

La lectura de cuentos en el aula

Ana M. Borzone de Manrique
Celia Renata Rosemberg*

Introducción

La lectura de cuentos es una actividad frecuente en el nivel inicial y en el primer ciclo del nivel primario. El análisis de estos episodios de lectura en el medio escolar, a diferencia del interés que han suscitado en la investigación psicolingüística cuando tienen lugar en el medio familiar, es relativamente reciente (Teale, 1978) y responden, en parte, a perspectivas que se centran en los aspectos interactivos de los aprendizajes. Estas perspectivas guían también las investigaciones sobre la interacción lingüística entre la madre y el niño pequeño cuyos resultados conducen a asignar al adulto un papel relevante en el proceso de adquisición del lenguaje.

Bruner (1978) al analizar la naturaleza de los **formatos** –instrumentos de una interacción humana regulada, en los que tiene lugar el aprendizaje interactivo– describe episodios de “lectura” de libros de ilustraciones a edad muy temprana (Ninio y Bruner, 1978) señalando que, en la interacción con el niño, el adulto actúa como un organizador lingüístico ayudando al niño a enlazar sus intenciones con los medios lingüísticos necesarios para lograrlo.

Snow y colaboradores (1976) observan que el habla de las madres es más compleja en situaciones de lectura de libros y consideran que este hecho resulta del mayor apoyo contextual que proporciona el libro, al focalizar la atención y determinar los tópicos, y del carácter regularizado de estas situaciones que le permiten a los participantes tratar con estructuras más complejas.

Es interesante señalar que las investigaciones referidas al estudio del input lingüístico, que no se limitan sólo a situaciones de interacción en episodios de lectura, identifican diferentes componentes de este input y evalúan su incidencia en el proceso de adquisición del lenguaje (Nelson, 1984). Se observa que el efecto del input varía según la calidad de estos componentes. Es decir, la interacción *per se* no explica el desarrollo lingüístico sino determinadas estrategias de interacción. Así, las respuestas contingentes del adulto a las emisiones de los niños tienen efectos positivos en ese proceso. Estas respuestas han sido categorizadas como reestructuración, repeticiones y continuación. En las reestructuraciones el adulto mantiene el significado central de la emisión del niño pero introduce cambios estructurales. En las repeticiones repite parcial o totalmente la emisión del niño, mientras que en las continuaciones se mantiene el tópico pero no hay una variación estructural basada en la emisión del niño.

Snow (1983) señala que esos aspectos de la interacción social facilitadores del desarrollo del lenguaje oral son también característicos de la interacción sobre el lenguaje escrito y que pueden contribuir a la adquisición

* La profesora Manrique es investigadora del CONICET, y la licenciada Rosemberg es becaria del mismo organismo.

del mismo. Y es precisamente al examinar la relación entre las experiencias proporcionadas por el medio familiar y los logros en el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela y antes de su ingreso a ella, que se destaca la importancia de la lectura de cuentos (Durkin, 1966; Clark, 1976; Teale, 1978). El estudio de estos episodios de lectura (Teale, 1981; Doake, 1981) ha permitido determinar la contribución específica que realizan los padres cuando les leen a los niños en forma regular y frecuente. Como lo señala Teale, leerle a un niño pequeño es un fenómeno muy complejo, por lo que para comprender cómo estas experiencias inciden en las habilidades y usos del lenguaje escrito es necesario realizar una descripción muy completa de las dimensiones de esta actividad. Teale (1988) observó interesantes variaciones entre los maestros en la forma en que estos leían libros de cuentos, pero consistencia en la lectura de cada maestro, hecho que señala diferentes estilos de lectura de cuentos.

Si consideramos estas diferencias en el marco de las investigaciones sobre la importancia del apoyo del adulto, determinada por su forma de interacción con el niño para la adquisición tanto del lenguaje oral como del escrito podemos pensar que la diferencia de estilos puede implicar diferencias en cuanto a las oportunidades de aprendizaje que los maestros proporcionan a los niños en su interacción con ellos. La investigación de la que forma parte este trabajo tiene por objeto describir episodios de lectura de cuentos en el aula a través de una serie de dimensiones que puedan proporcionar datos para la identificación y caracterización de diferentes estilos de lectura.

La complejidad de estos episodios de lectura resulta de la interacción de los distintos participantes –el maestro, los niños y el texto– en los tres momentos que constituyen el episodio: introducción del cuento, curso de la lectura e intercambio posterior. Debido a esta complejidad se han elaborado dimensiones para cada uno de los participantes en función de una primera etapa de análisis. Estas dimensiones, si bien referidas a un participante en particular, p.e. el maestro, incorporan aspectos de la interacción con los otros participantes. En este trabajo se presenta solamente el análisis preliminar de las intervenciones de dos maestros –uno de nivel inicial y otro de primer grado– con el fin de verificar si las dimensiones propuestas para este análisis permiten delinear estilos que los registros de observación señalan como diferentes.

Método

Sujetos

Maestros: Los maestros que participaron de esta experiencia no fueron seleccionados por ningún criterio profesional determinado, dado que el objetivo del trabajo era realizar un estudio exploratorio de lo que sucede naturalmente en las clases, ni recibieron ninguna instrucción previa. Se observó a aquellos maestros que aceptaron ser sujetos de la investigación.

Niños: Los niños que asisten a las escuelas municipales de doble jornada donde se realizó la experiencia provienen de familias de bajos recursos. En una de las escuelas la población escolar está formada casi en su totalidad por niños de barrios de emergencia y en la otra escuela, por niños de inquilinato.

Procedimiento

Recolección de datos. Observaciones. Se grabó y realizó el registro anecdótico de cada uno de los episodios observados. Se transcribieron las grabaciones completando estos datos con los de los registros.

Análisis de los datos. Para el análisis de los datos referidos a la participación del maestro se desarrolló un sistema de categorías en torno a seis dimensiones: tipo de movimiento, modalidad, función, tipo de información, foco y conocimientos y estrategias (ver **Cuadro 1**). Es importante señalar que este sistema se elaboró en base a un análisis preliminar de nuestros datos y de los resultados obtenidos en otras investigaciones. Debido a que las intervenciones del maestro se producen en una situación de intercambio con los niños, la primera dimensión señala el **tipo de movimiento** –iniciación, respuesta– que realiza el maestro en relación con los otros participantes. La subcategorización de estas categorías responde a criterios psicolingüísticos ya presentados en la introducción. La segunda dimensión, **modalidad**, categoriza las intervenciones del maestro tanto verbales como no verbales. La tercera dimensión categoriza las intervenciones según las **funciones** que tienen en el intercambio. Como las intervenciones pueden ser multifuncionales, se ha optado por clasificarlas según todas las categorías pertinentes. Las dimensiones, **tipo de información** y **foco** fueron tomadas de Teale (1988) pero se modificó la categorización de estas dimensiones teniendo en cuenta los resultados de investigaciones que señalan la relevancia de las relaciones causales y de los componentes estructurales del cuento para el proceso de comprensión y recuperación de la información (Stein y Glenn, 1979; Trabasso y Sperry, 1985; Signorini y Manrique, 1988; Rosemberg, 1989).

Cuadro 1

MOVIMIENTO	MODALIDAD	FUNCION	TIPO DE INFORMACION	FOCO	CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS
1. Iniciación 1.1 contingente 1.1.1 repetición 1.1.2 ampliación 1.2 no contingente 2. Respuesta 2.1 No 2.2 Sí 2.2.1 repetición 2.2.1.2 reestructuración 2.2.1.3 expansión 2.2.1.4 continuación 2.2.2 no contingente	1. Pregunta 1.1 cerrada 1.1.1 de doble opción 1.1.2 una sola respuesta 1.2 retórica 1.3 abierta 2. Comentario 3. Afirmación 4. Directiva, orden, petición 5. Fórmulas rituales 6. Señalar 7. Mostrar 8. Dramatizar	1. Pedir información 2. Aclarar inform. 3. Invitar a continuar 4. Informar 5. Recapitular 6. Evaluar 6.1 comprensión 6.2 atención 7. Inducir relato 8. Iniciar intercambio 9. Disciplinar 10. Interrumpir 11. Cerrar 12. Corregir	1. Explicito en el texto 2. Explicito en el dibujo 3. Conocimientos previos 4. Experiencias previas 5. Implícito en el texto 6. Metalingüística	1. Tema 2. Título 3. Autor 4. Extensión 5. Intertextualidad 6. Libro 7. Relaciones causales 8. Componentes 8.1 escena 8.2 personajes 8.3 espacio 8.4 tiempo 8.5 evento final 8.6 respuesta interna 8.7 intentos 8.8 consecuencia 8.9 reacción 9. Ilustraciones 10. Detalles 11. El cuento 12. Lenguaje escrito	1. Competencia fonológica sintáctica y semántica 2. Conocimientos sobre la escritura 3. Resumen 4. Predicción 5. Interferencias 6. Estrategias de relato 7. Activación de conocimientos 8. Secuencia temporal 9. Secuencia causal 10. Esquema de cuento

Por último, la dimensión referida a **conocimientos y estrategias** busca clasificar el efecto que algunas intervenciones del maestro pueden tener sobre la utilización y desarrollo de los recursos lingüísticos y cognitivos de los niños.

En el ejemplo siguiente se muestra la aplicación del sistema de categorías al análisis de un fragmento de intercambio luego de la lectura del cuento "El grillito perdido", realizada por la maestra de primer grado.

Maestra: *¿Qué fue lo que pasó entonces?* (A) Iniciación no contingente, (B) Pregunta abierta, (C) Iniciar intercambio, (D) Explícita en el texto; (E) El cuento.

Niño: *El grillito golpea y golpea y nadie le abría.*

Maestra: *Claro...* (A) Respuesta contingente, (B) Comentario, (C) Confirmar.

... el grillito llamaba a la puerta y nadie lo escuchaba. (A) Reestructuración, (B) Afirmación, (C) Aclarar información, (D) Explícita en el texto, (E) Intento y consecuencia.

... hasta que una hormiguita lo dejó entrar. (A) Continuación, (B) Afirmación, (C) Informar, (D) Explícita en el texto, (E) Consecuencia.

Resultados

En las **Tablas 1 y 2** se presenta el análisis de las intervenciones de la maestra de nivel inicial en dos episodios de lectura. Como puede observarse muestra un patrón regular de intervenciones en ambos episodios de lectura. La introducción al cuento consiste en su mayor parte en intervenciones que tienen la forma de comentarios o afirmaciones focalizadas en el título del cuento y que se apoyan en los dibujos de la tapa del libro. Estas intervenciones intentan, sin éxito, generar un intercambio; la mayoría de ellas son movimientos de iniciación y no de respuesta. Por otra parte el tipo de información al que se refieren está explícito en el texto y en el dibujo, salvo en una ocasión en que pregunta para activar conocimientos previos, pero no responde a los niños interrumpiendo el intercambio.

Maestra: ¡Qué nombre difícil!; la chivita del cebollal. ¿Saben lo que es una chivita?

Niños: No.

Maestra: No, bueno, vamos a leer.

Las intervenciones de la maestra en el curso de la lectura están destinadas a aclarar la información del texto con los dibujos, de ahí que prime la modalidad mostrar y el comentario. De la misma forma en que en la introducción la maestra inicia el intercambio con mucha mayor frecuencia con que responde a los niños. Si se tiene también en cuenta que tres de estas iniciaciones no son contingentes y que en tres ocasiones no responde a los comentarios de los niños, se puede pensar que los intentos por iniciar el intercambio no cumplen su función de modo totalmente exitoso.

Tabla 1
 Texto: La chivita del cebollal

	A	B	C	D	E	F
INT.	1.1	2	8	1	2	—
	1.1	1.3	1	3	2	—
	2.1	—	—	—	—	—
	1.2	4	9	—	—	—
CURSO	2.2.1	7	—	2	—	—
	2.1	—	—	—	—	—
	2.2.1	7	2	1/2	8.2	—
	1.1	2/7	8	1/2	8.1	—
	1.1	2/7	8	1/2	8.2	—
	1.1	2/7	8	1/2	8.5	—
	2.2	6	2	1/2	8.2	—
	1.2	2/7	8	2	9	—
	2.2.1	3	2	2	8.2	—
	2.2.1	2/7	2	2	8.2	—
	1.2	5	11	—	—	—
	INTERCAMBIO POSTERIOR	2.1	—	—	—	—
1.2		1.3	8	1	—	—
2.2.1.5		2	9	—	—	—
2.2.1		2	9	—	—	—
1.2		4	7	1	—	—
		13	7	1	—	—
2.1		2.2	1.3	7	1	—
2.2.1.2		3	—	—	—	—
1.1		1.3	3	1	—	—
1.1.2		1.2	1	1	8.2	8
2.2.1.3		3	—	—	—	—
1.1.1		1.1.2	1.1	1	8.2	8
2.1		—	—	—	—	—
1.1		1.1.2	1	1	8.2	—
1.1		1.1.2	1	—	—	—
2.2.1		1.1 2/7	2	1	8.2	—
2.2.1.1		—	—	—	—	—
1.1.2		2	4	3	8.2	7
		3	2	1	8.7	—
		1.1.2	1	1	8.2	—
2.2.1.1		3	6.1	1	8.2	—
			1	1	8.8	—
2.2.1.3		3	6.1	1	8.8	8
		1.1.2	1	1	8.2	—
2.2.1.3		3	6.1	—	—	—
		3	4	1	8.8	—
1.1		3	4	1	8.8	—
1.2		1.3	1	1	8.5	—
2.2.1.1		3	6.1	1	—	—
1.1.2		1.3	1	1	8.1	—
2.1		—	—	—	—	—
1.1.2		1.1.2/7	2	1/2	8.1	—
2.2.1.1		3	6.1	1/2	8.1	—
		3	4	1	8.5	—
2.2.1.1		—	—	—	—	—
2.2	2	6.1	—	—	—	

Tabla 2
 Texto: Las estrellas y la princesa Liwey-wey

	A	B	C	D	E	F
INTRODUCCIÓN	1	1.2	8	—	—	—
	2.2.1	7	8	2	—	—
	1	2	8	1	2	—
	1	1.1.2	6.2	2	2	—
	2.2.1.1	3	—	—	—	—
	1.1.1	2	8	1	2	—
	2.2.1	4	9	—	—	—
	2.2.1	4	9	—	—	—
	1	2/7	8	2	9	—
	2.2.1.1	3	—	—	—	—
	1	2	9	—	—	—
CURSO	1	2	8	1	8.1	—
	1	2/7	2	1/2	8.1	—
	2.2.1.1	3	—	—	—	—
	1	2/7	2	1/2	8.1	—
	2.1	—	—	—	—	—
	1.2	1.3	8	1	1.0	—
	1	2/7	2	1/2	8.1	—
	1.2	2/7	8	2	10	—
	2.1	—	—	—	—	—
	1	2/7	8	1/2	8.2	—
	2.2.1	3	2	1/2	8.7	—
	1	2	8	2	9	—
	1	5	11	—	—	—
INTERCAMBIO POSTERIOR	2.1	—	—	—	—	—
	1	1.1.1	8	1	—	—
	1.1.1	3	7	1	—	—
	2.2.1	3	8	1	—	—
		3	7	1/2	—	—
		1.3	7	1	—	—
		1.3	7	1	8.1	—
		1.3	7	1	—	—
	2.2.1.1	1.1.1	12	1/2	8.1	—
	2.2.1	3	12	1/2	8.1	—
		1.3	1	1/2	8.1	—
	2.2.1	3	12	1/2	8.1	—
	2.2.1	3	2(-)	1/2	8.1	—
	1	2	1	1	8.1	—
		2	1	1	8.1	—
	2.2.1.3	3	3	—	—	—
	2.2.1	1.3/7	1	1/2	8.1	—
	2.2.1.2	—	—	—	—	—
	2.2.1.3	3/7	3	1/2	8.1/7	9
	2.2.1	2	3	1/2	8.1	—
		1.3/7	1	1/2	8.5	—
		1.3/7	1	1	8.5	—
	2.2.1.2	3	2(-)	1/2	8.5	—
	1.1.1	1.3	1	1	8.6	—
		1.3	1	1	8.6	—
	1.2	4	10	—	—	—
		—	7	—	—	—
		—	6.1	—	—	—
		—	5	—	—	—
		1.3	7	—	—	—
		1.3	1	1	8.7	—
		1.3	1	1	8.7	—
	2.2.1	2	6.1	—	—	—
		1.3	1	1	8.7	—
	2.2.1	3	—	—	—	—
		1.1	1	1/2	8.8	—
	1.1.1	1.1.1	1	1/2	8.8	—
	2.2	2	4	1/2	7	9
	1.1	1.3	1	1/2	8.8	10
	2.2.1.1	3	—	—	—	—
	3	1	1/2	8.8	—	
2.2.1.1	3	1	1/2	8.8	—	
	1.3	—	—	—	—	
2.2.1.1	3	1	1/2	8.8	—	
	3	4	1/2	8.8	—	
2.2.1.1	2	—	—	—	—	
2.2.1.3	2	—	—	—	—	

Tabla 3
Texto: Un cuento de gatos

	A	B	C	D	E	F
	1.2	7	4	2	11/8.2	8
	1.1	3	4	2	8.3	—
CURSO	1.1	7	2	2	8.2/3	—
	1.1	1.1.2	1	2/1	8.3	4
	1.1	7	2	2/1	6.1	8
	1.1	1.3	1	5	8.7	4
	1.1	3/6	4	1	1.2	2
	1.1	7	2	1/2	8.7	8
	2.2.1	3	2	1	1.2	2
	2.2.1.3	3	2	1	8.7	—
	2.2.1	7	2	1/2	8.7	8
	1.1	7	2	1/2	8.8	10
	2.2.1	3	2	3	8.8	7
	2.2.1	2	10	—	—	—
	1.1	1.3	1	2	8.5	5
	2.2.1.2	3	2	2	8.5	6
	2.2.1.1	3	6.1	5	8.8	9
		1.3	1	3	8.8/7	-9/10
	1.1	5	11	—	—	—
INTERCAMBIO	2.1	—	—	—	—	—
	1.2	1.3	7	—	11	—
		4	7	—	11	—
	2.2.1	1.3	1	1	8.5	8
	2.2.1.3	3	2	1	8.7	—
		1.3	1	1	8.8/7	9
	2.2.1.1	3	—	—	—	—
		1.3	1	1	8.7	8
	2.2.1.1	3	—	—	—	—
		1.3	1	1	7/8.8	—
	2.2.1	1.3	1	1	8.8/7	8/9/10
	2.2.1.1	3	—	—	—	—
		1.3	1	1	8.8	8
	2.2.1.4	3	2	1	8.8	—
		1.3	1	1	8.7	8
	2.2.1	1.3	1	1	8.2	8
	2.2.1	3	1.2	—	—	—
		2	2	3	—	—
		1.3	1	1	8.6	—
	2.2.1.1	3	5/3	1	—	—
	3	4	1	8.8	—	
2.2.1.1	3	5	1	8.8/7	9	
	1.3	1	1	8.9	10/8	
2.2.1.3	3	2	1	8.9	—	
2.2.1	3	2	1	8.2	—	

Tabla 4
Texto: El grillo perdido

	A	B	C	D	E	F
I	1	7	4	2	8.1	7
CURSO	1	6	2	1/2	8.1/3	—
	1.1	7	2	1/2	8.1/2	—
	2.2.1	3	4	3	8.2	—
		3	2	1/2	8.2	—
		3	2	1	8.5	—
	2.2.1	2	9	—	—	—
	1.1	8	2	1	8.8	—
	1.1	8	2	1	8.5	—
	2.2.1.1	2	—	—	—	—
	1.1	7	2	1/2	8.8	—
	2.1	—	—	—	—	—
	2.2.1	3/7	2	2	8.5	—
	2.2.1.1	2	8.1	1/2	8.5	—
	1.1	7	2	1/2	8.8	—
	1.1	7	2	1/2	8.7	—
	2.2.1	7	—	1/2	8.9	—
1	5	1.1	—	—	—	
INTERCAMBIO POSTERIOR	2.1	—	—	—	—	—
	1	4	7	—	—	—
	2.2.1	4	7	—	—	—
		1.3	7	—	—	—
	1.1.1	1.3	7	—	—	—
	1.2	4	9	—	—	—
	1.1.1	1.3	7	—	—	—
		1.3	7	1	8.5	—
	1.1	4	9	—	—	—
	2.2.1.1	3	8.1	1	8.5	—
	2.2.1.3	3	2	5	8.5	9/5
		3	2	1	8.5	—
	2.2.1.2/3	—	—	—	—	—
		3	2	1	8.5	8/1
		1	1	1	8.5	—
	2.2.2	3	2	1	8.5	8
	2.2.1.1	3	6.1	—	—	—
	1.1	1.3	3	—	—	—
	2.2.1.2	3	7	1	8.5	8/1
	2.2.1	—	—	—	—	—
	3	3	5	1	8.5	1/8
	4	3	2 6.2	1	8.5	1/8
		1.3	3	—	—	—
	1.1	4	9	—	—	—
	2.2.1.3	3	2	1	8.5	—
		1.3	3	—	—	—
	2.2.1.1	3	6.1	—	—	—
		1.3	3	—	—	—
	2.2.1	3	2	1	8.5	8
		3	5	1	8.5	8
		1.3	1	1	8.5	6
	2.2.1.1	3	6.1	—	—	—
		1.3	1	1	7/8.8	9
2.2.1.1	3	3	—	—	—	
2.2.1.1	3	—	—	—	—	
2.2.1.1	1.3	1	—	8.5	—	
2.2.1.1	3	—	—	—	—	
2.2.1	3	2	1	8.8/7	9	
2.2.1.4	3	2	1	8.8	—	
	3	4	1	7/R	8/9	
2.2.1.1	3	1.1	—	—	—	

La información a que se refieren los comentarios de la maestra está explícita en los dibujos y/o en el texto. Estos comentarios tienen por foco los

componentes estructurales de la narración. El énfasis en las categorías puede resultar del uso explícito de las mismas o del hecho de que, siendo los cuentos canónicos, los dibujos representan los eventos principales de estas categorías. Sin embargo, como las categorías que pone en foco la maestra son sólo aquellas que en cada cuento aparecen ilustradas, cabe pensar que los dibujos son el criterio que utiliza para jerarquizar la información.

Maestra: *Miren lo que está haciendo, se está comiendo todo* (Iniciación contingente, información explícita en el texto y en los dibujos.)

En el intercambio posterior a la lectura del cuento se observa una inversión del número de iniciaciones comparada con respuestas en los movimientos de la maestra con respecto a las etapas anteriores. En esta etapa la maestra inicia el intercambio 20 veces y responde a los niños en 34 ocasiones. Esta inversión está acompañada por una modificación en la modalidad. Mientras que en las etapas anteriores la gran mayoría de las intervenciones tomaban la forma de comentarios o afirmaciones que no llegaban a provocar un intercambio fluido con los niños. En esta etapa la maestra aumenta el número de preguntas igualándolo al número de comentarios. Este hecho permite suponer que las preguntas focalizadas en los componentes importantes del cuento y en las relaciones causales que realiza la maestra cumplen más efectivamente con el objetivo de facilitar el intercambio y la participación de los niños en la reconstrucción del cuento.

La mayor parte de las intervenciones tienen por función dar o aclarar información. En algunas ocasiones en que existe un desfase entre dibujo y texto, la maestra no logra este objetivo. El foco de las intervenciones está puesto en las categorías de la narración y esporádicamente, en las relaciones causales entre eventos particulares. En el intercambio referido a uno de los cuentos están presentes todos los componentes estructurales del mismo, hecho que sin duda posibilitó una reconstrucción coherente del cuento en el relato grupal. Con el otro cuento no sucede lo mismo porque las preguntas iniciales de la maestra no están focalizadas ni en la escena ni en el evento inicial.

Sólo en esta última etapa del episodio de lectura se promueve el uso de algunas estrategias por parte de los niños: secuencia temporal y causal y, en parte, esquema de cuento.

Maestra: *Cuéntenme el cuentito éste.*

Niño: *Que la chiva no salía más del cebollal de la viejita.*

Maestra: *No quería salir, ¿no es cierto? Y después ¿qué pasó? ¿quién la quiso sacar, al principio?* (Respuesta contingente (reestructuración), iniciación contingente (ampliación) focalizada en la secuencia temporal y en los personajes).

El análisis de las intervenciones de la maestra de primer grado manifiesta también un mismo patrón en ambos episodios de lectura. En efecto, como puede observarse en la introducción, la intervención de la maestra se limita a presentar dibujos sobre el personaje y la escena de los cuentos; en uno de ellos está también representada la secuencia temporal completa. La

introducción no consiste en un intercambio verbal ya que solo muestra los dibujos y comienza a leer.

El curso de la lectura se caracteriza por la participación espontánea de los niños, puesta de manifiesto en la proporción de respuestas de la maestra en relación con las iniciaciones. Es importante señalar que esta maestra alterna la lectura de fragmentos del cuento con la narración apoyada en los dibujos. Sus intervenciones adquieren diferentes modalidades con una distribución equilibrada entre formas verbales y no verbales (14 y 14). La maestra muestra y señala los dibujos, representa acciones por medio de gestos, comenta en relación con los dibujos, dirige a los niños preguntas abiertas y de una sola respuesta. Es posible que esta variedad de modalidades favorezca la participación de los niños durante la lectura.

Maestra: (Narrando) Entonces llegó el verano y la hormiguita salió a trabajar.

Niño: ¿Y el grillito se quedó solo en la casa?

Maestra: El grillito se quedó solo. La hormiguita le había dicho antes de irse...

En esta etapa la mayor parte de las intervenciones de la maestra están destinadas a aclarar información como respuesta a preguntas y comentarios de los niños. En algunas oportunidades las intervenciones tienen por objeto pedir a los niños información que implica realizar inferencias y predicciones basadas en información explícita e implícita en el texto y/o en el dibujo. Si bien el número de estas intervenciones es reducido, es necesario señalarlas debido a la importancia que revisten como facilitadoras del proceso de comprensión y, en especial, debido al momento en que se las incluye: durante la lectura y no con posterioridad a la misma.

Los componentes estructurales del cuento constituyen en su mayor parte el foco de las intervenciones de la maestra durante el curso de la lectura. Esta focalización está facilitada por las ilustraciones que esquematizan el cuento. También focaliza aspectos relacionados con el lenguaje escrito.

En el intercambio posterior a la lectura del cuento aumenta aún más el número de intervenciones de la maestra, que son respuestas a comentarios de los niños, comparado al número de iniciaciones (32 vs. 6). Los niños estructuran largos fragmentos del relato sin que la maestra intervenga con preguntas. En esta etapa las preguntas son de tipo abierto, destinadas a inducir relato y a pedir información a los niños pero de un modo amplio y no dirigido. Las afirmaciones son en su mayor parte repeticiones contingentes, que contribuyen a mantener la cohesión del intercambio. También en esta etapa la mayor parte de la información está explícita en el texto y/o en los dibujos. Esta maestra focaliza sus intervenciones en componentes importantes de la estructura del cuento. Pero, tal como puede observarse en las tablas, no aparecen todas las categorías del esquema narrativo. Por otra parte no se mantiene el orden del cuento debido quizás al carácter abierto de las preguntas, por lo que la maestra tiene que retomar el relato y focalizarse explícitamente en la secuencia temporal.

Niño: *Y después le abrió una hormiguita.*

Maestra: *Claro, cada vez que abrían la puerta le decían lo mismo, hasta que abrió otra hormiguita, como decía Marcelo, y ésta lo dejó entrar...* (Confirmación, reestructuración y continuación que explicita la secuencia temporal.)

Si se comparan las intervenciones de las dos maestras en base a las dimensiones propuestas, es posible delinear dos estilos distintos de lectura de cuentos. Si bien en la introducción del cuento ninguna de las dos maestras realiza un intercambio verbal significativo, la maestra de primer grado proporciona a los niños información contextual completa acerca de la escena y de los personajes. También al presentar en los dibujos la sucesión temporal de los eventos del cuento pone en juego desde el inicio estrategias de secuencia temporal y activa esquemas anticipatorios muy generales. El curso de la lectura es quizás el momento en que se ponen de manifiesto más claramente las diferencias de estilo entre estas maestras, diferencias que van a repercutir en el intercambio posterior. Mientras la maestra de jardín lee con muy pocas interrupciones, la maestra de primer grado alterna lectura con narración, dejando un amplio espacio para la participación espontánea de los niños. La calidad de intercambio al que da lugar se deriva principalmente de las estrategias que pone en juego –predicción, inferencia, relato, secuencia temporal–.

En el intercambio posterior a la lectura la maestra de jardín recurre a preguntas dirigidas por lo general a componentes importantes del cuento a través de los cuales guía la reconstrucción grupal del relato. Las intervenciones de la maestra de primer grado por su parte consisten principalmente en comentarios que apoyan el relato de los niños ya que su desempeño durante la lectura activó estrategias que les permiten reconstruir el relato sin la guía de tantas preguntas. Las dimensiones que en la comparación entre estas dos maestras permiten una primera diferenciación de estilos, son: el movimiento, la modalidad, el tipo de información y estrategias y conocimientos. En esta última dimensión es donde, precisamente, repercuten las diferencias de estilo.

En síntesis, los resultados de este trabajo muestran que el análisis de las intervenciones de las maestras a través del sistema de categorías propuesto permite caracterizar el perfil o estilo de cada una. Asimismo, en el marco de la caracterización global realizada desde este sistema de análisis es posible deslindar diversos aspectos cuya significación adquiere relevancia en el análisis general. Las estrategias como las reestructuraciones, repeticiones y continuaciones, el tipo de preguntas consideradas en función de las inferencias y predicciones que promueven, constituyen aspectos de interés que serán objeto de un estudio particular por sus implicancias para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1978) "Learning how to do Things with Words." En J. Bruner y Garton, **Human Growth and Development**. Oxford, Claredon Press.
- Clark, M. (1976) **Young Fluent Readers**. London, Heinemann.
- Durkin, D. (1966) **Children Who Read Early**. New York, Teachers College Press.

- Nelson, K. y col. (1964) "Maternal input Adjustments and Nonadjustments as Related to Children's Linguistic Advances and to Language Acquisition Theories." En Pallegriani y Yawkey (eds.) **The Development of Oral and Written Language in Social Contexts**. Ablex, New Jersey.
- Ninio, A. y J. Bruner(1978) "The Achievement and Antecedents of Labeling." En **Journal of Child Language**, 5.
- Rosemberg, C. (1988) "Un modelo de análisis de narraciones en red causal: su aplicación al trabajo en el aula." Trabajo no publicado.
- Signorini, A. y A. M. Borzone de Manrique (1988) "Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos." En **Revista Argentina de Lingüística**, 4 (11-2) 91-117.
- Snow, C. y col. (1976) "Mother's Speech in Three Social Classes." En **Journal of Psycholinguistic Research**, 5.
- Snow, C. (1983) "Literacy and Language: Relationships During the Preschool Years." **Harvard Educational Review**, 53, 2, 165-189.
- Stein, N. y C. Glenn (1979) "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children." En R. Freedle (ed.) **New Directions in Discourse Processing**, Ablex, Norwood, New Jersey.
- Teale, W. y M. Martínez (1988) "The Creation of Text in Classroom Story Book Reading Events." Escrito presentado en el Symposium on Early text construction in children. Roma, Italia.
- Trabasso, T. y L. Sperry (1985) "Causal Relatedness and Importance of Story Events." En **Journal of Memory and Language**, 24, 5.