

Debates en el aula preescolar a partir de cuentos. Estudio comparado en España y México

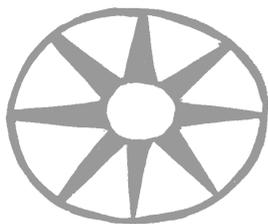
JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA*

Analizamos un proceso de elaboración de la información a partir de cuentos, en el aula preescolar con niños de entre cinco y seis años. Cuatro maestras, bajo una misma tarea de discusión, asumen distintas metas que van a influir en la elaboración de diversas estrategias de construcción del conocimiento. Para ello, a) elaboramos unas categorías de análisis que permitan profundizar en el proceso de establecimiento de los turnos de intervención; b) ofrecemos la descripción de diversas secuencias didácticas en función de este sistema de observación, y c) analizamos y comparamos la evolución de las estrategias de interacción. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos, España, y Tampico, México. En cada clase se observan seis grupos de tres niños. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. En total han sido grabadas 36 sesiones, con un total de 7016 turnos conversacionales en España, y 4598 en México, en torno a la lectura de tres cuentos. El análisis conjunto de las categorías de análisis ofrece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, que son claves en los objetivos de lectura de narraciones: recuperación y comprensión.

Before the shortage of investigations around the discursive mechanisms that promote the knowledge shared, it is done necessary to continue the investigation around the educational strategies that promote the construction joint of the knowledge among the students. Four teachers, under a same task of discussion, they assume different goals that are going to influence in the elaboration of diverse strategies of construction of the knowledge. This article center in the process of joint elaboration of the information. For it, a) We devise a categories of analysis that permit to deepen in the joint construction of the knowledge from the reading of stories; b) We offer the description of diverse didactic sequences in function of this system of observation, and c) We analyze and we compare the evolution of the strategies of interaction. The sample is formed by two classes of two public schools of Burgos (Spain), and Tampico (México). In each class six groups of three children are observed. The decision on what children they form part of each group has delegated itself in the teachers. The joint analysis offers a very useful difference between two strategies of learning, that are keys in the narrations reading objectives: recovery and comprehension.

Educación preescolar / Procesos cognitivos / Métodos educativos / Proceso de elaboración de la información / Construcción conjunta del conocimiento / Análisis secuencial

Pre-school education / Cognitive process / Teaching methods / Knowledge co-construction strategies / Story readings / Sequential analysis



Recepción: 27 de junio de 2006

aprobación: 16 de noviembre de 2007

* Doctor en Educación por la Universidad de Burgos, España. Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas(2005-06), actualmente es profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Guanajuato (México).

Cuatro veces becado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) en Latinoamérica: México (2000), Argentina (2001), Uruguay (2002) y México (2003). Está por publicar la investigación de la que este trabajo forma parte, y *Los diarios de un intercampus* fruto de las experiencias educativas de seis años por Latinoamérica. Correo electrónico: jr2000x@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

Ante la escasez de investigaciones en torno a los mecanismos discursivos que promueven el conocimiento compartido, se hace necesario continuar la investigación en torno a las estrategias docentes que fomentan la construcción conjunta del conocimiento entre los alumnos (Díez, 2002). La enseñanza y el aprendizaje son entendidos como un proceso de comunicación, donde el estilo de interacción del docente influye en 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 discusión y de *co-construcción de episodios* (Pontecorvo, 1987, 1991; Pontecorvo y Orsolini, 1992; Albanese, 1997).

Si atendemos al progresivo dominio de tareas prácticas y secuencias lógicas de las distintas áreas de conocimiento, tiene 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 introducir cualquier conocimiento en la medida que se adapte a “las estructuras conceptuales que el niño ya tiene”, por tanto, el sentido de operar desde “lo conocido a lo desconocido” es para recordarnos que hace falta cierta “coherencia” en la secuenciación del aprendizaje de los niños (Egan, 1994: 28). La narración puede canalizar esta *elaboración de significados*. Al interpretar la información de un texto estamos negociando unos significados culturales, que construimos sobre la base del conocimiento en el contexto cultural al que pertenecemos (Vygotsky, 1989; Rogoff, 1993; Cole, 1999). Atribuir un significado quiere decir que se revisa y aporta los esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación. A la hora de abrir espacios y experiencias de “re-creación” y “re-construcción” cultural, el problema no está en la elección de los contenidos, sino en cómo abordarlos, cómo procesarlos, con metodología de la información relevante, seleccionada con unos criterios claros de aprendizaje (Martínez, 1997).

¿Cómo podemos llegar a establecer este proceso? Mediante la *construcción conjunta del conocimiento*. La conversación, como elaboración de la información, es un instrumento que estructura ideas en el entorno cercano, abstracciones que más tarde pueden tomar cuerpo en otros formatos de expresión. Y la literatura infantil es muy útil para establecer una discusión, especialmente en la etapa prelectora. El cuento es un registro de sucesos que se relacionan, pues son “interdependientes” (Bruner, 1991). De hecho, uno de los aspectos de aprendizaje básicos a la hora de usar los cuentos es el desarrollo de las capacidades para generar una organización tempo-

ral de los hechos (Peterson, 1990, 1992), y por tanto, lograr el acceso a las primeras relaciones causales, los antecedentes y los consecuentes de aquello que ocurre con los personajes. El lenguaje se adquiere utilizándolo, aprendiendo cómo hacer cosas con las palabras (Tough, 1989). Se pone de relieve el proceso de construcción de significados, y con ayuda de la maestra los niños son capaces de ir rescatando la estructura del cuento. Para poder aprender un contenido, el alumno 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 y, finalmente, aprender del propio proceso siendo capaz de aplicarlo en otros contextos (Burón, 1996).

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”. Bruner (1984, 1996, 2004) ha continuado la línea de investigación de Vygotsky y ha estudiado el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, mediante la observación de la interacción de los niños pequeños con los adultos. 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).

Partiendo de estas premisas, Borzone y Rosemberg (1994) constatan 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, y los resultados muestran que existen diferencias ente ambos grupos en cuanto a la calidad y cantidad de las intervenciones. 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.

CUADRO 1 • Dimensión de análisis de foco de la interacción de Borzone y Rosemberg (1994)		
<i>Dimensión</i>	<i>Definición y criterio</i>	<i>Categorías</i>
Foco	Categoriza las intervenciones considerando los aspectos a los que hace referencia, cómo el enunciado configura el contexto.	Relaciones causales Componentes estructurales Detalles

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, donde 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 se centraba 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 resultados del estudio indican la influencia del estilo docente en las intervenciones de los alumnos.

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 (Albanese, 1997; Díez, 2002; Borzone, 2005). Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar, y estructurar la experiencia y el conocimiento. La construcción compartida del conocimiento se elabora como un proceso de desarrollo, en el que las experiencias anteriores proporcionan 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 (Tough, 1989). 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 (Sánchez, 1996; Borzone, 2005). Es decir, el mundo de conocimiento de los niños debe ser 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 (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

METODOLOGÍA

Objetivos

- Describir y explorar las claves del proceso de elaboración de la información en el aula a partir de cuentos de distintas maestras con sus alumnos de entre cinco y seis años.

Objetivos concretos

- Ofrecer una descripción cualitativa de diversas secuencias didácticas, que muestren este proceso.
- Analizar y comparar de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas.

Muestra

- La grabación de la observación se realiza durante el curso 2001-2002, y en el 2005-2006, en el aula a los mismos alumnos de entre cinco y seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas en los mismos distritos de Burgos capital (España), y de Tampico (México). En cada clase se observan seis grupos de tres niños. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. Ambas han seguido un principio de azar, utilizando la lista de clase por orden alfabético. No hemos considerado la variable sexo de los niños, por interesarnos explorar el proceso de construcción del conocimiento en general, pero sí apuntamos a diferencias entre niños y niñas, variable a observar en próximos trabajos.
- Las observaciones se realizan en formato audiovisual al inicio del último mes de cada trimestre. En total han sido grabadas 72 sesiones, con un total de 11 614 turnos conversacionales en torno a la lectura de tres cuentos.

Las maestras establecen la misma actividad para todos los grupos de tres niños, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión, con cada grupo por separado. El material utilizado han sido tres cuentos (García Sánchez y Pacheco, 1978). Los criterios de selección de los tres textos narrativos ha seguido los criterios explicitados por Van Dijk y Kintsch (1983): *claridad de la superestructura, cantidad de proporciones, grado de redundancia, grado de accesibilidad temática, calidad de la fuente, cualidades de estilo, novedad, pertinencia ética, léxico y extensión.*

Entrevistas a las maestras

Para cotejar los datos observados realizamos una entrevista a cada maestra. Intentamos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partían, así como los objetivos que cada maestra se ha marcado durante la investigación. Dividimos la entrevista en dos bloques. En el primero analizamos los estilos docentes de las maestras y cómo se traducen 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. La información recogida aporta aspectos de sus biografías profesionales y de sus teorías implícitas sobre el uso que dan y esperan de la lectura, del diálogo y del trabajo en grupo.

CUADRO 2 • Guión de la entrevista

Bloque biográfico: "La transmisión de estilos"

- ¿Cuántos años llevas trabajando con la puesta en discusión en clase?
- ¿Con qué edades?
- ¿En este colegio?
- ¿Utilizas el trabajo en grupo?, ¿en qué momentos?
- ¿Qué sistema de trabajo has seguido?
- ¿Qué uso haces de los libros de texto?
- ¿Y de los cuentos?
- ¿Qué es para ti el cuento?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Cómo usarlo?
- ¿Cómo lo has usado en esta ocasión?

Bloque de contraste: "objetivos que se han marcado"

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

Categorización

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 mediante canales no verbales. Una vez recogidas todas las grabaciones se transcribe el material audiovisual, y de las transcripciones se elabora el sistema de categorías a partir de protocolos de observación. Las categorías 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.

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* (Anguera, 1990), sean flexibles y se hallen totalmente definidas.

- Generamos inductivamente los *criterios de observación* que nos iban pareciendo más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual.
- Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis* que vamos a utilizar.
- Volvemos a las conversaciones 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.
- 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.
- 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, los acuerdos fueron en torno a 96% de los enunciados analizados entre el investigador principal y los otros dos psicólogos.

El criterio de observación objeto de estudio en este artículo es el *proceso de elaboración conjunta* y está constituido por estrategias y formatos. En total fueron cinco los criterios analizados (González, 2005). En la elaboración del sistema de categorías sobre el *proceso*

de elaboración de la información hemos tomado como punto de partida el instrumento de observación elaborado por Borzone y Rosemberg (1994). Las *estrategias* están basadas en el continuo *información dada-nueva*. Los formatos, idea que parte del grado de elaboración o abstracción, recogen esos mismos niveles. Ambos intentan responder a estas preguntas: ¿contribuye el enunciado al desarrollo de la conversación?, ¿cómo se va construyendo el discurso conjunto?

CUADRO 3 • Categorías de análisis	
Proceso de elaboración	
<p><i>I. Estrategias</i></p> <p><i>Lo dado</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetición 2. Reproducción <p><i>Lo nuevo</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Reelaboración 4. Aportación 	<p><i>II. Formatos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Detalle 2. Secuencia 3. Episodio 4. Significado central

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. Estas acciones son categorizadas dentro de dos procesos: *lo dado*, información dada en el texto o en la discusión, y *lo nuevo*, que incluye información nueva.

Lo dado

- *Repetición*. Esta estrategia sirve para reiterar enunciados previos ya emitidos en la discusión, dar información sin añadir nada. Se insiste, retorna, devuelve, repasa, reincide, reafirma, confirma, recalca, subraya. La repetición sirve a cada maestra para confirmar el nivel de comprensión de los niños, y así, poder avanzar en la conversación didáctica.
- *Reproducción*. Reproducir es 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, previa 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 recuperar la información.
- *De lectura.* Reproducción leída o lectura de comprobación, basada en la relectura del texto como verificación de algún enunciado.
- *De anécdotas o capítulos personales.* El interlocutor manifiesta un contenido de su experiencia evocado por la lectura.

Lo nuevo (a partir de lo dado)

- *Reelaboración.* Estrategia de elaboración que parte del enunciado previo. Con este tipo de enunciado se transforma, evoluciona, revisa, renueva, rehace, reconstruye un enunciado anterior. Está conformada por un conjunto de “mecanismos discursivos” que permiten acceder a un control sobre “el contenido del conocimiento compartido” (Mercer, 1997). Cuando la repetición de una pregunta no es suficiente para que el niño llegue a una respuesta cercana a la solicitada, la maestra añade una pista o una información adicional a esa repetición.

Esta facilitación se realiza mediante tres tipos de acciones:

- *Completar.* Enunciados que, partiendo de la respuesta del niño, ayudan a dar más detalles, descripciones, incluso justificaciones, amplían enunciados, y facilitan expresar ideas de una manera más completa.
- *Focalizar.* Comentarios o preguntas que centran la atención sobre aspectos concretos. Se trata de ir cerrando cuestiones que pueden dejar abiertas las estrategias anteriores.
- *Comprobar.* Preguntas que solicitan una comprobación, para clarificar su significado. Puede dar origen a una confrontación, si se extiende al grupo entero.

Aportación

La aportación es una estrategia que produce información nueva. Al proponer enunciados nuevos contribuimos, originamos, ampliamos, el alcance de los datos ya dados.

CUADRO 4 • Reelaboración		
6066	Maestra	Para que se duerma y no lllore.
6067	Javier	¿Y si se despierta y vuelve a llorar otra vez?
6068	Maestra	Pues le das agua, y se acabó.
6069	Javier	Le das el biberón, dirás.
6070	Fernán	¿Y leche no puede ser en vez de agua?
6071	Maestra	

CUADRO 5 • 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?
2326	Sergio	(Niega con la cabeza)
2327	Noelia	Yo no. (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.

Formatos de elaboración:

Productos de la creación de la información

El *formato* es un acercamiento al grado de elaboración de la información que aporta cada turno. Se elaboran a partir de las *estrategias de elaboración*, y forman un continuo que va desde producciones simples, *detalles y secuencias*, que tienden a ser recuperaciones de información del texto; a otros más complejos, que desarrollan una interpretación más profunda del texto, y en los que aparece con más facilidad información nueva, *episodios y significados centrales*.

Detalle

Este formato nace al citar un detalle o personaje, forma parte de la recuperación de lo concreto, que se apoya en un manejo rápido de la información. Con esta producción se menciona, nombra, alude, anota, enumera, señala, puntualiza.

CUADRO 6 • 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.

CUADRO 7 • Secuencia		
40	Maestra	Pero, ¿por eso fue que se lo llevaron, Andrea?
41	Andrea	Porque, porque el robot era de padre y de madre...
2	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.

Secuencia

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 (Bruner, 1991). Esta categoría establece orden y continuación en el discurso, está en el origen del 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*.

Episodio

El *episodio* como formato de elaboración es un encadenamiento de dos o más secuencias. Se trata de narrar con un desarrollo, en el que pueden aparecer valoraciones y justificaciones. 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. Los niños pueden ser capaces, tras una propuesta abierta de la maestra, de elaborar pequeños relatos, combinando secuencias propias del cuento con vivencias previas (Turno 111).

CUADRO 8 • 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 tenían 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?

CUADRO 9 • Significado central		
123	Maestra	¿Por qué creéis que se sentía feliz?
124	Sergio	Porque tenía una familia.

Significado central

Este formato son las moralejas, significados que conectan el propósito del autor al escribir el cuento, y de la maestra-lectora al leer y debatir sobre lo leído. El interlocutor sintetiza, extrae una conclusión, reelabora una idea central o moraleja del cuento. Es una enseñanza, una muestra de aprendizaje que resume, sintetiza, simplifica, recapitula, recopila o compila contenidos básicos del cuento.

RESULTADOS

Introducimos los resultados generales de porcentajes en los grupos A y B (España), y en los grupos C y D (México), como primer acercamiento al objeto de estudio, luego contrastado en la discusión con una síntesis de las entrevistas a las maestras (Cuadro Anexo).

Estrategias de elaboración

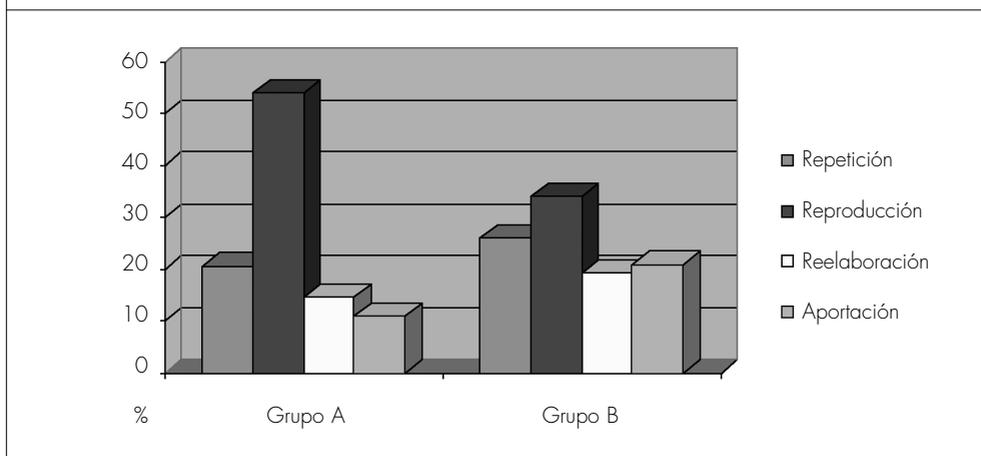
En el grupo A domina la reproducción del texto, al estar centrado en su revisión. En el grupo B, más centrado en la expresión, se genera más información nueva, en muchas ocasiones al margen del texto. Tales datos luego se contrastaron con las entrevistas.

Los dos grupos mexicanos están centrados en la recuperación de información, repeticiones y reproducciones; el conocimiento dado supera ampliamente al nuevo, están concentrados en lo ya expresado en el texto. En el grupo C domina la recuperación de experiencias

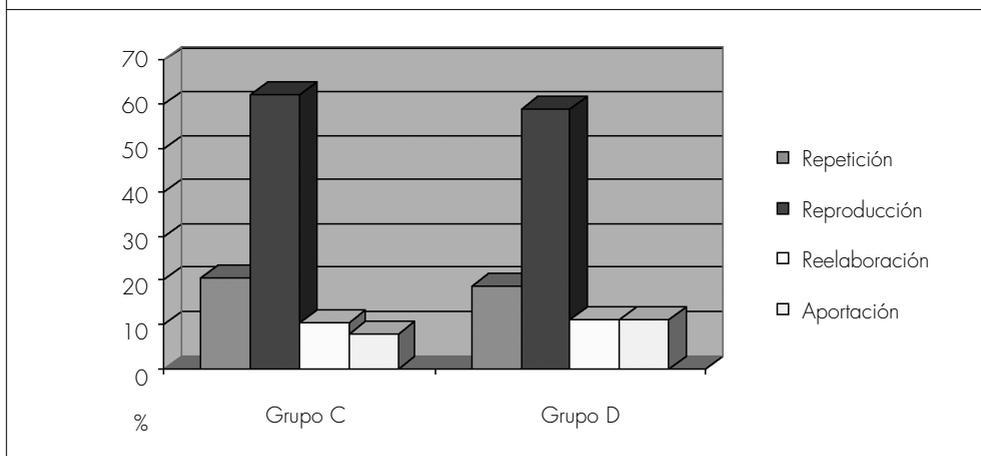
relacionadas con el contenido del cuento, las acciones van encaminadas a la recuperación de la información, dato que apunta a un objetivo meramente expresivo en la discusión (Cuadro Anexo, bloque 2).

Nos vamos a centrar en la evolución de la reelaboración, estrategia que mejor define la labor de andamiaje, y el paso del conocimiento dado al nuevo. La estrategia de reelaboración tiene un considerable 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 que les cuesta interiorizar 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.

GRÁFICA 1 • Estrategias de elaboración. España



GRÁFICA 2 • Estrategias de elaboración. México



CUADRO 10 • Evolución de las reelaboraciones sobre el total de estrategias de elaboración. España

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%	37.3%	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%
Número turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

CUADRO 11 • Evolución de las reelaboraciones sobre el total de estrategias de elaboración. México

Reelaboraciones	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D
Maestra	16.9%	22.1%	19.6%	28.4%	22.3%	26.3%	19.6%	25.6%
Alumno	1.1%	2.7%	1.6%	3.1%	2.3%	4.2%	1.8%	3.3%
Totales	8.9%	12.7%	12.8%	15.4%	12.4%	15.5%	9.3%	14.3%
Número turnos centrados	569	643	693	794	995	984	2257	2341

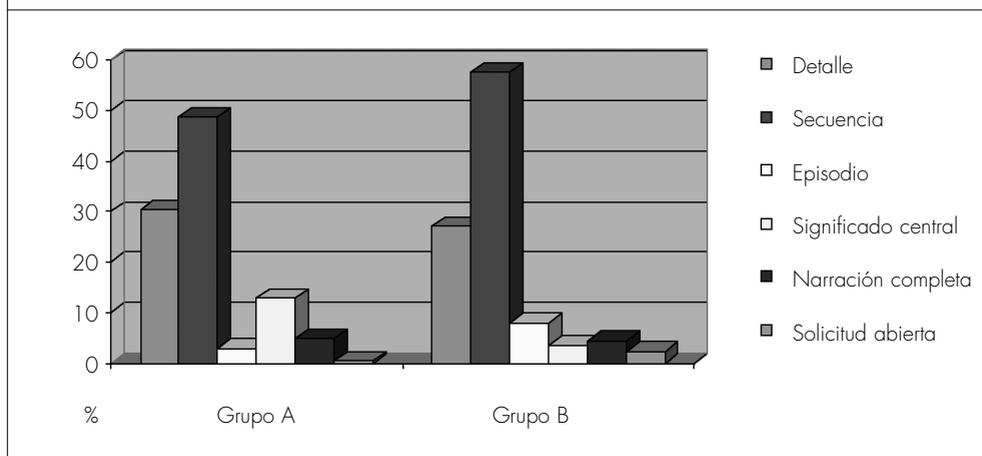
El sentido de reelaboración viene del intento de la maestra por jugar con la información sugerida por el texto, para ir generando otra nueva. La maestra A va acercando la información a la comprensión del grupo de niños en una labor de *andamiaje*, que en B es secundaria. En los niños se aprecia una leve asimilación del uso de esta *estrategia de elaboración*. En los grupos C y D hay un menor porcentaje de reelaboraciones, pero con un crecimiento gradual.

Formatos de elaboración

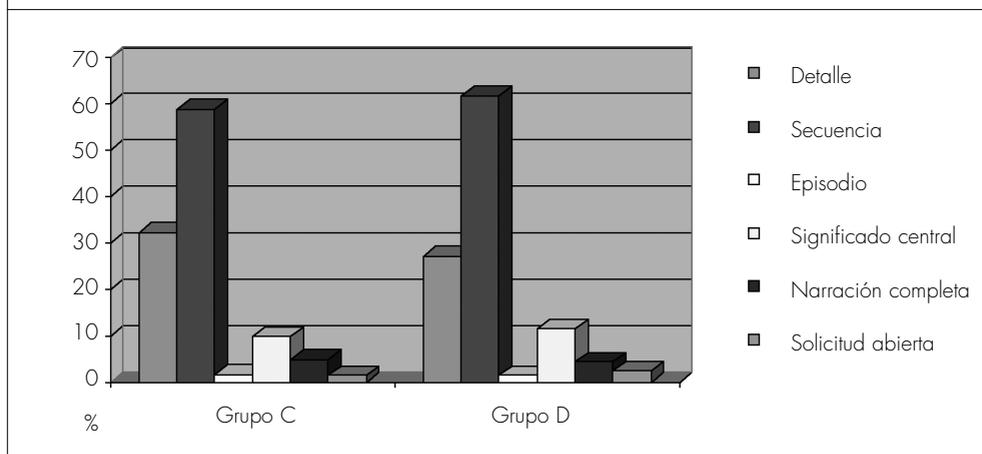
Éstos nos han permitido acceder a un primer acercamiento a la capacidad de abstracción de los niños. La secuencia se ha mostrado como el más utilizado en el repaso temporal y lógico de los sucesos de la narración por parte de los niños. Pero también aparecen otros formatos de gran riqueza, como los *significados 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, y a analizar en mayor medida los significados centrales.

Los grupos C y D están más centrados en la recuperación de la información parcial, por ejemplo en detalles que no logran acercar la estructura narrativa. En los dos grupos mexicanos apenas existen las intervenciones tipo episodio, en que los niños enlacen varias frases en el mismo turno; sólo se da en las maestras, en contraposición a los niños españoles con mayor capacidad expresiva, que han sido capaces de elaborar algunos minirelatos. En el Grupo C dominan los detalles y las secuencias donde se recupera desde su condición de sucesos interdependientes, no hay un orden en la recuperación de la información, y de hecho domina la recuperación de experiencias personales que poco aportan a la comprensión de texto, a pesar de

GRÁFICA 3 • Formatos de elaboración. España



GRÁFICA 4 • Formatos de elaboración. México



que tiene un porcentaje de significados centrales que llega a 10%. En el grupo D la comprensión de la estructura del cuento se ve limitada por el bajo porcentaje de episodios, limitándose a trabajar con secuencias y detalles, y en contadas ocasiones con *significados centrales*.

DISCUSIÓN

La maestra A integra la información sosteniendo el hilo causal y temporal de la historia, y manteniendo su participación con un sentido compartido del tema. El proceso de elaboración se basa en el repaso detenido del cuento, con un objetivo claro: comprender la trama como conjunto de secuencias relacionadas (Cuadro Anexo, bloque 2). 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. Se ha fijado en una de las posibilidades, uno de los posibles usos, pero señala en la entrevista que hay muchos más objetivos de aprendizaje.

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 (transcripción Bloque 2 de la entrevista a las maestras, “Objetivos de las maestras”, Maestra A).

El objetivo de comprensión del texto es secundario en la maestra B (Cuadro Anexo: “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 estrategias de elaboración centradas en el texto: 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 en forma de reelaboraciones (Cuadro 10). La maestra B promueve el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha como objetivos prioritarios. 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.

La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles. Me importa, ante todo, que los niños hablen (transcripción Bloque 2 de la entrevista a las maestras “Objetivos de las maestras”. Maestra B).

Las maestras B y C son las más abiertas en los contenidos y, por tanto, las que tienen más dificultades para centrar los contenidos de los enunciados de los niños dentro del texto del cuento. 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. Manifiestan en la entrevista no esperar que a esta edad los niños sean capaces de justificar sus respuestas (Cuadro Anexo: “Los estilos docentes”), con lo que en ocasiones cierran antes de tiempo la posibilidad de continuidad en el inicio de argumentaciones de los niños. Ambas intentan que el repaso del cuento ayude a recuperar experiencias vividas por el grupo en el aula. La clave está en que este torrente de expresión de los niños debe ser bien canalizado por la maestra, para que no salga de los márgenes marcados en la construcción de la conversación didáctica.

La comprensión de cada parte del cuento era secundaria, me importaba más que los niños fueran al mensaje del valor de cada cuento (transcripción Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”. Maestra C).

El estilo D se caracteriza por su “comprensión abierta”, fase intermedia entre A y B, donde sí hay una preocupación por la comprensión, focalizada en el mensaje central, valor que la maestra percibe como meta de aprendizaje del cuento, prescindiendo del repaso de los episodios. La maestra D repasa el mensaje del cuento, pero sin centrarse en la trama y estructura del cuento; no hay un repaso secuencial y lógico de las distintas partes del texto, como en el grupo A. Este estilo se caracteriza por la búsqueda de la argumentación, de establecer la causa final de la trama, pero únicamente del valor que sintetiza la lectura del cuento. Domina el *andamiaje de focalización* en un tipo de significado central: el valor o moraleja principal del cuento, generando, a diferencia del grupo A, una revisión abierta del texto.

He intentado que den con el mensaje del cuento, y que digan el porqué de sus respuestas (transcripción Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”. Maestra D).

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, y la escasez de habilidades narrativas y comunicativas dificulta la recuperación (Martínez, 1997). Ambas dificultades se dan entre recuerdo y comprensión. El dominio de la actividad de comprensión, propiamente dicha, se produce cuando se extiende 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 ocurre así con el uso de reelaboraciones en los niños, estrategia que poco a poco la van tomando de la maestra (Cuadros 10 y 11).

CONCLUSIONES

El contraste entre la observación y las entrevistas a las maestras apunta a que la estrategia de reelaboración de la información es clave en el proceso de andamiaje. La labor de guía se muestra más eficaz cuando las maestras parten del nivel de expresión del niño, y logran establecer puentes entre sus demandas iniciales y las respuestas y propuestas de los niños, generando una estrategia muy útil para docentes y alumnos (Cuadro 4), tanto para la comprensión de la información dada (Grupo A), como para la aportación de nueva información (Grupo B). La reelaboración es un mecanismo clave en la construcción conjunta de significados y donde mejor se observa el proceso de andamiaje, ya que permite volver a definir los enunciados de forma más “nítida, limpia, cercana” al objetivo de cada actividad (Edwards y Mercer, 1988). Además esta estrategia facilita el paso del conocimiento dado al nuevo, vital en el aprovechamiento de un texto narrativo (Egan, 1991, 1994).

Al igual que las estrategias, los formatos de elaboración también 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 claves en la comprensión de la lectura, coincidiendo con el grupo D en que éstos son considerados como analogías de su propio entorno (Cuadro Anexo, Bloque 2). Mientras el grupo B ha sido el que más ha usado el episodio, nacido de la suma de secuencias, formato que más ayuda a canalizar el objetivo de expresión marcado por la maestra, aunque sigue un porcentaje escaso del total (Gráfico 3). Se elabora la información mediante contenidos abiertos para dar significado a su entorno, coincidiendo con el

grupo C, en que la lectura del cuento ha supuesto un pretexto para repasar y evocar significados de su entorno inmediato, pues la comprensión era un objetivo secundario (Cuadro Anexo, Bloque 2).

Los resultados y su evolución a lo largo de los tres trimestres indican que estrategias y formatos son partes de un mismo proceso: elaboración de la información. Por consiguiente, se hacen necesarios una lectura e interpretación conjunta de ambas dimensiones en el cuadro de categorías. Cuando las maestras se limitan a reproducir información parcial, se aprovecha poco el potencial que pudiera aportar la conversación. Un ejemplo es el uso frecuente de preguntas que demandan completar con una palabra o frase (Cuadro 6).

El presente estudio no tiene un diseño experimental, puesto que se recurrió a grupos de comparación y no a grupos de control; ya desde sus objetivos resulta meramente exploratorio y requiere ser replicado con la inclusión de estos grupos, con un seguimiento estricto de la intervención y de los avances de los niños mediante evaluaciones más frecuentes. La información obtenida pone de manifiesto que todos los niños pueden lograr un mayor control sobre sus recursos lingüísticos y cognitivos, y adquirir nuevos recursos para producir géneros discursivos más complejos (Cuadros 10 y 11), resultados que coinciden con Díez (2002) y Borzone (2005).

El análisis conjunto de las categorías que parten de nuestro sistema de categorización (González, 2005, 2006, 2007) considera la elaboración de la información como proceso, donde existen unas acciones y unos productos, estrategias y formatos; y ofrece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, claves en los objetivos de lectura de narraciones: recuperación y comprensión (Gárate, 1994). Estos resultados se dan independientemente de la cultura, de España o de México; de hecho, los grupos A y D están centrados en la comprensión; B y C, en la expresión.

Las pautas comunicativas apuntadas no deben entenderse de una forma rígida y reducida, posiblemente varíen en función de 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.

En esta incipiente línea de investigación sobre la *construcción conjunta del conocimiento* entre iguales en educación preescolar hemos de continuar investigando sobre las estrategias docentes e infantiles de trabajo cooperativo en los primeros niveles de la alfabetización (Pontecorvo y Orsolini, 1992; Mercer, 1997; Díez, 2002). 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.

REFERENCIAS

- ALBANESE, O. y C. Antoniotti (1997), "Teacher dialogue style and children's story comprehension", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 249-259.
- BORZONE, A. (2005), "La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas", *Psyche*, vol. 14, núm. 1, pp. 192-209.
- BORZONE, A. y C. Rosemberg (1994), "El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro", *Infancia y Aprendizaje*, núms. 67-68, 115-132.
- BRUNER, J. (2004), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, España, Gedisa.
- BRUNER, J. (1996), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, España, Gedisa.
- BRUNER, J. (1991), *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, España, Alianza.
- BRUNER, J. (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, España, Alianza.
- BURÓN, J. (1996), *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*, Bilbao, España, Mensajero.
- COLE, M. (1999), *Psicología cultural*, Madrid, España, Morata.
- DÍEZ Vegas, C. (2002), "La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescritor. Un estudio longitudinal", tesis doctoral, Madrid, España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- EDWARDS, D. y N. Mercer (1988), *El conocimiento compartido*, Madrid, España, Paidós / MEC.
- EGAN, K. (1994), *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid, España, MEC / Morata.
- EGAN, K. (1991), *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, España, MEC / Morata.
- GÁRATE, M. (1994), *La comprensión de cuentos en los niños*, Madrid, España, Siglo XXI.
- GARCÍA Sánchez, J. L. y M. A. Pacheco (1978), "Los derechos del niño", Madrid, España, Altea.
- GONZÁLEZ García, J. (2007), "El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles", *Apuntes de Psicología*, vol. 25, núm. 1, pp. 142-161.
- GONZÁLEZ García, J. (2006), "Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones" [en línea], *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. 2.
- GONZÁLEZ García, J. (2005), "Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil", tesis doctoral, Universidad de Burgos, España.
- 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, España.
- MERCER, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento*, Madrid, España, Paidós.
- PETERSON, C. (1992), "Narrative skills and social class", *Journal of Child Language*, núm. 19, pp. 251-269.
- PETERSON, C. (1990), "The who, when and where of early narratives", *Journal of Child Language*, núm. 17, pp. 433-455.
- PONTECORVO, C. y M. Orsolini (1992), "Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadas desde la perspectiva de la actividad", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 125-141.
- PONTECORVO, C. y C. Zuccheromaglio (1991), "Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social", en M. Goodman, *Los niños construyen su lecturaescritura*, Buenos Aires, Argentina, Aique.
- 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*, Oxford, Reino Unido/ Lovaina, Bélgica, Leuven University Press (European Association for Research on learning and Instruction, 1-82).
- ROGOFF, B. (1993), *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, España, Paidós.
- SÁNCHEZ Miguel, E. (1996), *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona, España, Edebé.
- TOUGH, J. (1989), *Lenguaje, conversación y educación*, Madrid, España, Visor.
- VAN Dijk, T. y W. Kintsch (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Estados Unidos, Academic Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1989), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, España, Crítica.

ANEXO • Síntesis de las entrevistas a las maestras	
<i>Bloque 1 de la entrevista "Los estilos docentes de las maestras"</i>	
MAESTRA A El estilo constructivista centrado	MAESTRA B El estilo de acompañamiento abierto
<i>1. Biografía</i>	
30 años como maestra 20 años como maestra de Educación Infantil 9 años en el Centro A	Comienzos en Educación Compensatoria. Más tarde pasa a una escuela unitaria 5 años como maestra de Educación Infantil (2 como profesora de apoyo) 3 años en el Centro B
<i>2. Estilos docentes</i>	
10 primeros años sigue método transmisivo Al integrarse en Educación Infantil, con una población estable de alumnos, comienza a aplicar el trabajo cooperativo y la discusión Tras ingresar en el centro A, se va formando en metodologías constructivistas	Comienza por un sistema transmisivo Descubre la importancia del trabajo cooperativo Al integrarse en Educación Infantil, descubre un método de acompañamiento
<i>3. Trabajo en grupo</i>	
La clave está en el tipo de agrupaciones, que depende del tipo de actividad Agrupamientos que utiliza: <ul style="list-style-type: none"> • 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: <ul style="list-style-type: none"> • Asamblea para la lectura de cuentos • Las tareas del aula, como las fichas, son realizados individualmente, estando los niños divididos en grupos de seis. • Apenas trabaja por parejas o grupos reducidos La presencia de la maestra es necesaria en todas las actividades

4. Uso de los cuentos	
Ideas previas	
<p>Son un material imprescindible en Educación Infantil, con mejor o peor partido, pero siempre presentes</p> <p>Junto al dibujo y al juego conforman el eje de convivencia con el alumno de esta etapa</p> <p>Para el niño el cuento es algo muy especial</p> <p>Antes eran el único material de lectura. Ahora, con la nueva formación del profesorado y la introducción del constructivismo, no sólo hay cuentos, también hay todo tipo de textos literarios</p> <p>Es un material fundamental para desarrollar la imaginación y la fantasía</p>	<p>Soporte imprescindible en el aula</p> <p>Son instrumentos imprescindibles para trabajar con el lenguaje</p> <p>Sus acciones esenciales son leer, escuchar, observar, comentar e inventar</p>
Aplicaciones	
<p>Considera dos bloques temáticos en su uso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El contenido de los cuentos como un reflejo de sus propios problemas, de ahí posibles ejercicios de proyección 2. El conflicto central y la reacción que lleva a intentar dar solución empujan a la identificación con el protagonista <p>Uso que no ha percibido para esta actividad</p> <p>Su aplicación al lenguaje como desarrollo de expresión y comprensión ha sido el objetivo principal para la actividad planteada</p> <p>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</p> <p>La voz, los gestos, las inflexiones influyen en la manera de transmitir el mensaje del cuento</p>	<p>Aprecia tres claves de uso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Pueden servir como primera motivación. El niño interioriza sus vivencias, toma partido por alguno de sus personajes, recrea su fantasía. 2) Todos los cuentos tienen su mensaje; desde el momento en que un niño se introduce en un cuento, ya hay una enseñanza. 3) Repaso de los temas impartidos en el aula, ayudando incluso a relacionar áreas. Cualquier centro de interés se puede enfocar desde el cuento. <p>Hay que saber seleccionar los cuentos en función de su interés. Es importante saber lo que les gusta, y darles opción de elegir.</p> <p>Observa que lo fantástico (brujas, monstruos, lo mágico, etc.) llama poderosamente su atención.</p> <p>Los cuentos clásicos suelen suscitar su interés, solicitando que vuelva a repetirse su lectura. Cada día les cuenta uno, aportado por cada niño.</p>

<p>MAESTRA C El estilo experiencial abierto</p>	<p>MAESTRA D El estilo de comprensión abierta</p>
<p>1. <i>Biografía</i></p>	
<p>30 años como maestra de Educación Infantil 3 años en el Centro C del que es directora</p> <p>2. <i>Estilos docentes</i></p> <p>10 primeros años sigue método transmisivo Más tarde descubre método de acompañamiento</p> <p>Para ir incorporando estrategias constructivistas. Tras ingresar en el centro C, va generando su concepto de "comunidades de aprendizaje", donde integra a las familias dentro del funcionamiento de su centro</p>	<p>30 años como maestra de Educación Infantil 5 años en el Centro D</p> <p>Comienza por un sistema transmisivo, en el que integra actividades de aprendizaje significativo</p> <p>Gradualmente va incorporando estrategias constructivistas</p>
<p>3. <i>Trabajo en grupo</i></p>	
<p>La clave está en el tipo de agrupaciones, que depende del tipo de actividad</p> <p>Tipos de agrupamientos que utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos de cuatro niños para las rutinas de clase • En asamblea para cerrar esas rutinas 	<p>El trabajo en grupo sirve para potenciar valores: solidaridad, responsabilidad, etcétera.</p> <p>Tipos de agrupamientos que utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las tareas del aula son realizados individualmente, distribuidos en grupos de seis. • Asamblea al finalizar cada tarea
<p>5. <i>Uso de los cuentos</i></p>	
<p><i>Ideas previas</i></p> <p>Son un material imprescindible en educación infantil. Apoyo didáctico para apoyar los programas</p> <p>Integra otro tipo de textos literarios: revistas, libros sencillos. Acaba de finalizar su campaña de recolección de libros: "Un kilómetro de libros"</p> <p>Es un material fundamental para desarrollar la animación a la lectura y la creatividad</p>	<p>Soporte imprescindible para el inicio de la lecto-escritura.</p> <p>A partir de los cuentos se generan todo tipos de actividades</p> <p>Sirven para trabajar en los contenidos de clase</p>

Bloque 2 de la entrevista "Objetivos de las maestras"	
MAESTRA A	MAESTRA B
1. <i>Objetivo general</i>	
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. <i>Objetivos específicos</i>	
<p>Desarrollar la capacidad de escucha</p> <p>Reparto del discurso mediante una regulación social que busca la simetría de turnos de intervención</p>	<p>Promover la interacción social: el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha</p> <p>Iniciar la autonomía en la participación para que cada niño pueda manifestarse libremente, sin que haya repetición de aportaciones, al tener que justificar por qué lo ha dicho</p> <p>La comprensión del texto es un objetivo secundario</p>
3. <i>Objetivos alcanzados</i>	
<p>Guiar una secuenciación temporal a partir de la lectura previa, generando un seguimiento lógico de las distintas secuencias que componían cada cuento</p> <p>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. Éste es el verdadero trabajo de indagación de la maestra</p> <p>Usa la discusión normalmente, pero en esta actividad no ha sabido cómo dominarla</p>	<p>Lograr una mayor fluidez verbal en los niños</p> <p>Mejora y ampliación de su vocabulario</p> <p>Corrección y revisión del estado actual del habla de sus alumnos</p> <p>Descubrir el respeto de las normas de la conversación de una forma lúdica y diferente</p> <p>Comprobar cómo los niños son capaces de escucharse y de respetar el turno</p> <p>Conocer qué es lo que más gustaba a cada niño</p> <p>Observar una interacción entre iguales</p> <p>Confirmar la posibilidad de justificar la propia respuesta y la de otros</p>

MAESTRA C	MAESTRA D
<i>1. Objetivo general</i>	
Observar un proceso de lectura en discusión, permitiendo la autonomía de los alumnos	Aprender a leer conversando en grupo pequeño
<i>2. Objetivos específicos</i>	
<p>Generar autoestima y carácter personal</p> <p>Buscar los contenidos de su interés para que defienda su postura</p> <p>Compartir experiencias</p>	<p>Desarrollar la imaginación</p> <p>Promover el trabajo en grupo</p> <p>Aprender a pensar</p>
<i>3. Objetivos alcanzados</i>	
<p>Crear una atmósfera de seguridad para que el niño hable sobre lo que le ha despertado el cuento</p> <p>Repartir la conversación a partes iguales entre todos</p> <p>Desarrollar atención, escucha y comprensión en una lectura en grupo</p>	<p>Mejora y ampliación del léxico</p> <p>Corrección y revisión del estado actual del habla de sus alumnos</p> <p>Aplicar una actividad donde puedan justificar sus respuestas</p> <p>Observar el nivel de comprensión de los mensajes del cuento</p> <p>Acercar el mensaje del autor en relación con experiencias previas</p>