

CAPÍTULO 7

NARRACIÓN Y COOPERACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL Y PRIMARIA ⁵

“Storytelling and cooperation in nursery and primary school”

Palabras clave. Aprendizaje cooperativo, Desarrollo narrativo, Cognición social.

Keywords. Cooperative learning, Narrative development, Social cognition.

Resumen

A lo largo de la infancia, el desarrollo típico de las competencias narrativas y sociales es progresivo con la edad. En este estudio los autores presentan los resultados del análisis de treinta dos historias, realizadas en grupos cooperativos por niños españoles, desde último de infantil hasta sexto de primaria. Los participantes realizaron sus narraciones en dos sesiones repetidas a distancia de un año, utilizando dos situaciones estándares, adaptaciones del Test Proyectivo de la Familia de los Osos. Los resultados indican que la discusión de la historia en grupo y su exposición final a la clase constituyen métodos eficaces de estimulación cognitiva y relacional. Las historias grupales se desarrollan progresivamente con la edad, así como también la atribución de estados físicos y mentales a los personajes del cuento. Además presentan puntuaciones iguales o superiores respecto a las historias individuales de niños de la misma edad.

Summary

The typical development of narrative and social skills is progressive throughout childhood. In this study the authors present the results of the analysis of thirty-two cooperative stories of Spanish children, from nursery to the last year of primary school. The children performed their stories in two repeated sessions at distance of one year, using two standard situations. The two situations were structured as narratives adaptation of the Bears Family Projective Test, which stimulates individual narratives of children from three to eleven years old. The results indicate that the group discussion about the story and its final presentation to the class are effective, relational and cognitive stimulation methods. The groups' stories develop gradually with the age, as well as the physical and mental states of the characters. The results also show similar or higher scores than individual stories of children of the same age with the Bears Family Projective Test.

⁵ Iandolo, G., Linaza, J., & del Barrio C. (2011). Narración y cooperación en la escuela infantil y primaria. *Manuscrito en proceso de envío a revista.*

7.1 Introducción

Las competencias sociales y narrativas, así como la capacidad de atribuir estados mentales a los demás, constituyen funciones humanas complejas que evolucionan a partir de la infancia (Shaffer, 2000). Según Vygotsky (1930, 1931, 1933) muchos de los descubrimientos que realiza el niño ocurren en un contexto de diálogo cooperativo, donde las competencias de los agentes socializantes más expertos dirigen y estimulan sus aprendizajes, incrementando la comprensión de problemas y experiencias. Este proceso de aprendizaje cooperativo constituye la zona de desarrollo próximo del niño, un espacio de estimulación donde las tareas pueden llevarse a cabo mediante la guía y estímulo de un compañero o de un adulto más hábil.

Numerosos estudios han demostrado que el aprendizaje cooperativo aumenta el intercambio activo de ideas en pequeños grupos ya en la infancia media (Vermette, Harper & DeMillo, 2004). Los estudiantes que trabajan de forma cooperativa alcanzan niveles de pensamiento superiores y retienen más información respecto a los que trabajan en individual y en silencio (Johnson & Johnson, 1986; Slavin 1989; Totten, Sills, Digby & Russ, 1991). Esta modalidad de co-construcción de los significados (Bruner 1985, 1991), además de constituir una manera poderosa para el aprendizaje y el desarrollo socio-cognitivo, tiene efectos positivos sobre el clima escolar (Thousand, Villa & Nevin, 1994). Para que una tarea sea de aprendizaje cooperativo es necesario que haya un objetivo común al grupo y que sus miembros sean responsables respecto a este objetivo. El fin del adulto es motivar e involucrar a cada miembro en la tarea, proporcionando el reconocimiento final de los logros. De esta manera el aprendizaje colaborativo permite al individuo participar en un debate compartido y tomarse la responsabilidad de su propio aprendizaje, convirtiéndose en un pensador crítico.

Por cuanto atañe a las competencias narrativas, numerosos estudios han evidenciado que la capacidad infantil de crear una historia es progresiva con la edad y está relacionada con la adquisición de estructuras lingüísticas y conceptuales (Piaget, 1955; Nelson, 1989, 1996; Botvin & Sutton-Smith 1977; Applebee 1978; Hudson & Shapiro, 1991; Pontecorvo, 1991; Trabasso & Stein, 1997). Estudios con el Test Proyectivo de la Familia de los Osos entre los tres y los once años (Iandolo, Esposito & Venuti, 2011a; Iandolo, del Barrio & Linaza, 2011) han demostrado que los niños de cuatro años tienden a crear secuencias repetidas y paralelas en la historia. Entre los cinco y los siete años los niños se concentran en utilizar interconexiones siempre más complejas y, en

torno a los ocho años, consiguen enfocar establemente el cuento en torno a una díada problema-solución. También los contenidos de la historia de la Familia de los Osos se diferencian e integran progresivamente con la edad (Iandolo, Esposito & Venuti, 2011b) y tienden a una dinámica global de compensación entre aspectos positivos y negativos. Esto podría estar relacionado con una necesidad de referencia afectiva y social positiva del niño (Trevarthen & Aitken, 2003; Bowlby, 1969), delimitando las cargas emocionales negativas y compensándolas en una estructura representacional progresivamente más compleja, integrada y resolutoria. Así que las representaciones positivas estimularían al niño a acercarse conceptualmente a ellas durante el cuento, mientras que las negativas estimularían mecanismos necesarios para elaborarlas, resolverlas o evitarlas.

Por cuanto atañe al desarrollo de la comprensión y atribución de los estados mentales en los demás (o Teoría de la Mente) durante la infancia, algunos estudios han subrayado la presencia de esta competencia socio-cognitiva ya a los tres-cuatro años (Wellman, Cross & Watson, 2001; German & Leslie, 2000; Nilsen y Graham 2009), mientras otros han demostrado su ulterior desarrollo durante la infancia media (de Rosnay & Hughes, 2006; Piaget 1959; Nading & Sedivy 2002). Uniendo las dos perspectivas desde un enfoque evolutivo, la complejidad de la sollicitación cognitiva y el tipo de estimulación emocional parecen desempeñar un papel importante (Ferreira, Slevc & Rogers, 2005; Horton & Keysar 2006). Es decir que en situaciones de mayor carga cognitiva y emocional, tanto en los niños como en los adultos, la capacidad de utilizar con éxito la perspectiva del interlocutor se reduce. Desde el punto de vista de discurso narrativo, típicamente en la adolescencia se desarrolla una estructura interpretativa. Esta nueva estructura permite organizar las acciones y los estados mentales de los personajes de un cuento en torno a sus características psicológicas y a acontecimientos derivados de la historia personal del narrador (McKeough, 1997; McKeough & Genereux, 2003). Entonces la competencia de atribuir estados mentales y emocionales a los personajes de un cuento tiene que desarrollarse a lo largo de la infancia, permitiendo progresivamente al niño de describir los estados mentales de los personajes a partir de sus creencias y atribuciones.

Justificación de la necesidad del trabajo

El desarrollo de las competencias narrativas y de atribución de estados mentales a los personajes de una narración es progresivo a lo largo de la infancia, así que tendrían

que aumentar con más eficacia en un grupo cooperativo respecto a una producción narrativa individual. Por esta razón el estudio se centra en medir los cambios narrativos típicos de diferentes edades a lo largo de la infancia, así como el nivel de colaboración necesario para que una historia creada en grupo presente una buena calidad formal y de contenido.

Objetivos e hipótesis

El objetivo del estudio fue analizar la narración cooperativa de una muestra escolar de niños españoles desde tercero de infantil hasta sexto de primaria. Se quiso describir su desarrollo a través de dos situaciones estándares de producción narrativa cooperativa: “La Familia de los Reyes” y “La Familia de los Marcianos”.

Se quiso comparar las edades desde los cinco hasta los once años, transversalmente y a través de una situación de narración grupal repetida a distancia de un año. De esta manera se quiso evaluar la evolución en el tiempo: de la interacción del grupo, de los aspectos formales y de contenido de la historia, así como la presencia de verbos que expresan estados físicos y mentales de los personajes del cuento. En fin se quiso comparar las historias grupales del estudio actual con las narraciones individuales de la muestra de referencia del Test Proyectivo de la Familia de los Osos, en la que se analizaron, a través de un procedimiento similar, las historias de niños de la misma edad (Iandolo et al. 2011a-b).

Las hipótesis que guiaron la investigación fueron que:

1. la colaboración, durante la fase de preparación de la historia grupal, aumentase con la edad de los niños;
2. las historias cooperativas presentasen:
 - a. un aumento, progresivo con la edad, de verbos que expresan estados físicos y mentales de los personajes del cuento;
 - b. una mejora, progresiva con la edad, de sus características formales;
 - c. una progresiva ampliación de los contenidos narrativos y una dinámica global de compensación entre aspectos positivos y negativos del cuento;
 - d. puntuaciones similares o superiores a las narraciones individuales con el Test Proyectivo de la Familia de los Osos.

7.2 Método

Participantes

Participaron en la investigación 64 niños de dos escuelas concertadas de la Comunidad de Madrid, desde el último año de infantil hasta sexto de primaria, en dos encuentros repetidos a distancia de un año. La muestra estaba compuesta por 4 clases escolares: 1. “grupo G1” de tercero de infantil; 2. “grupo G2” de primero y segundo de primaria; 3. “grupo G3” de tercero y cuarto de primaria; 4. “grupo G4” de quinto y sexto de primaria (Tabla 59).

Tabla 59 – La muestra del estudio

Clase	Narración 1			Narración 2		
	Edad media (meses)	Edad media (años)	N	Edad media (meses)	Edad media (años)	N
G1 (infantil 3)	63 (DE 3.3)	5;3 años	16	72 (DE 3.3)	6;0 años	16
G2 (Primaria 1-2)	78 (DE 2.3)	6;5 años	16	90 (DE 2.3)	7;5 años	16
G3 (Primaria 3-4)	103 (DE 2.7)	8;6 años	16	115 (DE 2.7)	9;6 años	16
G4 (Primaria 5-6)	126 (DE 2.6)	10;5 años	16	138 (DE 2.6)	11;5 años	16
			Total 64			Total 64

Los grupos G1 y G3 pertenecían a una escuela del Sur de la Comunidad de Madrid mientras que los grupos G2 y G4 pertenecían a una escuela del norte de la Comunidad. Los niños fueron todos voluntarios y, a final de los encuentros, se les entregó un certificado de agradecimiento. Para todo el proceso de investigación se siguieron las normas éticas correspondientes al tipo de procedimiento y población.

Las clases escolares (G1, G2, G3, G4) fueron divididas inicialmente en cinco subgrupos. De los cinco subgrupos iniciales, se incluyeron en la muestra del estudio sólo cuatro de cada clase (G1, G2, G3, G4), según un criterio preestablecido. Este criterio se basaba en la diversificación del género de los miembros de los subgrupos y en la tipicidad de sus competencias lectoras (Tabla 60). Así resultó que en cada clase (G1, G2, G3, G4) fueron seleccionados cuatro subgrupos: dos formados por dos varones y dos mujeres, uno de tres varones y una mujer y, el último, de tres mujeres y un varón. Un ulterior criterio de inclusión en la muestra fue que los miembros de cada subgrupo no presentasen dificultades de aprendizaje o problemas conductuales en clase. Este último aspecto se evaluó a través de una entrevista al maestro y de una sesión de observación escolar.

Tabla 60 – Comprensión lectora de la muestra

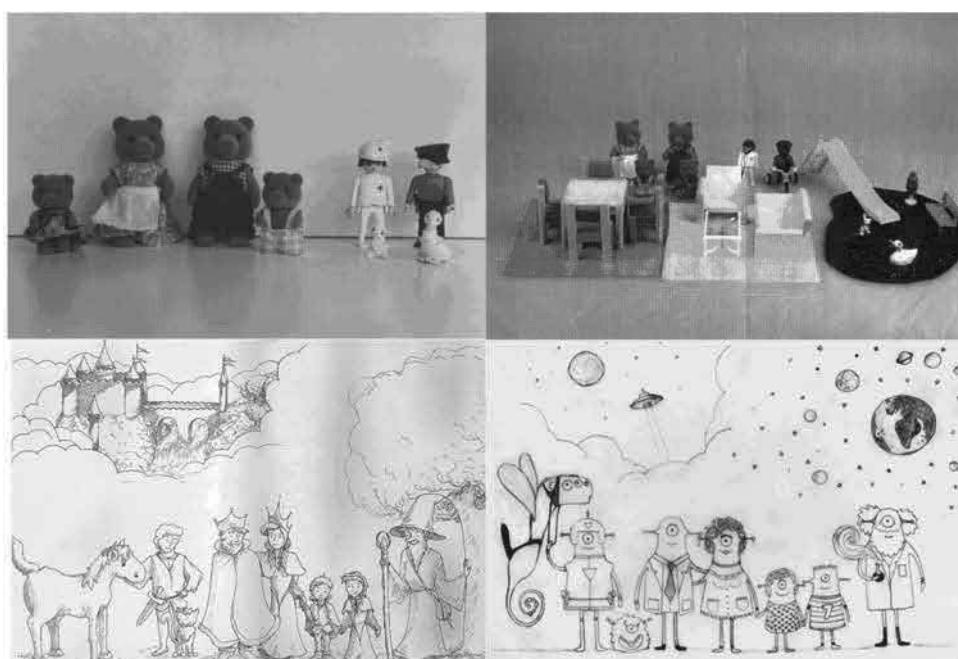
Grupos	Min	Max	Media	DE
G1 (tercero de infantil)				
G2 (Primaria 1-2)	- .57	.98	.01	.67
G3 (Primaria 3-4)	- .53	.50	.09	.44
G4 (Primaria 5-6)	- .63	.25	- .10	.43

Comprensión lectora EMLE_TALE 2000: Puntuación Z (Media = .00; DE =2.00)

Instrumentos

Para estimular las narraciones de los niños, se presentaron a las clases (G1, G2, G3, G4, cada una dividida en cuatro subgrupos) dos tareas narrativas: la “Familia de los Reyes” y la “Familia de los Marcianos” (Figura 17). Se trata de dos pruebas elaboradas a partir del Test Proyectivo de la Familia de los Osos (Bornstein & Tamis-LeMonda 1995, Venuti & Cesari 1998, Venuti & Iandolo, 2003) que permite estimular y evaluar la narración individual del niño entre los tres y los once años.

Figura 17 – Las Familias de los Osos, de los Reyes y de los Marcianos



A diferencia de la Familia de los Osos, donde el niño cuenta individualmente una historia estimulado por el material de juego, en las *Familias de los Reyes* y de los *Marcianos* el grupo tiene a disposición una imagen de gran tamaño (A0) con la cual puede inspirarse para contar una historia.

Así como en el Test de la Familia de los Osos, en estas dos tareas narrativas grupales hay ocho personajes (papá, mamá, hijo, hija, personaje curativo, un personaje normativo, dos animales de compañía) contextualizados en dos lugares principales (interior y exterior de la casa/reino/planeta). Como en la Familia de los Osos, los niños disponen de diez minutos iniciales para pensar en un cuento. Luego, en la sesión final de cinco minutos, se pide al representante del grupo que cuente a toda la clase la historia pensada con comienzo, una parte central y un final (Tabla 61).

Tabla 61 –Administración de la Familia de los Reyes y de la Familia de los Marcianos

Sesión	Duración	Tarea
Sesión Cero (Constitución de los grupos y explicación de la tarea)	Variable	<p>Fase 1. El administrador se presenta a la clase, explica que irá a pedirle que se dividan en grupos de cuatro (con la ayuda del maestro) colocando las mesas de manera que formen un cuadrado, así que los miembros de cada grupo puedan verse la cara y hablar.</p> <p>Fase 2. El administrador coloca en la pizarra el dibujo de la Familia de los Reyes (primer encuentro) o de la Familia de los Marcianos (segundo encuentro).</p> <p>Fase 3. El administrador entrega a cada grupo una grabadora de audio e invita a cada niño a decir su nombre.</p> <p>Fase 4. El administrador explica la tarea y dice: “<i>Es hora de contar una historia. Pensad como podéis inventar una historia sobre la Familia de los Reyes (o de los Marcianos). Vamos a utilizar estos materiales para que nos ayuden a inventar la historia. Esta es la Familia de los Reyes (o de los Marcianos): esto es el Rey (o el papá marciano), la Reina (o la mamá marciana), esto es un escudero (o un robot escudero), esto es un brujo (o un científico-médico), esto es el príncipe (o el hijo marciano) y esta es la princesa (o la hija marciana). Además hay un caballo (o un caballo con alas) y un gato (o una mascota marciana). Aquí hay el castillo (o el planeta Marte) y aquí un bosque (o el espació con otros planetas). Ahora podéis discutir con vuestros compañeros de grupo y pensar cómo contaríais una historia. Luego os pediré también que elijáis uno o más representantes del grupo para contar la historia a la clase.</i>”</p>
Primera sesión (Discusión en grupo)	5 minutos	Se dejan cinco minutos para que cada grupo empiece a desarrollar una conversación sobre el tema, cuidando que el tono de voz no resulte molesto para los otros grupos.
Segunda sesión (Discusión en grupo)	5 minutos	Después de cinco minutos el administrador dice: “ <i>Bien, todavía podéis seguir pensando y hablando de la historia, recordad que luego os pediré que contéis una historia sobre la Familia de los Reyes (o de los Marciano), una historia con un comienzo, una parte central y un final</i> ”
Tercera sesión (Cuento a la clase)	5 minutos	Después del segundo periodo de cinco minutos el administrador dice: “ <i>Bien, es el momento de contar la historia sobre la Familia de los Reyes (o de los Marciano)</i> ”. “ <i>¿Habéis elegido el/los representantes? Si no lo habéis hecho, hacedlo ahora, así que vamos a escuchar y videgrabar la historia de cada grupo</i> ”. En esta fase cada representante cuenta la historia a la clase mientras que los otros grupos la escuchan.

Procedimiento

Se recogieron las interacciones y las narraciones grupales en clase, en el aula escolar de cada curso (G1, G2, G3, G4). Cada clase fue dividida en cuatro subgrupos y se administró el test de la Familia de los Reyes y, a distancia de un año, la de los Marcianos. El narrador o los narradores que representaba/n el grupo en la segunda narración tenía que ser diferente respecto a lo de la primera, a menos que todo el grupo junto no hubiera decidido contar la historia. Las interacciones verbales de cada grupo se audiograbaron y analizaron según una hoja de registro desarrollada para la investigación. Las historias finales se videograbaron, transcribieron y codificaron analizando: 1. la frecuencia de uso de los verbos del cuento; 2. los aspectos formales y de contenido según el “*Sistema Integrado de la Familia de los Osos*” (Venuti & Iandolo, 2003).

Por cuanto atañe a la **interacción grupal** (primeros diez minutos; Tabla 61), se analizó la presencia-ausencia de colaboración durante la tarea, categorizando: 1. “las interacciones verbales encaminadas a la negociación de roles y centradas en la tarea”; 2. “las interacciones fuera del tema”. En la primera categoría, los miembros del grupo discutían acerca de la historia final, negociaban su contenido y los roles en el grupo relacionados con la tarea. En la segunda categoría de análisis, el grupo no estaba centrado en la tarea.

Respecto al **análisis de la historia final** (últimos cinco minutos; Tabla 61), se analizó el uso de los verbos del cuento y sucesivamente se pasó al análisis según el “*Sistema Integrado de la Familia de los Osos*” (Venuti & Iandolo, 2003).

Por cuanto atañe a la **frecuencia de uso de los verbos del cuento**, se utilizó una hoja de observación desarrollada para la investigación. La frecuencia de cada verbo de la historia se incluyó en una de las cuatro categorías establecidas: 1. “Verbos estáticos y auxiliares”; 2. “Verbos de movimiento” (que implicaban un desplazamiento físico); 3. “Verbos que expresaban estados físicos y de voluntad”; 4. “Verbos que expresaban estados mentales y emocionales”. A continuación se detallan los verbos incluidos en las últimas dos categorías (Tabla 62).

Tabla 62 – Verbos de las categorías “físicos” y “mentales”

Estados físicos y de voluntad	Estados mentales y emocionales
<p>Aprender a caminar. Ayudar. Castigar a alguien. Convertir a alguien con un hechizo. Convertirse en bueno o malo. Constiparse. Dejar en paz / Dejar ir (permitir) / Dejar que se haga algo. Deshacerse (de un ser animado). Desmayarse. Despertar/se. Dormir. Encontrarse bien o mal. Estar bien / mal / embarazada / castigado / muerto / temblando / cansado. Gustar algo. Hacer daño físico. Hacerse bueno / malo / daño / famoso / gigante (ser animado) / mayor. Llorar. Morir. Pillar la gripe. Deber o tener que hacer. Poder hacer algo siendo capaz físicamente. Ponerse o tener un cable en el brazo. Ponerse bien. Provocar una enfermedad. Quedarse sin aire o tetrapléjico. Querer destruir / hacer algo / jugar / matar / salir / tomar algo / unirse al ejercito. Reñir con alguien. Romperse una costilla / una pierna. Roncar. Saborear. Salir a disfrutar del sol. Salir granos. Ser bueno/feliz /malo / mágico / educado / complicado/ insoportable / listo / pequeñito / alérgico. Tener buen oído / hambre / viruela / un bebé / una insolación. Tener que escapar / que hacer algo / que irse / que estar / quedarse. Teñir la piel. Vivir feliz. Ser feliz. Volverse bueno.</p>	<p>Acordarse. Asustar/se. Cabrearse. Caer bien a alguien. Conocer. Contemplar. Costar duro. Creer. Dar miedo / tener miedo. Darse cuenta. Decidir. Descubrir / Pillar a alguien. Descubrir una idea. Disfrutar del día /divertirse. Divertirse. Enfadarse. Engañar. Entender. Equivocarse. Estar aburrido. Estar harto / hasta las narices. Estar listo para una acción (seres animados). Estar preocupado. Estar tranquilo. Estar triste. Hacer bien una tarea. Hacer caso a alguien. Hacerse amigo. Hacerse hermanos en el sentido de amigos. Hacerse un lío mental. Importar. Intentar. Llevar sueños bonitos. Llevarse bien con alguien. Meter la pata. Mostrar compañerismo. Necesitar. No poder más de algo mentalmente. Parecer raro. Participar. Pasárselo bien. Pensar. Preocuparse. Rendirse. Saber. Tener interés / vergüenza. Tener razón. Vencer a alguien.</p>

Respecto a los **aspectos formales** de la narración se analizaron: el número de proposiciones y episodios, el índice de estructura y cohesión narrativa, la presencia de acontecimientos problemáticos con solución. La *proposición* es la unidad básica de la frase que expresa una acción de la historia. Es la unidad de significado que constituye el contenido de una declaración y tiene la forma de una simple oración declarativa. Desde un punto de vista sintáctico, se compone de sujeto más predicado. Un *episodio* es un acontecimiento de la historia constituido por una o más proposiciones conectadas entre ellas a través de subordinación y especificación, divididas por vínculos de coordinación. Estas proposiciones, que constituyen el episodio, se centran en una acción, actividad, argumento o discurso de la historia de la Familia de los Osos. El *índice de estructura narrativa* es una medida de la presencia de los elementos típicos de la historia como la frase de introducción, el protagonista, la ambientación temporal y espacial, la conclusión y la conclusión a largo plazo. Se asigna un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento, permitiendo una variación del índice entre cero y seis. El *índice de cohesión narrativa* es una medida de cómo la historia se caracteriza por un punto de vista y se desarrolla en torno a un tema, un argumento, una trama o a uno o más acontecimientos problemáticos con solución. Se asigna una puntuación entre cero y once según el tipo de historia global (0. Ninguna historia; 1. Descripción del material; 2. Acciones arbitrarias; 3. Episodios arbitrarios;

4. Episodios interconectados; 5. Secuencias temáticas; 6. Situación problemática o reacción; 7. La estructura diádica estructura la historia; 8. Estructura diádica con acontecimientos mediadores; 9. Cadenas diádicas; 10. Díada con elementos intermedios secundarios; 11. Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios). Un *elemento problemático* es un acontecimiento que expresa una dificultad, un peligro para uno o más personajes de la historia al que sigue o no una solución.

Por cuanto atañes a a los **aspectos de contenido** de la historia se analizaron: la utilización de lugares (interior, exterior del castillo/planeta Marte, lugares de fantasía y no claros) y personajes de cada episodio (mamá, papá, personaje no claro, familia, hijo, hija, personaje curativo y personaje normativo), las relaciones positivas (relaciones positivas totales y con personajes externos a la familia), las relaciones negativas y los problemas no solucionados, algunas conductas de los personajes (adaptativas, agresivas, rechazo de reglas y sentido de culpa). La *utilización de los personajes y lugares* se clasificó de acuerdo con la división en episodios de la historia. Para cuantificar la frecuencia de utilización de personajes y lugares, se clasificó el personaje que protagonizaba el episodio y el lugar del acontecimiento. Un *episodio relacional* es un episodio de la historia donde dos o más personajes interactúan entre sí o co-actúan para lograr algo. Una *relación positiva* es una interacción o acción conjunta de dos o más personajes donde trascienden emociones positivas, de amistad, alegría, cariño, complicidad, cuidado. Una *relación negativa* es una interacción entre dos o más personajes donde trascienden emociones negativas, rigidez, agresión, miedo, separación, tensión, enojo, malicia, negligencia. En las conductas agresivas se manifiesta una agresión de forma física, verbal o latente-catastrófica. En las *conductas de rechazo de las reglas* un personaje se niega o evidencia malestar en respetar las normas. En las *conductas de sentido de culpa* un personaje expresa sentimientos de responsabilidad respecto a una acción de la que es o se siente causa. En las *conductas adaptativas* un personaje acepta reglas sociales o familiares y también se clasifican en esta categoría las acciones que se ponen en marcha para solucionar un problema o para adaptarse a un cambio. Para potenciar el nivel de análisis estadístico, se convirtieron las frecuencias de las categorías de contenido en escalas a intervalos.

Inicialmente, en el apartado dedicado a los resultados, se reportará una descripción de las interacciones grupales durante la preparación del cuanto (primeros diez minutos; Tabla 61) y de la utilización de los verbos de la historia final (últimos cinco minutos; Tabla 61). Estas dos categorías de análisis son específicas del estudio actual y no son

parte del *Sistema Integrado de la Familia de los Osos* (análisis formal y de contenido). Por esta razón no se procederá a compararlas con la muestra normativa italiana ya que no las preveía. A continuación se proporcionará un ejemplo de historia analizada de un subgrupo de segundo de primaria (G2). Sucesivamente se pasará a explorar la evolución en el tiempo de las variables formales y de contenido de la historia final. En fin se analizará la congruencia de las puntuaciones grupales del estudio actual con las narraciones individuales de la muestra italiana de referencia del Test Proyectivo de la Familia de los Osos (Iandolo et al. 2011a-b).

7.3 Resultados

Respecto a la fase de preparación de la historia (primeros diez minutos; Tabla 61), los resultados indicaron que la colaboración interna al grupo aumentó progresivamente con la edad de los niños ($r^2 = .51$; $p = .03$). Se estabilizó, con altas puntuaciones, a partir de los siete años (88% del tiempo a disposición), en segundo de primaria (Tabla 63). Cabe subrayar que, aunque en infantil y en primero de primaria el porcentaje de tiempo colaborativo giraba en torno al 39-60% del tiempo disponible, las interacciones resultaron más enfocadas a la negociación de roles que al debate sobre el cuento. Este dato viene confirmado por el hecho que de todos los grupos de infantil y de primero de primaria necesitaron ser ayudados por un adulto para empezar a enfocarse en la tarea (Tabla 63).

Tabla 63 – Interacción centrada en la tarea y ayuda del adulto

	INTERACCIÓN CENTRADA EN LA TAREA		AYUDA AL GRUPO POR UN ADULTO	
	Porcentaje medio de tiempo aprovechado por los grupos en los diez minutos a disposición (4 grupos por cada clase escolar y narración)		Frecuencia de grupos que necesitaron ayuda para enfocarse en la tarea en los primeros diez minutos (4 grupos por cada clase escolar y narración)	
	Narración I	Narración II	Narración I	Narración II
G1 (Infantil 3)	60%	52%	4	4
G2 (Primaria 1-2)	39%	88%	4	0
G3 (Primaria 3-4)	87%	82%	0	0
G4 (Primaria 5-6)	83%	86%	0	1

A partir de los nueve años y medio (cuarto de primaria), sin que nadie se lo hubiese sugerido, casi todos los grupos decidieron escribir la historia durante su preparación. (Tabla 64).

Tabla 64 – Grupos que decidieron escribir la historia durante su preparación

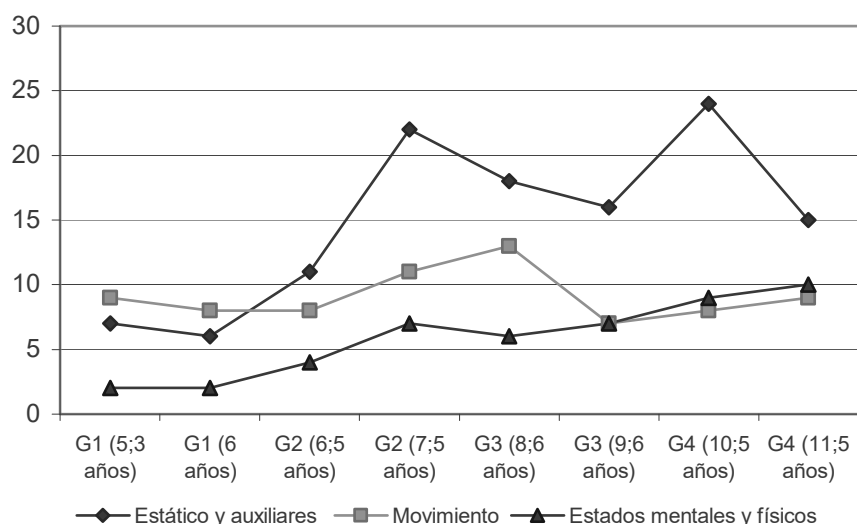
	Narración I*	Narración II*
G1 (Infantil 3)	0	0
G2 (Primaria 1-2)	0	0
G3 (Primaria 3-4)	0	4
G4 (Primaria 5-6)	4	3

*4 grupos por cada clase escolar y narración

Respecto a la elección del narrador del grupo, excluyendo a los niños de infantil, en las primeras narraciones los grupos eligieron un solo narrador, mientras que en las segundas eligieron más de uno ($\chi^2 = 7.26$; $p = .01$). En la mayoría de los grupos de infantil, el niño representante del grupo a menudo declaraba no acordarse de las contribuciones de los compañeros en la historia. Por esta razón, había más de un narrador final tanto en la primera como en la segunda narración a la clase.

Respecto a la historia final, como se indica en la Figura 18, con el aumento de la edad se registró una disminución de los verbos de movimiento de la historia ($r^2 = -.45$; $p = .01$), un incremento de los verbos estáticos ($r^2 = .43$; $p = .01$) y de los verbos que expresaban estados físicos-mentales ($r^2 = .44$; $p = .01$).

Figura 18 – Frecuencia media de utilización de los verbos del cuento



Para proporcionar unos ejemplos de historia, a continuación se presenta el análisis de un cuento de un grupo de segundo de primaria (Cuadro 3).

Cuadro 3 – Ejemplo de historia en segundo de primaria (7;5 años)

SEGUNDA NARRACIÓN - LA FAMILIA DE LOS MARCIANOS

GRUPO G2 (subgrupo B - II de primaria). *Fecha:* 17/01/2011. *Composición:* 50% varones 50% mujeres (4 miembros). *Comprensión lectora media del grupo (EMLE-TALE 2000):* Punt. Z: .98 (DT .60). *Historia:* Familia de los Marcianos. *Encontrados en la tarea (porcentaje de tiempo):* 100% (de diez minutos). *Narrador final:* una mujer y un varón. *Orden del grupo en narrar en clase:* 2°. *Cohesión de la historia:* 6b (Reacción). *Símbolos:* División de las proposiciones: //; División de los episodios: [...]; Fuera de tema: (...).

HISTORIA. [Había una vez una familia de marcianos// que que vivía en un planeta//] [ehh un día se encontraron a un a un científico loco//] [y como la familia era tan educada// eeh el marciano les pidió que:// les pidió// si se podía quedar// y dijeron que sí//] [eh eh vino un un caballero con con con su caballo//] [y también se lo pidió// y dijeron que sí// porque eran muy educados//] [ehhm y al día siguiente la nave espacial del científico loco vino a recogerles:// y también tenía mucho interés por conocer la familia// porque porque su porque se tenían que ir// porque al día siguiente era el cumpleaños del guerrero//] [y entonces se se fueron ya su país//] [y el científico le compró un regalo al guerrero.//] [Eehh la madre se llamaba Andrea,// la hija se llamaba Ana,// el científico loco se llamaba Ainara,// el hijo se llamaba Arturo,// el guerrero se llamaba guerrero,// la mascota se llamaba Handy// y el caballo se llamaba Mariposa// y el padre se llamaba Javier.//] [Cuando cuando se fueron al país// cuando se fueron al país del guerrero y del científico loco// eh hic hicieron una fiesta de despedida:// y se fueron a un restaurante//] [y comieron macarrones y espaguetis con carne y tomate// y también se comieron comieron pizza cuatro quesos//] [pero como a los niños no le gustaba// se comieron otro plato de macarrones//] [y se compraron palomitas//] [y se vieron una peli// que se trataba de una princesa// que se que se casaba con un príncipe:// y y tuvieron una hija// que se llamaba Andrea como la madre//] [y entonces la familia se volv se volví a su país//] [y fueron felices para siempre.// Fin.//]

COHESIÓN NARRATIVA: nivel 6 (situación problemática o reacción – modalidad B). En este nivel, un acontecimiento problemático se presenta en la historia, pero hay una desconexión entre acontecimiento problemático y solución, entonces no hay la formación de una diada problema-solución. Para marcar una historia con este nivel es necesario que el protagonista y el antagonista sean claramente identificables. Son los personajes principales los responsables del problema o de la solución. *Modalidad B:* hay una solución en la historia pero el problema, la dificultad, el conflicto no están claros. Aparece una reacción, pero la maldad o la negligencia no son explícitas.

ANÁLISIS DE LA HISTORIA

ASPECTOS FORMALES			P. Directa	P. Z
	P. Directa	P. Z	Científico (médico)	Frec. Baja .59
Proposiciones	41	.28	Escudero robot (policía)	Frec. Baja .66
Episodios	16	-.55	RELACIONES POSITIVAS	
Estructura	6	2.16	Relaciones positivas totales	10 .55
Cohesión	6	.04	Relaciones positivas externas	6 1.48
Problemas solucionados	1	.03	NO SOLUCIONES Y RELACIONES NEGATIVAS	
LUGARES DE LOS EPISODIOS			Problemas no solucionados	0 .65
Interior de Marte	Frec. Media	.04	Relaciones negativas totales	0 .65
Exterior de Marte	Frec. Baja	-.78	CONDUCTAS DE LOS PERSONAJES	
Lugares de fantasía	Frec. Alta	3.70	Conductas adaptativas	1 .00
Lugares no claros	Ausencia	-1.88	Conductas agresivas	0 -.57
UTILIZACIÓN DE LOS PERSONAJES			Rechazo de reglas	
Mamá	Frec. Baja	-.42	Sentido de culpa	0 -.19
Papá	Frec. Baja	-.19	VERBOS DEL CUENTO	
Personajes no claros	Ausencia	-1.01		P. Directa Porcentaje
Utilización de la familia	Frec. Baja	.21	Estático	8 19%
Hijo	Frec. Baja	.15	Movimiento	28 67%
Hija	Frec. Baja	.04	Estados físicos y mentales	6 14%

Respecto a la evolución de las historias desde infantil hasta sexto de primaria, los resultados (Tabla 65) indicaron que, con el aumento de la edad, los cuentos presentaban:

- ~ mayores puntuaciones en los aspectos formales (proposiciones, cohesión, estructura, problemas solucionados);
- ~ una mayor utilización del personaje de la familia;
- ~ un número mayor de relaciones positivas con personajes externos a la familia.

A partir de cuarto y quinto de primaria (9;6 y 10;5 años) se registró un “efecto techo”, evidenciando que, a esta edad, los niños alcanzaban ya un alto nivel de cohesión y estructura narrativa.

Tabla 65 – Correlaciones significativas con la edad

		FORMAS				CONTENIDOS		
		Proposiciones	Cohesión narrativa	Estructura narrativa	Problemas solucionados	Uso Familia	Relaciones positivas externas	
G1	5;3 años	Media	19.00	5.00	3.50	1.00	0.00	.75
		DE	5.42	.00	.58	.82	.00	.96
	6 años	Media	15.25	5.00	3.25	1.25	0.25	1.50
		DE	4.27	.00	.96	.50	.50	1.00
G2	6;5 años	Media	24.00	5.00	3.50	0.75	0.00	1.50
		DE	11.69	.82	.58	.50	.00	1.00
	7;5 años	Media	40.50	5.50	5.00	1.75	1.00	3.50
		DE	16.50	.58	.82	.96	.00	2.08
G3	8;6 años	Media	40.25	7.25	4.25	1.75	.50	1.50
		DE	33.24	1.50	.96	.50	.58	1.00
	9;6 años	Media	31.50	9.00	4.50	1.25	1.25	2.25
		DE	18.45	1.15	1.00	.50	.50	.96
G4	10;5 años	Media	45.00	8.75	4.50	1.25	.50	3.75
		DE	28.91	.96	1.29	.50	.58	2.22
	11;5 años	Media	37.00	7.75	4.25	2.25	1.75	2.50
		DE	9.38	2.22	.50	1.26	.96	1.73
Correlaciones (N32)	r ²	.42	.75	.40	.36	.62	.40	
	Sig.	.02	.01	.02	.04	.01	.02	

Como en precedentes estudios individuales con el Test Proyectivo de la Familia de los Osos (Iandolo et al., 2011b; Iandolo et al., 2011), los contenidos negativos de las historias tendieron a ser compensados por contenidos positivos y resolutivos (Tabla 66).

Tabla 66 – Correlaciones de los contenidos negativos de la historia

	Relaciones negativas entre personajes		
	r ²	Sig.	N
Conductas agresivas	.87	.01	32
Problemas solucionados	.63	.01	32

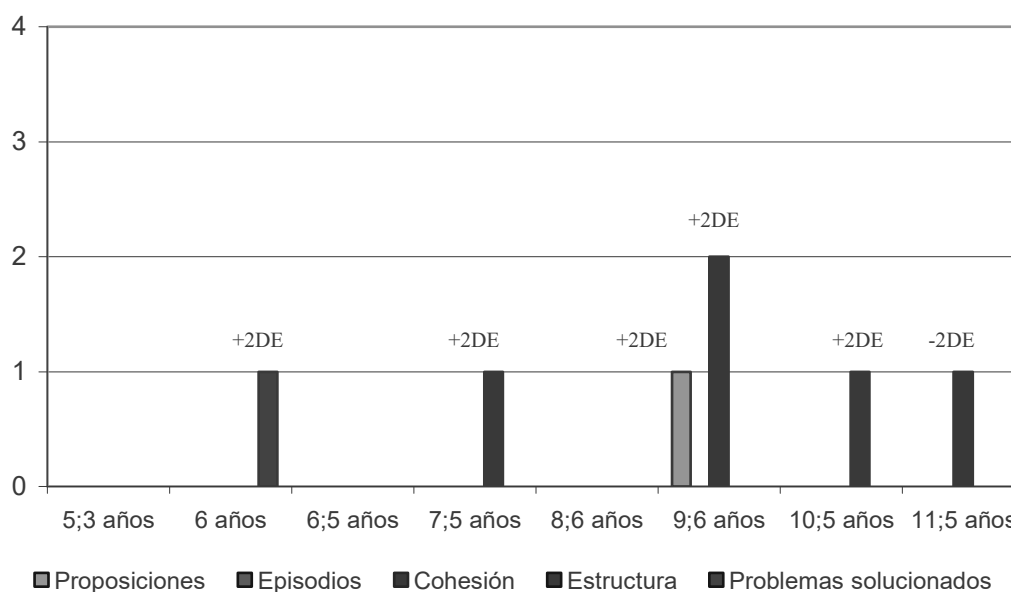
	Conductas agresivas		
	r ²	Sig.	N
Problemas solucionados	.67	.01	32

En fin, las puntuaciones de las historias cooperativas fueron comparadas con los valores normativos individuales del Test de la Familia de los Osos. Los valores normativos se refieren a las puntuaciones de una muestra de 322 niños italianos, con desarrollo típico, entre los tres años y medio y los once años (Iandolo et al., 2011a-b).

Por lo general, respecto al análisis formal de las historias, las puntuaciones obtenidas por las historias cooperativas no diferían de los valores de referencia (Figura 19). Las únicas diferencias que se registraron se referían:

- ~ en un caso, a un número menor de proposiciones de la historia (G3, un grupo de cuarto de primaria – 9;6 años) y en otro, a un nivel poco inferior de cohesión narrativa (G4, un grupo de sexto de primaria – 11;5 años);
- ~ en dos casos, a un nivel superior de cohesión narrativa (G4, dos grupos de cuarto de primaria – 9;6 años);
- ~ en otros dos casos, a un nivel superior de estructura (G2, un grupo de segundo de primaria – 7;5 años; G4, un grupo de quinto de primaria – 10;5 años);
- ~ en un último caso, a un número mayor de problemas solucionados (G1, un grupo de infantil - 6 años).

Figura 19 – Aspectos formales de las historias cooperativas: frecuencias de historias no congruentes con las normas individuales.

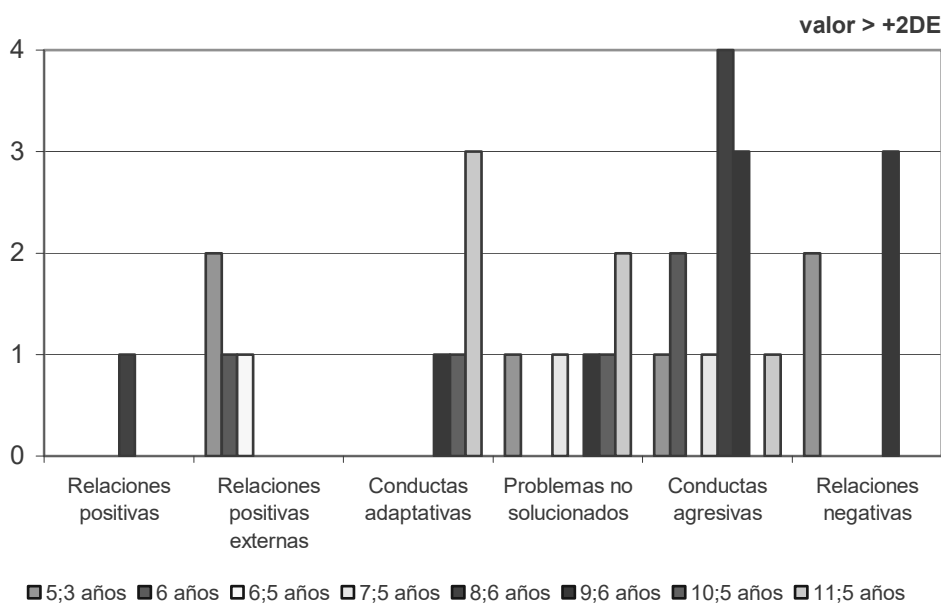


Esto significa que, en la mayoría de los casos, las historias grupales presentaban una calidad formal igual o superior a las narraciones individuales con la Familia de los Osos y, sólo en un único caso, una calidad poco inferior (cohesión narrativa de un grupo de 11;5 años).

Muchas de las categorías de contenido no diferían de los valores de referencias (lugar y personaje no claro, personaje familia, personaje hija, rechazo reglas y sentido de culpa) mientras otras variables, relativas a contenidos neutros, presentaban en algunas edades, valores superiores (lugar exterior, de fantasía, personaje hijo, médico y policía) o inferiores a las normas (lugar interior, personaje mamá y papá). Esto significa que la situación grupal con la Familia de los Reyes y de los Marcianos, respecto a la Familia de los Osos, estimulaba más la utilización de lugares exteriores, de fantasía, del hijo y de personajes externos a la familia.

En fin había tres variables de contenido positivo (relaciones positivas, externas a la familia, conductas adaptativas) y tres de contenido negativo (problemas no solucionados, conductas agresivas, relaciones negativas) que, en algunas edades, presentaban valores superiores a las normas (Figura 20). Esto significa que la situación grupal con la Familia de los Reyes y de los Marcianos, respecto a la individual con la Familia de los Osos, estimulaba más los contenidos positivos y negativos de la historia.

**Figura 20 – Aspectos de contenido de las historias cooperativas.
frecuencias de las puntuaciones superiores a dos desviaciones estándares**



Conclusiones

Los resultados del estudio confirmaron que, con el aumento de la edad, se desarrolló progresivamente la competencia de narrar una historia más compleja, estimulada por un entorno más colaborativo y preocupado por la exposición final a la clase.

Las interacciones del grupo centradas en la tarea aumentaron con la edad y se estabilizaron especialmente a partir de los siete años, en segundo de primaria. Hasta los siete años (en infantil y primero de primaria) la colaboración estuvo más enfocada en definir los roles internos del grupo y en la construcción de historias paralelas, que podrían influir en el cuento final del narrador representante. Estas interacciones tendían a ser menos impulsadas y mediadas por el adulto con el paso del tiempo, hasta transformarse progresivamente en una co-construcción grupal, a partir de segundo de primaria. Evidencia ulterior de este encadenamiento progresivo de la historia fue el hecho que, a partir de los nueve años (cuarto de primaria), los niños preferían escribir la historia, probablemente para dejar una memoria escrita de la contribución de cada miembro del grupo.

En la mayoría de los grupos de infantil, el niño representante del grupo a menudo declaraba no acordarse de las contribuciones de los compañeros en la historia. Probablemente la situación de narración pública iba estimulando la conciencia del niño de no lograr obtener, con su historia, la atención del auditorio, impulsándolo a pedir ayuda de nuevo a su grupo o a la maestra. Por esta razón en infantil, a menudo había más de un narrador final tanto en la primera como en la segunda narración a la clase.

La elección del narrador representante del grupo en primaria fue diferente. Entre primeras y segundas narraciones, el narrador representante del grupo pasó de ser uno a más niños. Esto probablemente por un aumento de la participación de cada niño en la tarea, por el deseo de ser videograbado y escuchado por la clase, enseñando su contribución al cuento. Probablemente la preocupación para la exposición final y el confronto con los compañeros tuvieron un rol decisivo en motivar la participación del niño a la actividad grupal. Así que los niños tendieron a demostrar al grupo y la clase la propia laboriosidad frente al temor de una posible inferioridad académica o social (Erikson, 1950, 1987).

El desarrollo progresivo de las historias respecto a la edad subrayó tanto la evolución de las competencias cooperativas como de las competencias narrativas de los niños. Con el aumento de la edad las historias presentaron una disminución de los verbos de movimiento, un incremento de los verbos estáticos y que expresaban estados

físicos-mentales. Ya a partir de segundo de primaria (7;5 años) se empezó a registrar este cambio, probablemente efecto de una mayor capacidad de llamar la atención del auditorio, insertando en la historia atribuciones sobre los estados físicos-mentales de los personajes, intrigando así más a los oyentes. Con el aumento de la edad también los aspectos formales del cuento evolucionaron (proposiciones, cohesión, estructura, problemas solucionados) y, partir de los 9;6 años, empezó un “efecto techo” de la cohesión y de la estructura narrativa. Esto probablemente se debió a que a esta edad ya se alcanzaron altos niveles cohesivos y convencionales del cuento, medidos a través del *Sistema Integrado de la Familia de los Osos*.

Como ya evidenciado en precedentes estudios (Iandolo, et al. 2011b; Iandolo et al., 2011), los contenidos negativos de la historia tendieron a ser compensados por contenidos positivos y resolutivos. Esto podría estar relacionado con la competencia progresiva de integrar los acontecimientos negativos en díadas problema-solución, compensando los conflictos y las relaciones negativas de los personajes con acciones positivas y adaptativas. Además podría estar relacionado con una necesidad de referencia afectiva y social positiva del niño (Trevarthen & Aitken, 2003; Bowlby, 1969) que lo lleva a delimitar las cargas emocionales negativas asociadas a las representaciones, compensándolas positivamente en una estructura progresivamente más compleja, integrada y resoluta.

En fin, las historias grupales del estudio presentaron aspectos formales de calidad igual o superior respecto a las historias individuales con el Test de la Familia de los Osos (Iandolo et al. 2011a). También los contenidos positivos y negativos fueron más frecuentes frente a las historias individuales con la Familia de los Osos (Iandolo et al. 2011b). Probablemente este efecto se debe a la estructura colaborativa de la tarea y al impulso social inmediato estimulado por el hablar en público a la clase. En este sentido la discusión en grupo y la narración a la clase empujarían a una producción narrativa más abundante e intrigante, estimulada por la atención del auditorio de pares y por su juicio.

7.5 Discusión

El debate cooperativo finalizado a la producción narrativa y la exposición a la clase pueden constituir métodos eficaces de estimulación cognitiva y relacional de los

alumnos. Especialmente a partir de segundo de primaria, los niños muestran ya una buena madurez en cooperar entre sí y en utilizar el grupo de pares como fuente de inspiración e información. En último de infantil y en primero de primaria todavía es necesaria una importante mediación del adulto en las relaciones entre pares y en apoyar al niño en capturar la atención de la clase durante el cuento final.

Así que ya en la infancia el trabajo en grupo ofrece al niño un espacio importante para el aprendizaje y el desarrollo de competencias narrativas, relacionales, cognitivas, expresivas y atencionales (Vermette, Harper & DeMillo, 2004). Su estructura enfocada a la discusión, cooperación y enfrentamiento a la clase resulta ser a menudo más eficaz de las situaciones educativas de estimulación individual (Totten, Sills, Digby & Russ, 1991; Slavin, 1989; Johnson & Johnson, 1986). El pensamiento narrativo es parte y se integra con el pensamiento lógico-científico (Bruner 1991), su estimulación precoz en el grupo de los pares anticipa y prepara al niño a lo que las etapas de la adolescencia y de la adultez le pedirán: contar, contarse y solucionar problemas en su entorno social para integrarse en él (Pasupathi & Hoyt, 2009; McKeough & Genereux, 2003; McKeough, 1997).

Referencias

- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S (1995). *The Bears Family: cognitive coding handbook*. Manual inédito. Bethesda, EE.UU.: National Institute of Child Health and Human Development, Child and Family Research Unit.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13 (4), 377-388.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. (Vol 1. attachment)*. Nueva York: Basic Books, 1982.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: an historical and conceptual perspective. En J. Wertsch (Ed.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). Londres: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- de Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory-of-mind: do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37.
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós, 1983.
- Erikson, E., Erikson, J. M. (1987). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.
- Ferreira, V. S., Slevc, L. R., & Rogers, E. S. (2005). How do speakers avoid ambiguous linguistic expressions? *Cognition*, 96, 253-284.
- German, T. P., & Leslie, A. M. (2001). Children's inferences from knowing to pretending and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 59-83.

- Horton, W. S., & Keysar, B. (2006). When do speakers take into account common ground and perspective on domains of referential interpretation. *Journal of Memory and Language*, 49, 43-61.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling; the development of children's scripts, stories and personal narratives. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp.89-136). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Iandolo, G., del Barrio C., & Linaza, J. (2011). El test de la Familia de los Osos: desarrollo y estabilidad de los cuentos de niños españoles. *En preparación*.
- Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011a). El test de los Osos: microestructura local y macroestructura global de las narraciones infantiles. *En preparación*.
- Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011b). Contenidos positivos y negativos de las narraciones infantiles. *Revista de Educación. En preparación*.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Action research: cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- McKeough, A. (1997). Narrative knowledge and its development: toward an integrative framework. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 2, 146-155.
- McKeough, A., & Genreux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: the structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 537-552.
- Nading, A. S., & Sedivy, J. C. (2002). Evidence of perspective-taking constrains in children's on line reference resolution. *Psychological Science*, 13, 329-336.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nelson K. (1996). *The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nilsen E. S., & Graham S. A. (2009). The relations between children's communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive Psychology*, 58, 220-249.
- Pasupathi, M., & Hoyt, T. (2009). The development of narrative identity in late adolescence and emergent adulthood: the continued importance of listeners. *Developmental Psychology*, 45 (2), 558-574.
- Piaget, J. (1955). *The Child's construction of reality*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1959). *Judgment and reasoning in the child*. Paterson, Nueva Jersey: Littlefield, Adam & Co.
- Pontecorvo C. (1991). Narrazione e pensiero discorsivo nell'infanzia. En M. Ammaniti & D. Stern, *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 141-158). Bari: Laterza.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development* (4th Edition). Trad Cast. C. del Barrio Martínez, *Desarrollo social y de la personalidad* (4ª edición). Madrid: Thomson Spain, 2002.
- Slavin, R. E. (1989). Research on cooperative learning: an international perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33(4), 231-243.
- Thousand, J., Villa, A., & Nevin, A. (1994). *Creativity and collaborative learning*. Baltimore, Maryland: Brookes Press.
- Toro, J., & Cervera, M. (2004). *EMLE, TALE-2000: Escalas Magallanes de Lectura y Escritura*. Madrid: Grupo ALBOR-COHS.
- Totten, S., Sills, T., Digby, A., & Russ, P. (1991). *Cooperative learning: a guide to research*. Nueva York: Garland.
- Trabasso, T., & Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. En P. W. van den Broek, P. J. Bauer & T. Bourq (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp. 237-270). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Trevarthen C., & Aitken K. (2003). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Venuti, P., & Cesari, E. (1998). Proposta di un nuovo metodo proiettivo: "La Famiglia degli Orsi". En A. Lis (Ed), *Tecniche proietive per l'indagine di personalità* (pp. 219-257). Bolonia: Il Mulino.
- Venuti, P., & Iandolo, G. (2003). *El Método proyectivo de la "Familia de los Osos"*. Manual inédito. Trento, Italia: ODFLab, Universidad de Trento.

Vermette, P., Harper, L. J., & DeMillo, M. (2004). Cooperative and collaborative learning with 4-8 year olds: how does research support teachers' practice? *Journal of Instructional Psychology*, 31(2), 130-134.

Vygotsky, L. S. (1930/1931/1933) *Mind in society*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1978.

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.

