



GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: A
ARTS & HUMANITIES - PSYCHOLOGY
Volume 14 Issue 9 Version 1.0 Year 2014
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Teaching Self in Process Discussion Children

By Javier González García

Universidad de Guanajuato, Mexico

Abstract- This paper explores the relationship between language teaching practices of teachers and their implicit theories about purchasing on Basic Education. For the study of teaching practices used observational methodology, and in contrast to interview teachers, which is the part analyzed in this article. The results suggest that there is a relationship between what teachers think, do and say in the classroom context. However, not all behaviors had a close relationship with the thought, and not all necessarily have a strong belief advocacy to action. The targets proposed by the teachers have shown a direct relation to the strategies used in the joint construction of knowledge. Communicative coherence between the goals they want to achieve and develop teaching style that is observed.

Keywords: Discussion, communicative consistency, implicit theories, teacher training, perception of competence.

GJHSS-A Classification : FOR Code: 170103



Strictly as per the compliance and regulations of:



Teaching Self in Process Discussion Children

Autorregulación Docente En Procesos De Discusión Infantil

Javier González García

Resumen- Este trabajo explora la relación entre las prácticas de enseñanza del lenguaje del profesorado y sus teorías implícitas acerca de su adquisición en Educación Básica. Para el estudio de las prácticas de enseñanza se utiliza la metodología observacional, y como contraste la entrevista a las docentes, que es la parte analizada en este artículo. Los resultados encontrados apuntan a que existe una relación entre lo que las maestras piensan, hacen y dicen en el contexto del aula. Sin embargo, no todos los comportamientos tuvieron una relación estrecha con el pensamiento, y no todas las creencias tuvieron necesariamente una incidencia estrecha con la acción. Las metas propuestas por las maestras se han mostrado en relación directa con las estrategias desplegadas en la construcción conjunta del conocimiento. Se observa una coherencia comunicativa, entre las metas que pretenden alcanzar y el estilo docente que desarrollan.

Palabras clave: *discusión, coherencia comunicativa, teorías implícitas, formación docente, percepción de competencia.*

Abstract - This paper explores the relationship between language teaching practices of teachers and their implicit theories about purchasing on Basic Education. For the study of teaching practices used observational methodology, and in contrast to interview teachers, which is the part analyzed in this article. The results suggest that there is a relationship between what teachers think, do and say in the classroom context. However, not all behaviors had a close relationship with the thought, and not all necessarily have a strong belief advocacy to action. The targets proposed by the teachers have shown a direct relation to the strategies used in the joint construction of knowledge. Communicative coherence between the goals they want to achieve and develop teaching style that is observed.

Keywords: *Discussion, communicative consistency, implicit theories, teacher training, perception of competence.*

I. INTRODUCCIÓN

La literatura e investigación actual señala que los profesores en ejercicio no comprenden todavía qué implica llevar a la práctica una enseñanza basada en el enfoque constructivista (Windschitl, 2002) y que, a lo más, muestran una enseñanza “en transición” respecto al espíritu de la reforma (Cox, 2003). Junto con esto, los análisis de los programas de formación inicial de profesores tampoco parecen estar entregando al sistema educativo profesores que

realicen una práctica de enseñanza basada en el constructivismo (Ávalos, 2004). ¿Por qué ha sido tan difícil llevar a los profesores a una enseñanza orientada hacia el constructivismo? La investigación señala que el núcleo duro de la formación orientada al constructivismo se encuentra en cómo éste se modela y se lleva a la práctica durante la formación (Korthagen et al, 2006; Lunenberg, et al, 2007), no obstante, como señala Windschitl (2002), su puesta en marcha depende no sólo de variables conceptuales y pedagógicas, sino también de variables culturales y políticas. Comprendiendo que el cambio hacia un enfoque constructivista implica numerosos desafíos para los programas de formación inicial y continúa de profesores.

Pozo et al. (2006) han descrito las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesores en servicio, luego de haber realizado algunos estudios con profesores de enseñanza primaria y secundaria. Esta descripción nos permite comprender cómo la teoría construida por el profesor a partir de su experiencia anterior, le permite explicar e interpretar dilemas del aula, y cómo estos enfoques se acercan en mayor o menor medida a algunas aproximaciones teóricas formales hacia el aprendizaje como son el conductismo, el procesamiento de la información y el propio constructivismo. Para estos autores estas teorías espontáneas son básicamente tres: la teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva. La teoría directa, con el supuesto epistemológico de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, reduce el aprendizaje a la reproducción de estímulos o conductas sin la mediación de procesos psicológicos superiores.

Gómez y Guerra, (2012) en un estudio reciente apuntan varios resultados interesantes, uno de ellos apunta a que los docentes con menor experiencia docente no se diferencian de los profesores en formación, es decir, presentan enfoques teóricos similares. Este hecho podría interpretarse de formas diferentes. Primero, se podría pensar que está disminuyendo el efecto negativo del contexto escolar, cuya práctica habitual no suele responder a una visión constructivista del aprendizaje. Pero también podría ser efecto de la influencia de un pensamiento o discurso generacional compartido, sin que eso signifique una práctica de enseñanza coherente con dicho discurso. Por esta razón, estos resultados deben ser tomados con precaución.

II. PROGRAMAS CONSTRUCTIVISTAS DE ANIMACIÓN LA LECTURA

El lenguaje se produce fundamentalmente en la interacción social (Vygotsky, 1989), y por ello los maestros valoran significativamente cualquier intento por fortalecer la competencia comunicativa (Fernández Cruz, 1994). El producto de este ejercicio puede ser un texto que se estructura a partir del reconocimiento de las condiciones de la situación. Si el propósito comunicativo es contar algo, la estructura del texto, que será narrativa, tendrá en cuenta cómo entrelazar las acciones que progresan en medio de unos sucesos envueltos en un conflicto (León, 2003). Si el propósito es más bien el de opinar sobre algo, su estructura, argumentativa, se basará en razones y será bien distinta de la anterior (Díez, 2002). Y puede haber textos con propósitos prácticos muy visibles, y los habrá también con propósitos más complejos, llenos de sentidos, quizás incluso cargados de ambigüedad. En éstos aparecerán mundos que no se han imaginado antes o con los que se busque comprender o expresar realidades de maneras siempre nuevas (Rodari, 2000). Desde esta concepción comunicativa del lenguaje, el texto es la unidad que se debe trabajar en el aula (Sánchez, 1996). A lo largo de la práctica cotidiana, el educador deberá tomar una serie de decisiones de diversa índole que configurarán una forma particular de intervención didáctica. Subyaciendo a esta toma de decisiones nos encontramos con que cada educador parte de un concepto de niño y de su propio papel como agente educativo. Dependiendo de cómo perciba al niño, de las posibilidades que les estime y de los logros que en él prevea, el maestro orientará la actividad en un sentido o en otro, intervendrá en mayor o menor grado, concederá más o menos autonomía a los alumnos (Rodríguez, 2001). Es por ello que la formación del maestro lejos de ser una mera capacitación en técnicas educativas, ha de orientarse hacia la adquisición de una metodología de trabajo científico que, estableciendo una adecuada relación entre conocimientos teóricos y prácticos le habilite para el desempeño de su función.

El "National Oracy Project" desarrollado en Gran Bretaña ha tratado 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).

Vamos a apoyarnos en el concepto de teorías implícitas, también llamadas teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías causales, teorías intuitivas, y mal llamadas representaciones sociales o categorías naturales (Rodríguez y González, 1995; Pozo, 1996) son conexiones entre unidades de información aprendidas implícitamente por asociación, a partir de experiencias en el seno de grupos sociales reducidos próximos al individuo. Las teorías implícitas se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el individuo (Rodrigo, y otros, 1993). Las teorías implícitas son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones causales a problemas (Pozo, 1997; Monereo y otros, 2013), interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento. McClelland y Rumelhart (1986) exponen la Teoría de Procesamiento distribuido en paralelo (PPD), en la que afirman que las teorías implícitas constituirían una superposición de trazos de información episódica que se aprenden por las mismas reglas de aprendizaje asociativo que otros tipos de aprendizaje, y cuya diferencia radica en que son organizadas en el momento del almacenamiento en la memoria permanente, pudiendo repetirse los elementos en diferentes grupos ;las teorías implícitas son recuperadas en base a la clave que dio en el almacenamiento. Como la información está presente en varias partes de la memoria, se recuperará aquella que mejor se adapta a las características de la actividad o demanda que las hace necesarias (Rodríguez y González, 1995). Cuando una teoría implícita es activada constantemente puede condensarse y automatizarse como el resto de los aprendizajes asociativos, conduciendo a la formación de esquemas mentales explícitos en nuestra memoria permanente, pero de naturaleza "cerrada" de o "empaquetado automático", sólo aplicable a una tarea específica (Pozo y otros, 2006).

Este trabajo explora las estrategias de construcción del conocimiento en una conversación didáctica durante el último curso de Educación Preescolar o 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.

III. METODOLOGIA

a) Muestra

La muestra está formada por dos maestras de dos escuelas públicas en el mismo distrito de Burgos capital (España), y en dos colonias de Tampico (México). Todo esto está siendo replicado en Guanajuato (México). Las semanas de observación son las mismas para todos los colegios. Se realizan en formato audiovisual al inicio del último mes de cada trimestre. En total han sido grabadas 72 sesiones. 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: 1) el investigador propone los mismos cuentos a todos los grupos, 2) Cada maestra divide la clase en grupos de tres niños, 3) Lee el texto elegido y acompaña y estructura libremente todo el proceso de discusión. La duración de la lectura previa ha sido de 3 a 4 minutos, esta fase no ha sido recogida en el análisis. A continuación cada maestra establece una discusión, que es la parte analizada en esta investigación. Se han eliminado los dibujos y viñetas, reduciendo la lectura al texto escrito, para favorecer que los niños reaccionen únicamente a las palabras, y que las maestras aumenten el uso de distintos recursos de voz. La elección de los cuentos ha sido conjuntamente con las maestras. La colección elegida ha sido "Derechos del Niño", formada por diez libros dedicados a ilustrar cada uno de los diez principios del decálogo del mismo nombre proclamado por la ONU en 1959. De estos se eligieron tres, uno para cada trimestre. Los criterios de selección de los tres textos narrativos (García Sánchez y Pacheco, 1978), han sido los explicitados por Van Dijk y Kintsch (1983): "claridad de la superestructura, grado de redundancia, grado de accesibilidad temática, calidad de la fuente, cualidades de estilo, novedad, pertinencia ética, léxico, y extensión".

a) Planteamiento de partida

Para cotejar los datos observados realizamos una entrevista a cada maestra, al finalizar cada recogida de datos, durante los tres trimestres que dura el proceso de observación. Se realizan en la misma aula donde trabajan. Con el guión de preguntas, dado previamente a cada una, se establece una conversación abierta. Intentamos constatar el estilo docente y el contexto previo del que parten, así como los objetivos que cada maestra se había marcado durante la investigación. 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. Por tanto, combinamos la metodología no estructurada,

observación, con otra semiestructurada, la entrevista. Este es el guión de la entrevista, que es realizada a las maestras, una vez acabado el proceso de observación:

Tabla 1 : Cuestionario de la entrevista propuesto a las maestras

<p>Bloque biográfico: "<i>La transmisión de estilos</i>"</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>¿Cuántos años llevas trabajando la puesta en discusión en clase?</i> 2) <i>¿Con qué edades?</i> 3) <i>¿En este colegio?</i> 4) <i>¿Utilizas el trabajo en grupo?, ¿en qué momentos?</i> 5) <i>¿Qué sistema de trabajo has seguido?</i> 6) <i>¿Qué uso haces de los libros de texto?</i> 7) <i>¿Y de los cuentos?</i> 8) <i>¿Qué es para ti el cuento?</i> 9) <i>¿Para qué sirve?</i> 10) <i>¿Cómo usarlo?</i> 11) <i>¿Cómo lo has usado en esta ocasión?</i> <p>Bloque de contraste: "<i>objetivos que se han marcado</i>"</p> <ol style="list-style-type: none"> 13) <i>¿Cuál ha sido el objetivo prioritario de la tarea?</i> 14) <i>¿Qué otros objetivos importantes percibes?</i> 15) <i>¿Qué crees haber conseguido?</i> <p>Bloque de evaluación: "<i>valoraciones en el desempeño de la actividad</i>"</p> <ol style="list-style-type: none"> 17) <i>¿Qué opinión tienes de la participación de los niños?</i> 18) <i>¿Qué cambiarías de tu actuación?</i>
--

Describimos mediante tablas la información recogida en 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 las maestras exponen sus valoraciones sobre la tarea llevada a cabo. Antes de incluir las tablas señalamos que las maestras de la muestra española han sido categorizadas como A y B, y las mexicanas como C y D.

b) Descripción de los estilos docentes

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 2 : Bloque 1 de la entrevista "Los estilos docentes de las maestras"

LOS ESTILOS DOCENTES	
MAESTRA A	MAESTRA B
<p>El estilo constructivista centrado</p> <p>30 años como maestra 20 años como maestra de Educación Infantil 9 años en el Centro A</p>	<p>El estilo de acompañamiento abierto</p>
1. Biografía	
<p>10 primeros años sigue método transmisivo Al integrarse en Educación Infantil, comienza a aplicar el trabajo cooperativo y la discusión. Tras ingresar en el centro A, se va formando en metodologías constructivistas</p>	<p>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</p>
2. Estilos docentes	
<p>La clave está en el tipo de agrupaciones, que está en función del tipo de actividad Agrupamientos que utiliza:</p> <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 <p>La presencia de la maestra no es necesaria en algunas actividades y rutinas</p>	<p>Comienza por un sistema transmisivo Descubre la importancia del trabajo cooperativo en Escuela Unitaria Al integrarse en Educación Infantil, asimila un método de acompañamiento.</p>
3. Trabajo en grupo	
<p>El trabajo en grupo sirve para potenciar valores: solidaridad, responsabilidad, etc. Agrupamientos que utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asamblea para la lectura de cuentos • Las tareas del aula, como las fichas, son realizadas individualmente, distribuidos en grupos de 6. • Apenas trabaja por parejas o en grupos reducidos. <p>La presencia de la maestra es necesaria en todas las actividades</p>	<p>La presencia de la maestra es necesaria en todas las actividades</p>
4. Uso de los cuentos	
Ideas previas	
<p>Son un material imprescindible. Es fundamental para desarrollar la imaginación y la fantasía. Junto al dibujo y al juego conforman el eje de convivencia con el alumno de esta etapa. Antes eran material único de lectura. Ahora con la introducción del constructivismo, también hay todo tipo de textos literarios.</p>	<p>Soporte imprescindible en el aula. Son instrumentos imprescindibles para trabajar el lenguaje. 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) Los cuentos como reflejo de sus propios problemas, a través de ejercicios de proyección. 2) El conflicto central y la reacción que lleva a intentar dar solución, empujan a la identificación con el protagonista. <p>Su aplicación al lenguaje como desarrollo de expresión y comprensión ha sido el objetivo</p>	<p>Aprecia tres claves de uso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Como primera motivación. El niño interioriza sus vivencias, toma partido por alguno de sus personajes, recrea su fantasía. 2) Búsqueda de un mensaje o enseñanza. 3) Repaso de los temas dados en el aula, ayudando incluso a relacionar áreas. <p>Cualquier centro de interés se puede enfocar desde el cuento.</p>

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

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

Hay que saber seleccionar los cuentos en función de su interés, y dar opción a elegir. Observa que lo fantástico: brujas, monstruos, lo mágico, llama poderosamente su atención. Con los cuentos clásicos solicitan 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, centrados en las ilustraciones. A medida que se han acostumbrado, los niños atienden, escuchan, siguen con atención, van imaginándose lo que va contando, es entonces, cuando pasa 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.

Con 5 y 6 años los niños aún no son capaces de fundamentar, aunque es positivo sentar las bases en esta etapa.

La demanda de evaluar los enunciados de otros obtiene escasa continuidad. *“¿Qué opinas de lo que ha dicho tu compañero?”*, supone haber escuchado y tener un juicio. La confrontación de opiniones es muy difícil, había que provocarlo.

Asume la posibilidad de hacer preguntas más concretas, para facilitar intervenciones más centradas en la lectura.

Tabla 2: Bloque 1 de la entrevista “*Los estilos docentes de C y D*”

MAESTRA C	MAESTRA D
El estilo experiencial abierto	El estilo de comprensión abierta
	1. Biografía
30 años como maestra de Educación Infantil 3 años en el Centro C del que es directora	30 años como maestra de Educación Infantil 5 años en el Centro D
	2. Estilos docentes
10 primeros años sigue método transmisivo Más tarde descubre método de acompañamiento. Para terminar incorporando el concepto de “comunidades de aprendizaje”, donde integra	Comienza por un sistema transmisivo, en el que integra actividades de aprendizaje significativo Gradualmente va incorporando estrategias constructivistas

a las familias dentro del funcionamiento del centro actual.

3. Trabajo en grupo

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

Agrupamientos que utiliza:

- Grupos de cuatro niños para las rutinas de clase
- En asamblea para cerrar esas rutinas

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

Agrupamientos que utiliza:

- Las tareas del aula son realizados individualmente, distribuidos en grupos de 6.
- Asamblea al finalizar cada tarea

4. Uso de los cuentos

Ideas previas

Son un material imprescindible, como apoyo didáctico; y en la animación a la lectura y la creatividad

Integra otro tipo de textos literarios: revistas, libros sencillos. Acaba de finalizar su campaña de recogida de libros: "*Un kilómetro de libros*"

Soporte imprescindible para el inicio de la lectoescritura.

A partir de los cuentos se generan todo tipos de actividades

Sirven para trabajar los contenidos de clase

Aplicaciones

Considera dos bloques temáticos en su uso:

1. Llave de acceso hacia la creatividad
2. Función de proyección: para sacar conflictos que los niños llevan dentro

Apuesta por una lectura aplicando experiencias previas.

Utiliza pausas y transiciones para aclarar dudas y palabras. La voz, los gestos, las inflexiones *influyen en la manera de transmitir el mensaje del cuento.*

Aprecia tres claves de uso:

1. Para aumentar el léxico, y para elaborar el discurso
 2. Todos los cuentos tienen su moraleja, hay que dar con ella, y tirar de ellos con paciencia
 3. Para despertar el interés por la lectura
- Detiene la lectura para aclarar palabras, sobre todo si el grado de comprensión es alto

Lectura sin dibujos

Tras una primera aclaración, los niños no parecen echar en falta los dibujos

Posiblemente aumente su imaginación. Cree que ya tienen suficientes imágenes con la televisión.

No han tenido problemas para imaginarse el cuento

Posiblemente hayan estado más atentos a las palabras, y a su comprensión

Otros materiales: Libros de texto

Los usa como libro de consulta, para complementar información. Tras las campañas de recolección de libros, usa todo tipo de textos. Usa algunos de la SEP (Secretaría de Educación Pública)

Son una de las posibilidades a usar.

No sólo usa cuentos, sino todo tipo de libros de texto.

5. Uso de la discusión y de la argumentación

En una discusión debe darse la argumentación, especialmente si te marcas como objetivo la comprensión y la escucha.

Es clave la variable afectiva, dar confianza y seguridad para que los niños puedan verbalizar sus problemas. (Varios alumnos proceden de familias desestructuradas)

Esta actividad desarrolla la capacidad de justificar las respuestas. Es positivo empezar a estas edades

Es difícil llevarlos a que hagan intervenciones largas, y sobre todo a que confronten lo que ha dicho otro compañero

c) *Objetivos que se han marcado*

El segundo bloque hace referencia a los objetivos que las maestras perciben durante el desarrollo de la actividad.

Tabla 3 : Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”

OBJETIVOS	
MAESTRA A	MAESTRA B
1. Objetivo general	
Observar la comprensión, y su evolución a lo largo de los tres trimestres. Desarrollo 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 Reparto del discurso, a través de una regulación social que busca la simetría de turnos de intervención.	Promover la interacción social: el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha Iniciar la autonomía en la participación, para que cada niño pueda manifestarse libremente, sin repeticiones, al tener que justificar sus respuestas. La comprensión del texto es un objetivo secundario
3. Objetivos alcanzados	
Guiar una secuenciación temporal de la lectura previa, generando un seguimiento lógico del texto. Partiendo de su madurez expresiva, cada niño debe ser capaz de dar con el detalle que llama su atención, o con la secuencia más relevante para la comprensión (trabajo de indagación de la maestra). Usa la discusión normalmente, pero en esta actividad no ha sabido cómo.	Lograr una mayor fluidez verbal: mejorar y ampliar su vocabulario. Corrección y revisión del estado actual del habla de sus alumnos. Descubrir el respeto de las normas de la conversación de una forma lúdica y diferente. Comprobar cómo los niños son capaces de escuchar y respetar el turno Observar una interacción entre iguales Confirmar la posibilidad de justificar una respuesta.
4. Observaciones claves	
<i>“Lo que hemos llevado a cabo es un aspecto, comprensión y expresión, pero hay otros muchos”</i> <i>“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 expresaban detalles sobre lo ya dicho, o los que dicen lo primero se les pasa por la cabeza”.</i>	<i>“La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles”.</i> <i>“Me importa, ante todo, que los niños hablen”</i> <i>“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”.</i>

Tabla 3 : Bloque 2 de la entrevista "Objetivos de las maestras"

MAESTRA C	MAESTRA D
1. Objetivo general	
Observar un proceso de lectura en discusión, permitiendo la autonomía de los alumnos.	Aprender a leer conversando en grupo pequeño
2. Objetivos específicos	
Generar autoestima y carácter personal	Desarrollar la imaginación
Buscar contenidos de su interés para que defienda su postura.	Promover el trabajo en grupo
Compartir experiencias	Aprender a pensar
3. Objetivos alcanzados	
Crear una atmósfera de seguridad para que el niño hable sobre lo que le ha despertado el cuento	Mejora y ampliación del léxico Corrección y revisión del estado actual del habla de sus alumnos.
Repartir la conversación a partes iguales entre todos	Aplicar una actividad donde puedan justificar sus respuestas
Desarrollar atención, escucha y comprensión en una lectura en grupo	Observar el nivel de comprensión de los mensajes del cuento
4. Observaciones claves	
<i>"En principio no sabía cómo acertar, quería saber qué criterios quería el investigador"</i>	<i>"No entendía bien cómo lo debía hacer"</i>
<i>"No terminó por haber una discusión, pues no hubo confrontación, ni diferencias de posturas"</i>	<i>"Me importa que los niños vayan al valor central de cada cuento"</i>
<i>"Varios niños se ven reflejados en los personajes, algunos implicados en sus emociones"</i>	<i>"He intentado que den con el mensaje y que digan el porqué de sus respuestas"</i>

d) Valoraciones de las maestras

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

Tabla 4 : Bloque 3 de la entrevista: "Valoraciones de las maestras"

VALORACIONES	
MAESTRA A	MAESTRA B
1. Respuesta y participación	
La participación de los niños ha sido tal y como se produce diariamente en el aula. El cambio de agrupamiento en grupos de tres niños, normalmente en asamblea, ha hecho aumentar la interacción al sentirse más implicados. Con el paso de los trimestres se va interiorizando cada vez más la tarea. Aprecia un avance importante durante el segundo trimestre, momento en el que aumenta el manejo de la información. Observa que tiene que parar a unos para que no bloqueen la actuación de otros. Cuantas más preguntas hace, más facilita la labor de los niños. Ha tratado de hacerlo sólo en los niños con más dificultades de expresión y comprensión.	La respuesta no ha variado a la habitual. La influencia de la cámara nunca cortó su actuación, "sólo produjo risas". No percibe grandes diferencias en la actuación de los niños, ni momentos en los que ellos pudieran implicarse especialmente. Busca la participación de cada grupo y alumno, "que nadie se sintiese inhibido". En el primer cuento ha tenido que <i>sacarles las palabras</i> . En los siguientes han aumentado las intervenciones, y el enriquecimiento de estrategias y vocabulario. Supone que sus alumnos sabían a qué atenerse, porque participaban todos. Admite que su grado de intervención ha podido ser excesivo.

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, normalmente en asamblea.

Conduce la actividad hacia los aspectos claves en el desarrollo de la comprensión de la narración, que ha aprendido en cursos de formación.

Da a los alumnos claves durante la lectura previa, llamadas de atención, para que se fijen en los detalles importantes.

El desarrollo de la actividad hubiera sido más fácil a través de preguntas dirigidas.

Valora positivamente la distribución en un grupo pequeño: el niño se expresa más libremente, y se facilita atención y escucha.

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

Las demandas abiertas pueden llevar a respuestas dispersas.

Destaca la importancia de las preguntas, como estrategias que guían la elaboración de la información.

Su referencia comunicativa es de uno en uno, no los tres a la vez.

3. Inconvenientes de la actividad propuesta

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

La necesidad de un seguimiento a través de la escucha con un grado de atención muy determinada.

La realización de esta actividad dentro del aula, pudiera llevarse a cabo durante la hora compartida con la maestra de apoyo, (como 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, con 8 alumnos.

Este tipo de actividad sería mejor para un taller: *“tres niños es muy bonito pero, ¿y el resto?, puedes dejarles organizados solos un ratito, no resisten mucho con la misma tarea, deben cambiar”*. Reconoce su necesidad de tenerlos controlados a todos, *“siempre me quedo pensando en qué hará el resto”*.

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

4. Otras valoraciones

Cita situaciones de aislamiento de algunos niños en determinados entornos, como bares u oficios que restringen el contacto con sus padres, influyendo como inhibidores de la expresión.

Aún más claro es la influencia del ambiente en el niño gitano.

En cambio hay otros niños que viven entornos donde gozan de mayor atención. Aquí sitúa otra posible aportación del trabajo en grupos reducidos: el contacto directo con el nivel en que se encuentra cada alumno.

Le sorprende las historias tan distintas 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 propuesta por la línea de investigación propuesta.

Tabla 4 : Bloque 3 de la entrevista: “Valoraciones de las maestras”

MAESTRA C	MAESTRA D
1. Respuesta y participación	
<p>La participación de los niños ha sido tal y como se produce diariamente en el aula. El cambio en grupos de tres niños, normalmente de cuatro, ha hecho aumentar la participación</p>	<p>La participación ha sido alta. Busca la participación de cada grupo y alumno, <i>“que nadie se sintiese inhibido”</i>. Sobre todo en el primer cuento ha tenido que sacarles las palabras.</p>

Hay niños que se bloquean, y le cuesta mucho tirar de ellos, para que sigan dentro de la actividad
Intenta ir más allá de las respuestas diarias

Es un paso en el aprendizaje de la actividad de discusión.

Actuación de las maestras

La novedad ha sido agruparlos en grupos de tres.

Da claves durante la lectura previa, siendo necesario interrumpirlas cuando ve que no entienden una palabra clave en el desarrollo de la lectura

Su mayor esfuerzo ha sido implicar a los tres niños en el proceso de discusión. Admite haber necesitado que el investigador le hubiera marcado los objetivos de la puesta en discusión.

Valora positivamente la división en grupo pequeño

Hay que insistir para que cada niño justifique sus respuestas. Los enunciados de los niños no deben quedarse en expresar lo primero les viene a la cabeza.

Se ha centrado de uno en uno.

Se ha sentido a gusto durante la actividad. Aunque se siente incómoda cuando no participan

3. Inconvenientes de la actividad propuesta

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

La atención y escucha de varios niños ha sido muy costosa.

La realización de esta actividad dentro del aula es complicada, ya que el resto de niños van a estar pendientes de lo que sucede.

El inconveniente principal es el número de niños, que puede llegar a 40. Tal y como están planteadas las aulas, es complicado realizar este tipo de tarea: *taller de cuentos*

Es difícil mantener al resto implicados en otras actividades, ésta les llama mucho la atención.

4. Otras valoraciones

Señala la situación familiar extrema que tienen algunos de sus alumnos. Es difícil trabajar con ellos, sabiendo la situación familiar tienen.

Han participado gustosos.

La maestra conoce a cada niño, y esta actividad le permite un seguimiento que aúna lo cognitivo y lo afectivo. La variable afectiva y emocional es fundamental.

Es importante ver su grado de atención. Cuando llegan los más madrugadores están esperando el desayuno. Una vez alimentados aumenta su atención, primero hay que resolver problemas básicos como éste, y luego diseñar bien las actividades.

Cada vez se implican más los padres

IV. RESULTADOS

a) *El estilo A*

El estilo A puede describirse como "constructivista centrado". 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 sobre la 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 (Tabla 3 y 4):

- 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, y en iniciar una lectura crítica que va más allá de la recuperación de los enunciados explícitos. La estrategia distintiva reside en la aportación de inferencias, que indica la labor de indagación que ha ido introduciendo la maestra. 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. El proceso de andamiaje es el más claro de los cuatro grupos, centrado en 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. 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” (Entrevista a la maestra A, González, 2011: 134). En la toma de participación cada niño asume un rol importante, planteando los tópicos de los turnos en sus propios términos. Integra la información sosteniendo el hilo temporal de la historia, surgiendo una sincronización y fluidez en los intercambios. Con todo ello la maestra 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. Esta maestra no sólo se ha formado en el constructivismo, sino que forma en constructivismo a otras maestras.

“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: Bloque 2 de la entrevista a las maestras, “Objetivos de las maestras” Maestra A)

Tabla 5 : Resultados de los 4 estilos docentes analizados.

	METAS	OBJETIVOS	RESULTADOS
GRUPO A	<i>Desarrollo de comprensión por medio de la expresión</i>	<p>Desarrollar la comprensión por medio de la expresión oral</p> <p>Ejercitar la capacidad de escucha</p> <p>Generar una regulación social que busca la simetría de turnos de intervención.</p>	<p>Recuperación de la información siguiendo un orden temporal y lógico</p> <p>Elaboración de inferencias</p> <p>Descubrir los significados centrales de la narración</p>
GRUPO B	<i>Ejercicio de expresión en forma de discusión</i>	<p>Promover la interacción social, desde el respeto de turnos y la capacidad de escucha</p> <p>Iniciar la autonomía en la participación</p> <p>La comprensión del texto es un objetivo secundario</p>	<p>Proyección sobre situaciones imaginadas partiendo de experiencias previas.</p> <p>Aportar información nueva a la narración</p> <p>Descubrir el respeto de las normas de la conversación</p>
GRUPO C	<i>Práctica de una comunidad de experiencias</i>	<p>Observar distintos estilos de comunicación en distintas maestras</p> <p>Desarrollar la lectura en grupo reducido</p> <p>Compartir experiencias</p>	<p>Relacionar el cuento con las vivencias personales</p> <p>Repartir los turnos a partes iguales</p> <p>Desarrollar la atención en una lectura en grupo</p>
GRUPO D	<i>Dinámica de comprensión abierta</i>	<p>Desarrollar la imaginación</p> <p>Promover el trabajo en grupo</p> <p>Aprender a pensar</p>	<p>Seguimiento del nivel 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>

b) *El estilo B*

Consideramos el estilo B como “magistral abierto”, porque combina metas tradicionales como el respeto a las normas de una conversación, el seguimiento escrupuloso de los turnos, y abierto porque está centrado en la expresión de cada niño. La maestra B tiene en cuenta la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación. La labor de andamiaje se concentra en conectar los contenidos del cuento con la experiencia real o imaginada de cada niño, generando respuestas en forma de episodios personales relacionados con la lectura. Estas aportaciones de información novedosa al cuento son vitales en la acción de proyección sobre el texto. La maestra ha conseguido que, mediante jugar y experimentar con experiencias propias del grupo de clase, 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. En el grupo B la meta prioritaria es la expresión, a través de 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 (Tabla 3, apartado 2). 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. La imaginación es una fuente importante en este proceso. 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. La aportación al discurso viene dada por el juego de la imaginación, intentando posicionarse ante el conflicto central, se crea una situación nueva y paralela, un verdadero juego de simulación (Harris, 2005) en un continuo abierto realidad-ficción. Pero, en lugar de buscar la información causal consecuente, como 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. El mayor número de explicaciones se produce a través del uso combinado de experiencias e imaginación. La maestra B promueve el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha como objetivos prioritarios, que comparte con la enseñanza tradicional. 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.

“La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles. Me importa, ante todo, que los niños hablen” (Tabla 3: Bloque 2 de la entrevista a las maestras “Objetivos de las maestras” Maestra B)

c) *El estilo C*

El estilo C lo denominamos como “experiencial abierto”, puesto que está centrado en las vivencias de cada niño, independientemente de la comprensión del cuento. La maestra es consciente que cada niño trae una problemática afectiva, y renuncia a la comprensión y al repaso secuenciado del cuento, para platicar, para hablar con sus alumnos, independientemente de si sea interesante, o venga o no a cuento. Ha descubierto la labor terapéutica del cuento, y se centra en ella. En ocasiones hace comentarios como si fuera una más del grupo (es la maestra con mayor porcentaje de afirmaciones). Permite que los niños usen el texto del cuento como un pretexto para que sacar vivencias, recuerdos, sentimientos, positivos y negativos, descubriendo una labor terapéutica y afectiva de la conversación. A pesar de esta apertura afectiva, es un estilo directivo, donde la maestra impone las rutinas, y en ocasiones deja poco espacio para la continuidad de las intervenciones de sus alumnos. 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. 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 (Tabla 2: “Los estilos docentes”, apartado 5), con lo que en ocasiones cierran 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, y por tanto en la narración como una estructura consistente en un conjunto de hechos interdependientes y coherentes entre sí, no promueve la integración de la información en un todo coherente. Por ello señalamos que más que construcción grupal, llevan a cabo una recreación didáctica basada en el aprendizaje del diálogo. Ambas intentan que el repaso del cuento ayude a recuperar experiencias vividas por el grupo en el aula, pero no terminan de conseguirlo, porque 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. La diferencia entre B y C, es que B sí parte de un guión, aunque sea abierto, y recurre a procesos de imaginación, mientras que C deja más a la improvisación el desarrollo de la discusión, donde en más de una ocasión se muestra muy intervencionista.

“La comprensión de cada parte del cuento era secundaria, me importaba más que los niños fueran al mensaje del valor de cada cuento” (Tabla 3: Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”. Maestra C)

d) *El estilo D*

La maestra D se caracteriza por su “comprensión abierta”, fase intermedia entre A y B. En el grupo D la maestra se limita a usar las inferencias y la imaginación, pero sin centrarse en la trama y estructura del cuento, no hay un repaso secuencial y lógico de las distintas secuencias del texto, como en el grupo A, se conforma con hacer uso en determinados momentos de ambas, pero sin darlas continuidad, sin terminar por apostar por ellas. La maestra no tiene paciencia para ir desentrañando la cadena de eventos interdependientes que conforman cada texto. Este estilo se caracteriza por la búsqueda de la argumentación, de establecer la causa, pero únicamente del significado central, el 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 y que digan el porqué de sus respuestas” (Tabla 3: Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”. Maestra D)

V. DISCUSIÓN LA COHERENCIA ENTRE OBJETIVOS Y ESTILOS EDUCATIVOS

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 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 proceso de alfabetización no se reduce al desarrollo del aprendizaje lectoescriptor, 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.

VI. CONCLUSIONES

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 (Monereo, 2009; Badía et al, 2013).

La formación y entrenamiento metodológico en la formación inicial y actualización del profesorado, debieran estar lideradas 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, 2004).

Los estilos docentes expresan la necesidad de partir de la madurez expresiva para poder canalizar el proceso de comprensión en su máxima plenitud y extensión, a través de una regulación que busca la simetría en el reparto de turnos de intervención (Tabla 3 "Objetivos de las maestras"). La labor de andamiaje de las maestras es clave. Su función 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, C y D).

Dentro del proceso de participación la pregunta o demanda de información es la forma de participación dominante en las maestras, estrategia fundamental para construir el andamiaje. Con ayuda de la maestra el niño va abstrayendo unidades de significado menores, detalles y secuencias, palabras y frases simples, para ir aprendiendo a sintetizar unidades mayores, especialmente 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. 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, junto con un tertulia de experiencias vividas en la maestra C, y un repaso de momentos claves en la D.

En el desarrollo de la discusión todas las maestras analizadas asumen el control del intercambio formulando preguntas, pero van liberando al niño de la

rigidez del turno, produciéndose una clara progresión de la interacción entre ellos. 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. La estructura de la directividad de las maestras, que fomentan una distribución de secuencias de turnos de intervención marcadas por las diadas, a una intervención de la maestra sucede la del alumno, y a cada intervención del niño suele ir precedida y seguida por otra de la maestra, con porcentajes similares. Las maestras consiguen en contadas ocasiones secuencias de intervención donde participan todos los niños del grupo de discusión sin que intervenga la maestra. Por tanto, la regulación comunicativa se muestra independiente de las diferencias observadas en los objetivos marcados, y en los estilos docentes. 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 maestras aprenden a elaborar una variedad de preguntas a partir de la retroalimentación de sus propios alumnos, asimilando su práctica docente. Son conscientes de los niveles de expresión y comprensión que tiene cada alumno, pues son tres cursos los que van a compartir con ellos. Intentan superar un nivel de "comprensión literal", por otro más "interpretativo", hasta llegar a uno más "aplicado", empleando diariamente estrategias metacognitivas con sus alumnos, elaboran un autoconcepto más amplio como docentes (Burón, 1993).

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, y Borzone 2005), 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 (Gárate, 1994). La coherencia del relato implica necesariamente la focalización en los componentes estructurales, y en las relaciones temporales y causales entre los sucesos (Bruner, 1997, 2004).

En el proceso de elaboración de la información, las maestras repiten para remarcar la importancia de lo que se dice, y como indicador de su implicación en la actividad, sobre todo en los momentos que los niños no son capaces de continuar el discurso. En su labor de andamiaje es clave la estrategia de reelaboración de la información, guía que 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 de los niños, generando una estrategia muy útil, tanto para la comprensión de la información dada (Grupo A y D), como para la aportación de nueva información (Grupo B y C).

En este trabajo se ha analizado un tipo de actividad que promueve el diálogo inter e intrapersonal acerca de los conceptos e ideas introducidas en el aula, enganchando a los estudiantes en la resolución de problemas complejos y poco estructurados dentro de contextos auténticos y aplicando conceptos y principios a situaciones nuevas y desafiantes. Esta y otras estrategias deberían ponerse a prueba tanto en la formación inicial y continua de los profesores e informar sobre sus resultados de investigación toda la comunidad educativa (Hyslop-Margison y Strobel, 2008).

Schön (1998) realiza una primera aproximación global en este ámbito, al desarrollar su concepto de "configuración del profesional reflexivo", que incidió en la importancia de la dimensión artística de la docencia. A partir de su planteamiento en el que propone la necesidad de invertir la lógica, y de no pensar cómo se debe aplicar el conocimiento científico, sino cómo las prácticas docentes son capaces de manejar las zonas indeterminadas. En las últimas décadas se ha hecho más explícito el carácter interdisciplinario de los estudios cualitativos. Y con ello, de una "morfogénesis didáctica" como proceso dinámico, complejo, autoorganizativo y multireferencial donde el contenido emerge como forma. Esta didáctica, que se ha denominado "apreciativa y/o generativa" (Jove, 2002: 25-26), crea una serie de acciones específicas:

1. Visualiza la situación didáctica como posibilidad, el punto de partida no es el déficit del alumnado sino la "potencia de sus posibilidades".
2. Parte de una "mirada apreciativa", positiva, del sujeto.
3. Trasciende un pensamiento crítico y lo convierte en "generativo". Busca reinventar las posibilidades para el cambio y la acción.
4. Se trata de una situación más "colaborativa" que dirigida.
5. Trabaja con distintos lenguajes: verbales, no verbales, corporales, visuales, tecnológicos...
6. Crea con el imaginario y la visualización.
7. Es transdisciplinar y compleja.

Las conclusiones provisionales nos invitan a repensar la complejidad del vínculo entre estrategia y resultado educativo, y no caer en la simplificación de buscar relaciones causales del tipo innovación pedagógica igual mayor aprendizaje, y modelo técnico tradicional igual aprendizaje mecánico y repetitivo (Rodríguez, 2001; Rivera y otros, 2009). Un recurso tradicional (como el verbalismo y la exposición, por ejemplo) puede transformarse en un potente instrumento de aprendizaje si logra el conflicto cognitivo y el cambio conceptual necesario para que el alumno

logre construir conocimiento nuevo y aprendizaje significativo. Por otra parte, leer en grupo y fomentar la participación de equipos pueden caer, en la trampa del falso activismo, al considerar la actividad como buena en sí misma, y pueden servir, en lugar de desarrollar el aprendizaje comprensivo, a imponer el viejo esquema de reforzamiento de la memoria mecánica y aprendizaje individual (Pozo y otros, 2006). Hoy todos somos constructivistas (Del Val, 2001), pero hasta cierto punto...

VII. SUMMARY EXTENDED

This research aims to understand the relationship between teaching practices in the teaching of language and their implicit theories of acquisition. Building strategies of knowledge in a didactic conversation is explored during the last year of Early Childhood Education. Teachers establish a debate in groups of three children from a previous reading three books, one per quarter. Each teacher tells the students a short story that raises conflicts of interest and cognitive moral children. Then request a debate or discussion on issues, situations and relationships between the characters in the story raised. To compare the observed data we conducted an interview with each teacher at the end of each data collection during the three quarters that lasts the observation process. Are performed in the same classroom where they work. With the script of questions previously given to each, establishing an open conversation. We try to find the teaching style and context of prior departing, and the objectives that each teacher had set during the investigation. The information collected provides professional aspects of their biographies and their implicit theories about how they use and expect from reading, dialogue and group work. The concept of support is implicit theories, also called naive theories, spontaneous theories, causal theories, intuitive theories, which are connections between pieces of information implicitly learned by association, from experiences within next discounted social groups the individual.

The results showed that there is a relationship between what teachers think, what they do and what they say they do in the classroom context. The targets proposed by the teachers have been shown in direct relation to the strategies used in the construction of knowledge. Communicative coherence between the goals they want to achieve and the teaching style that developed in the classrooms observed. However, not all behaviors had a close relationship with the thought, not all beliefs necessarily had an incidence close to the action. The provisional findings invite us to rethink the complexity of the link between strategy and educational outcome, and not fall into the simplification of seeking causal relationships more equal educational innovation type learning, and technical model like traditional mechanical and rote learning. A traditional remedy (as

the verbiage and exposure) can be transformed into a powerful learning tool if you manage cognitive conflict and the need for the student to construct new knowledge and achieve meaningful learning conceptual change. Moreover, read together and encourage the participation of teams can fall into the trap of false activism, considering the activity as a good in itself, and can serve, instead of developing comprehensive learning, to impose the old scheme mechanical reinforcement of memory and individual learning. Today we are all constructivists, but to some extent.

REFERENCES RÉFÉRENCES REFERENCIAS

1. BADIA, A.; MONEREO, C. Y MENESES, J. (2014). Academics' feelings about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1). Recuperado de: http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/num_sig.php?
2. BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor
3. BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Barcelona.
4. CARMONA, P. A. (2013). Teorías implícitas de la creatividad construidas por docentes de didáctica de la UPEL-IPB. *Educare*, 17 (3), 4-26.
5. COLE, M. (1996). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
6. COLL, S. (2006). Lo básico de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (1). Consultado el 15 de febrero de 2010.
7. DEL VAL, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere* 5 (15), 353-359.
8. FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994). Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.
9. 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.
10. GÓMEZ, V.; Y GUERRA, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N° 1: 25-43.
11. GONZÁLEZ GARCÍA, J (2006). "Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones" [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3), 1-10.
12. GONZÁLEZ GARCÍA, J (2011). "El maestro que aprende: más allá de teorías implícitas. La coherencia entre objetivos y estilos educativos". *Apuntes de Psicología*, 30 (1), 5-22
13. HYSLOP-MARGISON, E. & STROBEL, J. (2008) Constructivism and education: misunderstanding and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43, 72-86.
14. INOSTROZA, C. Y QUIJADA, J. (1998). Teorías implícitas: aprendizaje e implicaciones. *Apsique*, 32, 14-28. (<http://www.apsique.com/wiki/ApreImpli>, consultado el 9 de Febrero de 2010)
15. JOVÉ, J. J. (2002). *Arte, psicología y educación*. Madrid: Machado Libros.
16. KORTHAGEN, F. Y VASALOS, A. (2008). Levels in Reflection: towards tailor-made Supervision of teaching Practice. <http://www.uu.nl/uupublish/content/LevelsinreflectionDEF.doc>, visitada el 11 diciembre de 2008.
17. LUNENBERG, M.; KORTHAGEN, F. Y SWENNEN, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23, 586-601.
18. LISTON, D., BORKO, H. & WHITCOMB, J. (2008) The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, vol. 59, n. 2, 111-116.
19. MARRERO, J. (1993) "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", 243 a 270. En Rodrigo M. J; Rodríguez A. y Marrero J. (1993). *Las Teorías Implícitas*. Madrid. Visor.
20. MCCLELLAND, J., RUMELHART, D. (1986). *Parallel Distributed Processing*, vol. II, Cambridge, Mass.: MIT Press.
21. MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
22. MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes*. Madrid. Paidós.
23. MONEREO, C. Y DOMINGUEZ, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XX1*, 17 (2), 83-104.
24. MONEREO, C.; BADÍA, A., BILBAO, G.; CERRATO, M. Y WEISE, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educacion*, 21(3), 237-256.
25. 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.
26. POZO J.L. (1996). *Aprendices y Maestros*. Primera edición. Madrid: Alianza.
27. POZO, J, I., SCHEUER, N., MATEOS, M. & PÉREZ ECHEVERRÍA, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M, Martín, E & de la Cruz, E., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Graó: Barcelona.
28. POZO, J.L. (1998). Las relaciones entre conocimiento implícito y conocimiento explícito en el aprendizaje y la instrucción. Seminario sobre *Perspectivas Actuales en Psicología Cognitiva*. Universidad Autónoma de Madrid.

29. RIVERA, E., DE LA TORRE, E., Y TRIGUEROS, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico. Recuperado de <http://www.tendencias21.net/ciclo/un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-ydocentes-dara.html>
30. RODRÍGUEZ, E. (2001). Teorías implícitas del Profesorado y Modelos de Formación Docente. Contexto Educativo, 28 (4). (<http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-08.htm>, consultado el 8/02/2010)
31. ROGOFF, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Barcelona. Paidós.
32. SCHÖN, D. A. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
33. SCHWANDT, T. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En K.D. Norman, & Y. Lincoln, Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Londres: Sage.
34. VYGOTSKY, L. S. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
35. VYGOTSKY, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje: Barcelona. Paidós.
36. WERTSCH, J. V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
37. 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.