

SUSANA GRAMIGNA

Profesora en Pedagogía (Instituto Nacional Superior del Profesorado, J. V. González, Buenos Aires, Argentina). Licenciada y Magister en Pedagogía Aplicada a la Enseñanza de la Lengua (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Besançon, Francia). Miembro de la Carrera de Investigador Científico –Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET– en el Programa de Estudios Cognitivos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

ESTRATEGIAS Y ESTILOS PARA PROMOVER LAS INTERPRETACIONES LITERARIAS UNA INVESTIGACIÓN EN EL NIVEL INICIAL



Es sabido que una de las características más importantes de las **narraciones literarias** es la de permitir **múltiples interpretaciones**, es decir, puntos de vista desde los cuales pueden comprenderse y recrearse las historias (Barthes, 1979; de Beaugrande y Dressler, 1981). En efecto, comprender una obra más allá de su nivel literal implica poder formularse *hipótesis* sobre el significado de *imágenes, pensamientos, sentimientos, impresiones, acciones, actitudes* que la obra muestra o sugiere. Por ello, se dice que las obras literarias tienen fisuras o lugares en los que el destinatario (lector u oyente) debe suplir información importante que el autor omitió; por ejemplo, inferir motivaciones, sentimientos, reacciones, creencias, prejuicios, intenciones de los personajes, cuando no están explicitados en el texto. Se afirma entonces que la interpretación es abierta, sin final, ya que cada lector puede tener una interpretación diferente y, aun, el mismo lector, en diversas etapas o circunstancias de su vida, puede interpretar la misma obra de manera distinta (Langer, 1995).

En concordancia con ello, la educación debería facilitar al niño el desarrollo de diferentes interpretaciones, invitándolo a responder activamente frente a la obra literaria a través de la discusión. En este sentido, se ha demostrado que, cuando los niños son pequeños, las **lectu-**

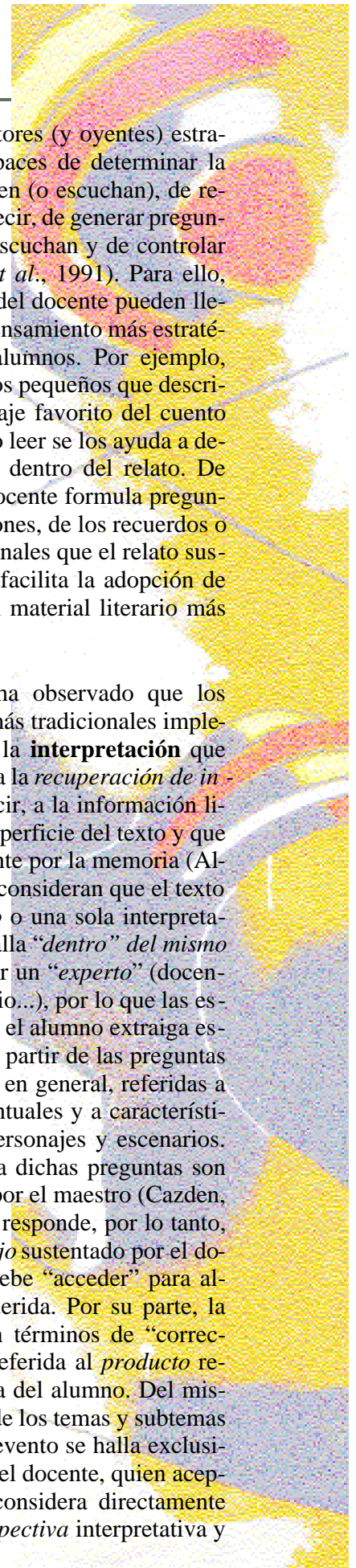
ras interactivas de cuentos en voz alta facilitan el desarrollo de diferentes interpretaciones, al promover la construcción conjunta de significados por parte del adulto y del pequeño mediante intercambios verbales acerca del contenido, basados en experiencias, en conocimientos previos y en creencias compartidas, al igual que sucede en la narración de las propias experiencias personales (Morrow, 1990). Con respecto a las narraciones que tienen lugar en la *escuela*, estas transcurren, o deberían transcurrir, en el marco de **discusiones literarias** cuyo objeto sería el de desarrollar un terreno común para pensar (Walker, 1996), destacándose los importantes beneficios que estos intercambios generan en los niños.

En efecto, desde un punto de vista **cognitivo**, los alumnos se benefician cuando comparan sus pensamientos con otros en la medida en que logran *objetivarlos* y *reflexionar* sobre ellos: sus pensamientos pueden ser examinados, evaluados, aceptados, rechazados o expandidos, permitiéndoles reelaboraciones que difícilmente podrían lograr en una actividad solitaria. Además, las discusiones ofrecen beneficios **sociocomunicativos** en tanto que promueven la adopción de una *variedad de roles* a través de los cuales los pequeños aprenden a interactuar con los demás y llegan a regular su aprendizaje (hablante, oyente, narrador, objeto, defensor, etc.). Al mismo tiempo, los niños perciben sus propias actitudes hacia los otros miembros y desarrollan así conductas de cooperación, de ayuda, de comprensión de los puntos de vista y de los sentimientos ajenos. Por otra parte, estas interacciones aportan beneficios **afectivos**, ya que estimulan a que los alumnos *exterioricen sus emociones, reacciones y sentimientos* acerca de los protagonistas y personajes de los cuentos. Asimismo, los ayuda a establecer *conexiones con experiencias propias* que los niños conciben como más o menos similares a las de los protagonistas y logran, muchas veces, descubrir rasgos desconocidos de sí mismos.

A fin de favorecer el desarrollo de estos aspectos, es importante cómo el niño y el adulto participan de la discusión: el **estilo** y las **estrategias** empleados por ambos para narrar y para interactuar entre sí (Green y Harker, 1982). Se

ha sostenido que los lectores (y oyentes) estratégicos son aquellos capaces de determinar la importancia de lo que leen (o escuchan), de resumir, de inferir, de predecir, de generar preguntas sobre lo que leen y escuchan y de controlar su comprensión (Dole *et al.*, 1991). Para ello, determinadas preguntas del docente pueden llevar al desarrollo de un pensamiento más estratégico por parte de los alumnos. Por ejemplo, cuando se les solicita a los pequeños que describan la parte o el personaje favorito del cuento que acaban de escuchar o leer se los ayuda a determinar su importancia dentro del relato. De igual modo, cuando el docente formula preguntas acerca de las sensaciones, de los recuerdos o de las experiencias personales que el relato suscita en los niños, se les facilita la adopción de actitudes de respuesta al material literario más personales.

Por otra parte, se ha observado que los maestros con enfoques más tradicionales implementan estrategias para la **interpretación** que se orientan mayormente a la *recuperación de información fáctica*, es decir, a la información literal que se halla en la superficie del texto y que es recuperada directamente por la memoria (Almasi, 1996). Asimismo, consideran que el texto tiene *un solo significado* o una sola interpretación posible, la que se halla “*dentro*” del mismo texto y es transmitida por un “*experto*” (docente, manual, crítico literario...), por lo que las estrategias se dirigen a que el alumno extraiga este significado del texto a partir de las preguntas del docente. Estas están, en general, referidas a acciones y a sucesos puntuales y a características específicas de los personajes y escenarios. Además, las respuestas a dichas preguntas son conocidas de antemano por el maestro (Cazden, 1988). La interpretación responde, por lo tanto, a un *esquema o patrón fijo* sustentado por el docente y al que el niño debe “acceder” para alcanzar la respuesta requerida. Por su parte, la evaluación se realiza en términos de “correcto”/“incorrecto” y está referida al *producto* recuperado por la memoria del alumno. Del mismo modo, la relevancia de los temas y subtemas que se tratan durante el evento se halla exclusivamente establecida por el docente, quien acepta aquellos temas que considera directamente relacionados con *su perspectiva* interpretativa y



rechaza o invalida los aportes de los niños que no se ajustan a ella. El rol del alumno es, dentro de este esquema, el de un *receptor-reproductor pasivo* del significado.

Con respecto a las estrategias y acciones que promueven la **participación** de los niños en el evento, el docente es casi el único *destinatario de la comunicación*. Esta es bidireccional: maestro-alumno-maestro y el *esquema comunicativo* es el habitual: maestro pregunta - niño responde - maestro evalúa (P-R-E), en el que el docente es el único promotor y regulador de la participación, ya que otorga los turnos de habla, inicia los temas o subtemas a tratar y marca su finalización. Asimismo, es quien establece el *tiempo de espera* entre su pregunta y la respuesta del niño, tiempo que, en general, no dura más de un segundo; a partir de ese momento, el maestro reacciona, por ejemplo, repitiendo la misma pregunta o efectuando otra distinta, o dirigiendo la misma pregunta a otro niño (Cazden, 1988). Además, el docente es el único habilitado para *evaluar*, corregir o hacer observaciones acerca de las respuestas de los niños, evaluación que es inmediata a la respuesta del pequeño. Dentro de esta modalidad de trabajo, el maestro habla más de los dos tercios del tiempo que dura el evento, lo que ha sido definido como *habla asimétrica* respecto del habla de los niños (Stubbs, 1976).

En enfoques pedagógicos más críticos (Newell y Durst, 1993; Marshall, 1993), la **interpretación literaria** que tiene lugar en el aula parte de considerar los intercambios discursivos como *habla exploratoria*, mediante la cual se estimula a los niños a desarrollar hipótesis acerca del relato por medio de la exploración de ideas, sentimientos, creencias, conocimientos de diversos tipos, como así también mediante la conexión de los temas tratados con sus experiencias personales. A lo largo de estas exploraciones, no sólo se recupera información literal del texto, sino también información que no se halla explicitada en este, la que debe *inferirse* por medio de complejos procesos

cognitivos (comparación, evaluación, deducción, extrapolación, etc.) (Langer, 1995.). En este sentido, las interpretaciones no constituyen productos únicos, terminados, sino que se van construyendo a medida que avanza el *proceso* de exploración de las distintas ideas y se incrementan los intercambios entre *todos* los participantes del evento. Es por ello que surgen *significados múltiples* que reflejan *diferentes puntos de vista* o perspectivas. No existe ninguna perspectiva correcta, única, prefijada; el punto de vista del docente es uno más, en tanto que éste se constituye como un participante más del grupo, aunque juegue un rol diferente al de los niños. El sentido no se busca “en” el texto, sino que se constituye en el proceso transaccional entre los participantes, el texto y el contexto del aula. Las interpretaciones se van construyendo a partir de *preguntas* que reflejan *auténticos problemas cognitivos* planteados en su mayor parte por los propios niños, como por ejemplo, “¿Por qué la mamá dejó que Caperucita Roja fuese sola al bosque?”, o “¿Cómo es posible que la Mamá Pata confundiera un huevo de pato y uno de cisne?”. Para este tipo de cuestiones no hay respuestas fijas y conocidas de antemano, sino *interpretaciones personales* que surgen en los distintos participantes a medida que avanza la discusión. Se produce, así, una reorganización cognitiva activa inducida por el conflicto surgido durante la discusión entre pares. Asimismo, las *preguntas del docente* se orientan a la *elaboración de la información*, más que a la mera recuperación de datos. En este sentido, se interroga acerca de las *causas* de determinados hechos, de las *motivaciones e intenciones* de los personajes y se demanda la *justificación* de las conclusiones o de las opiniones de los participantes, promoviendo de este modo el desarrollo de la argumentación. Las *correcciones* del docente se dirigen a la *reestructuración* de las respuestas y comentarios de los niños, en vistas a una mayor coherencia y cohesión discursivas, como también a que los niños puedan expresar sus ideas por medio de elementos léxico-gramaticales más adecuados.



Asimismo, la recontextualización de las interpretaciones infantiles por parte de la maestra tiene como propósito ofrecer significados alternativos a los del niño y no rechazar su perspectiva o su visión del mundo.

En cuanto a la **participación** en el evento, los niños son los *destinatarios de la comunicación*. El esquema de la comunicación tradicional es reemplazado por uno *multidireccional* o *en red*, en el que los intercambios se establecen sobre todo entre pares. El docente interviene menos que los niños en la discusión y su habla no está focalizada en determinar las intervenciones, sino más bien en *estimular la participación* de los niños, en *cooperar en la conversación* para mantenerla y en lograr que los pequeños *se involucren* en la discusión. El objetivo del docente es que, con el tiempo y la práctica, las discusiones sean reguladas y *coordinadas por los propios niños*. Las *preguntas se originan en su mayoría en los mismos niños* y están dirigidas tanto hacia el docente como hacia sus pares. El pequeño es, también, quien regula el *ritmo* y el *tiempo* necesarios para expresarse y para elaborar sus conocimientos y respuestas. La *evaluación* puede proceder tanto de otros niños como del docente. Los pequeños se hallan *sentados en círculo*, lo que beneficia los intercambios, no solo a partir de la palabra, sino también de los gestos y la mirada, como sucede en las conversaciones auténticas fuera de las situaciones pedagógicas. El maestro favorece, también, el trabajo de los chicos en *grupos pequeños*, a fin de facilitar la comunicación de los niños más inhibidos y de poder observar mejor el tipo de interacciones que se establece entre sus alumnos. Finalmente, mediante el empleo de estrategias participativas, los niños aprenden a negociar roles, derechos, obligaciones, normas y expectativas desde distintas posiciones y perspectivas.

La investigación

Propósitos

A partir de estos conceptos, realizamos una investigación –de la que aquí se sintetizan sólo algunos aspectos relevantes– que tuvo como propósito principal:

Facilitar al docente de nivel preescolar el desarrollo de *estilos comunicativos* y de *estra-*

tegias que favorecieran el surgimiento de competencias cognitivas, comunicativas y participativas en los niños, a través de la interpretación y discusión de cuentos en el aula.

Los interrogantes principales que guiaron la investigación fueron:

- ◆ ¿Qué tipos de *prácticas* y de *estrategias didácticas* utiliza habitualmente el *docente* con motivo de la narración de cuentos en el aula?
- ◆ ¿Qué tipo de *competencias interpretativas* y *participativas* emplean, a su vez, los *niños*?
- ◆ ¿Qué *modificaciones* se observan en los estilos y estrategias empleadas por el *docente* y en las competencias interpretativas y participativas de los *niños* a partir de nuestra intervención?

Muestra

Estuvo integrada por 21 niños, varones y mujeres, de 5 años de edad cronológica, que asistían a una sala de preescolar en una escuela pública dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. También comprendió a la docente titular de la sala, a una practicante y a una docente suplente.

Material

Durante la primera etapa del proyecto, el material estuvo exclusivamente seleccionado por las docentes; durante la segunda etapa, se seleccionaron diversos cuentos en forma negociada entre las docentes y el equipo de investigación.

Procedimiento y evaluación

Se adoptó una metodología observacional sistematizada. Las observadoras fueron la investigadora y una asistente de investigación. El trabajo se realizó en dos etapas:

- 1^a) *Diagnóstico de la situación*: a fin de determinar variables típicas de la comunicación en los eventos narrativos del aula durante el trabajo de lectura de cuentos.

2ª) *Intervención en la situación*: se realizaron sugerencias para modificar aquellas variables detectadas como hipotéticos obstáculos en la comunicación. En ambas etapas, se procedió a observar y a registrar magnetofónicamente todos los intercambios desarrollados durante los eventos narrativos. Luego, cada uno de los registros fue desgrabado en su totalidad. Los datos fueron agrupados dentro de dos grandes categorías:

- “Aspectos de la interpretación” de los relatos, llevados a cabo por las *docentes* y por los *niños*, y
- “Aspectos de la participación” de los mismos actores en los eventos narrativos.



personales, como sus sentimientos, preferencias y experiencias de vida. De igual modo, se promovió escasamente la elaboración de relaciones de causalidad entre los hechos narrados y tampoco se estimuló la anticipación de ideas e hipótesis acerca de elementos importantes de los relatos; también, se notó la selección de subtemas no relevantes para ser explorados durante la actividad. Los recursos más empleados por las docen-

tes fueron las *preguntas* que llevaban a la *especificación de información fáctica* (sobre elementos puntuales), como así también la *repetición* de la misma pregunta cuando la respuesta no era la esperada de antemano por ellas o cuando nadie respondía. De la misma manera, se recurrió –aunque en menor medida– a retomar la respuesta del alumno a fin de que éste explicitara mejor sus ideas. A veces, las docentes *superponían varias preguntas* sobre diferentes aspectos del tema que se estaba tratando, como consecuencia de lo cual algunos niños respondían a una de esas preguntas y otros niños a otras. Asimismo, las correcciones no fueron un recurso mayormente empleado por las maestras, quizá porque la recuperación de información no presentaba problemas a los niños, ya que se hallaba apoyada, principalmente, en la descripción de imágenes y no tanto en la recordación del texto escrito.

En relación con las respuestas de las maestras, las más frecuentes fueron las *evaluaciones positivas* del tipo: “muy bien”, “bien”, “sí”, etc. También se notaron actitudes de cooperación para mantener el terreno de la conversación, aunque estas fueron dos tercios menos frecuentes que las evaluaciones positivas. Asimismo, pudo notarse que, habitualmente, las docentes no aguardaban el *tiempo suficiente* (varios segundos) para que los niños pudieran elaborar sus respuestas, aunque, por otra parte, las evaluaciones negativas directas fueron escasas. En consonancia con las demandas y estilos de las docentes, por parte de los *niños* predominó la puesta en práctica de *competencias para la recuperación de información fáctica*. La recuperación de conocimientos del género, intertextuales y del mundo, como así también la explicitación de sentimientos y preferencias fueron

Resultados de la experiencia

Primera etapa

Antes de iniciar el trabajo, se efectuaron reuniones con las docentes y el personal directivo, en las que se discutieron diferentes aspectos teóricos y prácticos del proyecto. Durante la 1ª etapa (un mes y medio), se realizaron seis observaciones, a razón de una por semana. En estas, las docentes seleccionaron tres historias que luego narraron a los niños: una de aventuras, una de enseñanza moral y una fábula.

Durante las prácticas, las maestras emplearon como *estrategias globales* para la interpretación, primero, la lectura de todo el relato sin detenerse y, posteriormente, hicieron recordar a los niños determinados aspectos de lo leído por medio de la observación de las ilustraciones del libro; el objetivo estuvo dirigido a la *recuperación de información fáctica* del texto mediante la *descripción de imágenes*. Estrategias menos empleadas fueron la exploración de los conocimientos del niño sobre otros cuentos (intertextualidad), sobre elementos del género narrativo (personajes, conflictos, desenlaces...) y sobre información general del mundo. Asimismo, se notó que fueron muy poco utilizadas estrategias que llevaran a los niños a expresar aspectos más

aspectos registrados menos de la mitad de las veces que la recuperación de la información fáctica. De igual modo, y en concordancia con las estrategias empleadas por las docentes, fueron muy escasas las argumentaciones espontáneas y las anticipaciones de elementos del cuento realizadas por los pequeños.

En cuanto a los aspectos relacionados con la **participación** en el evento, docentes y niños intervinieron en proporciones similares en lo que respecta a sus turnos de habla. En las intervenciones docentes, predominaron las estrategias para lograr que los alumnos se *mantuvieran quietos* (indicaciones de comportamiento: “callate”, “sentate bien”, “quedate quieto”), aunque fue poco observada la regulación de los turnos de habla de los niños por parte de las maestras. Quizá debido a ello, resultaron frecuentes las *superposiciones de las intervenciones* de los pequeños y, aunque en menor medida, los *enunciados ininteligibles*, aspectos que dificultaban la comunicación en el grupo grande. Del mismo modo, las estrategias para promover la discusión infantil fueron escasas, predominando el esquema de la comunicación: maestro pregunta-niño responde-maestro evalúa (P-R-E)

Al finalizar la primera etapa del proyecto, se analizaron los aspectos expuestos y se intercambiaron ideas respecto de las modificaciones que podrían realizar las docentes. En relación con los ítems referidos a la **interpretación**, se les sugirió implementar *lecturas dialogadas o interactivas de los cuentos*, a fin de involucrar más a los niños en estos. Además, se les propuso *seleccionar y explorar* con suficiente anticipación el *material* de lectura, a fin de determinar sus características (dificultades, puntos de interés, etc.), como así también los *objetivos* que podrían plantearse en cada narración, los diferentes *puntos a explorar* y las nuevas estrategias que podrían emplearse, por ejemplo, emitir *enunciados en suspenso* para favorecer las *anticipaciones* de los niños (“cuando llegaron al bosque se encontraron con...”; “en ese momento apareció...”). Por otra parte, a

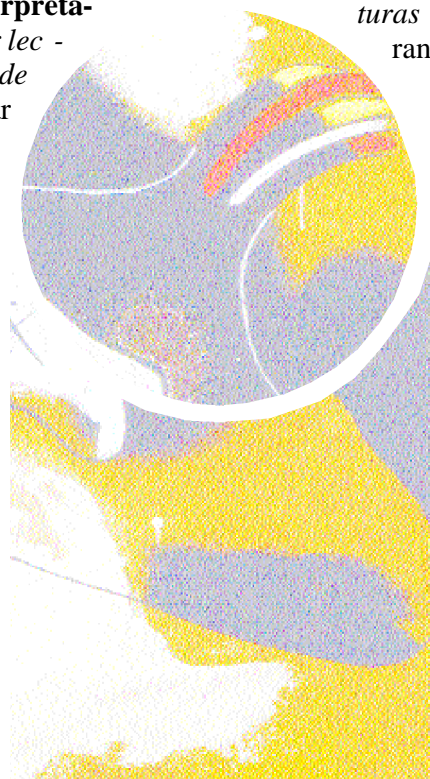
fin de evitar que la narración se transformara en una descripción de escenas aisladas, se sugirió suprimir el empleo de las imágenes y utilizar *preguntas* del tipo: ¿qué sucedió después?, en vez de: ¿qué ves aquí?, ¿qué pasa allá? De este modo, se intentó pasar del uso sistemático de referencias propias de descripciones orales (exofóricas), a otras más típicas de discursos formales o literarios (endofóricas).

En lo que respecta a los aspectos vinculados con la **participación**, a fin de favorecer el intercambio de ideas y la discusión/argumentación entre los niños, se instó a las docentes a explorar las *preferencias, sentimientos y opiniones* de los niños en relación con diferentes componentes del cuento (personajes, conflictos, sucesos, desenlaces) y los motivos para *justificar* dichas opiniones (¿Qué opinás sobre lo que hizo/dijo/pensó X? ¿Qué sentiste cuando...?). Asimismo, se sugirió que formularan *una sola pregunta* sobre un mismo tema y dieran *tiempo* a los niños para contestarla. Con respecto al tamaño del grupo, las docentes no consideraron viable el trabajo en grupos pequeños, por lo que continuaron trabajando con el grupo total de niños.

Segunda etapa

Las observaciones realizadas durante la segunda etapa estuvieron centralizadas en las *lecturas interactivas* de los cuentos. Durante cuatro meses, se llevaron a cabo diez observaciones correspondientes a la narración de una leyenda nacional, tres cuentos modernos y seis cuentos clásicos. Días previos a la lectura de los relatos, docente e investigadoras se reunían con el objeto de seleccionar el cuento a leer, analizarlo, determinar puntos para ser explorados y las estrategias más convenientes para ello.

De la comparación de los resultados obtenidos al finalizar las etapas primera y segunda, pudo constatar (se señalan entre paréntesis los porcentajes de cada etapa respectivamente): en lo que respecta a los aspectos de la **interpre-**



tación, una disminución significativa ($p < .01$) en el empleo de *estrategias docentes* dirigidas a la recuperación de información fáctica (30%-12%), apoyada en la descripción de ilustraciones (25%-4%). Estas fueron sustituidas por estrategias orientadas a la *anticipación* de elementos importantes de los relatos (0.80%-30%). La anticipación comenzó a basarse, paulatinamente, en la *exploración de sentimientos* y de *preferencias* de los niños, las que se duplicaron (4%-8%), en la recuperación de sus *experiencias personales*, que se triplicaron (2.4%-6.3%) y en la elaboración de *relaciones de causalidad*, las que también se triplicaron (4.8%-14.5%), aunque, como se observa, estos tipos de estrategias registran todavía porcentajes bastante bajos. En lo que respecta a estrategias dirigidas a la activación de *conocimientos del género narrativo, intertextuales* y del *mundo*, el aumento no fue significativo (12.5%-16.6%). Un hecho que sí resultó importante fue la disminución de la selección, por parte de las maestras, de *temas irrelevantes* para la interpretación de los relatos (20%-14.5%).

En relación con las *preguntas* empleadas por las docentes, se notó una disminución significativa de las que demandaban *especificación de información* (de lo general a lo particular) (35%-20%) y de preguntas que requerían especificación de información a partir de una respuesta anterior de los niños (14%-7.4%). El análisis cualitativo mostró que estas preguntas fueron habitualmente empleadas para la recuperación de información fáctica, estrategia cuyo empleo vimos que decreció en esta etapa. Un recurso que comenzó a ser más empleado por las maestras en la segunda etapa fue el de los *enunciados en suspenso*, los que se triplicaron (3%-9%), particularmente, para estimular las anticipaciones e hipótesis sobre distintos aspectos de los relatos. En cuanto a las *correcciones*, aparecieron, en esta etapa, algunas acciones de *modelado* en relación con las preferencias de las docentes (“Amí me gustó más tal cosa...”) y con la elaboración de *relaciones de causalidad* (“A mí no me pareció bien tal cosa, porque...”). En lo que respecta a las respuestas de las maestras, continuaron predominando las *evaluaciones positivas* y se notó un aumento significativo de las intervenciones destinadas a *mantener el terreno de la conversación* (14.5%-23%). (“¡Qué bueno!”; “¡Mirá vos...!”; “¿Ah sí?”; “Ajá...”). Asimismo, pudo registrarse una dis-

minución significativa de las reacciones en las que las docentes no daban *tiempo* a los niños para elaborar sus respuestas (26%-16.7%). Sin embargo, se notó que frente a la *diversidad de respuestas personales* de los niños, las maestras *tomaban en cuenta una sola* de esas respuestas, generalmente aquella que era la que más se ajustaba a su esquema interpretativo. En este sentido, es importante señalar que la reacción de *no tener en cuenta la respuesta o la interpretación del niño* se incrementó significativamente ($p < .05$) en la segunda etapa (2%-5%). Podría pensarse que, al predominar en este período *interpretaciones más personales* de parte de los niños, la comprensión de sus respuestas requería un esquema mental más flexible de parte de las maestras –difícil de lograr en poco tiempo–, el que no habría sido tan necesario cuando sólo se demandaba a los niños la recuperación de información fáctica. Todo ello mostraría lo difícil que resulta al docente la modificación de ciertas actitudes, que parecerían hallarse profundamente arraigadas en la tradición pedagógica.

Los *niños*, por su parte, comenzaron a desarrollar en la segunda etapa *competencias* como la *anticipación* de elementos de las historias, hecho escasamente registrado durante el período anterior (1%-28%). Para ello, apelaron a la *recuperación de conocimientos del género, intertextuales* y del *mundo* (17.4%-28%) y a la elaboración de *relaciones de causalidad* (5.8%-11%) a fin de justificar sus hipótesis, aspectos que se incrementaron significativamente en esta etapa ($p < .01$), en tanto que la recuperación de información fáctica fue empleada cuatro veces menos que en la primera etapa (48.5%-12.4%). Llama la atención que, si bien las estrategias docentes relacionadas con estos aspectos no se incrementaron significativamente en esta etapa, sí lo hicieron las estrategias de los niños. Quizá este hecho se deba a que las maestras requirieron menor cantidad de información fáctica a los niños, lo que habría alentado a estos a buscar otras fuentes alternativas de información para justificar sus respuestas. Asimismo, otro hecho que también resulta llamativo es la disminución significativa de la explicitación de sentimientos y preferencias (16%-9.8%), dado el incremento que en este sentido registraron las estrategias docentes. Pensamos que un factor que podría haber incidido en este decrecimiento sería que, en la primera etapa, la explicitación de preferen-

cias se refirió a preguntas simples del tipo: “¿Qué nombre les gustaría ponerle al elefante del cuento?”. Por el contrario, en la segunda etapa, la expresión de preferencias a partir de preguntas como: “¿Qué parte/ personaje del cuento te gustó más y por qué?”, exigía la recordación de los distintos personajes y sucesos, su comparación y su evaluación en función de otros conocimientos, experiencias y sistemas de valores personales.

En relación con la **participación** en los eventos, en la segunda etapa pudo notarse un incremento significativo en las *intervenciones de los niños* (45%-55%), con respecto a las intervenciones de las docentes (47%-53%), incremento que también se observó en el hecho de que los propios niños pudieran iniciar y continuar dichas intervenciones, mediante la ruptura del esquema P-R-E. Asimismo, se registró un aumento en el uso de *estrategias para favorecer la discusión* (8.6%-17%) entre los niños, mediante de expresiones como: “¿Qué les parece...?; ¿Qué piensan/opinan, creen/imaginan acerca de...?”. También, la discusión se vio favorecida a través de un aumento en el *otorgamiento personalizado* de los turnos de habla (17%-27.5%), nombrando a cada niño: “A vos, J., ¿qué te parece que sucedió? Contanos, P. lo que te pareció...”; etc. Por otra parte, las *indicaciones de comportamiento* disminuyeron significativamente en esta etapa (58.6%-36.3%). Por su parte, los docentes *superpusieron* menos que en la etapa anterior sus enunciados con los de los niños (9%-4.5%), lo cual sería congruente también con el hecho, ya mencionado, de haberles dado más tiempo a éstos para emitir sus respuestas.

Síntesis y conclusiones

Lo expuesto mostró que las prácticas docentes, usualmente empleadas en la primera etapa, respondían a un esquema rígido, prefijado de antemano por las maestras. En él, predominaban estrategias para la recuperación de información fáctica, principalmente mediante la descripción de las imágenes de los libros y a partir de la formulación de preguntas, cuyas respuestas eran las esperadas por las docentes; en estos intercambios, predominaba el esquema de la comunicación P-R-E.

También, se notó la selección de subtemas del relato sólo relevantes para las maestras. Asimismo, se constató lo limitado del tiempo otorgado a los niños para elaborar sus respuestas, a través del empleo de evaluaciones/correcciones del tipo: acertado/equivocado. Todas estas estrategias dejaban, sin duda, escaso espacio para la creación de hipótesis y la elaboración de respuestas más personales, basadas en las propias experiencias, saberes y emociones de los niños.

En lo que se refiere a la 2ª etapa, pudo observarse que las docentes fueron capaces de modificar algunas de sus prácticas, en las que predominaron, entonces, estrategias de anticipación de elementos importantes del cuento, relacionados con experiencias personales, conocimientos y sentimientos de los pequeños, a través de los cuales se estimuló la argumentación (defensa/disenso) respecto de las opiniones vertidas por los distintos participantes. Las preguntas fueron más auténticas, ya que a menudo se originaron en los propios niños y el esquema de la comunicación fue más variado y flexible. También se notó una mayor selección de temas relevantes para ellos; a través de los cuales, las docentes intentaron estimular la participación de los alumnos manteniendo el terreno de una conversación compartida, estrategias todas que tendieron a favorecer la discusión y una participación más crítica y personalizada en los eventos literarios.

Para concluir, notamos que aún subsisten en nuestro medio estrategias y estilos comunicativos, cognitivos y participativos tradicionales en las prácticas literarias. Asimismo, constatamos que ciertas estrategias y estilos docentes son más fácilmente modificables que otros, los que parecerían necesitar de mayor tiempo, como así también de un trabajo más reflexivo por parte de las maestras. Sin embargo, resulta importante destacar que la incorporación de elementos de nuevos enfoques comunicativos y cognitivos al quehacer pedagógico es posible con el apoyo del investigador/especialista, a través de un trabajo sistemático, periódico y personalizado llevado a cabo *dentro* de la propia escuela. Es este trabajo el que, sin duda, puede, a su vez, producir modificaciones significativas en el tipo de competencias que ponen en práctica los niños durante los eventos narrativos en el aula.



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, p. 2-24.
- Barthes, R. (1979) "From Work to Text." En J.V. Harari (ed.) **Textual Strategies: Perspectives in Post Structural Criticism.** Ithaca, NY: Cornell University Press.
- De Beaugrande, R.A. y W.U. Dressler (1981) **Introducción a la lingüística del texto.** Barcelona: Ariel.
- Cazden, C.B. (1988) **Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning.** Portsmouth, Heinemann.
- Dole, J.A.; G.G. Duffy, L.R. Roheler y P.D. Pearson (1991) "Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction." **Review of Educational Research,** vol. 61, n° 2, p. 239-264.
- 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.
- Langer, J.A. (1995) **Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction.** New York, London, Teachers College, Columbia University.
- Marshall, J.D. (1993) "Readers, Texts and the Teaching of Literature." En G. Newell y R. Durst (eds.) **The Role of Discussion and Writing in the Teaching and Learning of Literature.** Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Morrow, L.M. y J. Smith (1990) "The Effects of Group Setting on Interactive Storybook Reading." **Reading Research Quarterly,** vol. 25, n° 3, p. 213-231.
- Newell, G.E. y R.K. Durst (1993) "Introduction: Toward a Framework for Improving the Teaching of Literature. Rethinking the Relationships among Students, Teachers and Texts." En G. Newell y R. Durst (eds.) **The Role of Discussion and Writing in the Teaching and Learning of Literature.** Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Stubbs, M. (1976) "Keeping in Touch: Some Functions of Teacher Talk." En M. Stubbs y S. Delmont (eds.) **Explorations in Classroom Observation.** London, John Wiley.
- Walker, B.J. (1996) "Discussions that Focus on Strategies and Self-assessment." En L.B. Gambrell y F.J. Almasi (eds.) **Lively Discussions! Fostering Engaged Reading.** Newark, DE: International Reading Association.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en setiembre de 2004 y aceptado para su publicación en febrero de 2005.*

TEXTOS
EN
CONTEXTO

PRÓXIMA APARICIÓN

TEXTOS EN CONTEXTO 7

Sobre lectura, escritura... y algo más - *María Eugenia Dubois*

TEXTOS EN CONTEXTO 8

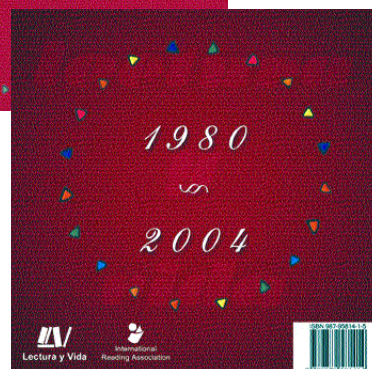
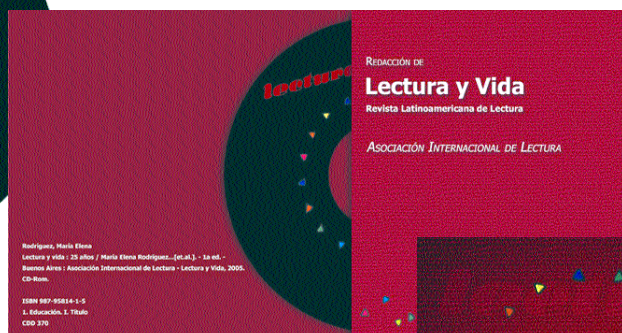
Estudios sobre Lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas - *María Cristina Rinaudo*

Redacción de **LECTURA Y VIDA** - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Sitio web: <http://www.lecturayvida.ira.org.ar>

NOVEDAD

¡YA apareció!

CD-Rom



PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

