
LA IMAGINACIÓN COMO FUENTE DE LECTURA EN GRUPO

JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA

RESUMEN:

Durante el último curso de Educación Infantil cuatro maestras interpretan un cuento, estableciendo una discusión conjunta dividiendo a la clase en grupos de tres niños. Partimos del concepto de “*el mecanismo de la imaginación creadora*” de Vygotsky (1990). La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos (España), y dos más de Tampico (México), esto mismo se está replicando en Guanajuato. En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños, 18 alumnos por colegio. Codificamos la observación en función de unas categorías de observación, generando un sistema de categorías, del que se ha obtenido su fiabilidad a través de un acuerdo *intra* e *interobservadores*. Los resultados indican que los niños a la edad de 5 a 6 años pueden generar información a partir de *proyectarse* sobre situaciones nuevas. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse o imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración.

PALABRAS CLAVE: *Procesos cognitivos, métodos educativos, tipos de información, proceso de elaboración de la información, narraciones.*

I. INTRODUCCIÓN

La obra creadora, que constituye un “*proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma se apoya en las precedentes*”. Esta actividad “*combinadora-creadora*” no aparece repentinamente, sino con lentitud y gradualmente, ascendiendo desde formas elementales y simples a otras más complicadas. Vygotsky (1990) nos habla de “*el mecanismo de la imaginación creadora*”, señalando cuatro etapas en el proceso de creación: mezcla de elementos tomados de la experiencia anterior, productos elaborados de la fantasía y determinados fenómenos complejos de la realidad, a partir de enlace emocionales, y a partir de *imágenes cristalizadas*.

La imaginación es una de las formas principales con las que los niños dan significado y expresan la información, atribuyendo un sentido a lo que no conocían, experiencias nuevas que pueden surgir a partir de estímulos verbales:

lectura y discusión de cuentos, como es el caso de esta investigación (Egan, 1991:3).

La imaginación como *tipo de información* abre la posibilidad de partir de conocimientos previos análogos, para que maestra y alumno terminen creando un episodio nuevo. Incluso, pueden incorporar imágenes de otros cuentos, películas o series de televisión. Sale a la luz un *subtexto emotivo* (González, 2005), que emana de la interpretación del conflicto central del cuento a partir del enlace emocional con experiencias previas. La imaginación constituye un “*nuevo proceso psicológico*” para el niño. Representa una “*forma específicamente humana de actividad consciente*”. Al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la “*acción*” (Vygotsky, 1989:141). El uso de la imaginación puede descubrirse “*al vivir pensando con creatividad, porque otras personas empujan a ello*”, permitiendo vivir experiencias que ayuden a descubrir nuevos modos, y la satisfacción del uso de la expresión creativa.

El modelo de situación (Harris, 2005), expresa la relación complementaria y de colaboración entre *simulación* y lenguaje. Zwaan (1999) aplica esta misma idea a las narraciones, mostrando que los adultos cuando procesan un relato de ficción, construyen, en su imaginación, un modelo mental de la situación narrativa descrita. A medida que la narración se despliega, actualizan ese modelo de situación para mantenerlo en sintonía con los principales desarrollos del argumento. Cuando construye este modelo de situación el oyente, o lector, habitualmente imagina la escena en curso desde un locus espacio-temporal particular.

Harris (2005) sugiere que esta coincidencia entre el modo que los adultos procesan el discurso narrativo y los modos en los que los niños se comprometen en una situación imaginaria no es coincidencia. En el curso del desarrollo del lenguaje, los niños necesitan construir un modelo de situación, no sólo cuando escuchan un cuento bajo la forma de relato, sino cada vez que enfrentan discursos conectados como centro deíctico que desplaza el aquí y ahora. Estas conversaciones incluyen a los relatos, cuentos de hadas incluidos, y también a conversaciones que pueden involucrar una discusión colectiva de un suceso observado por el niño. En estas conversaciones el niño no puede confiar en la recuperación de un modelo de situación existente en la memoria a largo plazo para comprender la información. No existe ningún modelo de situación porque el niño nunca ha presenciado el tipo de evento descrito. Por tanto, el niño tiene que construir y actualizar el modelo de situación guiado por las afirmaciones de su interlocutor (Egan, 1994, Rodari, 2000). La capacidad para dejar la realidad

objetiva a un lado y construir un modelo de situación accesible apunta a la comprensión infantil de una cadena narrativa desplegada en el contexto de la simulación, y la conversación es uno de los vehículos más complejos y transparentes mediante el que damos a conocer nuestros pensamientos a los otros.

II. METODOLOGÍA

1. Objetivos

Objetivo principal

Analizar la imaginación como una fuente de comprensión de cuentos.

Objetivos concretos

- Ofrecer una descripción cualitativa de diversas secuencias didácticas, que muestren un proceso de enseñanza y aprendizaje como proceso de comunicación.
- Analizar y comparar de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos dentro de la categoría criterio: imaginación.

2. Muestra

La grabación de la observación se realiza durante el curso 2002-03, y en el 2005-06, a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso, para ver la evolución de los sistemas de andamiaje entre maestra y alumnos. La muestra está formada por dos aulas de dos escuelas públicas urbanas, de Burgos capital (España), y dos escuelas públicas de Tampico (México). Las cuatro Escuelas están situadas en barrios o distritos de clase media-baja, donde dominan los matrimonios jóvenes de alrededor de 30 años, en las cuatro escuelas hay programas de aplicación de animación a la lectura.

3. Procedimiento

3.1. Proceso de observación

Las semanas de observación son las mismas para todos los colegios. Se realizan en formato audiovisual al inicio del último mes de cada trimestre. En total han sido grabadas 72 sesiones, con un total de 11614 turnos conversacionales en torno a la lectura de tres cuentos.

Las maestras establecen la misma *actividad* para todos los grupos de tres niños, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión con cada grupo por separado. Se han eliminado los dibujos y viñetas.

El *material* utilizado han sido tres cuentos (García Sánchez y Pacheco, 1978). Los criterios de selección de los tres textos narrativos han seguido los conceptos explicitados por Van Dijk y 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.*

3.2. Entrevistas a las maestras

Para cotejar los datos observados realizamos una entrevista a cada maestra, durante la última semana del curso. Intentamos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partían, así como los objetivos que cada maestra se ha marcado durante la investigación. (Ver anexo).

3.3. Proceso de 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* a partir de la revisión del material audiovisual.

-
- 2) Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis* que vamos a utilizar.
 - 3) Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo varían internamente y discriminamos las *categorías* que las componían.
 - 4) Tras la elaboración del sistema de categorías codificamos cada una de las sesiones grabadas. Se lleva a cabo por el investigador principal junto con dos psicólogos, quienes ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación, presentan una posición objetiva en el desarrollo de esta etapa.

4. Categorías de observación

El proceso de elaboración de la imaginación: estrategias y formatos

El *proceso de elaboración* está formado por dos subdimensiones: *estrategias*, acciones que señalan cómo el emisor elabora la información: *repetición, reproducción, reelaboración y aportación*; y *formatos de elaboración: detalles, secuencias, episodios, significados centrales, y narraciones completas*, niveles de elaboración o *abstracción*. Ambos intentan responder a: *¿contribuye el enunciado al desarrollo de la conversación?, ¿cómo se va construyendo el discurso?*

Tabla 1. Proceso de elaboración de la imaginación)

PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA IMAGINACIÓN	
ESTRATEGIAS	FORMATOS
<u>lo dado</u> 1. repetición	1. detalle
2. reproducción	2. secuencia
	3. episodio
<u>lo nuevo</u>	
3. reelaboración	4. significado central
4. aportación	5. narración completa

5. Tipo de análisis

Tras la elaboración del sistema de categorización, y el contraste de los datos a través de las entrevistas, analizamos y comparamos de forma cuantitativa la evolución de las fuentes de información, desplegadas por los cuatro grupos observados en la reconstrucción conjunta del cuento. Para ello se empleó el programa estadístico SPSS.

III. RESULTADOS

Tabla 2: Evolución del uso de la *imaginación España*

IMAGINACIÓN	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA		43,4%		31,6%	1,3%	17,7%	0,5%	31,7%
ALUMNO		46,6%		36%	1%	21,4%	0,4%	35,5%
Totales		45,2%		34,1%	1,1%	19,8%	0,5%	33,8%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

La *imaginación* como *tipo de información* apenas aparece en el grupo A. La maestra declara en la entrevista que no lo considera un objetivo propio de la actividad; discutir sobre el cuento es ceñirse y jugar únicamente con la información dada en el texto. En cambio, en el grupo B supone un 45,2% del porcentaje total de enunciados en el primer trimestre, y más de un tercio del total de turnos. La maestra B ha conseguido ejercitar la acción de proyectar sobre experiencias de los demás.

Con el transcurso de los trimestres los turnos dedicados a esta proyección van disminuyendo en favor de experiencias del niño relacionadas con el cuento (19,8% en el último cuento).

Tabla 3: Evolución del uso de la *imaginación México*

IMAGINACIÓN	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D
MAESTRA	12,3%	11,2%	14,2%	13,7%	14,1%	17,7%	14%	13%
ALUMNO	14,5%	13,7%	16,8%	14,6%	15,2%	21,4%	14%	14%
Totales	13,4%	12,35%	15,5%	14,2%	14,6%	19,8%	14,5%	15,8%
N turnos centrados	582	547	593	453	761	642	2580	2014

En los dos grupos mexicanos analizados, la imaginación se usa como tipo de información, pero con un porcentaje mucho menor que en el grupo B, posiblemente como un complemento a la acción principal que es el repaso comentado del cuento.

Estrategias de elaboración de la imaginación

Tabla 4: *Estrategias de elaboración de imaginación, España*

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	50%		27,3%	44,5%	13,5%	27,1%
REPRODUCCIÓN				2,9%	3,1%	3%
REELABORACIÓN	50%		27,3%	48,6%	15,5%	30%
APORTACION		100%	45,5%	4%	67,9%	39,9%
Totales	100% (6)	100% (5)	100% (11)	100% (479)	100% (614)	100% (1093)

Escaso uso en el grupo A. Para los alumnos del grupo B, la *aportación* es la *estrategia de elaboración* dominante. A través de demandas, el niño aporta relaciones con experiencias propias, generando información novedosa para la discusión. De la maestra depende que sea información no sólo novedosa, también relevante.

Tabla 5: Estrategias de elaboración de imaginación, México

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO C			GRUPO D		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	54,5%	23,5%	49%	49,5%	26,2%	38,5%
REPRODUCCIÓN	5,9%	12,1%	6%	7,8	9,8%	9,2%
REELABORACIÓN	34,6%	5,5%	23,4%	43,7%	7,2%	24,6%
APORTACION	4%	53,9%	23,6%		54,2%	30,7%
Totales	100% (131)	100% (164)	100% (295)	100% (87)	100% (119)	100% (206)

Hay un mayor reparto de estrategias en los grupos C y D. En las maestras la imaginación parte más del conocimiento dado, que de las reelaboraciones, y hay un menor porcentaje de uso de la imaginación a partir de aportaciones en los niños. Parece ser que se profundiza menos en el discurso, se avanza menos, jugando más con la información ya dada en el texto.

Formatos de elaboración de la imaginación

Tabla 6: Formatos de elaboración de imaginación España

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE				23%	25,7%	24,5%
SECUENCIA	16,7%		54,5%	62,4%	64,3%	63,5%
EPISODIO	83,3%	100%	45,5	14,6%	9,8%	11,9%
SIGNIFICADO CENTRAL						
NARRACIÓN COMPLETA					0,2%	0,1%
SOLICITUD ABIERTA						
Totales	100% (6)	100% (5)	100% (11)	100% (479)	100% (614)	100% (1093)

El grupo A se concentra en *episodios*. Aunque no podemos llegar a ninguna conclusión debido a su escasa frecuencia. En el grupo B la *secuencia* es el formato con porcentajes más relevantes. Y un 24,5% del total de las producciones nacidas de la *imaginación* son *detalles*. La maestra puede detenerse sobre cualquier aspecto del cuento, pudiendo derivar en *detalles* con poca o ninguna relación con los *mensajes* de la estructura narrativa.

Tabla 7: *Formatos de elaboración de imaginación México*

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO C			GRUPO D		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	37,1%	51,2%	46,1%	43%	37,3%	39,5%
SECUENCIA	17,7%	46,7%	34,3%	53,4%	61,2%	58,6%
EPISODIO	8,6%		4,3%	2,6%	0,6%	0,9%
SIGNIFICADO CENTRAL	2,7%	2,1%		1,1%	0,7%	
NARRACIÓN COMPLETA						
SOLICITUD ABIERTA	27,9%		13,9%			
Totales	100% (131)	100% (164)	100% (295)	100% (87)	100% (119)	100% (206)

En los grupos C y D se observa un mayor uso de detalles que en los grupos españoles. Las secuencias siguen siendo los formatos más usados por los niños, pero mucho menos el *episodio*, es decir, apenas han sido capaces de enunciar varias frases en un mismo turno de conversación. Los resultados en los formatos, productos de las estrategias, se muestran en estrecha relación, al usarse más estrategias de conocimiento ya dado en el texto, se producen formatos menos elaborados.

IV. CONCLUSIONES

La imaginación como *tipo de información* ha sido generada en un proceso conjunto maestra-alumno, partiendo de demandas de ésta.

Los datos en el grupo B indican que a esta edad los niños pueden generar información a partir de *proyectarse* sobre situaciones nuevas. Los resultados encontrados indican que a esta edad los niños pueden generar información a partir de *proyectarse* sobre situaciones nuevas. La maestra B ha conseguido ejercitar la acción de proyectar sobre experiencias de los demás, sentimientos, reacciones de los personajes, situaciones no experimentadas. Incluso a la acción de imaginar a partir de una situación basada en la vida real, y de una situación imaginada sin referencias explícitas a experiencias. La fantasía en los niños de esta edad parece constituir una de las partes más significativas y activas de su vida mental. Comprobamos cómo el “*el mecanismo de la imaginación creadora*” de Vygotsky (1990), sí funciona a nivel teórico en nuestra muestra, revisado a nivel de imaginación verbal.

Como puede observarse en los resultados (Tablas 7-11), solamente la maestra B ha acudido a la imaginación. Las maestras A, C y D no perciben claramente el papel de este proceso dentro de los objetivos de la actividad propuesta.

Como vemos, en todos los grupos la forma dominante de elaborar la imaginación, en esta etapa de 5-6 años, es a través de reelaborar experiencias previas. Los niños, con ayuda de la maestra, han sido capaces de proyectarse en la situación descrita por el autor del cuento, eso sí, partiendo de experiencias reales. Asimismo, observamos la relación entre *experiencia* e *imaginación*, cómo se nutren entre ambas (Bruner, 2004).

El modelo de representación descrito por Harris (2005), nos habla de que en esta etapa, 5 a 6 años, el juego de simulación es un buen camino para acceder y desarrollar la imaginación. Posiblemente la maestra B ha dado con una forma de establecer uno, demandando a cada niño que se ponga en el lugar del protagonista, ha satisfecho un posible juego de simulación verbal.

La evolución de lo explícito a lo implícito evoca el posible logro de la autonomía frente a la necesidad de trabajar sobre evidencias.

Se abren nuevas cuestiones. La primera es plantearse si realmente el maestro se convierte en un "dinamizador educativo, mediador, estratega de intercomunicación, y provocador de situaciones" (Rodari, 1980, Egan, 1994). De hecho, cada grupo ha respondido a sus propias preguntas, puesto que no hay una única respuesta, como no hay una única pregunta.

BIBLIOGRAFÍA

- Albanese, O. y Antoniotti, C. (1997). Teacher Dialogue Style and Children's Story Comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (3), 249-59.
- Borzzone, A. y 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. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona.
- Collins, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care*; 152, 77-108.
- Egan, K (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC y Morata.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata.
- Gárate, M (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.

-
- 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. (2006). Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 3.
- González García, J. (2007a). ¿Qué sabemos de las narraciones como construcción social?. *Investigación en la Escuela*, 62, 2, 79-98.
- González García, J. (2007b). El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 25-41.
- González García, J. (2008). La comprensión de cuentos a través de la reconstrucción de experiencias. *Inter Science Place*, 1 (2), 23-41.
- Harris, P. L. (2005). *El funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza editorial.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*: Madrid. Paidós.
- Piaget, J. (1999). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Altaya.
- Rodari, G. (1980). La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva Escolar* 43, 9-13. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat. Reproducido en *Imaginaria*, 125. (Consulta: 31 de Marzo de 2004).
- Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser.
- 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 (ensayo psicológico)*. Barcelona: Akai.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Psicología del arte*. México: Fontamara.
- Zwaan, R. A. (1999). Situation models: The mental leap into imagined worlds. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 15-18.

ANEXO

ANEXO. Guión de la entrevista a las maestras

Bloque biográfico: “La transmisión de estilos”

- 1) ¿Cuántos años llevas trabajando la puesta en discusión en clase?
- 2) ¿Con qué edades?
- 3) ¿En este colegio?
- 4) ¿Utilizas el trabajo en grupo?, ¿en qué momentos?
- 5) ¿Qué sistema de trabajo has seguido?
- 6) ¿Qué uso haces de los libros de texto?
- 7) ¿Y de los cuentos?
- 8) ¿Qué es para ti el cuento?
- 9) ¿Para qué sirve?
- 10) ¿Cómo usarlo?
- 11) ¿Cómo lo has usado en esta ocasión?

Bloque de contraste: “objetivos que se han marcado”

- 12) ¿Cuál ha sido el objetivo prioritario de la tarea?
- 13) ¿Qué otros objetivos importantes percibes?
- 14) ¿Qué crees haber conseguido?