

LAS NARRACIONES EN EL AULA DE PREESCOLAR

JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA

Introducción

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

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

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

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

Antecedentes teóricos

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

- **Rosen (1985)** reclama la importancia de la narración conversacional, los maestros narradores debieran ser el auténtico examen de las narraciones.
- **Dombey (1988)** identifica el papel del adulto como la clave para externalizar el dialogo interno entre el lector y el autor que caracteriza la “*conducta lectora*”. Esto dota al niño de un modelo o andamiaje que le permite lograr lo que difícilmente pudiera conseguir solo. Su descripción del proceso lector, como dialogo interno entre lector y autor, establece conexiones claras con la narración de cuentos, porque ésta se refiere al intercambio externalizable, audible entre narrador y oyente. El intercambio esta caracterizado sobre todo por “*el compromiso activo del oyente dando sentido a la historia en compañía del narrador.*” (Dombey, 1988:75, en Collins, 1999: 98 trad. Cast.).
- **Wolter (1992)** demuestra que el uso de pequeños grupos y la necesidad de flexibilidad del maestro a la hora de leer historias en un grupo. Se ofrecen sugerencias para seleccionar materiales, presentarlos, involucrando a la audiencia, y preparando la selección para la lectura.
- **Fox (1993)** considera la narrativa como un modo fundamental de organizar nuestra experiencia conforme a la dimensión tiempo. Identificó una necesidad de investigar en la adquisición de estrategias y habilidades narrativas.

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

Conversacionalizar un cuento

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

propios sucesos que representan. Poco a poco van siendo capaces de interpretar las ideas expresadas, y con ayuda de la maestra van percibiendo que el cuento es un registro de sucesos interdependientes que se relacionan entre sí.

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

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

El objetivo común y fundamental de la narración de cuentos en el aula es: avivar la imaginación y la creatividad del niño mediante una actividad lúdica que procura momentos de distensión y de recreo, y el desarrollo de la facilidad de comprensión y de expresión en el niño. Los cuentos que han gustado a los niños no quieren abandonarlos y desean aclarar

aspectos una y otra vez, que posiblemente no hayan sabido interpretar, por sí solos, durante la narración. Ello nos faculta, si el cuento lo requiere, para jugar con su estructura, desorganizarla, convertirla en un puzzle si es preciso, para volverla a componer y entender mejor el relato. Durante nuestra investigación se dio el caso de grupos que, una vez ya enganchados en la discusión sobre el relato, preferían continuar con esta actividad a salir al patio de recreo.

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

El dialogo es la característica principal de cualquier texto literario y humanista. No se refiere a un “*dialogo explícito*”, abierto, en el que participan dos voces, sino a la “*calidad dialógica*” de un texto (Bajtín, 1984), cada uno de cuyos textos incorpora las resonancias de otros textos. Igual que la conciencia individual solo madura al dialogar con la conciencia de otros. Bajtín creía que el lenguaje es la realidad primaria de la conciencia humana, y que el discurso literario, como “*producto tardío del desarrollo lingüístico*”, expresa las formas y mecanismos del habla que sólo pueden empezar a desarrollarse en el lenguaje oral ordinario.

El desarrollo del habla desempeña un papel importante en “*la formación de la conciencia humana*”, de hecho, el análisis del discurso literario puede convertirse en un “*instrumento metodológico*” no sólo para estudiar el lenguaje cotidiano, sino “*también la conciencia misma*” (Kozulin, 1994: 178).

Conclusiones

La puesta en discusión a partir de narraciones es una experiencia de aprendizaje que va configurando un espacio común, con el aprendizaje en interacción como *proceso*, y el inicio del pensamiento crítico como producto. Se crea en cada grupo un proceso de aprendizaje en interacción. La parte sustancial de esa interacción es el aprendizaje, y esta experiencia práctica de taller de cuentos es una experiencia de aprendizaje en interacción. Los alumnos se sumergen en un proceso de creación colectiva, van aprehendiendo, haciendo suyos, algunos de los conocimientos que han ido adquiriendo dentro y fuera de las aulas.

El proceso de alfabetización no se reduce al desarrollo del aprendizaje lectoescritor, también se incluye el desarrollo de la lectura crítica, inicio y posibilidad del pensamiento crítico. Aquí situamos el objetivo central de una *pedagogía con los medios de comunicación social*, junto a una pedagogía de la transmisión oral: introducción tanto en niños como en adultos en el proceso de comprensión, elaboración y análisis crítico de los mensajes. Este tipo de alfabetización posibilita una lectura que estudie las múltiples mediatizaciones de significados del mensaje recibido, y que reflexione sobre la realidad que presenta. Detectamos, un creciente temor de los docentes entorno a la influencia de los medios de comunicación sobre sus alumnos.

Planteamos un enfoque *constructivo y creativo* que usa los contenidos y materiales de la cultura para crear, combinando nuevas formas de cultura, poniendo a alumnos y profesores al mismo nivel que artistas e investigadores. Abrimos espacios y experiencias de “*re-*

creación” y “re-construcción” cultural que diviertan y estimulen al grupo, generando campos más amplios de significaciones y utilidades compartidas. Los contenidos de información son, por encima de una comprensión lógica inicial, objeto de reelaboración en cada grupo de discusión. El problema no está en la elección de los contenidos a abordar, sino en cómo abordarlos, cómo procesarlos, metodología y procesamiento de la información relevante, seleccionada con unos criterios claros de aprendizaje.

Bibliografía

- Agosto, D. E. (1999). One and Inseparable: Interdependent Storytelling in Picture Storybooks. *Children's Literature in Education*; 30 (4), 267-80.
- Bettelheim (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Morata: Madrid.
- Bettelheim, B. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona. Crítica.
- Barthes, R. (2001). *El susurro del lenguaje*. Barcelona. Paidós
- Borzzone, 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.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Collins, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care*; 152, 77-108.
- Collins, CH. (1992). Shall I Tell You a Story?. *Sharing Love and Values through Storytelling. PTA-Today*; 18 (2), 21-23.
- Dombey, H. (1995). Interaction at Storytime in the Nursery Classroom. Paper presented at the European Conference on the *Quality of Early Childhood Education* (5th, Paris, France, September 7-9)
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata.
- Egan, K. (1997). The Arts as the Basics of Education. *Childhood-Education*; en *International Focus Sigue*, 73 (6), 341-45.
- FOX, C. (1989). Children thinking through story. *English education*, 23 (2), 27-38.
- González García, J. (2005). Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil. Tesis doctoral: Universidad de Burgos.

- González García, J. (2006a). "Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles". *Psicología Educativa*, 12 (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).
- Grau, I. (2001). *L'arquitectura del conte*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Rodríguez, M. A. (1997). El desarrollo de la Habilidad Narrativa: Estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Paley, V. G. (1991). *The boy who would be a helicopter*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rodari, G. (1980). *La imaginació en la literatura infantil*. *Perspectiva Escolar*, 43. 9-13. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
- Rodari, G. (2000). *Grámatica de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser.
- Smyth, J. (1996). *Let's Tell Stories: Sharing Stories with Young Children*. *AECA Resource Book Series*, 3 (3). Watson. Australian Early Childhood Association, Inc.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicológico). Barcelona: Akai.