

## El proceso de regulación social en debates a partir de cuentos: estudio comparado en España y México

Javier GONZÁLEZ GARCÍA

Correspondencia

Javier González García

Instituto de Investigaciones  
en Educación  
Universidad de Guanajuato  
Carretera Guanajuato-Juventino  
Rosas Km. 9.0, Col. La  
Hierbabuena  
CP: 36 250 Guanajuato.  
(México)

Teléfono: 01 (473) 73 3-12-69  
Cel.: 473 103 4818

E-mail: jr2000x@yahoo.es,  
jr2000x@gmail.com

Recibido: 10-11-2006  
Aceptado: 14-4-2007

### RESUMEN

En este artículo nos planteamos analizar la directividad del discurso de cuatro maestras de dos países, es decir, qué peso mantienen, y qué peso permiten a sus alumnos, a la hora de generar discusiones a partir de cuentos. Es escasa la puesta en práctica en el aula de la interacción entre iguales, a pesar de las numerosas aportaciones que ofrece. Los estudios clásicos sobre interacción verbal arrojan un porcentaje de participación docente en torno al 70% del tiempo de clase. Como consecuencia de este porcentaje de intervención del profesor, tan sólo un tercio del tiempo total es compartido entre todos los alumnos del aula. Los resultados, tanto en México como en España, apuntan a una semidirectividad de las maestras, donde no se llega a estos porcentajes, y aún no podemos hablar de una discusión, en sentido estricto.

**PALABRAS CLAVE:** Discusión, Educación Infantil, Métodos educativos, Directividad, Procesos de comunicación.

## The process of social regulation in discussion generated from tales: a comparative study in Spain and in Mexico

### ABSTRACT

In this paper we aim to analyse the discursive mechanisms of four primary teachers in two countries, paying special attention to their protagonism and the protagonism they give to their pupils when generating discussion from tales. Despite its many positive effects, interaction among peers is scarce in the classroom. Classical studies on verbal interaction indicate that the teacher makes use of around 70% of classroom time. As a result, only a third of the total time is shared by everyone else in class.

Results point at a semi-directiveness of primary teachers both in Mexico and in Spain, where the percentages are not reached and we cannot speak of a discussion strictly speaking.

**KEY WORDS:** Discussion, Young child education, Communicative process, Teaching methods

## Introducción

Hoy todos dicen ser constructivistas, otra cosa es analizar lo que sucede diariamente en cada clase. En este artículo nos planteamos analizar la directividad del discurso de cuatro maestras de dos países, es decir, qué peso mantienen, y qué peso permiten a sus alumnos, a la hora de generar discusiones a partir de cuentos. Una de las líneas de partida de este trabajo nace en la Escuela de la Sapienza de Roma. Las autoras parten de una perspectiva constructivista, desde donde poder estudiar la evolución del conocimiento y el cambio conceptual: es necesario poner en primer plano a los sujetos, para *saber lo que ellos saben*, utilizando el contexto natural de la comunicación didáctica como situación ecológica para el estudio del desarrollo. Interés en definir, construir y describir la situación habitual de conversación en clase: la discusión. La discusión ha sido ampliamente analizada en diversos trabajos como los de Pontecorvo (1986,1987), Orsolini & Pontecorvo (1988), Orsolini, Pontecorvo & Amoni (1989), Pontecorvo & Zucchermaglio (1991), Pontecorvo & Orsolini (1992), Zucchermaglio & Scheuer (1996). Estas autoras, profundizando en la descripción de esta modalidad interactiva, establecen unas condiciones que la caracterizan y que pueden ser resumidas en los siguientes puntos:

- Existencia de una *experiencia colectiva*, como una actividad de lectura o una composición de un texto, cuya estructura permite diferentes soluciones y requiere, por tanto, la presentación de diferentes puntos de vista.
- La discusión no persigue evaluar el conocimiento adquirido por el alumno, sino que éste tome una posición en el tema tratado y la confronte en la interacción social. Este diálogo mantenido ofrece la posibilidad de expresar niveles superiores de razonamiento al ser apoyados los participantes por las intervenciones de los otros, que completan la intervención previa, se oponen a ella o solicitan una explicación de su toma de posición.
- El razonamiento en la discusión se estructura como *razonamiento colectivo*, porque la interacción social motiva a los niños para producir argumentación y para explicar y profundizar en el significado introducido en el discurso. La presentación de estos argumentos estimula la interiorización de las operaciones cognitivas complejas, construidas primero en interacción social.
- El docente conoce la importancia del discurso en la construcción de significados compartidos, y el papel activo desempeñado por el alumno en la construcción del conocimiento.
- El profesor trata de establecer unas metas: limitar su propia participación, modifica las reglas de conducción de la conversación, favorece la comunicación de las diferentes perspectivas y promueve la conversación autónoma entre los alumnos.

De especial importancia, y relación con este trabajo, es el trabajo de Pontecorvo & Orsolini (1992). Doce niños entre 5 y 6 años fueron observados en sesiones de discusión. Las discusiones eran coordinadas por un profesor que había recibido entrenamiento para ello. La tarea se realizaba en dos fases. En la primera el profesor leyó un cuento: "*Marcia y el oso*", interrumpiéndose en puntos cruciales, para que los niños predijeran cómo el cuento podría continuar. La segunda fase incluía una discusión. El profesor pedía que volvieran a hablar del cuento. Solicitaba que explicaran las intenciones y motivaciones de las acciones de los personajes, evaluar qué otras acciones podrían ser con esa misma situación, evaluar la inteligencia del protagonista y del antagonista. Las investigadoras intentan mostrar cómo el profesor y los niños pueden acomodarse el uno a los otros y recíprocamente apropiarse sus diferentes perspectivas en una actividad de alfabetización, con una práctica discursiva que fomenta la discusión. Hay una acción principal, mediatizada por el objetivo de interpretar un cuento. Utilizaron el contenido semántico del cuento y el texto como objeto de discusión, estableciendo un conjunto de *sub-acciones* dentro de este objetivo general: predecir la continuación del cuento cuando hay interrupciones, distinguir y comparar las predicciones de los niños y el cuento real, y explicitar los motivos e intenciones de los personajes principales. La actividad de conversación está compuesta por discursos narrativos conjuntos. Cada participante integra una aportación previa y proporciona nueva información. El texto leído proporciona un marco de información compartida que puede ser utilizada para construir la discusión sobre una sólida continuidad discursiva. El texto memorizado le da al niño el estatuto de "hablante activo", y cada niño habla como si fuera el narrador o el personaje del cuento. El discurso compartido permite que los eventos ficticios sean revividos y representados. El objetivo del profesor es que sus alumnos tomen conciencia de la diferencia entre *texto e imaginación*. Aunque los niños respondían a la pregunta del profesor en un *nivel* cognitivo distinto al que éste esperaba, participaron en una serie de secuencias de conversación autónoma, indicador de *apropiación* del objetivo del profesor. La actividad de *mediación semiótica* del profesor está guiada por las operaciones

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

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

Es escasa la puesta en práctica en el aula de la interacción entre iguales, a pesar de las numerosas aportaciones que ofrece. Ello se debe, entre otras razones, al hecho de ser los profesores, en primer lugar, quienes han de aprender a enseñar a interactuar, aspecto de enorme dificultad incluso para quienes desean llevarlo a cabo (CAZDEN, 1988). Entre la escasa investigación sobre formación de maestros de Educación Infantil en estrategias interactivas, destaca la investigación llevada a cabo por Zuccheromaglio & Formisano (1986). En ella se confirma la resistencia del profesor a trabajar en pequeños grupos, disminuyendo su intervención y fomentando la construcción del conocimiento de forma autónoma entre los propios alumnos. Estas autoras, tras formar específicamente a maestros para fomentar interacciones eficaces, constataron la necesidad por parte de los maestros de un largo período de asimilación e implementación de los métodos propuestos. En otras palabras, la creación de auténticas situaciones de discusión en edades tempranas no es tarea fácil para los maestros, ni siquiera cuando se desea implementar esta dinámica; por otra parte, la reducida investigación de este campo en Educación Infantil no favorece la formación de maestros, quienes deben replantearse su papel de guía en la construcción conjunta del conocimiento sin el suficiente apoyo formativo.

Los estudios clásicos sobre interacción verbal arrojan un porcentaje de participación docente en torno al 70% del tiempo de clase (FLANDERS, 1970, en DIEZ, 2002), principalmente planteando preguntas de las que ya conoce la respuesta y evaluando la adquisición del conocimiento por parte del niño. Como consecuencia de este porcentaje de intervención del profesor, tan sólo un tercio del tiempo total es compartido entre todos los alumnos del aula (ZUCCHERMAGLIO & FORMISANO, 1986). Por su parte, en la situación de discusión se observa una progresiva emancipación del razonamiento de los niños de la tutela docente. Ante este hecho, Pontecorvo & Zuccheromaglio (1989) formulan una definición operacional para caracterizar una situación interactiva como discusión: el docente ha de presentar un porcentaje de intervención de alrededor de un 30% del total. Este porcentaje, a pesar de ser una condición mínima necesaria pero no suficiente, constituye un interesante punto de partida para calificar la situación discursiva.

Los trabajos de Edwards & Mercer (1986, 1988) y Mercer (1997) parten del análisis de distintas situaciones en el aula estructuradas alrededor de contenidos de física, informática y ciencias sociales. Revisan una amplia variedad de usos del lenguaje implicados en el proceso de construcción compartida, y sus repercusiones sobre el aprendizaje final. Estos autores realizan un análisis del discurso educacional, a través de la relación entre las *formas que adoptan* el discurso y el aprendizaje. Declaran situarse en una perspectiva psicológica, su objetivo principal es analizar las relaciones entre el discurso y el hecho de compartir el conocimiento. Observan el fenómeno educativo desde el establecimiento de un conocimiento común para todos los participantes en el proceso, lo que ellos llaman *el conocimiento compartido*. Enfocan la *construcción conjunta del conocimiento* desde el *análisis del discurso educacional*, principalmente en la relación entre las formas que adoptan el discurso y el aprendizaje.

*“La situación de discusión permite la explicitación verbal de un razonamiento colectivo”* (VYGOTSKY, 1987: 132).

La discusión es un género discursivo general, un *estilo de conducción* de la conversación, diferente a la simple transmisión del conocimiento. Es una forma de interacción verbal en la clase, utilizada para resolver un problema colectivo que puede ser interpretado de diferentes modos. Se genera una situación interactiva caracterizada por la *construcción conjunta* de una solución a un problema, a través de un razonamiento conjunto. Esta situación de discusión favorece el razonamiento colectivo que posteriormente será interiorizado (VYGOTSKY, 1989). El razonamiento se estructura como razonamiento colectivo porque la interacción social motiva para producir argumentación y para profundizar en el significado introducido en el discurso. El mecanismo que pretende estimular es el de la interiorización de las operaciones cognitivas complejas, construidas en cada interacción verbal. Se diferencia de la tradicional secuencia *I.R.E.* (*pregunta del maestro, respuesta del alumno, evaluación docente*) porque el profesor no pretende transmitir información y evaluar el conocimiento adquirido por sus alumnos posteriormente, sino que el niño tome posiciones, argumente y confronte diferentes puntos de vista en interacción con sus compañeros (DIEZ ET AL., 1999).

*“Dos mentes son a menudo mejor que una, y muchas mentes que contribuyen a la construcción del conocimiento dan como resultado el vasto y dinámico recurso de conocimiento que llamamos “cultura”. Para comprender el proceso de construcción del conocimiento, los fracasos son tan importantes como los éxitos, pueden*

*entenderse mejor observando cuidadosamente las conversaciones que los generan”* (MERCER, 1997: 12).

Estas destrezas empiezan con la conciencia que adquiere el niño de sus experiencias directas y, con ellas, forman la base con la que pueda desarrollar situaciones e historias imaginadas. Con frecuencia son las experiencias pasadas las que aportan esta base. Excursiones, visitas guiadas, viajes; museos, archivos, bibliotecas, ludotecas, etc., después de estas experiencias son capaces de proyectarse en la vida. Es útil ver las aulas como uno de los diversos tipos de escenarios de la vida cotidiana, donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde algunas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión. Para usar la conversación entre niños el maestro debe ser consciente del tipo de tarea que los niños pueden realizar solos. Necesitan una dirección y unos objetivos, más una oportunidad de habla espontánea. Ellos pueden tomar decisiones con la información necesaria disponible. El proceso se facilita al participar en una actividad concreta, les da un para qué. Las maestras suministran experiencias que subyacen a la actividad, ideas que pueden usarse como base de las representaciones; acercando las actividades creadas por otros y estableciendo relaciones de trabajo (TOUGH, 1989).

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

A través del análisis de la relación entre discurso y aprendizaje escolar surgen preguntas acerca de los “*mecanismos conversacionales*” que permiten una auténtica “*situación de discusión*”. Estos mecanismos o estrategias conversacionales son de gran relevancia en la *formación de maestros*, como son las funciones de “*guía, ayuda y orientación*” que facilitan el aprendizaje. Esto no quiere decir que estas funciones sean fáciles de aplicar, el fomento de la interacción entre iguales engendra una gran dificultad “*incluso para aquellos maestros que desean llevarla a cabo en sus aulas*” (DÍEZ, 2002: 48).

Los niños de cinco a seis años son capaces de expresar sus opiniones, pero necesitan desarrollar sus destrezas a la hora de elaborarlas y argumentarlas. El aspecto que debe quedar claro es la posibilidad y necesidad de utilizar las auténticas situaciones discursivas en el aula aún con niños de tan temprana edad. Este análisis comparativo parece indicar que el aula no es necesariamente un medio que restringe la calidad y la cantidad de intercambios. Podemos tomar a la Escuela como un medio para la igualdad en el acceso a la lectura y a la conversación, una institución que da una oportunidad a todos. La primera idea que los profesores tienen que romper para poder trabajar desde esta perspectiva es que los alumnos deben realizar un aprendizaje de tipo pasivo basado en la acumulación de un conocimiento objetivo, que tiene como portadores a maestros o libros de texto. Esta concepción lleva a aplicar una instrucción directa y sólo después la práctica aplicada del alumno. Por tanto, para poder llegar a auténticas situaciones de comunicación en el aula, que favorezcan la construcción de conocimientos nuevos mediante la investigación y discusión de los distintos puntos de vista, el profesor debe creer en la cooperación y también debe haber aprendido a *enseñar a interactuar*. Es necesario desarrollar habilidades tanto en la organización y dirección de la interacción por parte del profesor como en la participación de los niños.

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

Los resultados de las líneas de investigación revisadas sobre la construcción del conocimiento discursivo tienen fuertes implicaciones pedagógicas, en tanto que señalan la mediación del adulto en los procesos de aprendizaje de la alfabetización. Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar, estructuran la experiencia y el conocimiento. El proceso de enseñanza y aprendizaje es entendido como un proceso de comunicación donde el estilo de interacción del docente mediatiza la adquisición de significados del niño. Dado que el habla se usa en contextos conversacionales, se van identificando secuencias de movimientos conversacionales en situaciones de disputa y de *co-construcción* de episodios (PONTECORVO & ORSOLINI, 1992). La construcción compartida del conocimiento se elabora como un proceso de desarrollo, en el que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes. Ejemplos de todo esto son las frases del tipo *nosotros*, reelaboraciones, resúmenes, demandas de conocimientos y experiencias previas. De ahí la necesidad de análisis que vinculen sus distintas dimensiones a la hora de interpretar observaciones y resultados.

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

## Metodología

### OBJETIVO GENERAL

Analizar la directividad, es decir, cómo se reparte el discurso entre maestras y alumnos en un proceso de elaboración conjunta de la información a partir de tres cuentos.

### OBJETIVOS CONCRETOS

- Observar la distribución de los turnos de intervención en la discusión.
- Sintetizar y comparar los porcentajes de distribución, con los resultados de otras investigaciones.

### SUJETOS

La grabación de la observación se realiza a los mismos alumnos durante el último curso de Educación Infantil, es decir, a la edad de cinco a seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso 2002-2003. La muestra está formada por dos clases pertenecientes a dos escuelas públicas distintas de Burgos capital (España), denominados grupos A y B. Cada clase o grupo es dividida en seis subgrupos de tres niños, que es como se desarrolla la actividad observada: maestra y tres niños. Tres de estos niños acuden a logopeda, presentando problemas de vocalización, especialmente en las sílabas trabadas. Los niños no han presentado reactividad frente a la cámara de video, admitiendo la presencia de un observador ajeno a la clase. Únicamente han surgido ocasionalmente comentarios espontáneos, respondidos con plena naturalidad por parte de las maestras. La cámara tiene un micrófono incorporado que permite captar adecuadamente el sonido. Se ha tapado el indicador de luz de la cámara de video que indica que está grabando. Este mismo estudio ha sido replicado en el curso 2005-06 en Tamaulipas (México).

#### Agrupamientos

La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se delega en las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar para elegir la conformación de cada grupo de tres niños, a partir de la lista de clase por orden alfabético. Nos hemos centrado en una actividad de grupo reducido, maestra y tres niños.

### INSTRUMENTOS

El instrumento es un sistema de registro a partir de una observación sistemática, complementado con entrevistas a las maestras una vez finalizado el curso observado (Ver apartado *Categorización*). Generamos un instrumento de categorización, que en este artículo se centra en el proceso de argumentación de una puesta en discusión. Tras la categorización, se produce el análisis y la comparación de la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos.

### PROCEDIMIENTO

#### Recogida de datos

Las semanas de observación se realizan al inicio del último mes de cada trimestre. En total han sido grabadas 72 sesiones, con un total de 7.016 turnos conversacionales analizados en España y 4.598 en México.

#### Descripción de la actividad

Las maestras establecen la misma actividad para todos los grupos, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión con cada grupo por separado. Las maestras abren el debate a partir de la lectura previa. Una vez recogidas las opiniones de cada niño, las maestras solicitan valoraciones y confrontaciones sobre lo que otros compañeros han dicho; principalmente se centran en el conflicto central que vive el protagonista del cuento, que coincide con el valor central o moraleja del texto del cuento.

#### Material de partida: tres cuentos

El material utilizado han sido tres cuentos (Anexo). Los criterios de selección de los tres textos narrativos (GARCÍA SÁNCHEZ & PACHECO, 1978) han seguido los explicitados por Van Dijk & Kintsch (1983): *claridad de la superestructura, cantidad de proporciones, grado de redundancia, grado de*

*accesibilidad temática, calidad de la fuente, cualidades de estilo, novedad, pertinencia ética, léxico, y extensión.*

#### Entrevista a las maestras

Al finalizar la observación nos propusimos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partía cada grupo. De esta forma, se realizó una entrevista al finalizar el curso analizado. Las maestras aportan aspectos de gran valor para conocer sus teorías implícitas acerca de la puesta en discusión de la lectura en grupo reducido, así como de qué nivel de evaluación y justificación esperan de sus alumnos. Intentamos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partían.

#### CATEGORIZACIÓN

El proceso de categorización consiste en un primer registro en forma de lista de rasgos que se sistematiza progresivamente. Intentamos que las categorías del sistema, además de cumplir con los requisitos de *exhaustividad* y de *exclusividad* (ANGUERA, 1990), sean flexibles y se hallen totalmente definidas:

1. Generamos inductivamente los *criterios de observación* que se muestran más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual. En este caso la distribución porcentual de turnos de intervención.
2. Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis*: en este artículo, *regulación comunicativa*.
3. Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo varían internamente y discriminamos las *categorías* que las componen. De este modo, no retomamos el análisis con un conjunto preelaborado de categorías de observación, sino con unas dimensiones guía, de cuya variación interna van emergiendo las categorías.
4. Compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de una dimensión de análisis fueran mutuamente *excluyentes*, y no las categorías de diferentes dimensiones de análisis. Esto permite observar las múltiples combinaciones de categorías a que dan lugar las diferentes dimensiones de análisis en cada unidad conversacional, lo que hace directamente visible su multifuncionalidad.
5. Tras la elaboración del sistema, codificamos cada una de las sesiones grabadas. Se realiza entre el investigador principal y dos psicólogos, quienes ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación, presentan una posición objetiva. Estas dos personas deben conocer muy bien la categorización establecida, para así poder adecuarla a las sesiones recogidas. Es fundamental hallar el acuerdo interobservadores y repetir la codificación de aquellas sesiones que no muestren un acuerdo óptimo; los acuerdos fueron en torno al 96% de los enunciados analizados entre el investigador principal y los otros dos psicólogos.

Exponemos las categorías que nos parecieron, investigador principal y psicólogos colaboradores, más relevantes para presentar un análisis sintético de resultados de esta dimensión de análisis.

TABLA 1: DEFINICIÓN DE REGULACIÓN COMUNICATIVA

REGULACIÓN COMUNICATIVA	Distribución de las secuencias de los turnos de intervención
DIADAS	Secuencia (maestra-alumno-maestra)
TRIADAS	Secuencia (maestra-alumno-alumno-maestra)
MULTIDIRECCIONAL	Secuencia (maestra- $\geq$ 3 alumnos-maestra)

¿Qué entendemos por *regulación comunicativa*? Establecemos la *regulación comunicativa* como distribución del reparto de turnos de discusión entre maestra y alumnos. Estas categorías de observación, independientes del cuadro general de observación, reflejan la distribución de las secuencias de intervención en cada sesión y grupo de observación. Esta categorización sirve para observar cómo se establecen los turnos entre la maestra y los tres alumnos de cada grupo. Hemos dividido esta distribución en tres categorías, en función del número de participaciones seguidas de los niños por cada intervención de la maestra. Es decir, a cada turno de la maestra cuántos turnos de los niños le siguen. Las categorías son:

1) *Díada*. A la intervención de la maestra, únicamente sigue una intervención de un alumno, e inmediatamente después viene otra intervención de la maestra. Es característica de estilo docente marcado por el control de los turnos y de los temas de conversación, se tiende a un aprendizaje dirigido. Dominan las preguntas cerradas, donde se trata de que el niño complete, añada o cierre el enunciado abierto por el docente.

2) *Triada*. A cada turno de intervención de la maestra le siguen dos de sus alumnos. Los niños dan un paso más en la conversación, se atreven a hablar sin esperar la intervención de la maestra. En ocasiones nace del bloqueo o intento fallido de respuesta de un compañero.

3) *Multidireccional*. A la intervención de la maestra le sigue la intervención de al menos tres turnos seguidos de sus alumnos. Secuencias de intervención en las que suele intervenir todo el grupo de discusión. Es la distribución que debiera darse para hablar de una auténtica labor de interacción social. La maestra cede parte de su peso a los niños, y los niños asumen este peso. La participación en el proceso es del grupo entero, y no de alguno de sus integrantes como en las categorías anteriores (Tablas 2 a 4).

**TABLA 2: EJEMPLO DE DÍADA**

1	MAESTRA	¿Qué os ha parecido este cuento, eh? ¿Os ha gustado?
2	ANDREA	Sí.
3	MAESTRA	Contarme un poco, a ver, ¿de quién habla este cuento?
4	MANUEL	De un robot, y de un niño.
5	MAESTRA	De un robot, y de un niño, ¿no?
6	IKER	Y de un abuelo.
7	MAESTRA	Y de un abuelo, ¿eh? ¿Y qué nos dice del robot, del niño y del abuelo, al principio del cuento?
8	ANDREA	Que, que, que... después vienen unas señoras y les llevan a un, a un colegio.
9	MAESTRA	A un colegio. Pero antes de eso, ¿qué nos dicen de con quién vivía el niño?
10	ANDREA	Con un abuelo.
11	MAESTRA	Con un abuelo, ¿y el abuelo le fabricó un...?
12	MANUEL	Robot.

**TABLA 3: EJEMPLO DE TRIADA**

4762	MAESTRA	¿Y el niño comió algo?
4763	OSCAR	(Niega con la cabeza).
4764	DANI	Nada.
4765	MAESTRA	Nada, nosotros no comemos eso, no comemos conejos crudos, y

---

		menos un bebe. Entonces, ¿qué pasó, a ver, qué pasó?
4766	DANI	Que, que...
4767	OSCAR	Que se puso a llorar.
4768	MAESTRA	Claro, el niño siguió llorando y llorando. ¿Y qué más?
4769	DANI	Y se, y huyeron los lobos, y vino, vino una cierva.
4770	NOELIA	Vino una cierva.
4771	MAESTRA	Muy bien, vino una cierva, y aquí no nos dice el cuento lo que hizo la cierva, pero dice que el niño se quedó tranquilo, ¿qué haría la cierva?
4772	DANI	Jugar con él.
4773	OSCAR	Jugar con él.

---

**Tabla 4: Ejemplo de regulación multidireccional**

---

4442	MAESTRA	<i>Digo, (a 40:) ¿eso puede ser verdad Alejandra?</i>
4443	ALICIA	No.
4444	MAESTRA	Serán cosas que se inventa Saúl para meterte miedo.
4445	DANIEL	Será pesadillas, digo yo.
4446	ALICIA	( A 41:)No.
4447	DANIEL	Sí, porque las pesadillas es algo malo.
4448	ALICIA	Lo de las pesadillas es lo que echan en, en la tele.
4449	ALEJANDRA	Pesadillas, yo he tenido pesadillas.

---

## Resultados

Los porcentajes generales son muy semejantes en ambos grupos. Son inferiores en el grupo de niños al 70% de intervención, porcentaje propio de una situación de discusión, según los autores de los que partimos (ZUCCHERMAGLIO & FORMISANO, 1986). Se intuye una estructura de discusión semidirectiva por parte de las maestras, donde la iniciativa de los turnos es llevada por ellas. Los estudios clásicos sobre interacción verbal arrojan un porcentaje de participación docente en torno al 70% del tiempo de clase (FLANDERS, 1970, en DIEZ, 2002), principalmente planteando preguntas de las que ya conoce la respuesta y evaluando la adquisición del conocimiento por parte del niño. Como consecuencia de este porcentaje de intervención del profesor, tan sólo un tercio del tiempo total es compartido entre todos los alumnos del aula. Por su parte, en la situación de discusión se observa una progresiva emancipación del razonamiento de los niños de la tutela docente. Ante este hecho, Pontecorvo & Zucchermaglio (1989) formulan una definición operacional para caracterizar una situación interactiva como discusión: el docente ha de presentar un porcentaje de intervención de alrededor de un 30% del total. Este porcentaje, a pesar de ser una condición mínima necesaria pero no suficiente, constituye un interesante punto de partida para calificar la situación discursiva.



TABLA 5: DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LOS TURNOS DE INTERVENCIÓN

PORCENTAJES MAESTRA-ALUMNO	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL	GRUPO C	GRUPO D	TOTAL
MAESTRA	45,9%	44,8%	45,2%	49,7%	46,4%	48,1%
ALUMNO	54,9%	55,2%	54,8%	51,3%	53,6%	51,9
Nº Turnos	<b>2643</b>	4373	7016	2257	2341	4598

TABLA 6: DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LA REGULACIÓN COMUNICATIVA

REGULACIÓN COMUNICATIVA	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL	GRUPO C	GRUPO D	TOTAL
DIADA	83,4%	82,2%	82,7%	93,3%	91,8%	92,5%
TRIADA	14,3%	13,4%	13,7%	5,4%	6,3%	5,9%
MULTIDIRECCIONAL	2,3%	4,4%	3,6%	1,3%	1,9%	1,6%
Nº total cadenas de turnos	1196	1944	3140	1203	1286	2491
Nº total turnos	<b>2643</b>	4373	7016	2257	2341	4598

En cuanto a la *Regulación comunicativa*, la diada es la forma dominante, donde cada turno de los niños es seguido por otro de la maestra. Dato que vuelve a corroborar una estructura *semidirectiva* de participación. Las maestras establecen una dirección clara en la distribución de turnos, con un porcentaje de diadas que supera en A y B el 82% de las secuencias de turnos, y en C y D el 91%. Esto apunta a un patrón más directivo en la regulación comunicativa de las maestras en los dos grupos mexicanos.

La tríada tiene porcentajes muy similares. Señala una forma intermedia de regular los turnos, la intervención de la maestra es seguida por dos turnos de intervención de los niños. No es una distribución tan directiva como la diada, pero aún no implica a todo el grupo como en la regulación multidireccional. Mayor en los grupos A y B.

Las secuencias multidireccionales tienen porcentajes muy escasos. Esta es la forma de regulación de los turnos donde mejor se desarrolla la construcción conjunta, puesto que se logra que todas las partes implicadas se manifiesten. La distribución en el turno de la maestra es seguida por tres o más intervenciones de los niños, luego normalmente todo el grupo ha tomado parte sobre un mismo tema.

## Conclusiones

La estructura de la *directividad* encontrada en la *regulación comunicativa*, entendida como la distribución de las secuencias de intervención en cada grupo de observación, está marcada por una *directividad de las maestras*, que fomentan una distribución de secuencias de turnos de intervención

marcadas por las díadas (Tabla 2: *Regulación comunicativa*); 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, descrita como secuencia *multidireccional* (Tabla 4). 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 consiguen *aportaciones* de gran valor y riqueza en los niños de niveles más avanzados. Se intuye una estructura de discusión semidirectiva por parte de las maestras, donde la iniciativa de los turnos es llevada por la maestra y, una vez ha logrado llevar al tema o tópico elegido, le cede el peso de la discusión.

Las maestras son conscientes de los niveles de expresión y comprensión que tiene cada alumno, son tres cursos los que van a compartir con ellos. La puesta en práctica de una discusión en pequeño grupo, a partir del respeto de turnos y la capacidad de escucha, construye una forma conjunta de dar significado y sentido a la lectura de cuentos. Las maestras intentan superar un nivel de *comprensión literal: reproducción del texto explícito*; por otro más *interpretativo: reelaboración del texto implícito*; hasta llegar a uno más *aplicado* (BURÓN, 1993).

Los resultados pueden ayudar a establecer índices para mejorar la formación de los niños como lectores e intérpretes de narraciones, generando pautas para acercar la lectura como una práctica social. La línea de trabajo propuesta, que conjuga la conversación y la narración, aporta criterios sobre la conexión y coherencia entre objetivos y estrategias a la hora de plantear una actividad de lectura y comprensión en grupo reducido. En esta incipiente línea de investigación sobre la *construcción conjunta del conocimiento* entre iguales en Educación Infantil, hemos de continuar investigando sobre las estrategias docentes e infantiles de trabajo cooperativo en los primeros niveles de la alfabetización. Más trabajos de investigación son necesarios para entender mejor cómo el lenguaje es utilizado como instrumento para producir un nivel superior de discurso y de pensamiento en los niños (PONTECORVO & ORSOLINI, 1992).

## Referencias bibliográficas

- ANGUERA, M. T. (1988). *La observación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- ANGUERA, T. (1992). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- BAKEMAN, C. & GOTTMAN, R. (1992). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Cátedra.
- BORZONE, A. (2005). "La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas". *Psyche*, 14 (1), 192-209.
- BORZONE, A. & ROSEMBERG, C. (1994). "El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro". *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- CAZDEN, C. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Heinemann: Educational Books, Inc. (Trad. cast.: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC, 1991).
- COBB, J. & RUSHER, A. (1996). "Percs: Grand Conversations with Multicultural Books". *Dimensions of Early Childhood*, 24 (3), 5-10.
- COLLINS, F. (1999). "The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills". *Early Child Development and Care*, 152, 77-108.
- DÍEZ, C., PARDO, P., LARA, F., ANULA, J. J. & GÓNZALEZ, L. (1999). "La interacción en el inicio de la lectoescritura". Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Cultura.
- DÍEZ VEGAS, C. & PARDO DE LEÓN, P. (2000). *El trabajo en grupo en el inicio de la escritura*. Madrid: UNED y Fundación Universidad-Empresa.
- DÍEZ VEGAS, C. (2002). *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescritor. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- EDWARDS, D. & MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós y MEC.

- EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC y Morata.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2005a). *Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil*. Tesis doctoral: Universidad de Burgos.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2005b). "Estrategias de elaboración de la información a partir de cuentos infantiles". *Investigaciones en Psicología*, 10 (2), 41-61.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2006a). "Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles". *Psicología Educativa*, 13 (2), 113-133.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2006b). "Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones" [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2006c). "Estrategias de lectura conjunta de narraciones infantiles, estudio comparado en España y México". *SOCIOTAM* Vol. XVI, N.1, 23-45.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes*. Madrid: Paidós.
- ORSOLINI, M. & PONTECORVO, C. (1986) "Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini". *Età evolutiva*, 30, 63-76.
- ORSOLINI, M., PONTECORVO, C. & AMONI, M. (1989). "Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva". *Giornale italiano di Psicologia* XVI, 3.
- PONTECORVO, C. (1987) "Discussing for reasoning: the role of argument in knowledge construction". En DE CORTE, E., LODEWIJKS, J., PARMENTIER, R. & SPAN, P. (eds.) *Learning and Instruction. European Association for Research on learning and Instruction*, 1-82. Oxford/ Leuven: Leuven University Press.
- PONTECORVO, C., CASTIGLIA, D. & ZUCCHERMAGLIO, C. (1989). "Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe". *Scuola e Città*, 10, 447-461.
- PONTECORVO, C. & ZUCCHERMAGLIO, C. (1991) "Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social". En GOODMAN, Y. M., *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- PONTECORVO, C. & ORSOLINI, M. (1992). "Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125-141.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- TOUGH, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- TRABASSO, T. & MAGLIANO, J. P. (1996). "How do children understand what they read and what can we do to help them?" En GRAVES, M., VAN DEN BROEK, P. & TAYLOR, B. (eds.), *The first R: a right of all children*. Nueva York: Columbia University Press, 160-188.
- VAN DIJK, T. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva
- VIKING, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WASON ELLAM, L. (1991). "When Students Become Story-Tellers". *Monograph 1*. Saskatoon: Coll. of Education. Saskatchewan, Univ. Alaska.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. London: Cambridge Univ. Press.
- ZUCCHERMAGLIO, C. & FORMISANO, M. (1986). "Literacy development and social interaction". Paper presented at the *Second European Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development*. Roma.
- ZUCCHERMAGLIO, C. & SCHEUER, N. (1996). "Children dictating a story: is together better"? En PONTECORVO, C., ORSOLINI, M., BURGE, B. & RESNICK, L. B., *Children's early text construction*. London. Mahwah, N. J.; Lawrence Erlbaum associates, publishers.