

Foll 88499
371.41
5



Ministerio de Educación y Justicia

Dirección Nacional de Educación
Inicial y Primaria

APORTES PARA LA ARTICULACION
ENTRE EL NIVEL INICIAL Y
PRIMARIO

BUENOS AIRES

1990

INV	028 499
SIG	Fall 371.4
LIB	5

Ministro de Educación y Justicia
Prof. Antonio Francisco SALONIA

Subsecretario de Educación
Dr. Luis Antonio BARRY

Directora Nacional de Educación
Inicial y Primaria
Prof. Ana María Aimetta de COLOTTI

Subdirectora Nacional de Educación
Inicial y Primaria
Prof. Celia Menoyo de DEVIA

Asesores
Ricardo ALVAREZ
Roberto D'AMICO
Elisa FERRARI
Alicia del GESSO
Laura PODETTI
Enrique SOSA

La Publicación de la presente investigación por parte de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, tiene como objetivo realizar un aporte al docente argentino. De él depende en última instancia, la calidad de los aprendizajes de sus alumnos y por ende la calidad de la Educación en nuestro país.

Como instancia política responsable del área a nivel nacional es que / impulsamos la divulgación de todos aquellos materiales que, beneficien la formación de nuestros docentes.

Este trabajo que presentamos, realizado por las profesoras Rosemberg y / Manrique, investigadoras del CONICET, nos parece especialmente importante para el campo de la enseñanza de la lengua en tanto pone de manifiesto la función de la lectura de cuentos en el desarrollo del lenguaje infantil. Creemos, que resultará valioso para la actualización docente y permitirá impulsar experiencias en un terreno muy poco explorado en nuestro país hasta el presente.

INTRODUCCION

La lectura de cuentos es una actividad frecuente en el ciclo inicial y en el primer ciclo del nivel primario.

Generalmente esta actividad en el ámbito educativo ha sido abordada como un medio para el desarrollo de la fantasía y la creatividad infantil. Se valoran así los aspectos recreativos y estilísticos y pocas veces se tiene en cuenta la función de la lectura de cuentos en el desarrollo del lenguaje.

La relevancia de esta función ha sido demostrada por la investigación psicolingüística. En estos trabajos la atención se ha centrado en el análisis de los episodios de lectura en el medio familiar.

El estudio de estos episodios cuando tienen lugar en el medio escolar es relativamente reciente (Teale, 1981) y responde 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 - lenguaje dirigido al niño -, que no se limitan sólo a situaciones de interacción en episodios de lectura, identifican diferentes componentes de ese 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 reestructuraciones, repeticiones y continuaciones. 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 y expande el tópico pero no hay una variación estructural basada en la emisión del niño.

LAS INTERVENCIONES DEL MAESTRO DURANTE LA LECTURA DE CUENTOS

* CELIA RENATA ROSEMBERG

** ANA MARIA BORZONE DE MANRIQUE

* Becaria del CONICET

** Investigadora del CONICET

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Facultad de filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Esta investigación ha sido subvencionada por la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

La Publicación de la presente investigación por parte de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, tiene como objetivo realizar un aporte al docente argentino. De él depende en última instancia, la calidad de los aprendizajes de sus alumnos y por ende la calidad de la Educación en nuestro país.

Como instancia política responsable del área a nivel nacional es que / impulsamos la divulgación de todos aquellos materiales que, beneficien la formación de nuestros docentes.

Este trabajo que presentamos, realizado por las profesoras Rosemberg y / Manrique, investigadoras del CONICET, nos parece especialmente importante para el campo de la enseñanza de la lengua en tanto pone de manifiesto la función de la lectura de cuentos en el desarrollo del lenguaje infantil. Creemos, que resultará valioso para la actualización docente y permitirá impulsar experiencias en un terreno muy poco explorado en nuestro país hasta el presente.

INTRODUCCION

La lectura de cuentos es una actividad frecuente en el ciclo inicial y en el primer ciclo del nivel primario.

Generalmente esta actividad en el ámbito educativo ha sido abordada como un medio para el desarrollo de la fantasía y la creatividad infantil. Se valoran así los aspectos recreativos y estilísticos y pocas veces se tiene en cuenta la función de la lectura de cuentos en el desarrollo del lenguaje.

La relevancia de esta función ha sido demostrada por la investigación psicolingüística. En estos trabajos la atención se ha centrado en el análisis de los episodios de lectura en el medio familiar.

El estudio de estos episodios cuando tienen lugar en el medio escolar es relativamente reciente (Teale, 1981) y responde 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 - lenguaje dirigido al niño -, que no se limitan sólo a situaciones de interacción en episodios de lectura, identifican diferentes componentes de ese 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 reestructuraciones, repeticiones y continuaciones. 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 y expande 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 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). El análisis de estos episodios de lectura (Teale, 1981; Doake, 1981), así como los resultados de trabajos experimentales en los que se abordó el estudio del desarrollo del esquema de cuento, del discurso narrativo y de estrategias de comprensión de textos han permitido determinar la contribución específica que realizan los adultos cuando les leen a los niños en forma regular y frecuente.

Las investigaciones sobre el esquema de cuento se basan en nociones que parten de la psicología cognitiva y de propuestas de la lingüística textual. En el marco de la teoría del esquema (Bartlett, 1932) se han desarrollado diferentes modelos que describen las características estructurales del cuento, en los que se asume que el conocimiento previo que tiene el lector oyente acerca de estas características se organiza en "un esquema de cuento" mental.

Es necesario tener presente que la investigación ha avanzado en el conocimiento de los procesos de comprensión mostrando que la comprensión de un texto oral o escrito implica la construcción de un modelo mental coherente del texto. En esta construcción interactúa la información textual con los esquemas de conocimientos previos del lector oyente. Entre estos esquemas, el esquema narrativo tiene por función organizar e integrar la información del texto y posibilita que el sujeto realice anticipaciones o predicciones generales. Para construir un modelo mental coherente del texto el sujeto debe poder relacionar los hechos que suceden en el cuento.

El esquema narrativo ha sido descrito por las gramáticas del cuento (Rumelhart, 1977; Mandler, 1978; Stein y Glenn, 1979) que identifican los componentes estructurales de la narración o categorías y enuncian las relaciones que se dan dentro de las categorías y entre ellas. Estas gramáticas surgen del análisis de los cuentos folklóricos en los que se observa un patrón regular de organización de sus componentes estructurales. Este patrón, denominado superestructura narrativa, consiste en dos partes: la escena y uno o más episodios. En la escena se introduce al protagonista y se presenta información sobre el contexto físico y temporal en el que se desarrollará la acción. El episodio está formado por cinco subcategorías. La primera de ellas, el Evento Inicial consiste en sucesos externos (del mundo físico o acciones de otros personajes) o internos del protagonista (pensamientos, sentimientos). Estos sucesos causan una respuesta interna del personaje: el deseo de lograr un propósito. Esta Respuesta Interna lo motiva para llevar a cabo una serie de acciones con el fin de obtener el objetivo. Estas acciones se denominan Intentos y comprenden la tercer subcategoría. La cuarta subcategoría, la Consecuencia Directa se refiere a los estados o acciones que muestran si el objetivo se ha logrado o no. Las respuestas del protagonista al logro o fracaso de su propósito constituyen la Reacción. Se piensa que ese patrón ha facilitado el recuerdo de las

narraciones para su transmisión oral. Los cuentos canónicos responden a ese patrón.

Las investigaciones que estudian el desarrollo del esquema de cuento han mostrado que la configuración de este esquema mental varía en el curso de este proceso y depende de la experiencia regular con cuentos (Stein y Glenn, 1979).

Estas investigaciones han dado lugar a experiencias pedagógicas. Los trabajos experimentales de Morrow (1885) y Pellegrini (1984) han mostrado los efectos positivos sobre la comprensión del cuento de actividades basadas en los componentes estructurales del mismo: así por ejemplo, las preguntas formuladas antes y después de la lectura y la producción de relatos o el juego dramático luego de la lectura del cuento. Otras experiencias tienen por objeto mostrar como la enseñanza explícita de las categorías de la narración facilitan la comprensión del cuento (Spiegel y Fitzgerald, 1986).

Las experiencias basadas en la gramática de la narración se focalizan en la estructura del texto. Intentan así favorecer el desarrollo del esquema de cuento de modo tal que este opere no sólo como un esquema anticipatorio en la comprensión, sino también organizando la recuperación de ese y otros cuentos y la producción de discurso narrativo.

En otros modelos de análisis de narraciones como el de Trabasso y colaboradores (1984, 1985) se ha puesto el foco en las relaciones causales entre eventos. Los resultados de estas investigaciones muestran que las inferencias de relaciones causales son parte relevante del proceso de comprensión de textos narrativos.

Estos trabajos han tenido también implicancias en el ámbito educativo al proporcionar criterios para la elección y análisis de los cuentos y para la formulación de preguntas sobre ellos.

Los resultados de los estudios mencionados muestran en síntesis la relevancia de la lectura frecuente de cuentos a los niños. Asimismo han puesto de manifiesto la compleja interacción entre los participantes de estos actos de lectura - el niño, el adulto y el texto -. Estas situaciones de interacción en las que el adulto mediatiza el texto al niño proporcionan ocasiones para la puesta en juego de estrategias de apoyo al desarrollo del lenguaje escrito y oral. En el medio escolar estos procesos de mediatización e interacción merecen una consideración especial porque es a través de ellos que tiene lugar el aprendizaje.

Es necesario tener presente que si bien a la edad de 5-6 años los niños poseen una competencia comunicativa y lingüística que les permite desempeñarse en su medio, no han alcanzado aún la competencia discursiva adulta y sólo poseen algunos conocimientos sobre la lengua escrita. Por lo que el maestro tiene un rol relevante como facilitador del desarrollo lingüístico.

La interacción lingüística en el aula tiene lugar en una variedad de situaciones; entre ellas, los episodios de lectura de cuentos constituyen - como se ha mostrado en los trabajos mencionados - oportunidades especiales para esta interacción. Es por ello que el

presente trabajo tiene por objetivo describir y analizar las intervenciones del maestro, sus estrategias de apoyo a la comprensión y producción de discurso narrativo en la interacción que mantienen con los niños durante la lectura de cuentos en el aula.

En esta investigación se observó y registró la interacción en episodios de lectura de cuentos y se elaboraron categorías para la sistematización de los datos obtenidos en las observaciones.

METODOLOGIA

SUJETOS:

Participaron de esta experiencia 6 maestras de escuelas públicas de doble jornada de la Ciudad de Buenos Aires. En cada escuela se observó a las maestras de ciclo inicial, preescolar y de 1^{ro} y 2^{do} grado del nivel primario. Estas maestras no fueron seleccionadas de acuerdo a criterios profesionales determinados ya que el objetivo del trabajo era realizar un estudio exploratorio de lo que sucede naturalmente en el aula durante la narración y lectura de cuentos. Por el mismo motivo tampoco se les proporcionó ningún tipo de indicación relativa a cómo interactuar con los niños o al tipo de cuentos a leer.

Los niños que asisten a las escuelas donde se realizó esta investigación provienen de familias de pocos recursos económicos. En una de las escuelas (E.A.) la población está formada casi en su totalidad por niños de barrios de emergencia y en la otra (E.B.) por niños que viven en inquilinatos.

PROCEDIMIENTO

RECOLECCION DE DATOS

Se observaron 8 situaciones de lectura de cuentos en cada uno de los cursos. Se grabó y realizó el registro anecdótico de todos los episodios observados. Se transcribieron las grabaciones y se completó esta información con los registros anecdóticos.

En el apéndice I se muestran como ejemplo dos registros de observación.

ANALISIS DE LOS DATOS: Sistema de categorías para analizar situaciones de lectura de cuentos en el aula.

La complejidad de los episodios de lectura resulta de la interacción de los distintos participantes - maestro, niños, texto -. Por lo que, si bien las categorías se elaboraron para el análisis de las intervenciones del maestro, éstas incorporan aspectos de su interacción con los otros participantes.

Las dimensiones y categorías se desarrollaron en base al análisis preliminar de registros de observaciones y teniendo en cuenta los resultados de otras investigaciones.

Dado que un principio básico del patrón de interacción en la conversación es la alternancia de turnos, el turno fue la primera unidad de análisis considerada. Como las intervenciones del maestro son el foco del análisis, la primera dimensión señala el tipo de movimiento que realiza el maestro en su turno para hablar: inicia o responde.

Por su parte, los turnos de intervención presentan una configuración interna analizable en unidades menores - unidades de mensaje - que constituyen unidades mínimas de significado conversacional (Green y Harkes, 1982). Tanto la subcategorización de la dimensión movimiento como las restantes dimensiones y categorías describen a las unidades de mensaje.

En el apéndice II se presentan el cuadro 1 con el sistema de dimensiones y categorías y las definiciones.

La subcategorización de la dimensión movimiento representa estrategias del adulto en su interacción con el niño que han sido identificadas por la investigación psicolingüística en la relación de la madre con el niño pequeño. Estas categorías se incorporaron como instrumentos para el análisis porque ya en los primeros registros de observación fue posible identificarlas en las intervenciones de los docentes.

La segunda dimensión analiza la modalidad de las intervenciones del maestro, tanto verbales como no verbales. La tercera dimensión categoriza las intervenciones según las funciones que tienen en el intercambio. Se agruparon considerando su vinculación con los siguientes aspectos: a) promover y diagnosticar la comprensión - categorías 1 a 6 - ; b) promover la participación de los niños - categorías 7 a 9 - ; c) regular el intercambio - categorías 10 a 13 -. 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 estudios 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, 1984, 1985; Signorini y Manrique 1988; Rosenberg, Manrique y Signorini, 1990).

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

Si bien el sistema de categorías se utilizó para el análisis de las intervenciones en los tres momentos que constituyen el episodio de lectura de cuentos - la introducción, el curso de la lectura y el intercambio posterior - los valores de las diferentes categorías se ponderaron teniendo en cuenta el momento en el que tuvieron lugar.

ANÁLISIS DE LOS CUENTOS

Los cuentos leídos por los docentes en las situaciones observadas fueron analizados según el modelo de gramática de la narración de Stein y Glenn (1979) y el modelo de análisis de narraciones en red causal de Trabasso y colaboradores (1984, 1985) con el objeto de categorizar las intervenciones del maestro según las dimensiones foco y tipo de información.

Los resultados de este análisis, cuya extensión hace imposible su presentación en este trabajo, se mencionarán en aquellos casos en que la relación entre la estructura del cuento y el estilo del maestro sea evidente.

En el apéndice III se presenta un ejemplo del análisis de un cuento siguiendo los modelos mencionados. El cuento analizado constituye una versión de una de las maestras de "La historia del Gato-pato y la princesa Monilda", ("Cuentopos del Gulubú", de María Elena Walsh, Ed. Sudamericana).

RESULTADOS:

El análisis de las situaciones de lectura de cuentos realizado mediante el sistema de categorías propuesto mostró que las intervenciones de cada maestra mantienen un patrón regular a través de todas las situaciones observadas. Estos patrones, diferentes entre sí, representan modalidades y estrategias de interacción características y configuran distintos estilos de lectura.

Si bien todas las dimensiones contribuyen a caracterizar a los estilos docentes, son una o algunas de ellas en cada maestra las que definen su estilo y determinan en parte los valores en las demás dimensiones y categorías.

En los cuadros 2, 3 y 4 se observan los porcentajes de intervenciones de las maestras correspondientes a cada dimensión. En el cuadro 5 se observa el número de intervenciones de las maestras en cada uno de los episodios observados (Apéndice IV).

Maestra de ciclo inicial (E.A.)

Esta maestra basa sus intervenciones en las ilustraciones del cuento. Por lo que el número y el tipo de sus intervenciones varía de un episodio a otro en función de la cantidad de ilustraciones (cuadro 5 - episodio 1: 74, episodio 6: 12).

Si se trata de un cuento ilustrado en la introducción y durante el curso de la lectura la maestra muestra, señala y comenta los dibujos; por lo que priman los turnos de iniciación sobre los de respuesta (cuadro 2 - 57 % versus 32,6 %).

La información a que se refiere en sus intervenciones está explícita en el texto y/o en los dibujos. Estas afirmaciones tienen por foco los componentes estructurales de la narración. El énfasis en las categorías

Formula de

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 esta maestra utiliza para jerarquizar la información.

Ejemplo:

M: "Miren lo que está haciendo, miren lo que está haciendo, se está comiendo todo."
(foco: evento inicial. Tipo de información: explícita en el dibujo).

A diferencia de lo que sucede en los momentos anteriores, en el intercambio posterior a la lectura del cuento se observa una inversión del número de iniciaciones comparado con el número de respuestas en los turnos de la maestra.

La maestra aumenta el número de respuestas en relación con sus iniciaciones. 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 que no alcanzaban a provocar un intercambio fluido con los niños, en esta etapa la maestra aumenta el número de preguntas igualándolo al número de afirmaciones. 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, la participación de los niños en el relato del cuento y la reconstrucción coherente del mismo en el relato grupal. Sólo en este último momento del episodio de lectura se promueve el uso de algunas estrategias por parte de los niños, secuencia temporal y causal y en cierta medida, esquema de cuento.

Cabe señalar que en los episodios en los que lee un cuento ilustrado sus intervenciones tienen principalmente por función pedir información, mientras que cuando el cuento no presenta ilustraciones, sus intervenciones están dirigidas a mantener la disciplina. Es por ello que los porcentajes más altos recaen en estas categorías (cuadro 3 - 20,6 % y 20,1 %).

En síntesis, este estilo se puede caracterizar por la contextualización de la lectura a través del apoyo en las ilustraciones, por la poca activación de conocimientos y experiencias previas y por los intentos sin éxito de realizar un intercambio, señalado por el alto porcentaje de iniciaciones no contingentes y de no respuestas (cuadro 2 - 17 % y 10,6 %).

Maestra de ciclo inicial (E.B.)

Esta maestra de ciclo inicial mantiene un patrón de intercambio muy regular en todas las situaciones observadas. Su estilo se define especialmente por la calidad y el número de sus intervenciones en el intercambio posterior (cuadro 5 - 84,8 % del total de intervenciones).

Antes de comenzar la lectura la maestra presenta el título del cuento y los niños hacen comentarios sobre otros cuentos que conocen. También

pregunta para aclarar información y anticipar la fórmula de comienzo de las narraciones. En ocasiones realiza comentarios y crea expectativas sobre el contenido del cuento a partir del título.

Ejemplo:

M: "Este cuentito se llama..."

N: "Carlitos."

M: "No, La noche de los ruidos. Vamos a ver qué pasó en esta noche de ruidos."

Durante el curso de la lectura la maestra no muestra los dibujos y realiza algunas interrupciones para que los niños anticipen información.

En el intercambio posterior la maestra construye el relato con la participación de los niños. Los turnos de intervención de la maestra en este relato presentan un patrón recurrente. La estructura del patrón se caracteriza por un primer enunciado que repite la emisión del niño, luego una reestructuración de esta emisión y una continuación en la que agrega información. El turno finaliza con una iniciación contingente que busca nueva información desplazando el tópico, es decir el tema del intercambio.

Ejemplo:

N: "Un ruido."

M: "Un ruido." (repetición)

"Un ruido escuchaban." (reestructuración)

"Cada vez que levantaban la cabeza del agua." (continuación del tópico)

"Y qué era ese ruido que escuchaban?" (iniciación contingente que amplía desplazando el tópico).

Esta configuración del turno sumada al hecho de que la información en juego en el intercambio está referida al cuento, focalizada en los componentes estructurales del mismo y en las relaciones causales entre los eventos (cuadro 4 - categoría componentes estructurales 82,4 %) posibilita que la información se integre en un relato coherente y cohesivo del cuento.

Se dice que un texto es coherente cuando los hechos mencionados están relacionados entre sí porque refieren a la misma persona, objeto o evento, y/o porque existen relaciones causales entre ellos. La cohesividad de un texto se alcanza a través de conectores explícitos - "cuando", "entonces", "porque", "sin embargo" -, repetición de palabras en las distintas oraciones de un mismo texto y referencia pronominal.

Por lo tanto la maestra al proporcionar y activar los conocimientos necesarios para comprender el cuento sin derivaciones innecesarias hacia otros tópicos, al relacionar entre sí los eventos, al repetir los enunciados del niño retomándolos en su propio discurso, y al introducir los conectores necesarios favorece la coherencia y cohesión del relato grupal.

Las dimensiones que especialmente se conjugan para caracterizar el estilo de esta maestra son: movimiento - porcentaje elevado de reestructuraciones y continuaciones de tópico - (cuadro 2 - 11,6 % y 14,1 %); función - informar - (cuadro 3 - 26 %). La maestra recurre a

estrategias de continuación de tópico para proporcionar información que hace avanzar el relato de los niños sin producir fracturas en el discurso narrativo que está en proceso de construcción grupal.

Maestra de primer grado (E.A.)

Esta maestra a diferencia de las demás, constituye un caso interesante por cuanto modificó sus estrategias de intervención luego de los dos primeros episodios de lectura observados que coincidieron con las primeras situaciones de lectura del año escolar *.

En una entrevista informal con el investigador esta maestra atribuye la modificación mencionada al hecho de que ha variado su criterio para la elección de los cuentos. En los dos primeros episodios comprobó que los niños no participaban y manifestaban no comprender el cuento. La maestra interpretó que la causa de esta dificultad residía en las características de los cuentos leídos que se alejaban de los tradicionales. En efecto, a diferencia de los primeros cuentos, los que presenta en los siguientes episodios son canónicos. La maestra en forma intuitiva parece reconocer la dificultad estructural de los cuentos no canónicos.

El estilo de esta maestra es similar al de la maestra de ciclo inicial (E.B.) en cuanto a las dimensiones que la caracterizan, aunque se observan diferencias en sus intervenciones y en la participación de los niños durante el curso de la lectura.

En la introducción la maestra se limita a presentar dibujos del personaje y de la escena de los cuentos. La introducción no consiste en un intercambio verbal ya que sólo muestra los dibujos y comienza a leer.

El curso de la lectura se caracteriza por la participación espontánea de los niños que se manifiesta en la mayor proporción de respuestas de la maestra en relación con sus iniciaciones (cuadro 2 - 51,7 % versus 46 %). 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. 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.

En esta etapa la mayor parte de las intervenciones de la maestra están destinadas a proporcionar información como respuesta a preguntas y comentarios de los niños y aclarar la información del texto con las ilustraciones (cuadro 3 - 17% y 16,6%). En algunas oportunidades las intervenciones tienen por objeto pedir información que implica realizar inferencias y predicciones basadas en información explícita e implícita en el texto y/o en el dibujo (cuadro 3 - 15%).

Los componentes estructurales del cuento constituyen en su mayor parte el foco de las intervenciones de la maestra durante el curso de la

*Estos episodios no se consideraron en este análisis.

lectura. Esta focalización está facilitada por los dibujos que ilustran los eventos importantes. Es importante señalar que aún cuando el cuento no posea ilustraciones el foco está también en los eventos que hacen avanzar la narración. En estos casos la maestra apela a diversos recursos expresivos: dramatiza esos eventos a través de la representación de acciones de alguno de los personajes y adoptando en la lectura de los diálogos las características fonéticas del dialecto o cronolecto del personaje. Es decir, adopta las variaciones lingüísticas correspondientes al grupo social o a la edad de los personajes. Realiza una lectura muy marcada por la prosodia.

En el curso de la lectura, también focaliza aspectos relacionados con el lenguaje escrito y con las relaciones causales entre eventos.

En el intercambio posterior a la lectura del cuento aumenta aún más el número de turnos de intervención de la maestra que comienzan como respuesta a comentarios de los niños comparado al número de los que comienzan como iniciaciones. Los niños estructuran largos fragmentos de relato sin que la maestra intervenga con preguntas. En esta etapa las preguntas son abiertas, destinadas a inducir relato y a pedir información a los niños pero de un modo amplio y no dirigido.

Ejemplo:

N: "El llegó a la casa de la madre; entonces dijo la madre: Ustedes no son mis gatitos, porque mis gatitos tenían el mismo color"

M: "Claro, pero antes qué había pasado?"
(La maestra responde confirmando el enunciado del niño y focaliza la secuencia temporal induciendo relato).

Las afirmaciones de la maestra son en su mayoría repeticiones contingentes que contribuyen a mantener la cohesión del intercambio. La información a la que se refiere está explícita en el texto y/o los dibujos. Además, activa los conocimientos necesarios para comprender el cuento y se focaliza en información implícita cuando ésta es indispensable para cubrir información ausente en el texto.

Ejemplo:

M: "Por qué piensan ustedes que el jarabe no le hacía nada, no la curaba?"

N: "No servía."

M: "Por qué no servía?"

N: "Porque no era para eso."

N: "No era lo que ella necesitaba"

(Pedido de información implícita en base a conocimientos previos).

Por otra parte, es de destacar que, al igual que las intervenciones de la maestra de ciclo inicial (E.B.), las de esta maestra adquieren en los turnos formas que promueven el relato de los niños. En efecto, en muchas oportunidades, la maestra comienza el turno repitiendo algún enunciado de los niños y luego inicia o continúa ampliando el tópico con el objeto de desplazarlo hacia nueva información. Es decir, cohesiona el relato que están realizando los niños y al desplazar el tópico pide o proporciona nueva información para facilitar el progreso del relato.

De esta forma todo el intercambio posterior da lugar a la reconstrucción grupal del cuento. La maestra no interrumpe las intervenciones de los niños sino que permite que éstos construyan largos fragmentos de relato que van completando entre ellos. La contribución de la maestra al desarrollo del discurso narrativo en los niños también se manifiesta a través de oportunas reestructuraciones en las que apunta a aspectos del discurso narrativo.

En síntesis el estilo de ésta maestra se caracteriza por los recursos que pone en juego para promover estrategias de comprensión y producción de relato.

Maestra de primer grado (E.B.)

Esta maestra se caracteriza por conferir a las situaciones de lectura de cuentos la estructura de una lección tradicional. Esta característica de su estilo se pone de manifiesto a través de la preponderancia de las intervenciones destinadas a pedir información (cuadro 3 - 49,6 %), explícita en el texto (cuadro 4 - 88,4 %).

Asimismo, sus intervenciones tienen por foco detalles en un alto porcentaje, si se la compara con otras maestras (cuadro 4 - 12%).

Esta maestra se centra en la información del cuento, pero no en el cuento como discurso narrativo. En efecto, el contenido de sus preguntas parece responder a un esquema muy simplificado que no es el de la superestructura narrativa. El foco está puesto en información relativa a dónde, quiénes y qué y en detalles.

Ejemplo:

- M: "Quién fue al circo?"
N: "Chum."
M: "Quién era Chum?"
N: "Un perro."
M: "Y qué hizo en el circo cuando llegó?"

Esta característica de las intervenciones de la maestra parece incidir en el intercambio posterior, en el que no se construye un relato grupal del cuento. Las intervenciones de la maestra son principalmente una secuencia de preguntas cerradas mediante las cuales busca una respuesta precisa sobre información del texto e insiste en la pregunta hasta obtener la respuesta que espera. En esa secuencia, la maestra va restringiendo y anticipando la respuesta única esperada.

Ejemplo:

- M: "Le prohibieron, qué? Que fuera, adónde?"
N: "Al río."
M: "Y adónde más? A pasar qué?"
N: "..."
M: "A pasar un día de qué?"
N: "De semana."
M: "De campo, no de semana."

La participación de los niños se limita a dar una respuesta mínima a los pedidos de información de la maestra.

La dimensión movimiento (cuadro 2) caracteriza este aspecto del estilo de la maestra tanto por el alto número de iniciaciones (66,4 %) con respecto al de respuestas (32,3 %), como por el bajo porcentaje de repeticiones (9,7 %), reestructuraciones (3,2 %) y continuaciones de tópico (0,7 %). Estos porcentajes indican que la maestra no retoma en sus intervenciones las respuestas de los niños y limita su espacio de participación espontánea.

Aunque la mayor parte de sus intervenciones parecen tender a promover y evaluar la comprensión, al no focalizarse ni en la secuencia temporal, ni en las relaciones causales, ya que pregunta por eventos aislados, no promueve la integración de la información, aspecto fundamental para la comprensión.

Maestra de segundo grado (E.A.)

El estilo de esta maestra se caracteriza por el predominio de las mismas categorías de la maestra de primer grado (E.B.) en las dimensiones función, tipo de información y foco.

En efecto, las intervenciones de esta maestra - muy numerosas, si se la compara con las otras maestras observadas (cuadro 5 - 576 intervenciones) - son en su mayoría iniciaciones (cuadro 2 - 66,7 %) . Estas intervenciones están destinadas a pedir información explícita en el texto (cuadro 4 - 81,6 %) y a menudo no relevante (cuadro 4 - categoría detalles 16%).

Esta característica que define el estilo de la maestra se pone de manifiesto durante el curso de la lectura (cuadro 5 - 66,5 %) a diferencia de lo que sucede con la maestra de primer grado (E.B.) cuyas intervenciones tienen lugar en el intercambio posterior.

En el curso de la lectura, la maestra lee por párrafos e interrumpe para pedir información acerca de lo que acaba de leer.

Ejemplo:

M: "De quién está hablando en este pedacito?"

N: "De las campanitas." (función: pedir información, evaluar comprensión)

Si se la compara con las otras maestras tiene un alto porcentaje de intervenciones que tienen por objeto pedir información (cuadro 3 - 42,6 %) y evaluar comprensión y atención (cuadro 3 - 12,1 %). A pesar de que estas preguntas se categorizaron como pedidos de información pareciera, por el momento en que las realiza - apenas ha terminado de leer un párrafo -, que ellas estuvieran destinadas a mantener y verificar la atención más que a aclarar la información.

Por otra parte, sus preguntas están focalizadas en detalles y a menudo o repite la misma pregunta (cuadro 2 - categoría iniciación repetición 13,4 %) o realiza dos preguntas consecutivas en el mismo turno, pero que difieren en foco.

Ejemplo:

M: "Qué hacía la campanita? Adónde estaba?" (cambio de foco)

N: "En el árbol."

M: "Qué hacía la campanita? Por qué estaba colgadita?"
(iniciación repetición, cambio de foco)

N: "Para que no lo molestara mientras dormía."

M: "Por qué estaba colgadita la campanita? Adónde estaba colgada la campanita?" (iniciación repetición).

Como esta maestra no conoce el cuento que va a leer y realiza las preguntas después de leer cada párrafo, éstas son muy locales y a menudo confusas, porque la maestra no tiene información suficiente en relación con el contenido de su pregunta.

Al igual que la maestra de primer grado (E.B.), se centra en la información del cuento pero no lo reconstruye ni relaciona los eventos. Es importante señalar que esta maestra limita la participación de los niños a responder a preguntas cuya respuesta ha sido anticipada por ella o por el texto que acaba de leer.

En síntesis, en estos episodios no se promueve la producción de relatos ni la operatividad de estrategias de comprensión tales como la activación de conocimientos y secuenciamiento temporal y causal de eventos.

Maestra de segundo grado (E.B.)

El estilo de esta maestra se define principalmente por las dimensiones tipo de información y foco: sus intervenciones se refieren en un alto porcentaje a experiencias y conocimientos previos de los niños (cuadro 4 - 57,9 %) que en ocasiones intenta vincular al tema del cuento (cuadro 4 - 27,6 %).

Cuando los niños se alejan espontáneamente del tema la maestra continúa respondiendo a sus comentarios, centrando el intercambio en tópicos no directamente relacionados con el cuento. Esta característica del estilo se manifiesta en la gran variación del número de intervenciones de la maestra entre los distintos episodios en los diferentes momentos de cada uno de ellos (cuadro 5 - episodios 1 y 6). En efecto, las intervenciones de la maestra están determinadas por la resonancia que su pregunta inicial tiene en los niños.

Ejemplo:

Introducción al cuento "Los dos asnos"

M: "Saben qué es un asno?"

N: "Si un burro." (Episodio 2 introducción - 5,8 % del total de intervenciones)

Introducción al cuento "La noche de las luciérnagas"

M: "Saben qué es una luciérnaga?"

Intercambio que trata los siguientes tópicos: bichitos de luz, dibujitos animados, los hongos, etc. (episodio 5 introducción - 57,8 % del total de intervenciones)

Esta característica del estilo de la maestra, también se evidencia en el alto porcentaje de respuestas (cuadro 2 - 64,8 %) con respecto al de iniciaciones (cuadro 2 - 35,2 %).

Esta maestra centra el intercambio en los tópicos propuestos por los niños no directamente relacionados con el cuento y no en la reconstrucción grupal de la narración. Tampoco proporciona un formato de apoyo para el desarrollo de estrategias discursivas en el relato de experiencias personales. Si bien sus respuestas son contingentes y confirman lo dicho por el niño, el bajo porcentaje de reestructuraciones y continuaciones de tópico (cuadro 2 - 4 %, 4,5 %) indica que no les brinda un andamiaje para la construcción de relatos.

Esta maestra por su estilo da a los niños un amplio espacio para su participación en el que el cuento es en algunos episodios sólo una referencia difusa y en otros, el eje de referencia para las experiencias personales.

DISCUSION GENERAL

El análisis de las intervenciones de las maestras realizado en base al sistema de dimensiones y categorías propuesto mostró que las maestras tienen diferentes estilos de lectura de cuentos.

Esta observación coincide con los resultados de otras investigaciones en las que se comprobó tanto en la interacción docente-niño (Teale, 1986, 1988) como en la interacción madre-niño (Snow, 1976; Ninio y Bruner, 1978) perfiles característicos de intervención del adulto.

Sin duda, las diferencias de estilos pueden implicar diferencias en cuanto a las oportunidades de aprendizaje que los maestros (u otros adultos) proporcionan a los niños en la interacción con ellos.

Teale (1986, 1988) considera que las diferencias en la intervención del adulto, pueden incidir sobre la comprensión de los niños, sus modos de aproximarse al texto y sus actitudes hacia los libros y la lectura. En estos trabajos Teale enfatiza la acción del maestro en relación con la comprensión del cuento, pero no se considera la incidencia posible de las intervenciones del docente en el desarrollo de recursos y estrategias para la producción de discurso narrativo.

Nuestros registros de observaciones mostraron que los docentes también difieren en estos aspectos relacionados con la producción. Asimismo, la construcción de un relato grupal, no sólo promueve estrategias de producción sino que también favorece los procesos de comprensión porque la coherencia del relato implica necesariamente la focalización en los componentes estructurales y en las relaciones temporales y causales entre los eventos.

En este sentido, pensamos que en la construcción del relato se integran las diferentes estrategias que pueden promover el desarrollo lingüístico tanto en sus aspectos de comprensión como de producción.

Es por ello que en este trabajo surge como un eje diferenciador de estilos de lectura de cuentos la orientación hacia la construcción grupal del relato o hacia la recuperación de información parcial o bien del cuento o bien de experiencias y conocimientos previos.

Las maestras que construyen junto con los niños un relato grupal del cuento se caracterizan, en mayor o menor medida, por mantener la cohesión del intercambio y la coherencia en el tópico. Estas maestras mantienen la continuidad semántica o contingencia del intercambio a través de estrategias de repetición, reestructuración y continuación de tópico. Alcanzan la coherencia en el tópico mediante una focalización en los componentes estructurales del cuento y en las relaciones entre estos componentes.

El grupo de maestras cuyo estilo de intervención se caracteriza por no centrarse en aspectos discursivos manifiestan este alejamiento del eje narrativo en diferentes niveles. Por una parte, no contribuyen a la construcción de un relato grupal, ya que no evitan iniciaciones no contingentes que producen cortes en la cohesión del intercambio. Por otra parte, no se valen de estrategias de reestructuración y continuación de tópico como un medio para el avance en el relato. Asimismo, aunque algunas de sus intervenciones se refieran a información del texto y se focalizan en componentes estructurales, no buscan vincular estos componentes en una reconstrucción del cuento que refleje la interrelación que tienen en la superestructura narrativa.

Si se analizan estas dos tendencias de los estilos en base a los conocimientos que se poseen sobre los procesos de comprensión es posible inferir los efectos que el estilo docente tiene sobre estos procesos y su desarrollo.

En la introducción a la lectura, la activación de conocimientos y experiencias previas relacionados con el texto, la anticipación del tipo de texto que se va a leer, la explicación del significado de las palabras que puedan ser desconocidas para los niños, así como la presentación de las circunstancias del mundo en el que se desarrollan los eventos de la narración proporciona a los niños un marco de conocimientos generales y específicos al texto que les permitirá incorporar, organizar e integrar la información de texto en un modelo mental coherente del mismo.

De lo dicho se desprende que el docente que activa conocimientos previos y experiencias personales vinculadas con el texto facilita el procesamiento, mientras que aquel que promueve un intercambio no centrado en el cuento activa esquemas que no solo no facilitan la integración de la información textual sino que incluso pueden interferir en este proceso.

Tanto para esta activación como para las posteriores intervenciones es necesario que el docente realice una lectura previa y analítica del texto para detectar vocabulario desconocido, conocimientos previos indispensables, relaciones implícitas entre eventos que requieran inferencias adicionales, categorías estructurales no explícitas (por ejemplo el objetivo implícito del protagonista), las relaciones causales que ligan los eventos del inicio a la resolución del cuento, ausencia de

marcadores explícitos de cohesión en el texto escrito, fórmulas típicas de comienzo y cierre de textos narrativos.

La lectura de un cuento no necesariamente difiere de la narración del mismo en términos de los recursos expresivos - prosodia, gestos - de los que el docente puede valerse.

Como se observó en el caso de la maestra de primer grado (E.Á.), estos recursos típicos de la narración pueden también acompañar la lectura de cuentos, proporcionando un puente entre el lenguaje oral y el escrito. De esta forma, el docente mediatiza la complejidad sintáctica y discursiva del texto escrito por medio de recursos del lenguaje oral.

Por lo general, se asocia una mayor participación e interés de los niños con la narración que con la lectura de cuentos. Sin embargo, vemos que cuando el docente realiza una lectura expresiva "como si narrara" logra interés y participación a diferencia del docente que lee en forma monótona. En el primer caso el maestro suma a los beneficios de la narración el contacto con el lenguaje escrito que es más complejo sintáctica y discursivamente.

En el curso de la lectura, las interrupciones del docente que no responden a comentarios o preguntas de los niños no sólo son innecesarias, si se ha brindado la información relevante previa a la lectura del cuento, sino que también pueden obstaculizar el proceso de comprensión.

En este sentido, es necesario diferenciar las intervenciones del docente que apuntan a anticipar información que los niños pueden inferir a partir del texto que ya conocen, de aquellas intervenciones que se focalizan en información irrelevante y conocida por los niños. En este último caso se puede incluso pensar que no sólo se obstaculiza el proceso de comprensión en cuanto a la jerarquización de la información textual sino que además al focalizar las preguntas en detalles aislados, éstas no actúan como un medio para desarrollar estrategias metacognitivas de monitoreo.

Sabemos que durante la comprensión, el oyente/lector de un texto puede controlar su propia comprensión - estrategias metacognitivas - haciéndose preguntas para verificar si ha integrado correctamente la información. Estas estrategias se pueden enseñar en marcos adecuados cuyo propósito es precisamente el desarrollo de las mismas.

Las intervenciones del maestro en el intercambio posterior, momento que como hemos señalado define el estilo del docente en cuanto a su orientación a la construcción o no de relato, no son independientes de las que realizó en los dos momentos anteriores (presentación y lectura del cuento).

En efecto, se observa que el docente que en esas oportunidades pregunta por información aislada, persiste en este tipo de intervenciones en el intercambio posterior. En estos casos la secuencia de preguntas y respuestas que conforma el intercambio no conduce a la construcción de un relato grupal coherente.

Del mismo modo, los maestros que en los momentos anteriores se centran en experiencias previas, dispersando el tópico del intercambio, no logran luego de la lectura realizar un relato grupal.

A pesar de que no hemos completado aún el análisis exhaustivo de las intervenciones de los niños - análisis que es objeto de un trabajo en curso -, los datos que poseemos señalan que es posible encontrar correlatos entre el estilo del maestro y el tipo de intervenciones de los niños.

En este sentido, es posible diferenciar entre aquellos maestros que proporcionan un amplio espacio para la participación de los niños - indicado por la mayor proporción de respuestas con respecto a las iniciaciones - de los que restringen esta participación a una respuesta única, que es la que el maestro espera.

Sin embargo, si reconocemos siguiendo a Snów (1983) que la calidad del intercambio reside en el apoyo que se le brinda al niño para el desarrollo lingüístico - gramatical y discursivo - a través de estrategias específicas - repeticiones, reestructuraciones y continuaciones -, podemos pensar que no es suficiente en cuanto a este desarrollo, la cantidad de participación de los niños, considerada en forma independiente del tipo de intervención del adulto.

En efecto, aparentemente no basta con proporcionar al niño oportunidades para que explote sus recursos lingüísticos, sino que también es necesario potenciar el desarrollo de estos recursos.

El estudio exploratorio que hemos presentado proporciona por un lado un instrumento metodológico - un sistema de categorías - para describir y analizar las intervenciones docentes en un marco psicolingüístico. Este instrumento puede constituir una herramienta valiosa para que el docente reflexione sobre su práctica cotidiana.

Por otra parte, los resultados muestran la diversidad de estilos docentes y permiten inferir las consecuencias que estos estilos pueden tener en el desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos.

BIBLIOGRAFIA:

Barlett (1936) Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge. Cambridge University Press.

Bruner, J. (1978) Learning how to do things with words. En Bruner y Garton (Eds). Human growth and development. Oxford. Charedon Press.

Doake, D. (1985) Reading like behavior: It's role in learning to read. En A. Jaggar y M. Trika Smith - Bruke (Eds). Observing the language learner. IRA Delaware.

Durkin (1966) Children who read early. New York, Theachers college Press.

Green, G. y Harkes, J. (1982). Reading to children: A communicative process. En J. Langer y M. Trika Smith-Burke. Reader Meets Author. Bridging the gap. IRA.

Mackie (1974) The cement of the universe: A study of causation. London, New York. Oxford University press.

Mandler, J. L. (1977) A code in the node: The use of a story scheme in retrieval. Discourse processes. 1.

Morrow, L. (1985) Retelling stories. A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. The elementary School journal. 85, 5.

Nelson, K y cols. (1984) Maternal input adjustments and nonadjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories. En Pellegrini y Yawkey (Eds). The development of oral and written language in social context. Ablex Pub. corp. New Jersey.

Ninio y Bruner, J. (1978) The achievement and antecedents of labelling. Journal of child language. 5.

Pellegrini, A. (1984) Identifying causal elements in the thematic. Fantasy Play paradigm. American Educational Research Journal. 21,3

Rosemberg, C. R. (1988) Un modelo de análisis de narraciones en real causal: su aplicación al trabajo en el aula. Documento de la Universidad de Buenos Aires.

Rumelharit, D. (1977). On evaluating story grammars. Cognitive science. 4.

Signorini, A. y Manrique A. M. B. de (1988) Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos. Revista Argentina de lingüística. 4.1.2.

Snow, C. y cols. (1976). Mother's speech in three social classes. Journal of psycholinguistic Research. 5

now, C. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. Harvard Educational Review. 5.3.2.

Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed). New Directions in discourse processing. Norwood, N. J. Ablex Publ. Co.

Teale, W. (1981). Parents reading to their children. What studies of early readers tell us. Language Arts. 55.

Teale, W. & Martinez, M. (1988). The creation of text in classroom story book reading events. Paper presented at symposium on early text construction in children. Roma Italia.

Teale, W. (1989). Describing classroom Story book reading. En D. Bloome (Ed). Learning how to use literacy in educational settings. Norwood Ablex.

Trabasso, T. Secca, T. van Den Broek, (1984). Causal thinking and the representation of narrative events. Journal of memory and language. 24.

Trabassat & Sperry (1985) Causal Relatedness and importance of story events. Journal of memory and language. 24, 5.

etra de ler grad.

la secuencia

APENDICE I

del cual
la blanca

hablo yo

REGISTRO DE OBSERVACION

Maestra de 1er grado (E.A.)

Texto: Un cuento de gatos.

En el pizarrón hay una lámina en la que está ilustrada la secuencia temporal del cuento.

La maestra tiene en la mano las figuras de los protagonistas del cuento: un gato blanco con la cola negra y un gato negro con la cola blanca.

M: "Como ustedes ven hay un pueblo en el pizarrón. En este pueblo que hay en el pizarrón vivían dos gatitos."

La maestra les muestra las figuras de los gatos y comienza la narración apoyándose en el texto y en las ilustraciones.

M: "De estos dos gatitos, uno era un gato negro..."

N: "Y una gata..."

M: "Con la cola..."

N: "Una cola negra."

La maestra continúa leyendo el texto mientras señala las ilustraciones.

M: "Ellos siempre andaban por la calle, el gato negro con la cola blanca y la gata blanca con la cola negra."

N: "Con la cola negra."

Los niños no escuchan el cuento en silencio, completan lo que la maestra dice o repiten frases.

M: "Pero resulta que el gato negro quería tener la cola negra y la gata blanca quería tener la cola blanca. Entonces, ¿saben que hicieron un día?"

N: "Se cortaron la cola."

M: "Fueron los dos gatitos a la casa del carpintero (la maestra les señala la lámina en el pizarrón). Acá dice carpintero. Y le dijeron: señor carpintero yo soy un gato negro que tiene la cola blanca y ella es una gata blanca que tiene la cola negra. Por favor podría cambiarnos las colas? Y el carpintero les dijo: no mis queridos gatitos, no tengo con que pegárselas porque no van a la casa del tejedor."

N: "Ahí dice tejedor."

M: "Fueron a la casa del tejedor. Acá dice tejedor. Entonces dijeron los dos gatitos yo soy el gato negro que tiene la cola blanca y ella es la gata blanca que tiene la cola negra. Por favor, nos podría tejer^{nos} las colas del mismo color. Entonces, el señor les dijo: no queridos gatitos, no puedo porque los gatitos son muy traviesos y cuando encuentran el ovillito de lana lo empiezan a destejer. Se van a quedar sin cola muy rápido. Entonces le dijo por qué no van..."

N: "A la otra casa."

M: "A la casa del teñidor."

N: "A la casa del pintador."

La maestra continúa leyendo el texto. Los niños prestan atención y anticipan la escritura en los diferentes carteles de la lámina (tejedor, teñidor) a partir del significado del cuento.

La maestra lee y al mismo tiempo les muestra en la lámina como los gatitos se desplazan de la casa del tejedor a la del teñidor. Los niños anticipan información a partir del texto que la maestra ya leyó y de las ilustraciones.

M: "Buenos días, señor teñidor yo soy el gato negro que tiene la cola blanca y ella es la gata blanca que tiene la cola negra. Por favor podría teñirnos las colas para quedar todos del mismo color. Pero como no, ningún problema. Entonces el señor teñidor les tiñó las colas; al gato negro se la tiñó de negro y a la gata blanca se la tiñó de blanco."

N: "Porque es un pintor."

M: "Entonces los dos gatitos quedaron con las colas del mismo color. Entonces iban los dos gatitos muy contentos a su casa. Estaban contentos porque estaban los dos del mismo color. Llegaron a la casa los dos gatitos - mami, mami llegamos. La mamá los miró y les dijo: no ustedes no son mis gatitos, porque yo tengo un gato negro con la cola blanca y una gata blanca con la cola negra. Váyanse de acá, ustedes no son mis hijos. Los gatitos no sabían que hacer. Estaban muy tristes porque la mamá no los había reconocido. Entonces se fueron los dos al tejado a llorar y a pensar que podían hacer para que la mamá los reconociera. Entonces saben qué pasó justo?"

N: "Estaba lloviendo." (anticipa a partir del dibujo)

M: "Si se largó a llover, si se largó a llover."

N: "Y como era pintura..."

M: "Claro y como era pintura la lluvia..."

N: "La lava."

M: "Les lavó las colas y quedaron otra vez como eran antes: el gato negro con la cola blanca y la gata blanca con la cola negra. Fueron a la casa y ahora si la mamá los reconoció."

La maestra termina de leer el cuento y los niños enuncian la fórmula ritual: "Y colorín colorado este cuento se ha acabado."

N: "Otra vez, seño, otra vez."

M: "Otro día, ahora lo contamos entre todos. Bueno, ¿quién me cuenta qué pasó?"

N: "El llegó a la casa de la madre y dijo la madre: Ustedes no son mis gatitos porque mis gatitos tenían el mismo color."

M: "Bueno, pero antes, ¿qué había pasado?"

N: "Que le dijo que no le podía poner la cola de otro color y le dijo que vaya al otro y el otro le dijo que vaya a ese." (señala la lámina).

M: "Claro, el carpintero le dijo... ¿Por qué no podía el carpintero?"

N: "Porque no podía, porque no tenía pegamento."

M: "No tenía pegamento, entonces, ¿Adónde lo mandó?"

N: "Al tejedor, y después el tejedor no quería y..."

M: "¿Y el tejedor por qué no quería?"

N: "Porque los gatitos son muy traviosos..."

M: "Claro, y ¿qué iban a hacer con las colas?"

N: "Las iban a sacudir."

M: "Las iban a sacudir, y ¿qué iba a pasar después?"

N: "No iban a tener más colas."

M: "Claro se les iban a desarmar las colas. Entonces, ¿el tejedor Adónde los mandó?"

N: "A éste." (señala ilustración).

M: "¿Quién era éste?"

N: "El pintador."

M: "El teñidor, el teñidor que tiñe con tintura. Entonces, ¿qué hizo el teñidor?"

N: "Les dijo que sí."

N: "Les pintó las colas." información

M: "Les dijo que sí, les pintó las colas y quedaron los dos del mismo color."

N: "Y la mamá no se dio cuenta y no los conoció."

N: "Entonces se fueron al techo y estaba lloviendo..."

N: "Y le sacó la pintura."

Los niños estructuran solos un largo fragmento del relato. La maestra retoma el relato de los niños.

M: "Y la lluvia les sacó la pintura. Y cuando volvieron, ¿qué pasó?"

N: "Ahora sí la mamá los conoció."

M: (imitando a la madre de los gatos). "- Ahora sí son mis hijos-. Los reconoció."

N: "Y así terminamos el cuento."

Los niños se paran y se acercan a la maestra para ver las figuras de los gatos.

REGISTRO DE OBSERVACION

Maestra de 1er grado (E.B.)

Texto: Todo menos.

Los niños están sentados en bancos individuales. La maestra está sentada en su escritorio al frente de la clase.

M: "Hoy les voy a leer un hermoso cuentito. El cuentito se llama 'Todo menos'."

La maestra comienza enseguida con la lectura del cuento. Lee sentada en su escritorio sin mostrar las ilustraciones. Los niños están callados.

La maestra interrumpe la lectura para llamarle la atención a una niña que se dio vuelta para hablar con una compañera.

La maestra continúa leyendo e interrumpe luego para mandar fuera de la clase a un niño que está hablando.

La maestra interrumpe para explicar una palabra del texto.

M: "Corriente es que aveces el agua viene muy fuerte y es peligroso bañarse en el río."

N: "Se ahoga."

M: "Nos puede arrastrar, entonces por eso se dice corriente."

La maestra continua con la lectura y luego interrumpe para pedir una anticipación de información.

- M: "¿Qué es lo que se prohibió?"
N: "..."
M: "Bañarse, ¿Adónde?"
N: "En el río."

La maestra continúa con la lectura e interrumpe para pedir información del texto ya leído.

- M: "Le prohibieron, ¿qué? ¿que fuera adónde?"
N: "Al río."
M: "¿Y adónde más? ¿a pasar qué?"
N: "A pasar peligro."
M: "¿A pasar un día de qué?"
N: "Peligro, peligro."
M: "A pasar peligro ¿y a pasar qué? a pasar un día ¿de qué?"
N: "De semana."
M: "De campo no de semana."

La maestra busca una respuesta única.

Continúa con la lectura hasta terminar el cuento.

- M: "¿Les gustó el cuento?"
N: "Sí."
M: "Vamos ahora a recordar un poquito el cuento. A ver vos." (Señala a un niño).
N: "A periquito le dijeron que no se meta al río pero no hizo caso."
M: "Periquito es muy travieso. ¿Quién fue el que dio las ordenes? ¿Cómo se llamaba?"
N: "Los amigos."
M: "Los amigos. ¿El que daba las órdenes cómo se llamaba? ¿Ja...?"
N: "Javier."
M: "Bueno parecido, Javierín dice en el libro. ¿Y quién fue el tramposo que fue y se metió en el río?"
N: "Periquín."
M: "Periquín. ¿Y qué pasó?"
N: "Tenía peligro de ahogarse."
M: "¿Pero llegó a ahogarse?"
N: "No."
M: "Porque lo salvaron los amigos. ¿Y qué hicieron los amigos después de salvarlo? ¿Qué decidieron?"
N: "Jugaron."
M: "Antes de jugar, ¿qué le dijeron a Periquín?"
N: "Que nunca más se metiera en el agua."
M: "Muy bien. ¿Qué castigo le dieron que después se lo perdonaron?"
N: "Que no se metiera nunca más al río porque tenía de nuevo peligro de ahogarse."
M: "Muy bien. ¿Y después lo perdonaron?"
N: "Sí."
M: "¿Por qué lo perdonaron?"
N: "Porque creyeron que nunca más Periquín se iba a meter."
M: "Muy bien. Bueno, escuchen una cosita, yo les voy a mostrar las figuritas del libro."

La maestra párada al frente de la clase muestra cada una de las ilustraciones y repite siempre la misma pregunta: "¿Acá que se ve?"

Texto: La noche de las luciérnagas

En el pizarrón está escrito el título del cuento. La maestra está ubicada al final de la clase.

Los niños copian en sus cuadernos el título del cuento.

M: "¿Saben qué son las luciérnagas?"

N: "Los bichitos de luz"

N: "En los dibujitos sale una luciérnaga"

Los niños hablan todos al mismo tiempo.

N: "Se., sabe que en mi casa..."

M: "Está hablando Matías, Pablo. Contá para todos"

N: "Hay un dibujito que se apaga la luz y entonces va un señor viejito y le saca la luz a la linterna y se la pone acá atrás".

M: "¿Tienen una linterna los bichitos, estos?"

N: "No."

M: "¿Seguro?"

N: "No."

M: "¿Seguro? ¿Dónde pueden tener una linterna los bichitos de luz?"

N: "En ningún lado."

N: "Porque sino se caen."

M: "En ningún lado pero ¿Dónde los vemos con linterna?"

N: "En ningún lado."

N: "En los dibujitos."

M: "Claro, en los dibujitos."

N: "Y en el patio"

M: "Si, pero con linterna no."

N: "Sabía que una vez en mi casa apareció una muerta."

M: "Andá ¿En serio?"

N: "Seño., seño., sabe que mi papá hizo una lampara con eso."

M: "Con eso. ¿Con qué?"

N: "Con los bichitos de luz."

M: "Pero vos decís juntando muchos bichitos."

N: "Los pone en un frasquito."

M: "Pero vos sabés que se mueren si los ponés en un frasquito."

N: "Si, porque no pueden respirar y no tienen para comer."

N: "Le dás."

M: "Vivirán un rato pero después..."

M: "Bueno, ¿Puedo empezar?"

N: "Seño., si uno lo pone en un frasco pero sin tapón, ¿Igual se mueren?"

M: "¿Qué pasaría si no le ponés la tapa?"

N: " Se escapan."

N: "Tienen que tener la tapa bien cerrada porque..."

M: "Tienen que tener la tapa pero tienen que tener un agujerito así, sino no pueden respirar."

N: "Y tienen que tener comida."

N: "Sabe seño. yo tengo un grillo..."

M: "Pero igualmente por más que tenga comida."

N: "Se, ¿Qué comen los bichitos de luz ?

M: ¿Quién sabe qué comen?

N: "Pasto."

M: "¿Pasto?"

N: "No hojas."

N: "Porque el pasto es más grande que el bichito."

M: "Entonces ¿Cómo hará?"

N: "Se apoyan en la hoja y empiezan a masticar la hoja."

M: "Osea que una hoja entera no se comen, pero..."

N: "No, de a poquito."

N: "No, como las hormigas que las juntan y las llevan..."

N: "Se., sabe que anoche..."

Los niños no se escuchan y cambian de tema. Se alejaron del tópico del cuento.

Dos niños se están pegando. La maestra les llama la atención.

N: "Sabe que yo un día junté muchos bichitos y los puse en un frasco y un día un nene vino y me los tiró en la... a la... y se murieron todos."

La mayor parte de las intervenciones de los niños están dirigidas a la maestra.

N: "Señorita, ¿cómo se forman los hongos?"

M: "Sabés qué son los hongos."

N: "Son con un techito así y un palito largo."

M: "Esos son los que aparecen en los dibujitos, pero hay otros hongos. Hay hongos para comer. Pero sabés qué son los hongos; son plantitas muy chiquititas que como están una al lado de la otra cuando hay muchos, muchos todos juntos pareciera que tuvieran un color diferente, pero son plantitas muy chiquititas."

Los niños se levantan de sus asientos y se acercan a la maestra. Las preguntas y comentarios de los niños están dirigidos a ella.

M: "Espera Diego, yo te escucho desde acá"

N: "Seño, seño..."

N: "También hay hongos de las hormigas que hacen las hormigas."

M: "¿Hongos, de qué?"

N: "De hormigas."

N: "Le llaman hongos venenosos a los que hacen las hormigas."

M: "No, me parece que están mezclando las cosas, lo que hacen las hormigas son hormigueros, que es donde viven."

N: "No, pero la comida la transforman en hongos."

M: "¿Cómo dijimos que nace una plantita? ¿Cómo dijimos?"

M: "Más chiquitita, como la raíz, la tenemos que regar."

M: "Bueno, pero saldrá de alguna otra plantita, osea, digamos ..."

N: "O sino de una semillita."

M: "Suponete, de una mamá y un papá no puede salir un perrito."

N: "No, un hijito."

M: "A lo sumo va a salir una persona chiquitita, entonces de una hormiga no puede salir una planta, saldrá otra planta."

N: "No, con la comida lo hacen."

M: "Como que forman uno con la forma de un hongo, pero no es un hongo."

N: "Le dicen hongo."

M: "¡Ah! bueno ponele que tenga esa forma y que la digan así, pero los hongos son plantas."

N: "Seño, sabe que mi papá..."

N: "Los hongos parecen como techitos, pero no son como techitos."

La maestra se acerca al pizarrón y dibuja un hongo.

M: ¿"Estamos hablando de esto? A ver si yo estoy hablando de lo mismo que ustedes

N: "Si, así."

M: "Bueno, estos son unos hongos. Por ejemplo vieron cuando el queso está viejito, viejito y se le pone como una capita de algo verdecito, bueno esos son hongos."

N: Por eso, con razón no me gusta el queso."

M: "3,2,1 no esucho más a ninguno."

N: "Señorita, señorita..."

M: "Porque sino se me pierde el cuento, después seguimos." gata

N:"Señorita, señorita..."

M:"Bueno, a ver decime."

N: "Que sabe tengo un montón de hongos de todas clases."

M:"¿Si? ¿Los tenés? ¿Por qué no los traés?"

N: "Señorita, sabe que esta mañana me levanté y a la hoja de la planta de mi mamá la encontré toda con honguitos."

N: "Seño, sabe que adonde vive mi abuela hay un campito para jugar a la pelota y nosotros ahí cortamos pasto para... y una vez encontramos un hongo."

M: "¿Un hongo encontraste?"

La maestra responde a los niños, pero no les proporciona un formato para el relato de experiencias personales.

M: "Bueno, después seguimos charlando."

La maestra comienza con la lectura. Lee el cuento rápido pero entonando. Los niños presta atención.

Ni la maestra, ni los niños interrumpen la lectura con comentarios o preguntas.

La maestra termina con la lectura del cuento y enuncia la fórmula ritual: "y colorín colorado..."

Los niños piden que les muestre los dibujos.

El cuento leído está en un libro de lectura que tienen algunos niños. La maestra les dice a estos niños que muestren los dibujos a sus compañeros.

Los niños miran los dibujos y hacen comentarios

M: "Darío ¿Qué pasó con tus perritos?"

N: "Regalamos cuatro."

M: "¿Cuántos había tenido?"

N: "Cinco."

M: "Te quedaste con uno. ¿Un perro o una perra?"

N: "Un perro."

M: "Un perro. Chicos, me dicen algo ¿Quién vio perritos o gatitos recién nacidos?"

N: "Yo, yo."

M: "Vieron; ¿Dónde?"

N: "A la vuelta, al fondo, al frente..."

M: "¿En dónde, a la vuelta, al fondo o al frente?"

N: "Del canal 13, hay perritos adentro de una..."

M: "¿Recién nacidos?"
N: "Sí, de una..."
N: "En el club de Avellaneda, gatitos."
M: "Mira vos"
N: "Mi gata tuvo un hijito que está abajo.."
M: "Y vos, ¿Dónde?"
N: "En mi casa ."
N: "En mi casa hay gatitos perdidos."
M: "En tu casa hay gatitos perdidos. ¿Dónde están?"
N: "En un banco de la terraza."
M: "En la terraza de tu casa."
N: "Yo ví Dalmatas bebes y también gatos bebes que tuvo una gata mía."
M: " ¿Y vos?"
N: "Yo ví en la casa de mi abuela."
N: "Seño, sabe que una vez se murió un gatito."
M: "¡Qué macana!"
N: "Cuando nació estaba muerto ya"

Los niños hablan todos juntos. La masetra responde comntarios aislados.

M: "Bueno, a ver ¿Cómo fue que esta nena encontró a la perra."
N: "Porque la luna le dio las luciérnagas para que alumbren."
M: "¿Por qué les parece que la perra no iba."
M: " Porque sentía que iba a estar premiada."
M: "Que estaba...; a ver ¿Cómo?"
N: "Porque sentía que iba a estar premiada, porque los gatos tienen dolores porque, como a las mujeres grandes, les pegan los bebes adentro de la pansa."
M: "Claro, pero no se dice premiada se dice preñada."
N: "¿Cómo se dice cuando una señora está...tiene adentro un bebe?"
N: " Embarazada."
M: "Embarazada, en cambio en los animales se dice que está..."
N: "Preñada."
M: "Entonces, ¿Por qué la perrita no salía?"
N: "Porque tenía miedo que le agarren los hijos."
M: "Por ejemplo, ¿No es cierto?"
N: "O también para acomodarse y los hijos no se asusten."
M: "Claro ella no contestaba porque trataba de cuidar. Bueno ahora vamos a dibujar las dos partes que me parecieron más lindas, más feas, las que más me hallan llamado la atención y después abajo me explicar qué parte es, así yo sé qué parte me dibujaron del cuento."

APENDICE II

CUADRO 1: DIMENSIONES Y CATEGORIAS DE ANALISIS.

TIPO DE MOVIMIENTO	MODALIDAD	FUNCION	TIPO DE INFORMACION	FOCO	CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS
1 INICIACION	1 PREGUNTA	1 PEDIR INFORMACION	1 EXPLIC. EN TEXTO	1 TEMA	1 COMPETENCIA FONOLÓGICA SINTACTICA Y SEMANTICA
1.1 CONTINGENTE	1.1 CERRADA	2 INFORMAR	2 EXPLIC. EN DIBUJO	2 TITULO	
1.1.1 REPETICION	1.1.1 DOBLE OPCION	3 ACLARAR INFORMAC.	3 CONOC. PREVIOS	3 RELAC. CAUSALES	2 CONOC. ESCRITURA
1.1.2 AMPLIACION	1.1.2 RESP. UNICA	4 EVALUAR	4 EXP. PREVIAS	4 COMP. ESTRUCT.	3 RESUMEN
1.2 NO CONTINGENTE	1.2 ABIERTA	4.1 COMPRESION	5 IMPLICITA	4.1 ESCENA	4 INFERENCIAS
2 RESPUESTA	1.3 RETORICA	4.2 ATENCION	6 METALINGUISTICA	4.2 ESPACIO	5 PREDICCIONES
2.1 NO	2 AFIRMACION	5 CORREGIR		4.3 TIEMPO	6 ACTIVACION DE CONOCIMIENTOS
2.2 SI	3 COMENTARIO	6 RECAPITULAR		4.4 PERSONAJES	
2.2.1 CONTINGENTE	4 DIRECT. ORDEN PET.	7 CONFIRMAR		4.5 EVENTO INICIAL	7 ESQUEMA DE CUENTO
2.2.1.1 REPETICION	5 FORMULAS RITUALES	8 INICIAR INTERCAMB.		4.6 RESP. INTERNA	8 SECUENCIA TEMPORAL
2.2.1.2 REESTRUCTUR.	6 MOSTRAR	9 INVIT. A CONTINUAR		4.7 INTENTOS	9 SECUENCIA CAUSAL
2.2.1.2.1 EXPANSION	7 SEÑALAR	10 INTERRUMPIR		4.8 CONSECUENCIAS	10 ESTRATEGIAS DE RELATO
2.2.1.3 CONTINUACION	8 DRAMATIZAR	11 DISCIPLINAR		4.9 REACCION	
2.2.2 NO CONTINGENTE		12 ASIGNAR TURNO		5 DETALLES	
		13 CERRAR		6 EL CUENTO	
				7 ILUSTRACIONES	
				8 LENGUAJE ESCRITO	
				9 INTERTEXTUALIDAD	
				10 AUTOR	
				11 LIBRO	

DIMENSIONES Y CATEGORIAS. DEFINICIONES OPERACIONALES.

A) Tipo de movimiento: Clasifica las intervenciones de la maestra de acuerdo a dos criterios diferentes. Por una parte, teniendo en cuenta criterios comunicacionales, la categorización señala la posición que tienen en el intercambio las intervenciones de la maestra, en relación a los otros participantes. Por otra parte, la subcategorización de esta dimensión considera la calidad de la interacción que se produce en el intercambio. No responde, por lo tanto a criterios comunicacionales, sino que atiende a criterios psicolingüísticos, señalando aspectos que pueden tener efectos sobre el desarrollo del lenguaje en los niños.

1. Iniciación: Intervención de la maestra que no es una consecuencia directa de las intervenciones de los niños.

1.1. Contingente: Intervención de la maestra que continúa el tópico iniciado por ella.

1.1.1. Repetición: Intervención de la maestra que repite en forma total o parcial un enunciado suyo previo.

1.1.2. Ampliación: Intervención de la maestra que amplía o especifica lo enunciado previamente por ella.

1.2. No contingente: Intervención de la maestra que cambia el tópico de la conversación.

2. Respuesta: Intervención de la maestra que tiene como punto de partida una intervención de los niños.

2.1. No: Señala la ausencia de contestación de la maestra a intervenciones de los niños.

2.2. Si: Señala que tuvo lugar una contestación de la maestra a intervenciones de los niños.

2.2.1. Contingente: Intervención de la maestra que mantiene el tópico del enunciado del niño.

2.2.1.1. Repetición: Intervención de la maestra que repite en forma total o parcial algún enunciado de los niños.

2.2.1.2. Reestructuraciones: Intervención de la maestra que mantiene el significado central de algún enunciado de los niños, pero introduce cambios estructurales que implican modificar o proporcionar alguno de los componentes principales del enunciado del niño.

2.2.1.2.1. Expansión: Intervención de la maestra que mantiene el significado central de algún enunciado incompleto de los niños pero que lo expande proporcionando el componente ausente; sin reordenar los elementos del enunciado.

2.2.1.3. Continuación: Intervención de la maestra que mantiene el significado central del enunciado del niño, pero no presenta una

coincidencia explícita con éste. Estructuralmente puede presentar cualquier grado de similitud o diferencia con el enunciado del niño.

2.2.2. No contingente: Intervención de la maestra que cambia el tópico del enunciado del niño.

B) Modalidad: Clasifica las intervenciones de la maestra como acciones, tanto verbales como no verbales. Considera las formas que estas adquieren en el intercambio.

1. Pregunta: Intervención de la maestra que tiene por objeto suscitar una respuesta.

1.1. Cerrada: Intervención de la maestra que tiene por objeto suscitar una respuesta determinada.

1.1.1. De doble opción: Intervención de la maestra que tiene por objeto suscitar una respuesta que por su forma implica una elección entre dos alternativas posibles.

1.1.2. Unica respuesta: Intervención de la maestra que tiene por objeto suscitar una respuesta que permite un único contenido limitado previamente o bien por el texto o bien por otras intervenciones.

1.2. Abierta: Intervención de la maestra que tiene por objeto suscitar una respuesta cuyo contenido no está determinado.

1.3. Retórica: Intervención de la maestra que, si bien presenta la forma sintáctica de una pregunta, no intenta suscitar una respuesta, sino que cumple otras funciones en el discurso.

2. Afirmación: Intervención de la maestra que tiene por objeto comunicar una certeza.

3. Comentario: Intervención de la maestra que realiza un enunciado de tipo apreciativo.

4. Directiva, orden, petición: Intervención de la maestra que está destinada a hacer que alguno de los niños actúe o desista de actuar.

5. Fórmulas rituales: Intervención de la maestra que realiza un enunciado cuyo contenido no literal es conocido por todos los participantes. Involucra el uso de términos específicos y tiene por objeto comunicar el inicio o el final de la narración.

6. Mostrar: Intervención no verbal de la maestra que tiene por objeto presentar las ilustraciones del texto.

7. Señalar: Intervención no verbal de la maestra que tiene por objeto indicar algún aspecto específico de las ilustraciones.

8. Dramatizar: Intervención no verbal de la maestra que tiene por objeto representar a través de rasgos gestuales y paralingüísticos algún personaje o acción en el texto.

c) Función: Categoriza las intervenciones de la maestra según la función o funciones que cumplen en el intercambio. Estas funciones se refieren a tres aspectos distintos: a) promover y diagnosticar la comprensión; b) fomentar la participación de los niños; c) regular el intercambio.

1. Pedir información: Intervención de la maestra que tiene por objeto obtener información.
2. Informar: Intervención de la maestra que tiene por objeto proporcionar información.
3. Aclarar información: Intervención de la maestra que tiene por objeto aclarar información aparentemente confusa.
4. Evaluar: Intervención de la maestra que busca transmitir o formarse un juicio respecto a:
 - 4.1. Comprensión del texto puesta de manifiesto por los niños.
 - 4.2. Atención aparente de los niños durante la lectura.
5. Corregir: Intervención de la maestra que explícitamente modifica la información proporcionada por alguno de los niños.
6. Recapitular: Intervención de la maestra que tiene por objeto retomar información previamente presentada.
7. Confirmar: Intervención de la maestra que tiene por objeto aprobar algún enunciado de los niños.
8. Iniciar intercambio: Intervención de la maestra que tiene por objeto comenzar el intercambio verbal.
9. Invitar a continuar: Intervención de la maestra que tiene por objeto promover la participación de los niños en el intercambio.
10. Interrumpir: Intervención de la maestra que suspende la intervención de alguno de los niños.
11. Disciplinar: Intervención de la maestra que tiene por objeto establecer un orden determinado en la clase.
12. Asignar turno: Intervención de la maestra que tiene por objeto regular la interacción en la clase, indicando quién es el que hablará.
13. Cerrar: Intervención de la maestra que tiene por objeto dar por finalizada la actividad.

d) Tipo de información: La categorización de esta dimensión tiene en cuenta los diferentes tipos de información que el sujeto utiliza en la construcción del significado del texto.

1. Explícito en el texto: Se refiere a información expresada en el texto.

2. Explícita en los dibujos: Se refiere a información expresamente contenida en las ilustraciones.

3. Conocimientos previos: Se refiere a la información conceptual previa que deben tener los niños para comprender el texto.

4. Experiencias previas: Se refiere a información experiencial, episódica - de la maestra o de los niños - relacionada con el cuento.

5. Implícito en el texto: Se refiere a información no explicitada en el texto, pero que puede inferirse con la ayuda de conocimientos y experiencias previas.

6. Metalingüística: Se refiere a información sobre categorías lingüísticas, como por ejemplo palabras, nombres, texto.

e) Foco: Categoriza las intervenciones de la maestra considerando los aspectos a los que hace referencia. Estos pueden ser más o menos centrados en el cuento particular presentado en la situación de lectura.

1. Tema: Intervención de la maestra que se focaliza en la idea central del cuento.

2. Título: Intervención de la maestra que se focaliza en el título del cuento.

3. Relaciones causales: Intervención de la maestra que se focaliza en las relaciones causales entre los eventos del cuento.

4. Componentes estructurales: Intervención de la maestra que se focaliza en los eventos centrales de la estructura del cuento.

4.1. Escena: Intervención de la maestra que se focaliza en el contexto en el que suceden los eventos del cuento.

4.2. Espacio: Intervención de la maestra que se focaliza específicamente en el contexto espacial en el que tienen lugar los eventos del cuento.

4.3. Tiempo: Intervención de la maestra que se focaliza específicamente en el contexto temporal en el que tienen lugar los eventos del cuento.

4.4. Personajes: Intervención de la maestra que se refiere principalmente a algún protagonista del cuento. Un personaje puede ser una persona, un animal o cualquier entidad personificada.

4.5. Evento inicial: Intervención de la maestra que se refiere a aquel evento que inicia la acción en el mundo de la narración causando una reacción en el personaje principal.

4.6. Respuesta interna: Intervención de la maestra que se refiere a aquellos sentimientos, cogniciones y objetivos del protagonista que constituyen su reacción al evento inicial.

4.7. Intentos: Intervención de la maestra que se refiere a la acción o

serie de acciones por medio de las cuales el personaje principal busca alcanzar su objetivo.

4.8. Consecuencias: Intervención de la maestra que se refiere principalmente al resultado - logro o fracaso - del objetivo del protagonista.

4.9. Reacción: Intervención de la maestra que se refiere a la respuesta del protagonista, a las consecuencias de sus intentos por alcanzar el objetivo

5. Detalles: Intervención de la maestra que se refiere a alguna parte del cuento no esencial en el desarrollo de la línea básica del mismo. Es decir, a aquellos eventos o aspectos de los mismos que no pertenecen a la cadena de eventos que conduce del principio al final del cuento.

6. El cuento: Intervención de la maestra que se refiere al cuento considerado en su totalidad y unicidad.

7. Ilustraciones: Intervención de la maestra que se refiere a las ilustraciones del cuento, especialmente en su aspecto estético.

8. Lenguaje escrito: Intervención de la maestra que se refiere a la escritura - su direccionalidad, ortografía - diferencia respecto del dibujo, reconocimiento de letras, palabras y otros fragmentos escritos.

9. Intertextualidad: Intervención de la maestra que relaciona el cuento de esa situación particular con otro texto.

10. Autor: Intervención de la maestra que se refiere a la persona o personas que escribieron el cuento.

11. Libro: Intervención de la maestra que se refiere al libro o a cualquiera de sus partes (Por ejemplo, la tapa).

e) Conocimientos y estrategias: Clasifica las intervenciones de la maestra teniendo en cuenta sus posibles efectos sobre el desarrollo de conocimientos lingüísticos y estrategias psicolingüísticas específicas en los niños.

1. Competencia fonológica, sintáctica y semántica: Intervenciones de la maestra que podrían tener un efecto sobre el desarrollo de conocimientos referidos a aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos de la gramática adulta.

2. Conocimientos sobre la escritura: Intervenciones de la maestra que podrían tener un efecto sobre el desarrollo de conocimientos acerca de la escritura en sus aspectos convencionales - direccionalidad, ortografía -, en sus aspectos funcionales, en el reconocimiento de palabras, letras y otros fragmentos del texto.

3. Resumen: Intervenciones de la maestra que podrían tener efectos sobre el desarrollo de una estrategia de elaboración de la información por medio de la que el sujeto reduce la información que ha comprendido seleccionando las proposiciones textuales de mayor valor estructural -

macroproposiciones -.

4. Inferencias: Intervenciones de la maestra que podrían tener efectos sobre ciertos procesos necesarios en la comprensión de textos. Estos procesos inferenciales son, básicamente de dos diferentes tipos: a) Procesos por medio de los cuales se encuentran las relaciones causales entre los eventos del cuento. b) Procesos por medio de los cuales se completa la información ausente en el texto.
5. Predicción: Intervenciones de la maestra que podrían tener efectos sobre el desarrollo de estrategias que permiten anticipar, con alguna probabilidad, información no explicitada aún en el texto.
6. Activación de conocimientos: Intervenciones de la maestra que podrían tener efecto sobre el desarrollo de estrategias que faciliten a los niños activar y traer a la situación aquellos esquemas de conocimientos necesarios para comprender el texto.
7. Esquema de cuento: Intervenciones de la maestra que podrían tener efecto sobre el desarrollo y la operatividad de un tipo de esquema de conocimiento específico: El esquema del cuento. Este esquema constituye una representación mental de las partes del cuento y de sus relaciones. La operatividad de este esquema facilita los procesos inferenciales en la comprensión del cuento.
8. Secuencia temporal: Intervenciones de la maestra que podrían tener efectos sobre las estrategias de ordenamiento de los eventos en el eje temporal correspondiente al mundo posible de la narración particular.
9. Secuencia causal: Intervenciones de la maestra que podrían tener efectos sobre la estrategia por medio de la que los sujetos relacionan causalmente los eventos del cuento. Mediante esta estrategia los sujetos reconstruyen la red causal de eventos del cuento.
10. Estrategias de relato: Intervenciones de la maestra que podrían tener efectos sobre el desarrollo de estrategias de producción de narraciones: fórmulas ficcionales de comienzo y cierre, uso de información vieja y nueva, tiempos verbales apropiados para la narrativa, creación de una base de referencia textual, persona del narrador.

de de. Etair

APENDICE III

Texto: Historia del Gato-pato.

Análisis en enunciados (categorización según la gramática de Stein y Glenn).

Enunciados	Tipo de informac.	Categorías
1) Había una vez un Gato-pato que no era ni gato ni pato, con cabeza y cola de gato, con cuerpo y patas de pato	Estado	Escena
2) No lo querían los gatos ni tampoco los patos	Estado	Escena
3) porque no era del todo gato ni del todo pato.	Estado	Escena
4) Mucho tiempo pasó llorando en el bosque con lágrimas de gato-pato.	Acción Habitual	Escena
5) Hasta que un día lo vio llorando una princesita con vestido de organdí.	Acción	Evento inicial
6) Y la princesa le contó ¿Qué le contó?	Acción	Evento inicial
7) Le contó que siguiendo el camino del bosque vivía una Gata-pata con cabeza y cola de gata con cuerpo y patas de pata.	Acción	Evento inicial
8) Y entonces el Gato-pato que no quería estar más solito	Propósito	Respuesta interna
9) recorrió el camino del bosque	Acción	Intento
10) Encontró a la Gata-pata	Acción	Consecuencia
11) y tuvieron gato-patitos	Acción	Consecuencia

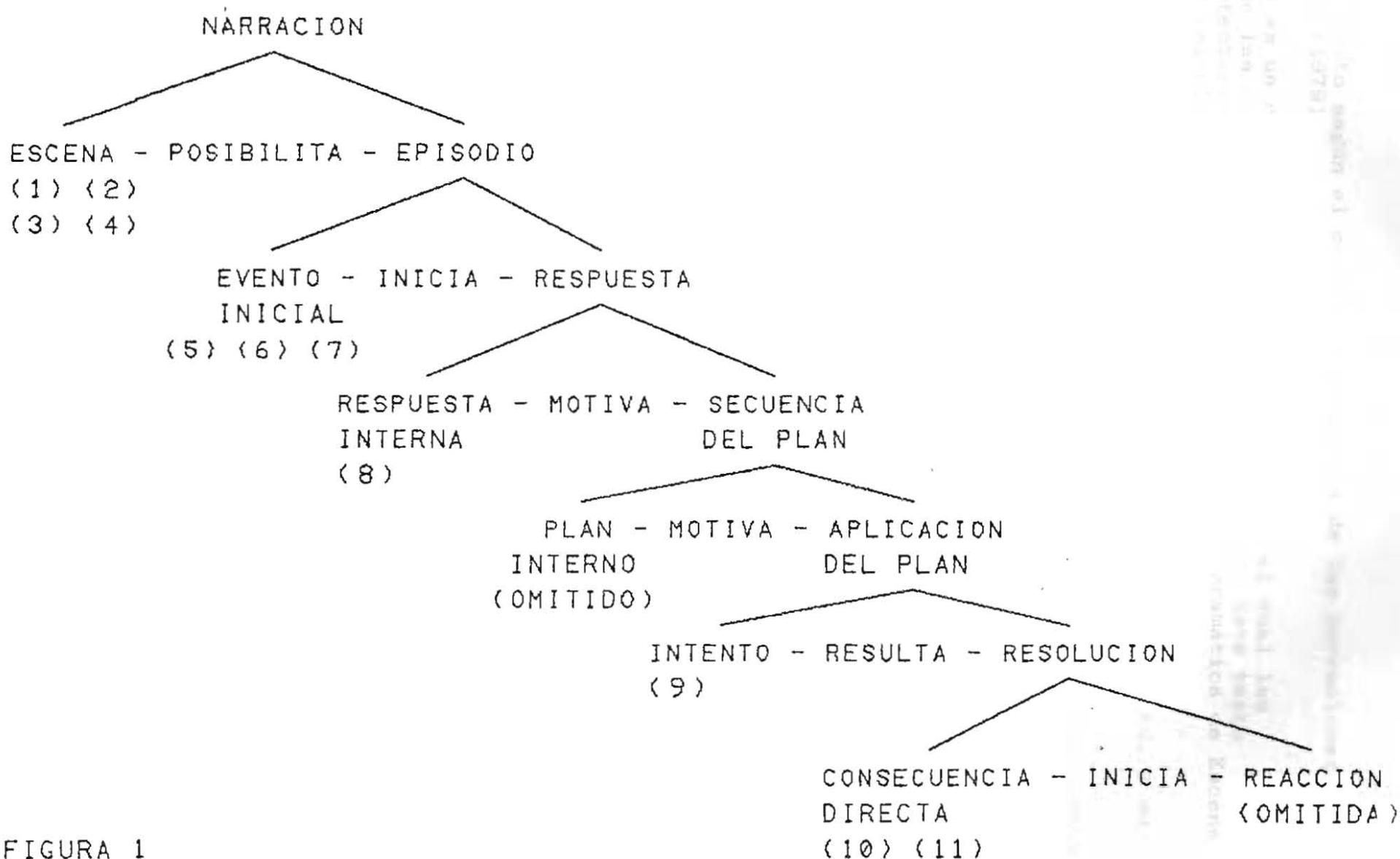


FIGURA 1

Análisis del texto según el modelo de gramática de las narraciones de Stein y Glenn (1979).

El Gato-pato es un cuento de un episodio simple en el cual las secuencias de las categorías sigue el orden canónico. Este texto responde perfectamente a la descripción que hace la gramática de Escena más Episodio (simple).

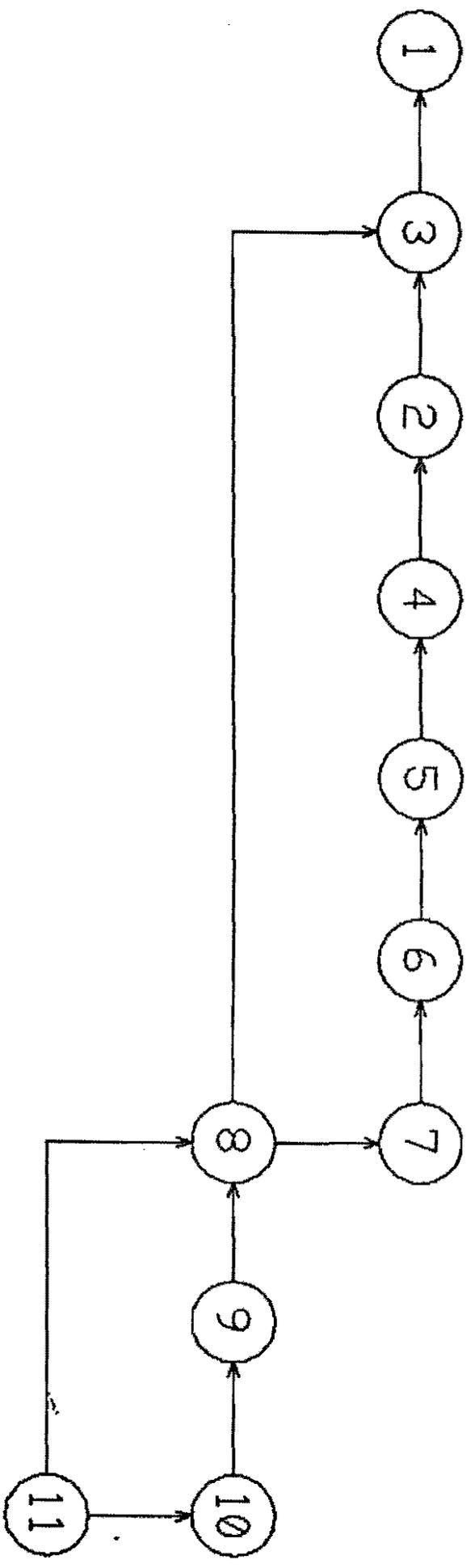
La Escena contiene la descripción del protagonista, el Gato-pato, y su relación con los otros animales.

El Evento Inicial se produce con la llegada de la princesa que le cuenta sobre una Gata-pata. Ante este evento, el protagonista responde proponiéndose no estar más solo (Respuesta Interna - propósito); busca la Gata-pata (Intento) y la Consecuencia es que la encuentra y tienen Gato-patitos.

La estructura canónica de este cuento facilita su comprensión y recuperación.

RED CAUSAL

TEXTO: HISTORIA DEL GATO PATO



Análisis del texto según el modelo en red causal de Trabasso y cols. (1984, 1985).

El primer paso para derivar la red causal del cuento consiste en la identificación de aquellos enunciados que abren el campo causal. Estos enunciados establecen las circunstancias de la narración: introducen al protagonista en el enunciado (1) - el Gato-pato - y caracterizan el estado en que este se encuentra en el momento en que se inicia el relato (enunciados 2, 3 y 4).

La relación causal entre los eventos se prueba por medio de condicionales contrafácticos - criterio de necesidad en las circunstancias de Mackie (1974) -. Por ejemplo, si al Gato-pato lo hubieran querido los gatos o los patos, no habría llorado ni se habría sentido solo.

Como se observa en la red causal, todos los sucesos que tienen lugar están ligados por causas y consecuencias en una cadena que conduce a la resolución del cuento. La presencia de estas relaciones en el discurso contribuye a la coherencia textual, facilitando la reconstrucción del cuento durante el proceso de comprensión.

APENDICE IV

CUADRO 2: CUADRO COMPARATIVO ENTRE MAESTRAS

DIMENSION MOVIMIENTO

MAESTRAS	INICIACIONES CONTINGENTES			NO CONTINGENTE 1.2	NO RESPUESTA	RESPUESTAS				
	SIMPLE 1.1	REPETIC. 1.1.1	AMPLIAC. 1.1.2			SIMPLES 2.2.1	REPET. 2.2.1.1	REEST. 2.2.1.2	EXPANS.2 .2.1.2.1	CONTUS. 2.2.1.3
C. INICIAL A	20.8	4.7	14.5	17.0	10.6	19.1	5.9	5.9	---	1.7
1, GRADO A	25.0	3.7	15.0	2.9	1.7	25.4	11.2	7.5	0.4	7.1
2, GRADO A	16.5	13.4	21.3	14.5	1.2	17.9	10.1	1.9	---	3.1
C. INICIAL B	11.9	0.7	23.6	5.1	0.9	21.2	10.7	11.6	0.1	14.1
1, GRADO B	17.7	8.2	31.2	9.3	1.2	18.7	9.7	3.2	---	0.7
2, GRADO B	6.5	2.6	15.6	10.5	0.2	44.1	11.9	4.0	---	4.5

510
CERRAR
13

CUADRO 3: CUADRO COMPARATIVO ENTRE MAESTRAS

DIMENSION FUNCION

MAESTRAS	COMPRESION							PROMOVER PARTICIPACION			REGULAR INTERCAMBIO			
	PEDIR INF. 1	INFORM. 2	ACLARAR INF. 3	EVALUAR COMP. 4.1	EVALUAR OBTENC. 4.2	CORRE- GIR 5	RECAPI- TULAR 6	CONFIR- MAR 7	INICIAR INTERC. 8	INVIT. A CONT. 9	INTE- RRUMPIR 10	DISCI- PLINA 11	ASIGNAR TURNO 12	CERRAR 13
C. INICIAL A	20.6	15.5	10.8	0.5	1.5	2.1	0.5	1.5	13.4	7.2	0.5	20.1	2.6	4.6
1. GRADO A	15.7	17.0	16.6		1.3	1.7	1.3	11.5	6.8	15.0	0.9	4.7	4.3	3.4
2, GRADO A	42.6	13.0	3.4	9.2	2.9	2.2	2.7	5.9	2.4	4.9	0.5	7.9	2.2	0.3
C. INICIAL B	33.2	26.0	9.6		0.1	2.6	1.0	8.5	2.0	8.8	0.7	5.2	1.5	0.7
1. GRADO B	49.6	7.1	5.8	3.5	1.3	2.9	0.5	5.8	6.8	3.9	0.3	4.7	8.1	0.3
2, GRADO B	29.5	9.3	21.9			1.3	1.1	11.0	1.7	16.2	1.7	2.3	3.4	0.8

CUADRO 4: CUADRO COMPARATIVO ENTRE MAESTRAS.

DIMENSIONES: TIPO DE INFORMACION Y FOCO.

M A E S T R A S	TIPO DE INFORMACION [%]						FOCO [%]										
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	E T X E P X L T I O C I T O	E D X I P B L U I J C O I T O	C P O R N E O V C I O M I E N T O	E P X R E V E R I A E N C I A	I M P L I C I T O	M E T A L I N G U I S	T E M A	T I T U L O	R E A L U S A C A I L O E N S	C E C O S M T P R O U N C E N T R E S	D E T A L L E S	E L C U E N T O	I L U S T R A C I O N	L E S N G R A J O E	I N T E R U A L I D A D	A U T O R	L I B R O
C. INICIAL A	65.2	29.1	4.4	0.6	0.6			7.6	2.1	65.5	3.4	17.2	4.1				
1° GRADO A	63.1	28.8	1.8		4.8			1.7	7.4	76.7	0.6	6.8	2.3	3.4			1.2
2° GRADO A	81.6	0.3	8.3	9.1	0.8		3.3	2.2	5.0	65.5	16.0	2.2	0.5	0.3	0.3	1.6	3.0
C. INICIAL B	63.6	23.3	7.0	3.4	2.6			2.9	4.4	82.4	0.7	3.4	4.1	0.5	0.2		0.9
1° GRADO B	88.4	2.6	3.9		1.7			3.8	2.5	58.2	12.0	21.5	1.9				
2° GRADO B	32.2	4.9	29.5	28.4	3.6	1.4	27.6	6.2	4.8	46.2	2.1	2.1	5.5	4.1		0.7	0.7

CUADRO 5: CUADRO COMPARATIVO ENTRE MAESTRAS.

PROPORCION DE INTERVENCIONES EN LOS DISTINTOS MOMENTOS DEL EPISODIO.

MAESTRA	EPISODIO	INTRODUCCION [%]	CURSO DE LA LECTURA [%]	INTERCAMBIO POSTERIOR [%]	UNIDADES MENSAJE NUM.
C I C L O I N I C I A L A	1	16.2	17.6	66.2	74
	2	8.2	22.4	69.4	49
	3	41.3	34.0	24.1	29
	4	20.0	60.0	20.0	20
	5	57.1	28.8	19.0	21
	6	25.0	16.7	58.3	12
	TOTAL		24.7	25.1	50.2
1, G R A D O A	1	7.7	40.4	51.9	52
	2	5.6	31.0	63.4	71
	3	19.3	50.9	29.8	57
	4	21.7	18.3	60.0	36
	TOTAL		19.3	34.6	52.1
2, G R A D O A	1	2.8	72.5	24.6	175
	2	6.7	57.8	35.5	45
	3	15.0	37.6	48.4	93
	4	6.9	93.1		72
	5	15.9	62.5	21.6	88
	6	1.9	70.9	27.2	103
	TOTAL		7.3	66.5	26.2
C I C L O I N I C I A L B	1	16.1	0.8	83.1	124
	2	2.4	25.8	71.8	124
	3	17.5		82.5	171
	4	7.7	2.6	89.7	155
	5	10.0	10.0	80.0	110
	6	3.1	14.0	82.9	164
	TOTAL		9.5	8.4	82.1

CUADRO 5: CUADRO COMPARATIVO ENTRE MAESTRAS (CONTINUACION).

PROPORCION DE INTERVENCIONES EN LOS DISTINTOS MOMENTOS DEL EPISODIO.

MAESTRA	EPISODIO	INTRODUCCION [%]	CURSO DE LA LECTURA [%]	INTERCAMBIO POSTERIOR [%]	UNIDADES MENSAJE NYM.
1, G R A D O B	1	3.7	30.9	65.4	81
	2	4.3	10.6	85.1	47
	3	1.4	15.3	83.3	72
	4	1.3	8.7	90.0	80
	5	6.1	18.3	75.6	82
	6	2.5	5.2	92.3	39
	TOTAL	2.6	24.1	73.3	362
2, G R A D O B	1	8.3	87.5	4.2	48
	2	5.8	4.3	81.1	69
	3	10.1		89.9	89
	4	0.8	30.4	68.8	125
	5	8.2	29.5	62.3	61
	6	57.8	1.0	41.2	102
	TOTAL	16.6	21.9	61.5	494