



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

TESIS DE MAESTRÍA

**LA LECTURA INTERACTIVA
COMO PRECURSORA PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPETENCIA NARRATIVA ORAL
EN EL NIVEL INICIAL**

Maestranda: Prof. María Inés Riccio Directora: Dra. Celia Chaab Abihaggle
Codirectora: Dra. Marta Elena Castellino

Mendoza, 2023

Prefacio

Esta tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Magíster en Lectura y Escritura de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra.

La tesis ha sido dirigida por la Dra. Celia A. Chaab Abihaggle y la Dra. Marta Elena Castellino.

DEDICATORIA

Al más allá, que siempre llamó a mi puerta y trizó el asfalto para que atravesara hacia lo desconocido.

A ciertos dones, cuyas cachetadas me han dejado la cara roja... Ahí está, la perseverancia alzando su bandera.

A las noches que me cobijaron en el silencio y me guiaron deambulando hacia la luz.

A los miles de errores cometidos, porque fueron mis mayores maestros.

A la Literatura, que me autorizó a vivir otras vidas y disfrutar de la belleza del lenguaje.

A mi padre, quien me enseñó que su presencia palpita en los ecos del pasado y es eterna.

A mi madre, que se proyectó en mi mirada y caminó por mi vida.

A mis hijos, porque de ellos aprendí el valor de lo inmaterial y el amor supremo.

A mi amor, porque me llevó por el abismo para que perdiera el miedo al vacío.

A quienes me enseñaron el valor del esfuerzo y la constancia, únicos protagonistas invisibles de nuestros triunfos.

A todos los que confiaron y confían en mí a pesar de mis desaciertos.

AGRADECIMIENTOS

Toda mi gratitud para quienes me acompañaron física y espiritualmente:

- Para la gran directora de mi tesis, Celia Chaab, quien me ayudó incondicionalmente y nunca se rindió. Su sabiduría y trayectoria se desplegaron y cubrieron mis espaldas.
- Para mi codirectora, Marta Castellino, por su buena predisposición en todo momento.
- Para Bibiana Di Fresco y Valeria Moriña, quienes me abrieron las puertas del Jardín para que aplicara la propuesta con libertad absoluta.
- Para los niños de aquella sala de 5 “C”, quienes me brindaron su amor con dibujos, abrazos, escuchas, alegría, y le demostraron a esta “seño de los cuentos” que no merecen ser subestimados.
- Para Susana Hocevar, directora de la Maestría de Lectura y Escritura, por su predisposición y acompañamiento.
- Para Valeria Pizarro, por las mil respuestas a mis inquietudes y la documentación suministrada.
- Para mis alumnas de los I.E.S. 9-029 y 9-027 que siempre me valoran y nutren constantemente.

- Para Flavia Escudero, rectora del I.E.S. 9-027, quien siempre prestó su oído a mis desasosiegos y me brindó palabras de aliento y confianza.
- Para mi amiga Silvina Papini, la mejor psicóloga de la vida y docente de vocación.
- Para mis amigas/os que me dejó la maestría y que hicieron placenteros los días de cursado: Silvina Berbel, Adriana Fontana, Belén Rinaldi, Alejandra Bernard, Mery González, Nilda Sánchez y Gustavo Torres. Mención especial para Silvina y Adriana, a quienes aplaudo por su apoyo incondicional en todo momento.
- Para mi compañera y amiga Elina Escribano, porque me brindó sus conocimientos sin mezquindades y me alentó a terminar esta tesis.
- Para mis amigas Eliana Mateo, María Belén Venditti y, nuevamente, Silvina Berbel, porque estuvieron desde los comienzos de mi carrera y apoyaron mi trayectoria.
- Para Andrea Gazali que respetó mis tiempos y prestó su oído como una gran compañera.
- Para mi hermano Gustavo, quien me enseña los verdaderos valores de la vida.
- Para mi madre, quien me hizo ser quien soy y me ayudó en los más duros trances de la vida.
- Para mi suegra, Pirucha, porque me enseñó que las prácticas innovadoras en la enseñanza no dependen del método ni de los tiempos, sino de la sabiduría docente en la búsqueda de alternativas viables.

Y ahora abro comillas para destacar nuevamente a mis grandes baluartes:

- ❖ Pabli, quien me ayudó con la tecnología (entre otras cosas) y soportó estoicamente mis ausencias y cambios de humor.
- ❖ Juampi, quien me enseña a ser madre y ver desde otros horizontes un tanto desconocidos, pero desafiantes y maravillosos.
- ❖ Agus, por su corazón abierto de artista humilde y solidario, pero colmado de sabiduría.



María Inés Riccio

28 de diciembre de 2023

Facultad de Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Resumen

Con este proyecto nos proponemos explorar el desarrollo discursivo narrativo en dos grupos de niños (grupo control y experimental), pertenecientes a una misma escuela, que cursan sala de 5 años del Nivel inicial. Se utiliza una metodología descriptiva y quasi-experimental: el grupo experimental participará de situaciones de lectura de cuentos y actividades organizadas en secuencias que parten de la lectura interactiva para la producción oral grupal e individual, por un período de cuatro meses. Se evaluará el desempeño de ambos grupos, antes y luego de finalizada la intervención, en una situación de lectura modélica. Como instrumentos de medición utilizaremos: un pretest (ambos grupos), la aplicación de un modelo de lectura interactiva de cuentos (grupo experimental): prelectura colectiva, lectura interactiva y poslectura colectiva (renarración oral) y postest (ambos grupos). Esperamos que, al finalizar la implementación de la propuesta respecto de todos los cuentos, los niños pertenecientes al grupo experimental hayan desarrollado un nivel superior respecto de su competencia narrativa oral inicial, por un lado, y logren independencia para reproducir sus propias narraciones, por el otro.

Abstract

With this project we put forward an exploration of the discourse and narrative development between two groups of 5-year-old children of the same school at the initial level. These groups encompass the control and the experimental conditions, respectively. The latter will participate in situations of interactive reading for a period of four months. The performance of both groups will be assessed within a typical reading situation setting, both before and after the intervention. By the means of a descriptive and quasi-experimental methodology of story reading, and also thanks to activities organized in sequences that start from the interactive reading for individual and group oral production, we will attempt to make the experimental group reach a higher level of oral and individual discourse productivity at the end of a four month period. The following measuring instruments will be employed: pre-test (both groups), the application of an interactive reading model of stories (experimental group only)—collective pre-reading, interactive reading and collective post-reading (oral re-narration)—, and post-test (both groups). We expect that, at the end of all story readings, children of the experimental group will achieve a superior level of oral narrative competence and attain the independence to reproduce their own narrations.

Índice de contenidos

Introducción

Justificación del trabajo de investigación	11
Objetivos e hipótesis	13
Estructura del trabajo	14

Desarrollo

Marco teórico	15
• La narración como característica antropológica de la humanidad: etapa de la infancia	15
• La narración en la Literatura infantil	23
• La lectura interactiva como proceso y la recepción literaria	.29
• La lectura del texto literario: Cuentos infantiles de autor	50
Metodología pedagógica de abordaje para la propuesta de lectura interactiva en cuentos para niños	64

• Primera secuencia: “El sapo verde”, de Graciela Montes	66
• Segunda secuencia: “El mono y el yacaré”, de Gustavo Roldán	73
• Tercera secuencia: “Preciosaurio”, de Silvia Schujer	78
• Cuarta secuencia: “El león que no sabía escribir”, de Martín Baltscheit	86
Análisis de resultados	93
• Resultados de la implementación de las secuencias de lectura interactiva	94
• Resultados del pretest y postest	111
Conclusiones	119
Fuentes literarias	121
Referencias bibliográficas	122
Apéndice A. Secuencias incluidas en el plan de lectura interactiva	
• Quinta secuencia: “Dulce de abeja” Autora: Silvia Schujer	131
• Sexta secuencia: “La luna se cayó” Autora: Laura Devetach	137
• Séptima secuencia: “Celestino” Autora: Beatriz Ferro	145
• Octava secuencia: “Había una vez una casa” Autora: Graciela Montes	152
• Novena secuencia: “Cuello duro” Autora: Elsa Bornemann	158
• Décima secuencia: “La planta de Bartolo” Autora: Laura Devetach	169
• Undécima secuencia: “Choco encuentra una mamá” Autora: Keiko Kasza	178
• Duodécima secuencia: “No te rías, Pepe” Autora: Keiko Kasza	185
Apéndice B. Secuencias diseñadas para el pretest y postest	
• Pretest: “El astronauta del barrio” Autora: Silvia Schujer	195
• Postest: “Monigote en la arena” Autora: Laura Devetach	199
Apéndice C. Enlaces de grabaciones	203

Índice de tablas y figuras

Resultados de la implementación de las secuencias de lectura interactiva

- Tabla 1. Secuencia 1
- Tabla 2. Secuencia 2
- Tabla 3. Secuencia 3
- Tabla 4. Secuencia 4
- Tabla 5. Secuencia 5
- Tabla 6. Secuencia 6
- Tabla 7. Secuencia 7
- Tabla 8. Secuencia 8
- Tabla 9. Secuencia 9
- Tabla 10. Secuencia 10
- Tabla 11. Secuencia 11
- Tabla 12. Secuencia 12
- Tabla 13. Reconstrucciones narrativas logradas por el grupo experimental a lo largo de la implementación de las secuencias de lectura interactiva

- Figura 1. Reconstrucciones narrativas logradas a lo largo de la implementación de las secuencias de lectura interactiva
- Tabla 14. Porcentajes de tipos de reconstrucciones narrativas logradas por el grupo experimental a lo largo de la implementación de las secuencias de lectura interactiva
- Figura 2. Porcentajes de tipos de reconstrucciones narrativas logradas por el grupo experimental a lo largo de la implementación de las secuencias de lectura interactiva

Resultados del pretest y postest

- Tabla 15. Pretest-grupo control
- Tabla 16. Pretest-grupo experimental
- Tabla 17. Postest-grupo control
- Tabla 18. Postest-grupo experimental
- Tabla 19. Reconstrucciones narrativas logradas por ambos grupos en el pretest y postest
- Figura 3. Reconstrucciones narrativas logradas por ambos grupos en el pretest y postest
- Tabla 20. Porcentajes de tipos de reconstrucciones narrativas logradas por ambos grupos en el pretest y postest
- Figura 4. Porcentajes de tipos de reconstrucciones narrativas logradas por ambos grupos en el pretest y postest

Primera Parte: Introducción

Justificación del trabajo de investigación

“Leer vale la pena...
Convertirse en lector vale la pena...
Lectura a lectura, el lector –todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...– se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo.”
Montes (2006, p.1)

La creación literaria genera mundos alternativos desde donde el lector se va conformando, se puede pensar la vida, aprender, conmocionarse. Así, dentro del universo literario, hay un enfoque específico, una manera de hacer obras artísticas con palabras, el mismo es el que se focaliza en el presente trabajo: el narrativo. Dicho enfoque narrativo propicia la creación literaria adoptada por Laura Devetach, Gustavo

Roldán, Silvia Schujer, entre otros, y parece transmitir a sus lectores: *pienso en ti como lector real, no ideal*, “multiplicando alternativas donde la estética, el humor, la recreación, el manejo de un lenguaje propio, garantizan sus propuestas como producciones verdaderamente literarias” (Miretti, 1998, p.26).

En efecto, la narración contribuye al desarrollo de múltiples emociones, actitudes, sentimientos: curiosidad, perplejidad, desconcierto, sorpresa. La enumeración se amplía tanto que podría decirse, al igual que Montes (1999), que enseguida el lector acepta el reto; explora, hurga, busca indicios, trabaja construyendo sentido. Los acertijos comienzan a ser para él fuente de placer, entra en el juego de buena gana, acepta el pacto ficcional que esa narración propone.

En el juego de la comunicación del relato, narrador y lector se complementan y enriquecen mutuamente ya que el primero es solidario con su receptor y le brinda claves que le permiten establecer el pacto de lecturabilidad¹, que a su vez tiene lugar porque previamente, el lector ha aceptado que está en un ‘mundo otro’, creado por un narrador, con sus propias coordenadas de tiempo, espacio, con personajes, conflictos, resoluciones. De esta manera, el lector comprende y trasciende el mundo alternativo que la obra propone y se apropiá de él. Este proceso de internalización y apropiación puede manifestarse, entre otras posibilidades² en la reconstrucción del relato: narrador y lector se constituyen en *coequípers* del proceso de lectura.

A este abordaje conjunto entre narrador y lector, en la construcción de un texto que deviene a su vez de un proceso de lectura de otro texto, se lo denomina lectura interactiva. Dicho tipo de lectura cobra relevancia en todo proceso de mediación lector, porque por ejemplo, en un ámbito formal, como es del aula de una escuela, el docente cumple el rol de colaborador en la construcción de vínculos entre el texto y el lector. Colomer y Camps (1990) califican de “dialéctica” la relación que se establece entre ambos, porque “el lector se basa en sus conocimientos para interpretar el texto, para construir un significado y, a su vez, este nuevo sentido le permite crear, modificar, elaborar e integrar nuevos conocimientos en sus esquemas mentales” (p.36)

¹ Concerniente al contenido textual. La facilidad que presentan los textos para ser leídos y comprendidos sin que el lector se vea obligado a realizar grandes esfuerzos. En este caso, los aspectos implicados están relacionados con la estructura de las frases y oraciones, la organización sintáctica de los párrafos, la dificultad del vocabulario elegido, etc (Suárez Muñoz y Suárez Ramírez, 2004)

² Luego de la lectura, comprensión, interpretación y apropiación de un texto, los lectores también pueden expresar “el nuevo texto construido” por medio de dibujos, danza, esculturas en papel u otras creaciones.

Se observan algunos desafíos pendientes en cuanto a la imbricación de los estudios narrativos y los procesos de lectura y recepción en niños de entre 4 y 6 años. Sí existen algunos abordajes en cuanto al aprendizaje dialógico, situado en una concepción comunicativa de la educación (Aubert, García, Flecha, A., Flecha, R. y Racionero, 2008; Valls, Soler y Flecha, 2008; Soler Gallart, 2003), en donde la interacción y la comunicación intervienen como factores claves del aprendizaje. Pero consideramos que la franja etaria que va desde los 4 a los 6 ha quedado un tanto desatendida tanto por la crítica literaria y académica, como por la pedagogía.

Por un lado, en investigaciones de material bibliográfico de crítica y propuestas de enseñanza de la literatura para la edad señalada se encontró un bajo porcentaje en catálogos de librerías y bibliotecas escolares y universitarias del país y; por otro lado, se observa que en el Diseño Curricular Provincial para el Nivel inicial (2015), la Literatura, particularmente los textos narrativos literarios, que merecen estrategias peculiares de lectura para su tratamiento, ocupan un mínimo espacio. Esto ocasiona un descuido “institucionalizado” en cuanto a la manera de abordar la Literatura.

Por lo expuesto, consideramos necesaria la revalorización de la narrativa literaria infantil y sus formas de aproximarse a ella, ya que se estima que el período que corresponde al Nivel Inicial es la edad en la que se comienzan a forjar los potenciales lectores adultos. En un esfuerzo fructífero por rescatar la Literatura infantil y la importancia de la interacción entre la lectura de cuentos de autor para el desarrollo discursivo de niños y el proceso de inicio de la escolarización, se elaborarán propuestas para tal fin.

Si bien se estima que dentro del frondoso marco cultural, el tema de la narración literaria ha sido largamente trabajado por la crítica: los formalistas rusos, los estructuralistas franceses, la Semiótica, la Estética de la Recepción, entre otros y estos, han ido desplazando el objeto hacia el valor intencional y performativo y hacia el uso de las representaciones lingüísticas por el receptor; se entiende que una obra literaria cobra vida cuando el lector la actualiza hasta completar su sentido (Miretti, 1998).

Objetivos e hipótesis

Este trabajo pretende aportar nuevas perspectivas en torno al mundo de las narraciones para niños del Nivel inicial. Estos aportes tienden a establecer pautas para la lectura dialógica de cuentos canónicos, destinados a niños de entre 4 y 6 años y conexiones entre el desarrollo discursivo oral y el fenómeno de la recepción. Concretamente se plantean como centrales, los siguientes objetivos:

- Comprobar la incidencia de la lectura dialógica en las habilidades discursivas narrativas de niños de 5 años.
- Analizar el desempeño docente en situaciones de lectura dialógica.
- Vincular cualitativamente los desempeños docentes con los de los estudiantes.
- Aportar conocimientos que contribuyan al desarrollo discursivo narrativo en niños de sala de 5 de Nivel Inicial.

Estos objetivos tienen como punto de apoyo al menos las dos hipótesis que a continuación se detallan:

- Se considera que el fenómeno de recepción literaria se optimiza cuando los cuentos infantiles son abordados en forma interactiva durante su lectura.
- Se estima que en los cuentos infantiles, el abordaje por medio de la lectura interactiva, potencia el desarrollo del discurso narrativo en niños de sala de 5 de Nivel Inicial.

Estructura del trabajo

Con el propósito de lograr los objetivos planteados y demostrar las hipótesis formuladas, este trabajo se divide en dos grandes apartados:

- Investigación y
- Apéndices

El apartado de investigación se conforma de:

1-Introducción: consideraciones generales, estructuración del trabajo y presentación de objetivos e hipótesis.

2-Desarrollo: tratamiento del marco teórico y especificación de conceptos, criterios de selección del corpus, análisis del corpus e imbricación del marco epistemológico con el análisis, interpretación de las variables de análisis.

3-Conclusiones: exposición de las conclusiones logradas y la verificación o no de las hipótesis planteadas.

4-Bibliografía

5-El apartado de apéndices se conforma de:

5.1. Corpus de cuentos y secuencias de lectura interactiva.

5.2. Enlaces de grabaciones obtenidas durante la aplicación de cada secuencia de lectura interactiva, realizadas a niños de la franja etaria indicada.

Segunda Parte: Desarrollo

Marco teórico

La lectura interactiva es una propuesta para fortalecer la enseñanza de la comprensión de la lectura y la expresión oral desde los primeros años de escolaridad, específicamente en la etapa de alfabetización inicial. La presente investigación surge de la necesidad de cambiar la perspectiva y las metodologías que giran en torno al acercamiento de los niños pequeños a los cuentos, desde sus primeros años de escolarización, en vistas a una alfabetización inicial asertiva y para unos procesos de alfabetización avanzada y académica para toda la vida.

Para abordar la lectura interactiva de los cuentos elegidos se construye un marco teórico desde el cual se genera la propuesta de la lectura interactiva para el aula:

La narración como característica antropológica de la humanidad, en la infancia

El hombre es un ser que narra, de hecho se ha valido de esta estrategia para comunicar experiencias, descubrirse, ordenarse, inventarse. En otras palabras, el hombre que cuenta se presenta en la vida con voz propia, en diálogo con el mundo y

con nuevos mundos; no solo para construirse a sí mismo, sino también para afrontar su ser frente a los otros.

Las primeras manifestaciones de este afán relator lo constituyen las narraciones orales de cuentos, sucesos, mitos que han acompañado desde siempre a la humanidad. Mucho antes de la aparición de la escritura la narración ya ocupaba un espacio vital en la vida de interacción. De esta manera, en las noches junto al fuego los cazadores contaban sus aventuras, los ancianos las historias tribales, los hechiceros sus conjuros.

La narrativa es un don universal y específicamente humano que le permite al hombre crear su propia historia, relatarla, explicar las transformaciones sufridas y su evolución desde su propia subjetividad; la narratividad configura a la especie. El pasado es la historia que nos contamos y que valida nuestra existencia. “Haber vivido experiencias hacen al ser del hombre por el hecho de haber sido” (Frankl, 1986, p.68).

En definitiva, el hombre es su propia historia porque nada de lo que ha sido antes se pierde. Toda vivencia revela un aspecto del ser que se captura mediante el relato. Asimismo, tanto el narrar como el escuchar narraciones son procesos activos que establecen un intercambio entre el mundo interno (personal) y externo, avanzando hacia la comprensión de lo ajeno, lo que favorece el aprendizaje de las propias conductas.

Como afirma Foucault (1999), “conocer el mundo funciona como una suerte de liberación en la medida en que nos permite adoptar sobre nosotros mismos un determinado punto de vista, asegurar una autocontemplación mostrándonos que estamos ligados a un conjunto de determinaciones (...)” (p.84). Así, como asegura Bruner (2003), desde muy temprana edad modelamos nuestra propia realidad cuando le damos el ropaje de relato adaptado a nuestros fines y advertimos cuando los demás lo hacen.

De esta manera, también Herman (2002) considera, desde un enfoque cognitivo, que la cualidad del ser narrativo viene signada por la narratividad; es decir, por las propiedades que caracterizan a las narraciones y que hacen posible que las distingamos de las no narraciones: concatenación de causas y efectos, secuenciación cronológica, presencia de elementos como espacio, tiempo, personajes, conflictos, resoluciones. Así también, las historias y la capacidad que tenemos de crearlas pueden proporcionar apoyo a la inteligencia y a la cognición. Según este campo de

estudio, las historias proporcionan una serie de instrumentos susceptibles de ayudar a la cognición humana cuando ella organiza la experiencia y los conocimientos, para favorecer, entre otros, los procesos de semiosis, selección, jerarquización, planificación de ideas y las correspondientes traducción al lenguaje verbal.

Desde este punto de vista, la narratividad resulta de gran utilidad tanto para el que cuenta como para el que escucha; ofrece respuestas a interrogantes, justifica actuaciones personales o ajenas, entre otras funciones. Como afirma Bruner (2003), “la narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió”; es decir, nos sorprende con lo imprevisto y con lo secuenciado, caso contrario no habría historia. Por esto, “el relato es un instrumento, no tanto para resolver problemas cuanto para encontrarlos (...)Contamos para prevenir, mucho más que para instruir” (p. 32). Dado que en el relato literario se comete una infracción en el orden previsible de las cosas y se describen sus consecuencias, mientras más conocemos sobre el mundo más preparados estamos para afrontar las sorpresas. Por ello, contar historias y compartirlas nos adiestran para imaginar qué podría ocurrir de acuerdo con nuestros actos y así conformar el conocimiento simbólico que proviene de las obras literarias³.

De esta manera, tal como afirma Tusón (como se cita en Lescano, Abate Daga, Giordano y Hermoso, 2000), “los relatos activan la capacidad anticipatoria y de planificación de acciones transformadoras de la realidad para moldearla según las posibilidades imaginadas” (p.19). Así, nos convertimos en creadores y protagonistas de una historia maleable con episodios divergentes respecto de los anteriores, para resignificarlos.

A respecto, Barriga Villanueva (2015) agrega:

Narrar es parte esencial de la experiencia humana, forma ideal de interacción que mueve incesantemente los hilos de la comunicación, permitiendo al hombre, desde muy niño, encontrarse consigo mismo en la construcción de su propia realidad, estructurando, a un tiempo, su lenguaje y su pensamiento. La narración

³ Conocimiento simbólico: constructo conceptual que se conforma desde la vivencia artística. Se activa con la commoción que genera la obra literaria, en este caso, con la movilización de la emoción que habilita los procesos de semiosis que implican que el lector imbreque su mundo propio con el del texto y se constituya así, un tercer dominio que puede denominarse “aprendizaje vivencial”. El padecimiento o compadecimiento del lector con lo que transitan los personajes es el puente que posibilita la constitución de un conocimiento otro. Este desplaza el horizonte de expectativas del lector, lo ubica en un sitio simbólico distinto, enriquecido, respecto del que disponía antes de adentrarse en la narración. El conocimiento simbólico dota de estrategias que pueden desplazarse del mundo del “como si” al entorno real del lector. Facilita maneras de actuación en circunstancias concretas. (Chaab, 2018).

da forma y significado a su pasado y le otorga consistencia a su presente que se proyecta siempre al futuro. (p.19)

La narratividad origina y fortalece vivencias desde un marco de libertad. El lector se siente impulsado a contar lo sucedido porque se ha activado su canon emocional, su empatía, y se genera un espacio armónico. Descubre que puede expresar sentimientos, ideas e intereses viendo la narración como una alternativa de expresión y comunicación con otros. De este modo, desde sus primeras vivencias en lecturas de relatos literarios, el niño va adquiriendo soltura en el modo de narrar, y el entorno su principal condicionante.

En lo referente a la narración emergente o temprana⁴, Rojas Nieto (como se cita en Barriga Villanueva, 2015) postula que la misma se realiza en un sentido general como narración de experiencias personales (cuando se comparte la memoria de una experiencia individual o colectiva en el curso de la convivencia familiar) o como forma de narración ritualizada (lectura de libros e imágenes y a la narración de relatos orales, así como a las narraciones vinculadas a la experiencia de películas o la recuperación memoriosa de estas). De esta manera, los relatos de los niños se introducen en el entramado familiar y cultural de vivencias compartidas que configuran su identidad.

Nuestra personalidad es la trama de las narrativas dialógicas y conversacionales en las que participamos durante toda nuestra vida. Antes de nacer ya ocupamos un lugar en la red de historias que nos preexisten y que son las de nuestra familia, nuestra comunidad, nuestra cultura. Y a partir de nuestro nacimiento, tomamos parte activa en la elaboración de los relatos que dan coherencia a nuestro mundo experimental. (Lescano, Abate Daga, Giordano y Hermoso, 2000, p.21)

Desde una perspectiva cognitiva, es muy plausible que la memoria se organice como un relato (Bruner, 2002). Esta eventual organización supone, en todo caso, una transformación de lo vivido en narrado. McEwan y Egan (1998), afirma la narrativa, y en particular esa forma que se llama relato, como un elemento que trata no solo hechos, ideas, teorías, o hasta sueños, temores y esperanzas, sino la

⁴ La idea de alfabetización emergente fue producto de una línea de investigación de base psicológica que describió los conocimientos de lecto-escritura que los niños, como individuos aislados, demostraban tener antes de la instrucción sistemática. Este concepto se vio modificado luego de investigaciones llevadas a cabo en los hogares, donde se puso en evidencia la magnitud de las interacciones entre el adulto y el niño, y su respectiva influencia. Por ello, el concepto de “emergente”, con la idea que el conocimiento emerge de forma espontánea en los niños, sufre una reconceptualización (“alfabetización temprana”) al considerar a la alfabetización como un proceso socio-cultural. (Diuk, 2023, pp.30-31)

fundamentación de lo anterior desde la perspectiva de la vida de alguien, dentro de un contexto específico y emociones particulares.

Al respecto, Bruner (1995) sostiene que la estructura narrativa está presente incluso en la praxis de la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística y, debido a que el dominio de las formas gramaticales deriva del impulso por construir narraciones, aconseja equipar al niño, lo más tempranamente posible, de instrumentos narrativos teniendo en cuenta cuatro requisitos propios de la narración:

1. Un medio que enfatice la acción humana o la “agentivididad”, es decir, la acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes. (...) Las personas y sus acciones dominan el interés y la atención de los niños.
2. Es necesario que se establezca y se mantenga un orden secuencial, (...) que acontecimientos y estados se encuentren alineados de un modo típico, por ser una característica inherente a las gramáticas conocidas.
3. Sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana. (...) Hay una predisposición humana a marcar lo que es inusual y fijar la atención en lo insólito.
4. Una voz que lo cuente (narrador) (...) mediante el nivel de entonación y otros rasgos prosódicos del habla temprana. (Bruner, 1995, p.83)

Lo expuesto por Bruner nos lleva al razonamiento postulado por la perspectiva socioconstructivista: aunque el niño cuente con una predisposición innata para la organización narrativa que le permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura lo equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comienzan a participar muy tempranamente de la mano del adulto.

En cuanto a la heterogeneidad de los discursos narrativos en niños pequeños (entre 3 y 6 años), Rojas Nieto (como se cita en Barriga, 2015) introduce el concepto de “habitat” en donde se nutren, desarrollan y realizan las actividades narrativas de los niños y la paralela variedad de sus resultados.

El estudio del *habitat* en que emerge la narración infantil de una experiencia previa muestra una cultura familiar que reconoce y promueve esta actividad con una amplia generalidad temática y un interés manifiesto. El interlocutor

toma un papel central en este escenario. Colabora con el niño en la exposición de episodios de comunión memoriosa de experiencias compartidas; lo incita a narrar a un tercero una experiencia infantil desconocida para aquél; reacciona y resuena con sensibilidad a sus balbuceos narrativos, en cuya instalación y desarrollo coparticipa. Se trata de un escenario fundamentalmente colaborativo, en que recurren dos formantes centrales: i) un engrane asociativo que vincula la experiencia en curso con una experiencia previa y ii) un sólido y sostenido andamiaje parental. (p.87)

Desde esta perspectiva, es valioso que el niño, desde pequeño, descubra las historias que hay en su interior, “textos internos”, como los llama Devetach (2008), historias que guardamos en nuestro interior y que esperan que alguien las invoque para ser desplegadas, escuchadas, compartidas en forma oral y escritas en un diario mural donde los relatos se transforman de “lo individual a lo colectivo”, trascienden, se categorizan y podemos recordarlos más fácilmente para revivir la emociones de experiencias que se sienten, nuevamente, a flor de piel o desentrañan temores olvidados. Como agrega Barriga (2015, p.20): “De la calidad de la retroalimentación, del acompañamiento, del entorno, surgirán los rasgos de sus narraciones reales o las reinventadas a partir de la imaginación y la creatividad”. De ahí su relevancia.

La instalación, primero, y después la extensión de una narración en su nicho natural, la interlocución, es fundamentalmente y casi por definición colaborativa, puesto que la interlocución supone la coordinación de los participantes. En este escenario se instala y desarrolla la actividad narrativa infantil que muestra radicales efectos de andamiaje en su misma instalación y en su elaboración sucesiva. (Rojas, como se cita en Barriga, 2015, p.74)

Actualmente, este acompañamiento y diálogo con el niño se ha visto modificado por la tecnología digital, dando lugar a lo que Berardi (2016) llama: “Efectos de la mutación tecno-cognitiva”. El autor se refiere a la generación post-alfabética de los años 90 en adelante, la cual comienza a experimentar cambios a nivel neuronal como producto de los dispositivos técnico-cognitivos de tipo reticulares, celulares y conectivos. El movimiento en el espacio y el contacto con el otro tienden a volverse ejecuciones de un programa operativo, antes que percepciones empáticas del mundo circundante”. El niño, viene transitando un aprendizaje del lenguaje privado del contacto físico de sus padres y, por ende, con disturbios en sus capacidades de

socialización y de atención: “Es el intento de adaptación del organismo sensible y consciente de un niño a un ambiente en el cual en contacto afectivo ha sido sustituido por flujos de información veloces y agresivos” (p.77).

Por el fenómeno tecnológico y cognitivo, las nuevas generaciones, al contrario de las anteriores, vienen experimentando un cambio voraz que las constituye en conjuntos cerrados, incomunicables, difíciles de acceder.

En la época celular-conectiva la mente infantil se forma en un ambiente mediático totalmente diferente al de la sociedad moderna, y experimenta el tiempo según una modalidad fragmentaria y recombinante. Ya no contamos con flujos de tiempo continuos, sino con cápsulas de tiempo-atención. (Berardi, 2016, p.81)

Desde esta perspectiva, resulta necesario el encontrar nuevas formas de acercamiento a esta nueva generación de niños que se perciben como un conjunto de fragmentos disponibles para entrar en conexión. Fundan su identidad sobre el reconocimiento de pertenencia al grupo o “enjambre”, como lo llama Berardi (2016), en término de automatismo cognitivo.

A partir de la realidad actual del niño, producto de las nuevas tecnologías, resulta necesario el ayudarlo a superar la percepción fragmentada que tiene de sí mismo y de su entorno. Un instrumento plausible para tal fin lo constituye la narratividad, tanto desde la oralidad como desde la escritura. Por lo cual, la sensibilidad innata hacia lo narrativo referida por Bruner (2003), nos allana el camino para guiar al niño por el mundo metafórico de las historias, representar y expresar las cosas en forma de relato con el lenguaje como instrumento.

Ahora bien, como afirma Ortega de Hocevar (2000), los niños de 5 y 6 años que solo dominan el lenguaje oral enunciativo de proximidad manifiestan dificultades cuando se les pide que recurran al modo de distancia, que es el específico del lenguaje escrito. La investigadora sostiene que implica gran esfuerzo para los niños el descontextualizar un enunciado que se produce en la oralidad y volver a contextualizarlo en la escritura. Por este motivo, el acercarlos asiduamente a situaciones donde puedan narrar experiencias propias desde la oralidad para descontextualizar el entorno inmediato y crear un nuevo contexto en el cual anclar la situación comunicativa, les facilita el camino para narrar en forma escrita.

En el caso de la narración oral, muchas veces encasillada en la literatura tradicional como transmisora del saber popular, niega la existencia y creación de una narración oral portadora de su propio sentido literario. Si bien, a lo escrito le damos un carácter de duradero, de tener la propiedad de fijar lo que contiene, de inmovilizar, de hacer permanente aquello que abarca; podemos ver en esa perdurabilidad de lo escrito un reconocimiento, una alta valoración de lo oral, precisamente por ser transformado en escritura y dignificar lo que hasta entonces solo había sido oral.

Durante las últimas décadas del siglo pasado la narración comienza a ser lingüísticamente interrogada. Así, en la década del '60 G. Genette (1996) dice que la narración es una representación de acciones (mimesis) con un marco de tiempo y espacio y que todo relato tiene representaciones:

- De acciones, de acontecimientos que constituyen la narración propiamente dicha.
- De objetos o de personaje, que constituyen lo que hoy llamamos “descripción”.

Esto constituye a la narración en una dimensión diferencial o distinta de la real, pero con sus propias coordenadas de tiempo y espacio. La imitación real siempre va a ser la narración. En la descripción se caracterizan los objetos y personajes, la acción se detiene, pero no varía la narración. Por ello, es posible encontrar textos descriptivos puros, sin elementos narrativos, pero es más difícil encontrar textos que sean meramente narrativos. Lo expuesto nos lleva, como afirma Genette (1996), a otorgarle protagonismo a la descripción frente a la narración, porque los objetos pueden existir sin movimiento pero no puede existir movimiento sin objetos. Si no hay movimiento no hay acción. A su vez, la descripción es esclava de la narración, siempre necesaria pero siempre sometida: es una auxiliar del relato.

En cuanto a la narración, la representación de las acciones es un hecho simbólico logrado por el lenguaje tanto verbal como no verbal, porque esta transformación del mundo real también podría darse por medio de los gestos, de la mimética, de la imagen (estos códigos alternativos entrelazan redes en las cuales la narración puede resignificarse y enriquecerse). En consecuencia, en la narración se abordan hechos siempre convocados por la palabra. No obstante existe una clara diferenciación de hechos relatados, tal como puede observarse:

a-Narraciones de hechos reales.

b- Narraciones de hechos que han sido creados simbólicamente.

Respecto del primer caso, las anécdotas de experiencias cotidianas forman parte de la vida del niño desde muy temprana edad, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Así, las “rondas” cobran sencillo porque los niños se ubican en círculo junto con la maestra para escuchar los relatos e intercambiar ideas sobre los mismos.

Desde este encuadre se aclara que el narrador puede seleccionar para su quehacer textos literarios o no literarios y puede jugar con la ficcionalización o desficcionalización de los acontecimientos. En esta dimensión lúdica se establece, en los más pequeños, el juego entre las categorías de ficcionalidad y no ficcionalidad. Esto permite que el niño vaya generando diferenciaciones entre lo real y lo creado, en efecto, va estructurando el ser interior propio que le permitirá disociar entre el ser real y el ser creador.

Por otro lado, de la mano de la definición de Genette descubrimos que la narración literaria presenta una escenificación de acciones en un mundo distinto del real, en un mundo alternativo, donde el hombre que cuenta, el narrador, crea un microcosmos sin horizontes y sin tiempo determinado. Es esta indeterminación la que brinda la sensación de siempre vigente. El narrador se transforma desde los enfoques narrativos en príncipe, reina, sapo o cucaracha para volver en cualquier instante a ser solo el narrador. Se desarrolla una suerte de juego de roles en el que el narrador debe ingresar para lograr la representación o “imitación” de las acciones.

La narración en la Literatura infantil

La narración literaria es parte del proceso de crecimiento de los seres humanos desde tiempos remotos. El niño, desde muy temprana edad y en un ambiente propicio, puede fantasear, crear personajes, jugar con la imaginación y construir nuevos mundos a partir de los cuentos que circulan a su alrededor. De esta manera, mejora la expresión y se interesa por otros tipos de lenguajes y de formas comunicativas, enriquece el habla, refuerza valores, practica el trabajo colaborativo que conlleva al aprendizaje, sin excluirlo de su entorno inmediato, sino fortaleciéndolo para afrontarlo. Además, el cuento literario le permite interactuar e involucrar a su familia, generar juegos de roles y descubrir capacidades usualmente solapadas por diversos factores personales o de contexto.

Por este motivo, la literatura constituye una potente herramienta para el docente. Este tiene la posibilidad de enriquecerse y de orientar sus estrategias de enseñanza, de acuerdo con las necesidades de sus alumnos. Para ello, resulta pertinente caracterizar a la Literatura infantil (en adelante LI) a partir del concepto de “Literatura”, porque, como afirma Bodoc (2010), la relación entre la LI y la Literatura para adultos se asemeja a la trágica singularidad de los siameses: son dos porque son uno, comparten la misma materia y la misma energía. Sin embargo, intentar abarcar en una definición lo que implica en término “literario” o “Literatura” no es tarea fácil. Para tal fin, nos serviremos de las palabras de Bello y Holzwarth (2008):

La literatura es un puente entre la vida real y la fantasía. Es un camino a la imaginación, es una ventana llena de luz, es una puerta a otros mundos, reales o imaginados, posibles o increíbles. La literatura es arte. Por lo tanto es belleza, produce la movilización del mundo interno. Literatura es una sensación de cosquillas en el alma. Un clic que produce una sonrisa, una emoción. La literatura es evasión, es paz, es pasión. La Literatura es, por sobre todo, una necesidad. Es leer con el ansia de saber qué sucederá y al mismo tiempo es el dolor de la separación y la búsqueda de algo para leer después, de una nueva compañía para el espíritu. (p.35)

En este sentido, la Literatura se constituye en el arte de la palabra, un producto cultural estético cuya forma cobra especial relevancia y manifiesta la voluntad de estilo por parte del emisor, quien se desvía de la lengua estándar para causar extrañeza, renovarse, impresionar la imaginación y la memoria y llamar la atención sobre su forma expresiva, de ahí su función poética. Crea un microcosmos con reglas propias, lenguaje estilizado y trascendente, destinado a la perdurabilidad. “Los literatos dan forma y sentido nuevo a las palabras. Gracias a las obras literarias, el lenguaje se renueva y aparece, así, siempre listo para que los miembros de una sociedad puedan nombrar o renombrar su realidad” (Vega Jácome, 2020, p.15). Además de su naturaleza estética, un texto literario no puede estimarse de forma inmanente y autónoma, sino como parte de un conjunto de textos ficcionales consecuente de otros muchos textos y antecedente de otros que una comunidad elabora y en la cual se entrelaza una visión particular del mundo.

De esta forma, nos hacemos eco de las palabras de Even Zohar (1999) al estimar a la Literatura como un conjunto de bienes valiosos que ennoblecen y consolidan el sentimiento de identidad y bienestar de grandes colectivos, además de

perpetuarse como signo de comunidad y riqueza compartida. Desde esta mirada, la Literatura es un bien intangible que contiene innumerables estrategias mentales que funcionan al modo de herramientas para la actuación en la vida cotidiana: resolución de conflictos, posturas específicas frente a situaciones álgidas, afrontamiento de la realidad, entre otras.

En cuanto al sentido y la importancia de la literatura para las sociedades, Vega Jácome (2020) nos brinda una reflexión al referirse al ensayo de Jorge Luis Borges “La muralla y los libros” :

Uno de los bienes más trascendentes que una sociedad es capaz de producir, acumular y valorar es, sin duda, el conjunto de textos literarios. No existe colectividad que no se haya servido de ellos, al margen del nombre con que los haya bautizado: mitos, tradiciones, historias religiosas, cantos, poemas, epopeyas, fábulas, leyendas, etcétera. Tampoco importa que se traten de textos orales, escritos, complementados o no con la gracia de los instrumentos musicales. La literatura, bajo sus múltiples formas, ha acompañado al ser humano casi desde el comienzo mismo de lo que conocemos como civilización. Junto con los dibujos de bisontes y enigmáticos cazadores, al amparo del fuego de las cavernas, los primeros hombres se sentaban de noche a contarse historias, a explicarse mediante anécdotas los pormenores de su vida cotidiana o a imaginarse posibles razones que dieran cuenta del porqué de su existencia. (pp.25-26)

En concordancia , Colomer (2010) hace alusión a la importancia de la literatura para la interpretación del pensamiento cultural:

La Literatura es vista así, no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de distintas instancias.(...) Supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto como seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la Literatura constituye un instrumento esencial en la construcción del espacio más amplio que denominamos cultura. (p.16)

Así, la concepción de la Literatura como forma de comunicación social destaca su importancia en la formación del individuo porque favorece la formación de seres responsables y libres, con mentalidad crítica y creadora, capaces de resolver

situaciones nuevas tanto en el plano individual como social, fomenta la sensibilidad ante los problemas ajenos, la comunicación con el prójimo (Pastoriza, 1962). Por ello, no debemos perder de vista el objetivo principal de la educación literaria: Contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje (Colomer, 2001).

Cabe agregar, que cuando hacemos referencia a ese conjunto de discursos lingüísticos que nuestra sociedad utiliza y reconoce como “Literatura”, inevitablemente nos remontamos a nuestra infancia. En efecto, desde muy pequeños, casi con el propio aprendizaje del lenguaje, participamos de la Literatura como juego, diversión o entretenimiento; nos vamos familiarizando con esas historias que comienzan con la célebre expresión “Había una vez...”. Sin cuestionarnos, disfrutamos de aquellas canciones o nanas que los mayores no cantan para conciliar el sueño o relatos que nos leen por las noches, antes de dormir; convivimos con ellos, los hacemos de alguna manera, nuestros: poco a poco cuentos, novelas y poemas se convierten en parte de nuestra cotidianeidad. Por este motivo, Moreno Verdulla (1994) atribuye el auge que adquiere la LI durante la segunda mitad del SXX a la nueva visión que se fue imponiendo: “El niño juega cantando, representando, escuchando o leyendo y se divierte con esa actividad que, además de ser lúdica, lo convierte en receptor pleno de una manifestación artística” (p.16).

Por su parte, como afirma Díaz Rönner (1988), debemos abordar la LI desde la Literatura, a partir del acento puesto en el lenguaje que la institucionaliza, porque el placer que provoca lo literariamente bien hecho no tiene edad. No podemos obviar obras literarias que han sido absorbidas por el público infantil, como tampoco negar el placer experimentado (como adultos) de la lectura de obras literarias escritas para niños.

Ahora bien, “aunque algunas disciplinas, como la Psicología evolutiva, la Pedagogía o la Ética, pueden desviarnos del verdadero objetivo, el escribir para niños requiere conocer su mundo, sin coartar su libertad creadora” (Pastoriza, 1962, p.3). Desde esta perspectiva, cobra real importancia la adecuación de las obras literarias a sus propios intereses:

Debemos tener en cuenta que los niños, aunque viven en nuestro mundo, también poseen uno propio. Continuamente padecen un choque de ambos; por

eso, como si fueran poetas que traen su mundo simbólico al real, cambian y combinan la realidad con la fantasía para adaptarlas a sus intereses. Incluso cuando un objeto del mundo real coincide con esos intereses, el niño, el niño podrá transformarlo en su fantasía para hacerlo aún más atractivo. (Moreno Verdulla, 1994, p.20)

Cabe aclarar que, cuando nos referimos al mundo del niño, no significa que deba ser extremadamente comprensible, sencillo y adaptado a cada edad; como tampoco, que debamos excluir temas que pertenezcan al mundo de los adultos. Si fuera así, se estaría manteniendo a los niños en lo que Montes (1990) llama “el corral dorado de la infancia”, controlando la fantasía con una falsa realidad. Como opina Colomer (2010), las obras seleccionadas deben atender a las particularidades de cada niño como lector:

El lector busca la gratificación de su lectura y, por lo tanto, el criterio de selección debe incluir siempre la capacidad de los textos para relacionarse de forma intelectual y afectivamente motivadora con la experiencia lectora y de vida de los alumnos. (p.19)

De esta manera, los primeros libros literarios en la vida del niño los ayudan a entender su entorno y, como opina Colomer (2004), sentar las bases de la educación literaria a partir de la adquisición de sistemas de símbolos, porque cooperan para entender que las imágenes y las palabras representan el mundo de la experiencia. Así, interpretan, construyen inferencias a partir de los símbolos y comienzan a asignar juicios de valor en relación a su propia cultura.

En concordancia con esta función, podemos citar la definición de LI que Graciela Montes (1990) nos comparte:

Si es Literatura, entonces es un universo de palabras con ciertas reglas de juego propias; un universo de palabras que no nombra a los referentes del mismo modo como cada una de las palabras que lo forman lo nombraría en otro tipo de discurso; un universo de palabras que, sobre todo se nombra a sí mismo y alude, simbólicamente, a todo lo demás. (p.17)

La literatura permite al niño el enriquecimiento personal, el conocimiento del acervo cultural de su contexto social, la reafirmación de su identidad y el contacto con diferentes mundos lo cual favorece el desarrollo del pensamiento divergente. Como opinan Ortiz y Zaina (2017):

El texto literario propicia muchos procesos en donde intervienen las emociones, el pensamiento, las sensaciones y la imaginación dentro de ese mundo que se presenta en el texto, habrá también datos, informaciones que llevan a conocer más sobre los que nos rodea y sobre nosotros mismos. (p. 40)

De esta manera, la LI, en su mayoría escrita por adultos, es aquella que pudiendo tener o no al niño como protagonista, refleja sus emociones y experiencias. También es aquella que teniendo la óptica del niño como centro les ofrece, no siempre, finales felices (Escalante y Caldera, 2008).

Respecto al género narrativo en particular, las primeras primeras historias también favorecen la adquisición de la conciencia narrativa. En forma gradual van ampliando sus conocimientos sobre la estructura y elementos que caracterizan a la narración, fórmulas de inicio y cierre, tiempos verbales, actitudes y características esperables de los personajes, etc.

La utilización de convenciones literarias en sus soliloquios constituyen un claro indicio de que a los dos años los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje, y ese conocimiento se desarrollará hasta el reconocimiento de las historias como un modo de comunicación, una técnica aceptada socialmente para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles. (Colomer, 2004, p.9)

A su vez, la temática, abordada gradualmente desde el realismo a la fantasía, amplía su mundo de la experiencia cuando las historias emergen como conciencia de la ficción y piensan su mundo, no “como es”, sino como “podría ser”. Una especie de huida de la propia realidad hacia otros espacios de pertenencia, como opina Michele Petit (2009):

El lector niño elabora otro lugar, un espacio donde no depende de otros. Un espacio que le permite delimitarse, dibujar sus contornos, percibirse como separado, distinto de lo que lo rodea, capaz de un pensamiento independiente. Y eso le hace pensar que es posible abrirse camino y andar con su propio paso. (p.44)

Respecto de la educación literaria actual, se reafirman los valores de formación cultural de la literatura y la atención al gusto por la lectura en la búsqueda de lo que Perkins (2010) denomina “aprendizaje pleno”. El autor establece una analogía entre la

educación y el béisbol y llega a la conclusión que el concepto de “aprendizaje pleno” incluye el disfrutar del proceso por medio de prácticas estimulantes que permitan el abordaje de la complejidad textual o “juego completo” desde una versión para principiantes sin descuidar otros principios relevantes, como lo son el abordaje de las partes difíciles, el descubrimiento del juego oculto (técnicas literarias), el jugar de visitante y aprender el juego de aprender por parte de sujetos activos y conscientes que se apropien del conocimiento y sean capaces de utilizarlo fuera del aula.

Sobre el tema, Colomer (2010) hace referencia a los dos líneas de fuerza del desarrollo de la competencia literaria en la escuela: la implicación del lector y el progreso en el dominio de las convenciones. De manera que suscitar el placer de la lectura y formar las capacidades interpretativas son objetivos complementarios que deben planificarse en un marco integrador.

En cuanto a la estrecha relación que existe entre la Lengua y la Literatura, el texto literario puede considerarse un medio propicio para desarrollar la capacidad comunicativa del lenguaje. Sin embargo, como opina Alcalá Arévalo (1997), no debe utilizarse solo como pretexto para el desarrollo de competencias lingüísticas, ya que representa una enseñanza en sí misma. Si bien colabora con la expresión oral y escrita, constituye la clave para el desarrollo de la creatividad y personalidad del niño.

En esta línea, Colomer (2010) menciona ciertas actividades que favorecen el desarrollo de la competencia literaria:

1. Provocar la experiencia de la comunicación literaria.
2. Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado.
3. Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores.
4. Construir el significado de manera compartida.
5. Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas.
6. Programar actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura.

7. Interrelacionar las actividades de recepción y de expresión literarias, en su forma oral y en su forma escrita.

La lectura interactiva como proceso y la recepción literaria

La lectura fue considerada, por mucho tiempo, un mecanismo de transcripción de la lengua oral. Desde esta perspectiva, ambos códigos transitaban en forma paralela; es decir a la lengua escrita se la consideraba como una codificación de la lengua oral; por lo cual, “leer” era decodificar la letra escrita.

Al respecto, Avendaño (como se cita en Botrel, 1998) grafica la concepción del arte de leer y el método de aprendizaje de la lectura que primaba en el siglo XIX: Leer como forma de hablar las palabras escritas”. Así, el aprendizaje de la lectura transitaba por tres estadios, descritos por Ruiz Berrio (1997): deletreo, silabeo, lectura a partir de carteles y luego de libros en voz bien clara, manteniendo al hacerlo el orden de las palabras, períodos y oraciones, hasta lograr el sentido perfecto para luego memorizarlo. De esta manera, hasta principios del siglo XX la lectura seguiría siendo un ejercicio mecánico de transcripción alejada del concepto “comprensión”.

El primer acercamiento al significado del texto como un todo, abandonando la palabra aislada y carente de significado, es postulado por el modelo de procesamiento ascendente. Este considera que se parte de las unidades menores (signos gráficos, palabras) hasta llegar a los niveles superiores (frase y el texto) para desentrañar el significado global del texto y así, extraer el pensamiento “literal” del autor; es decir, que el proceso de comprensión se considera “receptivo” (Braslavsky, 2005).

Dubois (1995) explica que este enfoque consideraba a la lectura como un conjunto de habilidades, coincidente con el modelo mecanicista de la ciencia y con un modelo lingüístico descriptivo que primó durante la primera parte del siglo XX . Además, esta perspectiva incluye al texto como portador del sentido que debe ser extraído por un lector totalmente ajeno al producto. Esto avala la posibilidad de describir la enseñanza del lenguaje y del acto de lectura en particular como una sumatoria de elementos que, una vez adquiridos, construyen el significado esperado por el lector experto.

Si bien se vislumbra una evolución en el enfoque de la lectura, estos mecanismos no posibilitan la comprensión del texto. Como explican Colomer y Camps (1990):

El significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen. Ni coincide con lo que acostumbra a llamarse “significado literal” del texto, ya que los significados se construyen los unos en relación con los otros: la aceptación del significado de cada palabra depende del texto donde aparece. (...) Así pues, durante la lectura de un mensaje el lector debe razonar e inferir de forma continua. (p.35)

Dicha concepción de la lectura como conjunto de habilidades se ve superada, a partir de 1960, con el avance del enfoque interactivo de la lectura, impulsado por la Psicolingüística y la Psicología cognitiva. En esta línea, Goodman (1996), como máximo exponente del método psicolingüístico, adhiere a la concepción de lectura como proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. La autora considera que el significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe construir cuando lee. A su vez, esta construcción del sentido se lleva a cabo a través del uso que hace de la información un lector activo cuando experimenta las prácticas sociales de lectura desde antes de ingresar a la escuela.

Dubois (1991) agrega que el enfoque interactivo se vio enriquecido por el aporte de psicólogos constructivistas que se aplicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto. Para ello se retomó el concepto de “esquemas”, utilizado por Frederic Bartlett para designar las estructuras cognoscitivas creadas a partir de las experiencias previas del sujeto , donde una estructura de datos representa los conceptos genéricos archivados en la memoria. De esta manera, se considera a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto; es decir, el resultado de la interacción aportada por el texto y los esquemas que posee el lector.

A su vez, la psicología cognitiva se centró en que el niño se apoya en las situaciones sociales para construir su comprensión del mundo (Bruner, 1995), tal como lo señaló Vigotski (1978). De este modo, el constructivismo social se ha orientado en la última década del siglo XX hacia el estudio de la lectura como proceso de comprensión del texto y hacia el estudio de las formas narrativas del discurso como un sistema cultural extraordinariamente potente para dar forma a la experiencia.

En este proceso interactivo, Bello y Holzwarth (2008) sostienen que el lector construye significados y que la comprensión es relativa porque depende de los

elementos que participan: las características del texto, el lector con sus saberes previos y el contexto; sin obviar los aspectos personales o motivacionales del lector.

En cuanto a la concepción más reciente sobre la lectura, proveniente de la teoría literaria, Dubois (1991) se refiere a la teoría transaccional desarrollada por Louise Rosenblatt, quien afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el autor y el texto en un tiempo y circunstancias particulares. Así, en el proceso de transacción, lector y texto son interdependientes; y de su interpenetración recíproca, surge el sentido de la lectura. Sin embargo, como opina Dubois, el significado potencial del texto y el construido por el lector nunca son idénticos, sino aproximados, debido a que el texto es un sistema abierto cuya variación en la interpretación es la respuesta esperada, dependiente de las experiencias del lector.

Como podemos apreciar, durante la segunda mitad del siglo XX, comienza a estudiarse el acto de leer como proceso activo por parte del lector; es decir, cobran preponderancia los mecanismos internos que interactúan durante la lectura. De esta manera, a partir de las teorías transaccionales, la comprensión de lo escrito comienza a adquirir protagonismo y el receptor es quien interactúa con el texto construyendo sentidos.

Se trata ya de una comprensión activa en el intercambio de ideas que se produce entre el lector y el autor a través de un texto y en la situación determinada por el propósito del lector, es decir, por la intención, por la necesidad de resolver un problema que tiene cuando aborda un texto. El lector puede ir más lejos y construir significados nuevos que superen los significados expresados por el autor. (Dubois, 1991, p.51)

Dentro de este marco, surgen modelos y teorías (Parodi, 1914) que cobran relevancia para comprender los procesos cognitivos llevados a cabo durante la lectura de textos narrativos en general:

1-Modelo estratégico proposicional, propuesto por Van Dijk y Kintsch en 1978, asume que las relaciones sociales del discurso interactúan con las cognitivas, por lo que descansa sobre un supuesto cognitivo-constructivista y otro contextual. Por el primero, el lector elabora una representación mental de su interpretación del texto a partir de sus propios conocimientos y los que le aporta el texto. El segundo supuesto, postula que el lector construye una representación mental del evento social contextual.

2-Teoría construcciónista, propuesta por Graesser en 1994, otorga un rol activo del lector en cuanto a la atención de sus objetivos de lectura y al papel relevante de los conocimientos previos para la construcción del nuevo conocimiento como interpretación de la experiencia. Esta teoría establece los tipos de inferencias que se establecen durante la comprensión de una narración, las cuales se hallan delimitadas por los supuestos implicados que impulsan al lector a enfrentar el texto: supuesto de la satisfacción de los objetivos del lector, de coherencia y de explicación.

3-Modelo de indexación de eventos, postulada por Zwaan en el 2008, explica la construcción que hace el lector de un modelo de situación múltiple a partir de catalogar una serie de acontecimientos del texto narrativo. En este tipo de texto puede haber discontinuidades una o más dimensiones: protagonista, temporalidad, espacialidad, causalidad e intencionalidad; por lo cual, la dificultad y el tiempo de lectura aumentan en función del número de dimensiones discontinuas.

4-La Teoría de la Comunicabilidad (Parodi, 2014), desde una mirada integradora, considera a la comprensión de textos escritos como un macroproceso multidimensional en el que intervienen múltiples factores de tipo: psico-socio-bio-lingüístico.

Psicológica, por cuanto consideramos la comprensión como producto de procesos mentales estratégicos; social por cuanto consideramos el contexto cultural y situacional que determina la diversidad de textos; lingüística, puesto que aquello que pretendemos que los lectores enfrenten son actos de comunicación mediante la modalidad escrita de la lengua, esto es, textos escritos. (pp.11-12)

Esta teoría establece un principio, la ‘acreditabilidad de lo comprendido’, y tres supuestos centrales distintivos: el ‘supuesto de la cognición situada’, el ‘supuesto de la interactividad’, y el ‘supuesto de la socioconstructividad’.

El principio de acreditabilidad de lo comprendido considera que el sujeto debe lograr comunicar (en forma oral o escrita) la construcción que ha realizado de los significados del texto a la luz de sus conocimientos previos, de sus estrategias, de su capacidad inferencial y de sus objetivos de lectura. Este principio se halla estrechamente relacionado con los supuestos porque los lectores construyen sus representaciones a partir de textos originales e influidos por sus experiencias y conocimientos, construidos a partir de fuentes culturales y sociales diversas (supuesto

de la cognición situada); se establece una estrecha vinculación entre procesos mentales, texto y contexto (supuesto de la interactividad); y se postula el progresivo desarrollo del sujeto en cuanto lector desde sus bases biológicas en entornos sociales particulares, mediante el ejercicio gradual de la toma de conciencia del yo y de la automatización de procesos, pero a la vez del manejo del control consciente a través del cual se desarrollan estrategias de lectura con el fin de construir los significados (supuesto de la socioconstructividad)

Por otro lado, la comprensión del texto literario, y el cuento en particular, es abordada desde distintas perspectivas (la Narratología, la Estética de la recepción, la Semiótica o la Pragmática literaria), tratando de establecer las vías de acceso a una obra para su mejor comprensión. En lo que concierne a la participación del lector en el discurso, los estudios se han desplazado hacia la consideración del hecho literario como una forma de comunicación. Esto implica que además del texto hay que tener en cuenta todos los elementos que intervienen en el acto de la comunicación, incluyendo de este modo al receptor y el contexto de producción y uso de la literatura. Así, la estética de la recepción y la pragmática literaria han caminado hacia una teoría del uso literario del lenguaje, obligando a redefinir el objeto de la teoría poética como una práctica comunicativa, social e históricamente diferenciada, en la que el receptor ejerce su identidad de sujeto funcional en la interpretación de los signos y en la producción de significados (Colomer, 2010).

Por su parte, la Estética de la Recepción, iniciada por Iser en 1987 y luego profundizada por Jauss en 1986, establece la figura del lector implícito como un constructo teórico que explica la pre estructuración del significado potencial del texto y al mismo tiempo la actualización de ese potencial del texto en el proceso de lectura. Así, el proceso de lectura consiste en una búsqueda de significado por parte del lector, quien confirma o extraña su horizonte de expectativas. (Tabernero Sala, 2005). Para conseguirlo, el autor debe pensar en el lector modelo (Eco, 1981) que tenga determinadas competencias y coopere eficientemente con el texto.

En este sentido, las líneas de la teoría literaria confluyen en un marco metodológico y hermenéutico⁵ que permite integrar al sujeto infantil y juvenil en el

⁵ La hermenéutica se define como “el arte y ciencia de interpretar textos, entendiendo por textos aquellos que van más allá de la palabra y el enunciado”. (Hernández Alvidrez, 2010, p.34) Gadamer (2003), en *Verdad y Método I y II*, argumentó que las personas están insertos en la historia y cultura particulares que los moldean. Así, la interpretación de un texto implica una “ fusión de horizontes” donde la persona que interpreta descubre las formas en las que la historia del texto interactúa con su propio trasfondo.

hecho literario, desde su participación activa en el proceso lector en calidad de receptor. La hermenéutica, en particular la hermenéutica del texto, se ha de considerar como una teoría de comprensión-interpretación de un texto literario. En la interpretación es fundamental la comprensión, donde se mezclan distintos elementos que pueden tratarse de múltiples maneras. La obra se ubica entre el autor, quien pretende conseguir un efecto, y el receptor mediados por un lenguaje que implica un tema (Balcázar Orozco, 2011).

Así, la lectura se transforma en un juego de cooperación o “pacto” entre autor y lector, donde ambos negocian las reglas del juego como la base de la interpretación. A la tarea interpretativa tendremos que entenderla como la “cooperación del lector”, quien no solo “entiende” y “comprende” lo que lee, sino que además, le aporta significación y sentido desde su propia y personal cosmovisión por la carga intencional con que actúa sobre el texto (Miretti, 1998, p.38).

En “La frontera indómita”, Montes (1999), ante la crisis del don de la ficción, se propone recuperar el espacio poético y asume que solo lo conseguirá si se ubica en el filo entre lo real y lo imaginario, donde quien lee acepta las reglas de la ficción y contempla extasiado la maravilla de la literatura, al tiempo de construirse como lector, en un proceso en el cual no todo es disfrute y placer, sino también riesgo y esfuerzo. “Creo en la ficción. Creo que construir ese artefacto que es un cuento o una novela (o un cuadro o una cantata) en el vacío es un acto de libertad y de responsabilidad al mismo tiempo, acto profundamente humano, pleno de sentido” (p.20).

Por lo tanto, si pretendemos formar un lector competente, que aprecie la literatura y pueda transmitirla en forma oral y escrita, deberemos atender a múltiples factores: lingüísticos, psicológicos, culturales, sociales, históricos y literarios; para que las experiencias lectoras, suscitadas con anterioridad al aprendizaje de la lecto-escritura, ayuden al niño a configurar su bagaje cultural y se transformen en enlace comunicativo con el mundo exterior. Así, en forma progresiva, irá adquiriendo habilidades de lenguaje vinculadas con sus experiencias literarias, con el afán de comunicarse.

Si consideramos un ambiente ideal para el niño, las primeras experiencias de alfabetización temprana forman parte del ámbito familiar, donde va adquiriendo habilidades lingüísticas generales que involucran la comprensión y producción de

discursos orales y escritos ficcionales y no ficcionales. Sin embargo, no a todos los niños se les brindan las mismas oportunidades ni participan de igual manera de experiencias alfabetizadoras antes de ingresar al Primer Ciclo.

Al respecto, como explica Cerrillo Torremocha (2007), no podemos obviar que el lector que formamos desde los primeros años de la escolaridad es un lector fascinado con las nuevas tecnologías, que juega y se comunica en red; que carece de cultura oral porque no ha experimentado la lectura en voz alta, la memorización y recitado de poesías o el acto de contar una historia con sentido.

El auge de los medios audiovisuales y la irrupción de las nuevas tecnologías de comunicación han favorecido un cambio de modelo cultural, ya que hemos pasado de la supremacía de una cultura alfábética, textual, impresa, a la de otra que se construye mediante imágenes visuales; este cambio sí implica ciertas modificaciones en el uso del lenguaje y, sobre todo, en las capacidades de razonamiento, lo que podemos comprobar en los hábitos lectores de los más jóvenes y en sus habilidades para la lectura comprensiva. (Cerrillo Torremocha, 2007, p.8)

Por ello, desde un enfoque sociocultural, el Nivel Inicial resulta el ámbito propicio para atender a la diversidad, descubrir lo que los chicos ya saben sobre lectura y escritura y ayudarles a hacer conexiones con lo que creemos que deben saber y, por medio de la interacción social, promover la motivación y la habilidad para el uso de la lectura y la escritura en el desempeño de actividades productivas (Braslavsky, 2000). Como opina Laura Devetach (2008), el acercamiento a una obra literaria implica, no solo poner en juego procesos mentales, sino también vivencias, emociones, experiencias.

En este sentido, tanto en el ámbito familiar como el escolar, La Literatura debería ser la protagonista de las primeras experiencias y contribuir con el desarrollo de competencias lectoras. Sin embargo, en alianza con la opinión de Colomer (2010) y con el desarrollo de este trabajo, no debe reducirse a la adquisición de competencias lingüísticas y abordarse desde múltiples dimensiones:

Muchas de las propuestas de comprensión lectora se refieren ya a textos literarios y otras pueden adaptarse con toda facilidad. Sin embargo, es preciso señalar que, aunque la literatura puede ser incluida en la planificación escolar de la enseñanza lectora, ello debe hacerse con una conciencia explícita sobre

su especificidad que no la reduzca al aprendizaje de competencias lectoras -y no culturales, por ejemplo-, como antes se la redujo a la adquisición de competencias lingüísticas. (p.22)

Con base en estas observaciones, se considera justificado plantear un marco de referencia sobre los procesos lectores de textos literarios que contemple tanto las categorías de análisis del cuento como los procesos cognitivos asociados con los distintos niveles de comprensión de lectura, y que a la vez plantea la posibilidad de enfatizar la literatura como formadora de los estudiantes en lo que se refiere a su vida personal y a su comprensión de la realidad circundante.

Como señala Colomer (1998): “A través de esta experiencia [refiriéndose a los cuentos escuchados en la primera infancia], el niño empieza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje: su poder para crear mundos posibles o imaginarios por medio de la palabra” (p.72). De este modo, como afirma Miretti (1998), irá formando su gusto estético mientras aprende a realizar operaciones mentales. De la mano del docente, se dejará llevar por el texto leído o escuchado que se presenta para encontrar significados que enriquezcan su propia percepción y la de los otros. En este sentido, Jorge Larrosa (2007) explica:

Pensar la lectura implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente como una relación de producción de sentido (...) es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decírnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decírnos. (p.29)

De acuerdo con esta línea, el proceso de recepción estaría condicionado por la relación entre el texto y el horizonte de experiencias del lector en el momento de la lectura. De este modo, los componentes significativos reales y potenciales contenidos en el texto, proporcionan al lector distintas posibilidades de respuesta y actualización del texto. El texto literario, motiva al lector a encontrarle sentido a partir de su experiencia particular. Así, puede proyectar sobre el texto sus propias concepciones previas o disponerse a revisarlas.

Al respecto, Bello y Holzwarth (2008) hace alusión a las imágenes que surgen en los niños pequeños a medida que se les lee, las cuales guardan relación con su experiencia personal:

Leer es relacionar el contenido del texto con lo que el lector sabe, es decir, que cuando una persona lee está interactuando con el texto ya que, a lo que el texto dice, ella le aporta todo lo que conoce acerca del mundo –vivencias, emociones, sentimientos, todo lo que sabe por haberlo leído antes, todo lo que escuchó– en síntesis, relaciona la información del texto con sus conocimientos previos.(p.17)

En sintonía con las palabras de Laura Devetach (2007), cuando un niño comienza a constituirse como lector necesita el acompañamiento de una voz amable y de múltiples situaciones confortables. Son cruciales las situaciones que promuevan el hallazgo, que multipliquen los descubrimientos, que contribuyan a desarrollar estrategias de lectura, destrezas y competencias.

En el acto de leer se conjugan el texto, más la particular lectura que se realiza de ese texto, más la circunstancia en la que se lee. Por lo tanto a través de distintas lecturas se construye un camino lector en el que tanto lo que se incorpora como la forma en que se incorpora van determinando las variables de crecimiento lector. El poder del lector reside en la capacidad descifradora que implica todo acto de lectura, entendiendo por descifrar la posibilidad de penetrar en el mundo del texto y dejarse penetrar por él. Este no es un acto puramente intelectual. Intervienen también los sentidos, las emociones, la persona entera y su circunstancia. Para que este poder sea tal tiene que ser libremente ejercido y practicado sobre muchos y variados textos. Es una condición de crecimiento. (p.33)

Respecto a la función del mediador durante el proceso de lectura literaria, Borzone de Manrique (2020) hace alusión a la importancia de la expresividad y del intercambio verbal alrededor de la historia como precursores para el desarrollo de competencias de comprensión y producción oral (p.212).

Tanto para la lectura como para la narración, el docente debe transmitir el ambiente y los sentimientos que aparecen en el cuento a fin de que el niño elabore sus imágenes; para ello, puede realizar, cambios de voz, producir ruidos y jugar con sonidos, silencios, etcétera. (Bello y Holzwarth, 2008, p.43)

Cabe agregar que esta metodología cobra relevancia cuando la lectura es expresiva, con cambios en los tonos de voz por parte interpretante-mediador, quien transmite por medio de distintos recursos el gusto por la Literatura.

Si el padre o la maestra lee un cuento en forma monótona, sin producir cambios en la entonación y enfatizar la caracterización de un personaje, crear suspense, mantener la atención, la lectura será una rutina más, sin interés para las criaturas. (Borzone, 2020, p.212)

Al respecto, Cecilia Tejón (2000) diferencia la narración oral de la lectura de cuentos con respecto a la mirada, la voz, el componente acústico, los gestos, el uso del espacio y el texto ficcional escrito. Si bien, con la primera técnica el narrador se vale de múltiples estrategias que le otorgan fluidez y flexibilidad para “recrear el texto” escrito e involucrar al lector en el mundo imaginario, es libre de seguir el texto escrito o modificarlo. Asimismo, la lectura también requiere de recursos expresivos, compartidos con la narración, como la voz del lector en cuanto a la expresión, ritmo, tono, timbre e intensidad.

La voz del lector debe crear expectación y un clima de interés en los oyentes que les permita imaginar el mundo que propone el libro. Es el recurso fundamental y en ella descansa la capacidad de provocar una respuesta emotiva, contribuir a que la imaginación de los oyentes construya un mundo también a partir de la música de las palabras. (Tejón, 2000. p.174)

Por ende, como aconseja la autora citada ut supra, es aconsejable optar por una técnica determinada en relación a los textos elegidos, ya que ambas constituyen prácticas pedagógicamente valiosas, sobre todo para el niño pequeño cuando no lee por sí mismo y actúa como intérprete del texto escrito con ayuda de este mediador, al que Emilia Ferreiro (1996) llama “interpretante”:

El sujeto que realiza el acto de interpretación es un intérprete. Cuando este acto se realiza por y para un “otro” (concebido como parcial o accidentalmente incapaz de actuar como intérprete), el intérprete se convierte en interpretante. (...) El interpretante lector es un ilusionista que saca, de ese sombrero mágico que es su boca, los más insospechados poderes-palabras, en un despliegue de sorpresas que parece infinito. (p.133-134)

En este sentido, el mediador o “interpretante” debe utilizar estrategias para activar, desarrollar y monitorear el proceso de comprensión del niño e incidir sobre las estrategias cognitivas que usa (Gómez de Erice, 2000). Funciona como estrategia generadora del propio discurso y condiciona su interpretación, de este modo,

contribuye a definir uno de los rasgos más específicos de la literatura infantil que es el de la duplicidad de la recepción (Tabernero, 2005).

De esta manera, que el adulto involucre activamente al niño durante la lectura por medio de diferentes estrategias, no solo es precursor para el desarrollo del lenguaje, sino también nos permite intervenir directamente durante el proceso de comprensión para ayudar a los niños a utilizar las estrategias adecuadas que les permitan ser socializadas . Whitehurst y sus colegas (Whitehurst et al.,1988) desarrollaron un modelo para lograr esto, llamado Lectura dialógica o interactiva.

Esta estrategia, descrita por primera vez en Whitehurst et al. (1988), se basa en la teoría de que la práctica en el uso lenguaje, retroalimentación con respecto al lenguaje e interacciones adulto-niño apropiadamente andamiaadas en el contexto de la lectura de libros ilustrados, facilita el desarrollo del lenguaje de los niños pequeños en cuanto a la discursividad y enriquecimiento léxico. Luego de sucesivas lecturas, los niños son animados a convertirse en el narrador de la historia; el papel del adulto es incitar al niño con preguntas, ampliar las verbalizaciones del niño y alentar los esfuerzos del niño para contar la historia y etiquetar objetos dentro del libro (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). De esta manera, como la caracteriza Molina Iturrondo (2001) la lectura interactiva se constituye como una forma de lectura no convencional que facilita la construcción temprana del significado textual.

Al respecto, Soler Gallart (2003) advierte la necesidad de replantear las prácticas de lectura en los distintos contextos educativos para que el proceso interactivo entre el niño y el texto se desplace a la interacción entre los niños y las diferentes personas adultas que están a su alrededor en relación con ese texto. De esta manera, por medio de la lectura dialógica el proceso de interpretación, construcción de significado y creación de sentido deja de ser individual y se torna colectivo. Al respecto, Petit (2009) menciona lo paradójico del gesto solitario de la lectura como “propulsor para el descubrimiento de cuán cerca podemos estar de otras personas; un medio para abrirse al otro, para no temerle tanto y ampliar nuestro horizonte” (p.57).

Cabe aclarar, que el primer ámbito ideal para que el niño participe de experiencias de lectura dialógica de cuentos lo constituye el entorno familiar. A medida que el desarrollo del lenguaje oral progresá, el infante interviene en la lectura señalando y nombrando imágenes o repitiendo el texto que escucha, convirtiéndose

en un participante activo. Así, las intervenciones del infante cambian la naturaleza de la lectura, transformándola en una lectura dialógica (Molina Iturrondo, 1999).

Desde esta óptica, la lectura interactiva de cuentos resulta propicia para la internalización del esquema narrativo⁶ y la enseñanza en el manejo de estrategias que ayuden al niño a comprender estos textos, porque los obstáculos pueden abordarse durante el mismo acto de lectura evitando el abandono de la atención y del mundo imaginario en el que se encuentra sumergido.

Comprender un texto es el resultado de un proceso. Cuando el texto ya se terminó de leer, la mayor parte del proceso de comprensión ya sucedió. Porque la comprensión se va produciendo durante la lectura del texto [...]. Si los docentes leemos sin interrupciones, dejamos a los niños solos con su proceso de comprensión. Solamente intervenimos sobre el producto de esa comprensión (lo que se entendió al final). (Diuk, 2017b., p.1)

Además, se le concede al pequeño la libertad de expresarse con soltura, sin miedo al error, para socializar sus saberes, creencias, incertidumbres; como también el escuchar a sus pares con respeto. De esta manera, se establece un diálogo fluido entre el texto, intérpretes e interpretante como partícipes del acto comunicativo. Como afirma Pelegrín (2008):

El lector es el intérprete y el intermediario entre el libro y los que escuchan. Pero la voz en el espacio, la voz contactando la sensibilidad de otros, crea un ámbito de intensidad aumentada por la de cada oído-interioridad. Los que escuchan comparten el sobrecojimiento y el alivio desplegado; receptan la voz del libro, participando, comentando, interrumpiendo, preguntando, exclamando, imaginando, percibiendo las imágenes del sonido-sentido(...). (p.37)

De esta manera, como lo postula Danilo Martins De Castro Chaib (2006), la lectura interactiva se encauza en la línea del aprendizaje dialógico, dentro del paradigma comunicativo, que confronta las concepciones del aprendizaje positivista y constructivista con una postura crítica a sus acciones autoritarias y relaciones de poder dejando espacio a la acción transformadora de la comunicación, la interacción y la solidaridad. Los principios del aprendizaje dialógico fueron desarrollados por la

⁶ Susana Ortega (2000) define al esquema narrativo como el conjunto de reglas que contienen conocimiento acerca de la estructura canónica de la narración.

CREA⁷(1992,1994, 1995-1998) sobre la base de las ideas de Vigotsky (1978), Halliday (1994) y otros pensadores: diálogo igualitario, inteligencia cultural, igualdad de diferencias, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental y transformación.

La lectura dialógica, se presenta como parte del universo del aprendizaje dialógico, que desarrolla en las personas siete principios de naturaleza dialéctica: la práctica del diálogo igualitario, donde cada uno expone y reconoce el conocimiento manifestado en el diálogo, o sea, su inteligencia cultural, haciendo que las personas se den cuenta de una igualdad de diferencias, estimulando la diversidad de interpretaciones de los textos leídos y de la realidad, y proporcionando una creación de sentido para la vida. Esta creación, siempre alimentada por la solidaridad, permite el acto voluntario y autónomo para participar de una nueva perspectiva metodológica, una nueva dimensión instrumental del aprendizaje, y genera una transformación no sólo en cada persona que participa del diálogo, sino en la comunidad comprometida con el aprendizaje de sus integrantes. (Martins De Castro Chaib, 2006, pp.1-2)

Acorde con esta concepción, subyacen dos principios fundamentales sobre la lectura en el paradigma vigotskiano. Por un lado, que las competencias de lectura son indispensables para ganar acceso y participar en la sociedad; por otro lado, que se pueden desarrollar simultáneamente con el lenguaje oral, si las condiciones sociales lo estimulan. Así, mediante la lectura interactiva y desde un enfoque psicosociolingüístico, ambos códigos entran en relación y se nutren mutuamente. En la lectura dialógica, el adulto y el niño son participantes activos. El adulto lee expresivamente el texto, hace preguntas, comenta sobre la trama y modela sus interpretaciones. El niño, por su parte, interviene mediante el uso de una gama de modalidades de interacción dialógica que le facilitan construir el significado del texto a través del diálogo y reflejan el nivel de desarrollo del lenguaje oral que el niño está alcanzando. Estas acciones armonizan con las conclusiones de Halliday (1994) quien destaca el diálogo en la construcción de significado y su papel en la alfabetización temprana.

Desde el punto de vista instrumental de la lectura interactiva, Valls, Soler y Flecha (2008), Aubert et al. (2008) y Valls (2008), destacan la potencialidad de la ayuda entre compañeros con diferente desarrollo de habilidades lectoras. Cuando un

⁷CREA: "Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades", de la Universidad de Barcelona

alumno experto en una actividad de lectura comparte su interpretación, está desarrollando aún más las habilidades propias y activa un proceso de metacognición que favorece su desarrollo cognitivo y la empatía, la comunicación, la escucha, el diálogo, la solidaridad.

En cuanto a las dificultades que representa para el niño pequeño la comprensión de textos narrativos, Diuk (2017a) destaca la reconstrucción de inferencias⁸ que posibilitan otorgar coherencia al texto. Salvo de Vargas (2000) explica que muchas veces los textos narrativos tienen implícitas relaciones causales fundamentales para su comprensión, por lo cual debemos recurrir a nuestros conocimientos almacenados sobre relaciones causales entre estados y eventos para incorporar la información ausente.

Al respecto, Parodi (2014) ejemplifica con la lectura de una editorial de diario el proceso que realizamos como lectores competentes para construir inferencias y lograr la interpretación del texto. Se refiere a la información no explícita ni lingüísticamente conectada, pero posible de hacerlo por parte del lector gracias a las pistas que el texto provee, basándonos en nuestros conocimientos previos. Este proceso que, como lectores activos, realizamos en forma inconsciente y con ayuda de nuestros conocimientos previos, requiere de su enseñanza en el caso de los niños de Nivel Inicial y Primer ciclo cuando se enfrentan a relaciones causales en narraciones leídas.

Los niños con menos experiencia a veces se centran en aspectos superficiales del relato, aspectos que les llaman la atención, pero no necesariamente en causas que hacen que los hechos sucedan. (...) Tienden a enfocarse en lo observable, en las acciones más que en los estados internos o las metas de las personas. Y estos estados internos o metas son importantes porque son los que motivan, los que generan las acciones. (...) Pueden conectar información que está cercana dentro de un texto, pero les cuesta conectar información más lejana. (Diuk, 2017a, p.5)

En consonancia con los fines de esta investigación, desde una mirada psicolingüística, se describen algunas tipologías -relevantes para la didáctica- sobre procesos inferenciales. La primera de ellas, viene de la mano de Parodi (2014), quien distingue las inferencias fundamentales, relacionantes o puente y las optativas. Las

⁸ Desde una perspectiva psicolingüística, Parodi (2014) define a la inferencia como el conjunto de procesos mentales que, a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee, un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado.

primeras, deben su denominación por considerarse imprescindibles para la elaboración de una representación mental coherente de la información textual, debido a su naturaleza conectiva en la construcción de una comprensión básica. Se incluyen en este grupo las inferencias correferenciales, de causa-efecto, temporales y espaciales. En cuanto a las inferencias optativas, no resultan obligatorias para el logro de una comprensión básica, pero de gran envergadura para el desarrollo de la capacidad crítica o evaluativa; como así también, para desarrollar estrategias de comprensión textual profunda. Se incluyen en esta categoría las denominadas inferencias proyectivas o elaborativas y, dentro de ellas, las evaluativas o valorativas.

Por otra parte, Diuk (2017a) diferencia las inferencias que se construyen para conectar distintas partes del texto y las que se elaboran para conectar la información del texto con nuestros conocimientos previos. A diferencia de Parodi (2014), no atribuye la participación de los conocimientos previos en los procesos inferenciales conectivos; es decir, la importancia se polariza en las pistas lingüísticas que ofrece el texto.

Sin embargo, aunque el autor construye su texto pensando en un lector implícito o modelo (Eco, 1981) y proporciona pistas para su comprensión, el lector experimentado utiliza estrategias aprendidas para elaborar procesos inferenciales, las cuales forman parte de sus conocimientos previos. En el caso del niño que desconoce o ha adquirido muy pocos conocimientos sobre las reglas de lengua escrita en general y del esquema narrativo en particular, constituye una tarea del mediador el ayudarle a encontrar esas pistas para que logre establecer conexiones lógicas entre palabras o frases durante la lectura.

Con respecto al texto narrativo y al cuento, en particular, Arenas y Gutierrez (2000) agregan que los niños recurren a esquemas narrativos internalizados para generar inferencias relacionadas con el desarrollo de la trama. Este esquema narrativo representa una secuencia de acciones organizadas a partir de causas o motivaciones. Estas últimas constituyen para el niño las inferencias más difíciles de detectar, ya que supone descubrir intencionalidades.

En este sentido, la lectura dialógica de cuentos puede ayudar, mediante distintas estrategias, a reconstruir la información implícita para otorgarle sentido a la narración. Como prueba de ello, cabe mencionar una investigación quasi experimental con niños de 8 y 9 años, llevada a cabo por Gutierrez (2016), con la finalidad de analizar el efecto de la lectura dialógica de textos narrativos en el

aprendizaje de la comprensión lectora. A partir de los resultados obtenidos, el investigador pudo comprobar mejoras significativas en la realización de inferencias a partir de la información textual haciendo uso de los conocimientos previos y las reglas gramaticales, y así lograr una mejor comprensión del texto.

Otro factor esencial para acceder a la comprensión del texto y la expresión oral lo constituye el conocimiento del vocabulario. El acceso al significado de las palabras en un texto no solo es requisito fundamental para elaborar una representación mental coherente del mismo, sino también, permite la ampliación del repertorio léxico para la comprensión de otros textos, la expresión oral y la participación de la vida en sociedad.

En este contexto, es importante que los niños no solo comprendan las palabras nuevas sino que, además, aprendan sus múltiples significados y las relaciones semánticas que mantienen con otras para ampliar su léxico individual y emplearlas, de modo apropiado, en otras situaciones. (Menti y Rosemberg, 2016, p.264)

Desde una perspectiva psicolingüística sociopragmática y de acuerdo a los modelos de lenguaje basados en el uso, el vocabulario aprendido viene determinado por la observación del uso real del lenguaje en eventos comunicativos reales (Tomasello, 2003). Antes de ingresar a la escuela, el niño domina un vocabulario adquirido en el ámbito familiar por medio del lenguaje oral. Por lo general, y dependiendo de su entorno, este aprendizaje se ha llevado a cabo de forma incidental por medio de rutinas, diálogos con sus padres y otros adultos, medios de comunicación, etc. Por esta razón, resulta necesaria la enseñanza directa e intencionada del léxico utilizado en textos escritos.

Conocer más palabras, y conocerlas bien, no solamente afecta nuestra comprensión del texto escrito, sino también nuestra comprensión del lenguaje oral. La cantidad de palabras que conoce una persona es un factor esencial en su capacidad de expresar lo que piensa, siente y quiere, y en su habilidad para comprender lo que otros piensan, sienten y quieren. (Strasser y Vergara, 2016, p.15)

Al respecto, no hay que olvidar que el niño en el Nivel Inicial aún no ha desarrollado completamente el lenguaje oral ni maneja el lenguaje escolar que utiliza el docente, por lo cual también puede presentar dificultad en la comprensión del

mismo (Ortega de Hocevar, 2008). Piaget e Inhelder (1984) denominan *preoperacional* al período que comienza con el aprendizaje del habla, a los 2 años, y dura hasta la edad de 7 años. Durante esta etapa el niño actúa en el nivel de la representación simbólica, manifestado en la imitación y manipulación de símbolos; cree que todo es tal y como él lo percibe. El pensamiento en esta etapa es egocéntrico, lo que significa que el niño tiene dificultades para tomar el punto de vista de los demás. A su vez, este período se divide en dos etapas: la de las funciones simbólicas y la etapa del pensamiento intuitivo. La primera se evidencia cuando los niños son capaces de entender, representar, recordar objetos e imágenes en su mente sin tener el objeto en frente de ellos; durante la etapa del pensamiento intuitivo, los niños tienden a proponer las preguntas de por qué y cómo llegar, el querer saber todo.

En este sentido, las experiencias de lecturas compartidas de textos narrativos, donde el adulto proporciona información o ayuda al niño en el acceso al léxico, puede resultar favorecedor para la comprensión y ampliación del vocabulario. Menti y Rosemberg (2016) destacan la importancia que adquieren los intercambios conversacionales entre el adulto y el niño para el aprendizaje de vocabulario; tanto en relación con la diversidad y complejidad del vocabulario que se presenta a los niños, como en relación con el sostén que este contexto proporciona para el aprendizaje. Como explica Ortega de Hocevar (2008), el niño extraerá significados del discurso si las palabras son relevantes en su contexto y el docente debe conocer los conocimientos previos con los que cuenta para resignificarlos con el nuevo conocimiento.

Por su parte, Ángela Molina Iturrondo (2001), a partir de un estudio sobre la evolución temprana de la lectoescritura en sesiones de lectura interactiva de cuentos llevadas a cabo con su hija Adriana, en función de las modalidades de interacción dialógica y sus transformaciones evolutivas, pudo concluir en que el lenguaje complejo de los libros es comprensible para un niño pequeño cuando construye y reconstruye su significado mediante el diálogo y la interacción social, tal como aconteció con Adriana, a través de la lectura dialógica y las modalidades de interacción dialógica:

Se tradujeron en una comprensión precoz de la lectura como un acto de atribución de significado; en el entendimiento de los elementos pragmáticos y de intercambio social de mensajes inherentes a la lectura; y en una

construcción temprana de conceptos sobre el lenguaje escrito que son precursores de la lectura convencional. (Molina Iturrondo, 1999, p.148)

Cabe agregar el aporte positivo que puede representar la lectura dialógica de cuentos en niños con escaso caudal léxico. Al respecto, Larraín, Strasser y Lissi (2012) comentan que los niños con bajo vocabulario aprenden menos palabras y más lentamente que sus pares, y que este efecto diferencial puede reducirse al enseñar palabras en forma explícita y planificada; es decir, se deben seleccionar las palabras que se abordarán durante la lectura y establecer estrategias apropiadas para su enseñanza.

Al respecto, Wasik y Bond (2001) evaluaron el desarrollo del lenguaje en niños de 4 años de familias de escasos recursos. Durante las lecturas de cuentos, los profesores presentaron objetos concretos que representaban las palabras, hicieron preguntas abiertas y proporcionaron oportunidades para que los niños utilizaran las palabras del texto en otras situaciones. Los autores advierten que la lectura interactiva de libros proporciona oportunidades para aprender vocabulario y utilizarlo en otros contextos, porque las interacciones frecuentemente van más allá del texto de la historia e invitan al diálogo; por ende, al desarrollo del lenguaje oral.

La eficiencia con la que los seres humanos podemos inferir el significado de nuevas palabras a partir de los contextos donde las escuchamos aumenta a medida que nuestro vocabulario crece: mientras más palabras conocemos, más rápido aprendemos otras nuevas. (Strasser, 2016, p.17)

En consecuencia, si bien un niño puede aprender vocabulario solo y con una sola exposición, el aprendizaje se produce de modo más rápido y más eficiente cuando las maestras hacen comentarios sobre el significado de las palabras en situaciones de lectura de libros y de juegos compartidos, y estimulan a los niños su utilización en otros contextos (Menti y Rosemberg, 2016).

De acuerdo con el léxico que se abordará durante la lectura interactiva, constituye una tarea del mediador el seleccionar las palabras que resulten significativas para que los niños de Nivel Inicial comprendan el texto y, a su vez, contribuyan a la ampliación de su léxico mental. Strasser & Vergara (2016) proponen una metodología para la selección de palabras basada en tres niveles. Las autoras sostienen que las palabras incluidas en el primer nivel ofrecen grandes posibilidades de ser incorporadas por el niño en forma incidental en sus contextos cotidianos, por lo

cual no requieren de su enseñanza explícita. Tampoco merecen de una enseñanza directa los vocablos que representan mayor abstracción para su comprensión y que además, nos serán utilizados por el niño a corto plazo dentro del ámbito escolar. Estos últimos son clasificados dentro del nivel 3. Por el contrario, la enseñanza explícita de palabras debe concentrarse en aquellas que no suelen hallarse en el ámbito cotidiano del niño, pero sí están presente en textos escolares o en el discurso del aula. Estas últimas forman parte del nivel 2. “Estas palabras, para algunos niños, solo podrán ser aprendidas a través de la enseñanza directa. Al aprenderlas, el potencial de aprendizaje se amplía, pues ellas sirven para aprender nuevas ideas” (Strasser & Vergara, 2016, p.18).

Respecto a las estrategias para enseñar el vocabulario durante la lectura de textos narrativos, Rosemberg y Manrique (2007) y Rosemberg (2013, 2021), luego de analizar relatos de experiencias personales y lectura de cuentos en situaciones interactivas con niños de Nivel Inicial, identificaron como positivos algunos modos de andamiaje que guían la delimitación de conceptos. Entre ellos, las preguntas, comentarios, definiciones o expansión de información referida a sus características perceptivas y funcionales, ya sea por medio de información lingüística como no lingüística, tales como dibujos, ilustraciones o señalamientos. Este tipo de información permite que los alumnos se focalicen en las características perceptivas del referente aludido por la palabra nueva y establezcan relaciones semánticas entre el término no familiar y otros más conocidos. Asimismo, los resultados de estos estudios ponen de manifiesto que la introducción del texto narrativo escrito da lugar a un contexto en el que los niños tienen la oportunidad de escuchar y, por lo tanto, de aprender una mayor cantidad y diversidad de palabras que en las situaciones de relatos de experiencias personales.

Por su parte, Arenas y Gutierrez (2000), advierten la importancia de estimular los procesos metacognitivos en el niño frente a palabras poco familiares en los cuentos para que, además de generar hábitos lectores, ayuden a organizar los datos en su memoria. Sugieren la realización de preguntas que guíen la búsqueda de las palabras en su léxico mental y favorezcan la reflexión sobre su uso en distintos contextos.

En este sentido, la lectura interactiva de cuentos puede resultar un medio óptimo para la implementación de estrategias adecuadas a la enseñanza directa del vocabulario, porque brinda al niño la posibilidad de socializar sus interpretaciones o

procesos mentales llevados a cabo para comprender las palabras. Estas, ancladas en contextos significativos, ayudan al niño a entender su significado a partir de elementos cotextuales y contextuales; es decir, estrechando lazos entre elementos lingüísticos presentes en el texto y sus conocimientos previos (Strasser & Vergara, 2016).

Cabe agregar que los efectos positivos de la lectura dialógica pueden potenciarse mediante la implementación de esta metodología en la lectura del mismo cuento durante algunos días. Al respecto, distintas investigaciones (Morrow, 1987; Plana, Borzone y Benítez, 2012) han demostrado que la lectura repetida del mismo cuento es precursora, no solo en el desarrollo de la competencia lectora y narrativa, sino también, en la capacidad para comprender el vocabulario y almacenarlo en el léxico mental. “La recomendación de realizar lecturas repetidas de un mismo texto se basa en la comprobación de que los niños espontáneamente buscan en cada lectura tomar nuevos conocimientos de diferentes niveles con el propósito de “comprender más” (p.113).

En consecuencia, la recurrencia en la lectura de un mismo cuento afianza el significado de las palabras y de la comprensión de la trama narrativa creando una sensación de competencia y seguridad en quien escucha, la cual podrá evidenciarse durante la reconstrucción oral del cuento llevada a cabo por el niño (Strasser y Vergara, 2016).

En el caso de la renarración del relato, el niño debe recordar lo escuchado o leído y, con ayuda del esquema narrativo internalizado, relacionar sus partes y expresarlo con sentido. De esta manera, como postula Ortega de Hocevar (2009), se concreta el principal objetivo de la renarración: “la reconstrucción del significado del cuento dentro de un proceso interactivo”. Para lograrlo, la autora sostiene la necesidad de incrementar la lectura de cuentos cuidadosamente seleccionados, en particular de estructura canónica y acordes a su edad e intereses; como también, proveer al niño de mecanismos que ayuden su ingreso a mundos alternativos y a la reconstrucción del relato, tanto individual como grupal.

La actividad de recuento, desprendida de la lectura frecuente de cuentos a los niños, es muy beneficiosa y productiva, ya que favorece no solo la comprensión del texto de una manera integral u holística, sino también la de producción de un nuevo texto. (Ortega de Hocevar, p.19)

Por lo expuesto, la renarración de cuentos resulta ser una técnica propicia para evaluar tanto la comprensión lectora de cuentos escuchados, como el desarrollo discursivo oral de niños de Nivel Inicial. A su vez, tales competencias podrían potenciarse por medio de la implementación de estrategias adecuadas durante las sucesivas lecturas interactivas de cuentos cuidadosamente seleccionados.

Lo expuesto nos lleva a deducir los posibles beneficios de la lectura interactiva y habitual de cuentos en el Nivel Inicial como técnica pertinente para ayudar a los niños, tanto en la comprensión de textos narrativos, como en el desarrollo del lenguaje oral. Estas prácticas implican activar conocimientos previos, escuchar, debatir, interactuar, exteriorizar interpretaciones; es decir, compartir el deleite literario. A su vez, brindan apoyo para que los más pequeños logren establecer relaciones en la reconstrucción del cuento escuchado.

La lectura del texto literario: Cuentos infantiles de autor

El valor que se le concede al cuento en la vida del niño es tradicional y culturalmente innegable, tanto del cuento tradicional o popular como del cuento de autor. Tomaremos este último para nuestras prácticas por su riqueza expresiva y originalidad, entre otras características que esbozaremos a lo largo de este trabajo. Sin embargo, no dejamos de valorar al cuento tradicional como parte de nuestra cultura que se nos ha heredado y de la cual formamos parte.

Según investigaciones realizadas en distintos países por la Asociación Internacional de Lectura, la lectura en voz alta por parte de adultos (maestros, padres u otros lectores competentes) es la actividad más importante en el proceso de alfabetización temprana junto con la conversación que gira alrededor del texto, y el cuento es uno de los textos que más se recomienda en esta primera etapa (Motta, B.; Cagnolo, G. y Martiarena, A., 2012).

Respecto al gusto por el cuento como narración ficcional durante la primera infancia, nos remitimos a las palabras de Gómez Pérez (2015):

Es la edad dorada de los cuentos, cuando la fantasía apenas se distingue de la realidad, cuando los elefantes pueden volar y la luna bailar, y las ranas cantar en coro dirigidas por un sapo. No es una creencia ciega. Los atisbos de razón que, de algún modo, tienen que darse conforme se crece, a partir

de los cuatro años, hacen que los niños, creyéndose los cuentos, no se los acaben de creer del todo. Se mueven en el horizonte de la posibilidad, en el que todo puede ser cualquier cosa y cualquier cosa transformarse en otra.

Pero es un juego, una determinada forma de juego. (p.37)

Este juego entre las categorías de ficcionalidad y no ficcionalidad permite que el niño vaya estableciendo diferenciaciones entre lo real y lo creado y de esa manera va estructurando el ser interior propio que le permitirá disociar entre el “ser real” y el “ser creador”. Así, el cuento, como manera de representación del mundo, brinda este tipo de conocimiento para que el sujeto se distancie de la problemática en cuestión, repiense la situación y concibe soluciones alternativas desde los mundos posibles.

Al igual que el hombre primitivo, el niño descubre el mundo y sus manifestaciones. Su curiosidad lo va guiando por senderos que se unen y se revelan ante sus ojos, donde la palabra oral se explora, se palpa, se recrea y utiliza como vínculo para acceder al conocimiento. Esa palabra, que nace en la familia, en la interacción con sus padres y con el afán de comunicarse, se ilumina con la literatura adquiriendo un matiz especial y atractivo que se traducirá en el afán del niño por “leer” repetidamente los mismos cuentos o, como nos comenta Braslavsky (2005), por las noches reclamará la lectura de su libro preferido dependiendo de su interés o de su ambiente de lectura.

De esta manera, el cuento constituye uno de los primeros contactos con el conocimiento y con el mundo exterior por medio de un universo simbólico que transporta al niño a la sociedad de la cual forma parte. En este sentido, Reyes (2007), nos enfrenta con una de las principales tareas que los adultos debemos asumir: “la de ofrecer el material simbólico inicial para que cada pequeño comience a descubrir, no solo quién es, sino también quién quiere y puede ser” (p.13).

Lo expuesto nos lleva al razonamiento de que, aunque el niño cuente con una predisposición innata para la organización narrativa que le permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura lo equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comienzan a participar muy tempranamente de la mano del adulto.

Desde esta óptica, podemos coincidir con Braslavsky (2005) en afirmar que la lectura de cuentos en forma periódica durante la primera infancia, debe considerarse

como una de las experiencias más enriquecedoras para el desarrollo de la competencia discursivo narrativa. En efecto, el caudal de experiencias literarias con las que llegan los niños al Nivel Inicial, son muy importantes y necesarias, pero también heterogéneas. Como docentes, no debemos subestimarlas, sino acercarnos a ellas para poder enriquecerlas, ya que está en nuestras manos la valiosa, responsable, reflexiva y placentera tarea de iniciar a los niños en la vida literaria. Formar entonces lectores que viven la libertad de la fantasía, que se apropien creativamente de su lengua y que desarrollen el gusto por las diferentes manifestaciones literarias. Entre ellas, el cuento desempeña un papel protagónico en todos los tiempos. Como afirma Baquero Goyanes (1967): “Es curioso y paradójico observar cómo el más antiguo de los géneros literarios en cuanto a creación oral, viene a ser el más moderno en cuanto a obra escrita y publicable” (p.24).

El contar cuentos es un acto intenso, de comunicación personal. Invita al recogimiento, a concentrarse, a refugiarse. Por eso, el círculo o semicírculo, evocando el círculo alrededor del fuego, del árbol, reúne aún los elementos dispersos y primarios del núcleo inicial, cuando la historia era sentida como una parte de cada uno, una parte de todos los que se congregaban. (Pelegrín, 2008, p.66)

Etimológicamente, “cuento” proviene del vocablo latino computum, cuenta o cálculo, que, por un fenómeno de translación y deslizamiento semántico, pasó de la enumeración de objetos a la de hechos sucedidos, sucesos o acontecimientos fingidos; como dice Anderson Imbert (1999), el cómputo se hizo cuento. De una manera muy sencilla y general, Díez Rodriguez (2017) lo define como la narración de una acción ficticia, de carácter sencillo y breve extensión, hecha con fines morales o recreativos, de muy variadas tendencias a través de una rica tradición popular y literaria.

Respecto de la literatura que circula en la escuela y hogares, esta se nutre de dos vertientes: la literatura de transmisión oral, también denominada tradicional y la literatura de autor o moderna. Para diferenciar ambos géneros narrativos, el tradicional o popular y el literario, nos remitimos a palabras de Díez Rodriguez (1917):

Frente a la tradición y transmisión oral, la anonimia, el carácter de bien de todos, la universalidad, las variantes, la simplicidad, esquematización y uniformidad del cuento popular, el cuento literario presenta una marcada voluntad de estilo, o sea, una forma literaria cuidada y específica, esa y no otra

-sin ninguna posibilidad de variantes o cambios-, creada por un autor con nombre y apellidos, enmarcado en un “aquí” y “ahora” concretos, que, mediante esa narración tan breve y en apariencia tan frágil, intenta transmitir lo que, con libre imaginación y consciente de su originalidad, ha querido fabular o ficcionar; es decir, las vivencias, los sentimiento y las ideas, la alegría y el dolor -“los gozos y las sombras”- del complejo mundo que habita. (p.1)

De los textos narrativos de tradición oral, denominados también populares o tradicionales, el cuento es el que ha tenido mayor desarrollo, perdurabilidad y relevancia, sobre todo el cuento maravilloso, denominado también “cuento de hadas”. (Rodríguez Almodóvar, 1989). Respecto al cuento literario, Baquero Goyanes (1967) aclara que, si bien varios cuentos literarios presentan una clara inspiración popular, las diferencias vienen dadas por su génesis: “El cuento popular es el que, anónimamente, se transmite por tradición oral a lo largo del tiempo; en tanto que el cuento literario tiene un autor a quien corresponde plenamente su invención, su creación” (p. 20). A lo cual, Morote Magán (2008) agrega: “El autor del cuento de tradición oral se diluye en la colectividad, perdiendo su propia personalidad y adquiriendo una nueva que consiste en narrar o contar como los demás, es decir, en narrar como pueblo” (p.35).

En aras de conceptualizar al cuento tradicional, nos remitimos a los significados que para cada una de las denominaciones que circulan según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española:

- Popular:
 - 1. «Perteneciente y relativo al pueblo.
 - 2. Del pueblo o de la plebe.
 - 3. Que es acepto y grato al pueblo».
- Tradicional:
 - «Perteneciente o relativo a la tradición o que se transmite por medio de ella»
- Tradición:

- 1. «Comunicación o transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, hechos de padres a hijos al correr los tiempos y sucederse las generaciones.
- 2. Noticias de un hecho antiguo transmitidas de este modo.
- 3. Doctrina, costumbre, etc., conservada en un pueblo por transmisión de padres a hijos».

Teniendo, pues, en cuenta el sentido de estos términos, Morote Magán (2008) adhiere a la denominación de “cuento de tradición oral”, por cuanto «es grato al pueblo» y se difunde mediante la palabra a través de los tiempos. Por este motivo, no tienen forma fija; pueden obviarse detalles, eliminar o adicionar elementos, fusionar cuentos o contaminar ciertos episodios (Moreno Verdulla, 1994, p.120).

Estas variantes pueden surgir por reducción-ampliación-alteración; porque en la transmisión del texto oral, el contador-recitador lo interpreta, comprende el mensaje y puede reescribirlo desde su visión *particular*. O desde su perspectiva social, económica, cultural, regional. A veces las variantes señalan el peligro del olvido, la desaparición de una forma cultural, porque la palabra deja de tener su función social de reunir, participar, recordar. [...] La *variación* es un proceso de creación: significa apropiación y recreación de procedimientos y estructuras literarias orales en una experiencia cotidiana y vivida (Pelegrín, 2008, p.14).

Por su parte, Rodríguez Almodóvar (1989) se inclina por llamarlos “cuentos populares” y remite a tres clases principales: maravillosos, de costumbres rurales (de la cultura agraria) y de animales. Estos últimos los considera un subsistema común a las dos primeras clases. A su vez, manifiesta que los cuentos costumbres rurales se articulan como una gran parodia de los cuentos maravillosos.

Respecto con la clasificación de cuentos para niños, Pelegrín (2008) considera que los más apropiados para niños pequeños son “los cuentos de fórmula” (2 a 5 años), por su estructura verbal rítmica; “los cuentos de animales” (4 a 7 años), por su temática; y “los cuentos maravillosos” (5 a 7 años), porque la transmisión oral ha degradado los cuentos maravillosos en cuentos para niños.

En cuanto al primer tipo de cuento tradicional infantil, los cuentos “de fórmula”, presentan una estructura exacta que no puede alterarse al narrarlos:

- Cuentos mínimos: Enunciación en una fase de personajes y su acción, cerrándose en la siguiente frase, que opera como conclusión, o desbaratamiento de la continuidad del relato.
- Cuentos de nunca acabar: breves cuentos que, partiendo de una información elemental, concluyen con una pregunta; el que escucha tiene que intervenir con una respuesta, sea la que sea; el contador prosigue el relato con idéntica repetición.
- Los cuentos acumulativos: parten de una fórmula primera a la que se añaden otros elementos, siempre guardando procedimientos formulísticos con estructuras repetidas. Suman diversos personajes/elementos, hasta construir una serie repitiendo en cada avance todos los elementos acumulados de la serie; en un momento determinado, el avance de la narración se corta, y se inicia un movimiento inverso, hasta llegar a la fórmula inicial.
- Los cuentos encadenados: a partir de una fórmula inicial se despliega una serie de elementos que se van ligando entre sí.

Dentro del segundo grupo descrito por Ana Pelegrín (2008), los animales actúan como las personas y tipifican un rasgo del carácter; a veces terminan en la explicitación de un refrán, por lo cual guardan estrecha relación con las fábulas.

Al respecto, Gianni Rodari (2005) se detiene en la fábula y su estructura como objeto de contemplación que representa para el niño. El gran escritor italiano, considera que dicha estructura le sirve al niño para contemplar las estructuras de su propia imaginación al tiempo que se fabrican otras nuevas, construyéndose un instrumento indispensable para el conocimiento y el dominio de la realidad.

En referencia a la tercera clasificación, los cuentos maravillosos, presentan una estructura interna fácilmente identificable, los personajes están diferenciados (el héroe, el agresor, la princesa, el que pide ayuda o envía al héroe en busca de algo, los que auxilian al héroe, los partidarios del traidor); como también presentan motivos que prevalecen en la tradición.

Así, el cuento maravilloso presenta un eje de composición delineado por Propp (1974), el cual constituye el esquema base de variados temas.

(...) el género de cuentos que comienza con una disminución o un daño causado a alguien (rapto, expulsión del hogar) o bien con el deseo de poseer algo (...) y se desarrolla a través de la partida del protagonista del hogar paterno, el encuentro con un donante que le ofrece un instrumento encantado o un ayudante por medio del cual halla el objeto de su búsqueda. Más adelante, el cuento presenta un duelo con el adversario (...), el regreso y la persecución. Con frecuencia esta composición presenta determinadas complicaciones. El protagonista ya ha regresado a su hogar, sus hermanos le arrojan a un precipicio. Más adelante reaparece, se somete a una prueba llevando a cabo actos difíciles, sube al trono y contrae matrimonio en su propio reino o en el de su suegro. (p.17)

De esta manera, la estructura de estos cuentos puede reducirse al esquema de: Introducción, desarrollo de la acción y desenlace; y de las 31 funciones enumeradas por Propp, tres aparecen siempre:

- Una agresión o carencia de algo que implica una labor a realizar.
- Una salida del héroe a cumplir la tarea.
- El cumplimiento de la labor y final feliz

Por su parte, Ortiz y Zaina (2017) adhieren a la denominación de “cuento folclórico” por ser aquel que ha nacido en una comunidad pequeña, alejado de las grandes urbes. Las autoras describen su trama como lineal, sin saltos temporales y todas las acciones giran en torno a un conflicto. También marcan la ausencia de descripciones, lo que logra nitidez al mundo presentado; y un uso de fórmulas y repeticiones que sirven para estructurar firmemente el relato y facilitar la tarea del narrador y del receptor.

Respecto a los personajes de los cuentos de tradición oral, especialmente los maravillosos, son personajes planos, no tratados con profundidad, carentes de psicología propia, más bien arquetipos que simbolizan vicios o virtudes. De ahí el dualismo entre bueno-malo, tonto-listo, guapo-feo, pobre-rico, etc., que es una de las características esenciales de estos personajes. Se desarrollan en la acción y simplemente cumplen su función narrativa. Así, todas las princesas o héroes son intercambiables. Los distintos personajes están claramente diferenciados: el héroe, el agresor, la princesa, quien pide ayuda y/o envía al héroe en busca de algo, los que auxilian al héroe, los partidarios del traidor (Morote Magán, 2008).

En coincidencia, Díez Rodríguez (1985) da su opinión en este sentido: “Los personajes del cuento tradicional no son caracteres, sino tipos esquemáticos, totalmente buenos o totalmente malos, no tienen vida interior y actúan mecánicamente en virtud de la causalidad mágica” (p.16).

En los cuentos maravillosos, los objetos auxilian al héroe en momentos críticos, ayudan a sortear las pruebas imposibles, y han sido obtenidos por el protagonista por su bondad o por su astucia. Pero son los animales los que en el cuento maravilloso Pelegrín considera importantes:

Tan importante como en la vida del niño, esa intensa amistad del niño y su gato, el niño y su perro, ese vuelco de la afectividad del niño, también ese conocimiento de la vida nacimiento-crecimiento-emparejamiento-muerte, que le dan los animales...Aparecen los animales como integrantes del mundo interno y externo de las personas, esto es, aparecen los deseos, cualidades, comportamiento de los humanos.(Pelegrín, 2008, p.47)

Como vemos, uno de los aspectos destacados y descritos se refiere a la estructura del cuento popular, objeto de investigación constante. Pascuala Morote Magán (2008) propone una diferenciación entre estructuras “circulares” cuando los cuentos terminan con la boda y felicidad de los protagonistas y con el castigo de los personajes malvados; “lineales”, en aquellos cuentos cuya situación inicial comienza en un sitio determinado y termina en otro; y “de ida y vuelta”, propias de los cuentos acumulativos.

Otra característica de los relatos tradicionales viene marcada por su especificidad. Como explica Morote Magán (2008), los cuentos de tradición oral pueden considerarse atemporales y su procedencia es muy difícil de precisar porque la mayoría se encuentran en todos los países del mundo, pero el narrador suele acomodarlos a su propio ambiente. De ahí, también, su impronta lingüística.

De esta manera, las fórmulas iniciales utilizadas en los cuentos tradicionales juegan un rol fundamental, pues pretenden provocar en el lector un alejamiento en el tiempo y de su propia realidad para sumergirlo en un mundo con leyes propias, donde la magia es posible.

Así, lo extraordinario queda sumergido en una esfera que se cierra con un «*Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado*», entre otras fórmulas finales, hasta que un nuevo narrador le dé vida.

Los cuentos hunden sus raíces en la tradición oral, que perdura en su organización y estructura, en sus fórmulas rituales de inicio y de cierre con un valor mágico y atemporal imposible de desentrañar. Surgen con el hombre mismo y su deseo de explicar el mundo, las transformaciones que observa en las cosas que lo rodean. (Miretti, 1998, p.47)

En este mundo alternativo, el hombre que cuenta, el narrador, crea un microcosmos sin horizontes y sin tiempo determinado. Es esta indeterminación la que brinda la sensación de “siempre vigente” que aporta el “cuento narrado”. El narrador se transforma desde los enfoques narrativos en príncipe, reina, sapo o cucaracha para volver en cualquier instante a ser solo el narrador. Se desarrolla una suerte de juego de roles en el que el narrador debe ingresar para lograr la representación o “imitación” de las acciones.

A su vez, la representación de las acciones es un hecho simbólico logrado por el lenguaje, tanto verbal como no verbal, porque esta transformación del mundo real también podría darse por medio de los gestos, de la mimica, de la imagen (estos códigos alternativos entrelazan redes en las cuales la narración puede resignificarse y enriquecerse).

Por lo expuesto, resulta innegable la importancia de estos relatos en la etapa de la niñez; no solo por su acervo cultural, sino también por su superestructura textual, propicia para la memoria infantil:

Las ayudas estructurales para la memorización, como la persistencia del número tres en el desarrollo del relato -que algunos atribuyen también a la simbolización del sexo; más nos parece que tenga que ver con la relación formal entre lenguaje, símbolo y sentido; así como las recurrencias, más todas las determinaciones organizativas[...], contribuyen igualmente al desarrollo de la memoria en armonía con la comprensión del relato, según un cierto modo de pedagogía natural del que mucho tendríamos que aprender. (Rodríguez Almodóvar, 1989, p.8)

Como síntesis de las características que presenta el cuento tradicional, adecuadas al público infantil, nos podemos remitir a las palabras de Ortiz y Zaina (2017): “sencillez, linealidad, agilidad en la trama, protagonistas atractivos y la cuota exacta de fantasía y aventura” (p.55). Sin embargo, como sostiene Moreno Verdulla (1994), el autor de un cuento literario, cuando lo dirige a los niños, puede imitar las

estructuras populares, personajes y fórmulas para favorecer el recuerdo y comprensión.

Respecto a la estructura del cuento literario, se presenta como todo texto narrativo: “Tejido textual que pone en escena secuencias de acciones, organizadas en tal forma que, luego de una situación inicial, ocurren una serie de peripecias que llevan a un desenlace, o fin de la historia” (Álvarez, 2001, p.158). Aunque la narración como acto de contar un suceso, oral o escrito, puede ser trabajado desde distintas perspectivas, para objeto de este estudio se considerará desde un criterio estructural, a partir del modelo postulado por Adam y Lorda (1999) desde la Lingüística textual. Los autores proponen la secuencia narrativa como unidad constitutiva del texto que es una estructura secuencial. Señalan que en el caso del relato, la secuencia prototípica está formada por cinco categorías narrativas: situación inicial, nudo, acción, desenlace y situación final que, simplificada su estructura corresponde a la tradicional estructura ternaria conocida como inicio, nudo y desenlace. En la base propuesta por Adam, el inicio representa un estado que se va modificando a lo largo de la narración. Así, los personajes, el espacio, el tiempo y los acontecimientos se presentan en un estado inicial que se irá transformando para concluir en la situación final en un estado diferente. El nudo, por su parte, determinará el desarrollo de toda acción en la búsqueda de una resolución. Por ello, nudo y desenlace constituyen los dos elementos centrales de la intriga y por lo tanto no pueden eludirse. De esta manera lo expresan Adam y Lorda: “El nudo, desencadenante de la acción es obligatorio para que cree una intriga y haya relato propiamente dicho” (Adam y Lorda, 1999, p.66).

Ahora bien, más allá de su estructura, el cuento literario se aleja del cuento tradicional, destacándose por su carácter propio, dibujando ambientes, caracteres y episodios menos extensos en peripecias que intensos en emoción penetrante y aguda. Tal autonomía del cuento literario se manifiesta en otros de sus rasgos sobresalientes: su originalidad y propósito, alejado del didactismo, en contraposición con el cuento tradicional, cuyos autores no eran creadores de historias en el sentido moderno, sino que se limitaban a dar nueva forma a narraciones recogidas en repertorios anteriores o bien a relatos de raigambre folklórica por el placer de “contar”. Sus propósitos eran moralizantes, con una marcada intencionalidad didáctica teñida de entretenimiento.

De esta manera, el cuento literario se independiza de los referidos propósitos didáctico- moralizantes, para dar paso a la libertad creadora del autor moderno. Tales características son enunciadas por Diez (2017) en su definición:

El cuento literario es un texto en prosa, narrativo y de ficción, alejado de todo propósito didáctico o moralizante, tan breve que puede ser leído de un sentada en el decurso de no muchos minutos, centrado en un único tema, sin ninguna dispersión ni elementos accesorios, autónomo semántica y formalmente, y elaborado con la intención muy específica por parte del autor de conseguir, con concentrada intensidad, un efecto o impresión momentánea, impactante, indivisa y satisfactoria en el destinatario que es el lector. (p.6)

Los elementos aludidos por Díez se hallan en estrecha relación con la expresión artística de la obra en el uso de lenguaje:

Un texto escrito comienza a ser literario cuando, más allá del puro relato de sucesos o de la transmisión de datos, pretende una expresividad de carácter estético, para dar a la supuesta realidad referente una condición distinta, marcada por lo simbólico. En tal sentido, lo sustantivo en la creación literaria es el estilo, el modo de expresar por escrito lo que se pretende, a través del lenguaje. El lenguaje es materia esencial para elaborar la ficción literaria, sostenedor de sus capacidades expresivas y de su tono general. (Merino, 2004, p.158)

En alusión al vocabulario empleado, debemos recordar lo relevante de su valor sensorial, no solo para embellecer el relato, sino también para lograr riqueza expresiva a partir de la cual el niño “podrá ver” lo que escucha. En este sentido, como recursos estilísticos resultan relevantes en los cuentos literarios infantiles la comparación, por un lado, por ser más clara y comprensible que la metáfora, y la repetición de frases y gerundios, por otro lado, porque otorga musicalidad al relato y provoca resonancia de índole psicológica y didáctica. Así, este último recurso permite el acomodo de imágenes visuales y auditivas en el niño para que pueda “verlas”. Con referencia a la musicalidad, puede acentuarse con la repetición de fonemas (aliteración) o repetición de frases rimadas; asimismo con la imitación de sonidos en la onomatopeya, la cual también confiere verosimilitud al relato (Pastoriza, 1962).

En coincidencia con Ortiz y Zaina (2017), el valor estético de la obra literaria cobra relevancia en el entramado y disposición de las palabras evitando la ambigüedad, lo que no implica renunciar a la sencillez:

Es importante que los textos planteen un lenguaje sugerente, que posibilite la creación de imágenes propias. Los juegos de palabras, los vocablos que en sí

mismos son sonoros o rítmicos, la adjetivación el armado de las frases, toda la “artesanía” que implica un texto literario, deberá posibilitar esa plurisignificación.(p.44)

En sus reflexiones sobre algunos aspectos del cuento literario, Julio Cortázar (2009) anota que un buen cuento con calidad de obra de arte tiene elementos invariables o ciertas constantes que lo consolidan como una naturaleza artística. Después de tener un tema significativo, el autor debe considerar al lector, lograr secuestrarlo en un estilo intenso y tenso en el que sus elementos formales y expresivos se ajusten a ese tema, de tal manera que “le den su forma visual y auditiva más penetrante y original, lo vuelvan único, inolvidable, lo fijen para siempre en su tiempo y en su ambiente y en su sentido más primordial” (p.411).

Si pensamos en nuestro lector infantil, no podemos obviar el interés y embrujo que debe suscitar la narración para quedar atrapado en ese mundo alternativo. Como afirma Anderson Imbert (1999), “con elementos reales inventamos un mundo irreal y, al revés, con elementos fantásticos inventamos un mundo verosímil” (p.12). Un mundo verosímil que concentra la atención en la sorpresa, relacionada con lo que espera el lector en el desenlace de la narración (Balcazar Orozco, 2011).

Lo dicho nos conduce a ciertos conceptos formulados por Pacheco (1992), los cuales definen al cuento literario, tales como “narratividad y ficcionalidad, extensión, unicidad de concepción y recepción, intensidad del efecto, economía, condensación y rigor”. Respecto al primer concepto, el cuento configura una secuencia de acciones realizadas por personajes (no siempre humanos) dentro de las categorías espacio temporales. Su ficcionalización implica la elaboración artística o la construcción estética de una historia en tanto “representación ficcional” donde “la función estética predomina sobre la religiosa, la ritual, la pedagógica, la esotérica o cualquier otra”. La brevedad de la extensión es un rasgo característico y fundamental en lo que respecta al cuento infantil. La unidad de concepción y de recepción en el cuento, implica conceptos correlativos de manera coherente, donde se requiere la “atención concentrada del lector” en conjunción con la unicidad e intensidad del efecto o impresión de “sorpresa” antes mencionada. La economía se identifica con la brevedad, el efecto único e intenso con la condensación y el rigor con la corrección, recursividad, limpieza y pulimento de la escritura en el acto de creación de este género literario. Tales características se hallan en estrecha relación con una “tensión emocional

medida”, criterio destacado por Ortiz y Zaina (2017) a la hora de elegir cuentos literarios para niños:

Tiene que ver con un grado de emoción que logre desencadenar la historia en los niños y que resulte clave para que se interesen en seguir su desarrollo. Puede resultar de la tensión que provoca un acontecimiento, un problema que hay que resolver, la forma en que aparecen o se describen ciertos personajes, el estado de ánimo que evidencia los protagonistas, entre muchas otras posibilidades. Lo importante es, en todos los casos, que la historia emocione sin angustiar ni atemorizar. (p.45)

Cabe agregar, que la “atención concentrada del lector” se halla en estrecha relación con el ritmo y dinamismo del relato, lo cual se consigue cuando predomina la acción por sobre las descripciones. A su vez, la comprensión de la trama es requisito indispensable para mantener la atención del niño. Al respecto, Ortiz y Zaina (2017) afirman que, si bien los cuentos elegidos para Nivel Inicial pueden presentar más de una línea argumental, para facilitar la comprensión de lo narrado es conveniente que el orden en la aparición de las acciones y acontecimientos siga una lógica lineal de causas y consecuencias.

En alusión al cierre de las historias, las autoras adhieren no solo a los finales felices, sino también a la posibilidad de acercar a los niños narraciones con finales abiertos o justos, donde no todos los personajes terminan bien, sino que hay justicia en relación a las acciones que cada uno ha desarrollado a lo largo de la trama. Esto favorece la imaginación y el sentido crítico en relación a la equidad porque los niños aprecian que cada personaje reciba, al término de la historia, un destino acorde a su accionar. De lo señalado se desprende la “justicia” como temática atractiva para niños del Nivel Inicial, como también el “amor”, las “aventuras”, etc.

Respecto a los personajes del cuento literario, estos pueden ser tratados por el escritor con mayor profundidad en cuanto a sus rasgos psicológicos, en comparación con el cuento tradicional, siempre considerando el número limitado, como la extensión del cuento, cuando el receptor es un niño que aún no lee en forma autónoma (Colomer, 1998). Particularmente, entre los 4 y 6 años Moreno Verdulla (1994) sostiene que el pensamiento infantil transita por una etapa denominada “animista”, donde “el niño encuentra la posibilidad analizar sentimientos a partir de cuentos donde los animales, objetos y elementos de la naturaleza cobran vida humana y son proyecciones de los sentimientos infantiles, llenos de fantasías” (p.36).

Al respecto, Pastoriza (1962) agrega: “para el niño es tan personaje una persona como un animal o un objeto, puesto que todo puede tener vida, basta con otorgársela” (p.33). Además, es de tener en cuenta la importancia que le concede el niño a los nombres propios de los personajes, por lo cual cada uno de ellos ha de llevar el que corresponda a su características sobresalientes, físicas o temperamentales para que su enunciado provoque el recuerdo.

Lo expuesto nos lleva a coincidir con Ortiz y Zaina (2017) en lo concerniente a los personajes que deben encontrar los niños de Nivel Inicial en los cuentos compartidos. Las autoras consideran que tales personajes deben ser reconocibles por los pequeños a través de la caracterización física y psicológica que se haga de ellos, para que puedan entender cómo funcionan en la narración; es decir, identificar a los personajes por cómo son y actúan en el cuento. Además, resulta significativo que los niños puedan identificarse con estos personajes o aliarse a ellos, para comprender y acompañar la forma en que se desenvuelven:

Es factible que se produzcan procesos de identificación, ya sea por sus características físicas (...) o por rasgos de carácter que los hagan cercanos a los niños. Es posible también que generen la posibilidad de alianza, lo que hace que los niños se pongan del lado del personaje, lo acompañen en sus aventuras y avatares interesados por su accionar, ya sea porque se han identificado con él, o bien [...] interesan o quizás proyectan sus deseos en ese protagonista que les resulta atractivo. (Ortiz y Zaina, 2017, p.36)

En todos los casos, se provee al niño de alternativas viables para transpolar a su propia realidad y propiciar el autoconocimiento.

Los personajes, con sus problemas, aventuras, miedos, dudas, etc. y la manera en que actúan y se vinculan con los demás, propiciarán que los chicos conozcan estas diferentes modalidades y pongan en juego sus propios sentimientos ante esto. En muchos casos se sentirán identificados, quizás concuerden con las actitudes de los personajes o, por el contrario, estén en desacuerdo. En todos los casos estarán conociendo más sobre sí mismos.(Ortiz y Zaina, 2017, p.41)

Mención aparte merecen los protagonistas niños capaces de resolver problemas y vivir aventuras insospechadas; como también los animales, los cuales

resultan atractivos para niños de Nivel Inicial, tanto si aparecen personificados como si son presentados como animales propiamente dichos.

Además, dada la curiosidad y afán de conocer en los niños de Nivel Inicial, ese mundo alternativo será más atractivo cuando el escenario refiera a otras realidades diferentes a la propia (Ortiz y Zaina, 2017). En todos los casos, tanto los personajes como el escenario, deberán ser acordes al relato, configurando un mundo verosímil en mayor o menor medida cercano a su propia realidad. De esta manera, como afirman Ortiz y Zaina, podrán ubicar los seres sin confundirse con ayuda de las descripciones.

Metodología pedagógica de abordaje para la propuesta de lectura interactiva en cuentos para niños

Respecto a los cuentos abordados para el presente trabajo, los mismos han sido seleccionados cuidadosamente en relación con la edad, intereses y características de los niños de Nivel Inicial. En los casos de las obras planteadas para el pre y postest, ambas son equivalentes respecto con su complejidad, es decir presentan una trama lineal, un personaje protagonista y un conflicto claramente determinado. Asimismo, el resto de los cuentos también ofrecen una trama sencilla, con frases repetidas o secuencias acumulativas que favorecen el recuerdo, temáticas variadas y personajes, en su mayoría animales, fácilmente reconocibles. De esta manera, desarrollamos las secuencias de lectura modélica (pretest y postest) e interactiva (plan de trabajo) a partir de los siguientes cuentos de autor:

- **Pretest:** *El astronauta del barrio*, de Silvia Schujer.
- **Postest:** *Monigote en la arena*, de Laura Devetach;
- **Lectura interactiva:** *Sapo verde*, de Graciela Montes; *El mono y el yacaré*, de Gustavo Roldán; *Preciosaurio*, de Silvia Schujer; *El león que no sabía escribir*, de Martín Baltscheit; *Dulce de abeja*, de Silvia Schujer; *La luna se cayó*, de Laura Devetach; *Celestino*, de Beatriz Ferro; *Había una vez una casa*, de

Graciela Montes ; *Cuello duro*, de Elsa Bornemann; *La planta de Bartolo*, de Laura Devetach ; *Choco encuentra una mamá*, de Keiko Kasza; *No te rías, Pepe*, de Keiko Kasza

La secuencia de lectura interactiva de cada cuento la llevamos a cabo durante tres días por semana en el grupo experimental con algunas variantes. Con respecto al primero y tercer día de la implementación de cada secuencia, la investigadora se constituye como responsable de la puesta en práctica. El segundo día lo desarrolla la docente de la sala con la observación de la investigadora y su guía de trabajo.

En cuanto a la ubicación de los participantes: los niños se ubican en semicírculo y sentados en almohadones. La investigadora o docente a cargo de la sala se sienta en una silla ubicada en el centro y cercana a los niños para observar a la totalidad del grupo.

A continuación, se describe el modelo general que guía cada propuesta:

1. Prelectura:

Durante el primer día de implementación de la secuencia, la investigadora informa a los niños el cuento que van a escuchar. Luego, por medio de preguntas, propicia el diálogo para activar conocimientos previos sobre la temática a abordar y el vocabulario relacionado. Por último, motiva para la escucha atenta y el disfrute del cuento por medio de la generación de intriga.

En cuanto al segundo y tercer día, la docente de la sala e investigadora, respectivamente, guían el recuerdo del cuento escuchado mediante preguntas y motivan para la escucha atenta.

2. Lectura

A partir del modelo secuencial, de J. M. Adam (Adam y Lorda, 1999), en el marco de las teorías del “prototipo”, se describe cada uno de los cuentos de acuerdo con sus categorías narrativas:

- Situación inicial: se plantean las circunstancias espacio-temporales, personajes y acontecimientos.
- Nudo: conflicto o motivo que rompe con la inmovilidad de la situación inicial, crea la intriga y determina todo el desarrollo de la acción.

- Acción/evaluación: núcleo central del relato suscitado por el desencadenante.
- Desenlace: donde desemboca la acción principal.
- Situación final: nueva situación que supone la transformación de la situación inicial.

Por medio de la interacción entre docente-alumno se planifican intervenciones para abordar:

- Reconstrucción y construcción de inferencias.
- Comprensión del vocabulario.

Respecto de las inferencias: se detalla la información que debe reconstruir el niño y se establece la estrategia adecuada (pregunta o modelado)

Respecto del vocabulario: se seleccionan los términos y las estrategias para abordarlos (imagen, sinónimo, definición adaptada, onomatopeya, gesto, dramatización, etc)

3.Poslectura

Durante los tres días de implementación, la investigadora o docente a cargo ayuda a los niños a reconstruir la secuencia narrativa por medio de preguntas. Solo el segundo día, agrega preguntas de apreciación personal y extrapolación para dar lugar a la participación y expresión de opiniones personales. El tercer día, luego de la reconstrucción colectiva del cuento, los niños se ubican en grupos y la investigadora se acerca a cada uno. Con ayuda de imágenes y preguntas les cede la palabra a los niños para que renarren el cuento por grupos, según dinámica de turnos, propiciando la intervención de todos los integrantes.

A continuación, a modo de ejemplo y gráfica de lo expuesto anteriormente, se detallan las primeras cuatro secuencias de lectura interactiva llevadas a cabo con el grupo experimental. Las ocho restantes y las dos correspondientes al pretest y postest (para el grupo control y experimental) se incluyen en anexos.

Primera secuencia: “Sapo verde” Autor: Graciela Montes

1. Prelectura

➤ Primer día

- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor.
- Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio de preguntas referidas al personaje principal: lugar donde viven los sapos, características, alimentación, relevancia en el ecosistema.
- Diálogo sobre experiencias personales con sapos y sobre cuentos que conozcan
- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento.

➤ Segundo y tercer día

- Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.
- Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. Lectura

SAPO VERDE

Humberto estaba muy triste entre los yuyos del charco.

Ni ganas de saltar tenía. Y es que le habían contado que las mariposas del jazmín de enfrente andaban diciendo que él era sapo feúcho, feísimo y refeo.

—Feúcho puede ser —dijo, mirándose en el agua oscura—, pero tanto como refeo... Para mí que exageran... Los ojos un poquitito saltones, eso sí. La piel un poco gruesa, eso también. Pero ¡qué sonrisa!

Y después de mirarse un rato le comentó a una mosca curiosa pero prudente que andaba dándole vueltas sin acercarse demasiado:

—Lo que a mí me faltan son colores. ¿No te parece? Verde, verde, todo verde. Porque pensándolo bien, si tuviese colores sería igualito, igualito a las mariposas.

La mosca, por las dudas, no hizo ningún comentario.

Y Humberto se puso la boina y salió corriendo a buscar colores al Almacén de los Bichos.

Timoteo, uno de los ratones más atentos que se vieron nunca, lo recibió, como siempre, con muchas palabras:

—¿Qué lo trae por aquí, Humberto? ¿Anda buscando fosforitos para cantar de noche? A propósito, tengo una boina a cuadros que le va a venir de perlas.

—Nada de eso, Timoteo. Ando necesitando colores.

—¿Piensa pintar la casa?

—Usted ni se imagina, Timoteo, ni se imagina.

Y Humberto se llevó el azul, el amarillo, el colorado, el fucsia y el anaranjado. El verde no, porque ¿para qué puede querer más verde un sapo verde?

En cuanto llegó al charco se sacó la boina, se preparó un pincel con pastos secos y empezó: una pata azul, la otra anaranjada, una mancha amarilla en la cabeza, una estrellita colorada en el lomo, el buche fucsia. Cada tanto se echaba una ojeadita en el espejo del charco.

Cuando terminó tenía más colorinches que la más pintona de las mariposas. Y entonces sí que se puso contento el sapo Humberto: no le quedaba ni un cachito de verde. ¡Igualito a las mariposas!

Tan alegre estaba y tanto saltó que las mariposas del jazmín lo vieron y se vinieron en bandada para el charco.

—Más que refeo. ¡Refeísimo! —dijo una de pintitas azules, tapándose los ojos con las patas.

—¡Feón! ¡Contrafeo al resto! —terminó otra, sacudiendo las antenas con las carcajadas.

—Además de sapo, y feo, mal vestido —dijo una de negro, muy elegante.

—Lo único que falta es que quiera volar —se burló otra desde el aire.

¡Pobre Humberto! Y él que estaba tan contento con su corbatita fucsia.

Tanta vergüenza sintió que se tiró al charco para esconderse, y se quedó un rato largo en el fondo, mirando cómo el agua le borraba los colores.

Cuando salió todo verde, como siempre, todavía estaban las mariposas riéndose como locas.

—¡Sa-po verde! ¡Sa-po verde!

La que no se le paraba en la cabeza le hacía cosquillas en las patas.

Pero en eso pasó una calandria, una calandria lindísima, linda con ganas, tan requetelinda, que las mariposas se callaron para mirarla revolotear entre los yuyos.

Al ver el charco bajó para tomar un poco de agua y peinarse las plumas con el pico, y lo vio a Humberto en la orilla, verde, tristón y solo. Entonces dijo en voz bien alta:

—¡Qué sapo tan buen mozo! ¡Y qué bien le sienta el verde!

Humberto le dio las gracias con su sonrisa gigante de sapo y las mariposas del Jazmín perdieron los colores de pura vergüenza, y así anduvieron, caiduchas y transparentes, todo el verano.

FIN

Categorías narrativas e intervenciones

1-Situación inicial

- Vocabulario
 - “exageran”: La investigadora hace el gesto con los brazos y aclara el término: “que agrandan lo que dicen”

2-Conflicto

- Vocabulario
 - prudente: La investigadora incluye la aclaración “No hablar de más”. El significado quedará reforzado al resaltar la frase: “La mosca, por las dudas, no hizo ningún comentario.”
- Inferencias:
 - Burla de las mariposas: Se aborda durante la poslectura por medio de preguntas que hacen referencia al conflicto.

- La sonrisa como cualidad resaltada: Intervención mediante las estrategias de modelado y pregunta: “Parece que el sapito quería ver algo lindo en él...¿qué le gustaba de él mismo?”. También durante la prelectura (características de los sapos).
- La mosca tenía miedo de que el sapo se la comiera: La investigadora pregunta: “¿La mosca le tenía miedo? ¿Por qué no se acercaba?” Si no responden, la investigadora se remite a lo conversado antes de la lectura en relación con la alimentación de los sapos.

3- Acción o evaluación

- Vocabulario
 - almacén de bichos: En relación con las experiencias personales de los niños, la investigadora pregunta: “¿Qué es un almacén? ¿Hay en sus barrios? ¿Por qué será para los bichos?”. Si no responden, explica el concepto.
 - “de perlas”: Se aclara el concepto por medio del tono de voz y el significado: “Muy bien para usted”, le quiso decir.
 - buche: la investigadora señala su propia boca.
 - ojeadita: La investigadora por medio de gestos imita al sapo mirándose en el charco.
 - bandada: La investigadora pregunta: “¿Qué es una bandada? Si no responden, les explica el concepto.
- Inferencias:
 - El almacenero recibió a Humberto (referente): La investigadora pregunta quién es Timoteo.
 - El plan de Humberto, el sapo, de pintarse para cambiar su color: Por medio de una pregunta la investigadora los ayuda a realizar la inferencia: “¿Qué quería pintar el sapo?”
 - Las mariposas le hablaron a Humberto (referente): La investigadora pregunta quiénes le hablaron a Humberto.

4- Resolución

4.1. Primera resolución

- Vocabulario
 - corbatita: La investigadora la señala en la portada del cuento (imagen)
- Inferencias:
 - Causa de la tristeza y vergüenza del sapo por la burla reiterada: Se aborda mediante el modelado: "Parece que se puso triste el sapito. ¿Será por lo que le dijeron las mariposas?"

4.2. Segunda resolución

- Vocabulario
 - calandria : La investigadora pregunta: ¿Han visto alguna calandria? Luego muestra una imagen.
 - "tan buen mozo": la investigadora aclara el concepto: "tan lindo", le quiso decir. Al comprender este término, los niños pueden inferir la resolución del conflicto.

5-Situación final

- Vocabulario
 - caiduchas : Por medio de la dramatización por parte de la investigadora y su tono de voz se aclara el concepto.
- Inferencias:
 - Las mariposas se avergonzaron por haberse burlado del sapo: Por medio del modelado y la pregunta la investigadora ayuda a los niños a realizar la inferencia: "Parece que las que terminaron teniendo vergüenza fueron las mariposas. ¿Por qué habrá sido?"

3. Poslectura

- Primer, segundo y tercer día
- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1- Situación inicial u orientación:

- a- ¿Quién era Humberto?
- b- ¿Cómo podríamos comenzar a contar este cuento a mi mamá o papá?
- c- La investigadora muestra distintas expresiones plasmadas en imágenes y pregunta: ¿Qué carita de estas tenía el sapito al principio del cuento?

2- Conflicto:

- a- Causa: ¿Por qué estaba triste Humberto? ¿Cómo se dieron cuenta?

3- Acción:

- a- ¿Por qué se dirige al “almacén de bichos”?

4- Resolución:

- a- ¿Funcionó su plan?

b- ¿Qué sintió primero? ¿Por qué? (Consecuencia 1)

c- ¿Y después? ¿Por qué? (Consecuencia 2)

5- Situación final:

- a- ¿Qué pasó con las mariposas al final del cuento?

➤ Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema 1: baja autoestima/ belleza exterior/superficialidad

- a- ¿Por qué quería cambiar su color el sapo?

b- ¿Es importante que seamos hermosos frente a los demás o es más importante que seamos buenos?

-Tema 2: bulling-burla/ falta de compañerismo

- a- ¿Alguna vez se han burlado de ustedes?

b- ¿Alguna vez ustedes se han burlado de alguien?

- c- ¿Cómo se sintieron?

d- ¿Cómo es adecuado tratar a los demás?

➤ Tercer día

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas (ídem primero y segundo día)
- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. (Anexos) También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a-¿Cómo empieza el cuento?

b-¿Cuál es el plan del sapo?

c-¿Qué ocurre después?

d-¿Se pone feliz? ¿Por qué?

e-¿Cómo termina el cuento? ¿Qué ocurre con las mariposas?

Segunda secuencia: “El mono y el yacaré” Autor: Gustavo Roldán

1. Prelectura

➤ Primer día

- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor.
- Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio de preguntas referidas a los personajes (mono, yacaré, tigre), características físicas, semejanzas entre el cocodrilo y el yacaré, lugar donde viven, características, alimentación, locomoción, relevancia en el ecosistema, otros animales.
- Diálogo sobre experiencias personales de escucha de cuentos con animales como personajes.
- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento.

➤ Segundo y tercer día

- Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.

- Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. *Lectura*

➤ Primero, segundo y tercer día

EL MONO Y EL YACARÉ

A la orilla del río, mientras tomaba agua, el monito escuchó los rugidos un tigre. La única salvación estaba en cruzar el río, pero el monito no sabía nadar. Y el río era hondo a más no poder.

Ahí estaba, sin saber qué hacer, cuando vio que se acercaba el yacaré.

El yacaré era todavía más peligroso que el tigre. Tenía una boca más grande y más dientes que el tigre. Era más peligroso que el tigre.

Y cada vez se acercaba más.

- A usted lo estaba esperando, amigo yacaré.

- ¿Para qué me esperabas? ¿No sabés lo peligroso que es estar cerca de mí?

- Para contarle lo que dicen mis hermanas. Tengo tres hermanas muy lindas que siempre lo nombran.

- ¿Qué dicen?

- Dicen que tiene la boca chiquita, que tiene la piel muy suave, que tiene los ojos muy dulces, y les gusta mirarlo cuando usted está tomando sol en la otra orilla del río.

- ¿Tus hermanas viven en la otra orilla?

- Sí, y si quiere, ya mismo vamos para allá y se las presento.

- No perdamos tiempo. Subite a mi lomo, así tus hermanas ven cómo te llevo y vos me las presentás.

El monito pegó un salto más que rápido, porque ya oía el rugido del yaguareté que estaba llegando al río.

El yacaré se largó al agua y comenzó a nadar.

- Contame de nuevo qué dicen tus hermanas.

- Que usted tiene una boca chiquita, que tiene los dientes más parejos y blancos y que tiene una piel lisa que debe ser muy suave.

- ¿Las tres dicen eso?

- Sí, sí, las tres –dijo el monito, suspirando aliviado porque ya lo veía al tigre llegando a la orilla del río.

- ¿Y las tres son muy lindas?

- Muy lindas, así dicen todos, pero ellas sólo piensan en usted.

- Bueno, ahora me van a conocer. Y yo voy a elegir una para que sea mi esposa. La más linda voy a elegir.

- La que usted prefiera, amigo yacaré.

Y siguieron nadando.

Dos veces más el monito tuvo que repetir lo que decían sus hermanas, y lo que más le gustaba al yacaré era que decían que tenía la boca chiquita.

Y siguieron nadando hasta llegar hasta la otra orilla.

El monito saltó a tierra y le dijo:

- Ahora espéreme aquí, que las voy a buscar para que vengan a conocerlo. Usted quedese tomando sol hasta que volvamos. Y dio un salto, se trepó a un árbol y se perdió en el monte.

El yacaré se quedó tomando sol en la orilla del río.

Y ahí está todavía, esperando. Por eso los yacarés siempre están siempre tendidos a la orilla del río. Están esperando que vuelva un monito trayendo a sus tres hermanas, para elegir a la más buena moza.

FIN

Categorías narrativas e intervenciones

1-Situación inicial

- Vocabulario:
 - Los personajes y sus características (mono, yacaré, yaguareté): La docente formula preguntas y/o proporcionará información necesaria durante la prelectura.

2-Conflicto

- Inferencias:
 - Miedo del mono por la proximidad del tigre: La docente pregunta qué le pasó al mono cuando escuchó los rugidos del tigre.
 - Obstáculos: Características del río y locomoción del mono. Tratamiento durante la prelectura.

3- Acción

- Inferencias:
 - “A usted lo estaba esperando, amigo yacaré” (referente): La docente pregunta quién le habla al yacaré.
 - Plan del mono: Engañar al yacaré para subirse a su lomo y cruzar el río. Intervención de la docente mediante el modelado y la interrogación: “Parece que el monito quería conseguir algo del yacaré...¿qué pretendía? ¿Qué hizo para conseguirlo?”
 - La ironía encubierta (cualidades del yacaré contrarias a las reales). Por medio de preguntas la docente los ayuda a realizar la inferencia: “¿Le gustó al yacaré lo que le dijo el mono sobre lo que comentaban sus hermanas? ¿Creen que era verdad? ¿Por qué lo hizo?”
 - .”Ya oía los rugidos” (referente): La docente pregunta quién rugía.

4- Resolución

- Inferencias:
 - Logro de su objetivo: "Cruzar el río". Pregunta de la docente: "¿El mono logró lo que quería?"

5-Situación final

- Inferencias:
 - Engaño del mono: El mono no volvería con sus hermanas y el yacaré se quedaría esperando en la orilla por mucho tiempo. Intervención de la docente mediante el modelado y la interrogación: "Parece que se iba a quedar mucho tiempo esperando el yacaré... ¿Creen que el mono volvería para presentarle a sus hermanas? ¿Por qué?"

3. Poslectura

➤ Primero, segundo y tercer día

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1- Situación inicial u orientación:

a- ¿Quiénes son los personajes de este cuento?

2- Conflicto:

a- ¿Qué le ocurre al mono al principio del cuento?

b- ¿A quién le tiene miedo? ¿Cómo se dieron cuenta?

c- ¿Qué debía hacer para escapar?

d- ¿Por qué no podía cruzar el río?

3- Acción:

a- ¿A quién vio?

b- ¿Qué se le ocurrió?

c- ¿Cómo convenció al yacaré para subirse a su lomo? ¿Qué le dijo? ¿Por qué lo hizo?

4-Resolución:

a- ¿Funcionó su plan? ¿Por qué?

5- Situación final:

a- ¿Alguna vez fueron las hermanas a ver al yacaré? ¿Por qué?

b- ¿Por qué sigue el yacaré en la orilla del río?

Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema 1:El mono: engaño

a- ¿Creen que hizo bien el mono en mentir/ engañar al yacaré?

b- ¿Cómo se habrá sentido el yacaré luego de un tiempo de esperar que volviera el mono con sus hermanas?

c- ¿Les gustaría que les hicieran lo mismo?

d- ¿Qué podría haber hecho el mono en lugar de engañar al yacaré?

➤ Tercer día

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. (Anexos) También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a- ¿Cómo empieza el cuento?

b- ¿Qué quiere hacer el mono?

c- ¿Qué le pidió al yacaré? ¿Para qué?

d- ¿Cómo convence al yacaré de subirse a su lomo?

e- ¿Lo logra?

f- ¿Cómo termina el cuento? ¿Era verdad lo prometido por el mono?

Tercera secuencia: “Preciosaurio” Autor: Silvia Schujer

1. Prelectura

➤ Primer día

- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor.
- Activación de conocimientos previos sobre la temática a partir de la imagen de un huevo de dinosaurio: animales que podrían nacer de un huevo, relación tamaño del huevo-animal, animales de la antigüedad que nacían de huevos, características de los dinosaurios (locomoción, alimentación, etc.)
- Diálogo sobre experiencias personales con películas y escucha de cuentos con animales prehistóricos como personajes.
- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento.

➤ Segundo y tercer día

- Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.
- Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. Lectura

➤ Primero, segundo y tercer día

PRECIOSAURIO

"Gracias por cuidarlo", decía la carta colgada de la canasta. Porque lo que dejaron en la puerta de mi casa—alguien que quizás tocó el timbre y salió corriendo—fue una canasta con un huevo rojo del tamaño de una sandía.

Creí que era una broma. Pero al escuchar que el cascarón empezaba a quebrarse como cuando va a nacer un pollito, cargué el bulto hasta mi pieza.

Y bien. "Gracias por cuidarlo", decía la nota.

De nada, pensé.

Pero... ¿Cuidar qué?

De pronto, entre craques y cracs por todos los costados, el huevo se abrió. Sin darme tiempo a respirar. O pestañear, o toser, o salir corriendo.

Asomó una cabeza verde con nariz de chanchito y me miró. Sus ojos brillaban como dos estrellas transparentes.

—Soy Silvia— me presenté, con la voz entrecortada.

Y el ser asomado del huevo, abriendo la bocota grande como todo el ancho de su cara, me sonrió.

Cuando vi que hacía fuerza para salir, me acerqué y lo ayudé a romper el cascarón.

Su cuerpo era verde. Ni claro ni oscuro. Y tenía escamas del mismo color.

El cuello, largo como la cola, lucía un collar de pelusa amarilla.

Y aunque no me animaba a tocarlo, debo confesar que me resultó simpático desde el principio.

Era una mezcla de dinosaurio, perro salchicha y elefante. Cosa extraña, era precioso.

Lo miré un rato y fui a consultar la enciclopedia: no era un hipopótamo ni un lagarto. No era un elefante marino, ni un yacaré, ni un dragón. No encontré su nombre por ninguna parte.

Así es que como era precioso y se parecía un poco a los animales prehistóricos, lo llamé Preciosaurio.

Claro que haberle puesto nombre no alcanzaba para conocer sus costumbres.

Entonces le ofrecí un poco de leche. Puse un litro en un plato. Se lo tragó de un solo sorbo y como no se movía le agregué otro tanto.

Recién después de gastar más de la mitad de mis ahorros comprando leche y, con el plato cambiado por un balde, el cachorrito se dio por satisfecho y se me tiró en los brazos. Fue la primera vez que un recién nacido me sentó de cola para hacerme mimos.

Sí. Sólo cuando lo tuve entre mis brazos se me ocurrió preguntarme qué haría con él.

En eso pensaba cuando el preciosauro se quedó dormido.

Lo tapé con mi frazada y entonces supe que ya no podría dejarlo. Mis amigos me ayudaron mucho, sobre todo cuando empezaron los problemas.

A mi preciosauro había que alimentarlo. Y eso no era nada fácil. A las palanganas de leche hubo que agregar pan duro y después frutas y verduras. Y, al fin, todos los restos de comida del vecindario.

Crecía sin parar.

Le armamos una cama, pero la cabeza no tardó en salírsele por todos los costados.

Era enorme. Al moverse chocaba contra las paredes. Y cuando quería levantar lo que a su paso caía, volvía a tirar otra cosa.

A veces se convertía en montaña para que nosotros lo escaláramos.

Nos dejaba trepar por su lomo y construir aventuras con su sola presencia.

Recién cuando su cabeza pegó contra el techo me di cuenta de que ya no le alcanzaba el espacio de mi habitación.

El pobre se quedaba quietito y agachado para no traer problemas.

Pero cuando hubo que poner mi cama sobre su lomo verde, mis padres me dieron una semana para que me deshiciera de él.

Le pregunté al preciosauro si pensaba crecer mucho más. Por sus antepasados, me juró que no.

Volví a hablar con mis padres. La respuesta entonces fue terminante: o sacaba el "monstruo" de la casa o...

Junté un poco de mi ropa. Rodeé el cuello de mi preciosauro con una soga a modo de correa y, por primera vez, salimos juntos a la calle.

La calle lo impresionó hasta la locura. De tan contento pegó unos saltos que hundieron parte del asfalto.

Era inmenso. Mi cabeza llegaba hasta la mitad de sus patas.

La primera reacción de los vecinos al vernos partir, fue encerrarse en sus casas. Y después, desatar el bombardeo: naranjazos, tomatazos, zapatazos. Nos pegaron sin compasión.

Y cuando él vio que me habían lastimado, me cargó sobre su lomo.

En pocos minutos se empezaron a escuchar helicópteros y aviones sobrevolando el barrio. Las veredas se llenaron de curiosos.

— ¡Fuera monstruo! —gritaban al preciosaurio.

Fotógrafos de todo el mundo encandilaban sus ojos transparentes con flashes.

Altoparlantes, gritos y bocinas amenazaban nuestra vida.

Pude ver cuando su nariz de chanchito se cubría de lagrimones y chorros de llanto bajaban como una catarata hasta su boca.

Lo que nunca imaginé es lo que después sucedería.

Rápido, como el más veloz de los caballos, mi preciosaurio empezó a galopar sin rumbo.

Bien lejos del peligro, me hizo bajar de su lomo y, cansado, muy cansado se echó sobre el pasto a dormir.

Habría pasado una hora cuando intenté despertarlo y ya no pude. Su cuerpo empezó a cambiar de colores hasta volverse transparente.

Y derritiéndose de a poco, se transformó en una laguna que todavía existe.

Fue a orillas de esas aguas que apareció un huevo rojo del tamaño de una sandía.

Lo agarré con cuidado. Caminé y caminé con él hasta conseguir una canasta.

Metí en ella el huevo rojo y con un cartelito que decía: "Gracias por cuidarlo", lo dejé en la puerta de la primer casa que encontré.

Estaba triste y cansada. Así que toqué el timbre y salí corriendo.

FIN

Categorías narrativas e intervenciones

1-Situación inicial

- Inferencias:
 - Huevo y tamaño del huevo: La docente pregunta cómo es el tamaño de una sandía (analogía presente en el relato).
 - Abandono del huevo y pedido de cuidado: La docente pregunta si se sabe quién dejó la carta y por qué habrán dejado una carta en la canasta con el huevo.
 - Nacimiento del animalito: Para relacionar el conocimiento activado durante la prelectura, la docente pregunta qué estaba por pasar.
 - Identificación del animalito que nace como referente: La docente pregunta a quién le estaba hablando Silvia.
 - Imagen del personaje: La docente pregunta si se imaginan al animalito y muestra una imagen.
 - Causa del nombre del personaje Preciosaurio : La docente pregunta por qué Silvia le puso ese nombre.
 - Tamaño del personaje: La docente pregunta por qué se habrá caído de cola Silvia.
 - Silvia se había encariñado e iba a cuidar del animalito: La docente pregunta por qué Silvia no podría dejarlo y qué pensaba hacer entonces.

2-Conflicto

- Vocabulario:
 - “palanganas”: La docente aclara su significado: “plato donde comía el animal”.
 - “vecindario”: La docente aclara su significado por medio de un sinónimo: “barrio”
- Inferencias:

- El animalito no cabía en la habitación de Silvia: La docente pregunta qué estaba pasando con el animalito.
- Ya no aceptaban al animalito en su casa: Por medio del modelado y la pregunta, la docente ayuda a que realicen la inferencia: “Parece que a los papás de Silvia ya no les gustaba que viviera con ellos el animalito. ¿Qué debía hacer Silvia?”

3- Acción

- Inferencias:

 - Silvia se fue con el animalito: La docente pregunta qué decidió hacer Silvia y por qué.

4- Resolución

- Inferencias:

 - Peso del animalito como causa del hundimiento de la calle: La docente pregunta por qué se habrá hundido la calle.
 - Identificación de “los vecinos” como referentes: La docente pregunta quiénes les pegaron y con qué.
 - Identificación de Silvia como referente y compasión de Preciosaurio: La docente pregunta a quién habían lastimado y qué hizo el Preciosaurio al respecto.
 - Rechazo de la gente por miedo, asombro: La docente pregunta por qué creen que les gritaba la gente.
 - Causa de la tristeza del Preciosaurio: La docente los ayuda por medio del modelado y la pregunta: “Parece que se puso triste Preciosaurio ¿Por qué creen?”

- Vocabulario:

 - “ impresión”: La docente hace los gestos que haría el preciosaurio. Luego pregunta qué habrá sentido Preciosaurio cuando Silvia lo sacó a la calle.
 - “asfalto”: La docente aclara su significado por medio de un sinónimo: “calle”.

- "encandilaban - flashes!: La docente hace gestos.
- "catarata"; La docente hace el ademán de grandeza con los brazos.
- "Sin rumbo": Aclaración de la docente: "Estaba tan desesperado que no sabía dónde ir".

5-Situación final

- Inferencias:
 - Vuelta al origen: La docente pregunta qué volvió a ser Preciosauro y cómo se dieron cuenta.
 - Repetición de la historia: La docente interviene preguntando si se repite algo de lo que había pasado y qué vuelve a suceder en esta historia.

3. Poslectura

- > Primero, segundo y tercer día
- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

- a- ¿Qué encontró Silvia? ¿Dónde?
- b- ¿Cómo era el huevo?
- c- ¿Qué nació del huevo?
- d- ¿Por qué lo llamó "Preciosauro"?
- e- ¿Qué decidió hacer? ¿Cómo se dieron cuenta?

2-Conflicto:

- a- ¿Por qué se le complicó?
- b- ¿Qué le dijeron sus padres?

3-Acción:

- a- ¿Qué hizo entonces Silvia? ¿Por qué?

| 4-Resolución:

a- ¿Qué pasó con Preciosaurio al salir a la calle? ¿Por qué?

5-Situación final:

a- ¿Qué pasó con el animalito al final?

b- ¿Qué hizo Silvia al ver al huevo?

Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema 1:Preciosaurio: hábitat

a- ¿Creen que Preciosaurio podía vivir con Silvia? ¿Por qué?

b- ¿Sus papás tenían razón?

c- ¿Qué podría haber hecho Silvia?

Tercer día

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. (Anexos) También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a-¿Cómo empieza el cuento?

b- ¿Quién encontró el huevo? ¿Quién lo encontró?

c- ¿Qué pasó con el huevo?

d- ¿Qué hizo Silvia? ¿Dónde se lo llevó?

e- ¿Qué pasó después?

f- Entonces, ¿qué tuvo que hacer Silvia?

g- ¿Qué pasó después?

h- ¿Qué hizo Preciosaurio?

i- ¿Cómo termina el cuento?

Cuarta secuencia: “El león que no sabía escribir” Autor: Martín Baltscheit

1. Prelectura

➤ Primer día

- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor.
- Activación de conocimientos previos sobre la temática a partir del diálogo sobre la importancia del saber leer y escribir para comunicarnos.
- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento.

➤ Segundo y tercer día

- Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.
- Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. Lectura

➤ Primero, segundo y tercer día

El león que no sabía escribir

El león no sabía escribir. Pero eso no le importaba porque podía rugir y mostrar sus dientes. Y no necesitaba más.

Un día, se encontró con una leona. La leona leía un libro y era muy guapa. El león se acercó y quiso besarla. Pero se detuvo y pensó:

—Una leona que lee es una dama. Y a una dama se le escriben cartas antes de besarla.

Eso lo aprendió de un misionero que se había comido. Pero el león no sabía escribir. Así que fue en busca del mono y le dijo:

— ¡Escríbeme una carta para la leona!

Al día siguiente, el león se encaminó a correos con la carta. Pero, le habría gustado saber qué era lo que había escrito el mono. Así que se dio la vuelta y el mono tuvo que leerla. El mono leyó:

—Queridísima amiga: ¿quiere trepar conmigo a los árboles? Tengo también plátanos. ¡Exquisitos! Saludos, León.

— ¡Pero noooooo!, rugió el león. — ¡Yo nunca escribiría algo así! Rompió la carta y bajó hasta el río.

Allí el hipopótamo le escribió una nueva carta.

Al día siguiente, el león llevó la carta a correos. Pero le habría gustado saber qué había escrito el hipopótamo. Así que se dio la vuelta y el hipopótamo leyó:

—Queridísima amiga: ¿Quiere usted nadar conmigo y bucear en busca de algas? ¡Exquisitas! Saludos, León.

— ¡Noooooo!, rugió el león. — ¡Yo nunca escribiría algo así! Y esa tarde, le tocó el turno al escarabajo. El escarabajo se esforzó tremadamente e incluso echó perfume en el papel.

Al día siguiente, el león llevó la carta a correos y pasó por delante de la jirafa.

— ¡Uf!, ¿a qué apesta aquí?, quiso saber la jirafa.

—¡La carta! —dijo el león—. ¡Tiene perfume de escarabajo!

—Ah —dijo la jirafa—, ¡me gustaría leerla!

Y leyó la jirafa:

—Queridísima amiga: ¿Quiere usted arrastrarse conmigo bajo tierra? ¡Tengo estiércol! ¡Exquisito! Saludos, León.

— ¡Pero noooooo! —rugió el león— ¡Yo nunca escribiría algo así!

— ¿No lo has hecho?, dijo la jirafa.

— ¡No! rugió el león ¡Noooooo! ¡No! Yo escribiría lo hermosa que es. Le escribiría lo mucho que me gustaría verla. Sencillamente, estar juntos. Estar tumbados, holgazaneando, bajo un árbol. Sencillamente, ¡mirar juntos el cielo al anochecer! ¡Eso no puede resultar tan difícil!

Y el león se puso a rugir. Rugió todas las maravillosas cosas que él escribiría, si supiera escribir.

Pero el león no sabía. Y, así, continuó rugiendo un rato.

— ¿Por qué entonces no escribió usted mismo?

El león se dio la vuelta: — ¿Quién quiere saberlo? –dijo.

—Yo –dijo la leona.

Y el león, de afilados colmillos, contestó suavemente:

—Yo no he escrito porque no sé escribir. La leona sonrió.

Si queremos decir algo, con nuestros propios sentimientos e ideas, tenemos que escribirlo nosotros mismos.

FIN

Categorías narrativas e intervenciones

1-Situación inicial

- Inferencias:
 - Pensamientos del animal sobre el valor de la lengua escrita: La docente pregunta si el león consideraba necesario saber escribir y por qué.
 - El misionero escribía cartas: Por medio del modelado, la docente comenta que parece que a ese misionero le gustaba escribir cartas.
 - Identificación del misionero como referente: La docente pregunta a quién se había comido el león.
- Vocabulario:
 - “dama”: La docente aclara su connotación: “educada”
 - “misionero”: La docente aclara que los misioneros ayudan a la gente.

2-Conflicto

- Inferencias:

-Necesidad de comunicarse con la leona en forma escrita: La docente pregunta por qué en ese momento le importaba al león saber escribir.

3- Acción

- Inferencias:

-Búsqueda de animales que le escribieran la carta para la leona: La docente pregunta para qué buscó a los distintos animales.

- Vocabulario:

- “correo”: La docente pregunta a los niños si saben quién entrega las cartas. Si no responden, aclara: “Las cartas las debemos llevar a un lugar llamado “correo” para que las entreguen a quien corresponda.”
- “hipopótamo”: La docente muestra la imagen y pregunta dónde viven los hipopótamos.
- “bucear”: La docente pregunta qué significa el término.
- “algas”: La docente interviene por medio de una aclaración : “plantas que hay bajo el agua, en mares y ríos”.
- “escarabajo”: Por medio de imágenes, comparaciones y aclaraciones la docente ayuda al niño a conocer las características del animal: “el escarabajo es parecido a la cucaracha y se alimenta de basura”.
- “estiércol”: La docente aclara el significado por medio de un sinónimo: “basura”.
- “buitre” y “carroña”: La docente aclara que los buitres son aves que vuelan muy alto y comen animales que se han muerto.

4- Resolución

- Inferencias:

- Lo que escribieron los distintos animales no se adecua a lo que el león le escribiría a la leona: La docente pregunta, caso por caso, si le gustó la carta que había escrito cada animal y por qué no.

- Vocabulario:

- “plátanos”: La docente aclara su significado por medio de un sinónimo: “bananas”

5-Situación final

- Inferencias:

- La leona escuchó lo que decía el león rugiendo y le enseñó a escribir: La docente, por medio del modelado y la pregunta, ayuda al niño a realizar la inferencia: “Parece que alguien escuchó su rugido... ¿Qué hizo la leona?”

3. Poslectura

➤ Primero, segundo y tercer día

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

a- ¿Dónde vive el león?

b- ¿A quién vio?

c- ¿Qué estaba haciendo la leona?

2-Conflicto:

a - ¿Qué quería hacer el león, pero no podía? ¿Por qué?

3-Acción:

b- ¿Qué decidió hacer?

c- ¿A qué animales les pidió que escribieran una carta por él?

4-Resolución:

a- ¿Funcionó su plan? ¿Por qué?

5-Situación final:

a- ¿Qué pasó con la leona?

b- ¿Qué terminaron haciendo juntos?

Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema 1:Importancia de la escritura

a- ¿Es necesario saber leer y escribir?

b- ¿Alguien puede hacerse pasar por nosotros y escribir lo que sentimos?

Tercer día

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. (Ver Apéndice A) También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a- ¿Cómo empieza el cuento?

b- ¿Qué quería hacer el león?

c- ¿Qué hizo entonces?

d- ¿A qué animales llamó para que le escribieran la carta?

e- ¿Le gustó la carta que escribieron los animales?

f- Entonces, ¿qué hizo?

g-¿Qué pasó después? ¿Quién lo escuchó?

h-¿Cómo termina el cuento?

Análisis de resultados

En el marco de esta investigación, se registran todas las interacciones llevadas a cabo entre la investigadora o la docente y los alumnos del grupo control y experimental, antes, durante y después de la lectura de cuentos en el transcurso de 38 días de clase. Para este trabajo se consideran las 16 reconstrucciones de cada cuento correspondientes al pretest, doce secuencias de lectura interactiva y postest. En estas instancias, la investigadora, con apoyo de imágenes, preguntas y comentarios, ayuda a los niños a reconstruir grupalmente el relato, promoviendo la participación de todos. La información se recolecta por medio de registros, en audios (Ver Apéndice C), en los que se evidencia la participación de cada grupo, conformado por 4 o 5 niños. Si bien, en el capítulo anterior se ofrecen cuatro secuencias como ejemplos, los resultados expuestos corresponden a las renarraciones grupales de la totalidad de las obras citadas en la página 87.

Nuestra muestra está conformada por dos grupos pertenecientes a distintas salas de 5 años de un jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén: grupo experimental (24 niños) y grupo de control (18 niños). El acceso a dicho establecimiento fue posibilitado por la directora del mismo, quien con gran entusiasmo y confiabilidad nos acompañó a lo largo de la implementación del proyecto.

Con el fin de analizar cualitativamente la interacción investigadora–alumnos en el momento posterior a la poslectura del tercer día de cada secuencia, se toman como unidad de análisis las emisiones de los niños que tuvieron lugar en cada intervención.

El relevamiento de dicha información recolectada nos posibilita seleccionar los siguientes tipos y estrategias para la reconstrucción de cuentos, con relación a la cantidad y tipo de información recuperada, según se detalla:

- **Incompleta y desordenada:** el relato construido en la interacción investigadora y alumnos resulta incompleto e incoherente, es decir que se recuperan solo algunas de las categorías narrativas del relato (Adam, 1999) y no se respeta el orden lineal de la trama.
- **Incompleta y ordenada:** si bien el relato construido por los niños resulta incompleto, manifiesta cierta coherencia; es decir, se omite información relevante de una o más categorías narrativas, pero se mantiene la relación lógica entre algunos momentos de la narración.
- **Completa y desordenada:** el relato construido presenta todas las categorías narrativas, pero al menos una de ellas quiebra el orden temporal y lineal de los hechos, por lo que disminuye la calidad de la coherencia textual.
- **Completa y ordenada:** recuento en que se logra un relato completo y coherente. Es decir, se recuperan las categorías centrales de la narración (situación inicial, conflicto, acción/evaluación, resolución y situación final) y sus relaciones para producir un texto completo con presencia adecuada de sus propiedades, a través del uso de recursos lingüísticos pertinentes. Para ello, se recupera la información implícita (inferencias) y se la vincula con la explícita.
- **Descripción de imágenes:** los relatos construidos constituyen descripciones de las imágenes proporcionadas por la docente. Estas descripciones no garantizan que se recupere toda la información del cuento y menos aún que la relación entre una y otra ilustración resulte suficiente para completar la macroestructura del cuento, por lo que en muchos casos, estas reconstrucciones resultan incoherentes.

Resultados de la implementación de las secuencias de lectura interactiva

A continuación se muestra el resultado del análisis cualitativo⁹, correspondiente a las 12 reconstrucciones grupales de cuentos llevadas a cabo por el grupo experimental durante 12 semanas. Para ello, en primer lugar, se incluyen 12 tablas, las cuales dan cuenta de la cantidad de alumnos presentes y participantes por grupo en cada instancia, como así también del tipo de reconstrucción narrativa lograda por cada uno de ellos.

A su vez, dicha información se sistematiza por medio de dos tablas y dos gráficos, cuyas referencias de lectura se incluyen al pie: la primera tabla y el primer gráfico (tabla 13 -figura 1) proporcionan la totalidad de los datos recolectados, para graficar la evolución de la competencia narrativa oral de los alumnos a lo largo de las 12 semanas de la implementación; la segunda tabla y el segundo gráfico (tabla 14-figura 2), muestran los resultados obtenidos en porcentajes, de acuerdo con la cantidad de alumnos presentes en cada instancia. Cabe agregar, que estos gráficos porcentuales resultan necesarios dada la variabilidad de asistencias diarias de los niños a clase.

Tabla 1

Secuencia 1: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “El sapo verde”, de Graciela Montes.

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1					3
G.2 ^a					
G.3	3				
G.4			1		
G.5		3			
G.6					3

⁹ Se tienen en cuenta algunos datos cuantitativos para proyectar y dotar de rigurosidad al análisis cualitativo, por ejemplo: la cantidad de estudiantes presentes y ausentes o visibilidad de nociones cualitativas en porcentajes.

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de agosto de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

^a Ningún integrante del grupo estuvo presente durante la reconstrucción del cuento.

Tabla 2

Secuencia 2: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “El mono y el yacaré”, de Gustavo Roldán.

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1					4
G.2 ^a				2	
G.3					2
G.4 ^a				2	
G.5 ^a				2	
G.6					4

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de agosto de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

^a En todas las reconstrucciones I.O. los niños solo omiten una categoría narrativa: “acción/evaluación”.

Tabla 3

Secuencia 3: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “Preciosaurio”, de Silvia Schujer

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1	3				
G.2			2		
G.3					3
G.4		2			
G.5				4	
G.6				4	

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de agosto de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Tabla 4

Secuencia 4: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “El león que no sabía escribir”, de Martín Baltscheit

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1				3	
G.2					4
G.3					4
G.4					2
G.5			3		
G.6					3

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de setiembre de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Tabla 5

Secuencia 5: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “Dulce de abeja”, de Silvia Schujer

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1					4
G.2					4
G.3					2
G.4					2
G.5					5
G.6					4

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de setiembre de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Tabla 6

Secuencia 6: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “La luna se cayó”, de Laura Devetach

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1					3
G.2					4
G.3					4
G.4					4
G.5					5
G.6					4

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de setiembre de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Tabla 7

Secuencia 7: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “Celestino”, de Beatriz Ferro

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1				3	
G.2 ^a					3
G.3					3
					4
G.4 ^a					5
G.5					
G.6					2

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de setiembre de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

^aReconstrucciones óptimas en ambos grupos con breves intervenciones por parte de la investigadora.

Tabla 8

Secuencia 8: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “Había una vez una casa”, de Graciela Montes

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1					4
G.2					4
G.3					4
G.4				2	
G.5					3
G.6				3	

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de octubre de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes)

Tabla 9

Secuencia 9: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “Cuello duro”, de Elsa Bornemann

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1					4
G.2					1
G.3					3
G.4					2
G.5					4
G.6			3		

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de octubre de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Tabla 10

Secuencia 10: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “La planta de Bartolo”, de Laura Devetach

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1 ^a					4
G.2					1
G.3					3
G.4 ^b					
G.5			1		
G.6			2		

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de octubre de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

^aReconstrucciones óptimas con breves intervenciones por parte de la investigadora.

^b Ningún integrante del grupo estuvo presente durante la reconstrucción del cuento.

Tabla 11

Secuencia 11: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “Choco encuentra una mamá”, de Keiko Kasza

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1 ^a					3
G.2					3
G.3					2
G.4					2
G.5					5
G.6					2

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de octubre de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes). Reconstrucciones óptimas en ambos grupos con breves intervenciones por parte de la investigadora.

Tabla 12

Secuencia 12: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “No te rías, Pepe”, de Keiko Kasza

Grupos de alumnos	D.I.	I.D.	I.O.	Cantidad de alumnos	
				C.D.	C.O.
G.1					3
G.2					4
G.3					4
G.4					4
G.5					3
G.6					5

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de noviembre de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D. (incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Tabla 13

Reconstrucciones narrativas logradas por el grupo experimental a lo largo de la implementación de las secuencias de lectura interactiva

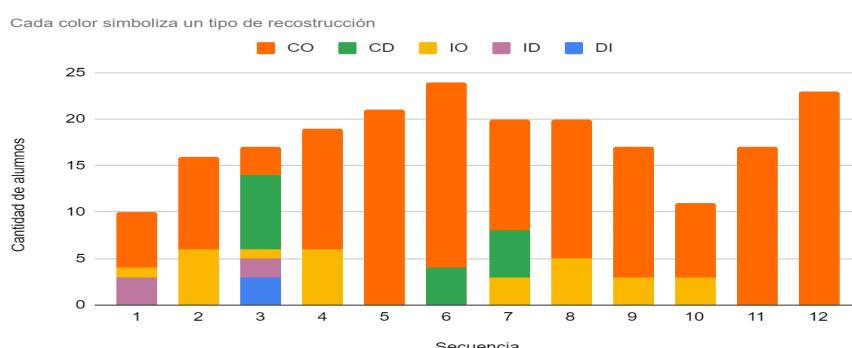
Número de secuencia	Cantidad de alumnos					Total de alumnos
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.	
1		3	1	6		10
2			6		10	16
3	3	2	1	8	3	17
4			6		13	19
5					21	21
6				4	20	24
7			3	5	12	20
8			5		15	20
9			3		14	17
10			3		8	11
11					17	17

Número de secuencia	Cantidad de alumnos					Total de alumnos
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.	
12						23

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el ciclo 2021. Cantidad de niños presentes que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Figura 1

Reconstrucciones narrativas logradas a lo largo de la implementación de las secuencias de lectura interactiva



Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el ciclo lectivo 2021. Cantidad de niños presentes por grupo en cada secuencia, los cuales lograron distintos tipos de reconstrucciones narrativas: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Tabla 14

Porcentajes de tipos de reconstrucciones narrativas logradas por el grupo experimental a lo largo de la implementación de las secuencias de lectura interactiva

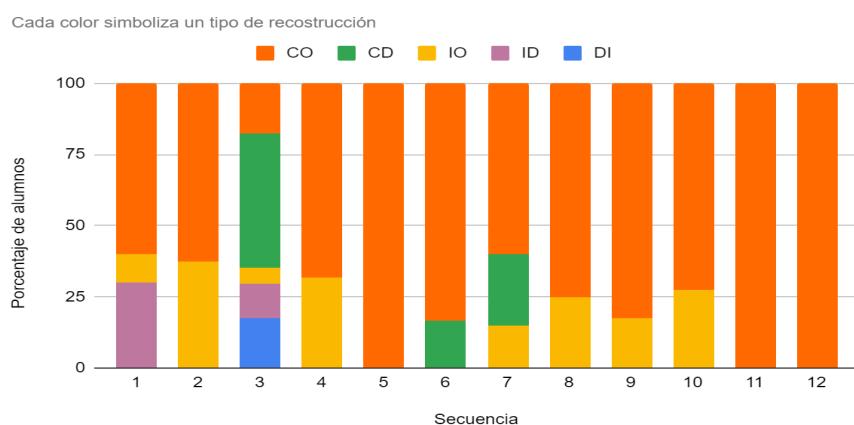
Número de secuencia	Porcentaje de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
1		30	10		60
2			37,5		62,5
3	17,65	11,76	5,88	47,06	17,65
4			31,58		68,42
5					100
6				16,67	83,33
7			15	25	60
8			25		75

Número de secuencia	Porcentaje de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
9			17,65		82,35
10			27,27		72,73
11					100
12					100

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de noviembre de 2021. Porcentaje de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Figura 2

Porcentajes de tipos de reconstrucciones narrativas logradas por el grupo experimental a lo largo de la implementación de las secuencias de lectura interactiva



Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el ciclo lectivo 2021. Porcentaje de niños presentes por grupo en cada secuencia, los cuales lograron distintos tipos de

reconstrucciones narrativas: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Si bien se visualizan reconstrucciones narrativas que representan mayor dificultad que otras, queda clara la progresión hacia un mejor desempeño en los últimos recuentos. En los casos de las obras “Choco encuentra una mamá” y ” No te rías Pepe” (tablas/secuencias 11 y 12), se presentan secuencias repetitivas que favorecen la memorización. Sin embargo, el recuento de la obra “Dulce de abeja” (tabla/secuencia 5), en cuya trama la autora no ha utilizado secuencias acumulativas ni repetitivas, evidencia una excelente habilidad discursiva narrativa oral. Por lo que, la habitualidad de prácticas continuas de lectura interactiva y renarraciones de los cuentos escuchados justifica la progresión de la competencia narrativa oral en los últimos cinco cuentos, y demuestra que hubo avance en la comprensión de la estructura narrativa a medida que los niños fueron apropiándose de la técnica discursiva.

Resultados del pretest y del postest

Por último, con el fin de graficar la evolución de la competencia narrativa oral del grupo experimental en comparación con el grupo control, luego de la implementación de las 12 secuencias de lectura interactiva se muestra el resultado del análisis cualitativo, que corresponde a las 4 reconstrucciones grupales de cuentos llevadas a cabo entre la aplicación del pretest y del postest; dos de ellas corresponden al grupo control y dos al grupo experimental.

Para ello, en primer lugar, se incluyen 4 tablas, las que dan cuenta de la cantidad de alumnos presentes y participantes por grupo en cada instancia, como así también del tipo de reconstrucción narrativa lograda por cada uno de ellos. A su vez, dicha información se sistematiza por medio de dos tablas y dos gráficos. La primera tabla y el primer gráfico (tabla 19-figura 3) proporcionan la totalidad de los datos recolectados, para graficar la evolución de la competencia narrativa oral de los alumnos antes y después de la implementación de las 12 secuencias de lectura interactiva; la segunda tabla y el segundo gráfico (tabla 14-figura 4), muestran los

resultados obtenidos en porcentajes, de acuerdo con la cantidad de alumnos presentes en cada instancia. Cabe agregar, que estos gráficos porcentuales resultan necesarios dada la variabilidad de asistencias diarias de los niños a clase.

A continuación se ofrecen dispositivos de análisis de la información recabada.

Tabla 15

Pretest-grupo control: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “El Astronauta del barrio”, de Silvia Schujer

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1	4				4
G.2		4			4
G.3		4			4
G.4	3				3
G.5		3			

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de agosto de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Tabla 16

Pretest-grupo experimental: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “El Astronauta del barrio”, de Silvia Schujer

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1				4	
G.2				4	
G.3				3	
G.4				3	
G.5			5		

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de agosto de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Tabla 17

Postest-grupo control: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “Monigote en la arena”, de Laura Devetach

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1 ^a				3	
G.2				2	
G.3			4		
G.4			2		
G.5				4	

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de noviembre de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes)

^aReconstrucciones muy incompletas, se han omitido tres de las cinco categorías narrativas centrales

Tabla 18

Postest-grupo experimental: Reconstrucciones narrativas grupales del cuento “Monigote en la arena”, de Laura Devetach

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.1 ^a					4
G.2			4		
G.3					4
G.4					4

Participantes	Cantidad de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
G.5			3		
G.6					3

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de noviembre de 2021. Cantidad de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

^aReconstrucciones muy detalladas con breves intervenciones por parte de la investigadora.

Tabla 19

Reconstrucciones narrativas logradas por ambos grupos en el pretest y postest

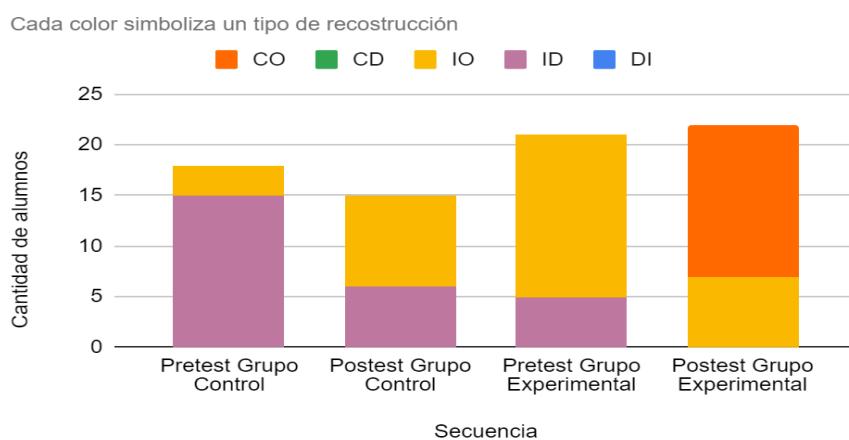
Secuencia y grupos	Cantidad de alumnos					Total de alumnos
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.	
Pretest G.C.	15		3			18
Pretest G.E.		6		9		15
Postest G.C.		15		16		21

Secuencia y grupos	Cantidad de alumnos					Total de alumnos
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.	
Postest G.E.				7	15	22

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el ciclo 2021. Cantidad de niños presentes que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Figura 3

Reconstrucciones narrativas logradas por ambos grupos en el pretest y postest



Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el ciclo lectivo 2021. Cantidad de niños presentes por grupo en cada secuencia, los cuales lograron distintos tipos de reconstrucciones narrativas: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes)

Tabla 20

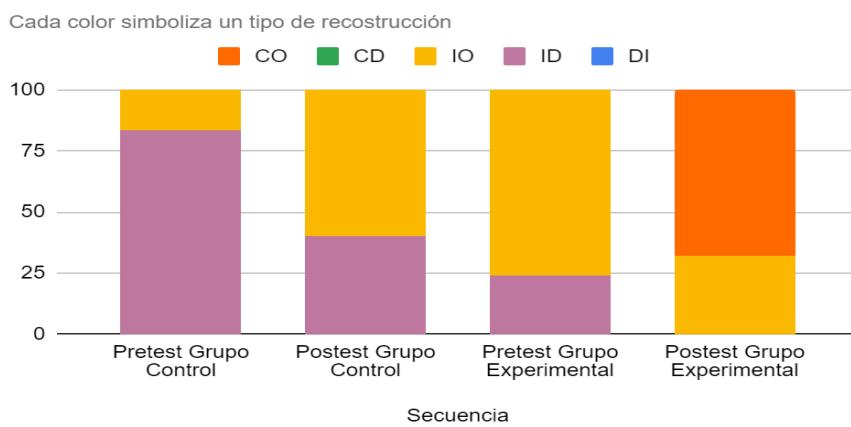
Porcentajes de tipos de reconstrucciones narrativas logradas por ambos grupos en el pretest y postest

		Porcentaje de alumnos			
Secuencia y grupos	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
Pretest G.C.		83,33	16,67		
Postest G.C.		40	60		
Pretest G.E.		23,81	76,19		
Postest G.E.			31,82		68,18

Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el ciclo 2021. Porcentaje de niños presentes que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Figura 4

Porcentajes de tipos de reconstrucciones narrativas logradas por ambos grupos en el pretest y postest



Nota. Fuente: Trabajo de campo realizado por la investigadora María Inés Riccio en un Jardín de gestión estatal, ubicado en el departamento de Guaymallén, durante el mes de noviembre de 2021. Porcentaje de niños presentes por grupo que llevaron a cabo los distintos tipos de reconstrucción narrativa: I.D.(incompleta desordenada), I.O. (incompleta ordenada), C.D. (completa desordenada), C.O. (completa ordenada), D.I. (descripción de imágenes).

Si bien los resultados del pretest muestran un nivel superior discursivo-narrativo del grupo experimental con respecto al grupo control, los resultados del postest evidencian un marcado incremento en el desarrollo de la competencia narrativa oral del grupo experimental en relación al pretest implementado con el mismo grupo de niños. Es decir, que la mejora de la competencia narrativa oral evidenciada con los resultados de la implementación de las secuencias narrativas (figura 1y 2) se refuerza y destaca al observar los últimos resultados (figura 3 y 4).

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta metodológica de lectura interactiva en el Nivel Inicial, podemos comprobar un notable incremento de la competencia narrativa oral en los niños del grupo experimental.

. En búsqueda de explicaciones para tales resultados, pueden vislumbrarse las siguientes líneas:

- Los niños de cinco y seis años son capaces de desarrollar las habilidades necesarias, tanto para comprender y recordar una historia, como para recontarla en forma oral poniendo en juego estrategias para producir narrativas coherentes y completas de un texto leído. Esto implica que han internalizado el esquema narrativo, que pueden reconstruir inferencias y comprender el léxico para apropiarse del mismo en otras situaciones de oralidad.
- La frecuencia y sistematicidad de lectura de cuentos, enmarcada en una metodología que permita al niño familiarizarse con el mundo narrado y evolucionar en su comprensión con ayuda de sus pares, favorece el desarrollo de la habilidad narrativo discursiva. Esto conlleva que seleccionar cuentos atractivos y adecuados a la edad y nivel de comprensión de los niños a partir del mundo que los rodea y de sus conocimientos previos favorece el establecimiento de relaciones con realidades alternativas. Asimismo les permite extrapolarlas a su propia realidad y propicia el vínculo afectivo con el adulto mediador a través del andamiaje y el diálogo participativo. De esta manera, texto y docente se convierten en vehículos mediatizadores del pensamiento del niño antes, durante y después de la lectura. En suma, la propuesta ofrece distintas alternativas para comprender, construir y reconstruir el universo narrativo.
- La lectura interactiva no disminuye la atención ni la concentración en los niños; por el contrario, cuando interrumpimos la lectura con preguntas o estrategias de modelado acompañamos al niño en su proceso de comprensión, favoreciendo su concentración e interés. En este sentido, resulta necesario que el docente realice una lectura reflexiva del cuento que abordará previamente, comprenda su estructura y seleccione, tanto el vocabulario que los niños pueden no comprender, como las inferencias que prevé que se construirán y reconstruirán. De esta manera, podrá planificar estrategias adecuadas para intervenir en aspectos clave e incentivar a los niños para exteriorizar las

conexiones y relaciones entre las partes de la historia que configuran el mundo narrado y permiten una representación coherente del texto.

- La lectura interactiva de cuentos en el Nivel Inicial permite incorporar el lenguaje elaborado y descontextualizado de los textos, en situaciones cotidianas. En este sentido, la metodología aplicada funcionaría como una fuente de nutrición léxica a través de actividades lúdicas.
- Por otro lado, la lectura interactiva favorece al niño para que disfrute, detecte y disponga de nuevas formas de acercamiento, variadas expresiones y modalidades lingüísticas para expresar lo que acontece en el mundo alternativo, lo que contribuye a la reflexión metacognitiva que le permitirá seleccionar estrategias cada vez más eficaces para reconstruir relatos.

En síntesis, podemos afirmar que el desarrollo de la competencia narrativa oral que observamos en niños del Nivel Inicial a partir de los resultados y, principalmente, mediante la experiencia vivencial de su evolución, se garantiza con la habitualidad de propuestas integrales de lectura que impliquen compartir cuentos atractivos y desafiantes. En este sentido, la lectura interactiva resulta óptima para tal fin porque el conjunto de voces se nutre en la colectividad, las experiencias se comparten y enriquecen, el placer estético del lenguaje se contagia y el aprendizaje colaborativo se promueve continuamente.

Esperamos que esta investigación y el material compartido abran caminos nuevos en el mundo de la lectura literaria infantil.

Fuentes literarias

- Baltscheit, M. (2206). *El león que no sabía escribir*. España: Loguez
- Bornemann, E. (2010) *Lisa de los paraguas*. Buenos Aires: Alfaguara
- Devetach, L. (1966) *La torre de cubos*. Buenos Aires: Colihue.
- Devetach, L. (1999) *La luna se cayó*. Buenos Aires: Aique
- Devetach, L. (2015). *Monigote en la arena*. Buenos Aires: Santillana.
- Ferro, B. (1977). *Cuentos de la vereda Núm.3: Pímpate y Celestino*. Buenos Aires: Propuestas Ediciones
- Kasza, K. (1918a). *Choco encuentra una mamá*. Montevideo: Santillana
- Kasza, K. (1918b). *No te rías, Pepe*. Montevideo: Santillana
- Montes, G. (1978) *Los cuentos del Chiribitil. Sapo verde*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- Montes, G. (2005). *Había una vez una casa*. Buenos Aires: Aguilar.
- Roldán, G. (1998). *El mono y el yacaré*. Buenos Aires: Colihue.
- Schujer, S. (2003). *Dulce de abeja*. Buenos Aires: Guadal.
- Schujer, S. (2015). *Cuentos cortos, medianos y flacos*. Buenos Aires: Colihue
- Schujer, S.(2016) *El astronauta del barrio, y otros oficios*. Buenos Aires:Santillana.

Referencias bibliográficas

Adam, M.y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Ariel.

Anderson Imbert, E. (1999). *Teoría y técnica del cuento*. Ariel.

Alcalá Arévalo, P. (1997). Importancia del texto literario en la escuela. En C. García Surrallés y A. Moreno Verdulla (Ed.), *Actas de didáctica de la lengua y la literatura. Literatura infantil y juvenil*. (pp. 237-245). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Alvarez, G.(2001). *Texto y discurso. Introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción.

Arenas, N. y Gutierrez, C. (2000).La comprensión de cuentos desde una perspectiva cognitiva. En M.V. Gómez de Erice y S. Ortega de Hocévar (Ed.), *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial*. (pp. 71-93). Editorial de la Facultad de Educación, Elemental y Especial.

Arnold, D. S., & Whitehurst, G. J. (1994). Accelerating language development through picture book reading. In D. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Approaches to supporting child and family literacy*. MA: Basil Blackwell.

Aubert, A., García, C., Flecha, A., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia

Balcazar Orozco, A. (2011). *Cuento y minificación, intertextualidad y hermenéutica*. Plaza y Valdés.

Barriga Villanueva, R. (2015). Los vastos y generosos mundos de la narración. En R.Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. (pp. 15-65). El Colegio de México, Centro de estudios lingüísticos y literarios.

Baquero Goyanes, M (1949). *El cuento español en el siglo XIX*. El Colegio de México.

Baquero Goyanes, M. (1967). *Qué es el cuento*. Columba.

<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1197165>

Bello, A. y Holzwarth, M.

(2008). *La lectura en el nivel inicial*. Dir.
General de
Cultura y
Educación de la
Provincia de
Buenos Aires.

<https://www.academias.edu/294199>

07/lectura nivel inicial pdf

Berardi, F. (2016). *Generación Post Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.

Braslasky, B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de cultura económica.

Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 21 (4), 32-43.

Bodoc, L. (febrero 2010). La literatura como discurso artístico. En *Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil*, Santiago de Chile.

Borges, J. L. (1952). La muralla y los libros. En: *Otras inquisiciones*. (pp. 11-12). Sur.

Borzone de Manrique, A. M. (2020). *Leer y escribir a los cinco*. Aique.

Botrel, F.(1998). Teoría y práctica de la lectura en el S XIX: El arte de leer. *Bulletin Hispanique*, 100(2), 577-590.
https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1998_num_100_2_4987

Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Bruner, J. (2002). The narrative construction of self. En J. Bruner. *Making stories: law, literature, life* (pp. 63-88). Farrarm Strasus y Giroux.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

Cerrillo Torremocha, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxw4w6>

Chaab, C. A.(2018). *Conformación del conocimiento simbólico desde la obra literaria para jóvenes y su transferencia didáctica*. [Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo] En I. Morchio, H. Di Fabio, R. Marsollier y M.G. Boarini, *Tesis doctorales Aportes a la investigación desde el*

*Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional Cuyo. EDIFYL*

https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11210/morchiodyfabio-tesisdoctoralescienciaseducacionffyl.pdf

Colomer, T.(1998). *La formación del lector literario. Nueva narrativa infantil y juvenil.* Fundación Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender.* Celeste Ediciones.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la Literatura como construcción de sentido.
Revista Lectura y Vida, 22(4), 1-19.

<https://horadeltexo.wordpress.com/2018/12/03/la-ensenanza-de-la-literatura-como-construcion-de-sentido/>

Colomer, T. (2004). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria.* Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>

Cortázar, J. (2009). Algunos aspectos del cuento. Edición digital a partir de *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 255 (marzo 1971), pp. 403-416.

<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7w6w6>

CREA. (1992). *Habilidades básicas de la población. Alfabetización funcional en España.* Fondo de documentación de CREA.

Devetach, L. (2007). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana.* Colihue.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector.* Comunicarte.

Díaz Rönner, M. A. (1988). *Cara y cruz de la literatura infantil.* Libros del Quirquincho.

Díez Rodriguez, M. (1985). *Antología del cuento literario.* Alhambra.

Díez Rodriguez, M. (2017).*El cuento literario o la concentrada intensidad narrativa.* Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Dirección General de Escuelas. Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. (2015). *Diseño curricular provincial. Educación Inicial.* Mendoza: Dirección de Planificación de la calidad educativa.

<https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-Inicial.pdf>

Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir. Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Siglo XXI Editores.

Diuk, B. (2017a). Clase Nro.1 ¿Qué es comprender? Desafíos. En *La comprensión lectora en el primer ciclo de la escuela primaria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Diuk, B. (2017b) Clase Nro. 3 La lectura interactiva, cómo empezar. En *La comprensión lectora en el primer ciclo de la escuela primaria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.

Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.

Escalante, D. y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614570002>

Even-Zohar, I. (1999). La literatura como bienes y como herramientas. En D. Villanueva, Antonio Monegal & Enric Bou (Ed.), *Sin Fronteras: Ensayos de Literatura Comparada en Homenaje a Claudio Guillén* (pp. 27-36). Castalia.

Ferreiro, Emilia (1996). Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias. En J. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl, D. Lerner (Ed.), *Piaget y Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate* (pp.119-138). Paidós.
https://issuu.com/luisorbegoso/docs/piaget_y_vygotsky_-contribuciones

Frankl, V. E. (1985). *El hombre en busca del sentido*. Herder.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*. Paidós.

Gadamer, H. (2003). *Verdad y Método I y II*. Ariel.

Genette, G. (1996). Fronteras del relato. En R. Barthes y otros, *Análisis estructural del relato* (pp. 193-208). Tiempo Contemporáneo.
<https://gescsemiotica.com/wp-content/uploads/2019/08/Fronteras-del-relato.pdf>

Goodman, K. (1996). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
<http://prodep.sepen.gob.mx/wordpress/wp-content/uploads/2021/11/Goodman-K-S-1998-El-proceso-de-lectura-consideraciones-a-trav%C3%A9s-de-las-lenguas-y-del-desarrollo.pdf>

Gómez de Erice, M.V. y Ortega de Hocevar, O. (Comp.) (2000). *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial*. Editorial de la Facultad de Educación, Elemental y Especial.

Gómez Pérez, R.(2015). *Retorno a la infancia*. Rialp.

Gutiérrez, R., (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (2),303-320. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17546156006>

Herman, D. (2002). *Story logic: Problems and possibilities of narrative*. University of Nebraska Press.

Hernández Alvídez, E. (2010). La interpretación en la lectura de textos literarios. *Revista Entre maestr@s*, 10 (32), p. 34-41.
<https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/revistas/entre-maestr-s?view=articulo&id=268&catid=10>

Jolibert, J. y Gloton, R. (1998). *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Gedisa.

Larraín, A., Strasser, K. y Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: Un estudio de eficacia. *Revista Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383.
https://www.academia.edu/2372887/Lectura_compartida_de_cuentos_y_aprendizaje_de_vocabulario_en_edad_preescolar_un_estudio_de_eficacia

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
https://www.academia.edu/16868973/La_experiencia_de_la_lectura_JORGE_L_ARROSA

Lescano, E., Abate Daga, M., Giordano, C. Hermoso, A. (2000).La narratividad en la constitución del sujeto. En M.V. Gómez de Erice y S. Ortega de Hocévar (Ed.), *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial* (pp.15-24). Editorial de la Facultad de Educación, Elemental y Especial.

Martins de Castro Chaib, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: Lectura dialógica. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 27 (1), 18-29.

McEwan, E. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.

Menti, A., y Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. *Lenguaje*, 44(2), 261-287.

Miretti, M. L. (1998). *La Literatura en la Educación inicial- E.G.B. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*. Homo Sapiens Editores.

Merino, J. M. (2004). *Ficción continua*. Seix Barral.

Molina Iturrondo, A. (1999). *Leer y escribir con Adriana: la evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los seis años*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Molina Iturrondo, Á. (2001). Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 22(1).

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Molina.pdf

Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Libros del Quirquincho.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. Entorno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Moreno Verdulla (1994). *Literatura infantil: Introducción a su problemática, su historia y su didáctica*. Universidad de Cádiz.

https://books.google.hn/books/content?id=eekwKKbw55IC&hl=es&pg=PT4&img=1&zoom=3&sig=ACfU3U26qjGR-TLH4DhexpSQ_tBOzMSG-w&w=1280

Morote Magán, P. (2008). *El cuento de tradición oral y el cuento literario: de narración a lectura*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc8w3w0>

Morrow, L. M. (1988). Young Children's Responses to One-to-One Story Readings in School Settings. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 89–107.

<https://doi.org/10.2307/747906>

Motta, B., Cagnolo, G. y Martiarena, A. (2012) *Serie Temas de alfabetización. Desafíos de la alfabetización temprana. Módulo 5*. Ministerio de Educación de la Nación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005373.pdf>

Ortega de Hocevar, S. (2000). Aspectos lingüísticos, metalingüísticos, discursivos y metadiscursivos en las producciones narrativas de los niños. En M.V. Gómez de Erice y S. Ortega de Hocévar (Ed.), *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial* (pp.95-132). Editorial de la Facultad de Educación, Elemental y Especial.

Ortega de Hocevar, S. (2008). *Hacia la alfabetización. ¿Cómo abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en el Nivel Inicial*. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el S XIX”, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

<https://feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Ortega.pdf>

Ortega de Hocevar, S. (2009): Los niños y los cuentos. La renarración como actividad de comprensión y producción discursiva. En S. Itkin (Ed.), *Niños, cuentos y palabras: experiencias de lectura y escritura en la educación infantil* (pp. 6-23). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

<https://books.google.com.ar/books?id=GSBmsr3U8Z8C&lpg=PA6&ots=8-ZJRI%TMW&dq=los%20ni%C3%B1os%20y%20los%20cuentos.%20la%20renarraci%C3%B3n%20como%20actividad%20de%20comprensi%C3%B3n%20y%20producci%C3%B3n%20discursiva%20susana%20estela%20ortega%20de%20hoevar&hl=es&pg=PA4#v=onepage&q=los%20ni%C3%B1os%20y%20los%20cuentos.%20la%20renarraci%C3%B3n%20como%20actividad%20de%20compresi%C3%B3n%20y%20producci%C3%B3n%20discursiva%20susana%20estela%20ortega%20de%20hocevar&f=false>

Ortiz,B y Zaina, A. (2017). *Literatura en el Jardín de Infantes: criterios y propuestas para la acción*. Homo Sapiens Ediciones.

Pacheco, C. (1992). Criterios para la conceptualización del cuento. En C. Pacheco, y L. Barrera Linares (Eds.), *Del cuento y sus Alrededores* (pp. 13-28). Monte Ávila.

<https://ia801406.us.archive.org/8/items/DelCuentoYSusAlrededores.AproximacionesAUnaTeoraDelCuento.CarlosPacheroYLuisBarreraLinares./Del%20cuento%20y%20sus%20alrededores.%20Aproximaciones%20a%20una%20teor%C3%A1tica%20del%20cuento.%20Carlos%20Pachero%20y%20Luis%20Barrera%20Linares..pdf>

Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos*. Eudeba.

Pastoriza, D. (1962). *El cuento en la Literatura infantil*. Kapelusz.

Pelegrín, A. (2008). *La aventura de oír : cuentos y memorias de tradición oral*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9s263>

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Paidós.

Petit, M. (2009). *Lecturas, del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Morata.

Plana, M. D., Borzone, A. M., Benítez, M. E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de hacer que lean un cuento. *Revista de Psicología*, 8(15), 97-117.

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6017/1/habilidades-narrativas-ninos-plana.pdf>

Propp, V.(1974). *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos.

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y Literatura en la primera infancia*. Norma.

Rodari, G. (2005). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Planeta.

https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramatica_delafantasiaintroduccionalartedeinventarhistorias.pdf

Rodríguez Almodóvar, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

<https://www.cervantesvirtual.com/obra/los-cuentos-populares-o-la-tentativa-de-un-texto-infinito-0/>

Rosemberg, C.; Manrique, M. S. (2007). Las Narraciones de Experiencias Personales en la Escuela Infantil ¿Cómo Apoyan las Maestras la Participación de los Niños? *Psykhe*, 16 (1), 53-64. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96716105>

Rosemberg, C. (2021). El aprendizaje de nuevas palabras en las situaciones de lectura de cuentos. En C. Martínez, N. Guevara, M. A. Pittaluga, G. Baretta, A. M. Cabrera, A. Salsa, A. Stein, C. Rosemberg, L. Waidler, G. Kadisch, O. Peralta (Eds.), *Prácticas del lenguaje en contextos de crianza. Literatura, lectura y oralidad* (pp. 9-18). Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

https://books.google.com.ar/books?id=IAEvEAAAQBAJ&pg=PA9&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false

Rosemberg, C. R. (noviembre, 2013). *El aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes: Experiencias personales en la ronda y lectura de cuentos*. 4º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Congreso llevado a cabo en La Plata, Argentina.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48697>

Ruiz Berrio, J. (1997). La enseñanza de la lectura. De la Ilustración al Liberalismo: métodos, libros y materiales. En A. Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España* (pp. 193-227). Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide.

Salvo de Vargas, E. (2000). El esquema narrativo. En M.V. Gómez de Erice y S. Ortega de Hocevar (Eds.), *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial* (pp.25-53). Editorial de la Facultad de Educación, Elemental y Especial.

Soler Gallart, M.(2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno

alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler, M. (Eds.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp.47-63). Horsori.
https://elearning3.hezkuntza.net/013159/pluginfile.php/18434/mod_resource/content/1/Soler.pdf

Strasser, K. y Vergara, D.(2016). *Manual Leer para Hablar.*
<http://leerparahablar.cl/el-manual-2/>)

Suárez Muñoz, Á. y Suárez Ramírez, S. (2014). Legibilidad, lecturabilidad. En E. Mantos Núñez y M. Campos Fernández (Eds.), *Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 417-419). Santillana y Red Internacional de Universidades Lectoras.
https://www.researchgate.net/profile/Mar-Campos-F-Figares/publication/308517528_DICCIONARIO_DE_NUEVAS_FORMAS_DE_LECTURA_Y_ESCRITURA_Ed_SANTILLANA/links/57e5685208ae9e5e45501118/DICCIONARIO-DE-NUEVAS-FORMAS-DE-LECTURA-Y-ESCRITURA-Ed-SANTILLANA.pdf

Tabernero Sala, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar : el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
<https://zaguan.unizar.es/record/88351?ln=es>

Tejón, C. (2000). Lenguajes no verbales en la narración oral y lectura de cuentos. En M.V. Gómez de Erice y S. Ortega de Hocévar (Eds.), *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial* (pp.151-176). Editorial de la Facultad de Educación, Elemental y Especial.

Tomasello, M. (2003). *Construcción de una lengua: una teoría de la adquisición de la lengua basada en el uso*. University Press.

Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G.J. (1992). Acelerar el desarrollo del lenguaje a través de la lectura de libros ilustrados: una extensión sistemática a las guarderías mexicanas. *Psicología del desarrollo*, 28(6), 1106–1114.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1106>

Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), 71-87.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661637>

Vega Jácome, S. (2020). ¿Qué es la Literatura? En A. Rabí do Carmo (Ed.), *El texto literario. Aportes para su estudio*. (pp.8-30). Fondo editorial.

Vigotsky , L.S. (1978). *La mente en la sociedad: desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

Wasik, B. A., & Bond, M.A. (2001). Más allá de las páginas de un libro: lectura interactiva de libros y desarrollo del lenguaje en las aulas de preescolar. *Revista de Psicología Educativa*, 93(2), p.p. 243–250.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>

Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Acelerar el desarrollo del lenguaje mediante la lectura de libros ilustrados. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552 - 558.
https://www.academia.edu/23494652/Accelerating_language_development_through_pi

Apéndice A. Secuencias incluidas en el plan de lectura interactiva

Quinta secuencia: “Dulce de abeja” Autora: Silvia Schujer

1. Prelectura

- Primer día
- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor.
 - Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio de la observación de imágenes y preguntas referidas al título/personaje principal:
¿Han visto abejas? ¿Cómo son? ¿Les tienen miedo? ¿Qué hacen/fabrican?
¿Les gusta la miel? ¿Dónde viven? (Es importante esta pregunta para referirnos al panal, ya que es información importante para comprender el cuento) ¿Han escuchado hablar de la “abeja reina”?



- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento: “Vamos a disfrutar este cuento y escucharlo atentos para saber qué le pasa a Cecilia, la abeja protagonista de esta historia.”

➤ Segundo y tercer día

- Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.
- Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. Lectura

DULCE DE ABEJA

Cecilia era una abeja común. Vivía en un panal que estaba cerca de una granja y su trabajo –como el de sus compañeras– consistía en hacer miel. Pero Cecilia tenía un problema. Era distraída. Cada vez que salía al campo en busca de flores se entretenía con las rayas de una cebra, o se hacía amiga de una mariposa y se iba a jugar por allí.

Apenas se dejaba tiempo para tomar el polen y el néctar de las flores y por eso, cuando volvía al panal, se metía en su celdilla y se quedaba frita.



Un día, la temible abeja reina, la que mandaba en el panal donde Cecilia vivía, reunió a todas sus súbditas y les gritó:

–El panal no es un hotel. Aquí se fabrica miel. Y al que no le gusta, se va.

–Sí, mi reina –dijeron las abejas a coro. Y le rogaron a Cecilia que se fuera.

Triste porque la habían echado, y más triste aún porque al no fabricar miel no la recibirían en ningún otro panal, Cecilia salió de su casa y empezó a volar.

Iba de aquí para allá cuando de pronto apareció en la granja y se topó con una vaca a la que estaban ordeñando.

—¿Dónde estoy? —preguntó Cecilia.

—En mi oreja —le respondió la vaca—. ¿Qué se te ofrece?

—Me echaron de casa y no sé dónde ir.

—¿Y por qué te echaron? —preguntó la vaca.

—Porque no fabrico miel —dijo Cecilia y empezó a moquear.

—¿Y qué es la miel? —preguntó la vaca, mientras llenaba unos baldes de leche.

—Un dulce —respondió Cecilia—. Uno que les gusta a los osos y a los humanos.

—Mhhhh —mugió la vaca y tuvo una idea vacuna—. Tomá un poquito de mi leche —le dijo a la abeja— y después volvé a tu panal.

Obedeciendo a la vaca, que por algo era vaca, Cecilia se dio un baño de leche, volvió corriendo a su celdilla y se puso a trabajar. En un periquete notó cómo su habitación se llenaba de dulce y esperó confiada la visita de la reina.

—¡Ajá! —zumbó la abeja reina cuando probó el dulce de leche—. ¡Ajáaaa! repitió con zumbido real. No será jalea o miel pero esto sabe muy bien.

Desde entonces se acabó el problema y Cecilia fabricó hasta crema.

FIN

Categoría narrativa	Fragmento abordado	Desafío para los niños	Intervención de la docente
Situación inicial u orientación: Presentación de personajes	“Dulce de abeja”	Producto de la abeja: “miel”	Se conversa antes de la lectura (aclaramiento en la prelectura)
Lugar	“Vivía en un panal cerca de una granja.”	“panal”/ “granja”	“panal”: Trabajado durante la prelectura “granja”: la docente pregunta: “¿Quiénes viven en una granja? ¿Qué animales?”

		<p>Vocabulario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "cebra" 2. "polen" 3. "néctar" 4. "celdilla" 5. "se quedaba frita" 	<p>La docente pregunta: "¿Cómo es la cebra?"</p> <p>La docente aclara:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. "El polen es polvo que las abejas sacan de las flores para alimentar a los hijitos de la abeja reina." 3. Es un líquido que sacan de la flor, se lo llevan al panal para hacer la miel. 4. Imagen mostrada por la docente. 5. Aclaración: "Se quedaba dormida"
Suceso inicial o conflicto	"Un día, la temible abeja reina... reunió a todas sus súbditas y les gritó"	Vocabulario: "súbditas"	Aclaración por parte de la docente: "a las que mandaba"
	"El panal no es un hotel. Aquí se fabrica miel. Y al que no le gusta, se va."	Inferencia: "Debían quedarse para trabajar, no para descansar"	Intervención de la docente: "Parece que la abeja reina no quería que descansaran... ¿qué pretendía?"
Acción/ evaluación accional	"Triste porque la habían echado... e mpezó a volar"	Plan de la abeja: "volar sin rumbo"	La docente pregunta: "¿Sabía dónde ir Cecilia? ¿Qué pensaba?"
	"(...) se topó con una vaca que estaban ordeñando"	<p>Vocabulario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1."ordeñando" 2. "moquear" 	<p>1. La docente pregunta: "¿Para qué ordeñan a las vacas?"</p> <p>2. Gesto por parte del docente</p>

	"Cecilia se dio un baño de leche, volvió corriendo a su celdilla y se puso a trabajar."	Inferencias: "No utilizó néctar para fabricar dulce."	La docente pregunta: "¿Llevó néctar a su celdilla para trabajar?"
Resolución	"En un periquete notó cómo su habitación se llenaba de dulce"	Vocabulario: 1."periquete" Inferencia: 2. "Comenzó a fabricar dulce, no miel."	1. Aclaración: "rapidísimo" La docente pregunta: 2. "¿Era miel lo que estaba fabricando?"
	"No será jalea o miel pero esto sabe muy bien".	Inferencia: "A la reina le gustó...la aceptaría nuevamente."	Intervención de la docente: "Aunque no era miel, ¿le gustó a la abeja reina? ¿Se quedaría en su casa?"
Situación final	"Desde entonces se acabó el problema y Cecilia fabricó hasta crema."	Inferencia: "Se quedó en el panal, pero siguió utilizando leche para fabricar dulce, y no néctar para producir miel."	Por medio de la pregunta ayudamos al niño a realizar la inferencia: "Parece que Cecilia no fabricaría miel...¿Utilizaría néctar para producir dulce de leche? ¿Qué iba a necesitar de ahora en adelante?"

➤ Primero, segundo y tercer día

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

a- ¿Quién era Cecilia? ¿Dónde vivía?

b- ¿Qué trabajo debía hacer? ¿Lo hacía? ¿Por qué?

c- ¿Quién mandaba en el panal?

2-Conflicto:

a- Causa: ¿Por qué se enojó la abeja reina? ¿Qué pasó con Cecilia?

3-Acción:

a- ¿Qué decidió hacer entonces?

b- ¿Quién la ayudó? ¿Cómo?

c- ¿Cuál era el plan de la vaca?

4-Resolución:

a- ¿Funcionó su plan?

b- ¿Qué pasó cuando volvió al panal?

5-Situación final:

a- ¿Qué fabricaría de ahí en adelante?

➤ Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema 1: La solidaridad y el trabajo en grupo:

a- ¿Es importante el trabajo que hace cada abeja?

b- ¿Qué pasaría con la miel que deben fabricar si algunas no hacen su tarea?

c- Cuando trabajamos en grupo, ¿todos debemos hacer nuestra parte y ayudarnos? ¿Por qué?

➤ Tercer día

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a- ¿Cómo empieza el cuento? ¿Quién es el personaje principal? ¿Cómo se llama?

b- ¿Qué ocurre con Cecilia? ¿Por qué?

c- ¿Qué decide hacer la abeja?

d- ¿Qué ocurre después? ¿Qué idea le da la vaca?

e- ¿Funciona el plan de la vaca? ¿Por qué?

f-¿Cecilia se quedaría en el panal? ¿Por qué?

- Imágenes que deben ordenar y funcionan como soporte para renarrar el cuento en forma grupal:



Sexta secuencia: “La luna se cayó” Autora: Laura Devetach

1. Prelectura

➤ Primer día

- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor.
- Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio preguntas referidas a sus experiencias personales: ¿Cuándo aparece la luna? ¿Cuál es

su color? ¿Qué formas puede tener? ¿A qué se parece? ¿Está muy lejos? ¿La podríamos alcanzar?

- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento: “Ahora vamos a estar atentos para escuchar lo que pasa con la luna en la historia que les voy a contar”

➤ Segundo y tercer día

- Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.
- Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. Lectura

LA LUNA SE CAYÓ

Un día el granjero de la granja puso un melón sobre el techo para que madurase al sol.

Allí estaba el melón, madurando. Y era tan redondo que parecía una luna.

Una luna color melón, brillando en medio de la mañana.

El viento del verano iba y venía sobre la casa, sobre el techo y sobre el melón.

“Din don, campanón”, se hamacaba el viento. “Din don, campanón”, se hamacaba el melón con el viento. Y era como si la luna se hamacase en el techo.

Por el lado más verde del campito, galopando y caracoleando, llegó el burro de la granja y frenó el trote cuando vio el melón hamacándose sobre el techo. Lo miró, lo miró, y dijo muy preocupado:

—¡La luna se descolgó del cielo! ¡Esta noche la granja se quedará sin luna!

“Din don, campanón”, se hamacaba muy tranquilo el melón.

—¡Quieta, luna, que te caes! —gritó el burro estirando el cogote para que la luna lo escuchara.

“Din don, campanón”, se hamacaba el melón.

Y hamacándose, hamacándose... ¡pácate! cayó a los pies del burro y se quedó con el cabo para arriba.



—¡Firuletes! —dijo el burro muy afligido—. La luna se descolgó y solito no la cuelgo yo. Voy a llamar al chivo para que me ayude a colgarla del cielo.

Y el chivo vino sacudiendo su cabezota con cuernos y moviendo la cola como un molinete.



—La luna se descolgó y solito no la cuelgo yo —dijo el burro—. Te llamé para que subas sobre mi lomo y me ayudes a colgarla en el cielo.

Y el chivo, tomando el melón por el cabo, subió sobre el burro y se estiró y se estiró para llegar al cielo. Pero no llegó.

—¡Firuletes! —dijo—. Llamaré el perro para que nos ayude.

Y el perro vino corriendo y husmeando todo lo que encontraba con su nariz brillante.

—La luna se ha descolgado y buen trabajo nos ha dado. Te llamé para que subas sobre mi lomo y nos ayudes a colgarla —le dijo el chivo.

Y el perro trepó y se estiró y se estiró, pero al cielo no llegó.

—¡Firuletes! —dijo—. Llamaré al gato para que nos ayude.

Y el gato vino haciendo rulos con su hermoso lomo.

—La luna se ha descolgado y buen trabajo nos ha dado. Te llamé para que subas sobre mi lomo y nos ayudes a colocarla —dijo el perro.

Y el gato trepó y se estiró y se estiró, pero al cielo no llegó.

—¡Firuletes! —dijo muy afligido—. Llamaré al pato.

Y el pato vino dando vueltas y vueltas como una calesita.

—La luna se ha descolgado y buen trabajo nos ha dado —dijo el gato—. Te llamé para que subas sobre mi lomo y nos ayudes a colgarla.

Y el pato trepó y se estiró y se estiró, pero al cielo no llegó.

—¡Firuletes! —dijo—. Llamaré al granjero, que tiene una escalera muy alta.

—La luna se ha descolgado y buen trabajo nos ha dado —dijo el pato al granjero—. Queremos que con tu escalera nos ayudes a colgarla otra vez.

Y el granjero apoyó la escalera y trepó y trepó hasta llegar al pato que sostenía el melón por el cabito, allá arriba. Y lo miró y se puso a reír como loco y el pato también miró y se echó a reír como loco.

Y el pato sobre el gato y el gato sobre el perro y el perro sobre el chivo y el chivo sobre el burro, todos, miraron de nuevo. Y se echaron a reír.

—¡Es un melón, es un melón!

El granjero puso de nuevo el melón sobre el techo para que siguiera madurando. Y mientras todos seguían riéndose, el melón se hamacaba sobre el techo.

Esa noche la granja tuvo dos lunas.

FIN

Categoría narrativa	Fragmento abordado	Desafío para los niños	Intervención de investigadora o la docente
Situación inicial u	“Un día el granjero de la granja puso un	Lugar: “granja”	La docente pregunta a los niños:

orientación: Presentación de personajes	melón sobre el techo..."		"¿Dónde trabaja un granjero? "Qué encontramos en una granja "
	"(...) para que madurase al sol."	Vocabulario: "madurar"	La docente pregunta: "¿Es rico el melón cuando está verde porque aún no madura?"
	"Una luna color melón, brillando en medio de la mañana."	Inferencias: "Era el melón que se parecía a la luna"	La docente pregunta: "¿La luna sale en la mañana? "
	"(...)se hamacaba el melón con el viento.	Vocabulario: "hamacar"	La docente les solicita que dramaticen la escena: "Todos nos hamacamos como el melón"
Suceso inicial o conflicto	"(...) dijo muy preocupado: -¡La luna se descolgó del cielo! ¡Esta noche la granja se quedará sin luna!"	Inferencia: "El burro confundió la luna con el melón."	La docente pregunta: "¿Qué creyó el burro que había ocurrido?"
	"(...) cayó a los pies del burro y se quedó con el cabo para arriba."	Vocabulario: "cabo"	La docente les explica y muestra una imagen: "El cabo es la ramita que une el melón a la planta. Cuando lo cortan le queda una marca"
Acción/ evaluación accional (1)	"Voy a llamar al chivo para que me ayude a colgarla del cielo."	Inferencia: "Búsqueda de animales que le ayudaran a colgar la luna."	La docente pregunta: ¿Para qué buscó al chivo el burro?
		Vocabulario: "chivo"	La docente mostrará una imagen del animal.
Resolución (1)	"Y el burro, tomando el melón por el cabo, subió sobre el burro y se estiró y se estiró para llegar al cielo. Pero no llegó."	Inferencia: "Creyendo que el melón era la luna pretendían colgarlo en el cielo"	Se les pregunta: "¿Qué pretendían?" "¿Es posible llegar al cielo?"
Acción/ evaluación accional (2)	"Y el burro llamó al perro, al gato y al pato (...)"	Inferencia: "Querían hacer una escalera entre todos"	La docente pregunta: "¿Cómo intentaron llegar al cielo?"

		para llegar al cielo”	
Resolución (2)	“Y el pato trepó y se estiró y se estiró, pero al cielo no llegó.”	Inferencia: “Entre todos los animales no alcanzaron”	La docente pregunta: “¿Entre todos lo lograron? ¿Por qué?”
Acción/ evaluación accional (3)	“Llamaré al granjero, que tiene una escalera muy alta.”	Inferencia: “Búsqueda del granjero para intentar llegar al cielo con una escalera.”	La docente pregunta: “¿Para qué buscó al granjero el pato?”
Resolución (3)	“(...) todos, miraron de nuevo. Y se echaron a reír.—¡Es un melón, es un melón!”	Inferencia: “Con ayuda del granjero se dieron cuenta de que era un melón y no la luna.”	Se les pregunta: “¿Por qué se rieron?”
Situación final	“El granjero puso de nuevo el melón sobre el techo para que siguiera madurando (...). Esa noche la granja tuvo dos lunas.”	Inferencia: “El melón volvió al techo y en la noche se parecía a la luna (llena)”	Por medio de la pregunta ayudamos al niño a realizar la inferencia: “Qué pasó en la noche?”

➤ Primero, segundo y tercer día

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

a- ¿Dónde ocurre esta historia?

b- ¿Dónde colocó el granjero el melón? ¿Por qué?

2-Conflicto:

a- Causa: Cuando el burro vio al melón en el techo, ¿qué creyó?

3-Acción:

a- ¿Qué intentó hacer?

b- ¿A qué animales les pidió que lo ayudaran?

4-Resolución:

a- ¿Funcionó su plan? ¿Por qué?

b- ¿Quién los ayudó a darse cuenta de su error?

5-Situación final:

a- ¿Qué pasó con el melón?

b- ¿Qué parecía en la noche?

➤ Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema 1: Trabajo en grupo:

a- ¿Si trabajamos en equipo, unimos fuerzas?

b- ¿Qué pasa si nos equivocamos? ¿Se enojaron con el burro por haberse confundido y convencer al resto?

➤ Tercer día

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a- ¿Cómo empieza el cuento?

b- ¿Qué pasó cuando llegó el burro? ¿Qué creía que era el melón?

c- ¿Qué hizo entonces? ¿A quién llamó primero? ¿Y después?

d- ¿Pudieron subir el melón al cielo?

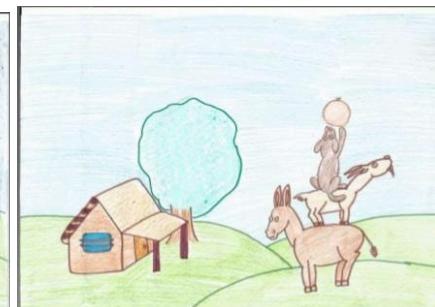
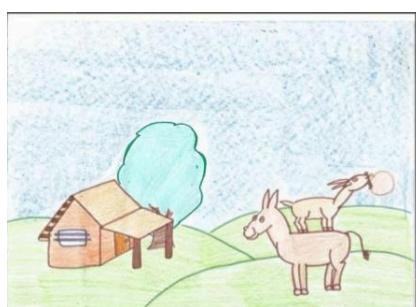
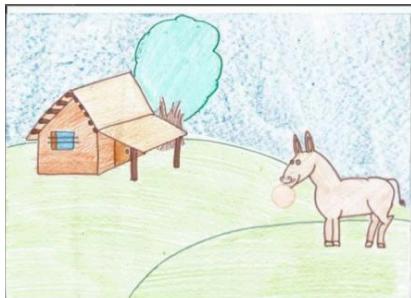
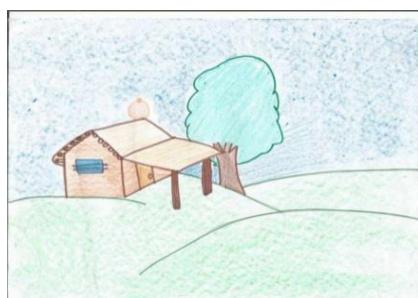
e- ¿A quién llamaron entonces?

f- ¿Qué pasó cuando llegó el granjero?

g- ¿Por qué se rió?

h- ¿Cómo termina el cuento? ¿Qué parecía que había esa noche en el cielo?

- Imágenes que deben ordenar y funcionan como soporte para renarrar el cuento en forma grupal:



Séptima secuencia: “Celestino” Autora: Beatriz Ferro

1. Prelectura

- Primer día
 - Información sobre el cuento que escucharán: título y autor.
 - Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio preguntas referidas a sus experiencias personales: ¿Les gustan los gatos? ¿Quiénes tienen gatos de mascota? ¿Qué les gusta hacer a los gatos? ¿Qué comen y toman? ¿Les cuesta saltar, trepar, bajar de un árbol, caminar por los techos. etc? ¿Les da miedo? ¿Son amigos de los ratones? ¿Son rápidos para cazarlos?
 - Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento: “Ahora vamos a estar atentos para escuchar lo que le pasa a este gato en la historia que les voy a contar”
- Segundo y tercer día
 - Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.
 - Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. Lectura

CELESTINO

A Celestino nunca lo dejaban tranquilo.

A las ocho de la mañana, Gata mamá le lavaba la cara y lo mandaba a la escuela.

A las ocho y media...

–Un dos tres... ¡salto! –ordenaba Gato Maestro.

Entonces todos los gatitos escolares daban un brinco y se encaramaban sobre el muro.

Uno tras otro desfilaban por esas alturas al trotecito y sin marearse.

–Muy bien todos, menos Celestino –decía siempre Gato Maestro.

Porque Celestino agachaba las orejas, se ponía bizco de miedo y maullaba para que lo bajaran enseguidita por favor.

Cuando volvía a su casa y se sentaba a tomar la sopa... tampoco podía estar tranquilo. Desde la pared lo miraba fijo la fotografía de su abuelo, un gato alpinista capaz de caminar por la baranda de la azotea.



A la izquierda estaba el retrato de su bisabuelo, el que rara vez había pisado el suelo, gran explorador de los techos del barrio.

Y a la derecha, el cuadro al óleo del tatarabuelo; un gato inglés que había ganado fortunas cazando ratones en el palacio del rey.

Celestino miraba de reojo al tatarabuelo y se le hacían un nudo los fideos de la sopa, pensando en los pobres ratoncitos.

Porque para él había algo muchísimo peor que andar por las alturas, y era cazar ratones.

Un día, Gato papá le preguntó qué regalo quería si pasaba de grado.

–Un ratoncito –dijo Celestino.

–¿Uno de cuerda para jugar al cazador? –preguntó Gato papá.

–No, una lauchita blanca para que juegue conmigo.

Gatopapá, Gatamamá y los retratos de la pared lo miraban con grandes ojos de botones.

Entonces Gatopapá habló tan pero tan seriamente que lo trató de usted:

–¡Esta misma tarde, usted viene a cazar conmigo! A ver si se corrige de una buena vez.

Esa tarde los dos fueron al puerto.

Cuando llegaron al muelle, Gatopapá señaló la entrada de una cueva e hizo señas a Celestino para que estuviera alerta.

Esperaron un rato. Por fin alguien se asomó a la puerta de la cueva: un ratón enorme con cara de delincuente.

Gatopapá, por precaución, dio un paso atrás.

¿Y Celestino? Agachó más que nunca las orejas, achicó los bigotes, arrastró la panza y, una patita tras otra, tras tras tras, fue tomando velocidad hasta salir corriendo como flecha.

–¿Adónde vas, Celestino? –gritó Gatopapá. ¡No me digas que tenés miedo!

El gatito siguió corriendo.

Corrió por un pasillo. Por otra escalera. Por otro pasillo. Hasta que de repente se topó con un marinero.

–¡Un gato celeste! –dijo el marinero–. Gato a bordo, buena suerte.

¡Con el apurón, se había metido en un barco!

El marinero lo convidó con un platito de leche tibia y preguntó:

– ¿Querés venir a dar una vuelta en barco hasta Norteamérica?

Celestino bajó del barco sólo para hacer la valija y despedirse de Gatamamá y Gatopapá. Repartió besitos chuik chuik chuik, y salió tan rápido como había entrado.

Con la primera carta mandó también su foto con gorrito y moño. Gatamamá la miró con ojitos sonrientes; Gatopapá ronroneó de gusto. Después la colgaron junto a

los famosos retratos de la familia y se sintieron muy orgullosos de su hijo Celestino, el valiente marinero.

FIN

Categoría narrativa	Fragmento abordado	Desafío para los niños	Intervención de la investigadora o la docente
Situación inicial	“—Un dos tres... ¡salto! —ordenaba Gato Maestro. Entonces todos los gatitos escolares (...)”	Personajes	La docente comenta: “Parece que todos los gatitos iban a la escuela ”
	“Entonces todos los gatitos escolares daban un brinco y se encaramaban sobre el muro.”	Vocabulario: “encaramar”	La docente aclara: “se trepaban”
	“Porque Celestino agachaba las orejas, se ponía bizco de miedo y maullaba para que lo bajaran enseguidita por favor.”	Vocabulario: “maullaba”	La docente hace la dramatización y pide a los niños que maúllen como los gatos.
	“(...) un gato alpinista capaz de caminar por la baranda de la azotea.”	Vocabulario: 1.“alpinista” 2.“baranda de la azotea”	La docente: 1. Aclara: “Anda en las alturas.” 2. Mostrará una imagen
	“Celestino miraba de reojo al tatarabuelo y se le hacían un nudo los fideos de la sopa, pensando en los pobres ratoncitos.”	Inferencia: “Sentía pena por los ratoncitos porque iban a matarlos.”	La docente pregunta: “¿Por qué sentía por los ratoncitos?”
Suceso inicial o conflicto	“(...) una lauchita blanca para que juegue conmigo.”	Vocabulario: “lauchita”	La docente aclara: “ratón chiquito”
	“Gatopapá, Gatamamá y los retratos de la pared lo miraban con grandes ojos de botones.”	Vocabulario: “ojos de botones.”	La docente aclara y hace el gesto abriendo los ojos: “Ojos grandes como dos botones”
		Inferencia: “Creían que quería un ratoncito para cazarlo”	Por medio de la pregunta se ayuda al niño a realizar la inferencia:

			“¿Para qué creían sus padres que quería un ratoncito?”
Acción/ evaluación	“–¡Esta misma tarde, usted viene a cazar conmigo! (...)Esa tarde los dos fueron al puerto ”	Inferencia: “Idea del padre: llevarlo a cazar para corregirlo.” Vocabulario: “puerto”	<p>1. La docente pregunta: “¿Para qué su papá lo llevaría al puerto?”</p> <p>2. La docente pregunta: “¿Qué son los puertos”</p>
	“Cuando llegaron al muelle, Gatopapá señaló la entrada de una cueva e hizo señas a Celestino para que estuviera alerta.”	Vocabulario: 1. “muelle” 2. “cueva”	<p>La docente aclara:</p> <p>1. “De donde parten los barcos”</p> <p>2. “Donde se esconden los ratones.”</p>
Resolución	“Por fin alguien se asomó a la puerta de la cueva: un ratón enorme con cara de delincuente.”	Vocabulario: “delincuente”	La docente aclara: “Muy malo”
	“El gatito siguió corriendo.”	Inferencia: “Sintió miedo y huyó”	La docente pregunta: “¿Por qué salió corriendo Celestino?”
	“Hasta que de repente se topó con un marinero.”	Vocabulario: “marinero”	La docente pregunta: “¿En dónde trabajan los marineros?”
	“–¡Un gato celeste! –dijo el marinero–.”	Inferencia: “Lo llamaban Celestino porque era celeste.”	La docente pregunta: “¿Por qué se llamaba Celestino?”
	“– ¿Querés venir a dar una vuelta en barco hasta Norteamérica?”	Vocabulario: “Norteamérica”	<p>La docente aclara:</p> <p>“Estados Unidos, que es otro país como Argentina y queda lejos.”</p>
	“Celestino bajó del barco sólo para hacer la valija y despedirse	Inferencia:	Por medio de la pregunta ayudamos

	de Gatamamá y Gatopapá.”	“Se iría en barco hacia Estados Unidos”	al niño a realizar la inferencia: “¿Qué decidió hacer Celestino?”
Situación final	“Con la primera carta mandó también su foto con gorrito y moño. (...) Después la colgaron junto a los famosos retratos de la familia y se sintieron muy orgullosos de su hijo Celestino, el valiente marinero.”	Inferencia: 1. “Se comunicaba con su flia por cartas. 2. Su flia estaba orgulloso de él”	La docente pregunta: 1. “¿Cómo se comunicaba con su familia cuando estuvo lejos?” 2. ¿Por qué su familia agregó un cuadro de Celestino al lado de los famosos?”

➤ Primero, segundo y tercer día

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

a- ¿Quién era Celestino?

b- ¿En qué lugares comienza esta historia?

c- ¿Qué no le gustaba hacer a Celestino?

2-Conflicto:

a- ¿A sus padres les gustaba cómo era Celestino? ¿Qué pretendían de él?

3-Acción:

a- ¿Qué idea tuvo su padre?

4-Resolución:

a- ¿Funcionó su plan? ¿Por qué?

b- ¿Qué decidió hacer Celestino?

5-Situación final:

a- ¿Sus padres se pusieron contentos? ¿Estaban orgullosos de él?

b- ¿Qué hicieron para demostrarlo?

➤ Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema 1: Respeto a la diversidad

a- ¿A todos nos gusta hacer las mismas cosas?

b- ¿A quiénes les gusta: “bailar”, “cantar”, “dibujar”. “tocar un instrumento”, “jugar con juegos de mesa”, “hacer un deporte”, etc?

Moraleja: “Cada uno tiene habilidades y gustos diferentes que debemos respetar.”

➤ Tercer día

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a- ¿Cómo empieza el cuento?

b- ¿Quién era el personaje principal? ¿Dónde estaba?

c- ¿Qué me pueden decir de Celestino? ¿Qué no le gustaba hacer?

d- ¿Qué quería su papá? ¿Cuál fue su plan para enseñarle?

e- ¿Dónde fueron para que practicara? ¿Qué pasó allí?

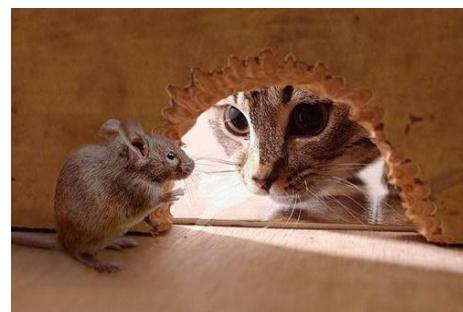
f- ¿Con quién se encontró cuando salió corriendo?

g- ¿Y después qué pasó?

h- ¿Cómo se comunicaba con sus papás?

i- ¿Qué hicieron con la foto sus papás? ¿estaban orgullosos de él? ¿Por qué?

- Imágenes que deben ordenar y funcionan como soporte para renarrar el cuento en forma grupal:



Octava secuencia: “Había una vez una casa” Autora: Graciela Montes

1. Prelectura

➤ Primer día

- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor: “El cuento que les voy a leer se llama “Había una vez una casa” y uno de los personajes principales es un “gigante”.”
- Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio preguntas referidas a sus experiencias personales: ¿Alguna vez les han leído cuentos donde aparecen gigantes? ¿Los recuerdan? ¿Quién puede mostrarme con sus brazos y manos cómo podría ser el tamaño de un gigante? ¿Más alto que.....?
- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento: “Ahora vamos a estar atentos para escuchar lo que pasa con el gigante de este cuento”

➤ Segundo y tercer día

- Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.
- Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. Lectura

Había una vez una casa

Había una vez una casa. Era una casa linda y muy grande, muy pero muy grande. ENORME era la casa.

Tan pero tan grande que en ella vivían tres elefantes, dos jirafas, un canguro, cinco sapos, un gallo, diez gallinas y un huevo de gallina. Y además un gigante que, como era tan grande, vivía en el jardín.

Los días en que brillaba el sol, el gigante era un gigante bueno. Se ponía un sombrero rojo y salía a regar las flores. Y después todos comían torta y se iban a jugar al gallito ciego.

Pero los días en que el cielo estaba lleno de nubes y se ponía a llover, el gigante se ponía malo, muy malo, malísimo y gruñía GRGRGRGRGRGR y los elefantes y las jirafas y el canguro y los sapos y el gallo y las gallinas salían corriendo, muertos de miedo y el gigante pisaba el sombrero, arrancaba las flores y los perseguía por todo el jardín.

Un día como otros días de sol, se nubló, el cielo se puso oscuro y empezaron a caer gotas.

-¡Socorro!- gritaron los animales y salieron corriendo.

-¡Sálvese quien pueda!- gritaban todos mientras escapaban.

Bueno, todos no. El huevo de gallina no se quiso ir.

En una de esas ustedes piensan que eso no puede ser porque no hay huevos caprichosos. ¡Pero sí! Porque este huevo ya no era solamente un huevo. Ahora era mucho más que un huevo.

Era un pollito.

Y un pollito muy valiente porque, en cuanto nació, se subió a un banquito y dijo:

-No hay derecho a que el gigante nos corra y nos gruña cada vez que llueve.

-¡Bravo! El pollito tiene razón- dijeron los animales.

-Pero...¡pero el gigante es muy grande!

Y se fueron y dejaron al pollito muy solo, muy solito.

¡TUM! ¡TUM! Resonaban los pasos del gigante por el jardín. Y se oían los gruñidos GRGRGRGRGRGRGR

El pollito, de pie en el banquito, esperaba con los ojos cerrados, (porque era un pollito valiente, pero igual tenía miedo).

-¿Qué hacés acá, pollito?- rugió el gigante- ¿No sabés que llueve y yo estoy malo?

-Es cierto, está lloviendo- dijo el pollito-. Si querés te presto mi paraguas.

Y al gigante le dio tanta risa que se le pasó la rabia.

Y, cuando se le pasó la rabia, pudo ponerse a pensar. Y pensó que un paraguas era un gran invento para los días de lluvia.

Ahora, cuando el sol se nubla, y el cielo se pone oscuro y empiezan a caer las primeras gotas, el gigante abre su gran paraguas y los invita a todos a jugar al truco, pero siempre gana el pollito.

FIN

Categoría narrativa	Fragmento abordado	Desafío para los niños	Intervención de la investigadora o docente
Situación inicial Presentación de personajes	"Había una vez....y además un gigante que, como era tan grande, vivía en el jardín"	Lugar: "Tamaño de la casa y el gigante"	La docente les pide a los niños que expresen: "¿Cómo era de grande la casa? ¿Y el gigante?" ¿Dónde vivía el gigante? ¿Por qué?
	"Los días en que brillaba el sol.....y los perseguía por el jardín... gallito ciego"	Vocabulario: "gallito ciego" "gruñía"	La docente pregunta: ¿Cómo se juega al "gallito ciego" Luego, haciendo el gesto de enojada: - "¿Cómo gruñía?" -Haber....todos gruñendo.
		Inferencias: "El humor del gigante variaba según el clima"	La docente pregunta: "¿Cuándo se enojaba el gigante? ¿Y cuando había sol?"
Suceso inicial o conflicto	"Un día como otros días el sol se nubló...y salieron corriendo"	Inferencia: "Al gigante le cambiaría el humor."	La docente pregunta: "¿Por qué todos escaparon?"
Acción/ evaluación (1)	"(...) no hay huevos caprichosos." "(...) Porque este huevo ya no era solamente un huevo. Ahora era mucho más que un huevo. Era un pollito."	Vocabulario: "caprichosos" Inferencia: "Nació el pollito"	La docente aclara: "Que hacen lo que ellos quieren sin importar lo que piensen los demás" Luego, pregunta: "¿Por qué ya no era un huevo?"

	"No hay derecho que el gigante nos corra..."	Vocabulario: "derecho"	La docente aclara: "No es justo"
Resolución (1)	"Y se fueron y dejaron al pollito muy solo (...)"	Inferencia: "El resto de los animales eran más miedosos que valientes"	La docente les pregunta: "¿Qué pasó con el pollito? ¿Eran valientes los demás animales"
Acción/ evaluación (2)	"Si querés te presto mi paraguas (...)"	Inferencia: "Plan del pollito: hacerle creer que no le temía"	La docente pregunta: "¿El pollito le demostró que tenía miedo? ¿Era verdad?"
Resolución (2)	"Y al gigante le dio tanta risa que se le pasó la rabia (...) Y pensó que el paraguas era un gran invento para los días de lluvia"	Inferencia: "Resultó el plan del pollito y ayudó a que el gigante reflexionara."	La docente pregunta: "¿Resultó el plan del pollito?" "¿De qué le dio risa al gigante?" "Cuando dejó de estar enojado, ¿pudo reflexionar?"
Situación final	"Ahora, cuando el sol se nubla (...) Pero siempre gana el pollito."	Vocabulario: "truco" Inferencia: "Nunca más, durante los días nublados, le cambió el humor al gigante."	La docente aclara: "Jugaban a las cartas" Por medio de la pregunta ayudamos al niño a realizar la inferencia: "Desde entonces: ¿Qué comenzó a pasar los días nublados?"

- Primero, segundo y tercer día
- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

a- ¿Dónde ocurre esta historia?

b- ¿Quiénes vivían en la casa? ¿Y en el jardín?

c- ¿Cuándo variaba el humor del gigante?

d- ¿Qué hacía cuando salía el sol? ¿Y cuando se nublaba?

2-Conflicto:

a- ¿Qué hicieron todos los animales cuando se nubló?

3-Acción:

a- ¿Quién hizo algo distinto?

b- ¿Fue valiente a pesar de que tenía miedo?

c- ¿Qué le ofreció al gigante?

4-Resolución:

a- ¿Funcionó su plan? ¿Por qué?

b- ¿Cuándo pudo pensar/reflexionar el gigante?

5-Situación final:

a- ¿Sus padres se pusieron contentos? ¿Estaban orgullosos de él?

b- ¿Qué comenzó a pasar los días nublados?

➤ Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema: Cambios de humor

a- ¿Hay veces que nos enojamos? ¿Por qué?

b- ¿Podemos pensar cuando estamos enojados?

c- ¿Qué podríamos hacer para reflexionar sobre lo que nos pasa?

➤ Tercer día

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

- a- ¿Cómo empieza el cuento?
- b- ¿Quiénes vivían en la casa?
- c- ¿Qué pasaba en la casa?
- d- ¿Quién tuvo un plan? ¿Cuál?
- e- ¿Qué pasó?
- f- De ahí en más, ¿qué pasaba en los días nublados?
- Imágenes que deben ordenar y funcionan como soporte para renarrar el cuento en forma grupal:





Novena secuencia: “Cuello duro” Autora: Elsa Bornemann

1. Prelectura

➤ Primer día

- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor: “El cuento que les voy a leer se llama “Cuello duro” y su autora “Elsa Bornemann.”
- Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio de preguntas referidas al título y a sus experiencias personales: ¿Les ha dolido alguna vez el cuello o lo han sentido duro que no pudieran moverlo? ¿Cómo lo solucionaron? ¿Les hicieron masajes? ¿Les gustó? El personaje principal de este cuento es un animal con un cuello muy largo... ¿Cuál será?
- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento: “Ahora vamos a estar atentos para escuchar lo que pasa a la jirafa de este cuento”

➤ Segundo y tercer día

- Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.
- Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. Lectura

CUELLO DURO

— ¡Aaay! ¡No puedo mover el cuello! -gritó de repente la jirafa Caledonia.

Y era cierto: no podía moverlo ni para un costado ni para el otro; ni hacia adelante ni hacia atrás... Su larguísimo cuello parecía almidonado.

Caledonia se puso a llorar. Sus lágrimas cayeron sobre una flor. Sobre la flor estaba sentada una abejita.

— ¡Llueve! -exclamó la abejita. Y miró hacia arriba.

Entonces vio a la jirafa.

— ¿Qué te pasa? ¿Por qué estás llorando?

— ¡Buaaa! ¡No puedo mover el cuello!

— Quédate tranquila. Iré a buscar a la doctora doña vaca.

Y la abejita salió volando hacia el consultorio de la vaca.

Justo en ese momento, la vaca estaba durmiendo sobre la camilla. Al llegar a su consultorio, la abejita se le paró en la oreja y -Bsss... Bsss... Bsss... —le contó lo que le pasaba a la jirafa.

— ¡Por fin una que se enferma! -dijo la vaca, desperezándose-. Enseguida voy a curarla.

Entonces se puso su delantal y su gorrito blanco y fue a la casa de la jirafa, caminando como sonámbula sobre sus tacos altos.

— Hay que darle masajes —aseguró más tarde, cuando vio a la jirafa—. Pero yo sola no puedo. Necesito ayuda. Su cuello es muy largo.

— Entonces bostezó: -¡Muuuuuuaaa!— y llamó al burrito.

Justo en ese momento, el burrito estaba lavándose los dientes. Sin tragarse el agua del buche debido al apuro, se subió en dos patas arriba de la vaca.

— ¡Pero todavía sobraba mucho cuello para masajear!

— Nosotros dos solos no podemos -dijo la vaca.

Entonces, el burrito hizo gárgaras y así llamó al cordero.

Justo en ese momento, el cordero estaba mascando un chicle de pastito.

Casi ahogado por salir corriendo, se subió en dos patas arriba del burrito.

¡Pero todavía sobraba mucho cuello para masajear!

— Nosotros tres solos no podemos -dijo la vaca.

Entonces, el cordero tosió y así llamó al perro.

Justo en ese momento, el perro estaba saboreando su cuarta copa de sidra. Bebiéndola rapidito, se subió en dos patas arriba del cordero.

¡Pero todavía sobraba mucho cuello para masajear!

— Nosotros cuatro solos no podemos -dijo la vaca.

Entonces, al perro le dio hipo y así llamó a la gata.

Justo en ese momento, la gata estaba oliendo un perfume de pimienta. Con la nariz llena de cosquillas, se subió en dos patas arriba del perro.

— ¡Pero todavía sobraba mucho cuello para masajear!

— Nosotros cinco solos no podemos -dijo la vaca.

Entonces, la gata estornudó y así llamó a don Conejo.

Justo en ese momento, don conejo estaba jugando a los dados con su coneja y sus conejitos.

Por eso se apareció con la familia entera: su esposa y los veinticuatro hijitos en fila. Y todos ellos se treparon ligerito, saltando de la vaca al burrito, del burrito al cordero, del cordero al perro y del perro a la gata. Después, don Conejo se acomodó en dos patas arriba de la gata.

Y sobre don conejo se acomodó su señora, y más arriba también -uno encima del otro- los veinticuatro conejitos.

— ¡Ahora sí que podemos empezar con los masajes! -gritó la vaca-. ¿Están listos muchachos?

— ¡Sí, doctora! -contestaron los treinta animalitos al mismo tiempo.

— ¡A la una... a las dos... y a las tres!

Y todos juntos comenzaron a masajear el cuello de la jirafa Caledonia al compás de una zamba, porque la vaca dijo que la música también era un buen remedio para curar dolores.

Y así fue como -al rato- la jirafa pudo mover su larguísimo cuello otra vez.

— ¡Gracias, amigos! -les dijo contenta-. Ya pueden bajarse todos.

Pero, no señor. Ninguno se movió de su lugar. Les gustaba mucho ser equilibristas. Y entonces -tal como estaban, uno encima del otro- la vaca los fue llevando a cada uno a su casa.

Claro que los primeros que tuvieron que bajarse fueron los conejitos, para que los demás no perdieran el equilibrio...

Después se bajó la gata; más adelante el perro; luego el cordero y por último el burro.

Y la doctora vaca volvió a su consultorio, caminando muy oronda sobre sus tacos altos. Pero ni bien llegó, se quitó los zapatos, el delantal y el gorrito blanco y se echó a dormir sobre la camilla. ¡Estaba cansadísima!

Fin

Categoría narrativa	Fragmento abordado	Desafío para los niños	Intervención de la investigadora o docente
Suceso inicial o conflicto	“— ¡Aaay! ¡No puedo mover el cuello! -gritó de repente la jirafa Caledonia... Su larguísimo cuello parecía almidonado.”	Inferencia: “Sentía el cuello duro.” Vocabulario: “almidonado”	Se conversa durante la prelectura: La docente pregunta: “¿Qué significará que tiene el cuello almidonado?”
	“— ¡Llueve! -exclamó la abejita. Y miró hacia arriba. (...) — ¿Qué te pasa? ¿Por qué estás	Inferencia: “La lluvia eran las lágrimas de la jirafa”	La docente les pregunta: “¿Era agua de lluvia lo que le caía a la abejita?”

	llorando? ”		
Acción/ evaluación (1)	<p>“— Quédate tranquila. Iré a buscar a la doctora doña vaca. (...) Justo en ese momento, la vaca estaba durmiendo sobre la camilla. (...)—le contó lo que le pasaba a la jirafa. Entonces se puso su delantal y su gorrito blanco y fue a la casa de la jirafa, caminando como sonámbula sobre sus tacos altos.</p> <p>— Hay que darle masajes —aseguró más tarde, cuando vio a la jirafa—.</p>	<p>Vocabulario: “camilla”</p> <p>Inferencia: “La abeja fue a buscar a la doctora vaca para que curara a la jirafa.”</p> <p>Vocabulario: “sonámbula”</p> <p>Inferencia: “la jirafa para curarse necesitaba que le hicieran masajes.” “Necesitaba ayuda</p>	<p>La docente pregunta: ¿Quiénes tienen camillas?</p> <p>¿Para qué buscó a la doctora vaca la abejita?</p> <p>Aclaración: “caminaba como dormida”</p> <p>Según la doctora vaca, ¿cómo se curaría la jirafa?</p>
Acción/ evaluación (2)	<p>(...)Pero yo sola no puedo. Necesito ayuda. Su cuello es muy largo. .”</p> <p>— Entonces bostezó:</p> <p>-¡Muuuuuuuaaa!— y llamó al burrito.</p> <p>Justo en ese momento, el burrito estaba lavándose los dientes. Sin tragarse el agua del buche debido al apuro, se subió en dos patas arriba de la vaca.</p>	<p>Inferencia: “Llamó a otros animales para que le ayudaran a hacerle masajes porque el cuello el muy largo”</p>	<p>La docente pregunta: ¿Por qué llamó al burrito?</p>

Resolución (1)	<p>— ¡Pero todavía sobraba mucho cuello para masajear!</p> <p>— Nosotros dos solos no podemos -dijo la vaca.</p> <p>Entonces, el burrito hizo górgoras y así llamó al cordero. . ”</p>	<p>Inferencia: “Necesitaban ayuda”</p> <p>Vocabulario: “górgoras”</p>	<p>LECTURA: Se les pregunta: “¿La vaca y el burrito pudieron masajear a la jirafa?” “¿Por qué?”</p> <p>La docente aclara el término mediante gestos</p>
Acción/ evaluación (2)	<p>“Justo en ese momento, el cordero estaba mascando un chicle de pastito. (...)”</p> <p>“Casi ahogado por salir corriendo, se subió en dos patas arriba del burrito.</p>	<p>Vocabulario: “mascando”</p>	<p>La docente hace el gesto</p> <p>La docente pregunta: “¿quién se subió arriba del burrito? ¿Por qué?”</p>
Resolución (2)	<p>¡Pero todavía sobraba mucho cuello para masajear!</p> <p>— Nosotros tres solos no podemos -dijo la vaca. ”</p>	<p>Inferencia: “Entre todos los animales no alcanzaron”</p>	<p>¿Lograron masajear el cuello de la jirafa? ¿Por qué?</p>
Acción/ evaluación (3)	<p>“Entonces, el cordero tosió y así llamó al perro. . Justo en ese momento, el perro estaba saboreando su cuarta copa de sidra. Bebiéndola rapidito, se subió en dos patas arriba del cordero.”</p>	<p>Inferencia: “Búsqueda del perro para masajear el cuello de la jirafa.”</p> <p>Vocabulario: “sidra”</p>	<p>La docente pregunta: “¿Para qué buscó al perro?”</p> <p>Aclaración: “La sidra es una bebida que tiene alcohol y puede emborracharnos”</p>
Resolución (3)	<p>¡Pero todavía sobraba mucho cuello para</p>	<p>Inferencia:</p>	<p>¿Lograron masajear el cuello</p>

	<p>masajear!</p> <p>— Nosotros cuatro solos no podemos -dijo la vaca. ”</p>	<p>“Entre todos los animales no alcanzaron”</p>	<p>de la jirafa? ¿Por qué?</p>
Acción/ evaluación (4)	<p>Entonces, al perro le dio hipo y así llamó a la gata.</p> <p>Justo en ese momento, la gata estaba oliendo un perfume de pimienta. Con la nariz llena de cosquillas, se subió en dos patas arriba del perro.</p>	<p>Inferencia: “Búsqueda de la gata para masajear el cuello de la jirafa.”</p> <p>Vocabulario: “perfume de pimienta”</p>	<p>La docente pregunta: “¿Quién buscó a la gata? ¿Por qué?”</p> <p>Aclaración: “La pimienta es un condimento que hace picar la nariz”</p>
Resolución (4)	<p>— ¡Pero todavía sobraba mucho cuello para masajear!</p> <p>— Nosotros cinco solos no podemos -dijo la vaca.</p>	<p>Inferencia: “Entre todos los animales no alcanzaron”</p>	<p>¿Lograron masajear el cuello de la jirafa? ¿Por qué?</p>
Acción/ evaluación (5)	<p>Entonces, la gata estornudó y así llamó a don Conejo.</p> <p>Justo en ese momento, don conejo estaba jugando a los dados con su coneja y sus conejitos.</p>	<p>Inferencia: “Búsqueda de don Conejo para masajear el cuello de la jirafa.”</p>	<p>La docente pregunta: “¿Quién buscó a don Conejo? ¿Por qué?”</p>
Resolución (5)	<p>Y sobre don conejo se acomodó su señora, y más arriba también -uno encima del otro- los veinticuatro conejitos.</p> <p>— ¡Ahora sí que</p>	<p>Inferencias:</p> <p>Eran tantos que pudieron masajear todo el cuello de la jirafa</p>	<p>Ahora lograron masajear el cuello de la jirafa? ¿Por qué?</p>

	<p>podemos empezar con los masajes! -gritó la vaca-. ¿Están listos muchachos? (...)</p> <p>Y todos juntos comenzaron a masajear el cuello de la jirafa Caledonia al compás de una zamba, porque la vaca dijo que la música también era un buen remedio para curar dolores.</p> <p>Y así fue como -al rato- la jirafa pudo mover su larguísimo cuello otra vez.</p>	<p>La jirafa se curó</p>	<p>¿Pudo mover su cuello, Caledonia?</p>
Situación final	<p>“— ¡Gracias, amigos! -les dijo contenta-. Ya pueden bajarse todos.</p> <p>Pero, no señor. Ninguno se movió de su lugar. Les gustaba mucho ser equilibristas. Y entonces -tal como estaban, uno encima del otro- la vaca los fue llevando a cada uno a su casa.</p> <p>Claro que los primeros que tuvieron que bajarse fueron los conejitos, para que los demás no perdieran el equilibrio...</p>	<p>Inferencia: “No querían bajarse ”</p> <p>Vocabulario: “equilibrio”</p>	<p>Parece que les había gustado estar uno arriba del otro... “Por qué?”</p> <p>¿Qué tuvo que hacer la vaca?</p> <p>Pregunta: ¿Cómo hacen los equilibristas para no caerse?</p> <p>Modelado</p>

	<p>Y la doctora vaca volvió a su consultorio, caminando muy oronda sobre sus tacos altos. Pero ni bien llegó, se quitó los zapatos, el delantal y el gorrito blanco y se echó a dormir sobre la camilla. ¡Estaba cansadísima! ”</p>		<p>¡Qué trabajo que tuvo ese día la doctora! ¿no?</p>
--	---	--	---

➤ Primero, segundo y tercer día

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

a- ¿Cómo se llamaba la jirafa?

2-Conflicto:

a- ¿Qué le pasaba a la jirafa?

b-¿A quién le contó su problema?

3-Acción:

a- ¿A quién le pidió ayuda la abejita?

b-¿Qué necesitaba la jirafa para curarse según la doctora vaca?

c- ¿A quiénes les pidió ayuda? ¿Por qué?

4-Resolución:

a-¿Cuándo funcionó su plan? ¿Por qué?

b- ¿Se curó Caledonia?

5-Situación final:

a- ¿Querían bajarse los animalitos? ¿Por qué?

b- ¿Qué tuvo que hacer la doctora vaca?

➤ Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema: Trabajo en grupo

a- ¿Qué debemos hacer cuando no podemos realizar alguna tarea solos?

b- ¿Si trabajamos en equipo, unimos fuerzas?

➤ Tercer día

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a- ¿Cómo empieza el cuento? ¿Quién era el personaje principal?

b- ¿Qué le pasaba? ¿A quién le contó?

c- ¿Qué hizo la abeja? ¿Qué dijo la vaca?

d- ¿Qué decidió hacer la vaca? ¿A qué animales llamó?

e- ¿Pudieron hacerle masajes?

f- ¿Y después qué pasó?

g- ¿Cómo termina el cuento?

- Imágenes que deben ordenar y funcionan como soporte para renarrar el cuento en forma grupal:



Décima secuencia: “La planta de Bartolo” Autora: Laura Devetach

1. Prelectura

- Primer día
- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor: “El cuento que les voy a leer se llama “La planta de Bartolo” y su autora “Laura Devetach.”
- Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio de preguntas referidas al título y a sus experiencias personales: ¿Tienen plantas en sus casas? ¿Qué debo sembrar para que nazca una planta? ¿Dónde puedo hacerlo? Si siembro una semilla de durazno, ¿qué planta crecerá? Y su fruto, ¿cuál será? ¿Debemos cuidarlas? ¿Cómo? ¿Qué necesitan para crecer?
- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento: “Ahora vamos a estar atentos para escuchar lo que le pasa a Bartolo con su planta en este cuento”
- Segundo y tercer día

- Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.
- Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. Lectura

LA PLANTA DE BARTOLO

Bartolo sembró un día un cuaderno en un macetón. Lo regó, lo puso al calor del sol y, cuando menos lo esperaba, ¡trácate!, brotó una planta tiernita con hojas de todos colores.

Pronto la planta comenzó a dar cuadernos. Eran hermosísimos, como esos que les gustan a los chicos. Tenían tapas de colores y muchas hojas muy blancas, que invitaban a hacer sumas, restas y dibujitos.

Bartolo palmoteó siete veces de contento y dijo:

—¡Ahora, todos los chicos tendrán cuadernos!

Pobrecitos los chicos del pueblo. Estaban tan caros los cuadernos que las mamás, en lugar de alegrarse porque escribieran mucho y los fueran terminando, rezongaban y les decían:

—¡Ya terminaste otro cuaderno! ¡Con lo que valen!

Y los chicos no sabían qué hacer.

Bartolo salió a la calle y haciendo bocina con sus enormes manos de tierra gritó:

—¡Chicos!, ¡tengo cuadernos lindos para todos! ¡El que quiera cuadernos nuevos que venga! ¡Vengan a ver mi planta de cuadernos!

Una bandada de parloteos y murmullos llenó inmediatamente la casita de Bartolo, y todos los chicos salieron brincando con un cuaderno nuevo debajo del brazo.

Y así pasó que cada vez que acababan uno, Bartolo les daba otro, y ellos escribían y dibujaban con muchísimo gusto.

Pero una piedra muy dura vino a caer en medio de la felicidad de Bartolo y los chicos.

El vendedor de cuadernos se enojó como no sé qué.

Un día, fumando su largo cigarrillo, fue caminando pesadamente hasta la casa, de Bartolo. Golpeó la puerta con las manos llenas de anillos: ¡Toco toc! ¡Toco toc!

—Bartolo —le dijo con falsa sonrisa atabacada—, vengo a comprarte tu planta de cuadernos. Te daré por ella un tren lleno de chocolate y un millón de pelotitas de colores.

—No —dijo Bartolo mientras comía un rico pedacito de pan.

—¿No? Te daré entonces una bicicleta de oro y doscientos arbolitos de navidad.

—No.

—Un circo con seis payasos, una plaza llena de hamacas y toboganes.

—No.

—Una ciudad llena de caramelos con la luna de naranja.

—No.

—¿Qué querés entonces por tu planta de cuadernos?

—Nada. No la vendo.

—¿Por qué sos así conmigo?

—Porque los cuadernos no son para vender, sino para que los chicos trabajen tranquilos.

—Te nombraré Gran Vendedor de Lápices y serás tan rico como yo.

—No.

—Pues entonces —rugió con su gran boca negra de horno—, ¡te quitaré la planta de cuadernos!

Y se fue echando humo como una vieja locomotora.

Al rato volvió con los soldaditos azules de la policía.

—¡Sáquenle la planta de cuadernos! —ordenó.

Los soldaditos azules iban a obedecerle cuando llegaron todos los chicos silbando y gritando, y también llegaron los pájaros y los conejitos.

Todos rodearon con grandes risas al vendedor de cuadernos y cantaron “arroz con leche”, mientras los pájaros y los conejitos le desprendían los tiradores y le sacaban los pantalones.

Tanto y tanto se rieron los chicos al ver al vendedor con sus calzoncillos colorados, aullando como un loco, que tuvieron que sentarse a descansar.

—¡Buen negocio en otra parte! —gritó Bartolo secándose los ojos, mientras el vendedor, tan colorado como sus calzoncillos, se iba a la carrera hacia el lugar solitario donde los vientos van a dormir cuando no trabajan.

FIN

Categoría narrativa	Fragmento abordado	Desafío para los niños	Intervención de la docente
Situación inicial:	“La planta de Bartolo”	Las plantas y sus frutos	Se conversa antes de la lectura (aclarado en la prelectura)
	Bartolo sembró un día un cuaderno en un macetón. Lo regó, lo puso al calor del sol y, cuando menos lo esperaba, ¡trácate!, brotó una planta tiernita con hojas de todos colores.	“macetón”/ “brotó”	Aclaración: “maceta grande” ¿Qué brotó, qué nació en la maceta? ¿Qué había sembrado?

	<p>Pobrecitos los chicos del pueblo. Estaban tan caros los cuadernos que las mamás, en lugar de alegrarse porque escribieran mucho y los fueran terminando, rezongaban y les decían: —¡Ya terminaste otro cuaderno! ¡Con lo que valen!</p>	<p>Inferencias: -Dificultad para comprarlos -Utilidad</p> <p>Vocabulario: 1. “rezongaban”</p>	<p>1. La docente pregunta: “¿A las mamás les costaba comprar los cuadernos? ¿Por qué?” 2. ¿Para qué sirven los cuadernos?</p> <p>La docente aclara: 1. “Se quejaban.”</p>
	<p>—¡Chicos!, ¡tengo cuadernos lindos para todos! ¡El que quiera cuadernos nuevos que venga! ¡Vengan a ver mi planta de cuadernos!</p>	<p>Inferencias: Bartolo regalaba los cuadernos</p>	
	<p>Una bandada de parloteos y murmullos llenó inmediatamente la casita de Bartolo, y todos los chicos salieron brincando con un cuaderno nuevo debajo del brazo.</p>	<p>Vocabulario: “Parloteos y murmullos” “brincando”</p>	<p>La docente hace el gesto. Aclara: “saltando”</p>
Suceso inicial o conflicto	<p>“El vendedor de cuadernos se enojó como no sé qué.”</p>	<p>Vocabulario: “causa del enojo del vendedor”</p>	<p>Pregunta: “¿Por qué se habrá enojado el vendedor de cuadernos”</p>

	<p>“—Bartolo —le dijo con falsa sonrisa atabacada—, vengo a comprarte tu planta de cuadernos. Te daré por ella un tren lleno de chocolate y un millón de pelotitas de colores.</p>	<p>Plan del vendedor: “comprarle la planta”</p>	<p>La docente pregunta: “¿Qué quería el vendedor?”</p>
Acción/ Evaluación	<p>—No —dijo Bartolo mientras comía un rico pedacito de pan.”</p> <p>“—Pues entonces —rugió con su gran boca negra de horno—, ¡te quitaré la planta de cuadernos!</p> <p>Y se fue echando humo como una vieja locomotora.</p> <p>Al rato volvió con los soldaditos azules de la policía.”</p>	<p>Inferencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “amenaza” 2. “enojo” 	<p>1. La docente pregunta: “¿Qué iba a hacer el vendedor si Bartolo no le vendía la planta?”</p> <p>2. Modelado: “Parece que estaba muy enojado.”</p>
Resolución	<p>“Los soldaditos azules iban a obedecerle cuando llegaron todos los chicos silbando y gritando, y también llegaron los pájaros y los conejitos.</p> <p>Todos rodearon con grandes risas al vendedor de cuadernos y cantaron “arroz con leche”, mientras los pájaros y los conejitos le desprendían los</p>	<p>Inferencia:</p> <p>“No pudo sacarle la planta”</p> <p>“Burla de os niños”</p>	<p>La docente pregunta:</p> <p>1. “¿La policía pudo sacarle la planta? ¿Por qué?”</p>

	<p>tiradores y le sacaban los pantalones.</p> <p>Tanto y tanto se rieron los chicos al ver al vendedor con sus calzoncillos colorados, aullando como un loco, que tuvieron que sentarse a descansar.”</p>		¿Por qué se rieron los niños?
Situación final	<p>“—¡Buen negocio en otra parte!</p> <p>—gritó Bartolo secándose los ojos, mientras el vendedor, tan colorado como sus calzoncillos, se iba a la carrera hacia el lugar solitario donde los vientos van a dormir cuando no trabajan. ”</p>	<p>Inferencia: “lágrimas de risa”</p> <p>El vendedor se tuvo que ir solo de pura vergüenza</p>	<p>Por medio de la pregunta ayudamos al niño a realizar la inferencia:</p> <p>“¿El vendedor se secaba lágrimas de tristeza o de risa? ¿Por qué se puso colorado el vendedor, qué le dio? ¿Qué hizo entonces?”</p>

➤ Primero, segundo y tercer día

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

a- ¿Cómo se llama el personaje principal?

b- ¿Qué plantó?

c- ¿Qué frutos dio su planta?

d- ¿Qué hizo con los cuadernos?

2-Conflicto:

a- ¿Quién se enojó al enterarse de la planta?

b- ¿Qué le propuso el vendedor a Bartolo?

3-Acción:

a- ¿Bartolo aceptó la propuesta del vendedor?

b- ¿Qué haría el vendedor entonces?

4-Resolución:

a- ¿Funcionó su plan?

b- ¿Quiénes ayudaron a Bartolo? ¿Cómo?

5-Situación final:

a- ¿Qué sintió el vendedor?

b- ¿Qué tuvo que hacer?

➤ Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema: La solidaridad

a- ¿Les parece bien que Bartolo no haya vendido su planta? ¿Por qué?

b- ¿Qué prefirió: recibir mucho dinero o hacer felices a los niños?

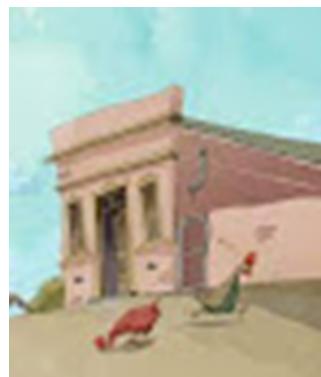
c- ¿Les gusta ayudar a los demás? ¿Por qué?

➤ Tercer día

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

- a- ¿Cómo empieza el cuento?
- b- ¿Quién era el personaje principal? ¿Qué hizo?
- c- ¿Qué pasó después?
- d- ¿Qué quería el vendedor de cuadernos? ¿Qué hizo?
- e- ¿Pudo quitarle la planta? ¿Por qué?
- f- ¿Dónde se tuvo que ir?
- Imágenes que deben ordenar y funcionan como soporte para renarrar el cuento en forma grupal:





Undécima secuencia: “Choco encuentra una mamá” Autora: Keiko Kasza

1. Prelectura

- Primer día
- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor: “El cuento que les voy a leer se llama “Choco encuentra una mamá” y su autora “Keiko Kasza.”
- Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio de preguntas referidas al título, al paratexto y a sus experiencias personales: ¿Cómo está conformada la familia de cada uno de ustedes? ¿Ustedes se parecen físicamente a alguno? ¿Y el carácter? ¿Creen que es necesario que nos parezcamos físicamente a nuestros padres para formar parte de nuestra familia? (Es importante esta pregunta para comprender el conflicto del cuento) ¿Qué animalito vemos en la tapa? ¿Cómo es?

- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento: “Ahora vamos a estar atentos para disfrutar y escuchar lo que le pasa a este pajarito, cómo encuentra una mamá en la historia que les voy a contar”

➤ Segundo y tercer día

- Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.
- Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. Lectura

Choco encuentra una mamá

Choco era un pájaro muy pequeño que vivía a solas. Tenía muchas ganas de conseguir mamá, pero ¿quién podría serlo? Un día decidió ir a buscar una.

Primero se encontró con la señora Jirafa.

-¡Señora Jirafa!-dijo- ¡Usted es amarilla como yo! ¿Es usted mi mamá?

-Lo siento -suspiró la señora Jirafa-, pero yo no tengo alas como tú.

Choco se encontró después con la señora Pingüino.

-¡Señora Pingüino!-exclamó- ¡Usted tiene alas como yo! ¿Será que usted es mi mamá?

-Lo siento- suspiró la señora Pingüino-, pero mis mejillas no son grandes y redondas como las tuyas.

Choco se encontró después con La señora Morsa.

-¡Señora Morsa!-exclamó- Sus Mejillas son grandes y redondas como las mías. ¿Es usted mi Mamá?

-¡Mira!-gruñó la señora Morsa. Mis pies no tienen rayas como los tuyos, así que, ¡no me molestes!

Choco buscó por todas partes, pero no pudo encontrar una madre que se le pareciera.

Cuando Choco vio a la señora Oso recogiendo manzanas, supo que ella no podía ser su madre. No había ningún parecido entre él y la señora Oso.

Choco se sintió tan triste, que empezó a llorar: ¡Mamá, mamá! ¡Necesito una Mamá! La señora Oso se acercó corriendo para averiguar qué le estaba pasando. Después de haber escuchado la historia de Choco, suspiró:

- ¿En qué reconocerías a tu madre?

-¡Ay! Estoy seguro de que ella me abrazaría -dijo Choco entre sollozos.

-¿Así? -preguntó la señora Oso y lo abrazó con mucha fuerza- ¿reconocerías a tu madre?

-Sí... Y estoy seguro de que también me besaría –dijo Choco.

- ¿Así?-preguntó la señora Oso, y, alzándolo, le dio un beso muy largo.

-Sí... Y estoy seguro de que me cantaría una canción y de que me alegraría el día.

-¿Así? - preguntó la señora Oso. Y entonces cantaron y bailaron.

Después de descansar un rato, la señora Oso le dijo a Choco:

-Choco, tal vez yo podría ser tu madre.

- ¿Tú? –preguntó Choco- Pero si tú no eres amarilla. Además no tienes alas, ni mejillas grandes y redondas. ¡Tus pies tampoco son como los míos!

-¡Qué barbaridad! –dijo la señora Oso - ¡Me imagino lo graciosa que me vería!

A Choco también le pareció que se vería muy graciosa.

-Bueno- dijo la señora Oso-mis hijos me están esperando en casa. Te Invito a comer un pedazo de pastel de manzana. ¿Quieres venir?

La idea de comer pastel de manzana le pareció excelente a Choco

Tan pronto como llegaron, los hijos de la señora Oso salieron a recibirlos.

-Choco, te presento a Hipo, a Coco y a Chanchi (hipopótamo, cocodrilo, cerdo).
Yo soy su madre.

El olor agradable a pastel de manzana y el dulce sonido de las risas llenaron la casa de la señora Oso.

Después de aquella pequeña fiesta, la señora Oso abrazó a todos sus hijos con un fuerte y caluroso abrazo de oso, y Choco se sintió muy feliz de que su madre fuera tal y como era.

Fin

Categoría narrativa	Fragmento abordado	Desafío para los niños	Intervención de la docente
Situación inicial	“Choco era un pájaro muy pequeño que vivía a solas.”	Características del animal	Prelectura
Suceso inicial o conflicto	“Tenía muchas ganas de conseguir mamá, pero ¿quién podría serlo? Un día decidió ir a buscar una.”	Inferencia: “Necesidad de tener una mamá.”	Modelado: “Pobrecito...necesitaba a una mamá
Acción/ evaluación (1)	“Primero se encontró con la señora Jirafa. -¡Señora Jirafa!-dijo- ¡Usted es amarilla como yo! ¿Es usted mi mamá?”	Inferencia: “Búsqueda de animales que se parecieran a él”	La docente pregunta: “¿Para Choco la jirafa podía ser su mamá? ¿Por qué?”
Resolución (1)	“-Lo siento -suspiró la señora Jirafa-, pero yo no tengo alas como tú.”	Inferencia: “Diferencias”	Se les pregunta: “¿Aceptó ser su mamá? ¿Por qué?”
Acción/ evaluación accional (2)	“-¡Señora Pingüino!-exclamó- ¡Usted tiene alas como yo! ¿Será que usted es mi mamá?”	Inferencia: “Búsqueda de animales que se parecieran a él”	La docente pregunta: “¿Para Choco el pingüino podía ser su mamá? ¿Por qué?”
Resolución (2)	“-Lo siento- suspiró la señora Pingüino-, pero mis mejillas no son grandes y redondas como las tuyas.”	Inferencia: “Diferencias”	Se les pregunta: “¿Aceptó ser su mamá? ¿Por qué?”
Acción/ evaluación I (3)	“-¡Señora Morsa!-exclamó- Sus Mejillas son grandes y	Vocabulario: “morsa”	La docente muestra una imagen de la morsa y pregunta:

	redondas como las mías. ¿Es usted mi Mamá?"	Inferencia: "Búsqueda de animales que se parecieran a él"	"¿Para Choco la morsa podía ser su mamá? ¿Por qué?"
Resolución (3)	"-¡Mira!-gruñó la señora Morsa. Mis pies no tienen rayas como los tuyos, así que, ¡no me molestes!"	Inferencia: "Diferencias"	LECTURA: Se les pregunta: "¿Aceptó ser su mamá? ¿Por qué?"
Acción/ evaluación I (4)	"Choco se sintió tan triste, que empezó a llorar: ¡Mamá, mamá! ¡Necesito una Mamá! La señora Oso se acercó corriendo para averiguar qué le estaba pasando."	Referente: "le contó a la osa sus sentimientos"	La docente pregunta: "¿Con quién se encontró?"
Resolución (4)	<p>"-Choco, tal vez yo podría ser tu madre.</p> <p>- ¿Tú? –preguntó Choco- Pero si tú no eres amarilla. Además no tienes alas, ni mejillas grandes y redondas. ¡Tus pies tampoco son como los míos!</p> <p>-¡Qué barbaridad!</p> <p>–dijo la señora Oso - ¡Me imagino lo graciosa que me vería!"</p> <p>"Tan pronto como llegaron, los hijos de la señora Oso salieron a recibirlos.</p> <p>-Choco, te presento a Hipo, a Coco y a Chanchi. Yo soy su madre."</p>	<p>Inferencias: "Diferencias"</p> <p>Humor a partir de la imagen representada</p> <p>Hijos no parecidos (adoptados)</p>	<p>La docente pregunta: "¿Para Choco la osa podía ser su mamá? ¿Por qué?"</p> <p>"¿Qué le causó risa a la osa?"</p> <p>La docente muestra las imágenes de los otros hijo y pregunta: ¿Qué animales eran los hijos de la señora Oso? ¿Se parecían?</p>
Situación final	"(...)la señora Oso abrazó a todos sus hijos con un fuerte y caluroso abrazo de oso, y Choco se sintió muy feliz de que su madre fuera tal y	<p>Inferencia: "Choco encuentra una mamá"</p> <p>"Lo que importa es el</p>	<p>Por medio de la pregunta ayudamos al niño a realizar la inferencia: "¿Quién sería la mamá de Choco?"</p>

	como era.”	amor en la familia”	¿Le importaba no parecerse? ¿Por qué?
--	------------	---------------------	---------------------------------------

➤ Primero, segundo y tercer día

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

a- ¿Cómo se llama el personaje principal?

b- ¿Qué animal era?

2-Conflicto:

a- ¿Qué le pasaba a Choco?

3-Acción:

a- ¿Qué decidió hacer? ¿Con qué animales se encontró?

4-Resolución:

a-¿Quiénes no aceptaron ser su mamá? ¿Por qué?

b-¿Cómo se sintió Choco?

c-¿Quién le ofreció ser su madre? ¿Se parecían?

5-Situación final:

a-¿Cómo se sintió Choco en su nueva familia? ¿Por qué?

➤ Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema: Amor de la familia

a- ¿Es importante el parecido físico con nuestros padres?

b- ¿Qué es lo fundamental en una familia?

➤ Tercer día

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a- ¿Cómo empieza el cuento?

b- ¿Quién es el personaje principal?

c- ¿Qué hizo?

d- ¿Qué pasó después?

f- ¿Por qué los animales no aceptaron ser su mamá?

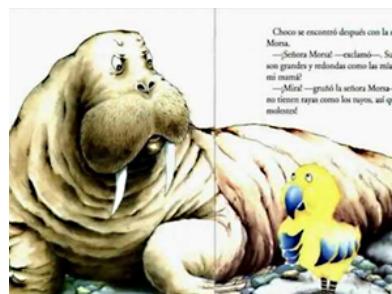
g- ¿Qué pasó después?

h- ¿Dónde lo invitó la señora Oso?

i- ¿Qué serían de Choco la señora Oso y sus hijos?

j- Cómo se sentía Choco en esa familia?

- Imágenes que deben ordenar y funcionan como soporte para renarrar el cuento en forma grupal:



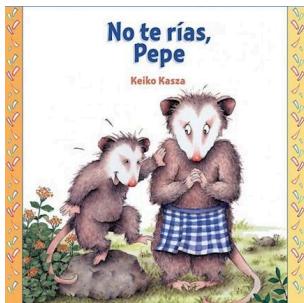


Duodécima secuencia: “No te rías, Pepe” Autora: Keiko Kasza

1. Prelectura

➤ Primer día

- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor: “El cuento que les voy a leer se llama “No te rías, Pepe” y su autora “Keiko Kasza.”
- Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio de preguntas referidas al título y al paratexto, en relación con sus experiencias personales: ¿Qué animalitos vemos en la tapa? ¿Qué relación tendrán entre ellos?



- Pepe, un personaje de este cuento es una zarigüeya ¿Qué está haciendo en la imagen? ¿Conocen estos animales? ¿Las han visto en alguna película? (Se menciona la película animada “Vecinos invasores”)



- ¿Cómo actúan estos animalitos en la película? ¿Qué hacen para protegerse de otros animales peligrosos? (Se proporcionará información al respecto) ¿Saben qué comen? (Es importante esta pregunta para comprender la recompensa ofrecida)
- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento: “Ahora vamos a estar atentos para disfrutar y escuchar lo qué le pasa a esta zarigüeya, por qué no debe reírse.”

➤ Segundo y tercer día

- Activación de conocimientos previos sobre el cuento escuchado por medio de preguntas referidas al título, a los personajes y al conflicto.
- Invitación a la escucha atenta de la lectura para comprender y disfrutar del cuento.

2. Lectura

NO TE RÍAS, PEPE

Mamá zarigüeya amaba a su hijo pepe tiernamente, pero él siempre se estaba riendo.

Últimamente ella estaba preocupada por la risa de Pepe. Mamá zarigüeya estaba a punto de enseñarle a Pepe la lección más importante que una zarigüeya pudiera aprender.

- Pepe - dijo mamá zarigüeya -. Debes aprender a hacerte el muerto.

- ¿Por qué? - preguntó Pepe.

- Porque nosotros, las zarigüeyas, nos defendemos de los enemigos hiciéndonos los muertos - le explicó mamá zarigüeya -. Cuando aprendas este truco, te prepararé el postre preferido de las zarigüeyas, ¡torta de insectos!.

Empezaron a practicar.

- No te rías, Pepe - le advirtió mamá zarigüeya.

- No te preocunes, mamá - respondió Pepe.

Pepe se hizo el muerto y su mamá lo olfateó, como si fuera un zorro hambriento. Snif, snif, snif.

Pepe se rió tanto que le dolió el estómago.

- ¿Ya puedo comerme la torta? - preguntó.

- De ninguna manera - lo regañó mamá zarigüeya -. ¡Las zarigüeyas muertas no se ríen!.

Pepe practicó hacerse el muerto otra vez. Ahora su mamá lo hurgó, como si fuera un coyote malvado.

Tuc, tuc, tuc.

Pepe se rió tanto que gritó para que su mamá parara.

- ¿Ya puedo comerme la torta? - preguntó.

- De ninguna manera - lo regañó mamá zarigüeya -. ¡Las zarigüeyas muertas no gritan!

Pepe practicó hacerse el muerto una vez más. Ahora su mamá lo sacudió, como si fuera un temible gato montés.

Sacudón. Sacudón. Sacudón.

Pepe se rió tan fuerte que, con el movimiento, se soltó y cayó al suelo.

- ¿Ahora sí puedo comer un poco de torta, mamá? - preguntó.

- De ninguna manera - lo regañó mamá zarigüeya -. ¡Las zarigüeyas muertas no se mueven!

La mamá de Pepe estaba preocupada por su risa, pero a sus amigos les encantaba. Les gustaba mirar a Pepe hacerse el muerto porque los hacía reír también.

- Pero, Pepe - suspiró mamá zarigüeya -, ¿qué vas a hacer cuando enfrentes un verdadero peligro?

Un día mamá zarigüeya llevó a Pepe a practicar afuera.

- Esta vez - le dijo -, seré un viejo oso gruñón. Debes hacerte el muerto cuando yo gruña, ¿entiendes?

- Muy fácil, mamá - dijo Pepe.

Pero justo cuando mamá zarigüeya iba a gruñir...

... un verdadero viejo oso gruñón salió del bosque y dio el gruñido más feroz que Pepe jamás hubiera escuchado.

De inmediato, Pepe y su mamá cayeron al suelo y se hicieron los muertos.

El viejo oso gruñón olfateó a Pepe.

Snif, snif, snif.

El viejo oso gruñón le hurgó la panza a Pepe.

Tuc, tuc, tuc.

Finalmente, el viejo oso gruñón sacudió a Pepe hacia arriba y hacia abajo.

Sacudón. Sacudón. Sacudón.

Pepe no se rió. Pepe no gritó. Pepe no se movió.

Por primera vez se hizo el muerto perfectamente. Mamá zarigüeya estaba muy orgullosa de él.

Pero el viejo oso gruñón no se fue. Se sentó y esperó.

De repente, el oso empezó a llorar.

- Esto es terrible - se lamentó -. Siempre soy tan gruñón que pensé que si alguien podía hacerme reír era el pequeño Pepe zarigüeya. ¡Pero cuando lo encuentro, el pobre Pepe cae muerto frente a mis ojos!

¡Oh, esto es horrible!

Pepe se tranquilizó al oír la historia del oso. Hasta comenzó a sentir compasión por el oso que sollozaba.

- Señor Oso - dijo -, no estoy muerto. Sólo me estoy haciendo el muerto.

El oso se espantó sorprendido.

- ¿Haciéndote el muerto? - exclamó -. ¡Caramba!

¡Eres muy bueno para eso! Oh, por favor, Pepe - le regó -, enséñame a reír.

- Es fácil - dijo Pepe -. Hay muchas cosas divertidas, Señor Oso. Lo que acaba de pasar es divertido - y comenzó a reírse.

Pronto todos a su alrededor empezaron a reír también, incluso el viejo oso gruñón.

Al poco tiempo, los animales se estaban riendo tanto que todo el bosque temblaba.

- Oh, Pepe - dijo el oso a carcajadas -, gracias por enseñarme a reír.

- Gracias, Señor Oso - respondió Pepe -, por enseñarme a hacerme el muerto.

- ¿Ahora sí puedo comer torta? - le preguntó Pepe a su mamá.

- Claro que sí - respondió mamá zarigüeya -. Vengan todos a comer una deliciosa torta de insectos.

- ¡Con saltamontes! - exclamó Pepe -, ¡Y escarabajos y cucarachas, también!.

Repentinamente, los demás animales dejaron de reírse.

- ¿¿¿Torta de insectos??? ¡¡¡Cucarachas!!!

Uno por uno, cayeron al suelo...

... y se hicieron los muertos.

FIN

Categoría narrativa	Fragmento abordado	Desafío para los niños	Intervención de la investigadora o docente
Situación inicial	"Mamá zarigüeya y su hijo Pepe."	Características del animal	Prelectura
Suceso inicial o conflicto	"Mamá zarigüeya...la risa de Pepe."	Inferencia: "Si se ría no podría hacerse el muerto."	Pregunta: "Según mamá zarigüeya, ¿cuál era el problema de Pepe?"
Acción/ evaluación (1)	"Mamá zarigüeya estaba a punto de enseñarle...¡Torta de insectos." "Pepe se hizo el muerto y su mamá lo olfateó como si fuera un zorro hambriento"	Inferencias: - "Necesidad de aprender a hacerse el muerto y no reírse (para protegerse)." - Recompensa Vocabulario: "olfatear"	La docente pregunta: "¿Cuál era el plan de la mamá? ¿Qué le daría si lo conseguía?" "¿Les gustan a las zarigüeyas los insectos?" La docente dramatiza la acción
Resolución (1)	"Pepe se rio tanto que le dolió el estómago. ¿Ya puedo comerme la torta?"	Inferencia: "Primera prueba no lograda"	Se les pregunta: "¿Funcionó el plan de su mamá su mamá en la primera prueba?" "¿Podría recibir la recompensa?"
Acción/ evaluación (2)	"Ahora su mamá lo hurgó como si fuera un malvado coyote"	Inferencia: "2da prueba" Vocabulario: "hurgó"	Modelado: "Veremos cómo le va ahora" Aclaración: "lo tocó"
Resolución (2)	Pepe rio tanto que gritó para que su mamá parara" (...) "Las zarigüeyas muertas no gritan"	Inferencia: "Segunda prueba no lograda"	Se les pregunta: "¿Funcionó el plan de su mamá en la segunda prueba?" "¿Podría recibir la recompensa?"

Acción/ evaluación (3)	<p>“Pepe practicó hacerse el muerto una vez más. Ahora su mamá lo sacudió como si fuera un terrible gato montés”</p>	<p>Inferencia: “3ra prueba”</p> <p>Vocabulario: “sacudió”</p>	<p>Modelado: “Veremos cómo le va ahora”</p> <p>La docente dramatiza la acción con un objeto</p>
Resolución (3)	<p>Pepe rio tan fuerte...(...) Las zarigüeyas no se mueven ”</p> <p>“Qué vas a hacer cuando enfrentes un verdadero peligro”</p>	<p>Inferencia: “Tercera prueba no lograda”</p> <p>Lo atacarán los animales enemigos si no sabe protegerse</p>	<p>“¿Funcionó el plan de su mamá en la tercera prueba?”</p> <p>“¿Podría recibir la recompensa?”</p> <p>¿Qué pasará si no aprende a hacerse el muerto?</p>
Acción/ evaluación (4)	<p>“Un día mamá zarigüeya llevó a Pepe a practicar afuera...seré un viejo oso gruñón...debés hacerte el muerto”</p>	<p>Inferencia: “4ta prueba: la mamá se haría pasar por un oso”</p>	<p>La docente pregunta: “¿Cuál era el plan de la mamá esta vez?”</p>
Resolución (4)	<p>“Pero justo cuando la mamá iba a gruñir...se apareció un verdadero oso...Pepe y su mamá cayeron al suelo y se hicieron los muertos”</p> <p>“Pepe no se rio, no gritó, no se movió”</p> <p>“De repente, el oso empezó a llorar (...) Siempre soy tan gruñón...¡Oh, esto es horrible!”</p> <p>“Pepe se tranquilizó...Hasta empezó a sentir compasión por el oso que sollozaba.”(...) El oso se espantó sorprendido”</p>	<p>Inferencias: “Aprendió en una situación real”</p> <p>Al oso no le gustaba ser gruñón; quería reír.</p> <p>Vocabulario: “compasión”</p> <p>“sollozaba”</p>	<p>La docente pregunta:</p> <p>“¿Pasó lo que la mamá había planeado?</p> <p>¿Pero Pepe aprendió a hacerse el muerto?”</p> <p>“¿Qué hizo el oso para comprobar que estaba muerto?”</p> <p>¿Le gustaba ser gruñón al oso?</p> <p>¿Qué quería?</p> <p>Aclaración: “tuvo pena por el oso”</p> <p>La docente dramatiza la acción</p>

Situación final	<p>Eres muy bueno para eso (...)</p> <p>Enséñame a reír. (...)</p> <p>-Lo que acaba de pasar es divertido. (...)</p> <p>Todos empezaron a reír"</p> <p>Gracias...por enseñarme a hacerme el muerto."</p> <p>"¿Ahora sí puedo comer torta de insectos...con saltamontes, escarabajos, cucarachas?(...)</p> <p>Dejaron de reírse...cayeron al suelo y se hicieron los muertos</p>	<p>Inferencia: "El oso aprendió a reír y Pepe a hacerse el muerto"</p> <p>"La alegría contagiosa"</p> <p>Vocabulario: saltamontes, escarabajos, cucarachas</p> <p>Los demás animales se hicieron los muertos porque no les gustan los insectos</p>	<p>Por medio de la pregunta ayudamos al niño a realizar la inferencia: "¿Cómo le enseñó Pepe a reírse? ¿Qué le enseñó el oso?" ¿Qué hicieron todos los animales?</p> <p>Aclaración con hiperónimo: "insectos"</p> <p>¿Qué hicieron los demás animales? ¿Por qué?</p>
------------------------	---	--	--

➤ Primero, segundo y tercer día

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

a- ¿Qué animal era Pepe? ¿Y su mamá?

2-Conflicto:

a- ¿Cuál era el problema de Pepe?

b- ¿Por qué era un problema?

3-Acción:

a- ¿Qué decidió hacer su mamá?

b- ¿Cómo lo intentó?

4-Resolución:

a-¿Resultó su plan? ¿Cuándo?

b-¿El oso quería atacarlo? ¿Qué le pidió a Pepe?

5-Situación final:

a- ¿Qué aprendió Pepe? ¿Y el oso?

b- ¿Por qué se hicieron los muertos los otros animales?

➤ Segundo día

- Preguntas de apreciación personal y extrapolación:

-Tema 1: La importancia de obedecer a nuestros padres

a- ¿La mamá zarigüeya quería proteger a su hijo?

b-¿Nuestros padres quieren lo mejor para nosotros?

c- ¿Debemos obedecerles?

-Tema 2: La importancia de la alegría

a- ¿Qué nos une con nuestros amigos: que seamos alegres o que nos enojemos?

b- ¿Qué debemos intentar cambiar?

➤ Tercer día

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a- ¿Cómo empieza el cuento?

b- ¿Quién era el personaje principal?

c- ¿Qué le pasaba a Pepe?

d- ¿Qué quería hacer su mamá?

e- ¿Cómo lo hizo practicar para que se hiciera el muerto? ¿Funcionó?

f- ¿Qué pasó después?

g- ¿Qué le enseñó Pepe al oso? ¿Y el oso a Pepe?

h- ¿Cómo termina el cuento?

- A) Imágenes que deben ordenar y funcionan como soporte para renarrar el cuento en forma grupal:





Apéndice B. Secuencias diseñadas para el pretest y postest

Pretest: “El astronauta del barrio” Autora: Silvia Schujer

1. Prelectura

- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor: “El cuento que les voy a leer se llama “El astronauta del barrio” y su autora “Silvia Schujer.”

- Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio de preguntas referidas al título en relación con sus experiencias personales: ¿Han visto "astronautas"? ¿Dónde? ¿Saben por qué se los llama así? ¿Qué actividades realizan? ¿En qué viajan a la Luna?
- Información sobre el personaje: El personaje del cuento que les voy contar se llama "Poquito Pérez" y no sabemos si es astronauta.
- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento: Ahora vamos a escuchar muy atentos qué le pasó a Poquito Pérez. Tienen que estar en silencio y escuchar para que después se lo podamos contar a quien no conozca este cuento.

2. Lectura

EL ASTRONAUTA DEL BARRIO

Apenas sonó el despertador, el señor Poquito Pérez saltó de la cama como un resorte. Se quedó un rato parado en el medio del cuarto, y cuando creyó estar despierto, subió la persiana.

"Va a ser un día de sol", se dijo. Porque a través de la ventana vio que el cielo estaba celeste.

Pensando en el sol, el señor Poquito Pérez se pegó una ducha fresca y se vistió con ropa liviana: un pantaloncito corto, una remera de hilo y una gorra con visera. También preparó los anteojos negros, pero no se los puso hasta la hora de salir.

Antes de afeitarse prendió la radio y escuchó un informativo. Entre noticia y noticia, el locutor le recordó a la gente que esa mañana empezaba el invierno.

"¡Pero si ya estamos en invierno!", se acordó el señor Poquito Pérez.

Así que, para no morirse de frío en la calle (a veces, aunque haya sol hace frío), además de lo que ya se había puesto, se calzó un buzo, un pañuelo de garganta, guantes y un par de medias de lana.

Después de afeitarse, el señor Poquito Pérez fue a la cocina a prepararse unos mates. Estaba desayunando cuando en eso miró la hora y recordó que no era domingo, que tenía que ir al trabajo.

"¡Qué tonto!", se dijo. "¿Cómo voy a ir a trabajar con pantaloncitos cortos?".

Volvió entonces a su habitación y así nomás -para no perder tiempo- se puso unos pantalones largos arriba de los cortitos, el saco del traje arriba del buzo (y de la remera) y un par de zapatos sobre las medias de lana.

Antes de salir a la calle, el señor Poquito Pérez volvió a mirar por la ventana y el celeste del cielo se había vuelto gris. No sólo no había una hilacha de sol, sino que las nubes, gordísimas, parecían a punto de explotar.

-Va a llover -comentó-. Lo que me faltaba.

Y para no mojarse, encima de lo que ya tenía, se puso una campera con capucha. Sobre la campera, un piloto y sobre los zapatos -para no arruinarlos-, un par de botas de goma.

Un poco incómodo, el señor Poquito Pérez abrió la puerta y salió de su casa. Caminaba por la vereda tan despacio y endurecido de ropa que más de un vecino lo confundió con un astronauta. Y hasta tal punto parecía un astronauta que él mismo se convenció: cuando llegó a la parada, en vez de un colectivo, tomó una nave espacial (una que pasaba por la esquina). Y tan bien lo trataron en la nave esa mañana que, en vez de ir al trabajo, el señor Poquito Pérez, se fue derecho a la Luna.

Y lo bien que lo pasó...

FIN

3. Poslectura

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

a-¿Quién es el personaje de este cuento?

b-¿Cómo podríamos comenzar a contar este cuento a mi mamá o papá?

c- ¿Cómo estaba vestido al comenzar el cuento?

2-Conflicto:

a- ¿Por qué se cambia de ropa?

3-Acción:

a- ¿Qué ropa se pone?

b- ¿De qué se había olvidado?

c- ¿Qué otra ropa se agrega?

d- ¿Qué vio detrás de la ventana?

e- ¿Qué agregó finalmente a su vestimenta?

4-Resolución:

a- ¿A qué se parecía cuando terminó de vestirse?

5-Situación final:

a- ¿Le gustó? ¿Se fue a su trabajo o dónde se fue?

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a- ¿Cómo empieza el cuento?

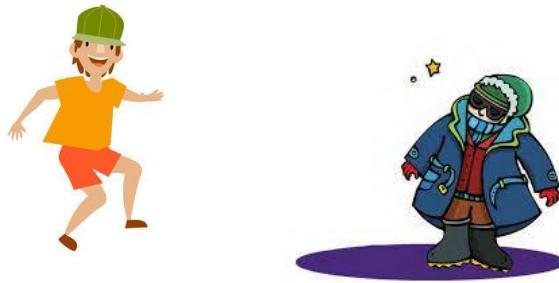
b- ¿Cómo se llama el personaje?

c- ¿Qué le pasó cuando se levantó?

d- ¿Qué hizo después?

e- ¿Dónde se fue?

- A) Imágenes que deben ordenar y funcionan como soporte para renarrar el cuento en forma grupal:



Postest: “Monigote en la arena” Autora: Laura Devetach

1. Prelectura

- Información sobre el cuento que escucharán: título y autor: El cuento que les voy a leer se llama “Monigote en la arena” y su autora “Laura Devetach.”
- Activación de conocimientos previos sobre la temática por medio de preguntas referidas al título en relación con sus experiencias personales: ¿Conocen el mar ¿Les gusta jugar en la arena? ¿Qué hacen en ella? ¿Dibujan? ¿Cuánto duran esos dibujos? ¿Cómo pueden borrarse?
- La docente leerá el título y mostrará la tapa del cuento: ¿Qué es un “monigote”? ¿Han dibujado monigotes? ¿Dónde?
- Información sobre el personaje: El personaje del cuento es un monigote dibujado en la arena, al cual le pasan algunas cosas....

- Invitación a la escucha atenta para comprender y disfrutar del cuento: Ahora vamos a escuchar muy atentos qué le pasó a este dibujo. Tienen que estar en silencio y escuchar para que después se lo podamos contar a quien no conozca este cuento

2. Lectura

MONIGOTE EN LA ARENA

La arena estaba tibia y jugaba a cambiar de colores cuando la soplaba el viento. Laurita apoyó la cara sobre un montoncito y le dijo:

—Por ser tan linda y amarilla te voy a dejar un regalo —y con la punta del dedo dibujó un monigote de seda y se fue.

Monigote quedó solo, muy sorprendido. Oyó cómo cantaban el agua y el viento. Vio las nubes acomodándose una al lado de la otra para formar cuadros pintados. Vio las mariposas azules que cerraban las alas y se ponían a dormir sobre los caracoles.

—Hola —dijo Monigote, y su voz sonó como una castañuela de arena.

El agua lo oyó y se puso a mirarlo encantada.

—Glubi glubi, monigote en la arena es cosa que dura poco— dijo preocupada y dio dos pasos hacia atrás para no mojarlo—. ¡Qué monigote más lindo, tenemos que cuidarte!

—¿Qué? ¿Es que puede pasarme algo malo? —preguntó Monigote tirándose de los botones como hacía cuando se ponía nervioso.— Glubi glubi, monigote en la arena es cosa que dura poco —repitió el agua, y se fue a avisar a las nubes que había un nuevo amigo pero que se podía borrar.

—Flu flu —cantaron las nubes—, monigote en la arena es cosa que dura poco. Vamos a preguntar a las hojas voladoras cómo podemos cuidarlo.

Monigote seguía tirándose de los botones y estaba tan preocupado que ni siquiera probó los caramelitos de flor de durazno que le ofrecieron las hormigas.

—Crucri crucri —cantaron las hojas voladoras—. Monigote en la arena es cosa que dura poco. ¿Qué podemos hacer para que no se borre? El agua tendió lejos su cama de burbujas para no mojarlo. Las nubes se fueron hasta la esquina para no rozarlo. Las hojas no hicieron ronda. La lluvia no llovió. Las hormigas hicieron otros caminos.

Monigote se sintió solo solo solo.

—No puede ser —decía con su vocecita de castañuela de arena, todos me quieren pero porque me quieren se van. Así no me gusta. Hizo “cla cla cla” para llamar a las hojas voladoras.

—No quiero estar solo —les dijo—, no puedo vivir lejos de los demás, con tanto miedo. Soy un monigote de arena. Juguemos, y si me borro, por lo menos me borrará jugando.

—Crucri crucri —dijeron las hojas voladoras sin saber qué hacer.

Pero en eso llegó el viento y armó un remolino.

—¿Un monigote de arena? —silbó con alegría—. Monigote en la arena es cosa que dura poco. Tenemos que hacerlo jugar.

“Cla cla cla”, hizo monigote porque el remolino era como una calesita.

Las hojas voladoras se colgaron del viento para dar vueltas.

El agua se acercó tocando su piano de burbujas.

Las nubes bajaron un poquito, enhebradas en rayos de sol.

Monigote jugó y jugó en medio de la ronda dorada, y rio hasta el cielo con su voz de castañuela.

Y mientras se borraba siguió riendo, hasta que toda la arena fue una risa que juega a cambiar de colores cuando la sopla el viento.

FIN

3. Poslectura

- Recuperación del contenido del cuento, en forma colectiva, por medio de preguntas:

1-Situación inicial u orientación:

a-¿Dónde estaba Laurita?

b-¿Qué dibujó en la arena?

2-Conflicto:

a- ¿Qué le podía pasar a monigote?

3-Acción:

a- ¿Quiénes trataron de impedirlo?

b-¿Qué hizo el mar?

c- ¿Qué hicieron las hojas?

d-¿Qué hicieron las hormigas?

4-Resolución:

a-¿Qué pasó con Monigote cuando todos se fueron? ¿Cómo se sintió?

b-¿A quiénes llamó? ¿Por qué? ¿Qué quería?

5-Situación final:

a- ¿Se cumplió su deseo?

b- ¿Cómo termina el cuento?

- Recuperación de la secuencia narrativa en grupos reducidos y con ayuda de imágenes, las cuales deben ordenar. También, la investigadora los ayuda a reconstruir el cuento con preguntas referidas a las distintas categorías narrativas. A modo de ejemplo, se detallan algunas de ellas:

a- ¿Cómo empieza el cuento?

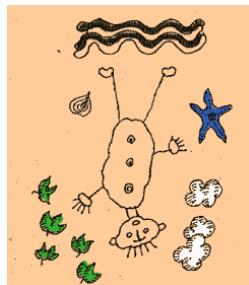
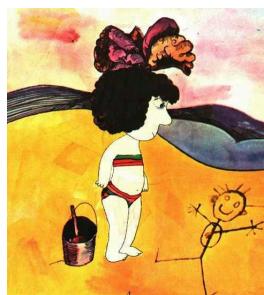
b- ¿Qué pasa con Monigote?

c- ¿Quiénes tienen un plan para impedirlo?

d- ¿Qué ocurrió después?

e- ¿Cómo termina el cuento?

A) Imágenes que deben ordenar y funcionan como soporte para renarrar el cuento en forma grupal:



Apéndice C. Enlaces de grabaciones

Primera secuencia: “Sapo verde”, de Graciela Montes

- [Primer día](#)
 - [prelectura](#)
 - [lectura](#)
 - [poslectura](#)
- [Segundo día](#)
 - [prelectura y lectura](#)
 - [poslectura](#)
- [Tercer día](#)
 - [prelectura](#)
 - [lectura](#)
 - [poslectura](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)
 - [Grupo 6](#)

Segunda secuencia: “El mono y el yacaré”, de Gustavo Roldán

- [Primer día](#)
- [Segundo día](#)
- [Tercer día](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)

- [Grupo 2](#)
- [Grupo 3](#)
- [Grupo 4](#)
- [Grupo 5](#)
- [Grupo 6](#)

Tercera secuencia: “Preciosaurio”, de Silvia Schujer

- [Primer día](#)
- [Segundo día](#)
- [Tercer día](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)
 - [Grupo 6](#)

Cuarta secuencia: “El león que no sabía escribir”, de Martin Baltscheit

- [Primer día](#)
- [Segundo día](#)
- [Tercer día](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)

- [Grupo 6](#)

Quinta secuencia: “Dulce de abeja”, de Silvia Schujer

- [Primer día](#)
- [Segundo día](#)
- [Tercer día](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)
 - [Grupo 6](#)

Sexta secuencia: “La luna se cayó”, de Laura Devetach

- [Primer día](#)
- [Segundo día](#)
- [Tercer día](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)
 - [Grupo 6](#)

Séptima secuencia: “Celestino”, de Beatriz Ferro

- [Primer día](#)
- [Segundo día](#)

- [Tercer día](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)
 - [Grupo 6](#)

Octava secuencia: “Había una vez una casa”, de Graciela Montes

- [Primer día](#)
- [Segundo día](#)
- [Tercer día](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)
 - [Grupo 6](#)

Novena secuencia: “Cuello duro”, de Elsa Bornemann

- [Primer día](#)
- [Segundo día](#)
- [Tercer día](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)

- [Grupo 3](#)
- [Grupo 4](#)
- [Grupo 5](#)
- [Grupo 6](#)

Décima secuencia: “La planta de Bartolo”, de Laura Devetach

- [Primer día](#)
- [Segundo día](#)
- [Tercer día](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 5](#)
 - [Grupo 6](#)

Undécima secuencia: “Choco encuentra una mamá”, de Keiko Kasza

- [Primer día](#)
- [Segundo día](#)
- [Tercer día](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)
 - [Grupo 6](#)

Duodécima secuencia: “No te rías, Pepe”, de Keiko Kasza

- [Primer día](#)
- [Segundo día](#)
- [Tercer día](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)
 - [Grupo 6](#)

Pretest-grupo control: “El astronauta del barrio”, de Silvia Schujer

- [Prelectura](#)
- [Lectura y poslectura](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)

Pretest-grupo experimental: “El astronauta del barrio”, de Silvia Schujer

- [Prelectura](#)
- [Lectura](#)
- [Poslectura](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)

- [Grupo 2](#)
- [Grupo 3](#)
- [Grupo 4](#)
- [Grupo 5](#)
- [Grupo 6](#)

Postest-grupo control: “Monigote en la arena”, de Laura Devetach

- [Prelectura, lectura y poslectura](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)

Postest-grupo experimental: “Monigote en la arena”, de Laura Devetach

- [Prelectura-lectura y poslectura](#)
- Renarraciones
 - [Grupo 1](#)
 - [Grupo 2](#)
 - [Grupo 3](#)
 - [Grupo 4](#)
 - [Grupo 5](#)
 - [Grupo 6](#)

