8%	31%	36,4%
≥ 3 SILENCIOS	13,6%	15,5%	14,4%
Totales	100% (103)	100% (84)	100% (187)
N total turnos	2643	4373	7016

Esta categorización de la distribución de la categoría de *silencios*, obtiene porcentajes similares en ambos grupos. En A se da un porcentaje mayor de *silencios* dobles que en el grupo B, o turnos en los que la maestra espera dos *silencios* antes de contestar ella. Si bien son los *silencios* simples, o un único turnos de espera antes de dar respuesta la maestra, el tipo de *silencio* más común.

5.2.3.6. INTENTO DE RESPUESTA

Tabla 5.52: Evolución de los porcentajes de *intentos de respuesta* sobre el total de la participación

INTENTO DE RESPUESTA	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA		0,4%	0,3%	1%	0,2%	0,2%	0,2%	0,5%
ALUMNO	6,7%	5,4%	5,6%	4,8%	6,8%	5%	6,4%	5,1%
Totales	3,7%	3,2%	3,2%	3,1%	3,9%	2,9%	3,6%	3,1%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

El *intento de respuesta*, es prácticamente inexistente en ambas maestras. En el grupo de niños A tiene un 6,5% sobre el total de las intervenciones, y en el B un 5,1%. No hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Cruce con tipos de información

Tabla 5.53: tipos de información en los intentos de respuesta

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES				37,5%	2,1%	4,7%
EXPLICITA	100%	78,4%	79,1%		19,8%	17,9%
INFERENCIA		20,5%	19,8%		3,1%	2,8%
EXPERIENCIA		1,1%	1,1%	25%	29,2%	29,2%
IMAGINACION				37,5%	45,8%	45,3%
Totales	100% (3)	100% (88)	100% (91)	100% (10)	100% (96)	100% (106)

Resultados muy similares que en los *silencios*. El esfuerzo para dar continuidad a las demandas de la maestra A está centrado en la recuperación y en la comprensión del texto, sea *explícito o implícito*. En cambio, los niños del grupo B se concentran en la proyección sobre el texto guiada por la maestra (45,8%), y en comentar *experiencias* propias relacionadas con la lectura (29,2%). Debido a su escasa frecuencia no analizamos los porcentajes de las maestras.

*Nota. Los turnos codificados como *interrupción*, formados por *no respuestas e intentos de respuesta*, no han sido categorizados dentro de la dimensión de elaboración, al considerar que son un tipo de enunciados que quedan sin elaborar, por tanto no hay posibilidad de hacer una lectura cruzada con *estrategias y formatos de elaboración*

5.2.3.7. VALORACIÓN DEL PROCESO DE PARTICIPACIÓN

Esta dimensión de análisis permite observar cómo los niños van asumiendo las estrategias de comunicación de las maestras, y cómo cada maestra distribuye la actividad de discusión en grupo. Parece una variable con una *distribución intergrupo e intragrupo* estable. Pudimos comprobar cómo esos porcentajes de participación no varían a lo largo del curso, abriendo la posible interpretación de que les motiva o se han acostumbrado a la estructura de la actividad tal como es planteada por las maestras. Quizás cada vez se sienten más cómodos, al ir aprendiendo sobre el proceso de discusión y su regulación social.

La lectura global de la *participación* lleva a describir una estructura *semidirectiva*, en la que las maestras tienden a canalizar y llevar el peso de la regulación de los turnos. Las maestras llevan el peso de la elaboración de la información, son ellas prácticamente las únicas que demandan y reelaboran la información del resto. Esto va unido a los datos obtenidos en la *regulación comunicativa* (Tablas 5.3 y 5.4), donde aparece un predominio de distribuciones diádicas de turnos, con un porcentaje superior al 80% en ambos grupos.

Las maestras se encuentran en una transición entre los dos estilos apuntados por el trabajo de Borzone y Rosemberg (1994), expuesto en la tabla 1.2. En el marco de participación observado las docentes asumen el papel de iniciador del intercambio con dominio sobre los tópicos (Turnos 131, 133, 135), y los niños un papel subordinado, con la misión de contestar a preguntas que suscitan una respuesta determinada (Turnos 132, 134, 136); y a medida se familiarizan con la lectura y la puesta en discusión, los niños van asumiendo un papel importante, y no subordinado, puesto que ellos mismos plantean los tópicos con sus propias palabras (Turnos 142-145).

Secuencia didáctica 5.1: Estilo de participación negociado

131	MAESTRA	¿Y por qué dijeron: anda un niño, con un...?
132	DANI	Robot
133	MAESTRA	No, con un... (Levanta el brazo izquierdo). Fueron al juez y a la policía diciendo que habían visto a un niño con un...
134	IVAN	Robot
135	MAESTRA	No
136	NOELIA	Con un monstruo
137	MAESTRA	Con un monstruo, muy bien Noelia. Con un monstruo, ellas creían que le iba a hacer daño al niño, pero, ¿le iba a hacer daño al niño?
138	TODOS	No
139	MAESTRA	No, ¿verdad?, él era como una máquina. Él al niño le enseñaba cosas, ¿verdad?. Pero fueron al juez, y el juez, ¿qué hizo con el niño?
140	DANI	Llevárselo al colegio que no tenía familia
141	MAESTRA	Al colegio que vivían niños que no tenían familia, ¿verdad?. Y allí, ¿qué pasó?
142	IVAN	Pues que había muchos...
143	DANI	Pues que tenían un plan que, que el robot estaba en el patio y luego salieron los niños y al día siguiente vino el eso, y dijeron los niños que...
144	IVAN	A la directora
145	DANI	Que querían tener familia

Grupo A. 1^{er} cuento

En el grupo A, la maestra tiene un rol crucial en la estructuración del discurso del niño, cuando interactúa en colaboración con él y le proporciona el apoyo necesario para que reconstruya un relato más complejo que el que logra por sí solo. En el grupo B el apoyo se centra en una elaboración que busca un desarrollo expresivo, y una confrontación constante con otras situaciones nacidas a partir del texto.

El hecho de que la maestra A sepa crear estrategias de participación productivas para el desarrollo lingüístico, jugando siempre con la información del texto; y la maestra B a partir de generar situaciones imaginarias y analógicas, evidencia el potencial de la escuela como un ámbito válido para este aprendizaje.

El *estilo de participación* en ambos grupos tiende a ser *asimétrico*, pero *moderado o negociado*, puesto que los niños tienen un margen amplio para enfocar su respuesta, y la posibilidad de valorar las respuestas de otros. Va tomando aspectos del modelo propuesto por Rogoff (1993): animar a los alumnos a escuchar a sus compañeros, proporcionando apoyo para que los niños aprendan cómo hacerlo, y confrontando continuamente determinados enunciados de un interlocutor con el resto del grupo. Los alumnos se refieren tanto a sus compañeros como al profesor, explorando las ideas de sus compañeros y dirigiendo ellos mismos en contados casos la discusión.

Hemos podido observar, en situaciones generadas por la ausencia de la maestra tras una interrupción de otros profesores, cómo algunos niños asumían la responsabilidad del desarrollo de la tarea. Incluso se dio la situación durante el último trimestre, de la existencia de críticas hacia una de las participantes por parte del resto del grupo, debido a su baja participación.

En un análisis conjunto de *inicios y continuaciones* (Gráfico 5.6), observamos un ajuste estable entre las preguntas de las maestras y las respuestas de sus alumnos. Estos resultados apuntan a una estructura de *participación semidirectiva*, similar en ambas maestras. Controlan el tópico o tema de la discusión, así como el acceso e intercambio de información, para una vez introducido estos elementos, permitir la iniciativa del alumno. Estos datos de participación van en la misma línea que el análisis de la distribución de las secuencias de turnos de intervención o *regulación comunicativa*.

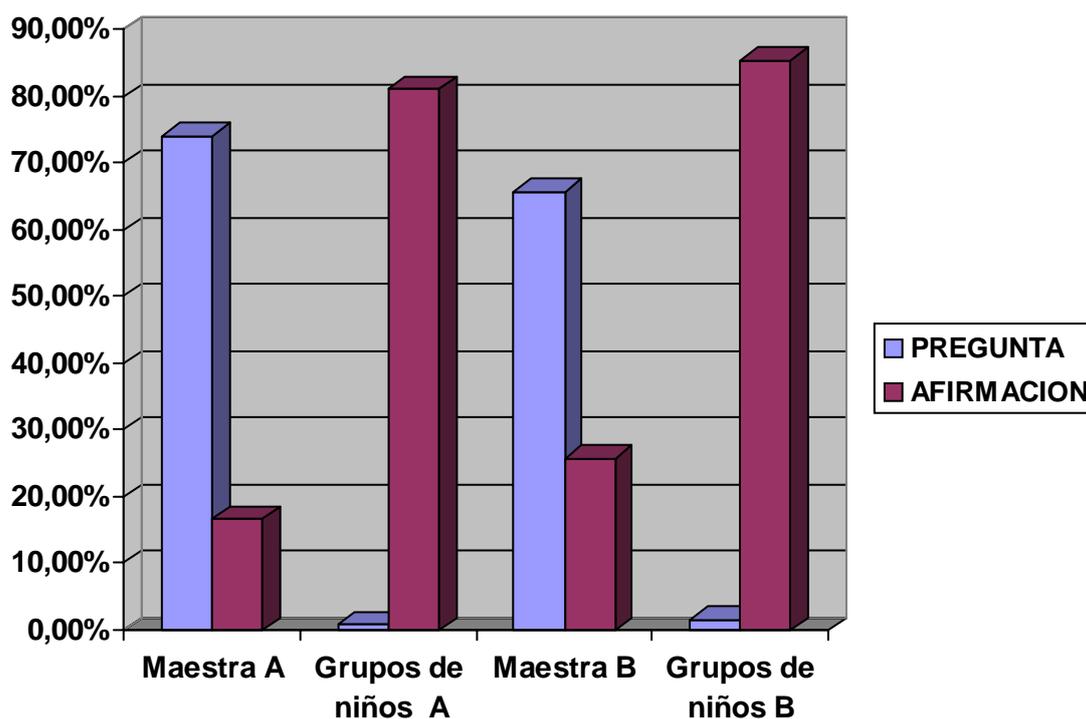


Gráfico 5.6: Continuaciones: pregunta y afirmación

En un análisis conjunto de la *no continuación*, *silencios* e *intentos de respuesta* (Tablas 5.49 y 5.52), el mayor número de silencios e intentos fallidos de respuesta se dan en el grupo A. Puede indicar que la maestra ha establecido más desafíos cognitivos, elaborando un mayor porcentaje de inferencias sobre episodios centrales del texto, para tender a la comprensión de la estructura global del cuento (Burón, 1992). Quizás por ello, obtiene un mayor porcentaje de turnos donde los niños no han sido capaces de dar continuidad a sus demandas de información. Porcentaje superior al grupo B, donde han acudido a tipos de información, como experiencias, que generan información más cercana que facilita la elaboración de la información en los niños.

Es clave saber *dar continuidad* a las respuestas iniciales del niño, dando voto de confianza que canaliza su necesidad de contar. De hecho, al sentirse escuchado, se centra mejor en las siguientes tareas. Es entonces cuando la maestra ha sacado a la luz ideas que estaban en su cabeza, y de las que no podía desconectar, puesto que “*la información y las destrezas no se transmiten, sino que se transforman en el proceso de apropiación*” (Rogoff, 1990: 250).

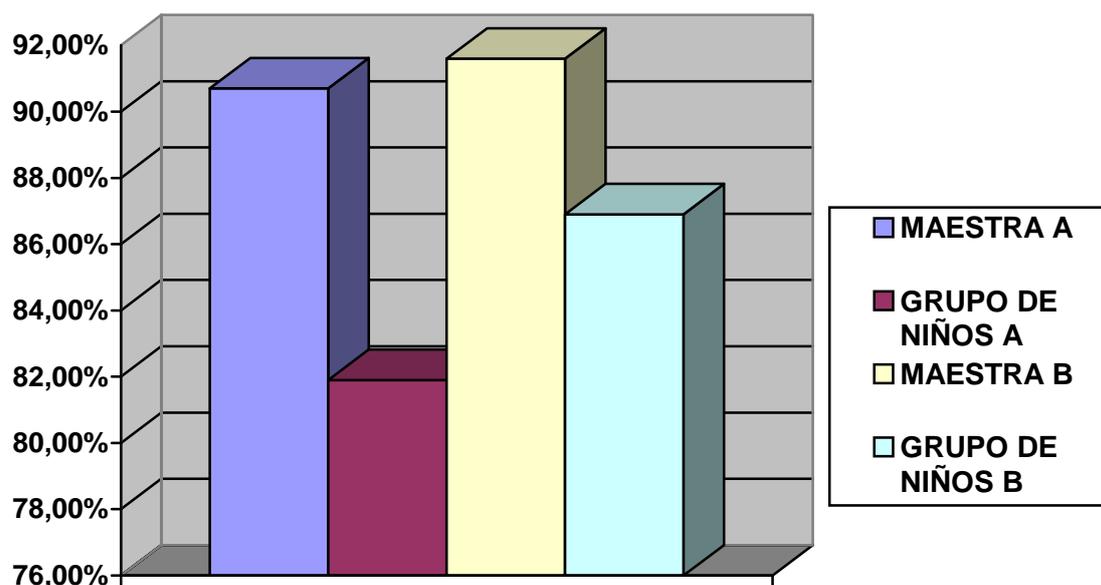


Gráfico 5.7: Porcentajes de continuaciones sobre el total de Participación

Vemos cómo las continuaciones se han convertido en el formato dominante de participación, necesario para establecer cualquier discusión. Las maestras demandan y elaboran información a partir de los enunciados de los niños, acción básica del *andamiaje*.

Las preguntas han sido claves en el proceso de participación. Hay que destacar el escaso porcentaje de preguntas o demandas de información en los niños, que se debe a la dificultad que encierra para ellos, la identificación de la información adicional que necesitan (Tough, 1979). Las *demandas*, al igual que las *reelaboraciones* y *repeticiones*, son índices de actividad respecto a la actividad discursiva (Díez, 2002). La maestra, con gran diferencia sobre el resto de participantes, es la que más demanda. Que un niño demande información a otro es más difícil a estas edades. Progresivamente lo van haciendo, siendo más capaces de integrar la actividad propia con la de otros compañeros. Sólo van disminuyendo las demandas de producción o inespecíficas. Ambas maestras hacen uso prácticamente exclusivo en el uso de demandas. Lo que lleva a otra desproporción: el porcentaje de afirmaciones, escaso en las maestras. La forma de participación dominante es: *la maestra pregunta, los alumnos contestan*.

La dificultad está en encontrar un término medio a la hora de abrir las preguntas. Observamos cómo unas preguntas dan respuestas con mayor riqueza que otras. Los niños pueden irse a lo que les pasa por la cabeza, contenidos ajenos a la lectura previa, cuando las demandas se abren mucho, como la pregunta: “¿algo más del cuento?”.

Secuencia didáctica 5.2: Preguntas muy abiertas

6097	MAESTRA	¡Ah!, bueno. ¿Algo más del cuento?
6098	JAVIER	Yo no
6099	MAESTRA	(A 27:) Fernán, ¿qué más quieres contar del cuento?
6100	FERNÁN	Mis tías en=
6101	MAESTRA	Pero= del cuento, no de tus tías
6102	FERNÁN	(pausa)
6103	MAESTRA	Del cuento
6104	FERNÁN	Que mi madrina va a tener un bebe
6105	MAESTRA	Pero eso no es del cuento. (A 29:) Carla, ¿algo más del cuento?
6106	CARLA	Yo no quiero del cuento, quiero de otra cosa

Grupo B. 3^{er} cuento

La pregunta abierta “*¿Qué es lo que más te ha gustado del cuento?*”, que hemos revisado como una instrucción inicial de la actividad, vemos como suele ir acompañada por una respuesta de detalle o muy general, que no contribuye a un debate de turnos fluidos.

Secuencia didáctica 5.3: Preguntas abiertas

6152	MAESTRA	A ver Sara, ¿qué es lo que más te ha gustado del cuento?
6153	SARA	Pues el perro
6154	MAESTRA	¿El perro?, ¿ha salido un perro en el cuento?
6155	ASIER	No (levanta la mano)= Yo
6156	MARIA	No (levanta la mano)=Yo
6157	MAESTRA	Yo no me acuerdo que haya salido. (A 32:) María, ¿qué es lo que más te ha gustado?
6158	MARIA	El ciervo
6159	MAESTRA	El ciervo, ¿por qué es lo que más te ha gustado?
6160	MARIA	(pausa)
6161	MAESTRA	¿Qué hacía?
6162	MARIA	Curar
6163	MAESTRA	¡Ah!, curar. (A 31:) ¿Y Asier?
6164	ASIER	La ardilla
6165	MAESTRA	¿Te ha gustado la ardilla?, ¿por qué te ha gustado la ardilla?
6166	ASIER	Porque le arañó
6167	MAESTRA	¿Y te ha gustado eso?, (a 30:) ¿Sara?
6168	SARA	El niño

Grupo B. 3^{er} cuento

En cambio una pregunta con un mayor número de matizaciones y guías, como “*Imagínate que eres María, la niña invisible, ¿qué hubieses hecho para que fueran amigos el resto de niños?*”, orienta a cada niño en cómo dar solución a un dilema o problema que es importante para el desarrollo del cuento, logra implicar a los niños en la actividad, y produce respuestas nuevas y propias.

Secuencia didáctica 5.4: Preguntas abiertas guiadas

2054	MAESTRA	Tú, imagínate que te quedas sin papa y mama, ¿qué harías?=-
2055	ALICIA	Pues, quedarme quieta y esperar a que me vieran unos señores, que me preguntaran que si quiero ser su hija, y yo les decía si o no y soy su hija
2056	MAESTRA	¡Ah!, muy bien. ¿Y Daniel?
2057	DANIEL	Pues que, que yo naciera en una madre que a mí, a ella ya no le gustaba, y luego la pasa a otra, que la gustara, y si luego hace una bobada la va a otra, y si no hace otra bobada, pues con esa me quedara
2058	MAESTRA	¡Ah!, y ¿qué os parece el colegio que no tenía ni papa, ni mama, que se llaman huérfanos?
2059	ALICIA	Mal

Grupo B. 1^{er} cuento

También influye cómo encauza la maestra esas respuestas cortas del alumno. Pueden ser ellas quienes completen o den solución a sus preguntas, sin esperar al alumno; o pueden partir de estas respuestas cortas, demandando una argumentación que *guíe*, *matice*, o *complete*, para terminar construyendo conjuntamente una respuesta cercana a la demanda inicial de la maestra que, en principio, se mostraba insuficiente para la maestra.

5.2.4. ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN

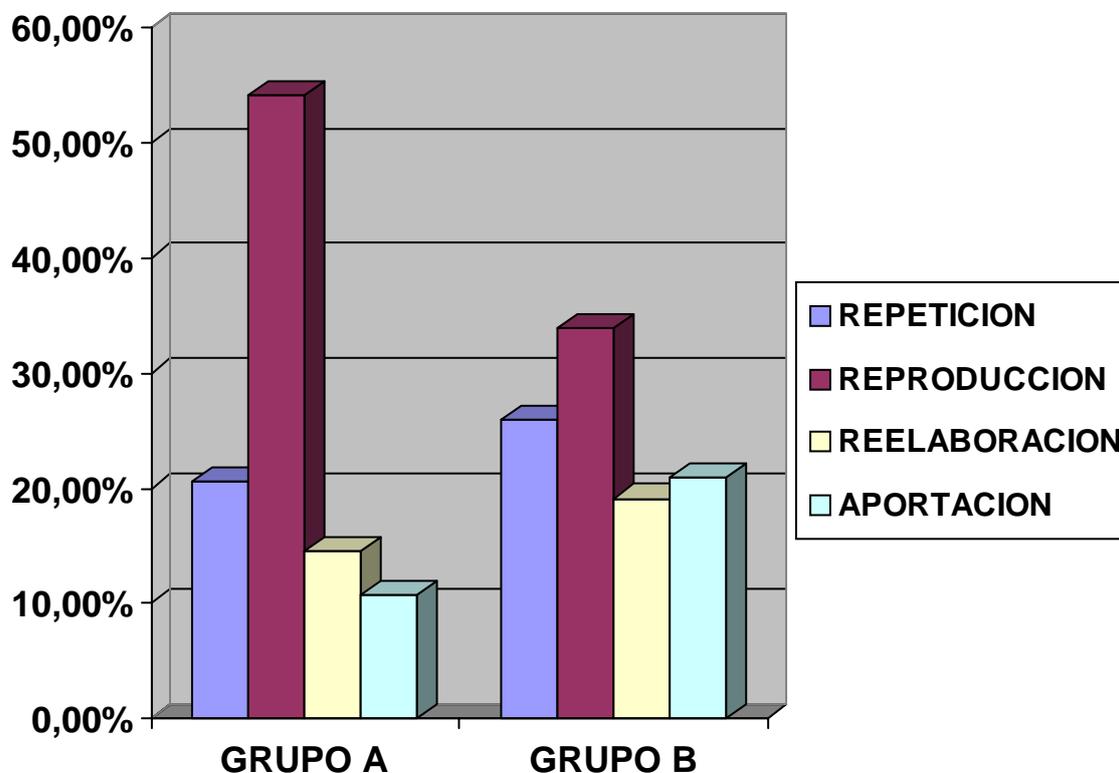


Gráfico 5.8: Estrategias de elaboración de la información

5.2.4.1. REPETICIÓN

Tabla 5.54: Evolución de repeticiones sobre el total de estrategias de elaboración

REPETICIONES	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	19,1%	38%	29,6%	40,4%	22%	41,3%	23,6%	39,8%
ALUMNO	10,7%	10,6%	16,6%	15%	17,8%	11,9%	15,3%	12,4%
Totales	14,5%	22,6%	22,1%	26,3%	19,7%	25%	19%	24,5%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

En el grupo A aumenta mucho en el 2º cuento, como veremos, el de mayor porcentaje de turnos dedicados al formato *significado central*. En la maestra A, el 23,6% del total de sus *estrategias de elaboración* son *repeticiones*. A la maestra le sirve para comprobar el nivel del que parte el alumno.

En el grupo B, es la *estrategia de elaboración* más utilizada por la maestra B, que va aumentando ligeramente su uso, con 39,8% de media total en los tres cuentos. Los niños van aumentando su uso hasta llegar al 17,8% del último cuento, a pesar de que la maestra tiene un porcentaje muy inferior a la maestra B. Las diferencias finales entre los porcentajes de las maestras son destacables, no así entre los niños, con porcentajes similares.

No podemos afirmar que sea una *estrategia* que los niños han ido interiorizando. En el grupo de niños B se mantiene sobre el 13%. El hecho de que la maestra use mucho las *repeticiones* no lleva a que los grupos de niños la imiten y utilicen esta estrategia. Las *repeticiones* aumentan ligeramente en el grupo A, de un 10,7% a un 17,8%; en el B apenas cambia el porcentaje del primer al último cuento. Quizá en ambos grupos el uso en las maestras no ha influido en sus alumnos.

Cruce con tipos de Información

Tabla 5.55: tipos de información de repeticiones

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES	6,7%	8%	7,3%	6,3%	4,6%	5,8%
EXPLICITA	61,2%	65,3%	63%	22,9%	27,6%	24,3%
INFERENCIA	29,1%	24,9%	27,2%	3,3%	3,3%	3,3%
EXPERIENCIA	1,9%	1,9%	1,9%	32,2%	29,7%	31,6%
IMAGINACION	1,1%		0,6%	35,1%	34,7%	35%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(268)	(213)	(481)	(606)	(239)	(845)

El cruce entre la estrategia de *repetición* y los *tipos de información*, señala unas claras diferencias entre ambos grupos y maestras. Podemos inferir que la *repetición* es una estrategia que refleja la prioridad de las maestras en los *tipos de información* y en los *formatos de elaboración*, hallando un criterio más para cotejar los objetivos que han manifestado seguir.

En el grupo A domina la información explícita, si bien va disminuyendo en favor de la implícita, siempre dentro de los contenidos del texto. Queda reflejado el interés de la maestra A por la comprensión del texto, con una creciente profundidad, deteniéndose en los *significados claves*. En el grupo B domina lo implícito desde el comienzo, pero no del texto en sí mismo, sino de la información posible, abierta a partir de la lectura del cuento. La revisión del cuento es un cauce abierto a *experiencias* e *imaginación*. Se ve reflejado el interés de la maestra B por insistir en que los niños elaboren *proyecciones* propias sobre el texto, o para reproducir experiencias propias relacionadas con él.

Cruce con *formatos de elaboración*

Tabla 5.56: *formatos en la elaboración de repeticiones*

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	25,4%	35,7%	29,9%	24,3%	26,8%	25%
SECUENCIA	46,6%	38%	42,8%	60,7%	64,9%	61,9%
EPISODIO	1,5%	2,3%	1,9%	5,8%	2,9%	5%
SIGNIFICADO CENTRAL	21,3%	19,7%	20,6%	2,3%	2,9%	2,5%
NARRACIÓN COMPLETA	3,4%	4,2%	3,7%	2,3%	2,1%	2,2%
SOLICITUD ABIERTA	1,9%		1%	4,6%	0,4%	3,4%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(268)	(213)	(481)	(606)	(239)	(845)

En ambos grupos se da un porcentaje dominante de *secuencias* y *detalles*, información poco relevante para la estructura del cuento. Sólo en A es destacable el porcentaje que va adquiriendo el *significado central*, parece ser que la maestra esta cada vez más interesada en la actividad de poner título al cuento, y en sacar a la luz el *texto implícito*.

Las dos maestras intentan hacer volver sobre la actividad a través de *detalles* y *secuencias*, los formatos más simples, sumando el porcentaje mayoritario entre ambos. Es significativa la insistencia de la maestra A sobre los *significados centrales*, con un gran aumento en el segundo trimestre. Puede estar relacionado con el porcentaje observado en el cruce con el *tipo de información texto implícito*, porcentaje muy superior al de B.

Cruce con *Participación*

Tabla 5.57: *formatos de participación de las repeticiones*

FORMATOS DE PARTICIPACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INICIO DEMANDA	2,2%		1,2%	3,6%	0,4%	2,7%
INICIO AFIRMA	0,4%	1,4%	0,8%		1,3%	0,4%
CONTINUA DEMANDA	81,7%	0,9%	45,9%	61,1%	2,5%	44,5%
CONTINUA AFIRMA	15,7%	97,7%	52%	35,3%	95,8%	52,4%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(268)	(213)	(481)	(606)	(239)	(845)

Las maestras tienden a repetir para dar continuidad al discurso de los niños, a través de demandas. Aunque la maestra B también usa de forma considerable la afirmación (35,3%).

En los niños, es clara su tendencia a repetir, a través de *continuaciones afirmativas* que principalmente son respuesta a las continuaciones a partir de preguntas de las maestras, que constituyen su *andamiaje*. En las repeticiones, los niños afirman con un peso aún más relevante de lo que las maestras demandan. Se refuerza la relación con el concepto de *reflejamiento* de Lumbelli (1985).

5.2.4.2. REPRODUCCION

Tabla 5.58: Evolución de *reproducciones* sobre el total de *estrategias de elaboración*

REPRODUCCIONES	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	51,5%	22,3%	39,9%	20,1%	47,2%	26,2%	46,1%	22,7%
ALUMNO	63,5%	35,8%	55%	35,9%	45%	47,6%	53,1%	39,4%
Totales	58,1%	29,8%	48,2%	28,9%	46%	38,1%	49,9%	32%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Es la *estrategia de elaboración* que marca las diferencias entre ambos grupos. La estrategia más utilizada en el grupo A, 46,1% en la maestra, y 53,1% en los niños. Éstos tienen un descenso considerable, del primer al último cuento, de un 63,5% a un 45%. Esta estrategia se dirige hacia el objetivo marcado de revisión secuencial del texto narrativo. Hay un descenso en el uso de esta *estrategia*, paralelo al descenso del tipo de información sobre el texto explícito al que va asociada, en favor de la comprensión del *texto implícito* o *subtexto*.

Con respecto al grupo B, en la maestra se mantiene entorno al 22%, y en el grupo de niños va aumentando hasta llegar a la mitad de las intervenciones en el último trimestre. Parece ser que la maestra va teniendo en cuenta cada vez más la lectura previa en sus demandas de información, y los niños van centrándose cada vez más en la recuperación de la lectura previa. Esta estrategia va aumentando al estar asociada al tipo de información sobre *experiencias*, los niños recurren a la *reproducción* de *experiencias*, como comprobamos en la siguiente tabla.

Cruce con *tipos de información*

Tabla 5.59: *tipos de Información de reproducciones*

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES	1,5%	0,8%	1,1%	5,8%	0,7%	2,3%
EXPLICITA	92%	92,9%	92,5%	46,2%	36,2%	39,4%
INFERENCIA	6,1%	5%	5,5%	2%	0,8%	1,2%
EXPERIENCIA	0,4%	1,2%	0,9%	41,9%	59,8%	54,2%
IMAGINACION				4%	2,5%	3%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(525)	(736)	(1261)	(346)	(756)	(1102)

Volvemos a constatar una clara diferencia entre los dos grupos. En el grupo A la práctica totalidad de las *reproducciones* son información explícita en el texto. En contraste, en el grupo B sólo la maestra tiene mayor porcentaje de reproducciones sobre el *texto explícito*. En este grupo existe otro tipo de *reproducción* de la información que nace a partir de *experiencias* o anécdotas personales adjuntas al cuento, 59,8% en los niños, por encima de las *reproducciones del texto explícito* con un 36,2%. Son *reproducciones* cualitativamente distintas a las del grupo A, basadas en la memoria personal de cada niño.

Cruce con *formatos de elaboración*Tabla 5.60: *formatos de elaboración de reproducciones*

FORMATOS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE ELABORACIÓN	25,3%	41%	34,5%	35,3%	32,4%	33,3%
DETALLE	57%	51,8%	53,9%	52%	61,1%	58,3%
SECUENCIA	5,3%	1,5%	3,1%	0,6%	3,6%	2,6%
EPISODIO	10,5%	5,2%	7,4%	3,2%	1,7%	2,2%
SIGNIFICADO CENTRAL	1,7%	0,5%	1%	3,2%	0,9%	1,6%
NARRACIÓN COMPLETA	0,2%		0,1%	5,8%	0,3%	2%
SOLICITUD ABIERTA	100%	100%	100%	100% (346)	100% (756)	100%
Totales	(525)	(736)	(1261)			(1102)

Los resultados son similares en ambos grupos. Las *secuencias* son el formato más asociado a las *reproducciones*, superando la mitad del total de estrategias en ambos grupos.

También tienen un peso importante los *detalles*, en el grupo A mayor en los niños que en la maestra, al revés que en el grupo B. La única diferencia está en la aparición relevante de *significados centrales* en el grupo A, con mayor porcentaje en la maestra que en los niños.

Cruce con *Participación*Tabla 5.61: *formatos de participación de reproducciones*

FORMATOS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE PARTICIPACION	8,2%		3,4%	7,8%	0,1%	2,5%
INICIO DEMANDA	0,6%	6,5%	4,5%		3,6%	2,5%
INICIO AFIRMA	75,6%	0,7%	31,9%	77,2%	0,5%	24,6%
CONTINUA DEMANDA	15,6%	92,8%	60,7%	15%	95,8%	70,4%
CONTINUA AFIRMA	100% (525)	100%	100%	100%	100%	100%
Totales		(736)	(1261)	(346)	(756)	(1102)

En las *reproducciones* ocurre lo mismo que en las *repeticiones*. La maestra da continuidad preguntando, y en mucho menor porcentaje afirmando, y los niños respondiendo a esas demandas.

5.2.4.3. REELABORACIÓN

Tabla 5.62: Evolución de las *reelaboraciones* sobre el total de *estrategias de elaboración*

REELABORACIONES	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	25,9%	35%	29,6%	40,4%	27,3%	27,3%	26,6%	31,6%
ALUMNO	2,1%	7,7%	1,6%	7,6%	3,3%	6,2%	2,4%	7,2%
Totales	12,9%	19,7%	12,8%	18,4%	14%	15,5%	13,3%	18%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

La estrategia de *reelaboración* tiene un mayor porcentaje en el grupo B, aunque va disminuyendo. En cambio, el porcentaje de la maestra A se mantiene. En los niños, aunque con leve ascenso, esta estrategia tiene un porcentaje muy escaso. Parece ser que no han interiorizado su uso.

En el grupo B se juega con más contenidos nuevos, porque los objetivos de comprensión y recuperación de los contenidos dados en el texto importan menos. El sentido de *reelaboración* viene del intento de la maestra por jugar con la información sugerida por el texto, para ir generando otra nueva, con un grado de relación variable y relativa sobre la información origen.

La maestra A va acercando la información a la comprensión del grupo de niños en una labor de *andamiaje*, que en B es secundaria. Lo mismo ocurre con los *tipos de información* centrados en el *texto explícito e implícito*, que quedan en segundo plano con respecto al desarrollo de *experiencias* y de la *imaginación*. La tabla 5.62 describe una estabilidad en los resultados. En los niños no se aprecian cambios, ni avances destacables, parece ser que no han asimilado el uso de esta *estrategia de elaboración*.

Cruce con *tipos de información*

Tabla 5.63: *tipos de información de reelaboraciones*

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES	11,2%	8,8%	11%	12,1%	1,4%	9,7%
EXPLICITA	50,5%	67,6%	52,2%	11,4%	5%	10%
INFERENCIA	34,7%	23,5%	33,5%	7,9%	7,2%	7,7%
EXPERIENCIA	2,6%		2,4%	20,2%	18%	19,7%
IMAGINACION	1%		0,9%	48,4%	68,3%	52,9%
Totales	100% (303)	100% (34)	100% (337)	100% (481)	100% (139)	100% (620)

Para el grupo A, la *reelaboración* es una estrategia centrada sobre la información *explícita*, con un peso creciente dedicado a la implícita. La mayor parte de las *reelaboraciones* se centran en la información de la lectura previa, reiteramos que siempre dentro del texto. La maestra va acercando las demandas al nivel de comprensión que percibe en los niños. Para el grupo B, las *reelaboraciones* se centran en la labor de proyección de cada niño sobre el texto, y en menor medida sobre las experiencias, es decir, sobre información *implícita* nacida a partir del texto.

Reelaboración y aportación son las *estrategias de elaboración* que mejor describen a los dos estilos, ambas estrategias confirman lo observado en los tipos de información. Es la estrategia clave en la detección del objetivo central en las maestras. La maestra A juega con la información que puede extraerse directamente de la lectura del texto, la B de la que puede surgir a partir de la lectura. Se observa en el gráfico 5.9.

En los niños se observa un incremento progresivo en el porcentaje de *reelaboraciones* sobre el *texto implícito* o *inferencia*. De la inexistencia en el primer cuento, se pasa al 14,3% en el grupo A y 8,3% en el B durante el segundo; al 36,7% y 16,8% del tercero. (Anexo III).

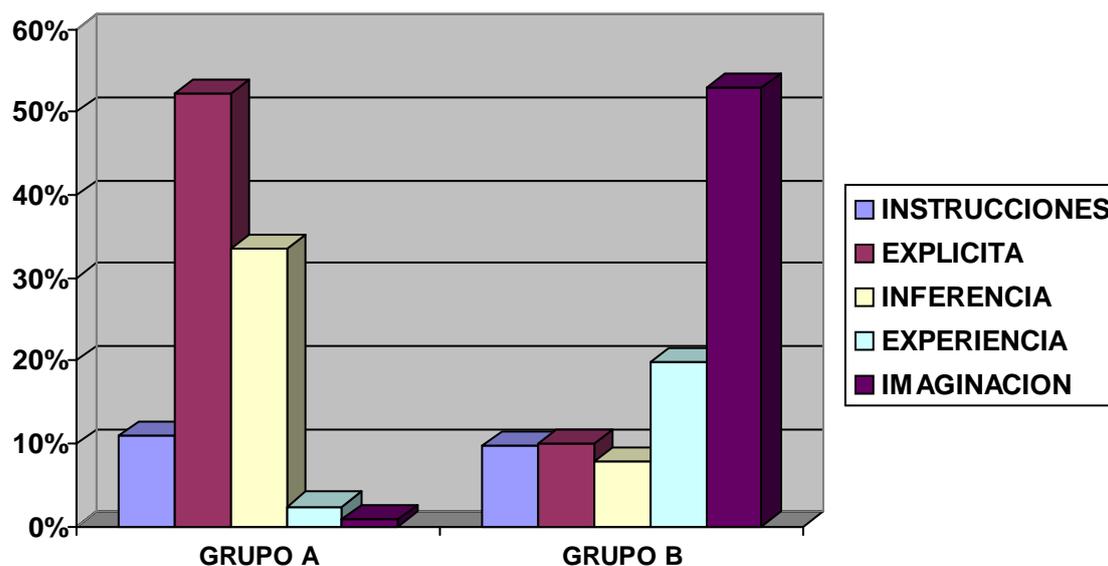


Gráfico 5.9: Tipos de información de reelaboraciones

Cruce con *formatos de elaboración*

Tabla 5.64: *formatos de reelaboraciones*

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	20,8%	35,3%	22,3%	23,3%	28,1%	24,4%
SECUENCIA	48,5%	44,1%	48,1%	51,4%	59%	53,1%
EPISODIO	4,6%	2,9%	4,5%	9,1%	9,4%	9,2%
SIGNIFICADO CENTRAL	15,8%	8,8%	15,1%	5,8%	3,6%	5,3%
NARRACIÓN COMPLETA	9,6%	8,8%	9,5%	6%		4,7%
SOLICITUD ABIERTA	0,7%		0,6%	4,4%		3,4%
Totales	100% (303)	100% (34)	100% (337)	100% (481)	100% (139)	100% (620)

Secuencias y detalles son las producciones dominantes en la *estrategia de reelaboración* en ambos grupos. La diferencia está en la aparición relevante de *significados centrales* en el grupo A, que vuelve a confirmar la orientación de la maestra A hacia un tipo de actividad dirigido a la comprensión de la lectura. Establece una meta de mayor riqueza, partiendo del cuento como un todo, con unos significados más globales que lo van dotando de una estructura de sentido.

Mientras que en el grupo B, es significativo el porcentaje de *episodios*, volviendo a poner de manifiesto el intento de la maestra B por conseguir que los niños elaboren enunciados propios, que veremos confirmado en la *estrategia de elaboración posterior: aportación*.

Cruce con *Participación*

Tabla 5.65: *formatos de participación de reelaboraciones*

FORMATOS DE PARTICIPACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INICIO DEMANDA	12,9%		11,6%	12,3%	10,1%	11,8%
INICIO AFIRMA	0,7%	2,9%	0,9%		1,4%	0,3%
CONTINUA DEMANDA	73,6%	11,8%	67,4%	73,4%	10,8%	59,4%
CONTINUA AFIRMA	12,9%	85,3%	20,2%	14,3%	77,7%	28,5%
Totales	100% (303)	100% (34)	100% (337)	100% (481)	100% (139)	100% (620)

Esta *estrategia* tiende a ir asociada al *formato de participación de continuaciones a través de demandas* en ambas maestras. Esta es la esencia de la labor de *andamiaje* de ambas maestras. En los niños, aunque desciende levemente con respecto a *repeticiones* y *reproducciones*, la *continuación a través de afirmaciones* sigue teniendo el porcentaje principal. La diferencia entre los grupos de niños es el porcentaje de *inicios demanda* en el grupo B, que es inexistente en el grupo A.

5.2.4.4. APORTACIÓN

Tabla 5.66: Evolución de *aportaciones* sobre el total de *estrategias de elaboración*

APORTACIONES	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	3,6%	4,4%	3,7%	6,6%	3,4%	4,5%	3,5%	5,2%
ALUMNO	12,6%	35,9%	11,4%	32,4%	19,7%	24,3%	15,2%	31,3%
Totales	8,5%	22,1%	6%	5,8%	7,9%	21%	9,9%	19,7%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

En el grupo A, el porcentaje de *aportaciones* va aumentando, en los niños hasta llegar al 19,7% del último trimestre, en la maestra se mantiene sobre el 3,5% del total. Con el paso de los trimestres, los niños del grupo A son más capaces de aportar información nueva a la discusión, hasta ir acercándose al porcentaje del grupo B.

El porcentaje de los niños del grupo B va disminuyendo hasta un 24,3% en el último trimestre, pero siempre con porcentajes superiores al grupo A, parten de un 35,9% en el primer trimestre.

En la maestra se mantienen por encima del 5%. El porcentaje mayor de *aportación* de información nueva es producido por el mayor uso de *tipos de información* externas a la lectura: *experiencias e imaginación*.

Los porcentajes de *aportaciones* son más elevados en los niños que en las maestras. En el grupo A las *aportaciones* ofrecidas por la maestra disminuyen en favor de *estrategias de elaboración* más simples centradas en información ya dada, como son *repeticiones y reproducciones*; mientras las *aportaciones* de los niños aumentan, posiblemente en consonancia al progresivo aprendizaje de la actividad discursiva y a la labor de andamiaje de las maestras, a través de *reelaboraciones*. En el grupo B, ocurre al revés, tienden a mantenerse en la maestra, y a disminuir ligeramente en los niños.

Cruce con tipos de información

Tabla 5.67: tipos de información de aportaciones

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES	57,5%	15,2%	21,9%	51,9%	9,8%	14,7%
EXPLICITA	10%	15,6%	14,7%	1,3%	5,3%	4,9%
INFERENCIA	30%	61,1%	56,2%	7,6%	8,8%	8,7%
EXPERIENCIA	2,5%	5,7%	5,2%	15,2%	6,5%	7,5%
IMAGINACION	1%		2%	24,1%	69,5%	64,2%
Totales	100% (40)	100% (211)	100% (251)	100% (79)	100% (600)	100% (679)

La aportación es la *estrategia de elaboración* más descriptiva en el análisis de ambos grupos. Ya que es la estrategia de elaboración más abierta, que permite un amplio margen de respuesta al interlocutor, dejando traslucir de una manera más clara el objetivo dominante de las demandas de la maestra y paralelamente, los intereses en el desarrollo de la expresión de los niños. Estrategia que deja más de lado la necesidad de corrección de los contenidos de los turnos, y el concepto de logro en cada una de las intervenciones. Tanto la tabla como el gráfico, dejan entrever los productos que genera el proceso de discusión en cada grupo.

En el grupo A, la maestra aporta *instrucciones* (57,5%), y demandas de *inferencias* (30%), que guían a los niños en el proceso de comprensión del *texto implícito* a partir de *inferencias* (61,1%). En el grupo B, la maestra ofrece *instrucciones* (51,9%), y demandas sobre *imaginación* (24,1%), que facilitan a cada niño el ejercicio de proyección (69,5%), sobre cómo hubiera resuelto el conflicto central del cuento.

Apuntamos la posibilidad de que esta categoría nos ayude a discriminar dónde podemos situar, tanto lo que da como lo que recibe cada niño, en un proceso de aprendizaje a partir de una discusión. La lectura de esta *estrategia* es de gran valor para nuestras conclusiones.

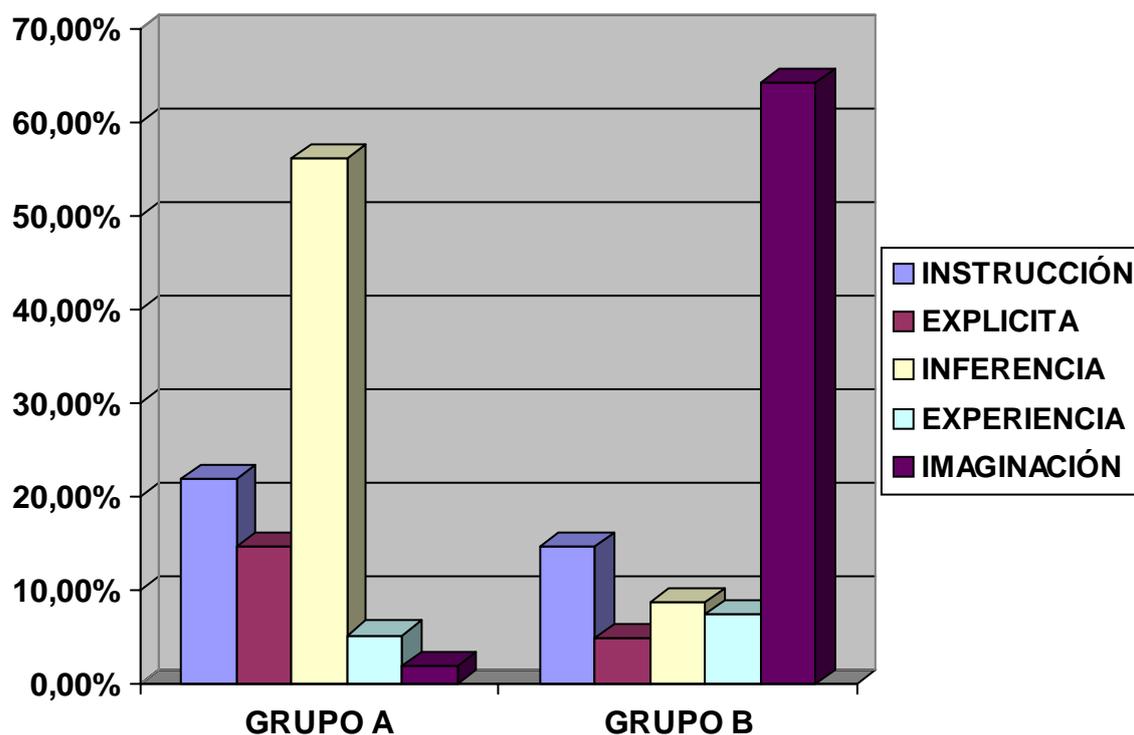


Gráfico 5.10: Tipos de información de las aportaciones

Cruce con formatos de elaboración

Tabla 5.68: formatos elaborados a partir de aportaciones

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	7,5%	26,1%	23,1%	11,4%	23,2%	23,1%
SECUENCIA	22,5%	36,5%	34,3%	41,8%	57%	55,2%
EPISODIO	5%	0,5%	1,2%	2,5%	7,3%	6,8%
SIGNIFICADO CENTRAL	15%	23,2%	21,9%	1,3%	5,2%	4,7%
NARRACIÓN COMPLETA	50%	13,7%	19,5%	40,5%	7,2%	11%
SOLICITUD ABIERTA				2,5%	0,2%	0,4%
Totales	100% (40)	100% (211)	100% (251)	100% (79)	100% (600)	100% (679)

En el grupo A las *aportaciones* más numerosas son *secuencias* en los niños, suelen ser pequeños aportes de información nueva en la comprensión del texto; y *narraciones completas* en la maestra, *aportaciones* para encuadrar y dirigir estas *aportaciones* de los niños. Los *detalles* también tienen un porcentaje importante en los niños, y las *secuencias* en la maestra. La variedad anterior en las *estrategias* también se refleja en la variedad de formatos elaborados. Nada es ajeno a la revisión y a las demandas de información, la maestra está muy centrada en toda información relevante que la narración puede ofrecer al grupo.

En el grupo B, el peso porcentual también está repartido. En la maestra, los porcentajes de *secuencias* y *narraciones completas* se reparten por igual en sus *aportaciones*. La maestra obtiene más *aportaciones* de sus alumnos. Al no centrarse exclusivamente en la información dada en el texto obtiene un mayor porcentaje de *aportaciones*: información no dada ni en la lectura del cuento, ni en su revisión posterior. De ahí, que las frecuencias del uso de las *aportaciones* tengan grandes diferencias, entre los dos grupos de niños. Aunque, en ocasiones, no tiene en cuenta la información relevante para sintetizar la comprensión de la lectura previa. Hace una revisión general, con el riesgo de perderse en *detalles* de poca importancia, aunque sea información novedosa tanto para la lectura como para su puesta en discusión. Los márgenes sobre los que conduce la actividad pueden resultar a sus alumnos, muy abiertos y poco centrados.

El porcentaje principal de *aportaciones* en los niños es para *detalles* y *secuencias*, elaboraciones de *formatos* simples con los que les es más fácil describir *experiencias* y principalmente generar proyecciones sobre el protagonista del cuento o *imaginación*, como ya hemos leído en la tabla anterior sobre los tipos de información de *aportaciones*.

Las diferencias entre ambos grupos se vuelven a corroborar, especialmente en el porcentaje muy superior de *aportaciones* de *significados centrales* en el grupo A, quizá por la insistencia y el interés mostrado por la maestra. Y en el pequeño, pero importante porcentaje de *episodios* por parte del grupo B, también promovido por la maestra, que encuentra respuesta de sus alumnos en forma de una *aportación* desde la desinhibición y capacidad expresiva del niño. El *tipo de información* que más lo ha facilitado ha sido la *imaginación*, ejercida como proyecciones de cada niño sobre el conflicto central del protagonista.

Cruce con *Participación*

Tabla 5.69: *formatos de participación de las aportaciones*

FORMATOS DE PARTICIPACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INICIO DEMANDA		0,5%	0,4%	1,3%	0,2%	0,3%
INICIO AFIRMA	25%	2,4%	6%	12,7%	2,5%	3,7%
CONTINUA DEMANDA	10%		1,6%	13,9%	0,7%	2,2%
CONTINUA AFIRMA	65%	97,2%	92%	72,2%	96,7%	93,8%
Totales	100% (40)	100% (211)	100% (251)	100% (79)	100% (600)	100% (679)

En ambos grupos de niños las *aportaciones* van asociadas a *continuaciones de afirmación*, con menor porcentaje en las maestras. Como vemos las *aportaciones* producen una *continuación* diferente al resto de *estrategias de elaboración*. En este tipo de tarea abierta, como la propuesta en esta investigación, las *aportaciones* se han centrado en el proceso, en aportar algún tipo de estrategia que permita ampliar contenidos, y avanzar en la discusión sobre la narración propuesta. Los contenidos centrados en el producto de la comprensión del cuento, tanto en los intentos fallidos como en los aciertos que dan con la información demandada, quedan para la *reproducción*.

Las *aportaciones* representan la forma de promoción de ideas al proceso de discusión más utilizada por los niños, mayor en el grupo B. En las maestras se manifiesta una diferencia de función, al estar más centradas en demandar información, las *reelaboraciones* presentan una frecuencia relativa mayor que las *aportaciones* al proceso conversacional en torno a la tarea.

5.2.4.5. ESTRATEGIAS SIN ELABORACION

Tabla 5.70: Porcentajes de *estrategias sin elaboración* sobre el total de *estrategias de elaboración*

ESTRATEGIAS SIN ELABORACION	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA		0,4%	0,3%	1%	0,2%	0,6%	0,2%	0,7%
ALUMNO	11%	10%	16%	9%	14,2%	10%	13,9%	9,7%
Totales	6%	5,8%	9%	5,5%	7,9%	5,9%	7,7%	5,7%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Son los turnos que están sin elaborar, coincidiendo en *estrategias y formatos*. Parten de las categorías *silencios e intentos de respuesta* en la dimensión de *Participación*. En el grupo A apenas aparecen en la maestra, mientras sí tienen un porcentaje considerable en los niños. En el grupo A, el porcentaje más alto se da en el segundo trimestre, en el B los niños tienen un porcentaje muy similar en los tres cuentos.

5.2.4.6. VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN

A medida que avanza el curso, los niños tienen más experiencias de aprendizaje con las que comparar y relacionar cada información nueva. Además, existe un avance en su inhibición a la expresión oral en grupo, junto con un aprendizaje mutuo entre maestra y niños, de la propia situación de conversación didáctica. Cada *tipo de información* tiene su forma de *aportación* al debate, la inferencia promueve la comprensión del texto, la experiencia establece una relación con el contexto real de cada niño o de la clase, la imaginación genera una proyección sobre el desarrollo del texto, y quizá el inicio de un desarrollo de la creatividad verbal.

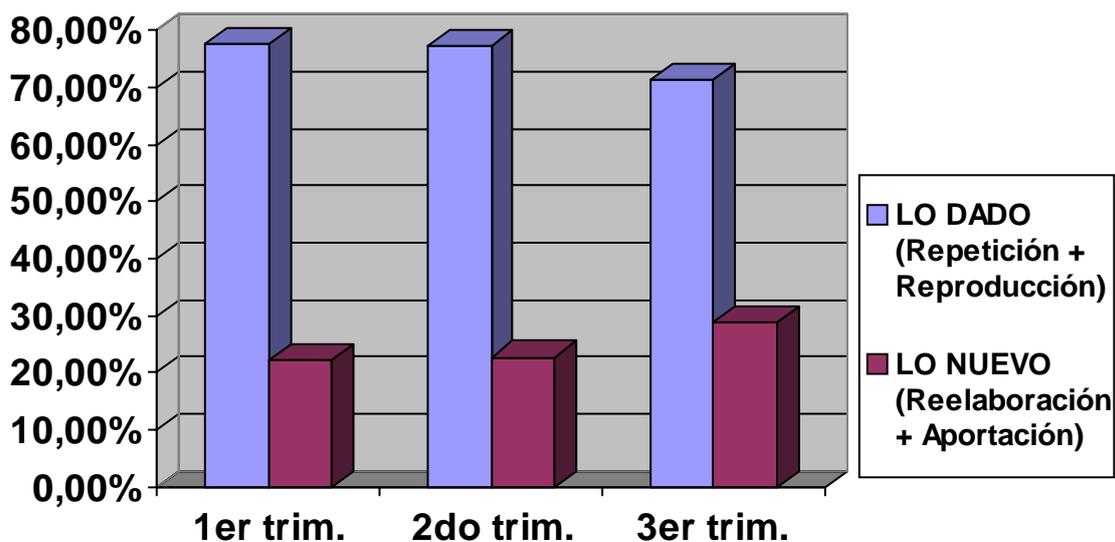


Gráfico 5.11: Novedad de la información en el grupo A

En el grupo A las *estrategias de elaboracion* sobre informacion dada en el texto, *repeticiones* y *reproducciones*, va descendiendo en favor de *estrategias* que contribuyen a generar informacion nueva al texto: *reelaboraciones* y *aportaciones*. Al revés que en el grupo B, donde va descendiendo. Aunque, como se observa en la comparacion entre los graficos 5.11 y 5.12, siempre va a ser mayor el porcentaje. De hecho en la situacion inicial del primer trimestre la elaboracion sobre informacion nueva es el doble de porcentaje en el grupo B que en A.

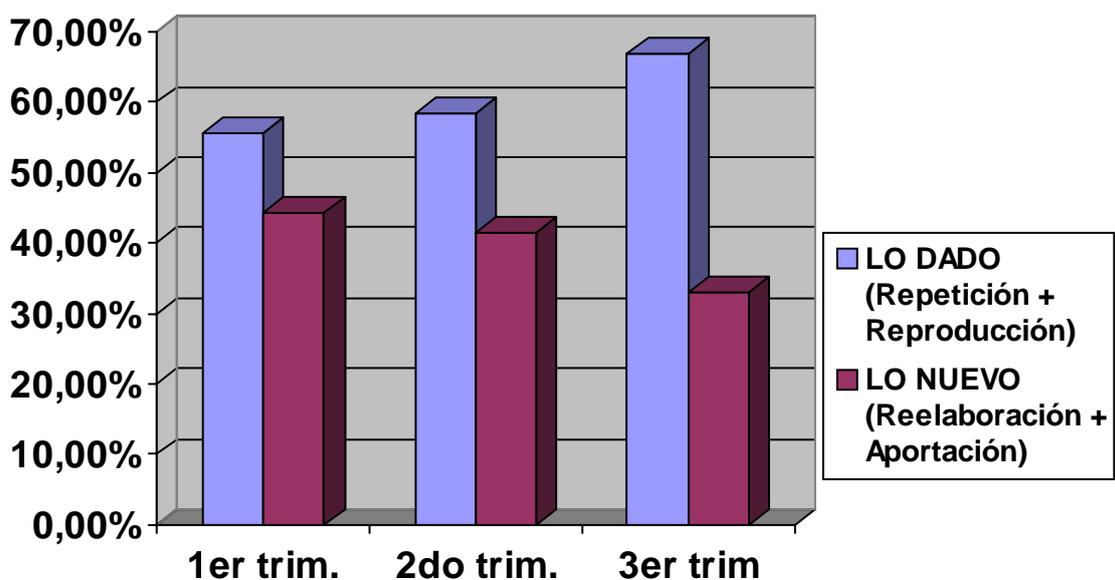


Gráfico 5.12: Novedad de la información en el grupo B

5.2.5. FORMATOS DE ELABORACIÓN

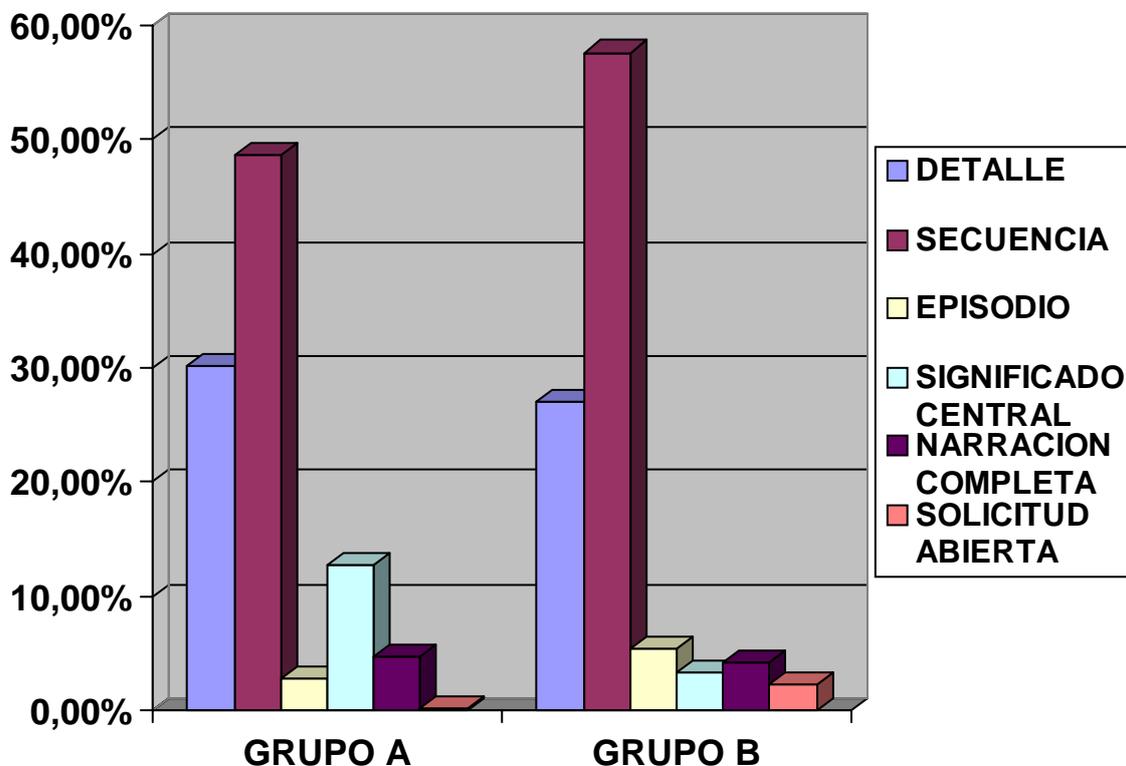


Gráfico 5.13: Formatos de elaboración

5.2.5.1. DETALLE

Tabla 5.71: Evolución de *detalles* sobre el total de *formatos de elaboración*

DETALLES	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	26,2%	29,9%	24,8%	17,8%	20,8%	29,2%	23,5%	25,6%
ALUMNO	37,5%	33,6%	31,1%	15,8%	29,3%	26%	32,1%	25,4%
Totales	32,4%	32%	28,3%	16,7%	25,4%	27,4%	28,2%	25,5%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

En el grupo A es mayor el porcentaje en los niños (32,1%) que en la maestra (23,5%), el intento de comprensión de la lectura lleva a un repaso más detallado. En el B maestra y niños obtienen porcentajes similares, a pesar de que la maestra supera levemente a la otra maestra, los niños tienen menor porcentaje que en el grupo A.

El porcentaje de *detalles* va disminuyendo en ambos grupos de niños. En la maestra A desciende, y en la B termina manteniéndose, aunque desciende en el 2º trimestre.

Cruce con *tipos de información*

Tabla 5.72: *tipos de información de detalles*

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES EXPLÍCITA	0,7%	83,8%	0,3%	2,1%	1,6%	1,8%
INFERENCIA	84,3%	13,3%	84%	23,1%	25,7%	24,5%
EXPERIENCIA	12%	2,9%	12,8%	2,8%	2,3%	2,5%
IMAGINACION	3%		2,9%	43,8%	38%	40,6%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(267)	(445)	(712)	(390)	(487)	(877)

En la tabla 5.72 vuelve a reflejarse la distinta forma de trabajar los *tipos de información* en ambas maestras.

En el grupo A la gran mayoría de detalles se refieren a *información explícita*, detalles que sirven para ir uniendo o cerrando la comprensión de *secuencias* del *texto explícito*, y en menor medida del *texto implícito*. Son detalles que pueden pasar desapercibidos al niño y ayudar en el seguimiento y repaso de la comprensión del cuento.

Por el contrario, en el grupo B, los detalles sobre el *texto explícito* son minoritarios, y muy escasos sobre el implícito. Centrándose los *detalles*, sobretudo, en *experiencias* y algo menos en el ejercicio de la *imaginación*.

Cruce con *estrategias de elaboración*

Tabla 5.73: *estrategias de elaboración de detalles*

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	25,5%	17,1%	20,2%	37,7%	13,1%	24,1%
REPRODUCCIÓN	49,8%	67,9%	61,1%	31,3%	50,3%	41,9%
REELABORACIÓN	23,6%	2,7%	10,5%	28,7%	8%	17,2%
APORTACION	1,1%	12,4%	8,1%	2,3%	28,5%	16,9%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(267)	(445)	(712)	(390)	(487)	(877)

En ambas maestras *reproducción* y *repetición* son las estrategias de elaboración más utilizadas. En la maestra A, el porcentaje de *reproducciones* es superior al de *repeticiones*, al revés que en B. Las *repeticiones* son reflejo de la insistencia de la maestra para que sus alumnos den con un detalle que falta para completar la información de una *secuencia*, que perciben importante para la continuación de la discusión.

Las diferencias en la elaboración de *detalles* se sitúan en el mayor uso en el grupo B de *reelaboraciones* de la maestra y *aportaciones* de los niños, destinadas a elaborar información implícita al marco de referencia del texto. En cambio, en el grupo A, a los niños les sirve esencialmente para reproducir el texto, y a la maestra para facilitarles esa *reproducción*.

Cruce con *Participación*

Tabla 5.74: *formatos de participación en la elaboración de detalles*

FORMATOS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE PARTICIPACION	4,9%		1,8%	2,1%		0,9%
INICIO DEMANDA	0,7%	2,2%	1,7%		2,5%	1,4%
INICIO AFIRMA	77,9%	0,9%	29,8%	72,3%	1,4%	33%
CONTINUA DEMANDA	16,5%	96,9%	66,7%	25,6%	96,1%	64,8%
CONTINUA AFIRMA	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Totales	(267)	(445)	(712)	(390)	(487)	(877)

El porcentaje dominante en las maestras está en la *continuación a través de preguntas*, y la *continuación a través de afirmaciones* en los niños. Las maestras también pueden hacer afirmaciones sobre detalles, con un mayor porcentaje en la maestra B. Aunque el porcentaje de uso es muy inferior a los niños.

5.2.5.2. SECUENCIAS

Tabla 5.75: Evolución de *secuencias* sobre el total de *formatos de elaboración*

SECUENCIAS	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
	MAESTRA	55,3%	54%	42,7%	61,9%	54,1%	46,5%	50,9%
ALUMNO	43,4%	48,2%	32,5%	66%	43,3%	48,4%	40%	54,2%
Totales	48,8%	50,8%	37,1%	64,2%	48,2%	47,6%	44,9%	54,3%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

La *secuencia* es la producción más usada, su porcentaje se sitúa en torno a la mitad del porcentaje de *formatos de elaboración*. Quizá sea el tamaño de información más cómodo y manejable en esta etapa evolutiva, durante el último curso de Educación Infantil, para que maestra y alumno elaboren la recuperación y comprensión de un texto narrativo. Recordemos que su estructura básica de significado es que *alguien hace algo*: “*sujeto más verbo*”.

En el grupo A, los niños tienen un porcentaje algo menor, 40% del total. Por el contrario, en el grupo B, maestra y alumnos tienen un porcentaje total en torno al 54,3%. En el 2º cuento del grupo A, desciende el porcentaje en beneficio de *significados centrales*, dato que confirmaremos más adelante (Tabla anexo. *Evolución trimestral de los significados centrales*).

Cruce con *tipos de información*

Tabla 5.76: *tipos de información de secuencias*

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES EXPLÍCITA	0,9%	0,5%	0,7%	1,8%	0,9%	1,3%
INFERENCIA	77,4%	78,5%	78%	25,6%	22,1%	23,6%
EXPERIENCIA	20,5%	18,1%	19,3%	3,7%	3,3%	3,5%
IMAGINACION	1%	2%	1,5%	32,7%	35,8%	34,5%
Totales	0,2%	0,9%	0,5%	36,1%	37,9%	37,1%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(580)	(554)	(1134)	(828)	(1041)	(1869)

Resultados similares a los *detalles*. Otra confirmación más sobre la distinta forma de trabajar los *tipos de información* en ambas maestras.

En el grupo A la mayoría de secuencias se refieren a *información explícita o texto explícito*, con un 78% del total. En el grupo B las *secuencias* se elaboran sobre información *implícita*, esencialmente *experiencias* e *imaginación*, con similares porcentajes.

Cruce con *estrategias de elaboración*

Tabla 5.77: *estrategias de elaboración de secuencias*

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	21,6%	14,6%	18,2%	44,4%	14,9%	28%
REPRODUCCIÓN	51,5%	68,8%	60%	21,7%	44,4%	34,3%
REELABORACIÓN	25,3%	2,7%	14,3%	29,8%	7,9%	17,6%
APORTACION	1,6%	13,9%	7,6%	4%	32,9%	20,1%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(580)	(554)	(1134)	(828)	(1041)	(1869)

Las *reproducciones* son las estrategias de elaboración de *secuencias* más usadas por ambos grupos.

En el grupo A, hay un mayor porcentaje de *reproducciones*, superior en los niños, con un 68,8%. La maestra también repite y reelabora a través de *secuencias* para confirmar la comprensión del grupo, uniendo unas *secuencias* del cuento con otras, intentando mostrar la interdependencia entre los sucesos.

En el grupo B, hay un mayor reparto de porcentajes entre las estrategias. En la maestra destaca el porcentaje de *repeticiones de secuencias*, para comprobar si ha entendido las anécdotas y proyecciones sobre el texto que ha demandado. En los niños son las *reproducciones* las *estrategias* más importantes, pero en menor medida que en el grupo A, cobrando un peso importante las *aportaciones*.

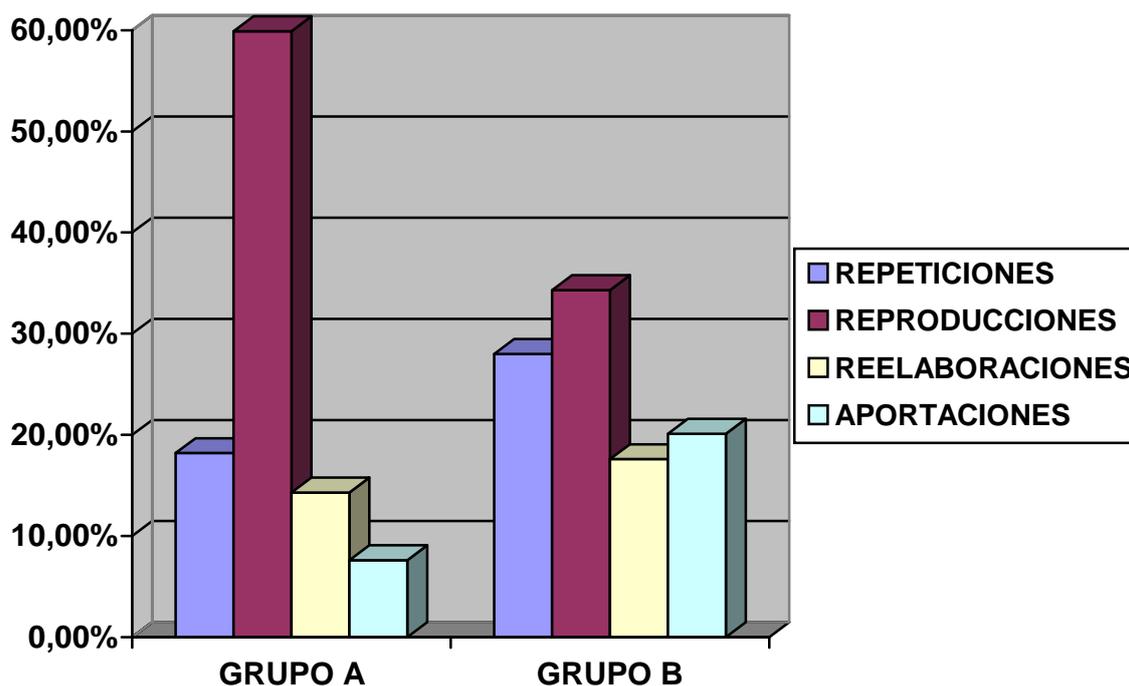


Gráfico 5.14: Estrategias de elaboración de secuencias

Cruce con Participación

Tabla 5.78: formatos de participación en la elaboración de secuencias

FORMATOS DE PARTICIPACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INICIO DEMANDA	4,8%	0,2%	2,6%	3,1%	1,5%	2,2%
INICIO AFIRMA	0,7%	7,8%	4,1%	0,2%	3,1%	1,8%
CONTINUA DEMANDA	80%	0,9%	41,4%	68,4%	1,9%	31,4%
CONTINUA AFIRMA	14,5%	91,2%	51,9%	28,3%	93,5%	64,6%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(580)	(554)	(1134)	(828)	(1041)	(1869)

La estructura de los *formatos de participación* en las *secuencias* es esencialmente la misma que para los *detalles*. La maestra A da continuidad a través de ir enlazando preguntas, para que los niños vayan desentrañando el orden de *secuencias*. La B añade más propuestas propias a través de *afirmaciones*.

5.2.5.3. EPISODIO

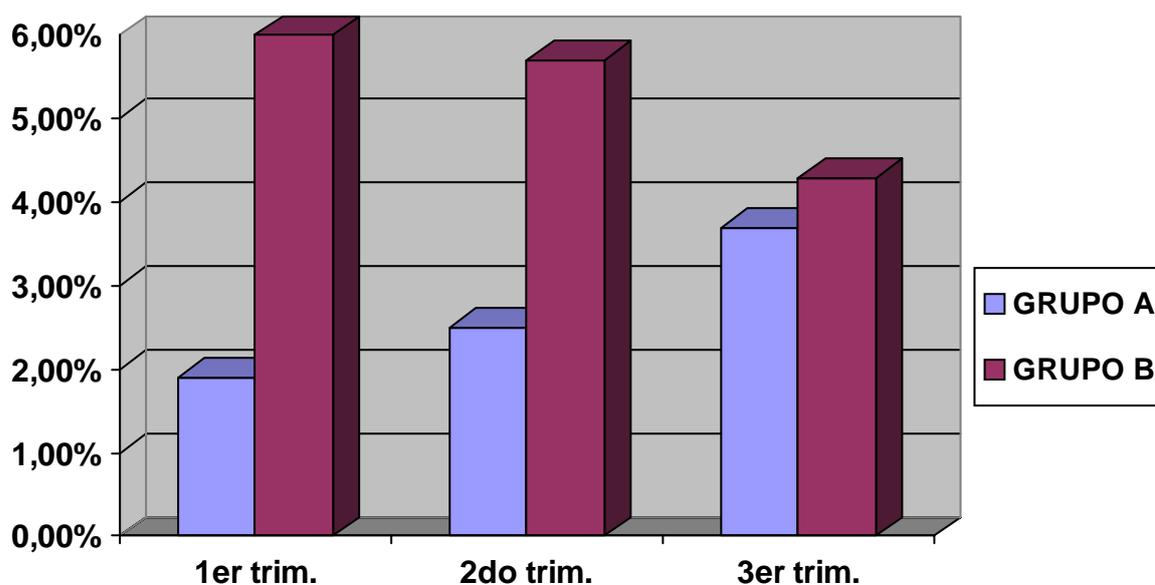
Tabla 5.79: Evolución de *episodios* sobre el total de *formatos de elaboración*

EPISODIOS	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	3,2%	6,2%	3,4%	6,4%	5,5%	3,5%	4,2%	5,5%
ALUMNO	0,5%	5,2%	1,4%	4,5%	1,7%	4,5%	1,3%	4,7%
Totales	1,8%	5,6%	2,3%	5,4%	3,4%	4%	2,6%	5,1%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Al inicio del curso es mayor el porcentaje de *episodios* en el grupo B, muy unido al uso de la *imaginación* a través de la proyección de cada niño dentro del contexto del cuento, fuente de información con la que inventan y crean nuevos *episodios*. Las maestras mantienen parejos porcentajes durante todo el curso. Aumenta el porcentaje en A, y disminuye en B, aunque siempre es más alto en esta última.

Lo mismo va ocurriendo con los niños. En el grupo A aumenta el porcentaje, de la inexistencia inicial a la presencia a partir del 2º trimestre. Mínimo descenso en los niños del grupo B, en beneficio de *significados centrales*, especialmente en el último trimestre.

Las mayores diferencias se dan entre los grupos de niños, siendo el porcentaje muy escaso en el grupo A. Es un formato con porcentaje escaso, pero de gran valor explicativo en la *elaboración de la información*. Al jugar con gran cantidad de información, sirve de criterio para situar preferencias en los contenidos que desarrollan los niños.

Gráfico 5.15: Evolución de la *producción de episodios* en ambos grupos

Cruce con *tipos de información*

Tabla 5.80: *tipos de información de episodios*

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES						
EXPLICITA	72,9%	88,9%	73,3%	2,4%	1,1%	1,7%
INFERENCIA	16,7%	11,1%	15,2%	8,4%	4,4%	6,3%
EXPERIENCIA				1,2%	1,1%	1,1%
IMAGINACION	10,6%		7,6%	3,6%	27,5%	16,1%
Totales	100% (48)	100% (18)	100% (66)	84,3%	65,9%	74,7%
				100% (83)	100% (91)	100% (174)

El *episodio* es el *formato de elaboración* que mejor revela las diferencias de los estilos de las dos maestras (Gráfico 5.16). Vuelve a confirmarse las conclusiones nacidas de interpretar las *estrategias de elaboración*, especialmente *aportaciones*. La *aportación* y el *episodio* son la *estrategia* y el *formato de elaboración* que más espacios de libertad abren para canalizar la expresión de la información. Por ello, obtenemos resultados discriminantes a la hora de establecer objetivos de las maestras e intereses de los niños en la actividad, pudiendo relacionar los tipos de información con el proceso de elaboración de una forma más diáfana. La maestra debe saber canalizarlos para que la información sea pertinente y relevante.

En el grupo A los *episodios* parten de información sobre el *texto explícito*, en un porcentaje cercano al de *detalles y secuencias*, 73,3% del total. Únicamente vuelve a ser destacable el porcentaje del *texto implícito*. La conclusión es la misma que con *detalles y secuencias*. Los resultados apuntan a que el proceso de elaboración de *episodios* del *texto explícito* es similar al proceso que lleva a elaborar *significados centrales* del *texto implícito*. La forma dominante de elaborar los episodios, es el repaso ordenado de las *secuencias* que las componen, para terminar cerrando la maestra el episodio completo.

Mientras, en el grupo B los *episodios* parten de la información nacida de la *imaginación*, 74,7% del total, situación nueva creada entre maestra y niños. La demanda de proyección sobre el protagonista es el *tipo de información* que más *episodios* produce, pudiendo deducir que es el que más motiva y espacio permite al niño, en su aportación de información nueva a una *debate postnarrativo*. Hay un porcentaje minoritario de episodios sobre experiencias, anécdotas y situaciones familiares contextualizados por los niños. Volvemos a sacar la misma conclusión que al analizar las *aportaciones*.

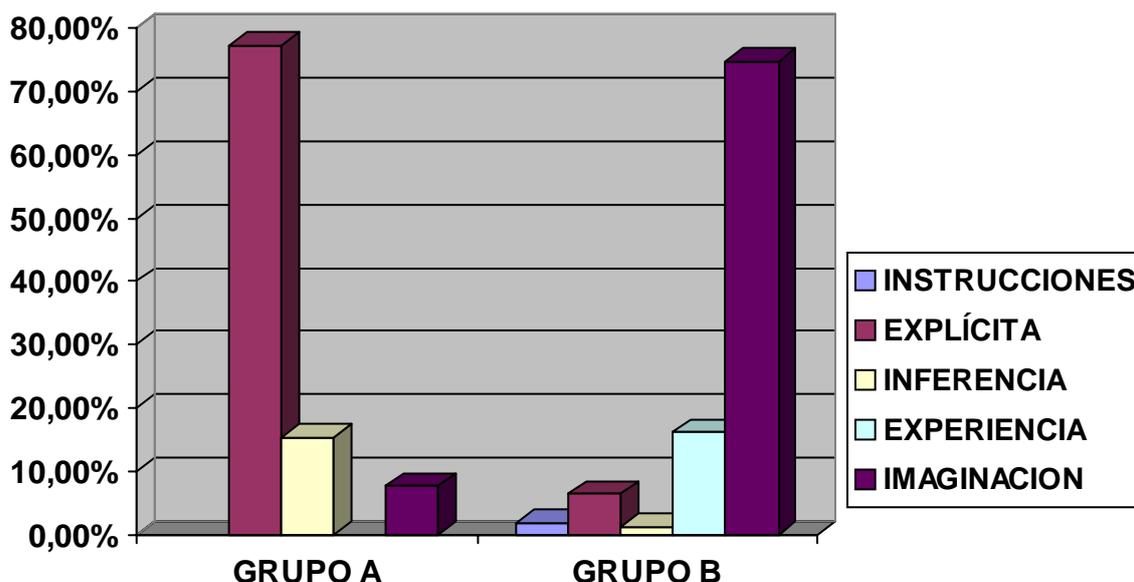


Gráfico 5.16: Tipos de información de episodios

Cruce con estrategias de elaboración

Tabla 5.81: estrategias de elaboración de episodios

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	8,3%	27,8%	13,9%	42,2%	7,7%	24,1%
REPRODUCCIÓN	58,3%	61,1%	59,1%	2,4%	29,7%	16,7%
REELABORACIÓN	29,2%	5,6%	22,7%	53%	14,3%	32,8%
APORTACION	4,2%	5,6%	4,5%	2,4%	48,4%	26,4%
Totales	100% (48)	100% (18)	100% (66)	100% (83)	100% (91)	100% (174)

En el grupo A, más de la mitad de los *episodios* han sido elaborados a través de *reproducciones*. Forman parte de la recuperación de la información a partir de varias cadenas de *secuencias*. La maestra obtiene un porcentaje destacable en *repeticiones* y *reelaboraciones*, estrategias que constituyen el *andamiaje* que va abriendo o cerrando la comprensión de los hechos, siempre interdependientes en cada cuento.

En el grupo B *reproducciones* y *repeticiones* son las estrategias que más episodios elaboran, con porcentajes similares. En este grupo cobra mayor importancia las *aportaciones* nacidas de la reconstrucción de *episodios* personales o de situaciones nuevas a partir de la *imaginación*. Se repite, como en las *secuencias*, la mayor variedad en el uso de *estrategias de elaboración*.

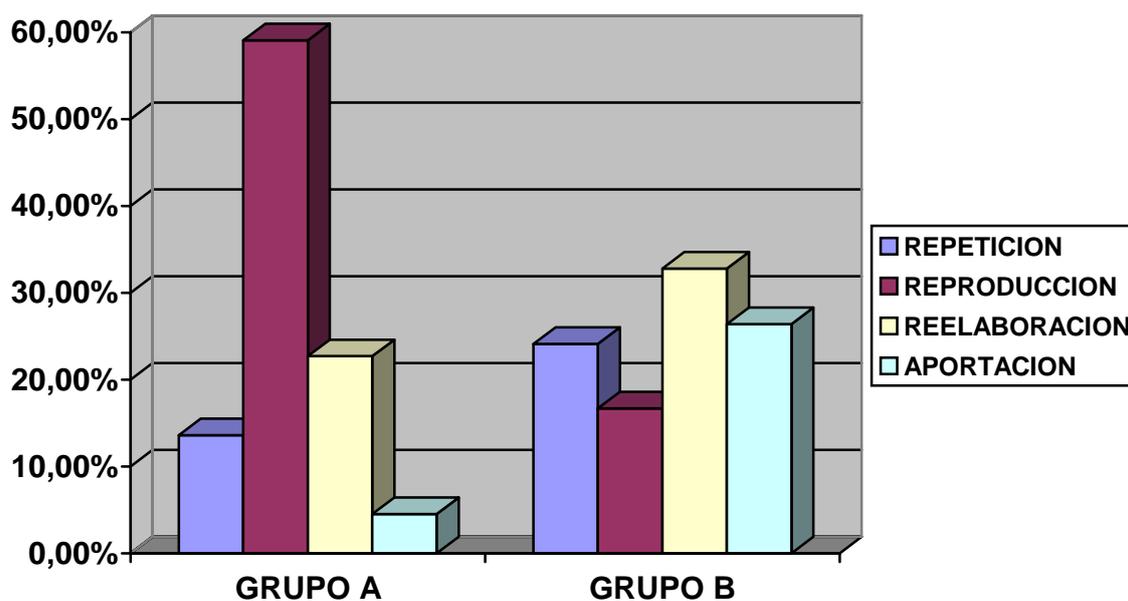


Gráfico 5.17: Estrategias de elaboración de episodios

Cruce con *Participación*

Tabla 5.82: *formatos de participación de episodios*

FORMATOS DE PARTICIPACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INICIO DEMANDA	12,5%		9,1%	25,3%		12,1%
INICIO AFIRMA		5,6%	1,5%		2,2%	1,1%
CONTINUA DEMANDA	58,3%		42,4%	55,4%		26,4%
CONTINUA AFIRMA	29,2%	94,4%	47%	19,3%	97,8%	60,3%
Totales	100%	100% (18)	100% (66)	100% (83)	100% (91)	100% (174)
	(48)					

Pero las maestras no sólo continúan demandando información, también afirman, y la frecuencia de uso en la maestra A es mayor que la de sus alumnos. En la B, el 25,3% de sus episodios son inicios de pregunta, propuestas de tema de discusión que buscan la *continuación* en forma de respuesta de los niños.

Los niños dan *continuidad* a las demandas de las maestras *a través de afirmaciones*, 94,7% en el grupo A y 97,8% en el B.

5.2.5.4. SIGNIFICADO CENTRAL

Tabla 5.83: Evolución de *significados centrales* sobre el total de *formatos de elaboración*

SIGNIFICADOS CENTRALES	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	6,5%	0,9%	23,9%	2,1%	13%	8,2%	14,6%	3,5%
ALUMNO	3,2%	0,9%	16,2%	1,1%	8,6%	7,4%	9,5%	2,9%
Totales	4,7%	0,9%	19,7%	1,6%	10,6%	7,8%	11,8%	3,2%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Formato que presenta un porcentaje creciente en ambos grupos, parece señalar un aprendizaje progresivo de las maestras a la hora de seleccionar y sintetizar la información. La tarea de poner el título al cuento contribuye mucho a aumentar sus porcentajes, la maestra A lo propone en el 2º cuento, la B sólo en el último. En el grupo B cobra relevancia a partir del último trimestre, cuando la maestra introduce la actividad de poner título al cuento, siendo muy escaso al inicio. Antes de introducir esta tarea, la comprensión de la estructura del cuento se ha limitado a una demanda de la maestra que busca que cada grupo aprecie la importancia del valor, enseñanza o moraleja que acerca el cuento. Y la respuesta colectiva ha tendido a ser un monosílabo afirmativo (Secuencias didácticas 4.99-4.105, sobre *significados centrales*).

El grupo A tiene un porcentaje mayor de uso de *significados centrales*, paralelo a una mayor atención dirigida a la comprensión del *texto implícito*.

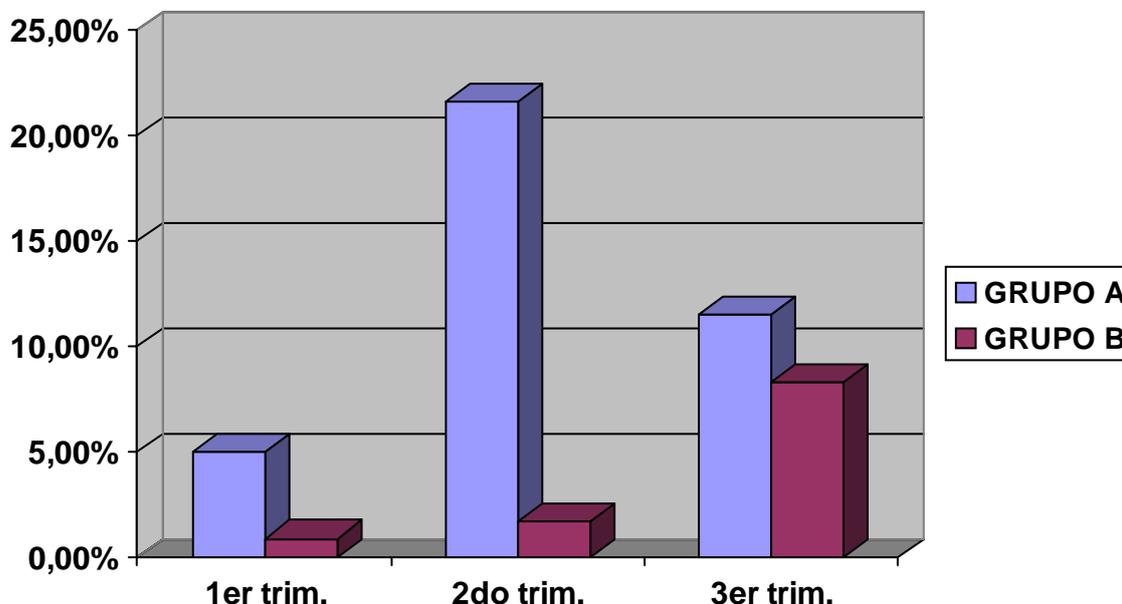


Gráfico 5.18: Evolución de *significados centrales* en ambos grupos

Cruce con *tipos de información*

Tabla 5.84: *tipos de información de significados centrales*

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES	8,4%	9,8%	9,1%	16,7%	16,1%	16,4%
EXPLICITA	50,6%	40,2%	46%	24,1%	21,4%	22,7%
INFERENCIA	41%	50%	45%	50%	55,4%	52,7%
EXPERIENCIA				9,3%	7,1%	8,2%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(166)	(132)	(298)	(54)	(56)	(110)

En el grupo A los *significados centrales* se reparten por igual entre información explícita e implícita, siempre dentro del texto. El resto, con un escaso porcentaje, son *instrucciones* usadas por la maestra para centrar el contenido de estos significados.

En el grupo B más de la mitad del total de los *significados centrales* están elaborados a través de *inferencias*. El porcentaje de *instrucciones* ha sido el doble que en A, y la mitad del porcentaje de *información explícita*. Aparece un pequeño porcentaje de *experiencias* (8,2%), la maestra busca relacionar mensajes claves del cuento con la vida cotidiana; en el grupo A no aparecen *experiencias*.

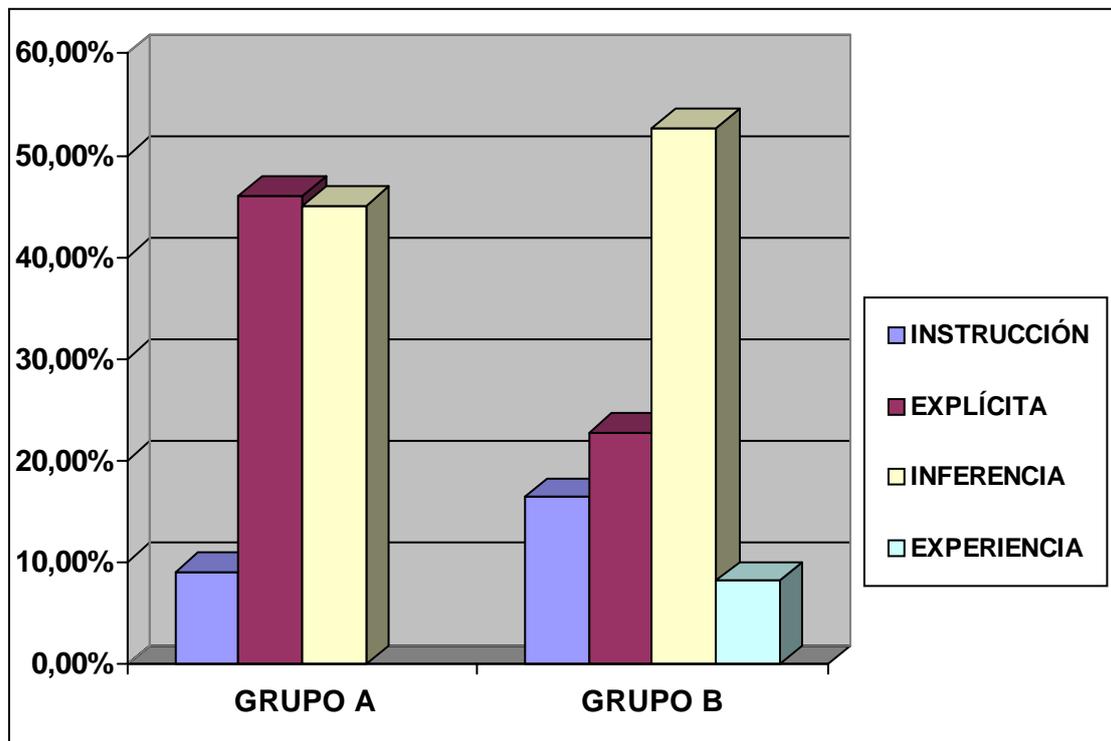


Gráfico 5.19: *Tipos de información de significados centrales*

Cruce con estrategias de elaboración

Tabla 5.85: *estrategias de elaboración de significados centrales*

ESTRATEGIAS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE ELABORACIÓN						
REPETICIÓN	34,3%	31,8%	33,2%	25,9%	12,5%	19,1%
REPRODUCCIÓN	33,1%	28,8%	31,2%	20,4%	23,3%	21,8%
REELABORACIÓN	28,9%	2,3%	17,1%	51,9%	8,9%	30%
APORTACION	3,6%	37,1%	18,5%	1,9%	55,4%	21,9%
Totales	100% (166)	100% (132)	100% (298)	100% (54)	100% (56)	100% (110)

Los porcentajes están muy repartidos entre las distintas *estrategias de elaboración*. Las estrategias dominantes en el grupo A son *repeticiones* y *reproducciones* en la maestra, y *aportaciones* en los niños. En el grupo B el porcentaje de elaboración dominante es que la maestra reelabore para que el niño aporte.

Como vemos en la tabla 5.85 y en el gráfico 5.15, en los dos grupos es el *formato* con mayor variedad de *estrategias de elaboración*. Parece ser que es el formato que más tipos de estrategias demanda y que, paralelamente, más turnos en su elaboración precisa. Recordemos que los *significados centrales* se centran en la revisión y comprensión del texto.

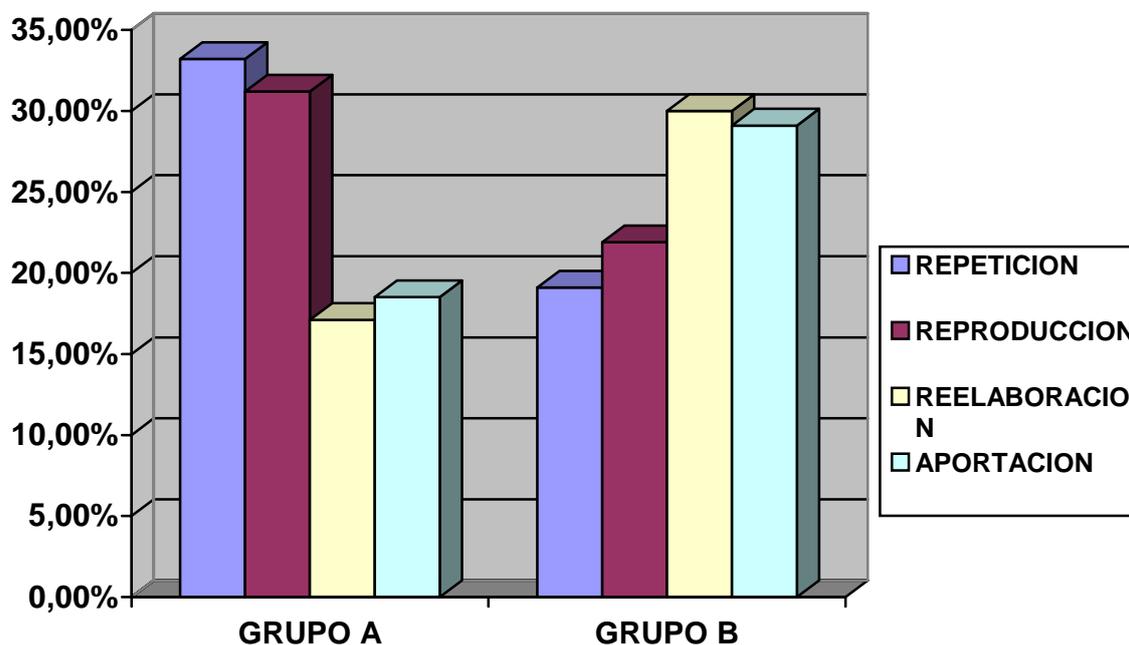


Gráfico 5.20: *Estrategias de elaboración de significados centrales*

Cruce con *Participación*

Tabla 5.86: *formatos de participación de significados centrales*

FORMATOS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE PARTICIPACION						
INICIO DEMANDA	7,8%		4,4%	18,5%	1,8%	10%
INICIO AFIRMA		1,5%	0,7%		1,8%	0,9%
CONTINUA DEMANDA	70,5%	1,5%	39,9%	66,7%	1,8%	33,6%
CONTINUA AFIRMA	21,7%	97%	55%	14,8%	94,6%	55%
Totales	100% (166)	100% (132)	100% (298)	100% (54)	100% (56)	100% (110)

En los alumnos los *significados centrales*, no varían con respecto al resto de formatos de elaboración, básicamente son *continuaciones de afirmación*, en respuesta a las demandas de las maestras.

En las maestras el porcentaje esencial sigue siendo *continuaciones a partir de preguntas*. Si bien, la maestra A tiene un porcentaje considerable de afirmaciones, que pueden ser los *significados centrales* que no han sabido descubrir los alumnos, y que finalmente ha enunciado, 21,7% frente al 14,8% de la maestra B.

5.2.5.5. NARRACIÓN COMPLETA

Tabla 5.87: Evolución de *narraciones completas* sobre el total de *formatos de elaboración*

NARRACIONES COMPLETAS	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	7,4%	4%	4,8%	6,4%	5,7%	6,7%	5,9%	5,7%
ALUMNO	4,3%	2,1%	2,8%	3,3%	2,9%	3,3%	3,2%	2,9%
Totales	5,7%	3%	3,7%	4,7%	4,1%	4,8%	4,4%	4,1%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Los porcentajes son muy similares en ambos grupos. Los porcentajes de *narraciones completas* van descendiendo en el grupo A, y aumentando en el B. Las maestras usan más este *formato*, obtienen el doble de porcentaje que los niños, son ellas quienes dan las *instrucciones* y establecen las *transiciones* entre los tópicos de la conversación.

Cruce con *tipos información*

Tabla 5.88: *tipos de información de narraciones completas*

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES	89,6%	93,3%	91,1%	90,7%	83,6%	87,9%
EXPLICITA	7,5%	4,4%	6,3%	8,1%	14,5%	10,6%
INFERENCIA				1,2%		0,7%
EXPERIENCIA	3%	2,2%	2,7%			
IMAGINACION			2%		1,8%	0,7%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(67)	(45)	(112)	(86)	(55)	(141)

Los resultados en ambos grupos son uniformes. Las *narraciones completas* se asocian mayoritariamente, como ya observamos anteriormente, al tipo de información *instrucción*, que abren o cierran un tópico dentro de la discusión. Las maestras intentan conducir el contenido del enunciado dentro de los márgenes de contenido del cuento.

Los porcentajes apuntan a que el formato de *narración completa* es utilizado para introducir y orientar el tema de discusión, con lo que cada maestra orienta el desarrollo de la discusión, seleccionando los *tipos de información* en función de sus objetivos. De esta forma se van generando dos estilos distintos de elaborar la información.

Cruce con *estrategias de elaboración*

Tabla 5.89: *estrategias de elaboración de narraciones completas*

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	13,4%	20%	16,1%	16,3%	9,1%	13,5%
REPRODUCCIÓN	13,4%	8,9%	11,6%	12,8%	12,7%	12,8%
REELABORACIÓN	43,3%	6,7%	28,6%	33,7%		20,6%
APORTACION	29,9%	64,4%	43,8%	37,2%	78,2%	53,2%
Totales	100% (67)	100% (45)	100% (112)	100% (86)	100% (55)	100% (141)

Aportaciones y reelaboraciones son las estrategias dominantes en la elaboración de *narraciones completas*, propuestas por las maestras. Se dejan traslucir las negociaciones explícitas dirigidas a centrar el contenido de la discusión, también para hacer la valoración final, cierre de cada tópico o tema de discusión.

En los niños dominan las *aportaciones*, con mayor porcentaje en el grupo B, 78,2%. En ambos grupos, suelen ser en respuesta a la demanda de la maestra sobre la valoración global del cuento, sin entrar en *detalles* o *secuencias* concretas.

Cruce con *Participación*

Tabla 5.90: *formatos de participación de narraciones completas*

FORMATOS DE PARTICIPACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INICIO DEMANDA	40,3%		24,1%	23,3%		14,2%
INICIO AFIRMA	14,9%	2,2%	9,8%	9,3%		5,7%
CONTINUA DEMANDA	28,4%		17%	33,7%	1,8%	21,3%
CONTINUA AFIRMA	16,4%	97,8%	49,1%	33,7%	98,2%	58,9%
Totales	100% (67)	100% (45)	100% (112)	100% (86)	100% (55)	100% (141)

Para la maestra A este formato suele servir de *inicio* en la propuesta de la actividad o tema de discusión, principalmente *a través de demandas*. La maestra B tiene unos porcentajes muy repartidos, pero con una tendencia clara por las continuaciones.

En los niños no varía el porcentaje fundamental, casi único, de las *continuaciones de afirmación*, formato que describe su forma de *participación*.

5.2.5.6. SOLICITUD ABIERTA DE PRODUCCIÓN

Tabla 5.91: Evolución de *solicitudes abiertas de producción* sobre el total de *formatos de elaboración*

SOLICITUD ABIERTA DE PRODUCCIÓN	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	1,3%	4,6%		4,3%	0,8%	5,2%	0,7%	4,7%
ALUMNO				0,3%		0,3%		0,2%
Totales	0,6%	2%		2,1%	0,4%	2,5%	0,3%	2,2%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Esta categoría apenas aparece en el grupo A. Las transiciones, comienzos y finales de conversación, tienden a ser establecidos, como acabamos de ver, por el formato de *narraciones completas*. De hecho, es un *formato* inexistente en los niños.

En la maestra B tiene un mayor desarrollo. Usa este formato como inicio y transición junto con las narraciones completas. Recordamos que estas *solicitudes abiertas* sirven para *romper el hielo* al comienzo y final de la sesión, con cada grupo y niño. Este dato reitera que la maestra B está centrada en la expresión y en la *regulación social* de la discusión, más que en la comprensión y recuperación ordenada de la información del cuento. Prácticamente en su totalidad parten de la maestra, que se sirve de este formato para complementarlo con las *narraciones completas* a la hora de dar *instrucciones*. Unida a las rupturas en la continuidad de la discusión, tras tender a *bloques de contenido ajenos* al texto. Es un intento para retomar la lectura previa como tema de discusión, con un éxito variable.

Cruce con *tipos de información*

Tabla 5.92: *Tipos de información en la elaboración de solicitudes abiertas de producción*

TIPOS DE INFORMACION	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
INSTRUCCIONES	25%		25%	63,4%	100%	65,3%
EXPLICITA	75%		75%	36,6%		34,7%
INFERENCIA						
EXPERIENCIA						
IMAGINACION						
Totales	100% (8)		100% (8)	100% (71)	100% (4)	100% (75)

El uso mínimo de este formato en el grupo A hace poco representativo el análisis, en ocho ocasiones ha usado este formato la maestra A, en ninguna ocasión los niños.

En el grupo B este tipo de demanda se centra en un tipo de *instrucción* muy abierta, que sirve como un intento general de centrar el contenido de los enunciados sobre el cuento: “¿Algo más del cuento?, “Pero que sea del cuento, eh”. La maestra termina dándose cuenta de lo poco concreta que es la demanda de información con este tipo de producción, manifestado en la entrevista. La producción anterior, *narración completa*, da mejores resultados a la hora de centrar los contenidos demandados por la maestra, quizá porque aporta más información y criterios de referencia al niño. El niño sabe mejor a qué atenerse durante la discusión, para ir percibiendo el cuento como un todo.

Cruce con *estrategias de elaboración*

Tabla 5.93: *Estrategias de elaboración de solicitudes abiertas de producción*

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	62,5%		62,5%	39,4%	25%	38,7%
REPRODUCCIÓN	12,5%		12,5%	28,2%	50%	29,3%
REELABORACIÓN	25%		25%	29,6%		28%
APORTACION				2,8%	25%	4%
Totales	100% (8)		100% (8)	100% (71)	100% (4)	100% (75)

En el grupo B la maestra reparte su uso entre *repeticiones* (39,4%), *reelaboraciones* y *reproducciones*. Escasa frecuencia de uso en los niños, ya que es una estrategia para demandar información, práctica que escasamente realizan los niños a esta edad.

En el grupo A la frecuencia de uso es muy escasa en la maestra, e inexistente en los niños.

Cruce con *Participación*

Tabla 5.94: *Formatos de participación en la elaboración de solicitudes abiertas de producción*

FORMATOS	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DE PARTICIPACION	12,5%		12,5%	33,8%		32%
INICIO DEMANDA						
INICIO AFIRMA						
CONTINUA DEMANDA	87,5%		87,5%	59,2%		56%
CONTINUA AFIRMA				7%	100%	12%
Totales	100% (8)		100% (8)	100% (71)	100% (4)	100% (75)

Al ser solicitudes de información, la maestra B da continuidad y, en menor medida, inicia demandando información. Reiteramos que la maestra B es la única con una frecuencia de uso destacable. En el resto, las frecuencias son mínimas.

5.2.5.7. *FORMATOS NO ELABORADOS*

Tabla 5.95: *Formatos sin elaboración sobre el total de formatos de elaboración*

FORMATOS SIN ELABORACION	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
	MAESTRA		0,4%	0,3%	1%	0,2%	0,6%	0,2%
ALUMNO	11%	10%	16%	9%	14,2%	10%	13,9%	9,7%
Totales	6%	5,8%	9%	5,5%	7,9%	5,9%	7,7%	5,7%
N	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Los porcentajes y su distribución coinciden con la tabla de *estrategias no elaboradas* (Tabla 5. 70) . Como ya dijimos las estrategias y formatos no elaborados coinciden con las formas de participación categorizadas como *interrupciones: silencios e intentos de respuesta*, que no pueden categorizarse dentro del proceso de elaboración.

5.2.5.8. VALORACIÓN DE LOS FORMATOS

Los *formatos de elaboración* nos han permitido acceder a un primer acercamiento a la capacidad de abstracción de los niños. La *secuencia*, formato cercano a una oración simple: sujeto más predicado, se ha mostrado como el más utilizado en el repaso temporal y lógico de los sucesos de la narración por parte de los niños, así como para todo desarrollo. Pero también aparecen otros formatos de gran riqueza, como los significados centrales, esenciales en la elaboración de inferencias sobre el texto. Y en contadas ocasiones, los niños han sido capaces de elaborar episodios, que se componen de varias secuencias unidas en un mismo turno de intervención.

Las demandas de la maestra A parecen ayudar al desarrollo de la *abstracción* con una mayor proporción de enunciados referidos a la cadena causal que sostiene la estructura del cuento, referidos a información del *texto implícito* o *inferencia*, y a analizar en mayor medida los *significados centrales* del cuento que el B.

La evolución de la conversación durante los tres trimestres lleva a ir sustituyendo *detalles* y *secuencias* simples por *secuencias* más elaboradas, es un avance en la elaboración, hasta establecer *episodios* y *significados centrales*.

La lectura final del *proceso de elaboración* de la información se realiza conjunta, *estrategias* y *formatos*, en el apartado 5.3.2, dentro del análisis conjunto de resultados.

5.3. ANÁLISIS CONJUNTO DE RESULTADOS

Cerramos este capítulo con la lectura conjunta de las dimensiones de análisis. En primer lugar de las dimensiones *Tipos de información* y *Participación*, donde se observa una transición de la información explícita a la implícita; después analizando las *estrategias* y *formatos* conjuntamente, como *proceso de elaboración*. Para finalizar con una interpretación comparativa de los resultados globales en los dos grupos de observación.

5.3.1. EL PASO DE LA INFORMACIÓN EXPLÍCITA A LA IMPLÍCITA

El análisis conjunto de las dimensiones *Tipos de información* y *Participación* refleja la transición de fuentes de información explícita a una más implícita. La diferencia entre los dos grupos reside en la forma de acudir a esa información implícita, mientras en el grupo A se acude al texto, elaborando de forma creciente inferencias; en el grupo B se libera la conversación del seguimiento causal y temporal del texto, y se parte desde el primer cuento de demandas de proyección sobre la situación que vive el protagonista del cuento, y con el transcurso de los trimestres esta información va disminuyendo en favor de las propias experiencias del niño, relacionadas con el cuento. A diferencia del grupo A, en el grupo B siempre domina la información implícita.

En el grupo A se parte de preguntas sobre el recuerdo del texto, esencialmente a partir de *reproducciones*. La maestra A se fija en el *texto explícito* y demanda la reconstrucción del cuento a partir de *secuencias*, sin dejar de lado los *detalles* importantes que las cohesionan. Sólo cuando percibe que los niños no van a ser capaces de dar continuidad a sus demandas, reelabora la demanda inicial dando pistas, guiando la respuesta del niño, cuando confronta que el resto del grupo tampoco lo sabe. En cambio, la maestra B ha preferido trabajar la conversación sin centrarse en la comprensión del texto, el texto es un *pretexto* para repasar experiencias de su propio entorno, la ficción de cada cuento es aplicada como analogía de su contexto cercano.

La comprensión del texto y de su propio entorno puede ampliarse gracias al desarrollo en la elaboración de *inferencias* (Anexo III). La participación (Tabla 5.22), las *estrategias* (Tabla 5.23) y los *formatos* (Tabla 5.24) de este *tipo de información*, ayudan a comprender y dar sentido a cada lectura. El número de preguntas realizadas por la maestra no tiene por qué influir en el niño para comprender el texto, sí cuántos más tipos de demandas, para que la información revisada en la discusión pueda ser más representativa.

El grupo A ha mostrado un avance en la labor de elaboración de *inferencias* durante los tres trimestres, con un avance progresivo de gran interés. Su importancia ha empezado a ser vital a partir del segundo trimestre, en el que se da gran valor a los significados centrales del cuento. Comprender un texto y elaborar inferencias son dos aspectos unidos de modo inextricable, dentro del mismo proceso (Bransford, 1979, en Albanese y Antoniotti, 1997).

Si el *proceso de inferencia* corre paralelo al de la *reconstrucción* de la coherencia entre los distintos fragmentos de la información verbal, inferencia creada sobre demandas de la maestra y con el apoyo de las preguntas de verificación, induce a cada niño a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones. Esto nos lleva a pensar que la comprensión de una narración está basada en el reconocimiento y construcción de enlaces de pertenencia y conexión entre los distintos sucesos de la trama (Schank y Abelson, 1977 en Albanese y Antoniotti, 1997).

Secuencia didáctica 5.5: Elaboración de inferencias

4645	MAESTRA	¡Ay!, pero nos dice que pasó una mama cierva, y dice que el niño se calló, ¿por qué se calló el niño?. Dice: (lee) “que lo alimentó hasta que se hartó”,... (Mira a cada niño) ¿qué haría la cierva con el niño?
4646	ANDREA	Llevárselo
4647	MAESTRA	Sí, pero, ¿qué le hizo la cierva al niño que dice que sí que le alimentó, qué le daría al niño la mama cierva?
4648	MANUEL	Comida
4649	MAESTRA	Sí, pero, ¿cómo se lo daría al bebe?, ¿las mamas cómo les dan la comida a los bebes?, ¿cómo?
4650	ANDREA	(hace el gesto de revolver)=
4651	MANUEL	Con el bibe=
4652	MAESTRA	Antes, antes, que las ciervas no tienen biberones
4653	ANDREA	Antes, pues,
4654	MAESTRA	Antes de que los niños usen biberones
4655	MANUEL	Teta
4656	MAESTRA	¿Qué les da? (asiente con la cabeza)
4657	MANUEL	Teta
4658	MAESTRA	Teta, la mama cierva le dejó que chupara de sus tetas

Grupo A. 3^{er} cuento

Nuestra observación coincide con los trabajos de Albanese y Antoniotti (1997) y Levorato (1988): el desarrollo de la habilidad para hacer *inferencias* parece estar conectado con el incremento del conocimiento del niño. De hecho, el proceso de elaboración de una inferencia suele consistir en la interpretación de la información del texto a la luz del conocimiento ya adquirido. Si este conocimiento es más rico y completo, es porque está articulado y organizado dentro de unas estructuras, siendo más fácil derivarlo hacia el texto implícito, *tipo de información* necesario para comprender la lectura en su totalidad.

La habilidad para establecer inferencias parece estar conectada con el desarrollo del *proceso de elaboración* de la información. Las referencias al mundo del niño, incluidas las preguntas personales, pueden ayudar a esta elaboración a través de la comparación de sus propios pensamientos y emociones con los de los personajes de la narración. La gramática de los cuentos muestra que en respuesta a preguntas directas de los adultos, los niños son capaces de expresar la motivación, los pensamientos y las emociones de los personajes de una historia (Levorato, 1988, en Albanese y Antoniotti, 1997)

Secuencia didáctica 5.6: Elaboración de inferencias

4700	MAESTRA	(A 4:) ¿Había dormido mucho el niño?
4701	IKER	Sí
4702	MAESTRA	¿O es que los papas no se habían enterao?
4703	ANDREA	Es que no se habían enterao (agita la cabeza y sonríe)
4704	MAESTRA	No se había enterao, porque los que habían dormido, ¿quiénes habían sido?
4705	ANDREA	Los padres
4706	MAESTRA	Los padres eran los que habían dormido bien, ¿y los animales cómo estaban?
4707	IKER	Despiertos
4708	ANDREA	Tol rato despiertos

Grupo A. 3^{er} cuento

Como diferencia entre ambas maestras, la maestra A parte de la información del texto, dando prioridad a la elaboración de inferencias con las que acercarse a la comprensión de las distintas partes y de la estructura del cuento. Suelen ir formulados en condicional: *¿si sucede tal cosa, entonces qué creéis vosotros que hubieran hecho o dicho?, ¿quién sería (qué personaje) para darse esta situación?*.

Secuencia didáctica 5.7: Elaboración de inferencias

4554	MAESTRA	¿Qué título puede tener este cuento, eh?. ¿Cómo lo titularías vosotros?
4555	MANUEL	El niño lloroso
4556	MAESTRA	Manuel dice: “el niño lloroso”, (a 4:) ¿tú?, ¿eh, Iker, tú cómo titularías este cuento?
4557	ANDREA	Yo, los animales que cuidan al niño
4558	MAESTRA	Los animales que cuidan al niño, (a 4:) ¿y tú?
4559	IKER	El niño que siempre llora
4560	MAESTRA	El niño que siempre llora, bueno, muy bien. Pues, ¿sabéis cómo se titula? : El niño llorón (hace gesto de afirmación a Iker). Lo que ha dicho Manuel casi, casi, ¿eh?

Grupo A. 3^{er} cuento

En cambio el grupo B sólo utiliza el condicional para que cada niño se proyecte sobre el cuento, en el *tipo de información* codificado como *imaginación*: “¿Qué hubieras hecho tú en esta situación?”. Las experiencias dentro y fuera del aula se muestran claves para los dos tipos de información más desarrollados por el grupo B. *Experiencia*, fuente de información que permite establecer una comparación entre el contexto del cuento y el contexto escolar o personal; e *Imaginación* donde a demanda de la maestra se proyectan sobre la situación que vive el protagonista, aquí las experiencias previas suelen usarse como puntos de referencia desde construir esta proyección.

La evolución de lo explícito a lo implícito recuerda la independencia frente a la necesidad de trabajar sobre evidencias, necesidad de información manifiesto y palpable, permitiéndonos trabajar sobre inferencias y supuestos. Se abre un ejercicio para el desarrollo de imaginación y memoria, para crear y construir la parte de la realidad que no termina de manifestarse. Se inicia un proceso que puede ir abriendo espacios para otros mundos posibles, más allá de la *repetición y reproducción* de los mismos modelos.

5.3.2. EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Estrategias y formatos son partes de un mismo proceso: *elaboración de la información*, que a su vez está en relación directa con la dimensión *tipos de información*, y su división entre *fuentes explícitas e implícitas de información*. Por consiguiente, se hacen necesarios una lectura e interpretación conjunta de ambas dimensiones en el cuadro de categorías.

La maestra A promueve una *reconstrucción grupal* completa del relato, a partir del repaso secuenciado del texto. En contraste con la maestra B, que genera una *recreación grupal* a partir de la información que más llama su atención y la del grupo de niños. De ahí que el eje diferenciador de estilos vaya más allá, no es sólo la forma de realizar la tarea, también es la manera de establecer su significado.

La combinación de los *tipos de información implícita, inferencias e imaginación*, junto con una *participación* basada en *continuaciones a través de demandas*, apunta a un uso de *estrategias de reelaboración y aportación* que permiten profundizar en las *estrategias de elaboración* de la interpretación y comprensión del cuento. Por tanto, hay una relación directa entre el *proceso de elaboración, los tipos de información y las formas de participación*. Si las *reproducciones* del texto se realizan sobre el *texto implícito o inferencias*, el cuento toma muchos más significados y claves de referencia para poder tener una visión global desde su estructura completa. Es entonces, cuando al ejercicio de la memoria se une la *reelaboración y aportación de inferencias*, que permite explicitar la información implícita, junto con demandas que implican proyectarse sobre situaciones imaginadas, abriendo espacios y facilitando la aparición de información novedosa.

En las *estrategias* de la maestra A dominan las *repeticiones, demandas de reproducción y reelaboraciones* que mantienen el enunciado de cada niño, pudiendo lograr una auténtica reciprocidad e intercambio coloquial. En el marco de la toma de participación el niño asume un rol importante, planteando los tópicos de los turnos en sus propios términos. Integra la información sosteniendo el hilo causal y temporal de la historia, manteniendo su participación con un sentido compartido del tema, surgiendo una sincronización y fluidez en los intercambios. Con todo ello va logrando que los niños pongan sus recursos lingüísticos en la construcción grupal de un relato coherente y cohesivo, y promoviendo estrategias de discurso narrativo (Anexo III). Domina el *andamiaje de focalización y compleción de detalles y secuencias*, generando una revisión formal y detenida del texto. Se ha fijado en una de las posibilidades, uno de los posibles usos, pero señala en la entrevista que hay muchos más.

Secuencia didáctica 5.8: Andamiaje y reelaboración

5053	MAESTRA	Pero contándole bien, no os riáis, venga a ver. (A 12:) Tú, ¿cómo contarías el cuento, a ver Rubén?
5054	RUBEN	Había una vez un niño que en el bosque estaba llorando
5055	MAESTRA	Bueno, ¿qué paso?, a ver
5056	RUBEN	Y el padre lobo estaba allí parado, y la madre loba dijo: tranquilo, vete a buscarle, ¿qué le pasará?
5057	MAESTRA	¿Qué le pasará?, ¿por qué llorara ese niño?
5058	RUBEN	Porque tendrá hambre
5059	MAESTRA	Porque tendrá hambre, dijo la madre loba
5060	RUBEN	Y un conejo le trajeron

Grupo A. 3^{er} cuento

Se establece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, claves en los objetivos de lectura de narraciones: *recuperación* y *comprensión* (Garate, 1994). El conocimiento limitado del mundo y de las acciones humanas compromete directamente la comprensión. La escasez de habilidades narrativas y comunicativas dificulta la recuperación. Ambas dificultades se dan entre recuerdo y comprensión de cuentos. En el primer trimestre del grupo A, dominaba la *recuperación de información*, basada en la reproducción simple de *detalles* y *secuencias*. El dominio de la actividad de comprensión, propiamente dicha, llega a partir del segundo trimestre, cuando además de aumentar el porcentaje de la *información implícita* del texto, crece el uso de *reelaboraciones* y *aportaciones*. Aumenta el uso de reproducciones de secuencias claves, que siguiendo un orden temporal van generando la revisión de *episodios* y *significados centrales*. También el uso de reelaboraciones en los niños, que poco a poco las van tomando de la maestra.

Paralelamente, y dentro de este mismo *proceso de elaboración*, las diferencias aparecidas en los *formatos de elaboración* residen en la distinta concepción sobre los objetivos de la discusión. En el grupo A se genera una revisión de las *secuencias* principales que llevan a un conocimiento más amplio sobre la estructura del cuento, además de a un conocimiento del entorno físico y social, concretado en unas acciones humanas que, en último término, remiten a la meta final de los valores sobre los que se ha construido los *significados centrales* del cuento que, en este caso, es un acercamiento a los derechos universales del niño. En el grupo B, la recuperación de información ha dominado en lo que se refiere al trabajo propio con el texto, que ha ido aumentando, aunque siempre ha sido minoritario, percibiéndolo la maestra como un objetivo secundario.

5.3.3. SÍNTESIS DE RESULTADOS

5.3.3.1. Los estilos docentes

El grupo A puede describirse como un grupo de trabajo que busca comprender el texto, a partir de la *recuperación secuencial* de la información del texto. Se caracteriza por un posicionamiento *centrado e inferencial*, ya que la discusión está orientada en aportar información del texto, pero dando cada vez más importancia al *subtexto*, a partir de generar inferencias entre maestra y grupo de niños sobre información que no aparece directamente, pero que puede deducirse de la lectura. El objetivo de la maestra se sitúa en la *comprensión del texto* del cuento por medio de la expresión oral. Los resultados constatan dos de los objetivos que la maestra percibe que ha logrado:

- Guiar una *secuenciación temporal* a partir de la lectura previa, generando un seguimiento lógico de las distintas secuencias que componían cada cuento
- Partiendo de su *madurez expresiva*, cada niño ha sido capaz de dar con el detalle que llama su atención o con la secuencia más relevante. Este es el trabajo de indagación de la maestra.

El aprendizaje está centrado en leer y comprender el texto como estructura de significados, como un *todo*, y en iniciar una lectura crítica que va más allá de la recuperación de los enunciados explícitos (Burón, 1992). La insistencia de la maestra en dar continuidad a la narración siguiendo un orden, transmite una valoración continua de las *secuencias* que van reconstruyendo la estructura del texto.

La estrategia distintiva de este grupo reside en la *aportación de inferencias*, que indica la elaboración de una labor de indagación que ha ido introduciendo la maestra y, que poco a poco, va dando sus resultados. Es el eje de aportaciones en la conversación del grupo A, enunciados que van más allá de la recuperación de la información explícita, conformando el complemento para una relectura detenida de cada cuento.

La maestra A se ha centrado en la elaboración argumentada de la comprensión de la lectura previa. Encadena toda una serie de pequeños objetivos como: *recordar el nombre de los personajes, caracterizar a cada uno, explicar su actuación, recordar qué dicen, describir su contexto, deducir formas de vida, identificar a los niños con los personajes, distinguir y ordenar la presentación, el nudo y el desenlace*; teniendo paciencia a la hora de seguir un orden, durante los continuos saltos entre secuencias sin relación lógica o temporal que hacen sus alumnos.

El repaso es *detallado y secuencial*, se preocupa por revisar una a una las secuencias más importantes del cuento, no pasa a la siguiente sin recuperar la anterior. Insiste primero al grupo, después a cada niño en particular, y si no dan con el núcleo de la secuencia, es ella quien da respuesta. Fija, por tanto, la cadena de sucesos elegida, en el orden en que los sucesos han sido dispuestos, para apropiarse por esta vía del esqueleto del cuento.

La maestra mantiene el contenido del intercambio dentro del cuento, y va recuperando su estructuración interna, principalmente a través de *reelaboraciones (Elaboración)* y *continuaciones (Participación)* que tienen en cuenta los enunciados de los niños, dando apoyo para la construcción de un relato grupal.

Los aspectos básicos del cuento revisados en el grupo A coinciden con el trabajo de Martínez Rodríguez (1997) aplicados en Educación Primaria y Secundaria. Personajes, contexto espacial y temporal donde se desarrolla la trama (el problema, las acciones y la resolución), las motivaciones y estados de ánimo del protagonista y las consecuencias de las acciones.

El estilo docente A converge con el analizado por Pontecorvo y Orsolini (1992). La docente A va acercando las solicitudes de explicación al nivel cognitivo de los niños, hasta que éstos son capaces de responder con un discurso satisfactorio para ella, llega a alcanzar un proceso de *apropiación* por parte de los alumnos de un tópico introducido por ella. Este intercambio constituye la reconstrucción conjunta de un relato, en el que las sucesivas intervenciones son continuaciones que desplazan y desarrollan el tópico de cada secuencia del cuento, haciendo avanzar el relato causal y temporalmente. Su procedimiento instruccional es un proceso dialógico constante, en el que a través de preguntas y continuaciones lleva a los alumnos a la deducción de los elementos que conforman la estructura del texto, insistiendo especialmente en los elementos que constituyen los significados del relato. Estructura, elabora y dota de sentido el desarrollo de la conversación en función de los logros y contribuciones de sus alumnos (Secuencias didácticas 4.13, y 4.17 a 4.24). Las preguntas muy abiertas que parecen no dar resultado en los niños, tienden a ir seguidas de otras más cerradas (Secuencias didácticas 4.26 y 4.27).

La maestra A proporciona un andamiaje que no sólo da espacios amplios para la participación de los niños también, “*al ir integrando la información presentada en el intercambio, les ofrece un punto de apoyo para que continúen el relato*” (Borzzone y Rosemberg, 1994: 128). La maestra B también puede tocar estos aspectos, pero sin dar una significación global a todos ellos, ni trabajar el cuento como una estructura de significados.

En el grupo B la meta prioritaria es la *expresión*, manteniendo un guión de preguntas abiertas para todos los grupos y cuentos. Se caracteriza por un posicionamiento *abierto y experiencial en sus contenidos*. El objetivo básico de la maestra es observar la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación. La comprensión del texto ha quedado como un objetivo secundario, como la propia maestra declara. En vez de comprensión, opera una recuperación abierta de contenidos del cuento, en realidad el texto es un “*pretexto*” para la expresión. La maestra ofrece demandas abiertas de información, para que sus alumnos puedan relacionar experiencias inmediatas, e imaginar otros lugares y situaciones.

Más de dos tercios de las *estrategias de elaboración sobre imaginación* son *aportaciones* (Tabla 5.30), distribución descriptiva del estilo docente B.

La maestra solicita una *proyección* sobre el texto, y más en concreto, sobre la situación de conflicto central que el protagonista tiene que resolver, motivando a ser partícipes del desarrollo de la narración. Estos van a ser los *episodios de los desarrollos más autónomos* en los discursos de los niños (Pontecorvo y Orsolini 1992). La aportación al discurso viene dada por el juego de la imaginación, intentando posicionarse ante el conflicto central, crean una situación nueva y paralela a la lectura previa. Por esto se ha categorizado como *imaginación*.

Una de las metas docentes se dirige a abrir el debate hacia el respeto de turnos, la escucha de otros planteamientos y el desarrollo de la expresión verbal. Nacidos todos a partir del texto, pero a diferencia del grupo A, sin ser fiel a su orden secuencial para revisarlo. Cada niño elige los contenidos que le parecen más atractivos, porque lo que realmente importa a su maestra es su toma de participación en un debate. Uno a uno van pasando por el debate en riguroso turno, retirando la palabra si un niño la ha tomado cuando no le tocaba. El texto se convierte en un *pretexto* para el desarrollo oral.

Su labor como guía se centra en información contenida en el cuento, pero no en el cuento en sí como tipo discursivo, ni como *estructura de significado*. El contenido de sus preguntas tiende a focalizarse en un esquema simplificado del cuento, ya que el eje no está en la comprensión sino en la expresión y el respeto de turnos. Manifiesta en la entrevista no esperar que (Tabla 3.3: “*Los estilos docentes*”, apartado 5), con lo que en ocasiones cierra antes de tiempo la posibilidad de continuidad en el inicio de argumentaciones de los niños. Al no centrarse en la secuencia temporal ni en las relaciones causales, aunque sí usa estas últimas, no promueve la integración de la información en un todo coherente. Por ello señalamos que más que construcción grupal, lleva a cabo una *recreación didáctica basada en el aprendizaje del diálogo*.

Para la docente B la conexión entre el texto leído y las experiencias cotidianas, dentro y fuera del aula, adquieren gran importancia. Su objetivo, constatado en la entrevista (Tabla 3.4: “*Objetivos de las maestras*”), se centra en la expresión y en el aprendizaje formal de una discusión, dejando en un segundo plano la comprensión del texto como punto de partida. Se lleva a cabo la organización de la experiencia narrativa dentro de otras experiencias ya dadas. La maestra B intenta que el repaso del cuento ayude a recuperar experiencias vividas por el grupo en el aula. En cambio, los niños acuden más a anécdotas personales vividas en sus entornos familiares. La clave está en que este torrente de expresión de los niños debe ser bien canalizado por la maestra, para que no se vaya fuera de los márgenes marcados en la construcción de la conversación didáctica.

En el desarrollo de la *participación* asume el control del intercambio formulando preguntas, pero va liberando al niño de la rigidez del turno, produciéndose una clara progresión de la interacción entre ellos. Además abre preguntas que posibilitan la creación de pequeñas narraciones o episodios, que emergen de su proyección sobre el protagonista del cuento o sobre *reproducciones y reelaboraciones de experiencias* previas. En principio sólo por los niños que parten de una mayor capacidad expresiva, para al final del curso extenderse a gran parte de los niños observados. En ocasiones consigue la aportación de *episodios* interesantes y ricos para el desarrollo de la expresión por parte de sus alumnos.

Empleando preguntas muy abiertas como: *¿Qué te ha gustado del cuento?, ¿Algo más del cuento?; ¿Qué te parece lo que ha dicho tu compañero?*, puede producir un bloqueo del niño al no saber a qué atenerse, que empuja al niño al camino fácil de hablar sobre experiencias de su entorno cercano (Secuencias didácticas 4.52, 4.68, 4.69). Tras estas demandas abiertas, tiende a detenerse en el desarrollo de anécdotas, que llevan a la elaboración de detalles con muchas expresiones de una sola palabra, o de frases simples. Son momentos de escasa construcción grupal, díadas secuenciadas entre ella y cada uno de los niños del grupo, información poco relevante para el desarrollo y la comprensión de la narración que ha dado origen a la discusión.

Domina el ejercicio de valoración tanto del texto en sí, como de los enunciados de un compañero. Hay ocasiones en las que detiene el inicio de argumentaciones, porque ni es su objetivo, ni espera que los niños sean capaces de argumentar a esta edad. Aparece otro tipo de *reproducción*, basada en el recuerdo de experiencias previas más o menos cercanas al texto origen, memoria que trae cada niño a la discusión. El *texto explícito* es un objetivo más, en el que no se detiene especialmente. Y si lo hace es de una forma más abierta, como pretexto para la libre expresión de los niños. Todas las intervenciones de los niños tienen su replica por parte de la maestra, que llega a entrar a valorar, a dar su opinión o interpretar (Secuencia didáctica 5.9). Las preguntas muy abiertas, pueden ser reflejo de la inexistencia de un objetivo claro de comprensión, sólo uno puntual a raíz de detectar deficiencias en el recuerdo de determinados *detalles* y *secuencias*.

Secuencia didáctica 5.9: Motivación de la expresión

3727	MAESTRA	¡Ay!, qué bonito, ¿verdad?, porque antes, ¿qué hacían Asier?
3728	ASIER	Pues, pues, jugar
3729	MARIA	(levanta la mano)
3730	MAESTRA	No que Asier sí que lo sabe, ¿verdad, Asier?. Antes de ser amigos
3731	ASIER	Pues, jugar uno verde con otro verde
3732	MAESTRA	¡Ah!, sí, eso sí que es verdad, ¿y uno verde con otro azul?
3733	ASIER	eh, eh=
3734	MAESTRA	¿Antes de ser amigos?
3735	ASIER	No
3736	MAESTRA	¿Antes de ser amigos, qué hacían?
3737	ASIER	Jugaban uno azul con otro azul
3738	MAESTRA	¿Y uno azul con otro verde qué hacían?
3739	MARIA	Pelearse
3740	ASIER	Pelearse
3741	MAESTRA	Pelearse, ¿verdad?..
3742	ASIER	Y también me ha gustado lo de las perdices, y también cuando
3743	MAESTRA	Es que es muy bonito, ¿verdad?, te han gustado varias cosas
3744	ASIER	Las perdices y...a ver si me acuerdo
3745	MAESTRA	¡Ah!, (a 35:) ¿Y Esther, algo más que te haya gustado del cuento?
3746	ESTHER	(Niega con la cabeza)
3747	MAESTRA	¿No te ha gustado nada más?, ¿sólo lo último?
3748	ESTHER	(asiente con la cabeza)
3749	MAESTRA	¿Y cuando la niña se volvió invisible?
3750	ESTHER	(Asiente con la cabeza)
3751	MAESTRA	¡Ah!, entonces algo más sí que te ha gustado
3752	ASIER	A mí todo

Grupo B. 2^{do} cuento

Uno de los objetivos que comparte con la enseñanza tradicional es “el silencio”. Dedicar mucho tiempo y empeño en que haya silencio, clima social de respeto ante el turno del resto de compañeros, tanto en esta actividad de discusión, como en el resto de actividades observadas en el aula.

“Los maestros deben vigilarse a sí mismos regularmente para estar seguros de que no hablan preferentemente con los niños más verbales, pues al menos una investigación muestra que hablan más a los niños más conversadores desde el primer momento (Monaghan, 1974). Algunos pequeños tienen timidez en iniciar las conversaciones con los adultos mientras otros no. Precisamente los niños que carecen de esta capacidad suelen quedar de lado y son, en consecuencia, los que menos práctica realizan en un área en que son quienes más lo necesitan. Si los maestros controlan honestamente los nombres de los niños, podrán recordar honestamente con quienes han hablado y con quienes no, y hacer luego un esfuerzo para incluir en las conversaciones a quienes se ha dejado de lado” (Hendrick, 1990: 88).

Aspectos comunes de los estilos A y B:

Las dos maestras han generado usos del lenguaje comunes, ambas han sido capaces de relacionar experiencias presentes y/ o pasadas, a través de:

- Referencias a detalles, situaciones y secuencias de sucesos
- Comparaciones entre los contextos de los cuentos y el de sus colegios, entre los personajes y sus familias.
- Análisis en función de enunciados anteriores
- Reconocer relaciones entre secuencias para llegar a un significado central
- Reflexión sobre el significado de las experiencias
- Desarrollo de historias originales nacidas tras la lectura previa

La maestra B ha conseguido ejercitar la acción de proyectar sobre:

- experiencias de los demás
- sentimientos
- reacciones de los personajes
- situaciones no experimentadas

Incluso a la acción de imaginar a partir del:

- desarrollo una situación imaginada basada en la vida real
- desarrollo una situación imaginada sin referencias explícitas a experiencias

5.3.3.2. Los tipos de conversación

Encontramos tres formas de conversar y pensar, ya revisados en otro trabajo (Mercer, 1997:116):

a. Conversación de discusión

Son breves intercambios que consisten en afirmaciones y discusiones de puntos dudosos, o refutaciones. En el grupo B hay turnos con este tipo de discusión en todas las sesiones de observación, de gran interés son los producidos por algunos episodios de un interlocutor rechazados por otro niño o por el resto del grupo (Secuencias didácticas 4.29, 4.33, 4.34, 4.37 y 4.42). En el grupo A, durante la construcción de un acuerdo conjunto en las secuencias importantes, que van cerrando la estructura central del texto (Secuencias didácticas 4.1, 4.12, 4.18, 4.20 y 4.74).

b. Conversación acumulativa

Los hablantes construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro. Utilizan la conversación para construir un “*conocimiento común*” mediante la acumulación. El discurso acumulativo se caracteriza por las *repeticiones, confirmaciones y reelaboraciones*. La maestra A ha logrado crear con los niños este tipo de conversación. Tiene la paciencia de esperar la confirmación de la comprensión del grupo, repitiendo demandas de información, y elaborando con el grupo las secuencias de difícil comprensión para éste (Secuencias didácticas 4.19, 4.28, 4.53, 4.54, 4.55, 4.59, 4.60, 4.72, 4.73, 4.76, 4.80, 4.83, 4.84, 4.95, 4.104 y 4.111). También la maestra B en determinados grupos lo ha conseguido, al centrarse en la comprensión de situaciones que ponían en relación el cuento con experiencias previas de la clase (Secuencias didácticas 4.24, 4.25, 4.35, 4.43, 4.50, 4.61, 4.62, 4.75, 4.86 y 4.92).

c. Conversación exploratoria

Se aborda de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás. Las afirmaciones y las sugerencias se ofrecen para ser consideradas conjuntamente. En comparación con las otras, el conocimiento se justifica más abiertamente y el razonamiento es más visible en la conversación. El progreso surge del acuerdo finalmente alcanzado. Ambas maestras se ofrecen como modelo de este tipo de conversación en momentos puntuales.

La maestra A, en los momentos que no hay continuidad por parte del grupo, asume las riendas elaborando enunciados argumentados que pudieran servir como experiencia vicaria a sus alumnos (Secuencias didácticas 4.22 y 4.23). La maestra B intenta que un niño ejerza de portavoz. Si no lo consigue ella misma asume este papel. En este grupo el uso de este tipo de conversación es más reducido.

No podemos asegurar que los niños hayan aprendido a producir este tipo de conversación, pero sí que han pasado por una experiencia vicaria que podrán poner en juego más adelante durante Educación Primaria. Sólo podemos hablar de esos minoritarios momentos, en los que llega a existir una confrontación entre dos posturas que termina implicando al grupo entero (Secuencias didácticas 4.15, 4.34, 4.57, 4.58 y 4.115), momentos en los que el debate cobra pleno sentido.

5.3.3.3. Socialización cognitiva

En la labor de ambas maestras hay una función de “*socialización cognitiva*”. Los maestros tienen la misión de proporcionar un *andamiaje* a los primeros pasos del niño dentro de su cultura, de supervisar su entrada en el discurso educacional (Secuencias didácticas 4.77 a 4.85). Esto se hace creando un marco contextual para las acciones educativas, por ello, el desarrollo de un conocimiento compartido es vital. En este sentido, las maestras han usado una serie de acciones a modo de estrategias generales (Mercer 1997):

- a) *Obtener conocimiento relevante de los estudiantes*, para que puedan detectar qué es lo que los estudiantes ya saben y comprenden, y para que el conocimiento sea contemplado tanto como propiedad de los estudiantes como del profesor. Conversar con el alumno puede ayudar al maestro a descubrir los problemas a los que el niño se enfrenta y las limitaciones de su pensamiento. Para ello, las *demandas y repeticiones* son las estrategias de *participación y elaboración* principales. Como queda reflejado en la evolución de sus resultados, la maestra que se centra en la comprensión de las lecturas, maestra A, tiene un desplazamiento en el tipo y modo de la información manejada del texto narrado, cada vez más *implícita* (Tabla 5.21), y más centrada en los *significados centrales* del cuento (Secuencia didáctica 4.83). Lo consiguen a través de inferencias sobre lo que no se dice directamente en el texto, o interpretándolo en forma de síntesis a partir de poner título al cuento. Proporcionar la respuesta es algo que los profesores se esmeran en evitar.

“La obtención mediante pistas es una forma de extraer de los estudiantes la información que están buscando (las respuestas “correctas” a sus preguntas) al proporcionarles evidentes claves visuales, o claves indirectas verbales para la respuesta requerida (...) El uso de pistas es particularmente popular entre los profesores que intentan enseñar un currículo “con el sistema progresivo y centrado en el alumno”, pero el uso de esta técnica particular está generalizada y establecida desde hace tiempo (se puede ver en los diálogos socráticos elaborados por Platón)” (Mercer, 1997: 37-38).

- b) En un análisis necesitamos observar *quién* está hablando *con quién*, y *qué más cosas* han dicho y hecho esas personas. En este sentido las preguntas se han mostrado claves a la hora de guiar la construcción social del conocimiento (Tablas 5.41-5.44). Las estrategias de diálogo apropiadas pueden ayudar al niño a desarrollar destrezas e ideas mediante la orientación de su pensamiento en las direcciones apropiadas, permite que cuente la experiencia, examine posibilidades, proyecte personajes y situaciones, e introduce situaciones imaginarias nuevas a partir de las dadas. A través de *reelaboraciones*, las maestras van acercando los enunciados del grupo a sus demandas iniciales.

- c) *Responder a lo que dicen los estudiantes.* El dialogo con el niño ayuda a examinar y reflexionar sobre su propio trabajo creativo y el de otros, como base para nuevas actividades. Cada parte del trabajo puede convertirse en un eslabón del proceso de desarrollo. En este sentido las estrategias que se muestran más útiles en el *proceso de elaboración* son “*confirmaciones, repeticiones, reelaboraciones y aportaciones*” (Mercer, 1997).

“Decidí aprovechar ese entusiasmo y les expliqué a los niños el problema que tenía con muchas palabras. Me presenté a mí misma como alguien que estaba aprendiendo, por esta razón creé una situación en la que sentían que tenían que hacer algo para ayudarme. Los niños compartieron conmigo algunos de los métodos que habían aprendido en ortografía (...). Creo que este acercamiento de no experta es una forma muy positiva para desarrollar el aprendizaje de los niños. Crea relaciones de confianza y cooperación. La respuesta de los niños es muy distinta en este caso de la que dan si se les pregunta en un tono más evaluativo. Toman la iniciativa más a menudo; ya no están indecisos al hablar y están menos pendientes de ser el centro de atención. Consiguen la respuesta conjuntamente y disfrutan de tener la responsabilidad de ayudar” (Mercer, 1997: 69).

5.3.3.4. Dificultades en los niños en la elaboración de la información

Detectamos un déficit de ocasiones en las que los niños tengan que emitir o recibir unidades largas de discurso, “*que obligue a la memoria a tener presente la proposición que se acaba de decir, la que se está diciendo, o la que viene a continuación, con el objeto de que el resultado de esa lectura tenga sentido, sea fluida y coherente*” (Gárate 1994).

Secuencia didáctica 5.10: Completar frases. Unidades cortas de discurso

522	MAESTRA	Quería llevarse a algunos niños, pero como le gustaban mucho, mucho, ¿se llevó a... (Abre los brazos)?
523	TODOS	A todos
524	MAESTRA	A todos, ¿y desde ese día... ?
525	TODOS	(silencio)
526	MAESTRA	¿Con quién vivieron los niños?
527	JAVI	Con el robot
528	MAESTRA	Claro, que hacía, como dice el cuento, de papa y de...
529	TODOS	¡Mama!
530	MAESTRA	¿Y estaban contentos los niños?
531	ROBERTO	Sí
532	JAVI	Sí

Grupo A. 1^{er} cuento

En los dos grupos analizados, los niños tienen dificultad para narrar de una manera organizada, enlazando una proposición con otra, aún con las ayudas de las maestras. Se pone de manifiesto en enunciados del tipo, “*¿qué más?, ¿Y después qué pasó o quién llegó?*”. Dificultad unida a un tiempo excesivo, que inciden negativamente en la recuperación.

Secuencia didáctica 5.11: Completar frases. Unidades cortas de discurso

1433	MAESTRA	¡Ah!, ¿y se lleva a todos, verdad?. (A 35:) ¿Y a Esther?, ¿qué es lo que más te ha gustado?
1434	ESTHER	Pues, que salieron al patio
1435	MAESTRA	Que salieron al patio, ¿a qué salieron al patio?
1436	ASIER	<i>A jugar</i>
1437	MAESTRA	A jugar, ¿y quién les esperaba?
1438	ESTHER	<i>El robot</i>
1439	MAESTRA	(Asiente con la cabeza) El robot, ¿verdad?. ¿Para qué los esperaba, te acuerdas?
1440	ASIER	<i>Para jugar</i>
1441	MAESTRA	¿Para jugar o para llevárselos?
1442	ASIER	Para llevárselos

Grupo B. 1^{er} cuento

5.3.3.5. Interpretación final de los resultados

Los resultados coinciden con el trabajo de Borzone y Rosemberg (1994), no sólo existe una relación entre el “*estilo de interacción del docente y las producciones lingüísticas de los niños*”, sino también “*el rol crucial*” que desempeña el adulto en la estructuración del discurso del niño, “*cuando interactúa en colaboración con él y le proporciona el apoyo necesario para que el niño construya un relato más complejo que el que logra hacer por sí solo*” (Borzone y Rosemberg, 1994: 130).

No podemos demostrar que los recursos y estrategias que manifiestan los niños, no los poseyeran antes de cada sesión de observación, sólo podemos constatar que la conversación los sacó a la luz. Ellos no eran conscientes de que lo sabían hasta que intentaron explicárselo a otros. Quizás la maestra, u otro contertulio más experto, anime y ofrezca salidas a lo que ya formaba parte de cada uno de sus alumnos. El dialogo marca la actividad para que los estudiantes obtengan feedback en sus intentos, y para que el profesor pueda incorporar “*en el flujo del discurso lo que los estudiantes dicen, y pueda reunir las contribuciones de los estudiantes para construir significados más generalizados*” (Mercer, 1997:44). De esta forma las contribuciones de los alumnos se incorporan al discurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este capítulo 5, hemos realizado un análisis cuantitativo, a través de los porcentajes de manifestación de cada categoría, tras el análisis cualitativo de las diferentes estrategias registradas a partir de transcripciones de que servían de ejemplo, del capítulo 4. Interpretados los resultados, vamos a elaborar las conclusiones en el siguiente capítulo.

III. CONCLUSIONES

Capítulo 6. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos analizado cómo dos maestras, bajo una misma tarea de discusión a partir de cuentos, asumen distintas metas que influyen en la elaboración de diversas estrategias de construcción del conocimiento. Describimos este proceso en niños de 5 y 6 años mediante la elaboración de un sistema de categorización, que permite establecer una descripción y una evolución de las estrategias desplegadas por los participantes.

Observamos cómo una misma actividad puede orientarse con criterios y parámetros diferentes. Las maestras centran, organizan y elaboran distintos aspectos de la expresión y la comprensión de los textos de unos cuentos. La maestra A organiza la discusión en función de la comprensión y la elaboración de ideas, teniendo como referencia exclusiva la lectura del texto. La maestra B desarrolla la expresión y elaboración de ideas junto con el respeto de los turnos. Los estilos de A y B son dos formas diferentes de dar sentido y significado a una misma actividad.

Esta investigación pretende devolver a las maestras su actuación como docentes, abriendo nuevas posibilidades. Hemos contribuido a explicitar procesos y estrategias de comunicación entre maestra y alumnos, que pudieran pasar inadvertidos, del mismo modo que la maestra ha hecho explícito a cada grupo de tres niños un proceso de discusión, que hemos categorizado en unos *tipos de información*, en unos *procesos de participación y elaboración* de la información.

Exploramos la expresión, concepto diferente a comprensión: los distintos niveles de cada niño en cada tipo de razonamiento no tienen por qué ir unidos a la capacidad de expresión. Hay niños muy capaces, tanto en razonamiento verbal como numérico, que tienden a inhibir su expresión; y al revés, hay niños que sobresalen en este tipo de actividad y no en otras. Como ya dijimos, el niño que sobresale en esta actividad tiende a tener acceso a lecturas de cuentos y a otros materiales de lectura. Tampoco es lo mismo expresión y creatividad: todos los niños que hemos analizado han elaborado algún tipo de expresión partiendo de la lectura del cuento, pero sólo algunas de estas expresiones eran creativas, aportando información tanto novedosa como relevante para la lectura del cuento.

6.1. COHERENCIA ENTRE OBJETIVOS Y ESTILOS EDUCATIVOS

Las metas propuestas por ambas maestras se han mostrado en relación directa con las estrategias desplegadas en la *construcción del conocimiento*. Se observa la necesidad de una *coherencia comunicativa* entre las metas que pretenden alcanzar y el estilo docente que desarrollan en las aulas. Los objetivos de aprendizaje durante la conversación, diferentes y complementarios a la vez, han caracterizado a cada una de las maestras.

6.1.1. Grupo A

La maestra A se propone desarrollar la comprensión que los niños tienen del cuento a partir de la expresión oral. Se centra en el texto de lectura, considerando tanto información explícita como implícita. Elabora conjuntamente con sus alumnos una comprensión que no se limita a *detalles* y *secuencias*, también tiene en cuenta sus *significados centrales*. Es decir, repasa y recupera la información de la lectura siguiendo un orden temporal y lógico, para terminar generando una *comprensión global* del texto como unidad de significado.

El *andamiaje* se dirige a guiar la interpretación del texto para ir más allá de la recuperación parcial de la información. Une y va sumando significados fragmentados para terminar generando sentido y significación a las distintas partes de la narración. La elaboración de *inferencias de significados centrales* se ha mostrado vital en este proceso de *construcción conjunta* entre maestra y alumnos. El trabajo de indagación de la maestra reside en que ha intentado que cada niño pudiera expresar los detalles que llamaban más su atención y, sobre todo, que fuera capaz de dar con la secuencia más relevante para la comprensión, siempre partiendo de su nivel previo de expresión y comprensión.

“Lo que hemos llevado a cabo es un aspecto, comprensión y expresión, pero hay otros muchos. Leía el cuento ejercitando su capacidad de escucha, para poder después expresar lo que han comprendido. Ahí se notaba cómo algunos niños expresaban detalles sobre lo ya dicho, y otros que dicen lo primero que se les pasa por la cabeza, sin pararse a pensar en el antes o después, es decir, con la incapacidad de ver la estructura del cuento. El resto de cosas no lo hemos trabajado, ahí lo cortábamos” (Tabla 3.4: Bloque 2 de la entrevista a las maestras, “Objetivos de las maestras” Maestra A)

6.1.2. Grupo B

La maestra B tiene en cuenta la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación. Ha buscado que cada niño pueda manifestarse libremente sin que haya repetición de los mismos contenidos, y favoreciendo la aparición de *aportaciones*, al tener que justificar sus respuestas. Esto se ha visto favorecido por la posibilidad de recurrir a *tipos de información* fuera del texto, *experiencias* e *imaginación*.

La labor de *andamiaje* se concentra en *conectar* los contenidos del cuento con la experiencia real o imaginada vivida por cada niño. Esta función de guía de la maestra se refleja en las respuestas en forma de *aportaciones de secuencias*, que llegan a constituir *episodios personales* relacionados con la lectura. Estas aportaciones de información novedosa al cuento son vitales en la acción de proyección sobre el texto, que sirve para enlazar situaciones del texto con experiencias vividas dentro y fuera del aula (Secuencias didácticas 4.31, 4.33, 4.35 y 4.37 a 4.50). La maestra ha conseguido que, mediante experiencias propias, el niño se ponga en el lugar del protagonista del cuento. Puede decirse que el texto del cuento es entendido como una extensión mágica del entorno que rodea al niño.

El objetivo de comprensión del texto es secundario en la maestra B (Tabla 3.4: “*Objetivos de las maestras*”). No se detiene en la *secuenciación temporal* de la lectura previa, como la maestra A. De ahí el menor porcentaje en el uso de *tipos de información* y *estrategias de elaboración* centrados en el texto: *inferencias*, *reproducciones* y *significados centrales*. En lugar de buscar la información causal consecuente, como demanda la maestra A, la maestra B activa procesos de lectura dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo y, por tanto, a “*generar explicaciones más propias de textos expositivos que de textos narrativos*” (León, 2003: 168-169). El mayor número de explicaciones se produce a través del uso combinado de experiencias e imaginación (Secuencias didácticas 4.37 a 4.50).

La maestra B promueve el *respeto de turnos* y el desarrollo de la capacidad de escucha como objetivos prioritarios. Da gran importancia a mantener el orden de turnos, para que todos escuchen y se sientan escuchados.

Estos objetivos marcan un *estilo docente* que combina el aprendizaje de las estrategias formales de una conversación, reflejadas en la disciplina del turno y el desarrollo de la capacidad de escucha, con las posibilidades que permiten las demandas abiertas de información. La clave para que éstas obtengan las respuestas esperadas reside en dar suficientes pautas a los niños, para que sean capaces de encauzar esa libertad expresiva que se abre dentro del discurso que están construyendo conjuntamente.

“*La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles. Me importa, ante todo, que los niños hablen*” (Tabla 3.4: Bloque 2 de la entrevista a las maestras “*Objetivos de las maestras*” Maestra B)

6.1.3. Análisis conjunto de los grupos A y B

Los *estilos docentes* A y B expresan la necesidad de partir de la madurez expresiva a través de una *regulación social* que busca la simetría en el reparto de turnos de intervención (Tabla 3.4: “*Objetivos de las maestras*”).

En el *proceso de elaboración de la información*, las maestras repiten no para memorizar hasta aburrir, sino como estrategia que remarca la importancia de lo que se dice (Secuencias didácticas 4.70-4.72: *repeticiones*), y como indicador de su implicación en la actividad, sobre todo en los momentos que los niños no son capaces de continuar el discurso. La labor de *andamiaje* de las maestras, es clave la estrategia de *reelaboración* de la información. La labor de guía se muestra más eficaz cuando las maestras parten del nivel de expresión del niño, y logran establecer puentes entre las demandas iniciales de las maestras y las respuestas y propuestas de los niños, generando una estrategia muy útil para ambos estilos docentes, tanto para la comprensión de la información dada (Grupo A), como para la aportación de nueva información (Grupo B).

Dentro del *proceso de participación* la pregunta o *demanda de información* es la forma de participación dominante en las maestras (Gráfico 5.6: *Continuaciones e inicios*), estrategia fundamental para construir el *andamiaje*. La variedad de *tipos de información* de las preguntas es fundamental a la hora de enriquecer la comprensión y la elaboración de la información del texto (Albanese y Antoniotti, 1997). Para ambas maestras las preguntas son las formas de tomar parte en la elaboración de la información (Tablas 5.33 y 5.41).

Las demandas de información del *texto implícito* son vitales en el proceso de comprensión; esto se refleja en el proceso de elaboración. Con ayuda de la maestra el niño va abstrayendo unidades de significado menores, *detalles y secuencias*, para ir aprendiendo a sintetizar unidades mayores, especialmente *significados centrales* (Tabla 5.83: *Evolución de significados centrales*). Esta progresiva *apropiación* de acciones que habían partido de la maestra, ayuda a no conformarse con lo que se dice, sino a descubrir para qué se dice, indagando dónde llevan los detalles y secuencias en última instancia: sus moralejas (*significados centrales*). Y de forma paralela, se intuye un avance en la selección de información, habilidad creciente para seleccionar la información importante que subyace a las palabras manifiestas, permitiendo leer las intenciones de los personajes, que son las causas de los hechos que la maestra A revisa en forma de *secuenciación temporal*, y el sentido de la *proyección* sobre el conflicto que vive cada protagonista, que demanda la maestra B.

Por otro lado la *regulación comunicativa*, entendida como la distribución de las secuencias de intervención en cada grupo de observación, está marcada por una *directividad de las maestras*, que fomentan una distribución de secuencias de turnos de intervención marcadas por las díadas (Tabla 5.3: *Regulación comunicativa* en ambos grupos); cada intervención del niño suele ir precedida y seguida por otra de la maestra, con porcentajes similares en ambos grupos: 83,4% en el grupo A, 82,2% en el grupo B.

Las maestras consiguen en contadas ocasiones secuencias de intervención donde participan todos los niños del grupo de discusión sin que intervenga la maestra, descrita como secuencia *multidireccional*: 2,3% en el grupo A, 4,4% en el grupo B. Por tanto, la *regulación comunicativa* se muestra independiente de las diferencias observadas en los objetivos marcados, y en los estilos docentes A y B. 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*. En cambio, se consigue *aportaciones* de gran valor y riqueza en los niños de niveles más avanzados. Las dos maestras son conscientes de los niveles de expresión y comprensión que tiene cada alumno, son tres cursos los que van a compartir con ellos.

En síntesis, el análisis conjunto de los dos estilos apunta a una serie de aportaciones:

- En el grupo A, la elaboración de una comprensión *detallada y detenida* de los contenidos de cada cuento, mediante una recuperación de la información ordenada temporal y lógicamente, y una elaboración de inferencias.
- En el grupo B, el desarrollo de la capacidad de proyectarse en situaciones imaginadas a partir de experiencias previas.
- En ambos grupos, el aprendizaje de una discusión en pequeño grupo, a partir del respeto de turnos y la capacidad de escucha, además de encontrar una forma conjunta de dar significado y sentido a la lectura de cuentos.
- Las dos maestras intentan superar un nivel de *comprensión literal: reproducción del texto explícito*; por otro más *interpretativo: reelaboración del texto implícito*; hasta llegar a uno más *aplicado* (Burón, 1993): *aportación de inferencias sobre el texto implícito* en el grupo A, y *aportación de experiencias e imaginación* en el grupo B.

La coherencia entre objetivos y estilos educativos sugiere la presencia de una conexión entre la producción lingüística del niño y el estilo de interacción que promueve el docente, en tanto se oriente éste hacia la *construcción grupal* del relato (Borzzone y Rosemberg, 1994), o hacia la *recuperación de información parcial*; ya sea del cuento, o de experiencias y conocimientos previos. La reconstrucción grupal de cada relato promueve el uso de estrategias de discurso narrativo, y favorece los procesos de comprensión. La coherencia del relato implica necesariamente la focalización en los componentes estructurales, y en las relaciones temporales y causales entre los eventos del cuento.

Tabla 6.1: Resultados de los estilos docentes

	METAS	OBJETIVOS	RESULTADOS
GRUPO A	Desarrollo de comprensión por medio de la expresión	Desarrollar la comprensión por medio de la expresión oral	Recuperación de la información siguiendo un orden temporal y lógico
		Ejercitar la capacidad de escucha	Elaboración de inferencias
		Reparto del discurso a través de una regulación social que busca la simetría de turnos de intervención.	Descubrir los significados centrales de la narración
GRUPO B	Ejercicio de expresión en forma de discusión	Promover la interacción social, desde el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha	Proyección sobre situaciones imaginadas partiendo de experiencias previas.
		Iniciar la autonomía en la participación, para que cada niño pueda manifestarse libremente	Aportar información nueva a la narración
			Descubrir el respeto de las normas de la conversación
		La comprensión del texto es un objetivo secundario	

6.2. SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN

Nuestro sistema de observación hace posible un doble análisis:

- *Cualitativo*. Describe secuencias didácticas que muestran las categorías del proceso del debate postnarrativo.
- *Cuantitativo*. Registra la evolución de cada estrategia docente e infantil, del primer al tercer cuento. Las categorías presentadas son operativas y completas, dan una lectura general de las situaciones comunicativas amplia y a la vez concreta, definiendo el por qué y para qué se quieren conseguir esos datos.

La vinculación entre las distintas dimensiones de análisis, a través de efectuar un análisis combinado entre las categorías de cada dimensión, abre un espacio para profundizar en el proceso de construcción conjunta del conocimiento (Anexo II: Transcripción y registro de un protocolo)

Este sistema de observación ha sido aplicado por igual a maestras y alumnos, motivado por el objetivo de analizar las estrategias docentes de comunicación como referentes para comprender el discurso infantil, tal y como mantienen algunos autores (Tough, 1989), (Coll y Edwards, 1996), (Díez, 2002), defendiendo un análisis conjunto para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje:

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

Ambos análisis (lecturas en sentido horizontal y vertical) se enriquecen mutuamente al poder “*completar las diversas perspectivas de la actividad discursiva de los participantes con el estudio de cada una de ellas en diferentes niveles de profundidad*” (Díez, 2002: 385). Este sistema de categorización aporta un marco de reflexión, delimitando el campo de actuación docente, para que “*el maestro pueda actuar como investigador de su propia práctica*” (Díez, 2002: 404).

6.3. EVOLUCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

El sistema de categorización está dividido en cinco dimensiones de análisis, que se caracterizan por las múltiples combinaciones de sus distintas categorías. La aplicación de este sistema de análisis da lugar a una sucesión ordenada de resultados expuestos en el capítulo 5. Ahora presentamos la síntesis de los más relevantes.

BLOQUES DE CONTENIDO

Los *bloques de contenido*, filtro para cribar los turnos de la conversación que están centrados en el cuento, establecen las primeras diferencias entre los dos estilos docentes. La maestra A se centra únicamente en el desarrollo del cuento, con un menor porcentaje de turnos dedicados a su *regulación social*. De esta forma los niños tienen el texto como único eje de referencia, y por tanto saben a qué atenerse durante la actividad discursiva. Mientras la maestra B tiene un considerable porcentaje de turnos con contenidos *ajenos* a la lectura, posiblemente debido a que produce demandas con contenidos muy abiertos; y un mayor porcentaje de turnos en *regulación social*, quizá debido a unos objetivos muy marcados de *respeto de turnos y desarrollo de la capacidad de escucha*.

TIPOS DE INFORMACIÓN

Esta dimensión de análisis es clave a la hora de describir los estilos de las maestras. Los *tipos de información* van registrando un desplazamiento de enunciados explícitos a otros más implícitos. La diferencia entre los grupos reside en la forma de acudir a esa información implícita:

- En el grupo A se acude al texto, elaborando de forma creciente *inferencias*, a partir de recurrir a elaborar el *texto implícito*.

Este grupo muestra un avance en la labor de elaboración de *inferencias* dentro del proceso de reconstrucción conjunta durante los tres trimestres (Anexo III). Cuando los niños, con la ayuda de la maestra, son capaces de elaborar inferencias tienden a captar la coherencia del texto como un todo. Parece ser que comprender un texto y elaborar inferencias son “*dos aspectos del mismo proceso*”. Además el desarrollo de la habilidad para hacer *inferencias* está conectado con el incremento del conocimiento del niño. De hecho, el proceso de inferencia suele consistir en la interpretación de la información del texto a la luz del conocimiento ya adquirido (Bransford, 1979; Albanese y Antoniotti, 1997). El conocimiento es más rico y completo porque está articulado y organizado dentro de unas estructuras, siendo más fácil derivarlo hacia el *texto implícito*, *tipo de información* necesario para comprender la lectura en su totalidad.

- En el grupo B se libera la conversación del seguimiento causal y temporal del texto, y se parte de demandas de proyección (*imaginación*) sobre la situación que vive el protagonista del cuento, así como de demandas que comparen el entorno del cuento con el propio de los niños.

Con el transcurso de los trimestres los turnos dedicados a esta proyección van disminuyendo en favor de experiencias del niño relacionadas con el cuento. Los resultados indican que a esta edad se comienza a 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.

La evolución de lo explícito a lo implícito evoca el posible logro de la autonomía frente a la necesidad de trabajar sobre evidencias, de referirse únicamente a lo manifiesto y palpable, permitiéndonos trabajar sobre supuestos. Se abren espacios para el ejercicio y desarrollo de imaginación y memoria, para crear y construir la parte de la realidad que no termina de manifestarse. Este paso evolutivo puede ir abriendo espacios para otros mundos posibles, más allá de la repetición y reproducción de los mismos modelos. El objetivo de enseñar a pensar ha comenzado.

PROCESO DE PARTICIPACIÓN

Esta dimensión de análisis nos permite observar cómo cada maestra distribuye la estructura de la discusión, y cómo los niños la van asumiendo, integrando estrategias de comunicación que en principio sólo utilizaban sus maestras. Los porcentajes de participación no varían a lo largo del curso.

Las *demandas* al igual que las *reelaboraciones* y *repeticiones* son “*índices de la actividad discursiva*”. La maestra, con gran diferencia sobre el resto de participantes, es la que más demanda. Que un niño a esta edad demande información a otro es más difícil. Progresivamente lo van haciendo, siendo más capaces de “*integrar la actividad propia*” con la de otros compañeros (Díez, 2002). Ambas maestras hacen uso prácticamente exclusivo de demandas. La forma de participación dominante es: la maestra pregunta, los alumnos contestan.

Una de las claves de la participación es encontrar un término medio a la hora de abrir las preguntas. Los niños pueden bloquearse o ser muy parcos cuando las demandas se abren mucho: “*¿Algo más del cuento?*”. Parece ser que el niño necesita tener más referencias. Pero tampoco excederse en el número de preguntas que demandan completar las frases abiertas con una sola palabra (Tablas 5.10 y 5.11).

La lectura global del *proceso de participación* en ambas maestras, unida al análisis de la *Regulación Comunicativa* (Tablas 5.3 y 5.4) lleva a describir una estructura *semidirectiva* por la que tienden a canalizar y llevar el peso de la regulación de los turnos, y de la elaboración de la información. Son ellas prácticamente las únicas que demandan y reelaboran la información del resto de interlocutores. Los estilos de las dos maestras poseen características de los modelos apuntados por Rogoff y Toma (1997), diferenciando entre “*Modelo de transmisión de la instrucción*” y la emergente “*Perspectiva de transformación de la participación*”:

- La maestra A intenta seguir esta tendencia de transformación apuntada por Rogoff (1993), consiguiendo puntualmente interacciones de tipo multidireccional. Pero con las limitaciones del control cerrado sobre el tópico o información en cada turno. En realidad, nunca ha perdido el control completo del proceso de la conversación.
- La maestra B se encuentra en la transición de un estilo a otro. Mantiene las interacciones básicamente diádicas del modelo tradicional *transmisivo* para respetar el guión de preguntas que se ha propuesto. Al comienzo de cada sesión mantiene un estilo de interacción *asimétrico*, ya que asume el rol de iniciar el intercambio con los mismos tópicos a partir de preguntas abiertas. Y una vez que han intervenido todos sobre los tópicos propuestos (“*¿Qué es lo que más te ha gustado del cuento?, Imagínate que eres el protagonista ¿cómo hubieras solucionado su situación?*”), posibilita, en un segundo momento, el libre desarrollo expresivo de cada niño, incluso el intercambio entre ellos (“*¿Qué opinas de lo que ha propuesto tu compañero?*”), aunque todo este proceso se ve influido por la iniciativa de los niños de cada grupo.

PROCESO DE ELABORACIÓN

Estrategias y formatos son partes de un mismo proceso: *Elaboración de la información*, que a su vez está en relación con la dimensión *Tipos de información*, y su división entre *fuentes explícitas e implícitas de información*. Por consiguiente, se hacen necesarios una lectura e interpretación conjunta de ambas dimensiones en el cuadro de categorías.

En el grupo A durante el trimestre inicial, domina la *reproducción de detalles y secuencias* (Tabla 5.60), que conduce a un ejercicio simple de memoria. Lo mismo ocurre en el grupo B con la mera *aportación de detalles y secuencias* o incluso *episodios personales* (Tabla 5.68), nacidos de una libre asociación con el texto. Ambos tipos de reproducciones llevan a una regulación diádica de la conversación, donde la maestra intenta dar comprensión a otro texto paralelo, con poca o ninguna relevancia para la comprensión de la lectura previa. En ambas situaciones, los grupos A y B aprovechan poco el potencial que pudiera aportar la conversación. Como de hecho así se va manifestando en trimestres posteriores. Un ejemplo es el uso frecuente de preguntas que demandan completar con una palabra o frase. En ocasiones se anticipan dando respuesta a sus demandas, cuando percibe un bloqueo en el grupo.

El uso de tipos de información implícita: *inferencias e imaginación*, junto con una participación basada en *continuaciones a través de demandas*, aumenta el porcentaje de *reelaboraciones y aportaciones*, permitiendo profundizar en la interpretación y comprensión del cuento. Por tanto, hay una relación directa entre todas las dimensiones de análisis. Si las *reproducciones* se realizan sobre el *texto implícito o inferencia*, el cuento toma muchos más significados y claves de referencia para poder tener una visión global de la lectura previa. Es entonces, cuando al ejercicio de la memoria se une otro de *reelaboración y aportación de inferencias*, esencial en el estilo docente A; y de *aportación sobre imaginación*, característico del estilo B. Para poder llegar a la aportación de información nueva las maestras han tenido que *repetir y reelaborar*, guiando una selección de información relevante para asimilar la lectura. Es decir, comprueban y apuntalan el valor de “*lo dado*” para llegar a “*lo nuevo*”.

Al igual que en las *estrategias*, en los *formatos de elaboración* también se reflejan las distintas metas de las maestras. En el grupo A los *significados centrales* han sido claves en la comprensión de cada cuento. La maestra ha guiado el proceso de asimilación de la estructura y significados esenciales de la lectura, considerados éstos como analogías de su propio entorno. El aumento del porcentaje de *significados centrales* en el 2º cuento es muy revelador (Tabla 5.83). Mientras que en el grupo B el *episodio*, nacido de la suma de *secuencias* (Tabla 5.31 y 5.80), ha sido el formato que más ayuda a canalizar la proyección de cada niño sobre el cuento, pero con un porcentaje muy escaso de uso. Se elabora la información a través de contenidos abiertos para dar significado a su entorno, siendo la lectura del cuento un *pretexto* para repasar significados de su entorno inmediato.

El análisis conjunto de las estrategias discursivas ofrece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, que son claves en los objetivos de lectura de narraciones: *recuperación y comprensión*. El conocimiento limitado del mundo y de las acciones humanas compromete directamente la comprensión, y la escasez de habilidades narrativas y comunicativas dificulta la recuperación (Gárate, 1994).

El objetivo de enseñar a pensar ha comenzado. Los niños y niñas son conscientes de reflexionar sobre experiencias, pensamientos, sentimientos, e incluso aplicarlo a las situaciones cotidianas. Se dan cuenta que pensar es difícil, que es muy fácil decir “*porque sí*” o “*porque no*”. Las maestras también aprenden que pensar es difícil, y hacer pensar aún más, pero hay que arriesgarse y entonces se descubre que todos, sean del entorno que sean, son capaces de llegar a ideas sorprendentes. El temor inicial a que los más pequeños no respondan o no entiendan lo propuesto por las maestras, se desvanece en el momento en el que “*no limitan sus capacidades*”. Sorprende, maestras e investigadores incluidos, cómo son capaces de reflexionar y razonar sobre una obra de arte o un cuento (Signes, 2004).

6.4. EL TRABAJO POR TRIADAS

Este sistema de trabajo trae consigo unas ventajas y unos inconvenientes. Desde la lectura cruzada entre la entrevista a las maestras (Tabla 3.5: *Valoraciones de las maestras*), y los resultados de la investigación (Capítulo 5), éstas son las conclusiones sobre el reparto del trabajo en tríadas.

Ventajas

1. Desarrollo de las intervenciones de los niños

- Este cambio de agrupamiento, normalmente en *asamblea* para la lectura de cuentos, ha aumentado la interacción entre los niños. Han participado todos, quizá al sentirse más implicados en el avance de la actividad.
- Las maestras perciben que la necesidad de intervención en cada alumno va aumentando, con un progresivo enriquecimiento en las estrategias de elaboración, y un aumento de vocabulario. Esto puede ser el primer paso en el aprendizaje de la actividad de discusión.
- Con el paso de los trimestres van aumentando los turnos dedicados a la información implícita, y se va interiorizando cada vez más la tarea. Se aprecia un avance durante el segundo trimestre, constatado en el aumento de porcentajes de inferencias y *significados centrales*.

- Se abre un espacio más para que el niño canalice su expresión.
- Se facilita su atención y escucha, mayor que en *asamblea*.

2. Permite un contacto directo

- La maestra tiene un contacto directo de la situación en la que se encuentra cada niño, posibilitando el repaso y el seguimiento de lo realizado en cada grupo. Esto puede ayudar a la maestra a distribuir mejor la ayuda que presta, y aumentar la implicación de sus alumnos.

3. Posibilidades de aplicación

- La práctica de esta actividad dentro del aula puede realizarse durante la hora compartida con la maestra de apoyo, como ya ocurre en las clases de informática e inglés.

Inconvenientes

Número de niños por aula

- Las maestras señalan que es interesante trabajar de tres en tres, pero la cantidad de alumnos 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.
- El debate a través de narraciones es más cómodo realizarlo como taller de cuentos.

6.5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS. Aplicabilidad

A pesar de no ser una meta prioritaria de este trabajo, los resultados y sus conclusiones abren unas posibilidades de aplicación a la práctica educativa, entre las que destacamos:

- La transcripción y análisis de los 36 segmentos discursivos observados muestra cómo se desarrolla el proceso de construcción conjunta de un debate: *tipos de información y procesos de participación y elaboración* de la información, abriendo otro tipo de debate sobre la puesta en práctica de la lectura apoyada en la discusión, dentro de los programas de formación del profesorado.

Por tanto, las *secuencias didácticas de interacción* analizadas pueden ser útiles para el desarrollo de talleres entre maestros.

- El contraste entre las dos maestras, y su variación cualitativa y cuantitativa, contribuye a proyectar unas pautas de actuación docente.
- Esta actividad de escucha y puesta en discusión de la lectura de cuentos puede servir de experiencia previa que ayude a dar sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, preparando la entrada al nivel de Educación Primaria.
- La investigación aporta pautas para flexibilizar las prácticas educativas en tres ejes: *directividad* del maestro, *significatividad* de las situaciones de aprendizaje, y trabajo en *grupo reducido*.
- Los 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.

6.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el proceso de elaboración de esta 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. Se abre el estudio de los turnos consecutivos de los niños, con la meta puesta en la disminución de la actuación docente en favor de la *autorregulación* infantil (Díez, 2002).
- Continuar el análisis durante el primer curso de Primaria, de 6 a 7 años, una vez introducidos en la lectoescritura.
- El sistema de registro elaborado en esta investigación puede poseer estrategias comunes a diversas áreas de conocimiento en Educación Infantil: *Expresión y Comunicación, Identidad y Autonomía, Descubrimiento del Medio*, dejando abierta la línea de investigación de la construcción conjunta del conocimiento.
- El diseño de esta actividad, conversación a partir de narraciones, pudiera aplicarse dentro del área de *Identidad y Autonomía*, como espacio abierto a acciones didácticas en el área de Educación en Valores.

- 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.
- Orientar el estudio de una *didáctica de la metacomprensión* (Burón, 1993) en etapa infantil: ¿Cómo se sabe que los alumnos han comprendido?, ¿qué entienden los alumnos de Educación Infantil por comprender un cuento?
- La meta final de esta línea de investigación abierta es encontrar enlaces en la construcción del conocimiento científico y artístico. Ambos tipos de conocimiento se potencian entre sí, de tal manera que un conocimiento científico puede ser aprehendido durante un proceso de creación propia, a partir de la vinculación entre una actividad significativa y una vivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- AGOSTO, D. E. (1999). "One and Inseparable: Interdependent Storytelling in Picture Storybooks". *Children's Literature in Education*; 30 (4), 267-80
- ALBANESE, O; ANTONIOTTI, C. (1992). "The influence of an educator's interactive style on the process of comprehension in preschool-age children". En Wolters y Schnotz (Eds.), *Text comprehension and learning*, Amsterdam, 201-209.
- ALBANESE, O; ANTONIOTTI, C. (1997). "Teacher Dialogue Style and Children's Story Comprehension". *European Journal of Psychology of Education*; 12 (3), 249-59.
- ALVERMANN, D. DILLON, D. O'BRIEN, D. (1990). *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid. Visor.
- ALEXANDER, P. A.; AND OTHERS. (1994). "Young Children's Creative Solutions to Realistic and Fanciful Story Problems". *Journal of Creative Behavior*; 28 (2), 89-106.
- ALLEN, R. F. (2000). "Civic Education and the Decision Making Process". *Social-Studies*; 91 (1), 5-8.
- ANGUERA, M. T. (1988). *La observación en la escuela*. Barcelona. Grao
- ANGUERA, T. (1992). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid. Cátedra.
- ARGUDÍN, Y. Y LUNA, M. (2003). *Aprender a pensar leyendo bien*. México. Plaza y Valdés.
- BAKEMAN, C. Y GOTTMAN, R. (1992). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid. Cátedra.
- BAJTIN, M. M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Madrid. Siglo XXI.
- BAJTIN, M. M. (1989). *Estética de la creación verbal*. Madrid. Siglo XXI.
- BAJTIN, M. M. (1994). *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid. Alianza.
- BARBIERI, M.S., DEVESCOVI, A., Y BONARDI, P.A. (1987). "L'interazione verbale tra bambino ed educatrice durante il racconto di una storia". In S. Mantovani y T. Musatti (Eds.), *Adulti e bambini. Educare e Comunicare*. Roma. Juvenalia.
- BARLETT, F. C. (1932). *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press; (Trad. Cast.: *El Recuerdo*, Madrid. Alianza Editorial, 1992).
- BETTELHEIM, B. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona. Crítica.
- BARTHES, R. (2001). *El susurro del lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- BOFARULL, M. T. Y OTROS. (2005). *Comprensión lectora*. Barcelona. Grao.
- BOJORQUE PAZMIÑO, E. (2004). *Lectura y procesos culturales*. Bogotá. Magisterio.

- 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.
- BRITSCH, S. J.; MEIER, D. R. (1999). "Building a Literacy Community: The Role of Literacy and Social Practice in Early Childhood Programs". *Early Childhood Education Journal*; 26 (4), 209-15.
- BRITTON, J. (1990). "Heads or tales?". *English in education*, 24 (1), 3-9.
- BRONSTEIN, V. Y VARGAS, R. (2001). *Niños creativos*. Barcelona. RBA.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- BRUNER, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona.
- BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao. Mensajero.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. (EDS.) (2000). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press (Trad. Cast.: *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens).
- CARTER, M. (1997). "Developing a Storytelling Culture in Our Programs". *Child Care Information Exchange*; 113, 38-41.
- CAZDEN, C. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Heinemann: Educational Books, Inc. (Trad. Cast.: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid. Paidós/M.E.C., 1991).
- CERRILO, A. (1990). *Problemas de la literatura escrita para niños*. Madrid. Morata.
- COBB, J; RUSHER, A. (1996). "Percs: Grand Conversations with Multicultural Books". *Dimensions of Early Childhood*, 24 (3), 5-10.
- COLE, M.; GAY, J.; GLICK, J. A. Y SHARP, D.W. (1971). *The cultural Context of learning and Thinking*. Nueva York. Basic Books.
- COLE, M. (1996). *Psicología Cultural*. Madrid. Morata.
- COLL, C. (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar: reflexiones entorno al aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje*, 41, 135-36.

- COLLINS, F. (1999). "The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills". *Early Child Development and Care*; 152, 77-108.
- COLLINS, CH. (1992). "Shall I Tell You a Story?. Sharing Love and Values through Storytelling". *PTA-Today*; 18 (2), 21-23.
- COONEY, M. H.; NELSON, J. V. Y WILLIAMS, K. C. (1998). "Collaborative Inquiry into the Pedagogical Collaborative Inquiry into the Pedagogical Use of Storytelling and Acting". *Journal on Excellence in College-Teaching*; 9 (3), 65-79.
- DELVAL, J. (1997). "Hoy todos son constructivistas". *Cuadernos de pedagogía*, 257, 37-61.
- DÍAZ DE LEÓN, M; Y GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2000). "Impacto formativo y humano de los talleres artísticos de Promoción Cultural del ITESO". ITESO: Guadalajara (México).
- DICKINSON, D. K.; MCCABE, A. (1991). "The acquisition and development of language: A social interactionist account of language and literacy development". In J. F. Kavanagh (Ed.), *The language continuum from infancy to literacy*, 1-40. Parkton, MD: York Press.
- DÍEZ, C.; ANULA, J. J.; PARDO, P. Y LARA, F. (1999a). "Developing of discursive strategies to learn to write". Poster session: International Conference of the International Association for the Improvement of Mother tongue education, the IAIMTE. Ámsterdam, Holanda.
- DÍEZ, C.; PARDO, P.; LARA, F.; ANULA, J. J., Y GÓNZALEZ, L. (1999b). "La interacción en el inicio de la lectoescritura". Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Cultura.
- DIEZ 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.
- DOMBEY, H. (1995). "Interaction at Storytime in the Nursery Classroom". Paper presented at the European Conference on the *Quality of Early Childhood Education* (5th, Paris, France, September 7-9).
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid. Paidós y MEC.
- EGAN, K (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid. MEC y Morata.
- EGAN, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid. MEC y Morata.
- EGAN, K. (1997). "The Arts as the Basics of Education". *Childhood Education*; en *International Focus Sigue* 73 (6), 341-45.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P Y MELERO ZABAL, M. A. (COMPS.). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. Siglo XXI.
- FONZI, A. Y SMORTI, A. (1994). "Narrative and Logical Strategies in Socio-cognitive Interaction between Children". *International Journal of Behavioral Development*; 17 (2), 383-95.
- FOX, C. (1989). "Children thinking through story". *English education*, 23 (2), 27-38.

- FREIRE, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid. Siglo XXI.
- FRESQUET, A. (2004). "La pregunta como instrumento. Fundamentos de la diversificación curricular". *El Boletín Semanal de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI)* 191.
- FUSCA, C. B. (2003). "Las prácticas cotidianas de interacción lingüística en Rutinas y rituales en la educación infantil: ¿cómo se organiza la vida cotidiana?. Colección: 0 a 5, la educación en los primeros años" Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- GÁRATE, M (1994). *La comprensión de cuentos infantiles*. Madrid. Siglo XXI.
- GARCÍA, J. E.; CUBERO, R. (2000). "Constructivismo y formación inicial del profesorado". *Investigación en la escuela* 42, 23-57.
- GARCÍA MADRUGA, J. A.; Y OTROS. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona. Paidós.
- GARCÍA MERINO, M. (1997). "Interacción y ayuda entre iguales". *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 12-34.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. L. Y. PACHECO M. A (1978). "Los Derechos del niño". Madrid: Altea.
- GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires. Paidós.
- GOODMAN, N. (1974). *Los lenguajes del arte*. Barcelona. Seix Barral.
- GOODMAN, N. (1984). *Of mind and other matters*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- GOODMAN, Y. (1991). "Las raíces de la alfabetización". En "Más allá de la alfabetización", *Infancia y Aprendizaje*, número extraordinario, 29-42
- GOREE, K. (1996). "Creativity in the Classroom... Do We Really Want It?". *Gifted-Child Today Magazine*; 19 (4), 36-50.
- GRAU, I. (2001). *L'arquitectura del conte*. Barcelona. Octaedro.
- GRAY, W. S. (1960). "The major aspects of reading". En H. Robinson (ed.), *Development of reading abilities*. Chicago. Chicago University Press.
- GUTIÉRREZ CALVO, M. (1999). *Inferencias en la comprensión del lenguaje*. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolinguística del español*, 231-270. Madrid: Trotta.
- HENDRICK, J. (1990). *Educación infantil 2. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales*. Barcelona. CEAC.
- HERBER, H. L. (1978). *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- HOGELUCHT, K. S. (1996). "Managing Classroom Discourse: An Examination of Teacher/Student Interaction". *Human Development*, 39 (5), 250-56.

- HOGELUCHT, K. S. (1994). *Managing Classroom Discourse: An Examination of Teacher/Student Interaction*. Paper presented at the Annual Meeting of the Western States Communication Association (San Jose, CA, February 23-27, 1994).
- HONIG, A. S. (2000). "Promoting Creativity in Young Children". Paper presented at the Annual Meeting of the Board of Advisors for Scholastic, Inc. (New York, NY, May 19, 2000).
- HUDSON, W. (1999). "Be A Creativity Curator Today!". *Gifted Child Today Magazine*, 22 (2), 22-25.
- IMDIEKE, S. J. (1991). "Using Traditional Storytellers' Props (In the Classroom)". *Reading Teacher*; 45 (4), 329-30.
- ISER, W. (1987). "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico", en Mayoral, J. A (comp.), *Estética de la recepción*. Madrid. Arco / libros.
- JOHNSON, P. Y JOY, F. (1993). "The Water Troll Story and Lesson. Classroom Corner". *Storytelling World*; 2 (1), 27-29.
- KELLMAN, J. (1995). "Harvey Shows the Way: Narrative in Children's Art". *Art Education*; 48 (2), 18-22.
- KITSCH, W. (1992). "A cognitive architecture for comprehension", en H. L. Pick, P. v. den Broek, Jr, Y D. C. Knill (comps), *Cognition : Conceptual and methodological issues*. Washington, DC, American Psychological Association.
- KIRK, E. W. (1998). "My Favorite Day is "Story Day." *Young Children*, 53 (6), 27-30.
- KOZULIN, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid. Alianza editorial.
- LO CASCIO, V. (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid. Alianza Editorial.
- LOGAN L. Y LOGAN V. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona. Ediciones Okius-tau.
- LOWENFELD V., BRITAIN L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.
- LLEDÓ, A. I, POZUELOS, F. J. (1995). "Ciencia y emotividad: el lugar de los planteamientos narrativos en la enseñanza elemental de las ciencias". *Investigación en el aula*, 25, 24-47.
- MAIZ OLAZABALAGA, I. (1999). *La interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudio empírico de los mecanismos de influencia educativa en la adquisición de figuras geométricas*. Tesis Doctoral. UPV.
- MALLAN, K. (1996). "The Road Less Traveled: Storytelling and Imaginative Play". *Storytelling World*; 9, 22-23.
- MARTIN, B. E.; BROUWER, W. (1991). "The Sharing of Personal Science and the Narrative Element in Science Education". *Science Education*; 75 (6), 707-22.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M. A. (1997). *El desarrollo de la Habilidad Narrativa: Estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

- MCLEAN, D.L. (1995). "Cooperative Learning: Theory to Practice in the Young Child's Classroom". *Montessori Life*; 7 (3), 19-21.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid. Paidós.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes*. Madrid. Paidós.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P Y COLE, M. (1991) *La Zona de construcción del conocimiento*. Madrid. MEC. Morata.
- NICHOLLS, G. (1998). "Young Children Investigating: Can a Constructivist Approach Help?". *Early Child Development and Care*; 140, 85-93.
- NOVAK, J.D. (1982) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid. Alianza Universidad
- ONBERG, B. (1998). "Books, Boxes, and Imagination". *Texas Child Care*; 22 (3), 37-42.
- 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.
- PALEY; V. G. (1991). *The boy who would be a helicopter*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- PETERSON, C.; MCCABE, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- PETERSON, C. (1990). "The who, when and where of early narratives". *Journal of Child Language*, 17, 433-455.
- PETERSON, C. (1992). Narrative Skills and Social Class. *Journal of Child Language*, 19, 251-269.
- PIAGET, J. (1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona. Paidós.
- PONTECORVO, C. (1987) "Discussing for reasoning: the role of argument in knowledge construction". En E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier y P. Span (Eds.) *Learning and Instruction. European Association for Research on learning and Instruction*, 1-82. Oxford/Leuven: Leuven University Press.
- 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.
- PORATH, M. (1996). "Narrative Performance in Verbally Gifted Children". *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (3), 276-92.

- PORTS, P. R.; AND OTHERS. (1994). "Assistance in Science-Related Parent-Child Interactions: Problem Solving in the Zone of Proximal Development (ZPD)". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994).
- PUENTE, A. (1991). *Comprensión de la lectura y Acción Docente*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- RAMOS GARCÍA, J. (1995). "Una experiencia concreta: cómo se forma el cuerpo. Y... se forma poco a poco. Reconstrucción compartida". *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 12-34
- RAMOS GARCÍA, J. (1999). "Preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar, concluir,... para aprender". *Investigación en la Escuela*, 38, 34-51.
- REYNOLDS, M. R.; AND-OTHERS. (1996). "Focusing on Child-Constructed Stories: Videotaping Classroom Play Centers". Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (Tuscaloosa, AL, November 6-8, 1996).
- RÍOS, I. (2001). "El gusano de seda procede de la China". *Investigación en la Escuela*, 43, 41-62.
- ROBERTS, P; JONES, V. P. (1995). "Imagining Reasons: The Role of the Imagination in Argumentation". *A Journal of Composition Theory*; 15 (3), 527-41.
- ROBERTS, W. A. (1998). "Cooperative Learning, Its Relevance to Teachers Wishing To Successfully Implement the Primary Years". Programme of the IB. Paper presented at the *Conference of the Swiss Group of International Schools* (Interlaken, Switzerland, March 13-15, 1998).
- RODARI, G. (1980). "La imaginació en la literatura infantil". *Perspectiva Escolar* 43, 9-13. Barcelona. Associació de mestres Rosa Sensat. Reproducido en *Imaginaria*, 125. (Consulta: 31 de Marzo de 2004).
- RODARI, G. (1996). "The Grammar of Fantasy". *Teachers and Writers*; 28 (1), 1-11.
- RODARI, G. (2000). *Grámatica de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires. Colihue/ Biblioser.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Paidós.
- ROJAS DRUMMOND, S., HERNÁNDEZ, G., VÉLEZ, M., VILLAGRAN, G. (1998). "Cooperative learning and the apropiation of procedural knowledge by primary school children", *Learning and Instruction*, 8 (1), 37-62.
- RONEY, R. C. (1996). "Storytelling in the Classroom: Some Theoretical Thoughts". *Storytelling World*; 9, 7-9.
- ROSEN, H. (1988). *And none of it was nonsense: the power of storytelling in school*. London. Mary Glasgow Publications.
- ROSEN, H. (1994). "The whole story?. Plenary address". *NATE Annual Conference*, April 1994. York.
- RUMMEL, M. K. (1995). "Territories of the Voice: Social Context in Poetry for and by Childrens". *New Advocate*; 8 (2), 83-96.

- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Madrid. Paidós.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1996). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona. Edebé.
- SÁTIRO, A.; DE PUIG, I. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona. Eumo-Octaedro.
- SNOW, C. E.; DICKINSON, D. K. (1990). "Social sources of narrative skills at home and at school". *First Language*, 10, 87-103.
- SHAPIRO L., HUDSON J. (1991). "Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture elicited narratives", *Developmental psychology*, 27 (6), 960-974.
- SHAPIRO, L. R. & HUDSON, J. A. (1997). "Coherence and cohesion in children's stories". En J. Costermans y M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships*, 23-48. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SIGNES, C. (2004). "Jugando a pensar. Una experiencia en educación infantil. Creamundos". <http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/> (Consulta 8 de Mayo).
- SILVERSTEIN, O. (1996). "Imagery, Concept Formation and Creativity. From Past to Future. VisionQuest: Journeys toward Visual Literacy." Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association (28th, Cheyenne, Wyoming, October, 1996)
- SMITH, O. (1996). "Gianni Rodari: valores democráticos, realismo y fantasía". *Espacios para la lectura*, 3-4. México, D.F. Órgano de la Red de Animación a la lectura del Fondo de Cultura Económica.
- SMYTH, J. (1996). "Let's Tell Stories: Sharing Stories with Young Children". *AECA Resource Book Series*, 3, 3. Watson. Australian Early Childhood Association, Inc.
- SOUNDY, C. S. (1993). "Let the Story Begin! Open the Box and Set Out the Props". *Childhood Education*; 69 (3), 146-49.
- SOUNDY, C. S.; GENISIO, M. H. (1994). "Asking Young Children To Tell the Story". *Childhood Education*; 71 (1), 20-23.
- STEIN, N. L.; Y GLENN, S. (1979). "An análisis of a story comprensión in elementary school children", en R.O. Freedle (Ed.), *Advance in discourse process II*, Norwood, NJ, Ablex.
- SUDDENDORF, T; FLETCHER-FLINN, C. M. (1997). "Theory of Mind and the Origin of Divergent Thinking". *Journal of Creative Behavior*; 31 (3), 169-79.
- SWAIM, S. (1997). "Dancing a Story: Myth and Movement for Children". *Early-Childhood Education Journal*; 5 (2), 127-31.
- TEBEROSKY, A. (1991). "La lengua que escriben los niños pequeños: reflexiones sobre una situación de aprendizaje". En Y. M. Goodman, *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aiqué.
- TEBEROSKY, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. Horsori.
- TONUCI, F. (2001). "¿Cómo introducir la investigación escolar?". *Investigación en la escuela*. 43, 23-51.

- TORFF, B. (2000). "Encouraging the creative voice of the child". *The NAMTA Journal*, 25, 1.
- TOUGH, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid. Visor.
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid. Visor.
- TRABASSO, T. Y MAGLIANO, J. P. (1996). "How do children understand what they read and what can we do to help them?" En M. Graves, P. van den Broek y B. Taylor (Eds.), *The first R: a right of all children*, 160-188. Nueva York: Columbia University Press.
- VAN DIJK, T. Y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York. Academic Press.
- TUDGE, J; HOGAN, D. (1997). "Collaboration from a Vygotskian Perspective". Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (62nd, Washington, DC, April 3-6, 1997).
- TURNER, T. N.; OAKS, T. (1997). "Stories on the Spot: Introducing Students to Impromptu Storytelling". *Childhood Education*; 73 (3), 154-57.
- VIEIRO, P. (1995). "The Development of Children's Story Telling Skills". Paper presented at the *European Conference on the Quality of Early Childhood Education* (5th, Paris, France, September 7-9, 1995).
- YIGOTSKY, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- YIGOTSKY, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicológico). Barcelona. Akai.
- YIGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- YIGOTSKY, L. S. (2005). *Psicología del arte*. México. Fontamara.
- WASON ELLAM, L. (1991). "When Students Become Story-Tellers". *Monograph 1*. Saskatoon. Coll. of Education. Saskatchewan Univ. Alaska.
- WATTERS, J. J.; DIEZMANN, C. M. (1998). "This is Nothing Like School: Discourse and the Social Environment as Key Components in Learning Science". *Early-Child-Development and Care*; 140, 73-84.
- WEGERIF, R.; MERCER, N.; DAWES, L. (1999). "From Social Interaction to Individual Reasoning: An Empirical Investigation of a Possible Socio-Cultural Model of Cognitive Development". *Learning and Instruction*; 9 (6), 493-516.
- WEGERIF, R.; ROJAS-DRUMMOND, S., MERCER, N. (1999). "Language for the social construction of knowledge: comparing classroom talk in Mexican pre-schools", *Language and Education*, 13 (2), 133-50.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. London. Cambridge Univ. Press.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.

WILLIAMS, J. (1997). "Scientific Dialogue as Evidence of Learning". Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, March, 1997).

WILLIAMSON, P. A. (1993). "Encouraging Social Competence and Story Comprehension through Thematic Fantasy Play". *Dimensions of Early Childhood*; 21 (4), 17-20.

WOLTER, D. L. (1992). "Whole Group Story Reading?". *Young Children*; 48 (1), 72-75.

WOOD, E.; BENNETT, N. (1998). "Teachers' Theories of Play: Constructivist or Social Constructivist?". *Early Child Development and Care*; 140, 17-30.

ZUCCHERMAGLIO, C. Y FORMISANO, M. (1986). "Literacy development and social interaction". Paper presented at the *Second European Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development*. Roma.

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.

ANEXOS

ANEXO I:

TRANSCRIPCIÓN DE LOS CUENTOS

Idea y texto: J. L. García Sánchez y M. A. Pacheco

Editorial Altea

Dirección Editorial: Miguel Azaola

Coordinación: María Puncel

Cuento 1. *El niño y el robot*

Había una vez un sabio que vivía con su nieto. El niño era huérfano.

Como el abuelo era tan listo construyó un robot... y le encargó que cuidara del niño. Todos los días le preparaba comidas sanas y ricas. Le enseñó a leer cuentos, a escribir cartas y a coleccionar cromos, a hacer cometas, observar la vida de los pájaros...

Y jugaba con él siempre que tenían tiempo libre. El niño se encargaba de recargar las pilas del robot y de engrasarle las bisagras

Se podría decir que era una familia feliz.

Hasta que un día aparecieron unas señoras... Dijeron: “¡Qué horror!”. Y fueron a ver al juez para denunciar que había un niño que vivía con un monstruo.

La policía fue a buscar al niño. Y lo llevaron a un colegio donde vivían otros niños que no tenían familia. Allí no le dejaban nunca con el robot. Aquel colegio era bastante bueno, pero los niños no eran completamente felices, todos querían tener familia.

La directora les explicó que no podrían salir de allí hasta que alguien los adoptase.

Así que una noche todos los niños salieron al patio... El robot les estaba esperando. Entre todos prepararon un plan. Al día siguiente llegó al colegio un señor un poco especial. Aquel señor le dijo a la directora que quería adoptar a algunos niños. Como los niños le gustaban mucho, dijo que se los llevaba a todos.

Desde aquel día fueron muy felices viviendo juntos... Porque el robot hacía de padre y madre.

Eran como una gran familia.

Cuento 2. *La niña invisible*

Había una vez una niña que se llamaba María. La casa de María estaba entre dos colinas. Sobre una colina estaba Pueblo Azul, y sobre otra colina estaba Pueblo Verde.

Los niños de Pueblo Verde lo pasaban muy bien. Los que no lo pasaban tan bien eran los animales a los que hacían mil perrerías, a los gatos les tiraban de los bigotes, les hacían rabiar.

Los niños de Pueblo Azul vivían muy contentos. Los que no vivían nada era sus plantas, las pisaban y las cortaban.

Además los niños de Pueblo Verde no eran amigos de los niños de Pueblo Azul, ni los de Azul eran amigos de los niños de Pueblo Verde.

María vivía entre los niños de Pueblo Verde y los de Pueblo Azul. Era amiga de los animales y de las plantas, pero también quería ser amiga de los niños azules y de los verdes. Pero los niños de Pueblo Verde no la querían porque no era verde y los niños de Pueblo Azul tampoco la querían porque no era azul.

María lo había intentado todo, pero nada le había dado resultado, aquellos niños no querían ser sus amigos. Se sentía cada vez más sola. Un día llegó a llorar tanto que las propias lágrimas la borraron y se volvió invisible.

Como María se había vuelto invisible, los niños verdes no se daban cuenta que estaba con ellos y les desbarataba todas las trampas que les ponían a los niños azules, los verdes no comprendían por qué les fallaban las trampas.

María también pasaba muchos ratos entre los niños azules, aunque ellos no se daban cuenta porque no la veían, y no comprendían por qué se estropeaban las armas que preparaban para atacar a los niños verdes.

Como María conseguía deshacerles todas sus barbaridades, los niños verdes tuvieron que inventarse otras distracciones. María procuraba que los nuevos juegos de los niños verdes fueran menos salvajes, y así empezaron a jugar con los animales, y a cuidarlos.

Los niños azules, para no aburrirse, idearon también nuevas actividades y comenzaron a cuidar las plantas. Después de algún tiempo se empezaron a interesar por los juegos de los niños verdes, pensaron que a lo mejor, jugar con ellos sería más divertido que pelearse con ellos.

Y así los niños verdes y los niños azules, acabaron por hacerse amigos y jugar juntos en el valle. Aquel mismo día María dejó de ser invisible. María se puso muy contenta porque tenía muchos amigos y ya no estaba sola. A nadie le importaba ya que no fuera ni verde ni azul. Y ya para siempre vivieron todos felices y comieron perdices, y a mi no me dieron porque no quisieron.

Cuento 3. *El niño llorón*

Había una vez un bosque muy hermoso en el que vivían animales de muchas clases. Era un bosque lleno de paz y tranquilidad hasta que un día apareció una pareja con un niño pequeño...

No parecían cazadores, así es que los animales no se preocuparon.

Pero, al llegar la noche, el niño empezó a llorar... Era un llanto terrible...

Sus padres no le oían. Estaban profundamente dormidos. Y aquel niño lloraba cada vez con más fuerza.

El bosque entero se despertó. Pasaron las horas y los animales no conseguían dormir.

El jefe de la manada de lobos, furioso, ordenó: “¡Qué alguien se coma a ese niño!”.

Pero la jefa de la manada dijo: “¡No seas bruto! Es sólo un cachorro y seguramente llora porque está hambriento y sus padres no le oyen. Hay que darle de comer”.

Lo trajeron a la manada y le ofrecieron un conejo recién cazado, pero no lo comió. Tampoco pareció gustarle ni los piñones, ni los gusanos, ni las setas, ni la hierba...

Y, como el niño no dejaba de llorar y gritar, los lobos, desesperados, huyeron.

El niño siguió llorando y llorando...

Al poco rato pasó por allí una cierva. Y así, cuando se hubo alimentado hasta hartarse, el niño se quedó dormido.

En cuanto se hizo el silencio, los animales respiraron aliviados. Al fin iban a poder dormir.

Pero, de repente... se volvió a escuchar el terrible llanto del niño.

“Ese niño llora de frío”, dijo mama oso a papa oso, “sal a buscarle”. Papa oso recogió al niño con cuidado y lo trajo a la cueva.

Y en el bosque reinó la tranquilidad. El niño dejó de llorar. No quería dormirse pero estaba caliente en la cueva con los osos y parecía contento.

Enseguida se durmieron todos los animales. Bueno, todos menos el búho, claro.

Hasta que, de pronto, el niño rompió a llorar otra vez con todas sus fuerzas. Papa oso desesperado, fue a pedir consejo al sabio búho. “Estará aburrido”, dijo el búho. “Los niños necesitaban jugar para estar contentos. Habrá que buscarles un compañero de juego”.

El niño dejó de llorar en cuanto los animales vinieron a jugar con él. Lo malo es que los animales tienen garras y dientes. Una ardilla nerviosa le arañó y el niño volvió a llorar.

Los pobres animales ya no sabían que hacer...

Menos mal que acudió el ciervo, que sabía curar heridas, y el niño volvió a calmarse.

Pero los animales estaban rendidos de sueño...

“Cuidar a un niño es una tarea muy delicada”, dijo entonces el búho. “Más vale que se lo devolvamos a sus padres. Al fin y al cabo son ellos los que deben ocuparse de él...”

Y lo devolvieron.

¡Hay que ver lo bien que ha dormido el niño esta noche!, dijo la madre. “Se ve que el campo le sienta maravillosamente...”

Fue una suerte que los animales no pudieran oírlo... Estaban profundamente dormidos de puro cansancio.

ANEXO II

TRANSCRIPCIÓN Y REGISTRO DE DOS PROTOCOLOS

TRANSCRIPCIÓN Y REGISTRO DE DOS PROTOCOLOS

Grupo B. Primer cuento.

Nº TURNO	PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN	BLOQUES DE CONTENIDO	TIPOS DE INFORMACION	PARTICIPACION	ESTRATEGIAS DE ELABORACION	FORMATOS DE ELABORACION
2013	Maestra B	<i>Bueno, pues ahora cada uno, me va a contar lo que más le ha gustado del cuento. ¿Quién quiere empezar?</i>	Centrado	Instrucción	Inicio demanda	Reelaboración	Solicitud abierta de producción
2014	Todos	<i>(Silencio)</i>	Centrado		Silencio		
2015	Maestra B	<i>¿Quién quiere empezar?. ¿Nadie?</i>	Regulación Social				
2016	Alicia	<i>Tú</i>	Regulación Social				
2017	Alejandra	<i>No, tú</i>	Regulación Social				
2018	Maestra B	<i>Venga, que si no, no nos da tiempo. Daniel, venga, que se le sabía un poco más. A ver, ¿qué es lo que más te ha gustado, Daniel?</i>	Regulación Social				
2019	Daniel	<i>Que cuando el niño estaba con el robot</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2020	Maestra B	<i>¿Por qué te ha gustado eso?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2021	Daniel	<i>Porque no estaba en el colegio, donde los niños huérfanos</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2022	Maestra B	<i>¡Ah!, ¿y qué hacía el niño con el robot?, ¿te ha gustado?; ¿qué hacían?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia

2023	Daniel	<i>Pues, pues, jugaban a tiempo libre</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2024	Maestra B	<i>¡Ah! Y cuando no jugaban, ¿qué otras cosas hacían?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2025	Daniel	<i>(Se encoge de hombros)</i>	Centrado		Silencio		
2026	Maestra B	<i>¡Ah! Bueno, (a 39:) y Alicia, ¿qué es lo que más te ha gustado del cuento?</i>	Centrado	Texto explícito	Inicio demanda	Repetición	Solicitud abierta de producción
2027	Alicia	<i>Cuando hacía de mama y papa</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2028	Maestra B	<i>Cuando hacía de mama y papa. ¿Y qué hacía para hacer de mama y papa?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2029	Alicia	<i>Disfrazarse</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Aportación	Detalle
2030	Maestra B	<i>Disfrazarse, ¿de qué?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Detalle
2031	Alicia	<i>De mama y papa</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Aportación	Detalle
2032	Maestra B	<i>¡Ah! =</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Repetición	Detalle
2033	Daniel	<i>Y hacerle la comida de mama =</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2034	Maestra B	<i>Hacerle la comida de mama</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2035	Daniel	<i>Y hacerle el trabajo de papa</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2036	Maestra B	<i>Y hacerle el trabajo de papa. (A 40:) ¿Y Alejandra, a ti, qué es lo que más te ha gustado?</i>	Centrado	Texto explícito	Inicio demanda	Repetición	Solicitud abierta de producción
2037	Alejandra	<i>Lo del colegio</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2038	Maestra B	<i>Lo del colegio, cuando estaba en el colegio, ¿por qué?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2039	Alejandra	<i>Porque salían al patio</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2040	Maestra B	<i>¡Ah!, porque salían al patio. ¿Y a ti te gusta mucho salir al patio y jugar en el recreo?</i>	Centrado	Experiencia	Continua demanda	Repetición	Secuencia
2041	Alejandra	<i>Y también me ha gustado lo de que cuando habían construido el robot</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2042	Maestra B	<i>¡Ah, qué abuelo tan listo para construir ese robot!, muy bien. Pues, os vais a imaginar vosotros que no tenéis ni papa, ni mama, ¿qué hubieseis hecho?</i>	Centrado	Imaginación	Inicio demanda	Reelaboración	Episodio
2043	Alejandra	<i>Pues</i>	Centrado	Imaginación	Intento de respuesta		
2044	Maestra B	<i>(A 40:) Alejandra</i>	Regulación Social				
2045	Alejandra	<i>A unos señores que no tuvieran hijos, que me adoptaran</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia

2046	Maestra B	<i>¡Ah! Tú hubieras pedido a unos señores que no tenían hijos que te adoptaran, muy bien. Y, ¿ibas a estar contenta con ellos?</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2047	Alejandra	<i>(Asiente con la cabeza)</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2048	Maestra B	<i>¿Y te iban a querer?</i>	Centrado	Imaginación	Inicio demanda	Reelaboración	Secuencia
2049	Alejandra	<i>(Asiente con la cabeza)</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2050	Maestra B	<i>¿Y les ibas a querer?</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2051	Alejandra	<i>(Asiente con la cabeza)</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2052	Maestra B	<i>¡Ah! Tú te ibas con unos señores que no tuvieran hijos. (A 39:) ¿Y Alicia?</i>	Centrado	Imaginación	Inicio demanda	Repetición	Secuencia
2053	Alicia	<i>Pues=</i>	Centrado	Imaginación	Intento de respuesta		
2054	Maestra B	<i>Tú imagínate que te quedas sin papa y mama, ¿qué harías? =</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Repetición	Episodio
2055	Alicia	<i>Pues, quedarme quieta y esperar a que me vieran unos señores, que me preguntaran que si quiero ser su hija, y yo les decía si o no y soy su hija</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Reelaboración	Episodio
2056	Maestra B	<i>¡Ah!, muy bien. ¿Y Daniel?</i>	Regulación Social				
2057	Daniel	<i>Pues que, que yo naciera en una madre que a mi, a ella ya no le gustaba, y luego la pasa a otra, que la gustara, y si luego hace una bobada la va a otra, y si no hace otra bobada, pues con esa me quedara</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Reelaboración	Episodio
2058	Maestra B	<i>¡Ah!, y ¿qué os parece el colegio que no tenía ni papa, ni mama, que se llaman huérfanos?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2059	Alicia	<i>Mal</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Detalle
2060	Maestra B	<i>(A 39:) ¿A ti mal, por que?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2061	Alicia	<i>Porque no tienen padres</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2062	Maestra B	<i>Porque no tienen padres, ¿verdad? =</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Repetición	Secuencia
2063	Alejandra	<i>A mi, porque no les venían a buscar =</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2064	Maestra B	<i>Pero, ¿podían ir a buscarles?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Repetición	Secuencia
2065	Alejandra	<i>(Asiente con la cabeza)</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2066	Maestra B	<i>¿Sí?. Si no los tenían Alejandra, no tenían padres, por eso les habían llevado a ese colegio. (A 41:) ¿Daniel?</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2067	Daniel	<i>Pues que, que yo tengo una película de dinosaurios =</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia

2068	Maestra B	<i>¡Huy! Que tiene que ser... ¡ah!, ¿y qué sale algo relacionado con el cuento?</i>	Centrado	Experiencia	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2069	Daniel	<i>No, no, que salen unas crías de dinosaurio que son nadadores y que eran huérfanos</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2070	Maestra B	<i>¡Ah!, eran huérfanos, muy bien. Oye y el colegio del que nos habla el cuento=</i>	Centrado	Experiencia	Intento de respuesta		
2071	Daniel	<i>Pero la novia de Adanar luego como les gusta y se queda con ellos=</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2072	Maestra B	<i>¡Ah!, como le gustan se queda con todos los dinosaurios huérfanos</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2073	Daniel	<i>Solo con dos (levanta dos dedos), y los demás con otros</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2074	Maestra B	<i>¿Y este colegio era como el nuestro?</i>	Centrado	Inferencia	Inicio demanda	Reelaboración	Secuencia
2075	Alejandra	<i>No=</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2076	Alicia	<i>No=</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2077	Maestra B	<i>¿No?, ¿qué diferencias podía tener?, (a 39:) Alicia</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2078	Alicia	<i>Pues que no tenía cocinita</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2079	Maestra B	<i>No tenía cocinita, para jugar, de juguete</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2080	Maestra B	<i>(A 40:) Alejandra</i>	Regulación Social				
2081	Daniel	<i>No se me ocurre nada</i>	Centrado		Silencio		
2082	Maestra B	<i>¿No se te ocurre ninguna diferencia entre este cole y el nuestro? (A 41:) ¿A Daniel?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Repetición	Secuencia
2083	Daniel	<i>Pues que, que, que no tendrá nada como lo de nosotros</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2084	Maestra B	<i>¡Ah!, no tendrán juguetes, ni pinturas=</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2085	Alejandra	<i>Ni biblioteca=</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Detalle
2086	Maestra B	<i>Ni biblioteca</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Repetición	Detalle
2087	Alejandra	<i>Se van a pedir dinero, porque se van a comprar comida, juguetes</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2088	Maestra B	<i>¡Ah!, se van a comprar comida, juguetes. ¿Y creéis que en ese colegio no había nada?, pero un poco contentos sí que estaban</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2089	Alicia	<i>Tendrían balones</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Detalle
2090	Maestra B	<i>¿Tendrían balones?, yo creo que sí</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Aportación	Detalle
2091	Alejandra	<i>También tendrían coches</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Detalle

2092	Maestra B	<i>Oye y ¿podrían comer en ese colegio?</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2093	Alejandra	<i>(Desmiente con la cabeza). No</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2094	Alicia	<i>Bocadillos</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Detalle
2095	Maestra B	<i>¿Bocadillos?, ¿no tendría cocina?, en este colegio, ¿se pueden quedar los niños?</i>	Centrado	Experiencia	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2096	Alejandra	<i>Sí=</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2097	Alicia	<i>Sí=</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2098	Daniel	<i>Sí=</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2099	Maestra B	<i>¿Sí?, ¿y en aquel colegio?</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Repetición	Detalle
2100	Alicia	<i>No=</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2101	Alejandra	<i>No=</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2102	Maestra B	<i>¿No?, ¿y si no tenían ni mamás, ni papas que vinieran a buscarles?</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2103	Alejandra	<i>Pues saldrían</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2104	Maestra B	<i>No, pero estaban en el colegio. Entonces, ¿se quedaban sin comer, los pobres niños?</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2105	Alejandra	<i>Eh, entonces si se quedan sin comer se morirían</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2106	Maestra B	<i>Entonces, ¿tendría que haber comedor?</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2107	Alicia	<i>Sí=</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2108	Alejandra	<i>Sí=</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2109	Maestra B	<i>Sí, yo creo que sí, para que pudieran comer todos los niños, (a 41:) ¿verdad, Daniel?</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2110	Alejandra	<i>Si no vaya cuento</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Narración completa
2111	Maestra B	<i>Vaya cuento si no, se morirían de hambre, ¿verdad?. Y para dormir, ¿dónde se quedaban estos niños, si se quedaban todo el tiempo en el colegio?</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2112	Alicia	<i>En la alfombra</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Detalle
2113	Daniel	<i>Se llevarían un saco</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2114	Alicia	<i>Y se taparían con algo que tuvieran ahí</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2115	Maestra B	<i>¡Ah!, o sea que sí tendrían para dormir, oye y, ¿tendrían camas?</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Reelaboración	Detalle
2116	Alicia	<i>No=</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Detalle
2117	Alejandra	<i>No=</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Detalle

2118	Maestra B	<i>¿No?, ¿vosotros no conocéis ningún colegio donde los niños se queden a dormir?</i>	Centrado	Experiencia	Continua demanda	Repetición	Secuencia
2119	Alicia	<i>No=</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2120	Alejandra	<i>(Desmiente con la cabeza). No=</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2121	Daniel	<i>Yo sí, yo sí</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2122	Maestra B	<i>(A 41:) ¿Tú sí, y qué tiene ese colegio?</i>	Centrado	Experiencia	Continua demanda	Reproducción	Detalle
2123	Daniel	<i>Mi primo, a veces se echa en las camas</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2124	Maestra B	<i>¿Se echa en las camas?, ¿y en su colegio hay camas?</i>	Centrado	Experiencia	Continua demanda	Repetición	Detalle
2125	Daniel	<i>Sí</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Repetición	Detalle
2126	Maestra B	<i>¿Y se queda a dormir?</i>	Centrado	Experiencia	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2127	Daniel	<i>Para todos, y hay un chico que no le gusta el chicle y se lo da a mi primo</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2128	Maestra B	<i>¡Ah!, ¿Y a tu primo sí que le gusta?</i>	Centrado	Experiencia	Continua demanda	Repetición	Secuencia
2129	Daniel	<i>Sí, se lo lleva a la merienda del recreo</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2130	Maestra B	<i>Se lo lleva al recreo</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2131	Daniel	<i>Y el tazó se lo queda él</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2132	Maestra B	<i>¡Ah!, fijaos que Daniel sí que conoce un colegio que hay camas y se quedan los niños a dormir</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2133	Daniel	<i>Pero, no, no, siempre que es por la tarde se echan ahí</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2134	Maestra B	<i>¡Ah!, (a 40:) ¿Y Alejandra?</i>	Regulación Social				
2135	Daniel	<i>Para echarse la siesta</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2136	Maestra B	<i>¿Qué?</i>	Centrado	Experiencia	Continua demanda	Repetición	Secuencia
2137	Daniel	<i>Para echarse la siesta</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2138	Maestra B	<i>¡Ah!, para echarse la siesta, ¿es pequeñito?</i>	Centrado	Experiencia	Continua demanda	Reproducción	Detalle
2139	Daniel	<i>No, no, es mayor, tiene mesa, lo que pasa es que algunas veces se echa</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2140	Maestra B	<i>¡Ah!, muy bien. (A 39:) ¿Y entonces, Alicia, no conoces ningún niño que se quede todo el tiempo en el cole a todo?</i>	Centrado	Experiencia	Inicio demanda	Repetición	Secuencia
2141	Alicia	<i>(Desmiente con la cabeza).</i>	Centrado		Silencio		
2142	Maestra B	<i>¿No? ¿Y Alejandra?</i>	Centrado	Texto explícito	Inicio demanda	Repetición	Secuencia

2143	Alejandra	<i>(Desmiente con la cabeza)</i>	Centrado		Silencio		
2144	Maestra B	<i>Tampoco, y entonces, ¿os ha gustado el cuento?</i>	Centrado	Instrucción	Inicio demanda	Reelaboración	Narración completa
2145	Todos	<i>Sí</i>	Centrado	Instrucción	Continua afirma	Aportación	Narración completa
2146	Maestra B	<i>¿Algo más queréis contar?</i>	Regulación Social				
2147	Alejandra	<i>Yo no=</i>	Regulación Social				
2148	Daniel	<i>Yo sí=</i>	Regulación Social				
2149	Maestra B	<i>¿Tú sí?, ¿qué más quieres contar del cuento?</i>	Centrado	Instrucción	Continua demanda	Reelaboración	Solicitud abierta de producción
2150	Daniel	<i>Pues, pues, que padre, el robot se habría podido disfrazar</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2151	Maestra B	<i>¿De qué?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Repetición	Detalle
2152	Daniel	<i>Del señor que se llevaba a todos</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2153	Maestra B	<i>¡Ah!, se disfrazó de papa y mama, porque si no la directora no les dejaba salir a los niños, ¿verdad?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2154	Daniel	<i>Hacía de papa y de mama</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2155	Maestra B	<i>Sí, oye ¿qué creían las señoras que era el robot?, ¿qué pensaban?</i>	Centrado	Texto explícito	Inicio demanda	Reproducción	Secuencia
2156	Alejandra	<i>Su padre</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Aportación	Detalle
2157	Maestra B	<i>No, ¿por qué fueron a la policía?, ¿qué dijeron?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2158	Daniel	<i>Que el niño vivía con un monstruo</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2159	Maestra B	<i>(A 40:) ¡Ah!, en lugar de ser un robot creían que era un monstruo, ¿pueden existir los monstruos?</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2160	Alicia	<i>No=</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2161	Alejandra	<i>No=</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2162	Daniel	<i>Porque si no partirían el planeta y lo juntarían con los monstruos</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Episodio
2163	Maestra B	<i>¡Ah!, (a 40:) ¿Y Alejandra, por qué te parece a ti que no pueden existir?</i>	Centrado	Imaginación	Inicio demanda	Repetición	Episodio
2164	Alejandra	<i>Porque no les ha puesto Dios</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2165	Maestra B	<i>¡Ah!, ¿y Alicia?</i>	Centrado	Imaginación	Inicio demanda	Repetición	Episodio
2166	Alicia	<i>Porque Dios no ha querido que les tengan miedo los señores</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Secuencia

2167	Maestra B	<i>¡Ah!, para que no tengan miedo los señores. Muy bien=</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2168	Daniel	<i>Yo sé= para que, para que no mueran y se nos coman a los humanos</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Aportación	Episodio
2169	Maestra B	<i>¡Ah!, muy bien</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2170	Alejandra	<i>Estaba pensando igual</i>	Centrado	Imaginación	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2171	Maestra B	<i>¿Estabas pensando igual?, muy bien.</i>	Centrado	Imaginación	Continua demanda	Repetición	Secuencia

Grupo A. Cuento 2

Nº TURNO	PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN	BLOQUES DE CONTENIDO	TIPOS DE INFORMACION	PARTICIPACION	ESTRATEGIAS DE ELABORACION	FORMATOS DE ELABORACION
2314	Maestra A	<i>Bueno, ¿qué, qué os ha parecido?</i>	Centrado	Instrucción	Inicio demanda	Reelaboración	Narración completa
2315	Dani	<i>Bien=</i>	Centrado	Instrucción	Continua afirma	Aportación	Narración completa
2316	Iván	<i>(Asiente con la cabeza)=</i>	Centrado	Instrucción	Continua afirma	Repetición	Narración completa
2317	Maestra A	<i>A ver, ¿de qué trataba este cuento?, ¿quién era el protagonista de este cuento?. A ver quién se acuerda.</i>	Centrado	Texto explícito	Inicio demanda	Repetición	Detalle
2318	Dani	<i>María</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2319	Iván	<i>María y los niños azules y los niños verdes</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reelaboración	Detalle
2320	Maestra A	<i>Eso es. Y, ¿dónde vivían estos niños?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Detalle
2321	Dani	<i>En una colina=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2322	Maestra A	<i>¿Vivían todos juntos?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Repetición	Secuencia
2323	Dani	<i>No, no vivían, vivían cada uno en una colina, los niños azules en una, y los niños verdes en otra</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2324	Maestra A	<i>En una colina, ¿vosotros sabéis lo que es una colina?</i>	Centrado	Experiencia	Continua demanda	Reproducción	Detalle
2325	Dani	<i>Yo sí que sé=</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Repetición	Detalle
2326	Iván	<i>(Niega con la cabeza)= Yo no</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Repetición	Detalle
2327	Noelia	<i>(asiente con la cabeza)</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Repetición	Detalle
2328	Maestra A	<i>Díselo Daniel</i>	Regulación Social				

2329	Dani	<i>Es un monte, es un monte que no es muy alto, que no tiene muchos árboles</i>	Centrado	Experiencia	Continua afirma	Aportación	Secuencia
2330	Maestra A	<i>Eso es, es un montecito no muy alto, y no muy grande. Muy bien, pues está María, y están los niños azules que viven en una colina en un pueblo y los niños verdes que viven en otra colina en otro pueblo. Bueno ¿y qué, qué pasaba con esos niños? (A 6:) Noelia</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Episodio
2331	Dani	<i>Que no se=</i>	Centrado	Texto explícito	Intento de respuesta		
2332	Maestra A	<i>Espérate= un poquito, que Noelia no nos ha dicho nada</i>	Regulación Social				
2333	Noelia	<i>No la querían</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2334	Maestra A	<i>¿Y por qué no a querían a María?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reelaboración	Significado central
2335	Noelia	<i>Porque, porque no era azul o verde</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Significado central
2336	Maestra A	<i>Claro. (A 5:) ¿Qué ibas a decir tú, Daniel?</i>	Regulación Social				
2337	Dani	<i>Porque era ni azul, ni verde</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Repetición	Significado central
2338	Maestra A	<i>Porque no era como ellos, claro. Los azules no la querían porque no era azul, y los verdes porque no era verde, ¿verdad?. Y entonces, ¿qué la pasó a María?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reelaboración	Significado central
2339	Iván	<i>Que lloró tanto que, que se volvió invisible=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2340	Noelia	<i>que se volvió invisible=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2341	Maestra A	<i>Claro, se volvió invisible. Empezó a llorar, venga caer agua, venga caer agua que la borraron, ¿verdad?. Pero algo más nos dice de los niños verdes y de los niños azules, ¿qué más nos dice el cuento?=<i></i></i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2342	Iván	<i>(Asiente con la cabeza)=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2343	Dani	<i>(Levanta el dedo) Que no trataban bien ni a los animales, ni a las plantas</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2344	Maestra A	<i>(Asiente con la cabeza) ¿Quién eran los que trataban mal a los animales?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Repetición	Detalle
2345	Iván	<i>Los verdes y azules=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2346	Dani	<i>Los verdes=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2347	Maestra A	<i>Los verdes, ¿y los azules, a quién hacían daño?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reelaboración	Detalle
2348	Iván	<i>A las plantas</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle

2349	Maestra A	<i>Claro, a las plantas, ¿verdad?. Y entonces, habíamos quedado que la niña, tanto llorar, tanto llorar, porque no tenía amigos, se había hecho invisible, ¿no?. ¿Y qué pasó, a partir de ahí, qué pasó?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2350	Dani	<i>Que fue donde los niños azules y verdes, y todas las trampas que tenían para jugar se las, se las...estropeaba</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2351	Maestra A	<i>Claro, ¿verdad?, (a 6:)¿eso hacía, lo que nos ha dicho Daniel?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Repetición	Secuencia
2352	Iván	<i>Sí, porque=</i>	Centrado	Texto explícito	Intento de respuesta		
2353	Maestra A	<i>¿Y para qué hacía eso?= Paque se hacían amigos=</i>	Centrado	Inferencia	Inicio demanda	Reelaboración	Secuencia
2354	Iván	<i>Paque se hacían amigos=</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2355	Dani	<i>Para que ya no tuvieran trampas, y cuando no sabían más que hacer, y entonces ya no tendrían más...</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Reproducción	Episodio
2356	Iván	<i>Problemas</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2357	Noelia	<i>(Asiente con la cabeza)=</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Repetición	Detalle
2358	Dani	<i>Eso, y ya se harían amigos=</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2359	Maestra A	<i>¡Ah!, (a 6:) ¿y a ti, Noelia, qué te parece, si que es eso, lo que dice Daniel?</i>	Centrado	Inferencia	Inicio demanda	Repetición	Secuencia
2360	Noelia	<i>(Asiente con la cabeza)</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2361	Maestra A	<i>¿Sí?, ¿Y qué pasó entonces, qué pasó?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2362	Noelia	<i>Que luego ya no se volvió invisible</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2363	Maestra A	<i>¿Cuándo se volvió visible?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2364	Noelia	<i>Cuando se las cayeron sus gotas</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2365	Maestra A	<i>NO, cuando se la cayeron sus gotas se volvió invisible, ya no se la veía, ¿no?. Pero, (a 6:) ¿cuándo se la volvió a ver otra vez, Noelia?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reelaboración	Secuencia
2366	Dani	<i>Cuando, cuando=</i>	Centrado	Texto explícito	Intento de respuesta		
2367	Iván	<i>Cuando eran amigos=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2368	Maestra A	<i>(Asiente con la cabeza) (A 6:) ¿Sí?, ¿se hicieron otra vez amigos, los niños de un pueblo con los del otro pueblo?, ¿por qué: porque a los animales, cómo les trataban?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Repetición	Secuencia
2369	Noelia	<i>Bien</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle

2370	Dani	<i>Les cuidaban.</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2371	Maestra A	<i>Les cuidaban, les trataban bien. Jugaban con ellos, porque con los perritos y los gatos se puede jugar, ¿verdad?. Y los del otro pueblo también, con las plantas las cuidaban. Pues ya, tuvieron que inventarse, ¿qué?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Repetición	Detalle
2372	Dani	<i>Juegos que no fueran de...</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2373	Iván	<i>Trampas</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2374	Dani	<i>de destrucción</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2375	Maestra A	<i>Claro, de hacer daño, de destruir. (A 6:) Y entonces, cuando ya se hicieron amigos los niños, ¿qué pasó con María?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2376	Iván	<i>Pues que se hicieron amigos</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2377	Maestra A	<i>(Mira a 6)</i>	Regulación Social				
2378	Noelia	<i>Que se hicieron amigos</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2379	Maestra A	<i>Se hicieron amigos, ¿y entonces María?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2380	Iván	<i>Que se=</i>	Centrado	Texto explícito	Intento de respuesta		
2381	Noelia	<i>que se volvió invisible=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2382	Maestra A	<i>Se volvió vi, visible. Invisible quiere decir que no se ve, y visible quiere decir que se ve. Otra vez se la volvió a ver, y a partir de ese momento, ¿qué pasó?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2383	Dani	<i>Pues que fueron amigos</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2384	Maestra A	<i>Claro, fueron todos amigos, ¿verdad?. Muy bien.</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Repetición	Secuencia
2385	Iván	<i>Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.</i>	Centrado	Texto explícito	Inicio afirma	Reproducción	Secuencia
2386	Maestra A	<i>Y ella ya, ya no estaba sola, ¿no?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Secuencia
2387	Dani	<i>No=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2388	Iván	<i>No, porque tenía muchos amigos=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Secuencia
2389	Maestra A	<i>¿Y a los otros niños les importaba que fuera verde o azul?</i>	Centrado	Texto explícito	Inicio demanda	Repetición	Significado central
2390	Dani	<i>No</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Significado central
2391	Maestra A	<i>Ya no les importaba, ya era una amiga más, ¿verdad?. ¿Y gracias a quién se hicieron todos amigos, gracias a quién?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reelaboración	Significado central

2392	Dani	<i>A María</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Significado central
2393	Maestra A	<i>A María, que fue la que estuvo en el medio, intentando arreglar las cosas, ¿verdad?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Repetición	Significado central
2394	Iván	<i>Sí</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Repetición	Significado central
2395	Maestra A	<i>Muy bien. ¿Y cómo acaba el cuento?</i>	Centrado	Texto explícito	Inicio demanda	Reproducción	Secuencia
2396	Dani	<i>Colorín, colorado</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2397	Iván	<i>Un conejo se ha pintado=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2398	Noelia	<i>Se ha pintado=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2399	Maestra A	<i>No, yo no he dicho eso</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2400	Dani	<i>Este cuento se ha acabado</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2401	Maestra A	<i>Y fueron felices, ¿y comieron?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Detalle
2402	Iván	<i>(levanta el dedo) Perdices=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2403	Noelia	<i>Perdices=</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2404	Maestra A	<i>¿Y a mi me dieron?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Detalle
2405	Iván	<i>Con el rabo</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2406	Maestra A	<i>¿Con el rabo de la sartén en?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua demanda	Reproducción	Detalle
2407	Todos	<i>En las narices</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2408	Maestra A	<i>(Se ríe) Vale, ¿os ha gustado el cuento?</i>	Centrado	Instrucción	Inicio demanda	Reelaboración	Narración completa
2409	Todos	<i>Sí</i>	Centrado	Instrucción	Continua afirma	Repetición	Narración completa
2410	Maestra A	<i>¿Sabéis cómo se titulaba el cuento?</i>	Centrado	Inferencia	Inicio demanda	Reelaboración	Significado central
2411	Todos	<i>No</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Significado central
2412	Maestra A	<i>¿No os lo imagináis?, ¿cómo os parece que se puede titular este cuento?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Repetición	Significado central
2413	Dani	<i>Los niños y María</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Significado central
2414	Maestra A	<i>Los niños y María, (a 7:) ¿a ti cómo te parece Iván?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Repetición	Significado central
2415	Iván	<i>Pues los niños, los niños azules y María</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Significado central
2416	Maestra A	<i>¿Y a ti cómo te parece, Noelia?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Repetición	Significado central
2417	Noelia	<i>Bien</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Significado central
2418	Maestra A	<i>Pero, ¿qué título le pondrías tú a este cuento?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Repetición	Significado central
2419	Noelia	<i>(silencio)</i>	Centrado		Silencio		
2420	Maestra A	<i>Daniel ha dicho, ¿qué has dicho?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Repetición	Significado central

2421	Dani	<i>Los niños y María</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Repetición	Significado central
2422	Maestra A	<i>Iván ha dicho:</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Repetición	Significado central
2423	Iván	<i>Los niños azules y María</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Repetición	Significado central
2424	Maestra A	<i>¿Y tú, qué título le pondrías al cuento?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Repetición	Significado central
2425	Noelia	<i>Que todos se hicieron amigos</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Aportación	Significado central
2426	Maestra A	<i>María y sus amigos, por ejemplo</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Reelaboración	Significado central
2427	Noelia	<i>(Asiente con la cabeza)</i>	Centrado	Inferencia	Continua afirma	Repetición	Significado central
2428	Maestra A	<i>¡Ah!, pues, ¿sabéis cómo se titula?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Reproducción	Significado central
2429	Dani	<i>¿Cómo?</i>	Centrado	Inferencia	Continua demanda	Reproducción	Significado central
2430	Maestra A	<i>La niña... ¿qué hizo María, de qué la manera hizo para arreglar todas las cosas?</i>	Centrado	Texto explícito	Inicio demanda	Reelaboración	Secuencia
2431	Dani	<i>Invisible</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Detalle
2432	Maestra A	<i>Pues se titula: La niña invisible (tono de voz bajo). ¿Eh?</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Reproducción	Significado central
2433	Todos	<i>(Sonríen)</i>	Centrado	Texto explícito	Continua afirma	Repetición	Significado central
2434	Maestra A	<i>Bueno, pues ya sabéis que no tenéis que contarle</i>	Centrado	Instrucción	Inicio afirma	Aportación	Narración completa
2435	Noelia	<i>Porque es un secreto</i>	Centrado	Instrucción	Continua afirma	Reelaboración	Narración completa
2436	Maestra A	<i>Porque cuando vuelvan para que se los cuente, sea, sea una sorpresa, ¿eh?</i>	Centrado	Instrucción	Continua afirma	Aportación	Narración completa

