

## Interpretación de cuentos en primer grado Relato de una experiencia

Susana Gramigna\*

### La narración como un mediador de acceso al significado

A menudo se ha señalado que a través de la narración el niño selecciona, organiza y relaciona los hechos o sucesos cotidianos en una configuración única y total que les da sentido y que los sustrae del caos y del aquí-ahora (Meirieu, 1998). En efecto, pareciera que por medio del relato, el pequeño toma distancia de los hechos de su propia vida y de la de los otros, reflexiona acerca de los mismos y reconstruye, repiensa, reinventa su historia y las ajenas otorgando así sentido a lo vivido, actuado y experimentado por él y por los demás. De este modo, las narraciones constituirían las primeras representaciones mediadoras del mundo que posee el niño, es decir, los primeros interpretantes que le permitirían la elaboración progresiva de un universo simbólico construido a través de la interacción con los otros (Bruner, 1990).

Esta construcción del relato implica, al mismo tiempo, la adopción paulatina de un punto de vista, de una identidad, de un lugar desde el cual el niño puede narrar, dar sentido a sus palabras, a sus experiencias, a sus acciones, es decir, desde los que puede llegar a constituirse en sujeto de sus actos y discursos (Bautier, 1998). Y es precisamente desde este lugar, que el sujeto entra en comunicación con otros al confrontar su propia experiencia narrativa con la ajena en un espacio intersubjetivo de acción compartida. La reiteración sistemática de modelos o patrones narrativos a través de una relación transaccional facilita al niño la comprensión y, a la vez, la apropiación de formas discursivas canónicas o genéricas (estructuras-tipo) y la incorporación de personajes arquetípicos. Pero esta construcción no es una reproducción servil de esas historias y modelos, sino que –a través de la actividad conjunta con el adulto– el niño es capaz de elaborar nuevas versiones de las mismas. Como sostiene Meirieu, el relato proporciona un terreno lo suficientemente estable para que narrador y destinatario puedan representarse de qué trata la historia, es decir, puedan comunicarse y comprenderse y, al mismo tiempo, es lo suficientemente flexible, abierto y cambiante como para permitir la especulación, el cuestionamiento y la discusión de las significaciones.

Sin embargo, para que pueda construirse un relato más personal, es necesario que los adultos, especialmente los educadores, seamos capaces de crear condiciones apropiadas que permitan al niño tomar la palabra, o sea, que lo habiliten para constituirse en sujeto de su propio discurso. Es necesario entonces que los materiales, los espacios educativos y las situaciones didácticas que se le ofrezcan contribuyan a facilitarle la expresión de su voz, la reelaboración del propio pensamiento, la especulación a través de la imaginación y la sustentación de su propio punto de vista a través de argumentos adecuados. En este sentido, los relatos literarios potencian verdaderamente el pensamiento humano, en la medida en que permiten múltiples interpretaciones y puntos de vista desde los cuales pueden comprenderse y recrearse las historias,

---

\* La autora es profesora de Pedagogía. Miembro de la carrera de Investigador Científico de Conicet, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

interpretaciones que pueden variar de lector en lector y, aun, en un mismo lector u oyente, en distintos momentos de su vida o en diferentes circunstancias de lectura (Bruner, 1986; Barthes, 1979; de Beaugrande, 1981).

### **Algunas prácticas pedagógicas que facilitan la interpretación personal**

A partir de los trabajos de Vigotsky (1978) y de Bajtín (1979), numerosas teorías pedagógicas consideran que todo aprendizaje es dialógico y social (Wertsch, 1985; Langer, 1992; Almasi, 1996; Athanases, 1993). Al respecto, algunos autores señalan que cuando el aprendizaje y la enseñanza son entendidos como un proceso dialógico, los docentes y los niños se involucran permanentemente en un intercambio de ideas, a través de diferentes tipos de discusiones que tienen lugar en el aula (Hanssen y otros, 1990). Con respecto a la enseñanza literaria, especialmente la que tiene lugar durante la lectura de cuentos, diversos trabajos han enfatizado los beneficios de la discusión –sobre todo en grupos pequeños– para que el niño logre construir el significado a través de la interacción con otras personas más expertas que él, como por ejemplo el maestro o los padres (Peterson y Eeds, 1990; Short y Pierce, 1990; Roser y Martínez, 1995). Igualmente, se ha subrayado la importancia de la manera en que el niño participa en la narración y el estilo empleado por el adulto para relatar y para interactuar con él. En efecto, se ha constatado que narrar a los niños requiere el uso, por parte del docente, y el aprendizaje, por parte del niño, de distintos tipos de estrategias que puedan construir un “puente” entre el autor y el oyente (Green y Harker, 1982; Gramigna, 1998 a, b). Asimismo, algunos autores sostienen que ciertas preguntas específicas del docente pueden llevar al desarrollo de un pensamiento más estratégico por parte de los alumnos, facilitándoles así la adopción de actitudes de respuesta más personales al material literario (Bleich, 1978; Kelly, 1990; Gramigna, 1999).

Una práctica que ha demostrado ser muy eficaz para ayudar a entablar el diálogo entre maestra y alumnos es la lectura interactiva de cuentos (Barrentine, 1996; Langer 1995). En el transcurso de esta actividad y a medida que se va leyendo la historia, el docente pone en funcionamiento una serie de estrategias interpretativas: estimula a los niños para que realicen predicciones acerca del texto, formula preguntas, utiliza las ilustraciones del libro para aclarar y ampliar las comprensiones, proporciona explicaciones de diversos aspectos del relato que los niños no entiendan (lingüísticos, sociales, psicológicos, etc.), realiza comentarios personales para expresar sus emociones, sentimientos, dudas, impresiones acerca de lo que está leyendo, responde a las impresiones y comentarios de los niños, etc. De esta manera, los niños no sólo se benefician del modelado de comentarios y reacciones que el maestro realiza durante la lectura, sino que tienen la oportunidad de acceder a las impresiones y puntos de vista de sus compañeros, los que podrán ser confrontados con los suyos propios a fin de reflexionar acerca de los mismos, de modificarlos, de aceptarlos o de refutarlos. Los niños también desarrollan a su vez estrategias para responder a las invitaciones del maestro a participar, toda vez que proporcionan comentarios personales espontáneos, formulan preguntas, realizan predicciones o reaccionan emotivamente a los hechos narrados en la historia.

A través de la actividad, los pequeños aprenden a negociar con el texto ya que, por un lado, se estimula su imaginación y se activan sus conocimientos previos del mundo, favoreciendo así la producción de hipótesis y predicciones

acerca de personajes, sucesos, emociones, etc.; por otro lado, al continuar el maestro la lectura del cuento, el alumno es llevado a confrontar sus especulaciones imaginarias con la realidad misma del texto, es decir, con las elecciones y decisiones tomadas por el autor que pueden o no coincidir con las suyas. Esta confrontación le enseña a tener en cuenta el texto y sus elementos constitutivos y le muestra así los límites dentro de los cuales es posible una negociación (Bentolila, 1998). En suma, el niño comienza a tomar conciencia de que hay cosas que permiten una interpretación más libre y otras que no; de que hay información que hay que buscar en o a partir del propio texto (literal) y otra en la que el texto deja "intersticios" o espacios para ser completados por el lector u oyente (inferencial).

Otro aspecto no menos relevante durante los eventos narrativos es la activación de conocimientos intertextuales, muchas veces aportados espontáneamente por los niños, y otras veces recuperados por éstos a partir de las intervenciones del docente. En general, los niños de medios letrados tienen experiencias previas con diversos textos literarios provenientes de distintos soportes que abarcan desde videos, obras de teatro, canciones, películas, dibujos, hasta otros libros con cuentos similares u otras versiones del mismo cuento. Esto implica una constante construcción y reconstrucción social del significado, en la medida en que los sujetos integran unos textos en otros y construyen así un conjunto de textos interactantes (Hartman, 1990; Cairney, 1996; de Beaugrande, op.cit.).

### **Objetivos de la experiencia**

De acuerdo con los conceptos expuestos, esta experiencia se planteó como objetivo:

- ◆ Facilitar a los niños, desde sus etapas iniciales de alfabetización escolar, el desarrollo de estrategias de interpretación de relatos a través de la narración interactiva de cuentos y de la discusión de diversos aspectos de los mismos en el aula.

Para ello, se trabajó con 24 niños, varones y mujeres, de 6 años de edad cronológica, que concurrían a primer grado en una escuela pública, dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En la experiencia participaron la maestra del grado y la investigadora.

Con respecto al material empleado, se seleccionaron diversos cuentos clásicos, puesto que los mismos ofrecían un importante potencial creativo al ser narraciones con contenidos que hacían referencia a problemas humanos y universales, relevantes para los niños; asimismo presentaban estructuras lingüísticas –subyacentes y superficiales– simples y bien explicitadas; comprendían libros con tapas y dibujos en colores, que representaban partes importantes del cuento, facilitando su comprensión y reconstrucción, como así también la motivación de los niños; además, constituían colecciones de costo moderado, al alcance de las posibilidades de los docentes y de la cooperadora de la escuela.

A fin de llevar a cabo la experiencia, se procedió a narrar un cuento por semana, en forma interactiva, durante seis meses del año lectivo. Paralelamente,

se implementaron actividades que tuvieron como objetivos:

1 ) La formulación de impresiones iniciales por parte de los niños mediante preguntas del tipo: ¿Qué pensaste/sentiste/opinás acerca de determinados personajes, acciones, motivaciones, sentimientos, consecuencias, etc.? ¿Qué personaje te pareció más importante y por qué? ¿Qué personajes te gustaron más/menos y por qué?

El adulto (maestra y/o investigadora) participó formulando preguntas y aportando sus propias opiniones al intercambio.

2) La comparación y conexión de las propias impresiones e ideas con las de los otros niños, con las del adulto y con las del texto, a través de comentarios, opiniones y especulaciones acerca de las relaciones entre los distintos personajes, sucesos, objetivos, etc. Esto llevó a la adopción, defensa, refutación, apoyo y expansión de diferentes perspectivas o puntos de vista para examinar las ideas que surgían del relato. Para ello, cada niño pudo especular qué hubiera hecho/ pensado/sentido él en una situación similar: por ejemplo, ¿Por qué X habría decidido hacer tal cosa/pensaría/ sentiría de ese modo...? ¿A vos por qué te parece que X hizo/sintió/pensó eso? ¿Qué hubiera pasado si...?

3 ) La objetivación de la propia comprensión, es decir, la reflexión acerca de las cuestiones tratadas a partir del relato, relacionándolas con otras experiencias similares vividas por el propio niño y que él quisiera relatar o bien con conocimientos del mundo que él poseyera.

A los efectos de evaluar la actividad, todos los intercambios fueron registrados en forma magnetofónica y luego desgrabados en su totalidad, analizándose el tipo de estrategias empleadas por el adulto (docente o investigadora) y por los niños.

### **Desarrollo de la experiencia**

Si bien las primeras actividades se realizaron con el conjunto total de la clase, tanto la maestra como la investigadora observaron dificultades de participación por parte de los niños, las que parecían obstaculizar la actividad interpretativa de éstos. Por ello y de común acuerdo, se decidió dividir al grupo total en dos subgrupos de 12 alumnos cada uno. A continuación se analizarán diversas partes que corresponden a la lectura interactiva del cuento "El Patito Feo", realizada con uno de los subgrupos. Durante la misma se discutieron quince temas, de los cuales por razones de espacio trataremos aquí sólo seis.

[La participación del adulto (maestra y/o investigadora) está identificada como (a) y las de los niños por las letras iniciales de sus nombres. El número que figura al lado de estas letras indica la ubicación de la intervención en la secuencia total del segmento de la discusión. En algunos enunciados se halla insertada, entre paréntesis, la forma correcta de los mismos o la información textual o contextual necesaria para comprender el enunciado.]

Previo al comienzo de la narración, la docente preguntó a los niños si todos conocían el relato y de dónde lo conocían. La mayoría ya lo conocía,

aunque en versiones diferentes a la presente. A continuación, la maestra les mostró el libro y focalizó la atención de los alumnos en los personajes de la tapa (el Patito Feo y la Mamá Pata) y en sus características, a fin de que los niños expresaran sus **impresiones iniciales** acerca de los mismos, tal como se ilustra en el segmento siguiente:

## SEGMENTO 1

(a1) ¿A quiénes vemos en la tapa?

(Du1) A la mamá del Patito Feo y los hermanos.

(a2) Ajá... ¿Y *por qué* lo llamarán el Patito Feo?

(lv1) Será porque es feo.

(a3) ¿Y a *vos* qué te *parece*?

(lv2) Sí, que es feo.

(a4) ¿Y *vos* Florencia qué *opinás*?

(F11) *Porque* nació distinto a los hermanos.

(a5) ¿Y *vos* Dulce qué *decís*?

(Du2) Que, que no era de esa familia, *me parece*.

(a6) Ah, no era de esa familia...

(Da1) Le decían feo porque tenía la piel de distinto color.

(a7) ¿Qué tenía de distinto color?

(Da2) Eh... las alas, las plumas.

(a8) Mj... ¿Y por eso lo consideraban feo, porque tenía plumas de distinto color? (Chicos a coro) No...

(lv3) N... no.

(Ju1) Porque no era blanco.

(Du3) *Además* distinto.

(Je1) Y que era un poco feo... y... los hermanos lo provocaban... Pero *me parece* que no eran los hermanos.

(Lu1) Y ahí ya es feo porque, porque es azul, y... y los hermanos son verdes... con... naranja.

(a9) Mj... ¿Cuando uno tiene el color distinto es más feo? ¿Uds. qué opinan?

(Fe1) Que no, yo que no.

(Fa1) Que no.

(Du4) Que no.

(a10) Bueno, muy bien. Vamos a empezar a leer el cuento.

Como puede observarse, a partir de la pregunta del adulto acerca de la causa del nombre del protagonista (a2), los alumnos emitieron sus *opiniones e impresiones iniciales* al respecto (lv1,2) (El pato es feo) y las *razones* para justificar dicha apreciación (Era distinto a los hermanos; no pertenecía a esa familia; tenía la piel de distinto color;) (F11; Du2; Da1). A partir de estas razones, el adulto continuó inquiriendo para lograr que los niños *confrontaran esos argumentos* con sus *creencias y juicios de valor personales* (¿Tener la piel/plumas de distinto color es razón suficiente para ser feo?). En ese punto, los chicos parecieron entrar en un *conflicto*, ya que en un primer momento *negaron* que esa fuera una razón válida, pero luego *retomaron* las mismas ideas del color y de la diferencia respecto de los hermanos (No era blanco, J11 ; además distinto, Du3; era azul; los hermanos son verdes con naranja, Lu1). Frente a esta *ratificación* de sus ideas iniciales, la docente confrontó nuevamente las ideas de "color distinto" y de "fealdad", desde una *perspectiva más general*, es decir, no ya referida exclusivamente al personaje del cuento sino a las *ideas que al respecto tenían los niños* (a9). Nuevamente, los niños refutaron el argumento de la diferencia de color (Fe1, Fa1, Du4). La maestra dejó entonces el tema en suspenso e inició la lectura del cuento, pero el tema fue retomado más adelante y su discusión perduró hasta el final de la historia.

A continuación, la maestra mostró las ilustraciones del libro y los niños comenzaron a realizar **comparaciones intertextuales** espontáneas con los dibujos de sus propias *versiones* del cuento:

## SEGMENTO 2

(...)

(a1) ¿Qué decías Fa?

(Fa1) Que *mi libro* no es así (el patito), es gris, es un poquito más grande y negro.

(a2) ¿El Patito?

(Fa2) Sí. (Chicos a coro) Sí, es cierto.

(Ju1) *También en mi libro* está, está negro y grande.

(a3) Ah claro. Porque, ¿se acuerdan cómo dijimos que eran los cuentos?

(Du1) Distintos. Algunos son parecidos y algunos son distintos.

(a4) ¿Tienen distintas qué?

(Fa3) Versiones.

(a5) Distintas versiones, sí.

(Fa4) *Como* en la película "Tiburón", que está "Tiburón" 1, 2, 3, y 4.

(a6) Son distintos, bien. Entonces, en el libro de Ju y en el de Fa el Patito es gris y negro, ¿y acá? (muestra nuevamente los dibujos).

(Ta1) Azul y blanco.

(Iv1) Y naranja *también, porque* tiene la boquita naranja.

(Du2) ¡*Pero* no es feo el patito!

(a7) ¿*Vos* qué *decís* Iv?

(Iv2) ¡Que *tampoco!* No parece feo.

(a8) ¿Y los demás *qué opinan?* Ta...

(Ta2) A mí me gusta, el patito.

(Lu1) A *mí también* me gusta.

(a9) ¿Y vos Da?

(Da1) Que es lindo.

(a10) ¿Y vos Jé?

(Je1) *Lo mismo que* Ta.

A partir de las comparaciones espontáneas que realizaron algunos niños (Fa1, Ju1), la docente aprovechó para que éstos recordasen que muchos cuentos se presentan a través de diferentes *versiones* (a3, a5). En relación con este punto, (Fa4) activó sus conocimientos sobre otras historias, vistas en el cine, recordando que también existían varias versiones de las mismas. El adulto mostró su acuerdo con el niño y luego retomó el tema, para lo cual recapituló lo que se había dicho a propósito del color de los patos (a6). A continuación, los alumnos espontáneamente *re t o m a r o n*, a su vez, el *tema inicial* ( la fealdad del Patito), mostrando así un *cambio de sus puntos de vista* respecto de esta cuestión (No es feo el Patito) (Du2, Iv2, Ta2, Lu1, Da1, Je1).

Asimismo, la docente intentó que los niños adoptaran el **punto de vista de distintos personajes** (los hermanos del Patito), a través de pequeñas dramatizaciones imaginadas (Iv1, Du1, Ta1, Je1, Fa1) y de preguntas, para que los niños *hipotetizaran* acerca de los *sentimientos e impresiones* de los distintos personajes (a4):

### SEGMENTO 3

(a1) (narra) "Cuando la Mamá Pata nadaba con sus hijos, todos los animales de la granja los miraban y exclamaban..." ¿Qué podrían exclamar? A ver Iv...

(Iv1) ¡Ug, qué feo!

(Du1) ¡Qué feo!

(a2) Ta...

(Ta1) ¡Qué patito más raro!

(Je1) ¡Qué pato tan feo!

(a3) Fa...

(Fa1) Mamá mirá ¡qué pato tan feo!

(a4) Mj. (narra) "¡Caramba! ¡menudo pato, grandulón y feote! Sus hermanos..." ¿Cómo se *sentirían* sus hermanos respecto del patito?

(Ju1) Tristes.

(Fr1) Enojados.

(Du1) Tristes.

(lv1) Ehm... que están por estallar si le decían eso.

(a5) (narra) "Sus hermanos se sentían avergonzados de él" tenían vergüenza "y entonces le dijeron: ¡Vete! Por tu culpa todo el mundo nos mira."

(Fe1) ¡Pobrecito!

(Ju2) Parece que los hermanos están enojados.

(a6) ¿Y por qué?

(Ju3) (mira el dibujo) Porque tienen esa cara.

(a7) Ah sí, pero ¿por qué estarán enojados? ¿A vos qué te *parece*?

(Ju4) Porque le miran toda la gente.

(a8) Mj. ¿Y vos qué *decís* Du?

(Du2) Porque le miran toda la gente, y *además* le daba vergüenza *cómo* le miran todos.

(a9) Ajá. ¿Qué decís Fa?

(Fa2) *Además* de que están enojados *porque* todos los miran, *también porque* no es como ellos, es un pato muy raro y es feo.

Como puede notarse en el segmento 3, los niños expresaron mediante la utilización del *discurso directo* (lv1, Du1, Ta1, Je1, Ta1) y luego indirecto (Ju1, Fr1, lv1) lo que imaginaban que podrían haber *sentido* los personajes. A continuación, (Fe1) pasó a expresar sus *propias emociones* respecto del protagonista, en tanto que (Ju2) basó sus comentarios en los *dibujos del libro*. En ese punto la docente inquirió acerca de los supuestos *motivos* de las expresiones de los personajes en las ilustraciones, lo que llevó a (Ju3) a formular un argumento para *justificar* sus opiniones (Porque toda la gente los mira). Por su parte, (Du2) y (Fa2) *concordaron* con la justificación dada por (Ju3) y, a su vez, *agregaron otros argumentos* tomados del *texto* (además porque les daba vergüenza) y retomados del inicio de la narración (también porque es un pato raro y feo).

A continuación, el adulto focalizó la atención en el **punto de vista del protagonista**, a fin de que los niños confrontaran *esa perspectiva* con las *anteriores*:

#### SEGMENTO 4

(a1) ¿Cómo se habrá *sentido* el Patito cuando le pasó todo esto?

(Je1) Triste.

(Lu1) Mal.

(Du1) Avergonzado.

(Da1) Enojado.

(...)

(a2) ¿Y qué habrá *hecho* el Patito entonces?

(Fr1) Se fue.

(a3) (narra) "Tanto se alejó el Patito que..." ¿Qué le pasó? Iv...

(Iv1) Hasta que se perdió.

(Je2) Se perdió y lo atacó un perro. (Chicos) ¡Uy!

(Ju1) Y el Patito Feo tenía mucho miedo y corría.

(Fa1) Y *además* tenía miedo, no, no (sólo) por el perro tenía miedo, *también porque* había cazadores (mira dibujo).

Los niños hipotetizaron acerca de los *sentimientos* y de la *reacción* del protagonista (Je1, Lu1, Du1, Da1, Ju1). Luego, imaginaron o recordaron (los que ya conocían el cuento) las *consecuencias* de esa reacción (Se fue; se perdió) (Fr1, Iv1, Je2); además, continuaron especulando (Fa1) y *concordaron* con la opinión de sus compañeros agregando un nuevo argumento para justificar la emoción del protagonista (Además tenía miedo no sólo del perro, sino también de los cazadores.)

En un momento dado del evento –a raíz de cierto desorden que se produjo en el aula–, también se discutieron estrategias de participación:

#### SEGMENTO 5

(...)

(Fe1) Yo veo el equipo de primera, el de fútbol.

(a1) ¿Y qué pasa ahí?

(Fe2) Hablan, hablan que no se escucha nada, pero yo escucho, medio bien.

(a2) Imaginate que si hablara cada uno a su turno, escucharías perfecto, todo, y te enterarías de muchas más cosas. ¿Qué decís Fa?

(Fa1) De que, en el Canal 13, el que habla, cuando pasan fútbol, así todo rápido, no se le entiende nada; en otros canales, sí, son más tranquilos.

(a3) Ajá. ¿Qué decís Du?

(Du1) Un día, cuando mi papá estaba mirando televisión, había un periodista que hablaba todo a la vez, y no podía dejar que el otro hable.

(Je1) Hay un programa, que siempre mi abuela lo ve, que es en, en Canal 29, se llama Mauro Viale, y siempre gritan, no se escucha, no se entiende nada.

(a4) Bueno, ¿ven? Eso es lo que nosotros acá no tenemos que hacer, porque nosotros, cuando hablamos, valoramos mucho lo que decimos y queremos que todos lo escuchen bien. ¿M?

Nótese que los niños conectaron las circunstancias que tuvieron lugar en un momento dado del evento narrativo con *experiencias vivenciadas* por ellos en otros contextos, por ejemplo, el de algunos reportajes o debates en la TV. Los pequeños expresaron sus opiniones respecto de las actitudes de los participantes y del conductor de esos programas y la docente (a4) aprovechó la ocasión para mostrar las diferencias entre lo que sucedía en la T V –y los prejuicios que esas actitudes conllevaban– y las actitudes que se intentaban establecer durante las discusiones en el aula, en las que la valoración de la palabra de cada uno era –o debía ser– lo más importante.

Nuevamente la discusión se focalizó en la historia, a partir de la **reflexión espontánea de uno de los niños** acerca de la *verosimilitud* de un hecho: la confusión de la pata respecto de la identidad de su hijo:

## SEGMENTO 6

(...)

(lv1) Yo quiero decir algo. Eh... no puede tener una mamá pata un cisne.

(a1) Eso es interesante... ¿Vos qué decís, Jé?

(Je1) Y... no, no puede tener...*porque* son... distintos, no es lo mismo.

(a2) ¿Y qué *pudo haber pasado* para que la mamá pensara que era un patito y resultó que era un cisne, después?

(Du1) Se puso un huevo en vez de... se equivocaron de huevo, pusieron uno de cisne. (ininteligible).

(a3) Parece que no entendieron. Repetilo Du.

(Du2) Que viste que cuando pusieron los huevos se equivocaron de huevos, *capaz* se fue el huevo y se puso un huevo equivocado.

(a4) O sea que la pata tomó un huevo que no era de ella y lo empolló, hasta que salió lo que ella creía que era un patito, y no era un patito...

(Du3) Sí, la mamá empolló los huevos, agarró uno equivocado, y por eso nació un cisne en vez de un pato. Y todos le decían que era feo porque no era un pato, era un cisne.

(Iv2) *Capaz que* la Mamá Cisne lo tenía ahí y, y, se le cayó, y se fue para donde estaban los huevitos de los patitos.

(Fe1) ¿Cómo lo agarró al huevo, entonces? ¿Cómo lo agarró la Mamá Pata?

(Du4) No entendió él (Fe).

(a5) A ver, ¿vos lo podés explicar?

(Du5) Lo que dijo Iv no es lo mismo que dijo Fe. Porque Fe escuchó mal. Porque había un nido. *El quiso decir que* había un nido y había otro nido. Y después se cayó el (huevo) del cisne y, y... apareció en el, eh, allá en el (nido) de la Mamá Pata, y después nació de ahí (el cisne). Eso quiso decir él (Iv).

(a6) Claro. Lo que dijo Du que dijo Iv es que el huevo lo había puesto un cisne, después se fue rodando y llegó hasta donde estaba la pata, y la pata se confundió y empolló ese huevo que no era el de ella.

(Fe2) ¡*Pero*, si los huevos de los patos son chiquitos y los de los cisnes son grandes...!

(Du6) *Capaz que* la mamá no se dio cuenta. Empolló así no más y no se dio cuenta que era uno más grande.

(...)

(Iv3) La Mamá Pata se hizo una gran confusión porque pensaba que era un pato, el cisne.

Como puede observarse, (Iv1) *planteó una cuestión que le resultaba incomprendible*: por qué se había originado la confusión entre pato y cisne puesto que de una pata no puede nacer un cisne. Al respecto, (Je1) *apoyó* ese planteo, al *argumentar* que el pato y el cisne no son iguales. A fin de facilitar la *profundización de la cuestión*, la docente inquirió entonces acerca de posibles *razones* sobre el punto en discusión. A partir de ese momento, varios niños hipotetizaron (*capaz que...*) acerca de las causas por las que la Mamá Pata podría haber empollado un huevo de cisne sin haberse dado cuenta del hecho (Du1, Iv2, Du3, Iv3, Du8). Al respecto, (Du1) formuló una hipótesis, pero su enunciado no pareció resultar suficientemente comprensible para su audiencia, por lo que la docente le solicitó que lo repitiera (a3). La niña *reformuló su hipótesis* y, a continuación, la maestra hizo otro tanto (a4) al percibir que aun con este segundo intento el enunciado no había quedado suficientemente claro para los chicos. A partir de la ayuda del adulto, (Du3) *reformuló por segunda vez* su enunciado en forma espontánea e inteligible. Además, *reactivó el tema* de la discriminación hacia el Patito y tomó ese enunciado como argumento para justificar por qué el protagonista no era aceptado entre los patos. Luego, (Iv2) formuló otra hipótesis que fue *rechazada* por (Fe1) a través de una pregunta. Entonces, (Du4) intervino para señalar la *inexactitud* entre lo expresado por (Fe1) y lo manifestado por (Iv2). La docente estimuló a (Du4) para que *reformulara* ella la idea de (Iv2) a fin de aclarársela a Fe. (Du5) lo hizo, pero como el adulto consideró que dicha explicación no resultaba suficientemente clara, retomó y reformuló, a su vez, el enunciado de la niña. En este punto, (Fe2) *refutó el argumento* de (Iv2 y de Du5) aportando *razones* que lo justificaban (la diferencia en el tamaño de los huevos del cisne y del pato). Consecuentemente, (Du6) se vio obligada a producir una *nueva hipótesis* que

justificara su opinión anterior (La Mamá Pata no se dio cuenta del tamaño del huevo). Finalmente, (lv5) *reforzó el argumento* de la confusión de la Mamá Pata (Pensaba que el cisne era un pato) y formuló de este modo la conclusión sobre este tema.

### **Para sintetizar lo expuesto...**

Podemos decir que, en un comienzo, la docente focalizó la atención de los niños en el *tema principal* del cuento: la discriminación del protagonista por parte de su familia y de sus vecinos, tema que aparecía desde el título mismo de la historia (segmento 1). Al respecto, el adulto ayudó a los niños a especular acerca de los motivos que habrían producido esta circunstancia y a confrontar sus opiniones con las ideas y creencias más generales que ellos mismos tenían acerca del tema (¿El color de la piel o de las plumas es motivo suficiente para descalificar y discriminar a otro?). A partir de esta confrontación se observó que se suscitaba un *conflicto* entre las *creencias conscientes de los alumnos* (El color de la piel no es motivo para discriminar) y las razones aducidas en o inferidas del propio *texto* (No lo querían porque el patito era diferente de sus hermanos). Asimismo, surgió la comparación espontánea entre las características físicas de los personajes del libro leído en el aula y las de las versiones que los niños poseían en sus hogares (segmento 2). Esta *comparación intertextual* fue aprovechada por la docente para reafirmar la noción de "versiones diferentes de un mismo cuento", la cual ya había sido explicada y trabajada en relatos anteriores.

Posteriormente, la maestra focalizó la atención de los niños en los diversos puntos de vista desde los cuales podían ser analizados e interpretados los sucesos del cuento; para ello, estimuló a los alumnos a especular acerca de los *sentimientos y pensamientos* de los personajes mediante mini-dramatizaciones (simular ser el personaje y hablar por él) y a través de preguntas; éstas activaban la formulación de opiniones por parte de los pequeños, basadas en inferencias construidas a partir de la visualización de las ilustraciones del libro, de sus conocimientos previos de otras versiones y de sus conocimientos del mundo (segmento 3). Esta focalización fue profundizada mediante la interrogación acerca de las *posibles causas* por las que dichos personajes habrían experimentado semejantes emociones. La expresión del punto de vista del *protagonista* fue igualmente estimulada por la docente a través de preguntas, focalizadas en los sentimientos del Patito Feo (segmento 4). Por su parte, los alumnos continuaron *especulando* acerca de los motivos que habrían provocado esas sensaciones y emociones. Un aspecto interesante a considerar fue la manera adecuada en que los niños encadenaron sus argumentaciones a partir de los de sus interlocutores, a fin de mostrar *acuerdo* con los mismos y, también, para *reforzarlos y/o ampliarlos* mediante la utilización de *conectores* (también, además), mediante la *repetición* de los enunciados de otros participantes y a través de la *reformulación* de los mismos. De igual modo, los alumnos *refutaron* los argumentos de los demás interlocutores si no estaban de acuerdo con ellos (segmento 4), proporcionaron a continuación *argumentos diferentes* y señalaron aparentes *incongruencias* en las opiniones de sus compañeros (segmento 6). A fin de modalizar estos aspectos, utilizaron diversos verbos de opinión (a mí me parece/no me parece, creo que...) e índices de actitud (capaz que...) (Kovacci, 1992). Estos aspectos parecen responder a las modalidades empleadas a su vez por la docente en la formulación de sus preguntas (A vos qué te *parece*; qué

*opinás* respecto de...; *Uds. qué dicen*; *qué habrá hecho*; *cómo se habrá sentido*; *qué podrían exclamar*), en donde el uso del potencial indica significados modales como la suposición, la inferencia, la intención, etc. (J. Lyons, cit. por Kovacci, op. cit., pág. 66).

Otra cuestión interesante fue la *conexión* que los niños realizaron entre algunos aspectos participativos del evento –la falta de orden en algunos momentos de la discusión– y ciertas *experiencias personales* vivenciadas por ellos en *contextos diferentes* (programas de TV) (segmento 5). Al respecto, los pequeños pudieron comparar las actitudes de algunos participantes y conductores de programas televisivos y las consecuencias de sus acciones (sus intervenciones eran ininteligibles). Igualmente significativas resultaron ser las reflexiones que los niños efectuaron acerca de cuestiones que les planteaban *auténticos problemas de comprensión* (Cómo se produjo la confusión entre cisne y pato si un cisne no puede poner huevos de pato / si los huevos de pato son diferentes de los de cisne). La *exploración* de estos planteos por parte de los alumnos fue alentada por la docente a través de preguntas, a fin de que las cuestiones fueran profundizadas y discutidas por los propios niños.

Asimismo, ésta los ayudó a exponer la información *textual e intertextual* que los pequeños ya tenían de otras versiones del mismo cuento leídas anteriormente en sus hogares; también les solicitó que explicitaran la información necesaria para que sus ideas resultaran comprensibles a la *audiencia*; de igual modo, les formuló preguntas a fin de asegurarse de haber comprendido sus enunciados y *reformuló* éstos, cuando consideraba que no eran expresados por los niños de manera inteligible.

### **Puede concluirse...**

Que a través de la implementación de **diferentes estrategias y recursos lingüísticos** (modalizaciones), la docente guió a los niños en la producción de interpretaciones personales, respetando las temáticas, las opiniones y los problemas planteados por los alumnos, relacionándolos con los aspectos presentes en el texto (el protagonista y sus características, las motivaciones de los personajes, sus acciones, consecuencias, etc.). En efecto, el adulto favoreció una negociación de los alumnos con el cuento, al solicitarles, por un lado, sus opiniones e hipótesis –basadas en sus conocimientos previos intertextuales, textuales y generales–, y al alentarlos –a través de las discusiones– a *explorar* con mayor profundidad las *cuestiones planteadas por ellos mismos*. Por otro lado, mediante la lectura interactiva, también propició la transacción con el texto al hacerles confrontar esas opiniones con la información propia del cuento, a través de la prosecución de la narración, que ratificaba o rectificaba las hipótesis de los niños. Asimismo, estimuló el mejoramiento de la *expresión oral* de éstos y la construcción de la noción de *audiencia*, mediante la formulación de preguntas que facilitarían la explicitación de información que resultaba ambigua o confusa para los oyentes.

Por otra parte, el **material** empleado durante las narraciones –cuentos clásicos y de hadas– resultó ser apropiado para que los pequeños realizaran múltiples especulaciones. En este sentido, tanto el cuento aquí analizado como aquéllos no mostrados en este trabajo presentaron conflictos relacionados con problemáticas universales, pero, a la vez, muy presentes en la vida de los niños:

el abandono (Pulgarcito, Hansel y Gretel), los peligros del mundo externo al hogar (Caperucita Roja, Hansel y Gretel), la discriminación en el seno de la familia y del entorno social (El Patito Feo), los celos (Blancanieves, Cenicienta); la solidaridad, la generosidad, la bondad (Pinocho) y el amor triunfante (en el final de todos los cuentos).

Como conclusión, es razonable pensar que las **situaciones** planteadas en el relato, la manera de **implementar** el mismo (lectura interactiva), la **modalidad** para llevar a cabo la discusión (especulación y argumentación), la modificación del **contexto** en el que se desarrollaron las actividades (pasar de un grupo grande a uno más pequeño), como así también la **actitud del adulto** (valoración del pensamiento y de la palabra de todos los participantes) habrían facilitado a los niños las reflexiones acerca de lo escuchado y acerca de sus propias creencias, pensamientos y sentimientos sobre las temáticas tratadas durante el evento literario.

## Referencias bibliográficas

- Almasi, F.J. (1996) "A new view of discussion." En L.B. Gambrell y F.J. Almasi (eds.), **Lively discussions! Fostering engaged reading**. Newark, DE, International Reading Association, 2-24.
- Athanases, S.Z. (1993) "Reader response criticism and classroom literature discussion." En G. Newell y R. Durst (eds.), **Exploring texts: The role of discussion and writing in the teaching and learning of literature**. Norwood, MA, Christopher Gordon Publishers, 259-282.
- Bajtín, M.M. (1979) **Estética de la creación verbal**. México, Siglo XXI.
- Barrentine, S.J. (1996) "Storytime plus dialogue equals interactive read aloud." En L.B. Gambrell, y Almasi, F.J. (eds.), **Lively discussions! Fostering engaged reading**. Newark, DE, International Reading Association, 52-62.
- Barthes, R. (1979) "From work to text." En J.V. Harari (ed.), **Textual strategies: Perspective in post structural criticism**. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Bautier, E. (1998) "Je ou Moi: Apprentissage ou expression?" **Les Cahiers Pédagogiques**, N° 363, abril, 12-14.
- Bentolila, A. (1998) "La lecture: Une question d'éthique." **Les Cahiers Pédagogiques**, N° 363, abril, 12-14.
- Bleich, D. (1978) **Subjective criticism**. Baltimore, John Hopkins University Press.
- Bruner, J.S. (1986) **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990) **Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid, Alianza Editorial.
- Cairney, T.H. (1996) "Pathways to meaning-making: Fostering intertextuality in the classroom." En L.B. Gambrell y F.J. Almasi (eds.), **Lively discussions! Fostering engaged reading**. Newark, DE, International Reading Association, 170-180.
- de Beaugrande, R.A. y W.U. Dressler (1981) **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona, Ariel.
- Gramigna, S. (1998,a) "Comprensión y producción de cuentos." 1ª Parte. **Novedades Educativas**, 10, **95**, 33-34.
- Gramigna, S. (1998,b) "Comprensión y producción de cuentos." 2ª Parte. **Novedades Educativas**, 10, **96**, 30-33.
- Gramigna, S. (1999) "La construcción y reconstrucción de cuentos: estrategias y roles de los participantes." **Educación Inicial**, Año 13, N° **126**, 7-17.
- Green, J.L. y J.O. Harker (1982) "Reading to children: A communicative process." En J.A. Langer y M.T. Smith-Burke (eds.), **Reading meets author: Bridging the gap**. Newark, DE, International Reading Association.
- Hanssen, E., J.C. Harste y K.G. Short (1990) "In conversation: theory and instruction."

- En D. Bogdan y S. Straw (eds.) **Beyond communication: Reading comprehension and criticism**. Portsmouth, N.H., Boynton/Cook, 259-281.
- Hartman, D.K. (1990) "The intertextual links of eight able readers using multiple passages: a postmodern/ semiotic/cognitive view of meaning." Ponencia presentado en el **Annual Meeting of the National Reading Conference**, Miami, Florida.
- Kelly, P.R. (1990) "Guiding young students' response to literature." **The Reading Teacher**, 43, 7, 464-471.
- Kovacci, O. (1992) **El comentario gramatical: teoría y práctica**. (II) Madrid, Arco-Libros.
- Langer, J.A. (1992) "Discussion as explorations: Literature and the horizon of possibilities." En G. Newell y R. Durst (eds.), **Exploring texts: The role of discussion and writing in the teaching and learning of literature**. Norwood, MA, Christopher Gordon, 23-24.
- Langer, J.A. (1995) **Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction**. New York, London, Teachers College, Columbia University.
- Meirieu, P. (1998) "Accès à la parole et accès au récit." **Les Cahiers Pédagogiques**, N° 363, abril, 12-14.
- Peterson, R. y M. Eeds (1990) **Grand Conversations**. New York: Scholastic.
- Roser, N.L. y M.G. Martínez (eds.), (1995) **Book talk and beyond: Children and teachers respond to literature**. Newark, DE, International Reading Association.
- Short, K.G. y K.M. Pierce (eds.) (1990) **Talking about books: Creating literate communities**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Vigotsky, L.S. (1978) **Mind in Society. The development of higher psychological processes**. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1985) **Culture, communication and cognition: Vigotskian perspective**. New York, Cambridge University Press.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en marzo de 1999, se le solicitaron modificaciones en julio de ese mismo año, fue presentado por su autora nuevamente en mayo de 2000 y aceptado definitivamente en el mes de octubre pasado.*