

La construcción narrativa del aprendizaje

Narrative construction of learning

Javier González García ¹

El artículo analiza el uso y la dimensión social de las narraciones en la escuela básica, orientados por enfoques constructivistas. Para ello, se formulan tres preguntas como punto de partida: ¿cómo construimos significados a partir de narraciones?; ¿son las narraciones un puente entre cognición y emoción?; ¿la narración contribuye al desarrollo de una identidad cultural?. El intento de respuesta a cada una de estas cuestiones aporta una serie de funciones educativas: las narraciones pueden dar forma a experiencias, vivencias y conocimientos en un todo comprensible que funciona como una zona de desarrollo próximo; contribuyen al intercambio entre cognición y emoción desarrollando la imaginación; y juegan un papel clave en la creación, aceptación, o rechazo de una identidad cultural.

Proceso cognitivo - Teoría del aprendizaje - Método educativo Narración - Educación básica

This article analyzes the use and the social dimension of the narratives in the Basic School, guided by constructivist approaches. To do so, three questions are raised as a starting point: how do we construct meaning from narratives? Are narratives a bridge between cognition and emotion? Does narrative contribute to the development of a cultural identity? The attempt to answer each of these questions provides a number

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Maestro en Comunicación. Licenciado en Psicología. Profesor Investigador Titular en la Universidad de Guanajuato, México. E-mail: jr2000x@yahoo.es; jr2000x@gmail.com.



of educational functions: narratives can shape experiences, life lessons and knowledge in a comprehensible whole that functions as a zone of proximal development; narratives contribute to the exchange between cognition and emotion developing imagination; and they play a key role in the creation, acceptance or rejection of a cultural identity.

**Cognitive process - Learning Theory - Educational Method
Narration - Basic Education**

Introducción

La literatura ofrece a los niños la oportunidad de encontrar el tipo de personajes que nunca verán en la vida real, y podrá adentrarse en su forma de pensar. El diálogo con los profesores va a ayudar a los niños a superar las dificultades (Mercer, 1997). Cada maestro conversa con sus alumnos para ayudarlos a superar los problemas de análisis y construcción de palabras: comprueba la exactitud de sus lecturas, y muestra claves con las que elaborar el significado de las actividades. De hecho, un cuento bien narrado es ya un comienzo de educación cultural. Esto nos conduce a una cuestión que a veces se olvida: se está aprendiendo una lengua mientras se profundiza en cualquier otra materia, y no únicamente cuando lo hacemos en lo que llamamos clase de lengua (Dombey, 1995). La lectura de cuentos nos introduce, mediante un *juego simbólico creativo* (Rodari, 2000), en un mundo conceptual distante y más complejo, que el producido en una conversación relacionada con temas tangibles. "Tal como habla suele ser cómo representa sobre lo que habla" (Collins, 1999, p. 77), esta afirma-

ción tiene fuertes implicaciones para la investigación, porque sugiere que contar y escuchar relatos pueden ser claves para convertirse en un usuario activo del lenguaje. La narración de relatos puede ser una guía por la que los niños ordenan sus pensamientos, de hecho, "no pretenden ser narradores, son narradores" (Paley, 1991, p. 47). El niño puede ser capaz de desarrollar "un conocimiento metacognitivo de la narración", facilitada por una "actitud o disposición narrativa" (Fox, 1989, p. 141). La interpretación de estos autores no se aleja de los requisitos conceptuales del aprendizaje significativo, puesto que el lenguaje sirve de papel regulador en la estructuración del pensamiento y de la conducta, y es un instrumento básico e indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos sus contenidos curriculares. Los cuentos, como texto artístico, en el que cada lector disfruta la posibilidad de construir los significados según sus propias competencias interpretativas, abren un espacio para poner en relación experiencias previas con experiencias posibles. Son un espacio en el que

se crean demandas cognitivas que empujan a cada niño a establecer nuevas relaciones y a ampliar sus puntos de vista (Fox, 1989, 2008). Por tanto, todos los niños necesitan enfrentarse a poderosos relatos que reúnan las características apuntadas por Bruner (1991). Este artículo intenta explorar las múltiples posibilidades que el uso de la narración como construcción social puede aportar a la Educación Infantil. Para analizar sus claves, nos situamos en una perspectiva sociocultural. Bruner (1991, 1997, 2004) propone una renovación en el objeto de estudio de la psicología, al rescatar el legado cultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y para ello se concentra en la descripción del concepto de narración, en sus modos de organizar la experiencia, en sus funciones, y en el porqué de la atracción sobre la memoria del hombre. La función cognitiva de la narración va más allá de relatar una sucesión de acontecimientos, trata de dar cuerpo a un ensamble de múltiples interrelaciones de diferentes tipos en un todo único. Quizá sea esta su propiedad más importante, que son inherentemente *secuenciales*: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales o acontecimientos, en los que participan seres humanos como personajes o actores.

La narración en la escuela básica

Existe un conjunto de líneas de investigación que comparten una perspectiva común que percibe la educación como proceso de comunicación, y que aúna y cohesionan dos enfoques teóricos complementarios: el constructivismo

social (Vygotsky, 1989; Bruner, 1991, 1997) con aportes concretos de la psicoevolutiva del aprendizaje (Piaget, 1987), en la que el adulto significativo es elemento clave, y un enfoque de investigación basado en la reflexión consciente e informada de la práctica docente por parte de los profesores, que permite ofrecer un marco pedagógico y didáctico para la elaboración de representaciones históricas, a través de una de las formas de expresión humana más potentes para organizar y comprender la realidad: el "pensamiento narrativo" (Aguirre, 2012), a continuación se revisan algunas.

Collins (1999) examina la contribución de la narración a la educación de los niños pequeños, y los marcos teóricos utilizados para contextualizar la narrativa en la educación formal. Presenta cinco tipos de contribuciones de la narración: a otra lengua y artes expresivas, al mundo interior de los afectos, la autobiografía, la narrativa, y a ciertos aspectos de la cultura.

Isbell (2001) analiza la narración de cuentos como la forma de compartir la literatura con los niños pequeños y de apoyo lingüístico y a la alfabetización. También describe cómo la narración de historias puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades críticas y activas de escucha, y cómo volver a contar historias a los niños puede ayudarles a crear sus propias historias y luego escribir e ilustrar sus historias.

Malo y Bullard (2000) detectan cómo numerosos estudios han relacionado la lectura en voz alta para niños en edad preescolar y el éxito posterior de estos niños como lectores. Los niños, como

narradores principiantes, pueden comenzar compartiendo sus propias historias personales, relatando los acontecimientos diarios y la elaboración de las experiencias del pasado. Los resultados apuntan al beneficio del uso de talleres, donde padres y maestros pueden aprender juntos los conceptos básicos de la narración de cuentos.

Kuyvenhoven (2005) examina el papel de la narración en el aula infantil como aprendizaje de vida, y señala que la narración es en sí misma una pedagogía unificada, que está desarrollando tres participaciones: "conciencia social, interacción consciente y de compromiso imaginativo profundo" (p. 17). En la conciencia social, los participantes desarrollaron habilidades de idiomas, centro social y el conocimiento, así como vocabulario para contar historias. En la interacción consciente, los participantes utilizaron una historia como una narración *piensa su lugar*. Es el medio para ilustrar la información, explicar conceptos abstractos y conectar ideas para sus aplicaciones. En la tercera, los niños tomaron parte en el compromiso imaginativo profundo, donde aprenden habilidades imaginativas, el conocimiento particular a través de la experiencia humana, la empatía por los demás y desarrollan su comprensión de sí mismos.

Jenkins (2008, 2012) introduce el concepto de "*Transmedia storytelling*" la nueva técnica narrativa basada en la creación de mundos (narrativos) que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas, integrando experiencias, muchas de carácter interactivo. Cada una de estas plataformas muestra una

parte diferente de la historia y cada una de ellas realiza una aportación diferente en el gran mundo narrativo. La proliferación de iniciativas transmedia es debido a un interés renovado por la narrativa combinada con el uso de nuevas tecnologías para su desarrollo, así como una respuesta a las nuevas experiencias derivadas de la convergencia de los medios (*Matrix, Harry Potter, 24 o Lost*).

Para analizar todo este proceso, la narración como construcción social, partimos de tres preguntas: ¿cómo construimos significados a partir de narraciones?, ¿son los cuentos un puente entre *cognición y emoción*?, ¿contribuyen las narraciones al desarrollo de una *identidad cultural*?; de las que se desprenden otras tantas funciones educativas: *la narración como ZDP, el desarrollo de la imaginación, la puesta en discusión a partir de cuentos*; que dan forma y estructura a este artículo de revisión.

¿Cómo construimos significados a partir de narraciones?

Como construcción social, las narraciones pueden dar forma a experiencias, vivencias y conocimientos en un *todo comprensible*. Este proceso de enseñanza y aprendizaje se crea a partir del desarrollo de la visualización mental de imágenes, que pueden ser sugeridas directamente por estímulos visuales como dibujos o fotografías, o indirectamente a través del texto leído, hablado y escrito (Collins, 1999). El niño es capaz de desarrollar esta capacidad, como lector y oyente, a partir de relatos que establecen relaciones entre ideas abstractas expresadas en

forma narrativa. Sucede que la propensión natural hacia la imagen mental en el razonamiento infantil no es paralela a una facilidad para la imagen verbal, esta toma su tiempo para desarrollarse (Egan, 1994). A partir de que los niños son capaces de desarrollar cuentos tradicionales, como oyentes y narradores, elaboran ideas en forma narrativa. Los relatos dotan de material apropiado para que los niños desarrollen esta capacidad (Vygotsky, 1990). En este proceso, el narrador ejerce de *modelo* en el uso oral del lenguaje y, paralelamente, genera una serie de *analogías* que pueden ser reelaboradas entre el niño y el adulto, dentro de un contexto de aprendizaje. Aquí se sitúa la contribución de la metáfora al lenguaje de las narraciones, con importantes implicaciones para el aprendizaje infantil. Es entonces cuando el cuento se configura como una herramienta eficaz, para elaborar significados compartidos en un contexto estable y estructurado, la escuela, base para el posterior desarrollo óptimo del lenguaje del niño (Vygotsky, 2005).

Pero, ¿cómo construimos estos significados a partir de las narraciones? Más allá de unas habilidades mecánicas, la lectura requiere de la elaboración de unas unidades de significado. Los significados son elaborados sobre la base de nuestro conocimiento acerca de la realidad en situaciones concretas. A partir de utilizar el lenguaje en los contextos en los que nos desenvolvemos, el niño hace uso de expresiones cada vez más complejas y poderosas de discurso, como es la narración, que se configura como una negociación de significados que lleva a la compren-

sión de un producto cultural (Gárate, 1994). En la elaboración de significados el concepto de andamiaje es fundamental. Estos diferentes *niveles de ayuda* facilitan al aprendiz la terminación de la tarea que no habría sido capaz de resolver por sí mismo. A partir de este tipo de interacción social se genera un espacio simbólico o *intersubjetividad* en donde compartimos nuestras manifestaciones: miradas, gestos, contactos, creencias, intenciones hacia un objetivo común: la comprensión mutua. En este sentido, la narración funciona como una herramienta cultural útil e integrada, "que proporciona una estructura de relaciones por la cual los acontecimientos contenidos en las descripciones, son dotados de significado al ser identificados como parte de un todo integrado" (Wertsch, 1999, p. 157). Los contenidos operan conjuntamente, y se refuerzan entre sí en torno a un núcleo central de significado, basado en un conjunto circunscrito de acontecimientos, en el que un protagonista se involucra en la salida a una situación (Jouini, 2005). Vamos a observar cómo la propia estructura narrativa es ya un proceso de andamiaje, que configura la primera función educativa implicada.

Función educativa implicada: andamiaje en la zona de desarrollo próximo

La predecible y familiar estructura de las narraciones tradicionales ofrece un modelo útil de lenguaje y pensamiento. Los cuentos tradicionales por sí mismos pueden actuar como un andamiaje dentro de la *zona de desarrollo próximo*,

al ser percibidos como un compañero más experto, aportando el andamiaje de generaciones anteriores de lectores (Kozulin, 1994). Esta interpretación de la noción vygotskiana de andamiaje puede tener claras implicaciones para el papel de la lectura de narraciones en educación. Es la propia estructura de los cuentos una de sus funciones educativas, al ofrecer a los niños un modelo de desarrollo del lenguaje y del pensamiento, como es la correspondencia entre rima y lenguaje rítmico presente en los juegos y en ciertas partes del lenguaje de relatos de la tradición oral. Los logros efectivos de un alumno nunca son simplemente el reflejo de esta habilidad de comprensión individual, sino que también son una medida de la efectividad de la comunicación entre el profesor y el alumno. La sucesión en la que han sido evocadas, estimuladas y desarrolladas las capacidades de dar sentido a las cosas en nuestra historia cultural, ha estado limitada mediante vinculaciones lógicas y predisposiciones psicológicas (Vygotsky, 1989, 1995). En este sentido el concepto de narración discurre y se organiza en paralelo al de *temporalidad*. Cada narración posee una trama o estructura de relaciones por la cual los acontecimientos contenidos en el relato son dotados de significado al ser identificados como parte de un todo integrado (Wertsch, 1999). El impulso narrativo brota desde que el niño quiere hacer referencia a los eventos y fija su atención en los elementos que componen las acciones: "alguien hace algo" (Martínez Rodríguez, 1997, p. 55).

Vygotsky (1989) analizó la organización mental y la teorización que surge a partir de la narración. La narración sirve de camino para organizar la me-

moria, que es definida como *crónica de eventos*. Esta debe evolucionar selectiva relativamente pronto, para acomodar el enorme flujo de información que es requerido, y no solo para almacenar sino también para procesar. La memoria temprana puede tomar la forma de crónica de eventos, pero debe ser convertida pronto *en forma lógica* si sirve para traer la ingente densidad de información que acumulamos. La memoria termina siendo el "almacén de lo que está siendo más que el catálogo de lo que ya fue" (Britton, 1990, p. 20). Pero el proceso de comprensión en una narración no se limita a un proceso cognitivo, va más allá. Detrás de una narración hay siempre unas relaciones entre personajes, unos valores, un contexto, y una proyección de emociones, tanto por parte del autor como del lector, por lo que a continuación nos planteamos revisar los vínculos entre lenguaje, pensamiento, y emoción, dentro de un cuento infantil.

¿Son los cuentos un puente entre cognición y emoción?

El desarrollo afectivo e intelectual de los niños está *inextricablemente enlazado*, tal como Piaget (1987) y Vygotsky (1995) lo defendieron. Goodman (1984), Bruner (1991, 1997), Fox (1989), Egan (1994), Collins (1999), Rodari (2000), sus trabajos sugieren que las interacciones que se establecen entre afecto e intelecto, emoción y pensamiento, pensamiento y lenguaje son las claves en el aprendizaje y desarrollo del niño. La narración de relatos tradicionales puede alentar esta relación y promover la adquisición de aprendizaje en el área afectiva, y ser

un material clave en el desarrollo de la educación de las emociones. Al esforzarnos por recordar, lo primero que nos viene a la mente es un afecto o una "actitud cargada". Se abre un modelo distinto que centra la atención en lo que verdaderamente interesa, que lleva a estructurar lo importante de acuerdo con la clase de conceptos que usan los niños con mayor facilidad para adquirir nuevos conocimientos (Bruner, 1991). Y genera un paso más, que lleva a descubrir la ilustración más viva de un hecho, a reunir los mejores recursos materiales, a decidir qué tareas encargaremos a los niños, a estudiar qué preguntas les ayudaran a apreciar algo de forma más plena, a seleccionar las analogías adecuadas con los hechos. El papel de las emociones, las sensaciones y el argumento es significativo en el desarrollo de la memoria (Barlett, 1992).

Las narraciones contribuyen al "intercambio entre cognición y emoción" (Paley, 1991, p. 24) porque elicitan una respuesta emocional, y cada narración como experiencia puede contribuir a un aprendizaje holístico. Usando la narración para promover el conocimiento, el niño puede tener más referencias sobre sus propias experiencias, y llega a calificar y tener conciencia de sus propias emociones. Además de crear relaciones con las experiencias de otros, desarrollan conocimiento y empatía con los maestros lectores y con la figura del narrador del cuento. Goodman (1984) confirma la importancia de las emociones en el aprendizaje a partir de enlazarlas con otras formas de conocimiento. En el arte, y en la ciencia también, la emoción y la cognición son "interdepen-

dientes, la emoción sin el conocimiento está ciega, el conocimiento sin la emoción está vacío" (Goodman, 1984, p. 11). Aquí se abre una atrayente línea de investigación, que busca encontrar los enlaces en la construcción del conocimiento científico y artístico. Observamos cómo ciencia y arte comparten el procesamiento y elaboración de símbolos (Rodari, 2000; Bruner, 2004; Vygotsky, 2005), y surge un marco teórico y unas referencias metodológicas comunes a ambas: los procesos de comprensión de los símbolos que las unen, conformando una cultura. Y en este espacio se abre con luz propia la imaginación.

Función educativa implicada: el desarrollo de la imaginación narrativa

El arte puede servir para socializar emociones (Egan, 1997; Vygotsky, 2005), y es el cuento uno de los primeros productos artísticos para desarrollar este proceso. Al elaborar la lectura e interpretación de cuentos como construcción social, generamos distintas interacciones entre cognición y emoción, siendo la imaginación su mejor reflejo. El uso de la imaginación puede descubrirse "al vivir pensando con creatividad, porque otras personas empujan a ello" (Tough, 1989, p. 37). El educador aporta al niño los libros como material que ejercita la imaginación, y espacios para recrearse con la lectura. Por lo mismo que le puede gustar jugar con el adulto, porque con su experiencia le puede hacer más interesante el juego, también puede preferir leer con el adulto un cuento (Harris, 2005). En etapa infantil el *lenguaje de la imaginación* es fundamental si se quiere que el men-

saje llegue al destinatario. Solo mostrar lo racional es limitado, porque incluso para mostrar la realidad escondida por las apariencias, es indispensable el recurso de la imaginación (Cerrilo, 1990). Con los niños puede hablarse de todo, siempre que se les pida ayuda para hallar el lenguaje justo para hacerlo. La fantasía no está en oposición a la realidad, es un instrumento para conocerla que hay que dominar. La imaginación sirve para hacer hipótesis y el científico necesita hacer hipótesis, también el matemático lo necesita y hace *demonstraciones por absurdo*. La imaginación sirve para explorar la realidad, y para explorar el lenguaje, "para explorar todas las posibilidades para ver qué resulta cuando se oponen todas las palabras entre sí" (Rodari, 2000, p. 13). Durante mucho tiempo los grandes novelistas continuarán diciéndonos sobre el ser humano cosas que la psicología científica no nos puede decir. De hecho, muchas actividades del currículo no pueden empezar por la observación directa, requieren que los niños imaginen personas, lugares, actividades que todavía no han visto. Pueden ser reales, como en el área de Descubrimiento del Medio, pueden pertenecer a la Historia (Beck & McKeown, 1994), o pueden ser ficticios como en la Literatura (Egan, 1997). La conversación ayuda a desarrollar formas de pensamiento que van más allá de las experiencias directas. Eso sí, los niños para proyectarse en situaciones nuevas, o para imaginar, necesitan experiencia directa relevante sobre la que apoyarse. La imaginación permite dar sentido a la experiencia, facilitada por una "modalidad narrativa de la mente" (Bruner, 2004, p. 45) que nos ayuda a

dar sentido a cada experiencia. Esta modalidad nos puede guiar en la génesis de buenos relatos, dramas imperecederos, mitos, y crónicas históricas. Debemos examinar los actos mentales que intervienen en la creación imaginaria, es decir, cómo se construyen los significados gracias a la articulación de componentes emocionales, racionales e imaginativos de la actividad mental (Vygotsky, 2005). La literatura viva, útil tiende a relacionarse con la imaginación y el juego. Para ello es indispensable una valoración distinta de la imaginación (Harris, 2005). Lo primero, rechazando la oposición entre fantasía y realidad, en la que realidad significa lo que existe y fantasía lo que no existe. De ahí preguntarse: "¿de dónde sacaría la fantasía los materiales para sus construcciones si no los tomara, como de hecho hace, de los datos de la experiencia?" (Rodari, 1980, p. 9). Todo esto implica al *educador animador*, para que estimule la imaginación, ayudando a transformar la "imaginación del consumo en la imaginación de la creación" (Rodari, 1980, p. 9). Para ello, se utilizan libros al servicio de los niños, y no al revés, libros para niños productores de cultura y valores, y no para niños consumidores pasivos de cultura.

Los cuentos aportan a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que difícilmente podría llegar por sí solo (Vygotsky, 1990). El niño necesita que le demos la oportunidad de comprenderse a sí mismo, en este mundo complejo al que tiene que aprender a enfrentarse. Para poder hacer esto, tenemos que ayudar al pequeño a que extraiga un sentido coherente al caos de sus sentimientos. Necesita ideas sobre cómo poner orden en su casa in-

terior y, sobre esta base, establecer un orden en su vida en general. En la relación entre la idea de una actividad placentera y el desarrollo intelectual, se nota la falta de una descripción detallada sobre los procesos que la imaginación verbal juega, apoya y nutre dentro de una tarea afectiva, y sobre todo, se detecta una carencia de investigaciones que estudien el interés de los niños por las leyes del mundo y la expresión de ese interés dentro de un *pensamiento razonado y lógico*. Se necesitan más hallazgos para establecer más concretamente la contribución de la imaginación verbal de la narración de cuentos en el desarrollo de la comprensión del mundo. Aún falta una descripción detallada de los procesos por los que el ejercicio de la imaginación verbal da soporte y estimula el interés de los niños, "en forma de pensamiento lógico y razonado" (Fox, 2008, p. 31).

El papel jugado por las sensaciones al recordar hechos, eventos o argumentos es clave en el enlace entre el pensamiento y el sentimiento, entre el intelecto y el afecto, y en esta combinación de experiencias, la imaginación tiene un papel clave. La implicación de esta afirmación para la educación es que las sensaciones hacen una gran contribución al aprendizaje, que tiende a ser reconocido y aprehendido. Oír y narrar cuentos tradicionales puede ser un instrumento educacional adecuado para desarrollar las sensaciones en la memoria y para el propio recuerdo (Colomer, 2005). En este sentido, el trabajo colectivo de desarrollar un relato: narrar, escuchar, renarrar, reconstruir, e interpretar, tiene beneficios para la clase como *comunidad*, porque desarrolla

muchas actividades de aprendizaje colectivo (Josselson, 2006). A través de estas actividades cooperativas se genera una lista de reglas, interpretaciones, preguntas. Y, finalmente, se construyen unas contribuciones grupales que ayudan a elaborar una identidad como grupo. Este desarrollo colectivo tiene su producto final en el desarrollo de una identidad cultural, que es la última de las funciones educativas revisadas.

¿Contribuyen las narraciones al desarrollo de una *identidad cultural*?

Esta pregunta de partida podría reformularse como: ¿qué permanece de la tradición oral en la Escuela? La respuesta puede plantearse centrada en el papel clave que las narraciones juegan en la creación, aceptación, o rechazo de una *identidad cultural*. Las narraciones pueden usarse por las sociedades para promover la homogeneidad cultural a través de unas normas, también por los individuos para reafirmar su cultura personal, o finalmente como canal transmisor de la herencia cultural. Es decir, las narraciones crean, afirman y mantienen una identidad cultural. De hecho, existe una relación conceptual y lingüística entre la poesía y las narraciones tradicionales, que en Europa fue mayor en el pasado. Hay una necesidad de averiguar si los maestros proporcionan una mayor respuesta perceptiva a las respuestas del lenguaje expresivo de los niños, cuando reconocen los vínculos culturales de la cultura oral del lenguaje formal (Collins, 1999). Leer y conversar son los modos básicos de cualquier tradición oral, y

esta 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 lectura, como un diálogo 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 (Bajtín, 1994). El intercambio está caracterizado por el activo compromiso del oyente en dar sentido a la historia en compañía del lector. El diálogo y las actividades de interpretación de textos requieren del 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. Observamos cómo trabajar las narraciones como construcción social en el aula es una pervivencia, de poner en juego la tradición oral, y por extensión, de contribuir a una identidad cultural (Collins, 1999).

Función educativa implicada: la puesta en discusión a partir de cuentos

Al interpretar la información de un texto a partir del diálogo estamos negociando unos significados culturales. Construimos nuestros significados comunes sobre la base del conocimiento de la vida cotidiana y del contexto cultural al que pertenecemos. Por medio del lenguaje establecemos gran parte de esas relaciones. Esto da continuidad

al apartado inicial, al ser la narración una construcción social puede ser el punto de partida de toda una serie de actividades basadas en el diálogo (Bajtín, 1994), la discusión, la confrontación grupal, la conversación (Borzzone, 2005). Cada maestro conversa a menudo con los niños para ayudarlos a superar los problemas de análisis y construcción de palabras, para comprobar la exactitud de sus lecturas, y para reconocer claves con las que elaborar el significado de las actividades (Kuyvenhoven, 2005). Todo esto se produce porque un cuento bien narrado es ya un comienzo de educación cultural. Pueden hacer suyas esas narraciones dentro de su propio entorno, y volver a contarlas. También pueden recrear un relato de forma personal, reteniéndolo y haciéndolo suyo. Desde el comienzo de la etapa infantil, a los tres años, los niños usan las historias que escuchan como primeras experiencias, materiales sin pulir con los que construyen la historia de su propia vida (Aguirre, 2012). Esto sugiere más funciones educativas para el maestro-narrador, a la hora de facilitar al niño la articulación de su comprensión de historias, a través de la adquisición de un metalenguaje, que les permita comprender algo de sí mismos y de su lugar en el mundo (Mercer, 1997).

En todos los cuentos se dejan traslucir valores, normas sociales, costumbres, que conforman una cultura, sin renunciar a contenidos mágicos que acercan lo cotidiano a cada niño. Cada relato puede servir de experiencia vicaria, principalmente de situaciones reales o imaginadas en las que median valores y actitudes. Los elementos de experiencia directa o vicaria producen

un episodio vivamente imaginado. El niño domina pronto las formas lingüísticas para referirse a las acciones y a sus consecuencias. Muy pronto aprende que lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo en cómo cuenta lo que uno hace, ha hecho, o va a hacer. Narrar se convierte entonces en un acto expositivo y también retórico. Estas explicaciones narrativas producen el efecto de enmarcar lo idiosincrásico en un molde vital o cotidiano que favorece la negociación. Este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa es "uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano" (Mercer, 1997, p. 56). Bruner (1991, 1997) se apoya en el concepto de *lo canónico*, que define como un conjunto de normas que regulan nuestro comportamiento, de acuerdo con lo que se espera que hagamos en ciertas situaciones. El relato consistirá entonces, en la descripción de un *mundo posible*, en el que se busca encontrar sentido o significado a lo que nos ha parecido un comportamiento excepcional. Bruner parte de una investigación de Lucariello (1985), cuyo objetivo era descubrir qué tipo de cosas desencadenaban una actividad narrativa en niños de 4 y 5 años. Les contaba una historia, en unos casos sobre una fiesta típica de cumpleaños, con regalos y velas; y en otros, sobre la visita de un primo de la misma edad del niño y sobre cómo jugaban juntos. En unos casos las historias *violaban la canonicidad*, pero esas violaciones estaban planeadas para introducir un desequilibrio, disonancia entre agente y acción, o entre agente y escena, que produce un conflicto que debe resolver el lector. Después de con-

tarles la historia, el entrevistador hacía algunas preguntas sobre lo que había sucedido. Se descubrió que *las historias anticanónicas* producían diez veces más invenciones narrativas. Las elaboraciones de los niños aludían a un estado intencional (*confusión de fechas del cumpleaños*) en *yuxtaposición con un imperativo cultural* (*requisito llevar vestido adecuado a una fiesta*). Las narraciones lograban su objetivo: "proporcionar sentido a una aberración cultural aludiendo a un estado subjetivo del protagonista" (Bruner, 1991, p. 86-87).

El relato abre la posibilidad de enseñar a través de la puesta en discusión. La base para su posible *dialogización* reside en que cada cuento puede ser un elemento motivador, que puede "aglutinar un centro de interés" (Martínez Rodríguez, 1997, p. 47). En este caso, la función para el maestro-narrador está en facilitar la articulación del conocimiento de los argumentos, ayudándolos a adquirir un *metalenguaje* con el que sean capaces de entender algo de sí mismos y de su lugar en el mundo (Bettelheim, 1988, 2001). 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 reelabo-

ración y reconstrucción de relatos. El diálogo es la característica principal de cualquier texto literario y humanista. No se refiere a un diálogo explícito, abierto, en el que participan dos voces, sino a la calidad dialógica de un texto (Bajtín, 1986, 1994), cada uno de cuyos textos incorpora las resonancias de otros textos, por lo mismo que la conciencia individual solo madura al dialogar con la conciencia de otros.

Conclusiones

Al adentrarnos en el mundo de posibilidades que ofrece el uso de la narración en Educación Infantil, hemos encontrado estas *funciones educativas*, que responden a nuestras preguntas iniciales:

- 1) Desde su predecible y familiar estructura, las narraciones tradicionales ofrecen un *modelo útil de lenguaje y pensamiento*. Los cuentos tradicionales por sí mismos pueden actuar como un andamiaje dentro de la *Zona de Desarrollo Próximo*, al propiciar el andamiaje de generaciones anteriores de lectores. Esta interpretación de la noción vygotskiana de andamiaje puede tener claras implicaciones para el papel de la lectura de narraciones en educación (Collins, 1999, p. 86).
- 2) Las narraciones contribuyen al *intercambio entre cognición y emoción* ya que las narraciones elicitán una respuesta emocional, y cada narración como experiencia puede contribuir a un aprendizaje holístico. Usando la narración para promover el conocimiento (Paley, 1991), el niño puede tener más referencias sobre sus propias experiencias, y llega a calificar y tener conciencia de sus propias emociones. Además de crear relaciones con las experiencias de otros, desarrolla conocimiento y empatía con la maestra lectora y con la figura del narrador del cuento (Bruner, 2004).
- 3) Las narraciones juegan un papel clave en la creación, la aceptación, o el rechazo de una *identidad cultural*. Las narraciones pueden usarse por las sociedades para promover la homogeneidad cultural, también por los individuos para reafirmar su cultura personal, o finalmente como canal transmisor de la herencia cultural, es decir, crean, afirman y mantienen una identidad cultural (Fox, 2008). Hay una necesidad de averiguar si los maestros proporcionan una mayor respuesta perceptiva a las respuestas del lenguaje expresivo de los niños, cuando reconocen los vínculos de identidad que parten de la cultura oral del lenguaje formal (Collins, 1999).

Una tarea clave, y difícil, de la educación de un niño, es la de ayudarlo a encontrar sentido a la vida. Para obtener éxito en esta tarea educativa, es fundamental que los adultos que están en contacto más directo con el niño produzcan una adecuada impresión en él, y le transmitan correctamente nuestra herencia cultural. La literatura infantil puede ayudar en esta labor (Colomer, 2005). Aprender a leer y escribir es poder acceder a aprender muchas cosas por uno mismo. Nadie discute que uno de los propósitos principales de la escuela es enseñar a leer. Pero es frecuente escuchar que cada vez se lee menos, que la cultura audiovisual atrapa a niños y jóvenes (Scolari, 2013), y que los

libros se van dejando de lado, por ello cabe preguntarse qué papel juega la escuela en la formación de lectores, de qué modo interviene para acercar nuevas generaciones a los textos escritos, si se enseña a discriminar entre distintos tipos de texto, a descubrir los nuevos soportes textuales (Jenkins, 2008), si se ayuda a discriminar bien quién de-

bería elegir los libros, y por último, qué hacemos los distintos profesionales para descubrir la lectura como algo placentero. Abrimos estas cuestiones para nuevas investigaciones y revisiones.

Original recibido: 16-04-2015

Original aceptado: 04-07-2016

Referencias bibliográficas

- Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere* 16(53), 83-92.
- Bajtín, M. M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Madrid: Siglo XXI.
- Bajtín, M. M. (1994). *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza.
- Barlett, F. C. (1992). *El Recuerdo*. Madrid: Alianza.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1994). Outcomes of history instruction: Paste-up accounts. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (p. 237-256). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Bettelheim, B. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Morata: Madrid.
- Bettelheim, B. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- 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.
- Britton, J. (1990). Heads or tales? *English in education*, 24(1), 3-9.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cerrilo, A. (1990). *Problemas de la literatura escrita para niños*. Madrid: Morata.

- Collins, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care*, 152, 77-108.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata.
- Egan, K. (1997). The Arts as the Basics of Education. *Childhood-Education. International Focus Sigue*, 73(6), 341-45.
- Fox, C. (1989). Children thinking through story. *English education*, 23(2), 27-38.
- Fox, C. (2008). Postcolonial dilemmas in narrative research. *Compare*, 38(3), 335-348.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos infantiles*. Madrid: Siglo XXI.
- Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Harris, P. L. (2005). *El funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Isbell, R. T. (2001). *Telling and retelling stories: The literacy connection*. Johnson City: East Tennessee State University.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2012). *Transmedia storytelling 202: Further Reflections*. The Official Weblog of Henry Jenkins. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de <http://henryjenkins.org/>.
- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative inquiry*, 1(16), 3-10.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas*, 13, 95-114.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.
- Kuyvenhoven, J. C. (2005). *In the presence of each other: A pedagogy of storytelling*. Tesis doctoral. Vancouver: University of British Columbia.
- Lucariello, J. (1985). The development of meaning in first words. In M. Barrett (Ed.), *Children's single word speech* (pp. 59-86). Chichester, England: Wiley.
- Malo, E. & Bullard, J. (2000). *Storytelling and the emergent reader*. Paper presented

at the International Reading Association World Congress on Reading, Auckland, New Zealand.

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.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Paley, V. G. (1991). *The boy who would be a helicopter*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Piaget, J. (1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.

Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihue/Biblioser.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Bilbao: Deusto.

Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona: Akai.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. S. (2005). *Psicología del arte*. México: Fontamara.

Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.