

# Teaching Self in Process Discussion Children

Javier Gonzalez Garcia<sup>1</sup> and Javier Gonzalez Garcia<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Guanajuato

*Received: 9 December 2013 Accepted: 3 January 2014 Published: 15 January 2014*

---

## 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.

---

**Index terms**— Discussion, communicative consistency, implicit theories, teacher training, perception of competence.

## 1 I.

## 2 Introducción

a 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) Author : Universidad de Guanajuato. e-mail: jr2000x@yahoo.es 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

45 a una visión constructivista del aprendizaje. Pero también podría ser efecto de la influencia de un pensamiento o  
46 discurso generacional compartido, sin que eso signifique una práctica de enseñanza coherente con dicho discurso.

### 47 3 Volume XIV Issue IX Version I ( A )

48 II.

49 Programas Constructivistas de Animación la Lectura

50 El lenguaje se produce fundamentalmente en la interacción social (Vygotsky, 1989), y por ello los maestros  
51 valoran significativamente cualquier intento por fortalecer la competencia comunicativa (Fernández Cruz, 1994).  
52 El producto de este ejercicio puede ser un texto que se estructura a partir del reconocimiento de las condiciones  
53 de la situación. Si el propósito comunicativo es contar algo, la estructura del texto, que será narrativa, tendrá en  
54 cuenta cómo entrelazar las acciones que progresan en medio de unos sucesos envueltos en un conflicto ??León,  
55 2003). Si el propósito es más bien el de opinar sobre algo, su estructura, argumentativa, se basará en razones y  
56 será bien distinta de la anterior ??Díez, 2002). Y puede haber textos con propósitos prácticos muy visibles, y  
57 los habrá también con propósitos más complejos, llenos de sentidos, quizás incluso cargados de ambigüedad. En  
58 éstos aparecerán mundos que no se han imaginado antes o con los que se busque comprender o expresar realidades  
59 de maneras siempre nuevas ??Rodari, 2000). Desde esta concepción comunicativa del lenguaje, el texto es la  
60 unidad que se debe trabajar en el aula ??Sánchez, 1996). A lo largo de la práctica cotidiana, el educador deberá  
61 tomar una serie de decisiones de diversa índole que configurarán una forma particular de intervención didáctica.  
62 Subyaciendo a esta toma de decisiones nos encontramos con que cada educador parte de un concepto de niño y de  
63 su propio papel como agente educativo. Dependiendo de cómo perciba al niño, de las posibilidades que les estime  
64 y de los logros que en él prevea, el maestro orientará la actividad en un sentido o en otro, intervendrá en mayor o  
65 menor grado, concederá más o menos autonomía a los alumnos (Rodríguez, 2001). Es por ello que la formación  
66 del maestro lejos de ser una mera capacitación en técnicas educativas, ha de orientarse hacia la adquisición de  
67 una metodología de trabajo científico que, estableciendo una adecuada relación entre conocimientos teóricos y  
68 prácticos le habilite para el desempeño de su función.

69 El "National Oracy Project" desarrollado en Gran Bretaña ha tratado de movilizar al profesorado para estudiar  
70 los problemas que planteaban la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en los distintos niveles y áreas del  
71 currículo. Para ello se contaba con una sólida organización de apoyo, con la colaboración de universidades y  
72 autoridades educativas, y con la financiación precisa. Es un ejemplo de investigación acción, realizada por el  
73 profesor en el aula, en una práctica reflexiva. Surge de sus preocupaciones profesionales y tiene como fin mejorar  
74 la práctica docente. La teoría personal del profesor se enriquece y extiende a través de las relaciones entre  
75 observación, acción y reflexión durante el proceso de investigación ??Wells, 1992). Lo más destacable es que es  
76 un "antecedente de estudio integral de la lengua oral en el aula", tomando los procesos de enseñanza y aprendizaje  
77 en su conjunto (Domínguez y Barrio, 2001: 50).

78 Vamos a apoyarnos en el concepto de teorías implícitas, también llamadas teorías ingenuas, teorías espontáneas,  
79 teorías causales, teorías intuitivas, y mal llamadas representaciones sociales o categorías naturales ??Rodríguez  
80 y González, 1995; Pozo, 1996) son conexiones entre unidades de información aprendidas implícitamente por  
81 asociación, a partir de experiencias en el seno de grupos sociales reducidos próximos al individuo. Las teorías  
82 implícitas se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, ser muy flexibles frente  
83 a las demandas o situaciones en que son utilizadas y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus  
84 contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el individuo (Rodrigo, y otros,  
85 1993). Las teorías implícitas son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones causales a problemas  
86 ??Pozo, 1997; Monereo y otros, 2013), interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el  
87 comportamiento. McClelland y Rumelhart (1986) exponen la Teoría de Procesamiento distribuido en paralelo  
88 (PPD), en la que afirman que las teorías implícitas constituirían una superposición de trazos de información  
89 episódica que se aprenden por las mismas reglas de aprendizaje asociativo que otros tipos de aprendizaje, y cuya  
90 diferencia radica en que son organizadas en el momento del almacenamiento en la memoria permanente, pudiendo  
91 repetirse los elementos en diferentes grupos ;las teorías implícitas son recuperadas en base a la clave que dio en el  
92 almacenamiento. Como la información está presente en varias partes del la memoria, se recuperará aquella que  
93 mejor se adapta a las características de la actividad o demanda que las hace necesarias ??Rodríguez y González,  
94 1995). Cuando una teoría implícita es activada constantemente puede condensarse y automatizarse como el resto  
95 de los aprendizajes asociativos, conduciendo a la formación de esquemas mentales explícitos en nuestra memoria  
96 permanente, pero de naturaleza "cerrada" de o "empaquetado automático", sólo aplicable a una tarea específica  
97 ??Pozo y otros, 2006).

98 Este trabajo explora las estrategias de construcción del conocimiento en una conversación didáctica durante  
99 el último curso de Educación Preescolar o Infantil. Las maestras establecen un debate con grupos de tres niños  
100 a partir de la lectura previa de tres cuentos, uno por trimestre. Cada maestra narra a los alumnos un cuento  
101 corto que plantea conflictos de interés cognitivo y moral a los niños. problemas, situaciones y relaciones entre los  
102 personajes planteados en el relato.

---

## 103 4 III.

### 104 5 Metodología a) Muestra

105 La muestra está formada por dos maestras de dos escuelas públicas en el mismo distrito de Burgos capital  
106 (España), y en dos colonias de Tampico (México). Todo esto está siendo replicado en Guanajuato (México).  
107 Las semanas de observación son las mismas para todos los colegios. Se realizan en formato audiovisual al inicio  
108 del último mes de cada trimestre. En total han sido grabadas 72 sesiones. Las maestras establecen la misma  
109 actividad para todos los grupos de tres niños, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión, con  
110 cada grupo por separado: 1) el investigador propone los mismos cuentos a todos los grupos, 2) Cada maestra  
111 divide la clase en grupos de tres niños, 3) Lee el texto elegido y acompaña y estructura libremente todo el proceso  
112 de discusión. La duración de la lectura previa ha sido de 3 a 4 minutos, esta fase no ha sido recogida en el análisis.  
113 A continuación cada maestra establece una discusión, que es la parte analizada en esta investigación. Se han  
114 eliminado los dibujos y viñetas, reduciendo la lectura al texto escrito, para favorecer que los niños reaccionen  
115 únicamente a las palabras, y que las maestras aumenten el uso de distintos recursos de voz. La elección de los  
116 cuentos ha sido conjuntamente con las maestras. La colección elegida ha sido "Derechos del Niño", formada  
117 por diez libros dedicados a ilustrar cada uno de los diez principios del decálogo del mismo nombre proclamado  
118 por la ONU en 1959. De estos se eligieron tres, uno para cada trimestre. Los criterios de selección de los tres  
119 textos narrativos (García Sánchez y Pacheco, 1978), han sido los explicitados por Van Dijk y Kintsch (1983):  
120 "claridad de la superestructura, grado de redundancia, grado de accesibilidad temática, calidad de la fuente,  
121 cualidades de estilo, novedad, pertinencia ética, léxico, y extensión". a) Planteamiento de partida Para cotejar  
122 los datos observados realizamos una entrevista a cada maestra, al finalizar cada recogida de datos, durante los  
123 tres trimestres que dura el proceso de observación. Se realizan en la misma aula donde trabajan. Con el guión  
124 de preguntas, dado previamente a cada una, se establece una conversación abierta. Intentamos constatar el estilo  
125 docente y el contexto previo del que parten, así como los objetivos que cada maestra se había marcado durante la  
126 investigación. La información recogida aporta aspectos de sus biografías profesionales y de sus teorías implícitas  
127 sobre el uso que dan y esperan de la lectura, del diálogo y del trabajo en grupo. Por tanto, combinamos  
128 la metodología no estructurada, observación, con otra semiestructurada, la entrevista. Este es el guión de la  
129 entrevista, que es realizada a las maestras, una vez acabado el proceso de observación: Tabla 1 : Cuestionario  
130 de la entrevista propuesto a las maestras Bloque biográfico: "La transmisión de estilos" 1) ¿Cuántos años llevas  
131 trabajando la puesta en discusión en clase? 2) ¿Con qué edades? 3) ¿En este colegio? 4) ¿Utilizas el trabajo en  
132 grupo?, ¿en qué momentos? 5) ¿Qué sistema de trabajo has seguido? 6) ¿Qué uso haces de los libros de texto?  
133 7) ¿Y de los cuentos? 8) ¿Qué es para ti el cuento? 9) ¿Para qué sirve? 10) ¿Cómo usarlo? 11) ¿Cómo lo has  
134 usado en esta ocasión? 12) Bloque de contraste: "objetivos que se han marcado" 13) ¿Cuál ha sido el objetivo  
135 prioritario de la tarea? 14) ¿Qué otros objetivos importantes percibes? 15) ¿Qué crees haber conseguido? 16)  
136 Bloque de evaluación: "valoraciones en el desempeño de la actividad" 17) ¿Qué opinión tienes de la participación  
137 de los niños? 18) ¿Qué cambiarías de tu actuación? Describimos mediante tablas la información recogida en  
138 cada bloque de la entrevista. En el primero analizamos los estilos docentes de las maestras y cómo se traduce,  
139 en diferencias y semejanzas, en el uso que cada una da a la discusión y a la narración. En el segundo ofrecemos  
140 información acerca del guión de objetivos que cada maestra se ha marcado. Y por último, en el tercer bloque las  
141 maestras exponen sus valoraciones sobre la tarea llevada a cabo. Antes de incluir las tablas señalamos que las  
142 maestras de la muestra española han sido categorizadas como A y B, y las mexicanas como C y D.

### 143 6 b) Descripción de los estilos docentes

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

## 147 7 Aplicaciones

148 Considera dos bloques temáticos en su uso: 1) Los cuentos como reflejo de sus propios problemas, a través de  
149 ejercicios de proyección.

150 2) El conflicto central y la reacción que lleva a intentar dar solución, empujan a la identificación con el  
151 protagonista. Su aplicación al lenguaje como desarrollo de expresión y comprensión ha sido el objetivo Aprecia  
152 tres claves de uso: 1) Como primera motivación. El niño interioriza sus vivencias, toma partido por alguno de  
153 sus personajes, recrea su fantasía.

154 2) Búsqueda de un mensaje o enseñanza.

155 3) Repaso de los temas dados en el aula, ayudando incluso a relacionar áreas. Cualquier centro de interés se  
156 puede enfocar desde el cuento.

157 principal para la actividad planteada Apuesta por una lectura completa, para después hacer preguntas. A  
158 menos que el nivel de comprensión de la lectura sea muy alto. La voz, los gestos, las inflexiones influyen en la  
159 manera de transmitir el mensaje del cuento.

160 Hay que saber seleccionar los cuentos en función de su interés, y dar opción a elegir. Observa que lo fantástico:

161 brujas, monstruos, lo mágico, llama poderosamente su atención. Con los cuentos clásicos solicitan que vuelva a  
162 repetirse su lectura. Cada día les cuenta uno, aportado por cada niño.

### 163 8 Lectura sin dibujos

164 Es algo aprendido del constructivismo. Al inicio de etapa, con 3 y 4 años, sí les costaba mucho, centrados en  
165 las ilustraciones. A medida que se han acostumbrado, los niños atienden, escuchan, siguen con atención, van  
166 imaginándose lo que va contando, es entonces, cuando pasa a la imagen. El peligro está en que los textos se estén  
167 quedando pobres. "Quizás estamos dando al niño más de lo que ya tiene, imagen tras imagen".

168 No echan en falta los dibujos, porque se lo han imaginado. En ningún momento los reclamaron, a pesar de  
169 que se los suele presentar con dibujos, fue más importante el contenido, y lo que ellos se imaginaban. Contribuyó  
170 a que tiraran de ella. Si se les hubiera demandado hacer un dibujo, no hubieran necesitado ningún modelo.

171 Otros materiales: Libros de texto Los usaba en su primera etapa docente como una actividad más Ahora los  
172 usa como libro de consulta, dentro del rincón de la biblioteca Ayudan a aplicar programas establecidos. Unas  
173 veces pueden ayudar, otras limitar Son una de las posibilidades que se pueden usar.

### 174 9 Uso de la discusión y de la argumentación

175 En este tipo de actividades de debate puede y debe darse la argumentación, especialmente si te marcas como  
176 objetivo el aumento y desarrollo del vocabulario. Algunos niños ejercen de portavoces, explicando palabras y  
177 conceptos al resto de su grupo. De la lectura repetida y la discusión, se percibe un aprendizaje y unas expectativas.

178 Con 5 y 6 años los niños aún no son capaces de fundamentar, aunque es positivo sentar las bases en esta  
179 etapa. La demanda de evaluar los enunciados de otros obtiene escasa continuidad. "¿Qué opinas de lo que ha  
180 dicho tu compañero?", supone haber escuchado y tener un juicio. La confrontación de opiniones es muy difícil,  
181 había que provocarlo. Asume la posibilidad de hacer preguntas más concretas, para facilitar intervenciones más  
182 centradas en la lectura. Para terminar incorporando el concepto de "comunidades de aprendizaje", donde integra  
183 Comienza por un sistema transmisivo, en el que integra actividades de aprendizaje significativo Gradualmente  
184 va incorporando estrategias constructivistas a las familias dentro del funcionamiento del centro actual.

### 185 10 Trabajo en grupo

186 La clave está en el tipo de agrupaciones, que depende del tipo de actividad Agrupamientos que utiliza: ? Grupos  
187 de cuatro niños para las rutinas de clase ? En asamblea para cerrar esas rutinas El trabajo en grupo sirve  
188 para potenciar valores: solidaridad, responsabilidad, etc. Agrupamientos que utiliza: ? Las tareas del aula  
189 son realizados individualmente, distribuidos en grupos de 6. ? Asamblea al finalizar cada tarea 4. Uso de los  
190 cuentos Ideas previas Son un material imprescindible, como apoyo didáctico; y en la animación a la lectura y  
191 la creatividad Integra otro tipo de textos literarios: revistas, libros sencillos. Acaba de finalizar su campaña de  
192 recogida de libros: "Un kilómetro de libros" Soporte imprescindible para el inicio de la lectoescritura.

193 A partir de los cuentos se generan todo tipos de actividades Sirven para trabajar los contenidos de clase

### 194 11 Aplicaciones

195 Considera dos bloques temáticos en su uso: 1. Llave de acceso hacia la creatividad 2. Función de proyección:  
196 para sacar conflictos que los niños llevan dentro Apuesta por una lectura aplicando experiencias previas. Utiliza  
197 pausas y transiciones para aclarar dudas y palabras. La voz, los gestos, las inflexiones influyen en la manera de  
198 transmitir el mensaje del cuento.

199 Aprecia tres claves de uso: 1. Para aumentar el léxico, y para elaborar el discurso 2. Todos los cuentos tienen  
200 su moraleja, hay que dar con ella, y tirar de ellos con paciencia 3. Para despertar el interés por la lectura Detiene  
201 la lectura para aclarar palabras, sobre todo si el grado de comprensión es alto Lectura sin dibujos Tras una  
202 primera aclaración, los niños no parecen echar en falta los dibujos Posiblemente aumente su imaginación. Cree  
203 que ya tienen suficientes imágenes con la televisión.

204 No han tenido problemas para imaginarse el cuento Posiblemente hayan estado más atentos a las palabras,  
205 y a su comprensión Otros materiales: Libros de texto Los usa como libro de consulta, para complementar  
206 información. Tras las campañas de recolección de libros, usa todo tipo de textos. Usa algunos de la SEP  
207 (Secretaría de Educación Pública) Son una de las posibilidades a usar. No sólo usa cuentos, sino todo tipo de  
208 libros de texto.

### 209 12 Uso de la discusión y de la argumentación

210 En una discusión debe darse la argumentación, especialmente si te marcas como objetivo la comprensión y  
211 la escucha. Es clave la variable afectiva, dar confianza y seguridad para que los niños puedan verbalizar sus  
212 problemas. (Varios alumnos proceden de familias desestructuradas) Esta actividad desarrolla la capacidad de  
213 justificar las respuestas. Es positivo empezar a estas edades Es difícil llevarlos a que hagan intervenciones largas,  
214 y sobre todo a que confronten lo que ha dicho otro compañero c) Objetivos que se han marcado El segundo  
215 bloque hace referencia a los objetivos que las maestras perciben durante el desarrollo de la actividad. Tabla 3 :  
216 Bloque 2 de la entrevista "Objetivos de las maestras" OBJETIVOS MAESTRA A MAESTRA B

---

217 1. Objetivo general Observar la comprensión, y su evolución a lo largo de los tres trimestres. Desarrollo de  
218 la comprensión por medio de la expresión oral Observar la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus  
219 niveles de comunicación.

### 220 13 Objetivos específicos

221 Desarrollar la capacidad de escucha Reparto del discurso, a través de una regulación social que busca la simetría  
222 de turnos de intervención.

223 Promover la interacción social: el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha Iniciar la  
224 autonomía en la participación, para que cada niño pueda manifestarse libremente, sin repeticiones, al tener que  
225 justificar sus respuestas. La comprensión del texto es un objetivo secundario 3. Objetivos alcanzados Guiar una  
226 secuenciación temporal de la lectura previa, generando un seguimiento lógico del texto. Partiendo de su madurez  
227 expresiva, cada niño debe ser capaz de dar con el detalle que llama su atención, o con la secuencia más relevante  
228 para la comprensión (trabajo de indagación de la maestra). Usa la discusión normalmente, pero en esta actividad  
229 no ha sabido cómo.

230 Lograr una mayor fluidez verbal: mejorar y ampliar su vocabulario. Corrección y revisión del estado actual  
231 del habla de sus alumnos. Descubrir el respeto de las normas de la conversación de una forma lúdica y diferente.  
232 Comprobar cómo los niños son capaces de escuchar y respetar el turno Observar una interacción entre iguales  
233 Confirmar la posibilidad de justificar una respuesta. 4. Observaciones claves "Lo que hemos llevado a cabo es  
234 un aspecto, comprensión y expresión, pero hay otros muchos" "Lo que hemos hecho no daba pie a otro objetivo,  
235 leía el cuento ejercitando su capacidad de escucha, para poder después expresar lo que han comprendido. Ahí se  
236 notaba cómo algunos niños expresaban detalles sobre lo ya dicho, o los que dicen lo primero se les pasa por la  
237 cabeza". "La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles". "Me importa, ante todo, que  
238 los niños hablen" "Puede ser que las preguntas muy abiertas han podido conducirles a perderse sobre detalles,  
239 de sus experiencias de vidas, con poca importancia para el desarrollo del cuento". "No entendía bien cómo lo  
240 debía hacer" "Me importa que los niños vayan al valor central de cada cuento" "He intentado que den con el  
241 mensaje y que digan el porqué de sus respuestas" Tabla 4 : Bloque 3 de la entrevista: "Valoraciones de las  
242 maestras" VALORACIONES MAESTRA A MAESTRA B 1. Respuesta y participación La participación de  
243 los niños ha sido tal y como se produce diariamente en el aula. El cambio de agrupamiento en grupos de tres  
244 niños, normalmente en asamblea, ha hecho aumentar la interacción al sentirse más implicados. Con el paso de  
245 los trimestres se va interiorizando cada vez más la tarea. Aprecia un avance importante durante el segundo  
246 trimestre, momento en el que aumenta el manejo de la información. Observa que tiene que parar a unos para que  
247 no bloqueen la actuación de otros. Cuantas más preguntas hace, más facilita la labor de los niños. Ha tratado  
248 de hacerlo sólo en los niños con más dificultades de expresión y comprensión.

249 La respuesta no ha variado a la habitual. La influencia de la cámara nunca cortó su actuación, "sólo produjo  
250 risas". No percibe grandes diferencias en la actuación de los niños, ni momentos en los que ellos pudieran  
251 implicarse especialmente. Busca la participación de cada grupo y alumno, "que nadie se sintiese inhibido". En  
252 el primer cuento ha tenido que sacarles las palabras. En los siguientes han aumentado las intervenciones, y el  
253 enriquecimiento de estrategias y vocabulario. Supone que sus alumnos sabían a qué atenerse, porque participaban  
254 todos. Admite que su grado de intervención ha podido ser excesivo.

### 255 14 ( A )

256 Teaching Self in Process Discussion Children Tabla 3 : Bloque 2 de la entrevista "Objetivos de las maestras"  
257 d) Valoraciones de las maestras El último bloque de la entrevista recoge aspectos más específicos, valoraciones y  
258 puntos de vista de cada maestra sobre el desarrollo de la actividad propuesta.

259 2. Actuación de las maestras Considera la situación analizada como un taller realizado en horas de clase. La  
260 novedad ha sido agrupar a los niños en grupos de tres, normalmente en asamblea. Conduce la actividad hacia los  
261 aspectos claves en el desarrollo de la comprensión de la narración, que ha aprendido en cursos de formación. Da  
262 a los alumnos claves durante la lectura previa, llamadas de atención, para que se fijen en los detalles importantes.  
263 El desarrollo de la actividad hubiera sido más fácil a través de preguntas dirigidas.

264 Valora positivamente la distribución en un grupo pequeño: el niño se expresa más libremente, y se facilita  
265 atención y escucha. Las estrategias estaban en función de cada niño. Unos apenas necesitaban, otros en todo  
266 momento. Las demandas abiertas pueden llevar a respuestas dispersas. Destaca la importancia de las preguntas,  
267 como estrategias que guían la elaboración de la información. Su referencia comunicativa es de uno en uno, no  
268 los tres a la vez. 3. Inconvenientes de la actividad propuesta La lectura de un cuento requiere de un ambiente  
269 especial. Es difícil mantenerlo con todos los alumnos en el mismo aula. La necesidad de un seguimiento a través  
270 de la escucha con un grado de atención muy determinada. La realización de esta actividad dentro del aula,  
271 pudiera llevarse a cabo durante la hora compartida con la maestra de apoyo, (como en las clases de informática  
272 o inglés). Tal y como están planteadas las aulas, la tutora sola, es difícil que pueda llevar este tipo de actividad.

273 El inconveniente que percibe es la gran cantidad de niños por clase, en su caso 26. Un día de huelga comprobó  
274 las ventajas de los grupos reducidos, con 8 alumnos. Este tipo de actividad sería mejor para un taller: "tres niños  
275 es muy bonito pero, ¿y el resto?, puedes dejarles organizados solos un ratito, no resisten mucho con la misma  
276 tarea, deben cambiar". Reconoce su necesidad de tenerlos controlados a todos, "siempre me quedo pensando en

277 qué hará el resto". No había verdadera interacción, "todavía siguen viviendo el egocentrismo". En los niños más  
278 maduros empezaba a poder observarse, pero en la mayoría no.

### 279 15 Otras valoraciones

280 Cita situaciones de aislamiento de algunos niños en determinados entornos, como bares u oficios que restringen el  
281 contacto con sus padres, influyendo como inhibidores de la expresión. Aún más claro es la influencia del ambiente  
282 en el niño gitano. En cambio hay otros niños que viven entornos donde gozan de mayor atención. Aquí sitúa  
283 otra posible aportación del trabajo en grupos reducidos: el contacto directo con el nivel en que se encuentra  
284 cada alumno. Tabla 4 : Bloque 3 de la entrevista: " Valoraciones de las maestras" Le sorprende las historias tan  
285 distintas a partir de las mismas demandas. "... y es que a veces los niños tienen que contarte lo que llevan dentro,  
286 cualquier anécdota lo relacionan con algún sentimiento que han vivido, y sienten la necesidad de hacértelo llegar,  
287 les aflora espontáneamente."

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

### 290 16 MAESTRA C

291 MAESTRA D

### 292 17 Respuesta y participación

293 La participación de los niños ha sido tal y como se produce diariamente en el aula.

294 La participación ha sido alta Busca la participación de cada grupo y El cambio en grupos de tres niños,  
295 normalmente de cuatro, ha hecho aumentar la participación alumno, "que nadie se sintiese inhibido". Sobre todo  
296 en el primer cuento ha tenido que sacarles las palabras.

297 Hay niños que se bloquean, y le cuesta mucho tirar de ellos, para que sigan dentro de la actividad Intenta ir  
298 más allá de las respuestas diarias Es un paso en el aprendizaje de la actividad de discusión. Actuación de las  
299 maestras La novedad ha sido agruparlos en grupos de tres. Da claves durante la lectura previa, siendo necesario  
300 interrumpirlas cuando ve que no entienden una palabra clave en el desarrollo de la lectura Su mayor esfuerzo ha  
301 sido implicar a los tres niños en el proceso de discusión. Admite haber necesitado que el investigador le hubiera  
302 marcado los objetivos de la puesta en discusión.

303 Valora positivamente la división en grupo pequeño Hay que insistir para que cada niño justifique sus respuestas.  
304 Los enunciados de los niños no deben quedarse en expresar lo primero les viene a la cabeza. Se ha centrado de  
305 uno en uno. Se ha sentido a gusto durante la actividad. Aunque se siente incómoda cuando no participan 3.  
306 Inconvenientes de la actividad propuesta La lectura de un cuento requiere de un ambiente especial. Es difícil  
307 mantenerlo con todos los alumnos en el misma aula. La atención y escucha de varios niños ha sido muy costosa.  
308 La realización de esta actividad dentro del aula es complicada, ya que el resto de niños van a estar pendientes de  
309 lo que sucede.

310 El inconveniente principal es el número de niños, que puede llegar a 40. Tal y como están planteadas las  
311 aulas, es complicado realizar este tipo de tarea: taller de cuentos Es difícil mantener al resto implicados en otras  
312 actividades, ésta les llama mucho la atención.

### 313 18 Otras valoraciones

314 Señala la situación familiar extrema que tienen algunos de sus alumnos. Es difícil trabajar con ellos, sabiendo la  
315 situación familiar tienen. Han participado gustosos. La maestra conoce a cada niño, y esta actividad le permite  
316 un seguimiento que aúna lo cognitivo y lo afectivo. La variable afectiva y emocional es fundamental.

317 Es importante ver su grado de atención. Cuando llegan los más madrugadores están esperando el desayuno.  
318 Una vez alimentados aumenta su atención, primero hay que resolver problemas básicos como éste, y luego diseñar  
319 bien las actividades. Cada vez se implican más los padres IV. resultados a) El estilo A El estilo A puede describirse  
320 como "constructivista centrado". Se caracteriza por un posicionamiento centrado e inferencial, ya que la discusión  
321 está orientada en aportar información del texto, pero dando cada vez más importancia al subtexto, a partir de  
322 generar inferencias sobre la información que no aparece directamente, pero que puede deducirse de la lectura.  
323 El objetivo de la maestra se sitúa en la comprensión del texto del cuento por medio de la expresión oral. Los  
324 resultados constatan dos de los objetivos que la maestra percibe que ha logrado (Tabla 3 y 4):

325 ? Guiar una secuenciación temporal a partir de la lectura previa, generando un seguimiento lógico de las  
326 distintas secuencias que componían cada cuento ? Partiendo de su madurez expresiva, cada niño ha sido capaz  
327 de dar con el detalle que llama su atención o con la secuencia más relevante. Este es el trabajo de indagación de  
328 la maestra.

329 El aprendizaje está centrado en leer y comprender el texto como estructura de significados, y en iniciar una  
330 lectura crítica que va más allá de la recuperación de los enunciados explícitos. La estrategia distintiva reside en  
331 la aportación de inferencias, que indica la labor de indagación que ha ido introduciendo la maestra. El repaso es  
332 detallado y secuencial, se preocupa por revisar una a una las secuencias más importantes del cuento, no pasa a la  
333 siguiente sin recuperar la anterior. Insiste primero al grupo, después a cada niño en particular, y si no dan con el  
334 núcleo de la secuencia, es ella quien da respuesta. El proceso de andamiaje es el más claro de los cuatro grupos,

335 centrado en guiar la interpretación del texto para ir más allá de la recuperación parcial de la información. Une  
336 y va sumando significados fragmentados para terminar generando sentido y significación a las distintas partes  
337 de la narración. Encadena toda una serie de pequeños objetivos como: "recordar el nombre de los personajes,  
338 caracterizar a cada uno, explicar su actuación, recordar qué dicen, describir su contexto, deducir formas de vida,  
339 identificar a los niños con los personajes, distinguir y ordenar la presentación, el nudo y el desenlace" (Entrevista a  
340 la maestra A, González, 2011: 134). En la toma de participación cada niño asume un rol importante, planteando  
341 los tópicos de los turnos en sus propios términos. Integra la información sosteniendo el hilo temporal de la  
342 historia, surgiendo una sincronización y fluidez en los intercambios. Con todo ello la maestra va logrando que los  
343 niños pongan sus recursos lingüísticos en la construcción grupal de un relato coherente y cohesivo, y promoviendo  
344 estrategias de discurso narrativo. Se ha fijado en una de las posibilidades, uno de los posibles usos, pero señala  
345 en la entrevista que hay muchos más. Esta maestra no sólo se ha formado en el constructivismo, sino que forma  
346 en constructivismo a otras maestras.

347 "Lo que hemos llevado a cabo es un aspecto, comprensión y expresión, pero hay otros muchos. Leía el cuento  
348 ejercitando su capacidad de escucha, para poder después expresar lo que han comprendido. Ahí se notaba cómo  
349 algunos niños expresaban detalles sobre lo ya dicho, y otros que dicen lo primero que se les pasa por la cabeza,  
350 sin pararse a pensar en el antes o después, es decir, con la incapacidad de ver la estructura del cuento. El  
351 resto de cosas no lo hemos trabajado, ahí lo cortábamos" (Tabla 3: Bloque 2 de la entrevista a las maestras,  
352 "Objetivos de las maestras" Maestra A) Tabla 5 : Resultados de los 4 estilos docentes analizados. Consideramos  
353 el estilo B como "magistral abierto", porque combina metas tradicionales como el respeto a las normas de  
354 una conversación, el seguimiento escrupuloso de los turnos, y abierto porque está centrado en la expresión de  
355 cada niño. La maestra B tiene en cuenta la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de  
356 comunicación. La labor de andamiaje se concentra en conectar los contenidos del cuento con la experiencia real  
357 o imaginada de cada niño, generando respuestas en forma de episodios personales relacionados con la lectura.  
358 Estas aportaciones de información novedosa al cuento son vitales en la acción de proyección sobre el texto. La  
359 maestra ha conseguido que, mediante jugar y experimentar con experiencias propias del grupo de clase, el niño  
360 se ponga en el lugar del protagonista del cuento. Puede decirse que el texto del cuento es entendido como una  
361 extensión mágica del entorno que rodea al niño. En el grupo B la meta prioritaria es la expresión, a través de  
362 observar la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación. La comprensión del texto  
363 ha quedado como un objetivo secundario (Tabla 3, apartado 2). En vez de comprensión, opera una recuperación  
364 abierta de contenidos del cuento, en realidad el texto es un "pretexto" para la expresión. La maestra ofrece  
365 demandas abiertas de información, para que sus alumnos puedan relacionar experiencias inmediatas, e imaginar  
366 otros lugares y situaciones. La imaginación es una fuente importante en este proceso. La maestra solicita una  
367 proyección sobre el texto, y más en concreto, sobre la situación de conflicto central que el protagonista tiene que  
368 resolver, motivando a ser partícipes del desarrollo de la narración. Estos van a ser los episodios de los desarrollos  
369 más autónomos en los discursos de los niños. La aportación al discurso viene dada por el juego de la imaginación,  
370 intentando posicionarse ante el conflicto central, se crea una situación nueva y paralela, un verdadero juego de  
371 simulación (Harris, 2005) en un continuo abierto realidad-ficción. Pero, en lugar de buscar la información causal  
372 consecuente, como la maestra A, la maestra B activa procesos de lectura dirigidos a integrar la información de  
373 la lectura con el conocimiento previo y, por tanto, a generar explicaciones más propias de textos expositivos que  
374 de textos narrativos. El mayor número de explicaciones se produce a través del uso combinado de experiencias  
375 e imaginación. La maestra B promueve el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha como  
376 objetivos prioritarios, que comparte con la enseñanza tradicional. Estos objetivos marcan un estilo docente que  
377 combina el aprendizaje de las estrategias formales de una conversación, reflejadas en la disciplina del turno y el  
378 desarrollo de la capacidad de escucha, con las posibilidades que permiten las demandas abiertas de información.  
379 La clave para que éstas obtengan las respuestas esperadas reside en dar suficientes pautas a los niños, para que  
380 sean capaces de encauzar esa libertad expresiva.

## 381 19 METAS

382 "La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles. Me importa, ante todo, que los niños  
383 hablen" (Tabla 3: Bloque 2 de la entrevista a las maestras "Objetivos de las maestras" Maestra B) c) El estilo C  
384 El estilo C lo denominamos como "experiencial abierto", puesto que está centrado en las vivencias de cada niño,  
385 independientemente de la comprensión del cuento. La maestra es consciente que cada niño trae una problemática  
386 afectiva, y renuncia a la comprensión y al repaso secuenciado del cuento, para platicar, para hablar con sus  
387 alumnos, independientemente de si sea interesante, o venga o no a cuento. Ha descubierto la labor terapéutica  
388 del cuento, y se centra en ella. En ocasiones hace comentarios como si fuera una más del grupo (es la maestra  
389 con mayor porcentaje de afirmaciones). Permite que los niños usen el texto del cuento como un pretexto para  
390 que sacar vivencias, recuerdos, sentimientos, positivos y negativos, descubriendo una labor terapéutica y afectiva  
391 de la conversación. A pesar de esta apertura afectiva, es un estilo directivo, donde la maestra impone las rutinas,  
392 y en ocasiones deja poco espacio para la continuidad de las intervenciones de sus alumnos. Las maestras B y C  
393 son las más abiertas en los contenidos, y por tanto, las que tienen más dificultades para centrar los contenidos  
394 de los enunciados de los niños. Su labor como guía se centra en información contenida en el cuento, pero no en  
395 el cuento en sí como tipo discursivo, ni como estructura de significado. El contenido de sus preguntas tiende a  
396 focalizarse en un esquema simplificado del cuento, ya que el eje no está en la comprensión sino en la expresión y

397 el respeto de turnos. Manifiestan en la entrevista no esperar que a esta edad los niños sean capaces de justificar  
398 sus respuestas (Tabla 2: "Los estilos docentes", apartado 5), con lo que en ocasiones cierran antes de tiempo la  
399 posibilidad de continuidad en el inicio de argumentaciones de los niños. Al no centrarse en la secuencia temporal  
400 ni en las relaciones causales, y por tanto en la narración como una estructura consistente en un conjunto de hechos  
401 interdependientes y coherentes entre sí, no promueve la integración de la información en un todo coherente. Por  
402 ello señalamos que más que construcción grupal, llevan a cabo una recreación didáctica basada en el aprendizaje  
403 del diálogo. Ambas intentan que el repaso del cuento ayude a recuperar experiencias vividas por el grupo en  
404 el aula, pero no terminan de conseguirlo, porque los niños acuden más a anécdotas personales vividas en sus  
405 entornos familiares. La clave está en que este torrente de expresión de los niños debe ser bien canalizado por la  
406 maestra, para que no se vaya fuera de los márgenes marcados en la construcción de la conversación didáctica. La  
407 diferencia entre B y C, es que B sí parte de un guión, aunque sea abierto, y recurre a procesos de imaginación,  
408 mientras que C deja más a la improvisación el desarrollo de la discusión, donde en más de una ocasión se muestra  
409 muy intervencionista.

410 "La comprensión de cada parte del cuento era secundaria, me importaba más que los niños fueran al mensaje  
411 del valor de cada cuento" (Tabla 3: Bloque 2 de la entrevista "Objetivos de las maestras". Maestra C) d) El  
412 estilo D La maestra D se caracteriza por su "comprensión abierta", fase intermedia entre A y B. En el grupo D la  
413 maestra se limita a usar las inferencias y la imaginación, pero sin centrarse en la trama y estructura del cuento,  
414 no hay un repaso secuencial y lógico de las distintas secuencias del texto, como en el grupo A, se conforma con  
415 hacer uso en determinados momentos de ambas, pero sin darlas continuidad, sin terminar por apostar por ellas.  
416 La maestra no tiene paciencia para ir desentrañando la cadena de eventos interdependientes que conforman cada  
417 texto. Este estilo se caracteriza por la búsqueda de la argumentación, de establecer la causa, pero únicamente del  
418 significado central, el valor que sintetiza la lectura del cuento. Domina el andamiaje de focalización en un tipo  
419 de significado central: el valor o moraleja principal del cuento, generando, a diferencia del grupo A, una revisión  
420 abierta del texto.

421 "He intentado que den con el mensaje y que digan el porqué de sus respuestas" (Tabla 3: Bloque 2 de la  
422 entrevista "Objetivos de las maestras". Maestra D)

423 V.

## 424 20 Discusión La Coherencia Entre Objetivos Y estilos Educa- 425 tivos

426 La puesta en discusión a partir de narraciones es una experiencia de aprendizaje que va configurando un espacio  
427 común, con el aprendizaje en interacción como proceso, y el inicio del pensamiento crítico como producto. Se crea  
428 en cada grupo un proceso de aprendizaje en interacción. La parte sustancial de esa interacción es el aprendizaje,  
429 y esta experiencia práctica de taller de cuentos es una experiencia de aprendizaje en interacción. Los alumnos se  
430 sumergen en un proceso de creación colectiva, van aprehendiendo, haciendo suyos, algunos de los conocimientos  
431 que han ido adquiriendo dentro y fuera de las aulas. En la medida de aprehender, vivenciar el conocimiento, se crea  
432 algo que sabe a propio, sintiendo el alumno su asimilación. Algo que puede hacer descubrir el placer por aprender  
433 como meta y proceso. Creación colectiva dentro de un grupo pequeño que revierte dentro de un contexto social  
434 de mayor tamaño. Conjuntamente creamos las bases para un producto, y meta, que retroalimenta el proceso: el  
435 pensamiento crítico. El proceso de alfabetización no se reduce al desarrollo del aprendizaje lectoescritor, también  
436 se incluye el desarrollo de la lectura crítica, inicio y posibilidad del pensamiento crítico. Aquí situamos el objetivo  
437 central de una pedagogía con los medios de comunicación social, junto a una pedagogía de la transmisión oral:  
438 introducción tanto en niños como en adultos en el proceso de comprensión, elaboración y análisis crítico de  
439 los mensajes. Este tipo de alfabetización posibilita una lectura que estudie las múltiples mediatizaciones de  
440 significados del mensaje recibido, y que reflexione sobre la realidad que presenta. Detectamos, un creciente temor  
441 de los docentes entorno a la influencia de los medios de comunicación sobre sus alumnos. "Ya me gustaría llegarles  
442 tanto y tan rápido" se repetía una profesora. El olvido de los medios está suponiendo una de las mayores crisis en  
443 la educación formal, demandando un cambio de actitud. En la esencia del concepto de crisis está el de cambio,  
444 no el de hundimiento. La Escuela debe romper con sus ideales de homogeneización, con esa búsqueda exclusiva  
445 en la racionalidad. Esto aumenta aun más el sentido afectivo de los medios, el ciudadano los percibe como más  
446 cercanos e inmediatos que los contenidos formales que intenta transmitir la educación. Es un error que una y  
447 otra permanezcan sin darse validez mutua.

## 448 21 VI.

## 449 22 Conclusiones

450 Planteamos un enfoque constructivo y creativo que usa los contenidos y materiales de la cultura para  
451 crear, combinando nuevas formas de cultura, poniendo a alumnos y profesores al mismo nivel que artistas e  
452 investigadores. Abrimos espacios y experiencias de "recreación" y "re-construcción" cultural que diviertan y  
453 estimulen al grupo, generando campos más amplios de significaciones y utilidades compartidas. Los contenidos  
454 de información son, por encima de una comprensión lógica inicial, objeto de reelaboración en cada grupo de  
455 discusión. El problema no está en la elección de los contenidos a abordar, sino en cómo abordarlos, cómo

---

456 procesarlos, metodología y procesamiento de la información relevante, seleccionada con unos criterios claros de  
457 aprendizaje. Hay que conseguir la ilusión de cada niño por participar, junto a un ejercicio constante de actividades  
458 en discusión, y un liderazgo afectivo y eficaz por parte de cada maestro. Se necesitan horas de práctica para  
459 empezar a ver resultados (Monereo, 2009; ??adía et al, 2013).

460 La formación y entrenamiento metodológico en la formación inicial y actualización del profesorado, debieran  
461 estar lideradas por los profesionales que mejor supieron ponerla en práctica en sus aulas, formación profunda  
462 y especializada centrada en cómo enseñar a enseñar, y a aprender constructiva y creativamente en sus áreas  
463 de conocimiento. Los procesos, actividades y métodos tendrán que ser programados y ensayados en contextos  
464 de simulación por los profesores en formación con grupos reducidos, previendo la investigación los procesos de  
465 asimilación, y retroalimentándose con la observación de la práctica: diarios escritos, registros de audio y video.  
466 La acción metodológica y de procesamiento de la información es compleja y variable, quizá lo más abierto y  
467 difícil de enseñar y aprender. De ahí probablemente su escaso estudio, a pesar de ser clave para que las reformas  
468 educativas operen en la práctica escolar. Esto supone desarrollar un número amplio de capacidades y destrezas,  
469 de valores y actitudes, potenciando herramientas mentales con tonalidades afectivas. El ordenador mental de los  
470 aprendices, está cargado de óxido dentro de la escuela pero no en la vida. Es la escuela la que debe cambiar para  
471 adaptarse a la vida y por ello distintos autores hablan de "aprendizajes funcionales constructivos, significativos  
472 y por descubrimiento" ??Fusca, 2004).

473 Los estilos docentes expresan la necesidad de partir de la madurez expresiva para poder canalizar el proceso de  
474 comprensión en su máxima plenitud y extensión, a través de una regulación que busca la simetría en el reparto  
475 de turnos de intervención (Tabla 3 "Objetivos de las maestras"). La labor de andamiaje de las maestras es  
476 clave. Su función de guía se muestra más eficaz cuando las maestras parten del nivel de expresión del niño, y  
477 logran establecer puentes entre las demandas iniciales de las maestras y las respuestas y propuestas de los niños,  
478 generando una estrategia muy útil para ambos estilos docentes, tanto para la comprensión de la información dada  
479 (Grupo A), como para la aportación de nueva información (Grupo B, C y D).

480 Dentro del proceso de participación la pregunta o demanda de información es la forma de participación  
481 dominante en las maestras, estrategia fundamental para construir el andamiaje. Con ayuda de la maestra el  
482 niño va abstrayendo unidades de significado menores, detalles y secuencias, palabras y frases simples, para ir  
483 aprendiendo a sintetizar unidades mayores, especialmente significados centrales. Esta progresiva apropiación de  
484 acciones que habían partido de la maestra, ayuda a no conformarse con lo que se dice, sino a descubrir para  
485 qué se dice. Y de forma paralela, se intuye un avance en la selección de información, habilidad creciente para  
486 seleccionar la información importante que subyace a las palabras manifiestas, permitiendo leer las intenciones de  
487 los personajes, que son las causas de los hechos que la maestra A revisa en forma de secuenciación temporal, y el  
488 sentido de la proyección sobre el conflicto que vive cada protagonista, que demanda la maestra B, junto con un  
489 tertulia de experiencias vividas en la maestra C, y un repaso de momentos claves en la D.

490 En el desarrollo de la discusión todas las maestras analizadas asumen el control del intercambio formulando  
491 preguntas, pero van liberando al niño de la rigidez del turno, produciéndose una clara progresión de la interacción  
492 entre ellos. En principio sólo por los niños que parten de una mayor capacidad expresiva, para al final del curso  
493 extenderse a gran parte de los niños observados. La estructura de la directividad de las maestras, que fomentan  
494 una distribución de secuencias de turnos de intervención marcadas por las díadas, a una intervención de la maestra  
495 sucede la del alumno, y a cada intervención del niño suele ir precedida y seguida por otra de la maestra, con  
496 porcentajes similares. Las maestras consiguen en contadas ocasiones secuencias de intervención donde participan  
497 todos los niños del grupo de discusión sin que intervenga la maestra. Por tanto, la regulación comunicativa se  
498 muestra independiente de las diferencias observadas en los objetivos marcados, y en los estilos docentes. Los  
499 niños con bajos niveles de expresión, que coinciden con una baja participación en los turnos de intervención, no  
500 llegaron nunca a romper con el esquema diádico. En cambio, se consigue aportaciones de gran valor y riqueza  
501 en los niños de niveles más avanzados. Las maestras aprenden a elaborar una variedad de preguntas a partir de  
502 la retroalimentación de sus propios alumnos, asimilando su práctica docente. Son conscientes de los niveles de  
503 expresión y comprensión que tiene cada alumno, pues son tres cursos los que van a compartir con ellos. Intentan  
504 superar un nivel de "comprensión literal", por otro más "interpretativo", hasta llegar a uno más "aplicado",  
505 empleando diariamente estrategias metacognitivas con sus alumnos, elaboran un autoconcepto más amplio como  
506 docentes ??Burón, 1993).

507 La coherencia entre objetivos y estilos educativos sugiere la presencia de una conexión entre la producción  
508 lingüística del niño y el estilo de interacción que promueve el docente, en tanto se oriente éste hacia la construcción  
509 grupal del relato (Borzzone y Rosemberg, 1994, y Borzzone 2005), o hacia la recuperación de información parcial;  
510 ya sea del cuento, o de experiencias y conocimientos previos. La reconstrucción grupal de cada relato promueve  
511 el uso de estrategias de discurso narrativo, y favorece los procesos de comprensión (Gárate, 1994). La coherencia  
512 del relato implica necesariamente la focalización en los componentes estructurales, y en las relaciones temporales  
513 y causales entre los sucesos (Bruner, 1997(Bruner, , 2004)).

514 En el proceso de elaboración de la información, las maestras repiten para remarcar la importancia de lo que se  
515 dice, y como indicador de su implicación en la actividad, sobre todo en los momentos que los niños no son capaces  
516 de continuar el discurso. En su labor de andamiaje es clave la estrategia de reelaboración de la información, guía  
517 que se muestra más eficaz cuando las maestras parten del nivel de expresión del niño, y logran establecer puentes  
518 entre sus demandas iniciales y las respuestas de los niños, generando una estrategia muy útil, tanto para la

519 comprensión de la información dada (Grupo A y D), como para la aportación de nueva información (Grupo B y  
520 C).

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

527 Schön (1998) realiza una primera aproximación global en este ámbito, al desarrollar su concepto de  
528 "configuración del profesional reflexivo", que incidió en la importancia de la dimensión artística de la docencia. A  
529 partir de su planteamiento en el que propone la necesidad de invertir la lógica, y de no pensar cómo se debe aplicar  
530 el conocimiento científico, sino cómo las prácticas docentes son capaces de manejar las zonas indeterminadas. En  
531 las últimas décadas se ha hecho más explícito el carácter interdisciplinario de los estudios cualitativos. Y con ello,  
532 de una "morfogénesis didáctica" como proceso dinámico, complejo, autoorganizativo y multireferencial donde el  
533 contenido emerge como forma. Esta didáctica, que se ha denominado "apreciativa y/o generativa" (Jove, 2002:  
534 25-26), crea una serie de acciones específicas: 1. Visualiza la situación didáctica como posibilidad, el punto de  
535 partida no es el déficit del alumnado sino la "potencia de sus posibilidades". 2. Parte de una "mirada apreciativa",  
536 positiva, del sujeto. 3. Trasciende un pensamiento crítico y lo convierte en "generativo". Busca reinventar las  
537 posibilidades para el cambio y la acción. 4. Se trata de una situación más "colaborativa" que dirigida. 5. Trabaja  
538 con distintos lenguajes: verbales, no verbales, corporales, visuales, tecnológicos? 6. Crea con el imaginario y la  
539 visualización. 7. Es transdisciplinar y compleja.

540 Las conclusiones provisionarias nos invitan a repensar la complejidad del vínculo entre estrategia y resultado  
541 educativo, y no caer en la simplificación de buscar relaciones causales del tipo innovación pedagógica igual mayor  
542 aprendizaje, y modelo técnico tradicional igual aprendizaje mecánico y repetitivo (Rodríguez, 2001; ??ivera y  
543 otros, 2009). Un recurso tradicional (como el verbalismo y la exposición, por ejemplo) puede transformarse en  
544 un potente instrumento de aprendizaje si logra el conflicto cognitivo y el cambio conceptual necesario para que el  
545 alumno logre construir conocimiento nuevo y aprendizaje significativo. Por otra parte, leer en grupo y fomentar  
546 la participación de equipos pueden caer, en la trampa del falso activismo, al considerar la actividad como buena  
547 en sí misma, y pueden servir, en lugar de desarrollar el aprendizaje comprensivo, a imponer el viejo esquema  
548 de reforzamiento de la memoria mecánica y aprendizaje individual ??Pozo y otros, 2006). Hoy todos somos  
549 constructivistas (Del Val, 2001), pero hasta cierto punto? VII.

## 550 23 Summary Extended

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

565 The results showed that there is a relationship between what teachers think, what they do and what they say  
566 they do in the classroom context. The targets proposed by the teachers have been shown in direct relation to  
567 the strategies used in the construction of knowledge. Communicative coherence between the goals they want to  
568 achieve and the teaching style that developed in the classrooms observed. However, not all behaviors had a close  
569 relationship with the thought, not all beliefs necessarily had an incidence close to the action. The provisional  
570 findings invite us to rethink the complexity of the link between strategy and educational outcome , and not  
571 fall into the simplification of seeking causal relationships more equal educational innovation type learning, and  
572 technical model like traditional mechanical and rote learning. A traditional remedy (as the verbiage and exposure)  
573 can be transformed into a powerful learning tool if you manage cognitive conflict and the need for the student  
574 to construct new knowledge and achieve meaningful learning conceptual change. Moreover, read together and  
575 encourage the participation of teams can fall into the trap of false activism , considering the activity as a good  
576 in itself , and can serve , instead of developing comprehensive learning , to impose the old scheme mechanical  
577 reinforcement of memory and individual learning. Today we are all constructivists, but to some extent. <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>© 2014 Global Journals Inc. (US)



Figure 1:



- 578 [Revista Iberoamericana de Educación] , *Revista Iberoamericana de Educación* 39 (3) p. .
- 579 [Badia et al. ()] 'Academics' feelings about their teaching: An exploration through the semantic differential technique'. A Badia , C Monereo , J Meneses . [http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psicologica/sccs/num\\_sig.php](http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psicologica/sccs/num_sig.php) *Universitas Psychologica* 2014. (1) p. 13. (Recuperado de)
- 581
- 582 [Pontecorvo and Orsolini ()] *Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la*  
583 *actividad*, C Pontecorvo , M Orsolini . 1992. 58 p. . (Infancia y Aprendizaje)
- 584 [Rogoff ()] *Aprendices del pensamiento*, B Rogoff . 1993. Barcelona. Paidós.
- 585 [Pozo ()] *Aprendices y Maestros. Primera edición*, J L Pozo . 1996. Madrid: Alianza.
- 586 [Jové ()] *Arte, psicología y educación*, J J Jové . 2002. Madrid: Machado Libros.
- 587 [Zuccheromaglio et al. ()] *Children dictating a story: is together better*, C; Y Zuccheromaglio , N Scheuer , C En , M  
588 Pontecorvo , B Orsolini , L B Burge , Resnick . 1996. London: Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum associates.  
589 (Children's early text construction. publishers)
- 590 [Cole ()] M Cole . *Psicología Cultural. Madrid: Morata*, 1996.
- 591 [Lincoln] *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Lincoln . Londres: Sage.
- 592 [González García et al. ()] 'Constructivism and education: misunderstanding and pedagogical implications. The  
593 Teacher Educator'. J ( ; González García , E Hyslop-Margison , J Strobel . *Apuntes de Psicología* 2011. 2008.  
594 30 (1) p. . (El maestro que aprende: más allá de teorías implícitas)
- 595 [Vygotsky ()] *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, L S Vygotsky . 1989. Barcelona: Crítica.
- 596 [Schön ()] *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, D A Schön . 1998. Barcelona:  
597 Paidós.
- 598 [Rivera et al. ()] *Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado*  
599 *desde una propuesta sociocrítica. Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico*, E  
600 Rivera , E De La Torre , C Trigueros . <http://www.tendencias21.net/ciclo/un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-ydocentes-dara.html>  
601 2009. (Recuperado de)
- 602
- 603 [Del Val ()] *Hoy todos son constructivistas*, J Del Val . 2001. 5 p. .
- 604 [Inostroza and Quijada ()] C Inostroza , J Quijada . <http://www.apsique.com/wiki/ApreImpli> *Teorías*  
605 *implícitas: aprendizaje e implicaciones. Apsique*, 1998. de 2010. 32 p. .
- 606 [Mercer ()] *La construcción guiada del conocimiento*, N Mercer . 1997. Madrid: Paidós.
- 607 [Bruner ()] *La educación, puerta de la cultura*, J Bruner . 1997. Madrid: Aprendizaje Visor.
- 608 [Monereo and Dominguez ()] *La identidad docente de los profesores universitarios competentes*, C Monereo , C  
609 Dominguez . 2014. 1 p. .
- 610 [Pozo et al. ()] 'Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje'. J  
611 Pozo , I Scheuer , N Mateos , M Pérez Echeverría , M En Pozo , J Scheuer , N Pérez Echeverría , M Mateos  
612 , M Martín , E Cruz . *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, (Barcelona) 2006. p. . (Graó:)
- 613 [Fusca ()] 'Las prácticas cotidianas de interacción lingüística en Rutinas y rituales en la educación infantil: ¿cómo  
614 se organiza la vida cotidiana'. C B Fusca . *Colección: 0 a 5, la educación en los primeros años*, (Buenos Aires)  
615 2003. Ediciones Novedades Educativas.
- 616 [Pozo ()] *Las relaciones entre conocimiento implícito y conocimiento explícito en el aprendizaje y la instrucción.*  
617 *Seminario sobre Perspectivas Actuales en Psicología Cognitiva*, J L Pozo . 1998. Universidad Autónoma de  
618 Madrid
- 619 [Marrero ()] *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*, J  
620 Marrero . 1993. (243 a 270. En Rodrigo M. J)
- 621 [Korthagen and Vasalos ()] *Levels in Reflection: towards tailor-made Supervision of teaching Practice*, F  
622 Korthagen , A Vasalos . <http://www.uu.nl/uupublish/content/LevelsinreflectionDEF.doc>  
623 2008. 2008. (visitada el 11 diciembre de)
- 624 [Coll ()] 'Lo básico de la educación básica'. S Coll . *Consultado el 15 de febrero de*, 2006. 2010. 8.
- 625 [McClelland and Rumelhart ()] J McClelland , D Rumelhart . *Parallel Distributed Processing*, (Cambridge, Mass)  
626 1986. MIT Press. II.
- 627 [González García ()] *Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de*  
628 *narraciones*, González García . 2006. (en línea)
- 629 [Mercer ()] *Palabras y mentes*, N Mercer . 2001. Madrid. Paidós.
- 630 [Vygotsky ()] *Pensamiento y lenguaje*, L S Vygotsky . 1995. Barcelona. Paidós.
- 631 [Bruner ()] *Realidad mental y mundos posibles*, J Bruner . 2004. Gedisa; Barcelona.

- 632 [Rodríguez and Marrero ()] A Rodríguez , J Marrero . *Las Teorías Implícitas. Madrid. Visor*, 1993.
- 633 [Monereo et al. ()] ‘Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta’. C Monereo , A Badía ,  
634 G Bilbao , M Cerrato , C Weise . *Cultura y Educacion* 2009. 21 (3) p. .
- 635 [Carmona ()] *Teorías implícitas de la creatividad por docentes de didáctica de la UPEL-IPB*, P A Carmona .  
636 2013. 17 p. .
- 637 [Rodríguez (2001)] ‘Teorías implícitas del Profesorado y Modelos de Formación Docente’. E Rodríguez . <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-08.htm> *Contexto Educativo* 2001. 8/02/2010. (4) p. 28.
- 638
- 639 [Gómez and Guerra ()] ‘Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre  
640 profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?’. V Gómez , P Guerra . *Estudios Pedagógicos XXXVIII*,  
641 N° 2012. 1 p. .
- 642 [Lunenberg et al. ()] *The teacher educator as a role model. Teaching and teacher education*, M Lunenberg , F  
643 Korthagen , A Swennen . 2007. 23 p. .
- 644 [Liston et al. ()] ‘The teacher educator’s role in enhancing teacher quality’. D Liston , H Borko , J Whitcomb .  
645 *Journal of Teacher Education* 2008. 59 (2) p. .
- 646 [Schwandt (ed.) ()] *Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social*  
647 *constructionism*, T Schwandt . En K.D. Norman, & Y (ed.) 2003.
- 648 [Fernández ()] *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo*  
649 *vital, identidad, conocimiento y cultura*, Cruz M Fernández . 1994. Tesis de Doctorado. Universidad de  
650 Granada
- 651 [Wertsch ()] *Vygotsky y la formación social de la mente*, J V Wertsch . 1988. Barcelona: Paidós.