



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

“Actividad metalingüística de niños preescolares en una situación didáctica de construcción de reseñas de cuentos”

T e s i s

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

Bárbara Ruth Chávez Ruiz

Dirigido por:

Dra. Sofía A. Vernon Carter

Santiago de Querétaro, Qro; de mayo 2013



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

**“ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA DE NIÑOS PREESCOLARES EN UNA
SITUACIÓN DIDÁCTICA DE CONSTRUCCIÓN DE RESEÑAS DE CUENTOS”**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

Bárbara Ruth Chávez Ruiz

Dirigido por:

Dra. Sofía A. Vernon Carter

SINODALES

Dra. Sofía A. Vernon Carter
Presidente

Firma

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Secretario

Firma

Dra. Karina Hess Zimmermann
Vocal

Firma

Dra. Marcela Ávila Eggleton
Suplente

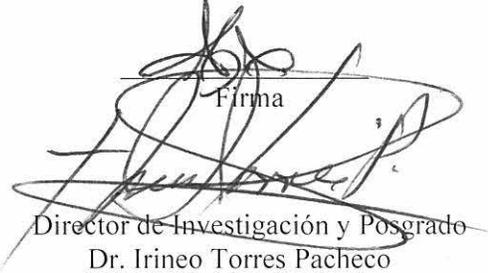
Firma

Mtra. Diana Araceli Rico Valdéz
Suplente

Firma



Director de la Facultad
M.D.H. Jaime E. Rivas Medina



Director de Investigación y Posgrado
Dr. Irineo Torres Pacheco

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Mayo, 2013
México

Resumen

Los niños a edad temprana son capaces de escribir textos de uso social aún antes de lograr el entendimiento y el manejo del sistema de escritura (Molinari, 2000; Kauffman, 2000; Lerner, 2002). Hay evidencia de que el proceso de construcción del texto se vincula con la generación de actividad metalingüística. En este contexto, la capacidad de tomar al lenguaje como objeto de conocimiento y análisis se activa desde la interacción verbal mediada por el discurso (Camps, 2000). No obstante, la actividad metalingüística involucrada en la construcción de textos es un tema poco estudiado en la etapa preescolar. Partiendo de esto, la presente investigación intenta aportar datos que coadyuven a la caracterización de la actividad metalingüística relacionada con la escritura de textos en niños preescolares, en un contexto de trabajo colaborativo a través del discurso compartido y mediado por la maestra. Para ello se implementó una intervención didáctica cuya finalidad fue la construcción de reseñas de cuentos infantiles. A partir de la filmación y transcripción de los diálogos, se analizó y caracterizó la actividad metalingüística presente en el discurso de los niños. El análisis cuantitativo de los datos señala un aumento en la frecuencia de la actividad metalingüística y un marcado predominio del aspecto pragmático (uso) en ella conforme fue avanzando la intervención. Asimismo, se establece una correlación, en términos de contenido y frecuencia, entre el discurso de la maestra y el de los niños, que deja ver cómo el discurso mediado por la maestra crea observables a los niños que se relacionan con la presencia de actividad metalingüística. Por su parte, el análisis cualitativo de los datos permite ver la transformación de los saberes lingüísticos implicados en la construcción textual. Conforme avanzó la intervención se fue ganando una mayor iniciativa y autonomía en el rol y participación de los niños. El dialogo dejó de tener una fórmula bidireccional (maestra-niño) para transformarse en una experiencia de mayor colaboración. Todo lo anterior permite llegar a la conclusión de que la actividad metalingüística se vincula al entendimiento y construcción de los textos de uso social en la etapa preescolar.

(Palabras Clave: actividad metalingüística, discurso, escritura de textos, preescolar).

Summary

Children are able to write texts with a social use even before they can write alphabetically (Molinari, 2000; Kauffman, 2000; Lerner, 2002). There is evidence that the process of construction of the text is linked to the generation of metalinguistic activity. In this context, the ability to take the language as an object of knowledge and analysis is activated with verbal interaction and mediated discourse (Camps, 2000). However, metalinguistic activity involved in the construction of texts is an understudied topic in kindergarten.

The main objective of this study is to provide data that will help characterize metalinguistic activity related to writing texts in kindergarteners in a context of collaborative work through shared discourse mediated by the teacher. In order to do this, we implemented an educational sequence with 10 kindergarteners. Its purpose was to produce written reviews of children's stories.

All of the classes were recorded and transcribed. Transcriptions were used to analyze and characterize metalinguistic activity in children's discourse. The quantitative analysis shows an increase of metalinguistic activity and predominance of pragmatic aspects of speech (use) as sessions advanced. Results show a correlation of context and frequency between the teacher's discourse and children's discourse, which shows how teacher mediated discourse creates new observables in children and promotes metalinguistic activity.

On the other hand, qualitative analysis of the data shows the transformation of linguistic knowledge involved in textual construction. As the intervention progressed, children gained greater initiative and autonomy and were able to participate more. The dialogue ceased to be bidirectional (teacher-child) to become a more collaborative experience. All of the above leads to the conclusion that metalinguistic activity is linked to the understanding and construction of texts with a social use in kindergarten.

(Keywords: metalinguistic activity, speech, writing texts, kindergarten).

Dedicatorias

A mi padre por darme ejemplo de tenacidad y superación permanente.

A mi madre por enseñarme a perseverar.

A Pedro por su amor y apoyo incondicional.

A mis tres grandes amores: Pedro E., Erick y Amy.

Agradecimientos

A la Dra. Sofía Vernon Carter por sus todas sus enseñanzas, cariño y guía.

A la Dra. Karina Hess, Dra. Mónica Alvarado y Dra. Celia Díaz por compartir su conocimiento y enriquecer mi formación.

Índice

	Pág.
Resumen	ii
Summary	iii
Dedicatorias	iv
Agradecimientos	v
Índice	vi
Índice de tablas	viii
Índice de figuras	ix
Introducción	10
Capítulo 1. Marco teórico	14
1. El concepto metalingüístico	14
1.1 Enfoques para su abordaje.	14
1.1.2 Definición de la actividad metalingüística.	16
1.1.3 Emergencia y desarrollo de la actividad metalingüística en los años preescolares.	17
1.1.4 La actividad metalingüística y el lenguaje escrito	23
1.2. Construcción de textos sociales en la etapa preescolar	24
1.2.1 La alfabetización inicial y la escritura de textos.	24
1.2.2 Variedad de textos	26
1.2.3 Caracterización del cuento y la reseña	29
1.3 Principios de la didáctica de la lengua escrita.	32
1.3.1 La naturaleza del sistema escrito	32
1.3.2 Perspectivas didácticas que abordan el aprendizaje de la lengua escrita	34
1.3.3 Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua escrita desde el marco del constructivismo	38
1.4 Construcción de textos: un trabajo compartido	39
1.4.1 Construcción conjunta del conocimiento	39
1.4.2 El discurso escolar como mediador en la construcción conjunta de significados.	40
1.4.3 Construcción textual a partir del discurso.	42
1.4.4 Construcción textual a partir del trabajo en colaboración.	43
1.5 El papel de la actividad metalingüística en la construcción de textos	44
1.5.1 El proceso de construcción del texto	45
Capítulo 2. Metodología	49
2.1 Diseño de investigación	49
2.2 Objetivo, hipótesis y preguntas de investigación	49
2.3 Muestra	50
2.4 Diseño y descripción de la intervención didáctica	51
2.5 Recolección de datos y codificación de las unidades de discurso	54

Capítulo 3. Análisis de resultados	55
3.1 Resultados cuantitativos	55
3.1.1 Análisis de los turnos de habla	55
3.1.2 Definición de las categorías	56
3.1.3 Análisis cuantitativo de los datos	62
3.1.3.1 Foco predominante en el Discurso de los niños	62
3.1.3.2 La actividad metalingüística en el discurso de los niños	64
3.1.3.3 Distribución y caracterización de la Actividad Metalingüística	65
3.1.3.4 Frecuencia de la Actividad metalingüística en las diferentes fases.	66
3.1.3.5 Frecuencia de la actividad metalingüística presente en la reseña y en el cuento	67
3.1.3.6 Aspectos textuales predominantes en el discurso de los niños	67
3.1.3.7 Tendencia de los aspectos textuales analizados a lo largo de la intervención	69
3.1.3.8 Relación entre los aspectos textuales presentes en el discurso de la maestra y en el de los niños	71
3.1.3.9 Tendencia en la frecuencia del discurso de la maestra y el de los niños	72
3.1 Resultados cualitativos	75
3.2.1 Desarrollo de la Actividad metalingüística a lo largo de la intervención	75
3.2.1.1 El dialogo colaborativo en la construcción de nuevos significados	79
3.2.2 El rol de los niños en las situaciones dialógicas	81
3.2.3 Apropriación de los observables creados por la maestra.	84
3.2.4 Construcción del sentido de los textos: del cuento a la reseña y de la reseña al cuento.	86
3.2.4.1 Construcción del sentido del cuento	87
3.2.4.2 Construcción del sentido de la reseña	89
3.2.7 Comparación entre reseña y cuento	91
3.2.5 La actividad metalingüística en el proceso de composición de la reseña.	92
3.2.5.1 Comparación del texto testigo y última versión de la reseña	92
3.2.6 La autorregulación en el proceso de composición textual.	95
Capítulo 4. Conclusiones	97
Bibliografía	102
Anexo A. Reseñas de cuentos construidos por los niños	108
Anexo B. Secuencia didáctica: reseñas de cuentos infantiles	110
Anexo C. Transcripciones de las sesiones de intervención	117

Índice de tablas

Tabla		Pág.
1	Función predominante del lenguaje en el texto	27
2	Tipo de trama en el texto	28
3	Frecuencia de la actividad metalingüística en los aspectos textuales analizados	68
4	Elementos textuales en el discurso de los niños en cada una de las fases	70
5	Correlación entre los aspectos textuales presentes en el discurso de la maestra y el de los niños	72
6	Cuadro comparativo entre el cuento y la reseña	92

Índice de figuras

Tabla		Pág.
1	Distribución de la frecuencia del foco: reseña y cuento	62
2	Prevalencia del contenido del cuento en los focos: reseña y cuento	63
3	Nivel de lenguaje presente en el discurso de los niños	65
4	Incremento de la presencia de la actividad metalingüística	66
5	Frecuencia de la actividad metalingüística en la reseña y el cuento a lo largo de la intervención	67
6	Tendencia de las frecuencias del discurso de la maestra y de los niños a lo largo de la intervención	73

Introducción

El conocimiento y manejo del lenguaje escrito representan un gran desafío para los niños preescolares. Desarrollarse como lectores y escritores competentes implica no sólo el manejo del sistema alfabético, sino también la paulatina apropiación de la cultura escrita.

Diversas investigaciones (Castedo, 2000; Kauffman 2000; Lerner, 2002; Molinari y Corral, 2008; Nemirovsky, 2003) han demostrado la capacidad que los niños pequeños poseen, aún antes de poder escribir convencionalmente, para producir textos lingüísticamente diferenciados y con diversos usos sociales. Esto es, los niños pueden involucrarse con éxito en prácticas de la cultura escrita al mismo tiempo que comprenden el sistema de escritura

En este contexto, los niños deben enfrentarse a la complejidad del texto, al entendimiento de su función, estructura y demás elementos lingüísticos. Tanto en la elaboración del sentido del texto como en su construcción, están implicados procesos y mediadores de diversa índole. Dos de los más destacados son la interacción verbal mediada por el discurso y la actividad metalingüística que de ella deriva.

Diferentes investigaciones (Camps, 1994, 2000, 2002; Camps y Milian, 1998; Camps, Guash, Milian y Ribas, 1997) sustentan que la construcción de textos en colaboración se sirve del discurso para elaborar su sentido y tiene un efecto importante en la construcción conjunta del conocimiento. Han dejado también claro que el discurso es un excelente medio para promover la actividad metalingüística relacionada con la construcción textual. Sin embargo, el papel de la actividad metalingüística en la construcción de textos en la etapa

preescolar es un tema aún muy poco explorado. Dada su complejidad, existe cierto grado de controversia en su conceptualización y los estudios al respecto son escasos.

Partiendo de lo anterior, el presente trabajo pretende explorar este complejo tema, caracterizando la actividad metalingüística involucrada en la construcción de reseñas de cuentos por niños preescolares. Los indicadores de esta caracterización son la frecuencia de la actividad metalingüística, el contenido o elementos lingüísticos presentes en ésta y la relación existente entre el contenido del discurso de la maestra y de los niños. Por otro lado, también se analiza la presencia de actividad metalingüística en los diálogos del discurso compartido en grupo y mediado por la maestra.

Los datos de esta investigación provienen del análisis del discurso generado a partir de una situación didáctica de corte constructivista aplicada a un grupo de 10 niños de tercero de preescolar y cuyo objetivo fue la construcción de reseñas de cuentos a través de la interacción discursiva mediada por la maestra.

Para lograr su propósito, este estudio se organiza en cuatro capítulos: marco teórico, metodología, análisis de resultados y conclusiones.

En el primer capítulo se exponen los antecedentes conceptuales que sustentan el trabajo. Se analiza bajo diferentes perspectivas teóricas el concepto metalingüístico, sus características y proceso de desarrollo, así como la relación que tiene con el lenguaje escrito. También se exponen algunos puntos relevantes implicados en la construcción de textos sociales en la etapa preescolar, así como principios y estrategias didácticas para su abordaje. Posteriormente se discute la construcción textual bajo la perspectiva del discurso en colaboración, en donde el discurso se identifica como un mediador para la construcción

conjunta de significados. Por último se analiza el papel de la actividad metalingüística en el proceso de construcción del texto.

En el segundo capítulo se plantea la metodología utilizada en el estudio, se presentan los objetivos, hipótesis y preguntas de investigación, así como el diseño utilizado. Además, se exponen las características de la muestra utilizada, el diseño del instrumento, la recolección de datos y los criterios de transcripción.

En el tercer capítulo se presentan las categorías y subcategorías consideradas para el análisis de datos. Además, se exponen los resultados obtenidos, considerando dos niveles para su análisis: cuantitativo y cualitativo. Partiendo de un análisis estadístico, en la primera parte del capítulo se muestran en términos de frecuencias la distribución de la actividad metalingüística presente en el discurso de los niños a lo largo de la intervención, así como los focos y temas predominantes en éste. Además, considerando los indicadores frecuencia y contenido, se expone la correlación encontrada entre el discurso de la maestra y el de los niños. Por otro lado, el análisis cualitativo presenta una exhaustiva revisión de los diálogos en colaboración, en donde se expone la presencia de la actividad metalingüística en el proceso de construcción del sentido de los textos y de composición de la reseña. Finalmente, se analiza la transformación de la participación de los niños en estas situaciones dialógicas, así como la paulatina apropiación que hacen de los observables creados por la maestra.

Por último, en el cuarto capítulo, se exponen las conclusiones desprendidas de los datos obtenidos, las que de manera general sostienen que la actividad metalingüística se vincula

al entendimiento y construcción de los textos de uso social en la etapa preescolar y que en este proceso juega un papel importante el discurso mediado por la maestra.

Capítulo 1. Marco Teórico

1. El concepto metalingüístico

1.1 Enfoques para su abordaje.

El concepto “metalingüístico” no tiene una acepción unívoca, aunque es un término que fue introducido inicialmente al campo de la lingüística en 1960 por Jakobson. Su complejidad conceptual lo ha llevado a ser estudiado también por otros enfoques, entre ellos, el cognitivo, el lingüístico y el sociolingüístico.

El trabajo de Jakobson está centrado en el análisis del sistema lingüístico como sistema de comunicación. Estudia las funciones del lenguaje y su relación con los elementos implicados en el proceso de comunicación, como el emisor, el receptor, el contexto y el código lingüístico (Jakobson y Halle, 1967). Para este autor la función metalingüística inicia cuando el referente del lenguaje es el propio código, es decir, cuando el foco de atención es el lenguaje en sí mismo. De acuerdo con Jakobson, esta función metalingüística puede tener dos manifestaciones: la primera está caracterizada por el uso de metalenguaje especializado usado para hablar del propio lenguaje y la segunda contiene un lenguaje más cotidiano que tiene como referente también el lenguaje mismo.

Desde una perspectiva sociolingüística, el espectro de estudio de la función metalingüística se amplía. Además de que se considera el modelo de la comunicación y el código lingüístico, se añade el componente sociocultural. Partiendo de este enfoque, los estudios del discurso y la enunciación consideran en su análisis la actividad del individuo hablante. En este sentido, Benveniste (cit. en Gombert, 1974) hace referencia a la facultad

metalingüística como a la capacidad de elevarse por encima de la lengua y contemplarla, al mismo tiempo que se utiliza como una herramienta de la comunicación. Esta capacidad le da al hablante la posibilidad de considerar al lenguaje como objeto de observación y referente del propio discurso.

Para Cuoli (1990), la actividad metalingüística tiene un componente cognitivo que se manifiesta como una representación de la lengua. De acuerdo con este investigador, la actividad metalingüística se relaciona con las operaciones cognitivas y no con las funciones de comunicación del sistema lingüístico. Hace referencia a una actividad no consciente (epilingüística) y a otra consciente que incluso puede hacer uso del metalenguaje. Derivado de este enfoque, Karmiloff-Smith (1992) distingue diferentes formas de conocimientos metalingüísticos que van desde conocimientos implícitos característicos de las primeras producciones de los niños, conocimientos con una reorganización interna articulados entre sí y no conscientes, hasta formas más elaboradas y conscientes para el sujeto.

Al igual que Karmiloff-Smith, Gombert (1994) considera que los alcances del término metalingüístico tienen un sesgo más psicológico. Afirma que existe una conciencia metalingüística que se caracteriza por un control consciente e intencional sobre el lenguaje, sus reglas, usos y proceso de producción y comprensión del mismo. Bialystok (1992) considera que dicha conciencia es equiparable al control del procesamiento atencional, es decir, la atención selectiva a diferentes representaciones o a diferentes aspectos de una representación.

Tolchinsky (2001) plantea el entendimiento de la distinción entre actividad y reflexión metalingüística mediante la existencia de un continuo en cuyos extremos están estos dos

conceptos y cuya distinción radica en función de la intención de la actividad reflexiva. La actividad metalingüística puede presentarse con diferentes grados de conciencia. Se da en situaciones discursivas cotidianas o en otras que implican cierto nivel de conciencia y control, presentes en situaciones de autocorrección o reformulaciones. La reflexión metalingüística, por otro lado, se presenta como una actividad específica de atención y explicitación de las producciones verbales para ajustar el lenguaje al receptor y a la intención comunicativa en juego.

1.1.2 Definición de la actividad metalingüística.

Como se mencionó en el punto anterior, la complejidad conceptual de la actividad metalingüística ha llevado a los estudiosos del campo a centrar su análisis en una diversidad de aspectos específicos, como la estructura y procesos mentales involucrados, el proceso comunicativo, los niveles de reflexión, el grado de conciencia e intencionalidad, el rol del hablante, la actividad relacionada con los textos escritos y el papel de la interacción social en la construcción metalingüística.

Dada esta complejidad y las características y alcance exploratorio del presente estudio, se ha adoptado el término *actividad metalingüística* para referirse a las expresiones discursivas que de manera implícita o explícita centran su atención en algún elemento lingüístico, pudiendo ir desde un comentario sencillo hasta un análisis justificado. La actividad metalingüística se enmarca como una atención selectiva a aspectos específicos del lenguaje. Puede presentarse de manera implícita o indirecta o de forma explícita mediante afirmaciones, correcciones, reformulaciones, contraposiciones y/o justificaciones.

La actividad metalingüística se manifiesta con diferentes niveles de elaboración. Esta atención selectiva puede expresarse por comentarios concretos como “la reseña es chiquita” o por comentarios con mayor grado de complejidad que incluso incluyan una justificación, como en “En la reseña no se dice todo el cuento porque si no ya no van a querer leerlo”.

Esta definición se basa en los enfoques psicolingüístico y socio cognitivo. Derivado de ello, la actividad metalingüística se presenta como un proceso evolutivo, en donde el sujeto va elaborando poco a poco la complejidad o entendimiento lingüístico basado en sus recursos personales y en los provenientes de su contexto, en donde la interacción con los pares y el discurso mediado por el adulto toman una relevancia significativa (Camps, 2000; Tolchinsky, 2000).

1.1.3 Emergencia y desarrollo de la actividad metalingüística en los años preescolares.

En las últimas décadas, el desarrollo de la actividad metalingüística en la infancia ha sido un tema de discusión teórica. Existen diversas perspectivas teóricas para abordar el desarrollo de las capacidades metalingüísticas. Algunos postulan la tesis de que este desarrollo es producto de la regulación general del sistema cognitivo, mientras que otros afirman que estas habilidades dependen exclusivamente del desarrollo del lenguaje. Esta tesis se centrará en el primero de estos enfoques.

En el enfoque cognitivo, estudiosos como Bialystok (1992), Van Kleeck (1995) y Levy (1999), al explicar los procesos que subyacen a las habilidades metalingüísticas, han propuesto que estas habilidades requieren del dominio cognitivo general. Especialmente, estos dos últimos autores han incorporado la teoría psicogenética de Jean Piaget como

referente para explicar la emergencia de la capacidad metalingüística. Para estos autores, existe un fuerte vínculo entre la actividad metalingüística y el dominio cognitivo.

Particularmente ponen énfasis en dos cualidades que Piaget (1987) le atribuye al pensamiento de los niños preescolares: la centración y la irreversibilidad.

De acuerdo a Piaget (1977), la centración es una de las características más importantes del pensamiento en esta etapa preescolar y se caracteriza por la tendencia a ubicarse en algunos de los aspectos de la situación, dejando de lado otros. La irreversibilidad, por su parte, se refiere a la falta de movilidad del pensamiento de proseguir un cierto camino en un sentido, y hacerlo luego en sentido inverso para conectarse nuevamente con el punto de partida (Piaget, 1977). Para Van Kleeck (1995), esta cualidad del pensamiento de los niños preescolares hace que manejen exclusivamente la forma o el significado del lenguaje, sin que puedan realizar procesos de reversibilidad que les permitan regresar en el discurso del hablante para analizarlo. Por eso, Levy (1999) señala que los niños menores de seis años demuestran un desempeño metalingüístico limitado, porque las características de su pensamiento les impide separar la forma y el significado del lenguaje en una situación comunicativa y así considerar cada elemento por separado o inclusive no atender a alguno de ellos. Por ejemplo, cuando los pequeños preescolares necesitan mantener la fluidez de la comunicación pueden ignorar la forma para centrarse en el contenido y mostrar errores gramaticales ya superados en otros momentos.

Por su parte, Karmiloff-Smith (1996) trata de explicar también el desarrollo de la actividad metalingüística mediante su modelo de Redescrición Representacional. Para esta autora el desarrollo cognitivo y el acceso al conocimiento dependen de la elaboración sucesiva de representaciones, las que progresivamente son más flexibles y manipulables.

Dichas representaciones van desde la codificación de la información en forma procedimental hasta otras representaciones más manipulables que involucran reflexiones conscientes y que llegan incluso a un nivel declarativo.

En su modelo, Karmiloff-Smith (1996) considera que el conocimiento lingüístico puede manipularse por medio de procesos de redescrición de sus propias representaciones. Es decir, el lenguaje se transforma en objeto de atención cognitiva. Esta autora afirma que los niños entre los 3 y 4 años están en un nivel inicial de redescrición, caracterizado por el conocimiento implícito del lenguaje, que empieza a ser objeto de manipulación. La redescrición y toma de conciencia manifestadas en la actividad metalingüística ocurren de manera progresiva “como espiral”. Este proceso va incorporando paulatinamente diferentes componentes del lenguaje, primero de manera aislada (función o contenido), para posteriormente lograr coordinarlos.

Por su parte, Levy (1999) reconoce que si bien las habilidades metalingüísticas dependen de la esfera cognitiva y de procesos como el control, el análisis y el monitoreo, el desarrollo de dichas habilidades tiene un cauce paralelo al desarrollo lingüístico. Afirma que a muy temprana edad, aproximadamente a los 3 años, los niños son capaces de detectar errores en el orden lingüístico. Al respecto Tolchinsky (2001) afirma que la actividad metalingüística se puede observar de manera implícita en la corrección de errores o modificaciones de emisiones, o en la adecuación a situaciones o contextos particulares. Más adelante, estos conocimientos se manifestarán de manera explícita a través de comentarios o análisis del lenguaje propio y del de otros, de la habilidad para asumir roles, y de la capacidad para identificar y aplicar reglas lingüísticas, entre otros.

Por otro lado, Gombert (1992) afirma que el desarrollo metalingüístico depende básicamente del desarrollo del lenguaje y éste se ve marcado por un doble carácter: reflexivo e intencional. Basado en el Modelo de Karmiloff-Smith, sugiere además que el desarrollo metalingüístico se produce en cuatro fases. Éstas inician por el conocimiento implícito acerca del lenguaje hasta llegar al conocimiento explícito al final de este proceso, momento en el cual el niño es ya capaz de verbalizar sus reflexiones sobre el lenguaje. Estas fases son las siguientes: 1) fase de adquisición de habilidades iniciales, 2) fase epilingüística (tomando la noción de Cuoli, 1990), 3) fase metalingüística y 4) fase de automatización de metaprocesos. Estas fases no necesariamente son secuenciales, por lo que tienen la posibilidad de presentarse con cierta recursividad. En este sentido, de acuerdo con Gombert, un niño puede estar cursando varias fases a la vez, aplicándolas de maneras diferentes en diversos microdominios y en situaciones distintas.

Gombert (1992) realiza las siguientes aseveraciones respecto del proceso anteriormente descrito:

- La Adquisición de las habilidades lingüísticas iniciales, tanto de producción como de comprensión, se basa en las habilidades lingüísticas de base (programaciones innatas) y en la retroalimentación y la mediación del modelo lingüístico presente en el entorno.
- La adquisición del Dominio Epilingüístico (actividad metalingüística inconsciente), se logra a través de la organización de los conocimientos implícitos del lenguaje, bajo la influencia de procesos internos y externos, como modelos adultos y factores contextuales, referidos dentro del contexto pragmático. Se puede entonces hablar de

actividades de control que el sujeto realiza sobre su propio lenguaje, pero lo hace de manera inconsciente, no deliberada.

- La adquisición del Dominio metalingüístico implica un control intencional, en donde son claras las diferencias entre conocimientos declarativos y procedimentales. Es decir, son claras las reglas y se es capaz de manipular su aplicación de manera consciente. En esta etapa está presente no sólo la capacidad de reflexionar y autorregular el propio lenguaje, sino también existe la posibilidad de explicitar la conciencia que se posee del propio código. Esta fase no ocurre de forma totalmente sistemática y homogénea. Los hablantes suelen ser más reflexivos en algunos aspectos del lenguaje que en otros y esto parece depender de las características de cada sujeto y de los diversos niveles del lenguaje implicados.
- La automatización de los metaprocesos está siempre disponible al acceso consciente y se activa en el momento en que se presenta un obstáculo que deba ser removido por el sujeto o éste ponga especial atención en la tarea que realiza.

Por su parte, Bialystok (2001), a partir de estudios comparativos realizados con niños bilingües y monolingües, ha analizado la actuación lingüística del individuo tanto en la estructura formal de la lengua como en su aplicación comunicativa en contextos determinados. Afirma que los usos del lenguaje se mueven dentro de un espacio cartesiano que tiene como ejes los procesos cognitivos de análisis de las representaciones de la estructura lingüística y de control de la atención, cuyos niveles dependen de los requerimientos que establezcan las tareas cognitivas y lingüísticas. En este sentido, considera lo metalingüístico como la designación de un proceso que puede desplazarse

dentro de diferentes dominios (de la oralidad a la escritura, desde los usos de mayor informalidad hasta los de mayor formalidad).

Este autor sostiene que en situaciones de uso del lenguaje, son indispensables dos habilidades que se adquieren progresivamente e implican un proceso de desarrollo evolutivo: el de análisis y el de control.

1. El proceso de análisis permite al individuo crear representaciones mentales de la información lingüística. Los niveles de análisis se hacen cada vez más explícitos y específicos a medida que el conocimiento se va reestructurando. Por ejemplo, la elaboración acerca del propósito de la reseña: “la reseña sirve para que otros quieran leer el cuento”.
2. El proceso de control permite al individuo atender selectivamente a aspectos específicos de las representaciones mentales, lo que se hace más evidente en aquellas situaciones en las que el sujeto debe resolver problemas (por el objetivo de la tarea, ambigüedad, conflicto, etc.). Por ejemplo, la reflexión en torno a la pertinencia gramatical (¿Qué palabra poner?) cuando se construye la reseña. Altos niveles de control se asocian con un procesamiento de mayor intencionalidad, lo que remite a una mayor actividad metalingüística.

Estos procesos de análisis y reflexión que caracterizan a la actividad metalingüística se enmarcan sobre la relación existente entre el sistema lingüístico y el contexto en que es usado, así como en la toma de conciencia de los procesos que rigen la comunicación y, en este sentido, también en la toma de conciencia de la perspectiva del oyente (Ninio y Snow, 1996).

De acuerdo con Verschueren (2002), el uso del lenguaje tiene una doble implicación: genera significados y por otro lado, permite representar, organizar y regular su propio uso.

En el caso de los niños prescolares, éstos cuentan con recursos cognitivos que les permiten dirigir su atención a ciertos aspectos lingüísticos, lo que se puede observar a través del uso espontáneo del lenguaje y tal como lo afirma Duranti (1997), específicamente en el discurso conversacional.

Al respecto, Camps (2000) considera que a partir de la etapa infantil, y a lo largo de todos los niveles escolares, la actividad metalingüística se puede observar explícitamente a través de diversas manifestaciones externas: en forma de correcciones o reformulaciones verbales a lo largo del discurso, usando un lenguaje común, no específico del campo de la lingüística o bien con el uso de términos especializados.

1.1.4 La actividad metalingüística y el lenguaje escrito.

La actividad metalingüística tiene también una implicación importante en el lenguaje escrito. Al ser la escritura un sistema de representación del lenguaje, la actividad metalingüística se torna en un instrumento que permite reflexionar y tomar conciencia sobre éste. De acuerdo con Olson (1994) tomar conciencia del lenguaje es convertirlo en objeto de conocimiento. En este sentido y considerando los diversos procesos autorregulatorios que caracterizan a la escritura, se podría decir que por naturaleza ésta es una actividad esencialmente metalingüística.

De acuerdo con Ferreiro (2002) y en contraste con posturas que se centran en la oralidad como motor de la adquisición de la lengua escrita, para apropiarse de la escritura es

indispensable transitar de un “saber-hacer” a un “pensar sobre el lenguaje”, para lo que es preciso construir el objeto lengua mediante un proceso de objetivación, en donde la escritura brinda el punto de apoyo para la reflexión y se torna también en objeto de conocimiento.

La escritura es una actividad basada en un proceso constante de autorregulación. Para Flower y Hayes (1994), la escritura implica un proceso recursivo basado en un mecanismo de control permanente en donde las operaciones básicas de planificar, escribir y revisar se presentan como actividades recurrentes. De acuerdo con Camps (2002) el proceso de creación textual que deriva de las operaciones mencionadas es guiado en gran medida por las características de la situación discursiva y por la estructura del texto. Para esta autora, la interacción verbal es un potente desencadenador de la actividad metalingüística en el proceso de construcción textual.

1.2 Construcción de textos sociales en la etapa preescolar

1.2.1 La alfabetización inicial y la escritura de textos.

La formación de los niños como lectores y escritores competentes y su efectiva incorporación a la cultura escrita representan un gran desafío para la alfabetización. Desde hace ya algunos años se ha reconocido que la alfabetización no se circunscribe sólo a la comprensión de la lógica del funcionamiento del sistema alfabético de escritura, sino que implica también el conocimiento y manejo del lenguaje escrito en un sentido más amplio.

De acuerdo con Castedo (2000), alfabetizarse implica resolver problemas prácticos mediante la escritura e implica también construir conocimientos acerca de los textos y su

función o uso en contextos específicos. Al respecto, Lerner (2001) afirma que alfabetizarse implica apropiarse de una herencia cultural y convertirse en miembro pleno de una comunidad de lectores y escritores. Para cumplir con este objetivo, la escuela debe tomar como referencia y objeto de enseñanza las prácticas sociales en torno a la lectura y a la escritura.

Apoyando la tesis anterior, Molinari (2000) afirma que el énfasis debe estar puesto en “la formación de niños capaces de leer y producir con calidad textos de uso social, en sus distintas variedades discursivas, con adecuación a las circunstancias comunicativas (propósitos de la comunicación, destinatarios, etc.)” (p.25). Castedo (2000) afirma que si el objetivo es formar alumnos competentes en el uso de la lengua escrita, se tiene que llevar su didáctica hacia un uso social, es decir, hacia situaciones en las que naturalmente la lengua escrita se usa en nuestra cultura.

Aunque en algunos sectores aún predomina la idea generalizada de que la posibilidad de la escritura de textos es posterior a la adquisición del sistema alfabético, diversas investigaciones han demostrado que los niños son capaces de construir textos de uso social aún antes de poder escribir convencionalmente.

En trabajos desarrollados por Tolchinsky y Sandbank (1990) ha quedado demostrada la capacidad de niños pequeños para producir textos lingüísticamente diferenciados para circunstancias enunciativas contrapuestas como la narración y la descripción. Según Kauffman (2000), los niños se aproximan simultáneamente al sistema de escritura (entendido como sistema de notación) y al lenguaje escrito con sus diferentes variedades discursivas, expresadas en diferentes tipos de textos.

1.2.2 Variedad de textos

Cada tipo de texto plantea para el niño retos diferentes en sus saberes, pues los propósitos y estructuras son distintos. Cada tipo de texto posee propiedades que le dan el carácter de único. Es por eso que los docentes deben considerar las peculiaridades de los distintos tipos de textos para desarrollar herramientas didácticas que ayuden a los niños a aproximarse de manera más exitosa a los textos.

De acuerdo con Kaufman y Rodríguez (1993) para operar con los textos en el entorno escolar es necesario conocer la frecuencia de su presencia en la sociedad, la estructura u organización de los contenidos y sus características lingüísticas. Estas autoras consideran que para lograr dicho entendimiento resulta pertinente considerar el siguiente par de criterios: la función del lenguaje y las tramas que predominan en su construcción. Estos serán discutidos a continuación.

a) Función del lenguaje en el texto

Los textos son unidades comunicativas que manifiestan una variedad de intenciones por parte del emisor. Aunque se pueden manifestar al mismo tiempo todas ellas, normalmente hay una función que predomina: informativa, literaria, apelativa o expresiva.

En la tabla 1, y basado en la clasificación propuesta por Kaufman y Rodríguez (1993), se mencionan las características de estas funciones:

Tabla 1
Función predominante del lenguaje en el texto

Función	Características
Informativa	Da a conocer el mundo real o imaginario mediante un lenguaje conciso. El lector conoce el referente de la forma más directa posible (hechos, personas, situaciones).
Literaria	Tiene una intencionalidad estética. Para interpretar el texto el lector debe dar sentido a los diferentes recursos usados en el texto.
Apelativa	Su función es modificar comportamientos. Utiliza recursos desde los más directos hasta los más sutiles.
Expresiva	Manifiestan la subjetividad del emisor (estados emotivos y afectivos).

De la clasificación anterior se derivan diferentes tipos de textos: textos informativos, literarios, apelativos y expresivos. No obstante, dadas las variantes al interior de cada uno de estos tipos de textos, Kaufman y Rodríguez (1993) proponen considerar también otro criterio para su clasificación: la trama del texto.

b) Trama del texto

Aunque tengan una misma función e inclusive un mismo contenido los textos se pueden configurar o tejer de diferente manera. Para estas autoras la trama hace referencia a las diversas formas de presentar los contenidos (narración, comentario, explicación, opinión), de organizar el texto y de estructurar los recursos lingüísticos.

En la tabla 2 se mencionan las características de los tipos de tramas:

Tabla 2
Tipo de trama en el texto

Trama	Características
Narrativa	Los hechos y acciones son presentados de manera temporal y causal, por lo que el tiempo y los verbos adquieren relevancia.
Argumentativa	Estos textos presentan, explican y/o confrontan ideas, información y opiniones. Utilizan estructuras subordinadas, conectores y presupuestos.
Descriptiva	Realizan caracterizaciones específicas. Hacen uso de estructuras yuxtapuestas y coordinadas. Los sustantivos y adjetivos adquieren relevancia.
Conversacional	Tiene un estilo de discurso directo. Se organiza a partir de la toma de turnos. Las formas pronominales adquieren relevancia.

Por otro lado, cabe mencionar que en el diseño de la intervención didáctica de esta investigación fueron utilizados ciertos criterios que plantea Nemirovsky (2004) para seleccionar textos de trabajo con los niños.

Sin ceñirse a acepciones estrictas de la tipología textual y coincidiendo con Kaufman y Rodríguez (1993), Nemirovsky propone que el primer criterio para seleccionar un texto debe ser su frecuencia de circulación en el entorno social de la comunidad. Además establece diversos indicadores que identifican a los textos y que fueron considerados en el diseño didáctico del presente estudio:

- a) Función: analizar el propósito y el uso particular de cada texto sitúa a los niños en un contexto de uso social de la escritura.

- b) Autor/es: centrar la atención de los niños acerca de que el texto tiene un autor desmitifica la actividad de escribir textos. Escribir no es una actividad solo para algunos, todos pueden producir textos.
- c) Público potencial: Analizar el público potencial de cada texto implica asumir el rol de escritor y tomar la perspectiva del lector.
- d) Diferentes relaciones con lo real: dependiendo del tipo de texto, la vinculación con la realidad varía. Puede ir desde una descripción puntual, hasta una interpretación o incluso el manejo de elementos o escenarios ficticios.
- e) Márgenes de extensión: normalmente el tamaño del texto está determinado por su tipo. Considerar esta propiedad con los niños ayuda a anticipar su extensión.
- f) Formulas fijas: algunos textos tienen formulas fijas o elementos que los caracterizan (la frase de inicio de un cuento, el inicio de una carta, la frase apelativa en la reseña, etc.).
- g) Tipo de léxico: cada tipo de texto tiene características léxicas particulares como categorías gramaticales y tiempos verbales.
- h) Estructura: cada texto tiene una estructura canónica distinta. Conocerla permite acercarse a sus propiedades.
- i) Formato: se refiere a la disposición del texto en el espacio gráfico.

1.2.3 Caracterización del cuento y la reseña.

De acuerdo con Nemirovsky (1995) el texto es la unidad de lenguaje escrito con significado y sentido propios. La funcionalidad de los textos de uso social los hace ser un

excelente vehículo para enseñar y aprender el lenguaje escrito de manera significativa y con sentido.

Dado el objetivo de este trabajo, a continuación se expone una breve caracterización basada en rasgos lingüísticos distintivos de ambos tipos de textos en los que se centra este trabajo: el cuento y la reseña.

a) El Cuento

El cuento es un texto de tipo literario, en donde se crean mundos ficticios a partir de la combinación de recursos lingüísticos de manera estética. De acuerdo con Kaufman y Rodríguez (1993), los textos literarios son textos “opacos”, ya que no son explícitos, tienen vacíos y es función del lector unir las piezas y llenar los espacios en blanco.

El cuento es una narración sobre hechos ficticios escrito en prosa. En su estructura clásica consta de tres momentos: un estado inicial de equilibrio, seguido de un conflicto o clímax y concluye con la resolución del conflicto. Consta de núcleos narrativos relacionados, que tienen bajo su responsabilidad las acciones centrales y que se intercalan con elementos secundarios o catalíticos, que tienen como finalidad mantener el suspenso. El tiempo es demarcado por nexos temporales y por el uso de verbos conjugados en pasado y en pasado imperfecto. Por su parte, el narrador es la voz que cuenta la historia y es una figura creada por el autor. Se expresa generalmente en primera o tercera persona (Kaufman y Rodríguez 1993).

El lector juega un rol activo en la construcción del sentido del cuento. A partir de los recursos lingüísticos usados por el autor, el lector debe “sintonizarse” con el mundo ficticio

a través de la imaginación, debe tratar de hacer “explícito” lo no explícito y a partir de los núcleos narrativos debe dilucidar las características y motivaciones de los personajes.

a) La reseña

De acuerdo con Tolchinsky (1993), la reseña es un texto que pertenece al género de opinión. Tiene una trama argumentativa y aunque ésta puede variar dependiendo del objeto a reseñar, incluye siempre la opinión y la evaluación crítica de quien la realiza.

La reseña es un texto breve que intenta dar una visión panorámica y a la vez crítica sobre algo. De acuerdo con Kaufman y Rodríguez (1993) tiene una función apelativa ya que intenta motivar el interés de las personas o persuadirlas a leer o comprar el libro en cuestión.

Su estructura discursiva es un tanto flexible. Sin embargo, los elementos básicos que la integran son los siguientes: introducción, resumen expositivo, comentario crítico y conclusión. En el caso de las reseñas de textos literarios y específicamente en el caso de las de cuentos, su estructura y contenido puede incluir:

- La identificación (ubicación del autor y su obra en tiempo y espacio)
- Las ideas importantes y el análisis del estilo y técnicas
- Identificación de núcleos narrativos, características y motivaciones de los personajes

- La crítica, es decir, el juicio valorativo que puede ser interno (considerando los puntos anteriores) y contextual (la relevancia de la obra en relación con otros trabajos)
- Frase apelativa que trata de persuadir o motivar a la lectura
- La ficha bibliográfica: el autor, el título de la obra, el lugar de publicación, la editorial y la fecha de la edición

Reseñar es una tarea compleja que implica tener una comprensión cabal del objeto para poder extraer lo esencial del contenido, así como de la estructura y función de la propia reseña. En el caso de la reseña de cuentos, implica la elaboración previa o simultánea del sentido del texto original, así como la producción de otro texto propio.

1.3 Principios de la didáctica de la lengua escrita

1.3.1 La naturaleza del sistema escrito.

Para comprender el proceso constructivo que el niño hace sobre el sistema de escritura y las estrategias para su intervención didáctica, es importante reflexionar sobre la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento.

Son varios los aspectos a considerar en la reflexión acerca de la escritura, sus elementos, reglas, propiedades y funciones, pero lo básico es empezar por definirla.

El tema de la definición de la escritura es un tópico un tanto ambiguo y recientemente abordado. Durante mucho tiempo la escritura vivió bajo la sombra de la producción académica lingüística, que priorizaba el lenguaje oral y veía a la escritura como un reflejo

de la lengua hablada. Todavía en época reciente, Sampson (1985) dedicaba todo un texto para argumentar a favor de que la escritura fuera objeto de conocimiento de la lingüística por derecho propio.

Para definirla es también importante reconocerla como producto de un proceso histórico-cultural que le ha dado una connotación de “ente vivo y transformable”. Nuestro sistema escrito actual es producto de miles de años de evolución, que han traído consigo diferentes etapas en la expresión tipológica de los sistemas gráficos y que de alguna manera son recapituladas por los niños a través del proceso reconstructivo que hacen de ella (Cardona, 1997).

De acuerdo con Blanche-Benveniste (2002), hay ciertas funciones de la escritura que no permiten reducirla a un código de transcripción. En primer lugar, hay ciertos elementos de la oralidad que no son pertinentes para la escritura, que “se pierden”, como las diferencias fónicas y entonaciones. Además, con el fin de establecer una representación estable en la escritura de los significados, se establecen espacios gráficos (blancos) entre palabras, espacios que no existen en la oralidad.

La escritura se concibe entonces como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción de la oralidad. De acuerdo con Ferreiro (2002), entre oralidad y escritura existe una relación dialéctica, en donde “un nivel mínimo de reflexión sobre la lengua es exigido por la escritura la cual, a su vez, provee un modelo de análisis que exige refinamientos sobre la reflexión inicial, y así siguiendo” (p. 45).

Es claro entonces que la escritura se erige como un sistema complejo de representación gráfica de la lengua, constituido por signos, símbolos, reglas y referentes arbitrarios y

convencionales, construido culturalmente; le subyacen procesos cognitivos, sociales y lingüísticos y con diversas funciones comunicativas y usos sociales.

Las evidencias respecto a la capacidad de los niños para involucrarse tempranamente con textos de uso social, así como la consideración de la naturaleza y funcionamiento del sistema escrito, han derivado en nuevas propuestas de modelos didácticos que consideran la escritura y, específicamente, el proceso de producción, desde una doble dimensión: la lengua como instrumento de uso y como objeto de conocimiento.

La reflexión en torno a la escritura como objeto de aprendizaje lleva a cuestionamientos acerca de cómo es la aproximación de los niños al sistema de escritura y, en este sentido, acerca de cuál debe ser su abordaje pedagógico (Vernon, 2004).

1.3.2 Perspectivas didácticas que abordan el aprendizaje de la lengua escrita.

Son varias las perspectivas teóricas que abordan el proceso de alfabetización inicial y las estrategias didácticas para su aprendizaje, cada una con diferentes concepciones acerca de la escritura, del proceso de aprendizaje por parte de los niños y de las estrategias didácticas para su enseñanza. Entre las más conocidas están los enfoques de lenguaje total, la enseñanza directa y la perspectiva constructivista (Vernon, 2004).

El enfoque del lenguaje total postula que la lengua escrita se aprende a través de los mismos mecanismos que la lengua oral, de manera “natural”. Para esta perspectiva, la función del docente es la de crear un ambiente alfabetizador que provea de experiencias significativas para leer y escribir, en un contexto de uso funcional-comunicativo. De acuerdo con Vernon (2004), la crítica principal que se hace a esta perspectiva es que, si

bien se propone el aprendizaje de la lengua escrita en un contexto de uso social y personal, se deja de lado la adquisición de la lógica del funcionamiento del sistema alfabético de escritura.

Por su parte, la perspectiva de la enseñanza directa se fundamenta en los aportes de la psicología cognitiva, específicamente de los aportes de las investigaciones sobre conciencia fonológica. Coincide con la perspectiva del lenguaje total en el sentido que para la alfabetización inicial resulta importante exponer a los niños a ciertas experiencias tempranas con textos de uso social, con diferentes funciones y distintos portadores de texto. No obstante, el énfasis lo pone en la toma de conciencia de las correspondencias gráfico-sonoras, que lleve al análisis de unidades sonoras del lenguaje. Se propone una enseñanza explícita y organizada.

La principal limitación del enfoque cognitivo es que a través de la enseñanza directa se centra particularmente en el aspecto fonológico de la lengua escrita, dejando de lado otras importantes habilidades y conocimientos, que tienen que ver con la exposición a textos y prácticas de uso social.

La perspectiva constructivista es un enfoque que pone en balance las tesis de los dos enfoques anteriores, al considerar las ideas de los niños respecto a la lógica del funcionamiento del sistema escrito, que los lleva hacia la adquisición de una conciencia fonológica, pero dentro de un contexto de uso funcional y comunicativo. En palabras de Molinari y Corral (2008), “en este proceso de adquisición, los pequeños no interpretan la escritura como simple reflejo de la oralidad, ni tampoco comprenden las relaciones

oralidad-escritura de manera natural, por simple demostración de un adulto que la explique o ejerce” (p.14).

Desde hace tres décadas y basándose en la teoría psicogenética piagetiana, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) han dilucidado los procesos cognoscitivos involucrados en la adquisición de la escritura desde un marco piagetiano. Establecieron niveles evolutivos que dan muestra de las dificultades conceptuales que atraviesan los niños para comprender el proceso de construcción y las reglas de producción del sistema escrito.

Para estas autoras, la elaboración conceptual que hacen los niños sobre lo escrito se desarrolla en un contexto de interacciones con otros que leen y escriben y con material escrito. Se da como un proceso constructivo generado por los intentos de comprender las reglas y la naturaleza de lo escrito.

De acuerdo con Ferreiro (véase Alvarado, 2002) este proceso evolutivo presenta una serie de regularidades comunes en todos los niños que se pueden sintetizar en los tres periodos siguientes:

1. Diferenciación entre la representación icónica y la no icónica
2. Periodo Prefonetizante. Construcción de formas de diferenciación que se expresan en variaciones cualitativas y cuantitativas en las producciones.
3. Periodo fonetizante. Fonetización de la escritura integrado por dos periodos secuenciales: el silábico y el alfabético.

Para el constructivismo, los niños avanzan en la alfabetización modificando sus hipótesis respecto al funcionamiento del sistema y dándole sentido a la actividad de escribir y leer, siempre y cuando estén inmersas estas prácticas en un contexto funcional y de uso social (Lerner, 2002).

En síntesis, la aproximación constructivista tiene como objetivo no solo que el niño se apropie del funcionamiento del sistema de escritura, sino que se incorpore de manera eficiente a la cultura escrita. En este sentido considera que el aprendizaje de la lengua escrita:

- supone un proceso continuo e individual que inicia antes del ingreso a la educación formal y se extiende a lo largo de toda la vida.
- involucra aspectos cognitivos.
- se desarrolla en un contexto de uso social y comunicativo.
- su abordaje didáctico es a partir de la perspectiva de los propios niños, atendiendo la elaboración de sus conceptualizaciones, la comprobación de sus inferencias e hipótesis y sus continuas reconstrucciones sobre lo escrito.

Esta visión constructivista plantea fuertes cuestionamientos respecto a la forma en que la alfabetización inicial ha respondido a las exigencias de una compleja cultura escrita y a las demandas de un mundo moderno cambiante.

1.3.3 Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua escrita desde el marco del constructivismo.

Desde una concepción constructivista que otorga al sujeto un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, la enseñanza de la lengua escrita debe brindar a los niños acceso a las prácticas de la cultura escrita, a la par que entienden y se apropian del funcionamiento del sistema escrito.

Los niños deben aprender a escribir dentro de un contexto de uso social, en situaciones significativas para ellos. En este sentido la intervención didáctica debe abrir un espacio para la interacción social y la construcción conjunta del conocimiento, mediante la interacción con una diversidad de textos, que favorezca que los niños expresen sus ideas y compartan sus hallazgos y sobre todo, que escriban con una finalidad específica y para un destinatario real.

Nemirovsky (2003) afirma que la estructura de planificación para la alfabetización inicial debe tener en cuenta las propiedades del sistema de escritura, el tipo de texto y su contexto de uso social. De acuerdo con esta autora la situación didáctica debe plantear una secuenciación de actividades articuladas e interdependientes con objetivos claros. La situación didáctica expresa lo que el docente hace para orientar su práctica y construir aprendizajes. Evidencia las relaciones entre los niños y su organización para el trabajo y las acciones y los modos de intervenir en el aula por parte del docente.

Partiendo de lo anterior, la alfabetización inicial demanda del docente una propuesta didáctica que responda a la apropiación paulatina de la lógica del funcionamiento del sistema escrito y que además promueva diversos tipos de interacción con la lengua escrita

a través de textos con propósitos comunicativos variados. Desde esta perspectiva la experiencia de aprendizaje debe abrir un espacio para que los niños trabajen de manera tanto individual como colaborativa, poniendo a prueba sus ideas, comprendiendo el funcionamiento del sistema de escritura, construyendo el sentido de los textos y volviéndose usuarios de ellos. En este marco, los niños ponen a prueba sus ideas, las revisan, las reformulan y avanzan cada vez con mayor autonomía.

1.4 Construcción de textos: un trabajo compartido

1.4.1 Construcción conjunta del conocimiento.

Para comprender el proceso de construcción del texto en colaboración y el impacto que en ello tiene el discurso en el aula mediado por el adulto es importante reflexionar sobre la naturaleza social de la construcción del conocimiento.

Partiendo de un enfoque socio-constructivista, el conocimiento es un proceso de construcción situado y social. Los individuos interpretan su experiencia en función de sus propios conocimientos, habilidades, actitudes e intereses. Esta construcción personal se realiza a través de las experiencias de aprendizaje, que, a su vez, tienen un carácter social y compartido, es decir, cultural (Coll, 1985; Bruner, 1996; Cole, 1999; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1977; Wertsch, 1991).

De acuerdo con Rogoff (1993) el individuo se apropia de nuevos contenidos y construye nuevos significados mediante el establecimiento de relaciones entre lo que previamente conoce y las nuevas experiencias, de tal modo que juega un rol activo en este proceso. La participación de los niños en actividades culturales, en las que comparten con adultos y

compañeros los conocimientos e instrumentos desarrollados por su cultura, les permite interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y actuar (Vygotsky, 1978).

De acuerdo con Bruner (1996) la naturaleza de los procesos psicológicos es, además de constructiva, esencialmente social. En este sentido, se puede definir el aprendizaje como un proceso de construcción conjunta de significados, o dicho de otra manera, de conocimientos compartidos (Mercer, 1997).

1.4.2 El discurso escolar como mediador en la construcción conjunta de significados.

La construcción conjunta de significados y el aprendizaje en colaboración en el aula requieren un ambiente pedagógico en donde la coordinación entre el maestro y los alumnos esté orientada por la participación guiada y la regulación de la actividad conjunta (Rogoff, 1993). La regulación de la actividad es posible gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión. En este sentido, el discurso escolar se presenta como una actividad de intercambio social y lingüístico, escenario para la construcción y negociación conjunta de significados (Wertsch, 2002).

Dentro del ámbito escolar, la construcción del conocimiento se produce básicamente en un contexto discursivo y social, en donde el habla está altamente organizada y su producción es metódica (Cole, 1990). Este discurso escolar, distinto en forma y contenido respecto a otros tipos de discurso, se caracteriza por turnos de interacción que tienden a aportar información específica, controlar las ejecuciones de los participantes y evaluar el proceso de los alumnos. Edwards y Westgate (1994) afirman que cuando hablan y hacen cosas en la clase, profesores y alumnos están construyendo conjuntamente la comprensión

de los términos de referencia, el conocimiento y las formas de discurso, así como los criterios para reconocer y resolver problemas. De acuerdo con esta perspectiva, el discurso en el aula es mediado esencialmente por el docente (a veces también por los alumnos), quien utiliza una serie de recursos semióticos y discursivos para la construcción conjunta de significados. El uso de estas herramientas o dispositivos hace posible que los alumnos no sólo participen del discurso educativo, sino que además progresivamente se apropien de ellas y con esto desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse (Mercer, 1999).

El contexto de interacción juega un papel relevante en el discurso escolar y en este sentido, en el proceso de construcción conjunta de significados. El conocimiento y el significado tienen un carácter situado y en este sentido el significado está estrechamente vinculado con las circunstancias socio-históricas y específicamente con el contexto de interacción particular en el que se gesta la intervención (producción de habla y organización secuencial de turnos) (Edwards, 1996). A partir de este marco es posible analizar cómo el uso de expresiones particulares lleva a acciones concretas. Se puede también observar la génesis de los significados, considerando cómo los turnos de habla son construidos en relación con los turnos inmediatamente anteriores y se convierten, a su vez, en el contexto inmediato de las producciones que se generan a partir de ellos. Es posible analizar cómo la participación de un hablante genera la base para la intervención verbal que le sigue y cómo el uso de un término o una expresión concreta se orienta en un sentido determinado en función del momento de producción (Edwards, 1996).

De acuerdo con Rogoff (1993) la organización secuencial del habla brinda el andamiaje que hace posible la intersubjetividad. Esto es, los enunciados crean el contexto de los

nuevos enunciados, creando el andamiaje necesario para la construcción de una comprensión compartida. El significado se construye entonces por medio de acciones compartidas en la interacción conjunta, y en este sentido, el conocimiento educativo se sitúa en un contexto intersubjetivo (intermental), que es definido, creado y asumido por los participantes en la comunicación (Rogoff, 1993). Para participar activamente en este proceso y aprender es necesario usar las palabras y los recursos del discurso según las reglas de un contexto particular; es necesario que los alumnos se apropien de los criterios que el conocimiento escolar utiliza para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles, y que, además, conozcan un conjunto de reglas educacionales básicas implicadas en la producción del discurso educativo (Cazden, 1991).

1.4.3 Construcción textual a partir del discurso.

Como se mencionó en el punto anterior, el aprendizaje surge como resultado de la construcción conjunta de conocimiento y de la negociación de significados. En este proceso el discurso adquiere un papel relevante, ya que se presenta como un mediador interpersonal.

Específicamente en el proceso de construcción escrita, el discurso funge como un recurso para la elaboración del sentido del texto y su composición. Camps (2002) afirma que enseñar y aprender a escribir requiere que profesores y alumnos hablen de lo que quieren escribir, de lo que escriben, que escuchen su lectura, que la comenten, que escuchen las interpretaciones de otros, que expresen sus propias ideas y que las contrasten con las de otros. El diálogo compartido en el aula permite construir conjuntamente los

conocimientos relacionados con los textos y promueve el análisis y reflexión sobre la estructura, características lingüísticas y propósitos de los mismos.

De acuerdo con Camps (2002), la interacción oral es un instrumento imprescindible en la comprensión y producción de textos. Discutir para comprender, hablar para escribir y escribir en colaboración son parte de este trabajo colaborativo.

1.4.4 Construcción textual a partir del trabajo en colaboración.

La interacción social brinda en la escuela el contexto que hace posible compartir el conocimiento, para luego internalizarlo y convertirlo en reflexión individual (Mercer, 1995).

El trabajo en colaboración involucra una intensa actividad cognitiva que considera los contenidos temáticos, así como las formas lingüísticas y textuales que los contienen. El hecho de escribir en grupo favorece el grado de explicitación de la actividad metalingüística que se lleva a cabo. Según Bereiter y Scardamalia (1992) “es necesario tener ideas específicas para explicar y a alguien a quien dar explicaciones, produciéndose de este modo la relación dialéctica entre el espacio de los contenidos y el de la forma lingüística y textual” (p.160).

En este sentido, Camps (2002) afirma que las actividades de construcción de textos que se desarrollan en forma grupal promueven aprendizajes metalingüísticos. Los saberes sobre la lengua se construyen, al igual que el propio lenguaje, durante la interacción social. La escuela constituye así el entorno propicio para que la lengua se convierta en objeto de reflexión y análisis. De tal suerte que los procesos construcción de textos en situaciones

comunicativas reales activan operaciones metalingüísticas y metacognitivas que permiten tomar conciencia de los diversos elementos lingüísticos involucrados.

1.5 El papel de la actividad metalingüística en la construcción de textos

Escribir textos de uso social implica para los niños prescolares un reto enorme que involucra habilidades lingüísticas y cognitivas, además de la construcción de conocimientos que tienen que ver con las características, estructura, forma y usos de los textos.

Producir un texto significa tener clara su intención comunicativa (informar, narrar hechos, convencer, dar instrucciones, etc.), conocer su estructura y forma, tener un contenido articulado y coherente, construido de acuerdo con las características del texto. Por otro lado, significa también atender a las circunstancias y características del destinatario. De tal forma que el “escritor” tiene la doble tarea de construir el sentido del texto y manejar la perspectiva de su lector. El acercamiento de los niños a la comprensión y producción de textos provoca el despliegue de procesos cognitivos cuyo punto de atención es el lenguaje. Es decir, a lo largo de este proceso constructivo el lenguaje se convierte en el objeto de conocimiento en cuestión.

Según Camps (2002), hacer a los niños usuarios de los textos crea el contexto para ayudarlos a progresar en sus capacidades de comprensión y de producción. Sin embargo, también es necesario facilitarles instrumentos de interpretación que les permitan el acceso a los textos. En este sentido, el discurso escolar se convierte en un excelente vehículo para centrar su atención en el análisis y reflexión en torno a los diversos elementos lingüísticos involucrados.

La actividad de producción de textos es guiada por una actividad metalingüística que va desde una expresión cotidiana y no consciente hasta un nivel más formal, reflexivo y consciente (Cuoli, 1990; Gombert, 1992; Karmiloff-Smith, 1992; Levy, 1992). De acuerdo con Camps (2000), este proceso considera en primer lugar la representación que se elabora respecto a la función del texto, de su destinatario y también de su estructura, lo que incide en la selección y organización de los contenidos. A lo largo de todo este proceso la actividad cognitiva o actividad metalingüística ejerce una influencia importante para la construcción de conocimientos y significados. También tiene un papel relevante en la función de gestión, control y autorregulación de la composición escrita.

La intención comunicativa y la función textual son dos importantes pilares que guían la construcción del texto. Son, además, fuentes de análisis y reflexión y por tanto también de actividad metalingüística. Llevan a tomar como foco de análisis el propósito del texto y a pensar en la reacción que causará en los destinatarios potenciales. Para lograr esto, el niño debe tomar como objeto de atención y análisis la función del texto y la organización de su estructura, debe además, descentrarse de su propio punto de vista y adoptar la perspectiva de su lector para conectar el propósito del texto y el efecto deseado en el destinatario.

1.5.1 El proceso de construcción del texto.

Camps (2002) considera que la actividad metalingüística es inherente a la producción y comprensión de textos ya que implica procesos de control y exige habilidad para analizar las características y uso del lenguaje. De ahí que la escritura en colaboración sea considerada por esta autora como una poderosa herramienta para lograr aprendizajes lingüísticos significativos.

De acuerdo con Camps (1994), la escritura de textos es un proceso recursivo que involucra tres actividades o subprocesos: planificación, escritura (o textualización) y revisión. Estas actividades no necesariamente se presentan organizadas en un proceso lineal o secuencial. Más bien se trata de un proceso en donde dichos elementos están en constante interacción. Esto es, se planifica y luego se escribe, al momento de escribir se puede cambiar la planificación inicial y se revisa constantemente la producción, sometiendo a crítica todo el proceso, de tal manera que la composición se va adecuando a las características estructurales y lingüísticas y al propósito comunicativo del texto.

En el caso del proceso de construcción de textos con los niños preescolares, tema de la presente investigación, el trabajo en colaboración y el discurso mediado por el docente son herramientas importantes que promueven la construcción de conocimientos lingüísticos y la presencia de actividad y la reflexión metalingüística simultánea a la producción escrita.

De acuerdo con Camps (1994) los subprocesos de la composición escrita pueden caracterizarse de la siguiente manera:

La planificación corresponde a la generación de ideas para la organización del texto. Implica pensar en torno a los siguientes cuestionamientos: lo que se quiere decir, a quién destinarlo, cómo decirlo, cuál será su estructura y extensión. Centrar el análisis en estos cuestionamientos implica tener una elaboración del sentido del texto a trabajar, es decir, tener cierta comprensión de la estructura, propósitos y características lingüísticas a fin de hacer una proyección o esquema anticipado del texto y determinar las estrategias para su construcción.

La textualización implica trasladar las ideas al papel. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, y esto implica además de organizar ideas, tomar una serie de decisiones sobre la coherencia, cohesión y la estructura del texto. Durante la textualización se deben mantener como objeto de análisis y reflexión en la mente algunos aspectos lingüísticos como:

- Tipo de texto: estructura y propósito.
- Lingüística Textual: funciones dominantes del lenguaje; enunciación (signos de personas, espacio, tiempo); coherencia textual (coherencia semántica, progresión temática, sustituciones, etc.).
- Lingüística oracional (orden de las palabras, relaciones sintácticas, manejo de oraciones complejas, etc.).

Dentro del contexto escolar, la oralidad es un recurso valioso en el proceso de construcción de texto y particularmente lo es para el caso de los prescolares que todavía no han consolidado la conciencia fonológica y su escritura no es fluida. En este caso el lenguaje oral funge como vehículo de gestión y organización en la construcción del texto. El “dictado a la maestra” es una manera de “capturar su discurso” y plasmarlo en el papel.

Teberosky (2001) afirma que mediante la actividad del dictado los niños construyen aprendizajes como los siguientes: controlan la longitud del enunciado que dictan, controlan el contenido del dictado, retienen en la memoria la secuencia del texto, lo que le da coherencia, controlan (o aprenden) la pronunciación de lo dictado, y aprenden sobre la estructura del texto.

La revisión está orientada a mejorar el resultado de la textualización. A través de la lectura atenta y compartida de lo escrito y guiándose en la intención comunicativa, el género discursivo y el destinatario se detectan casos de incoherencia, vacíos y en general problemas con el contenido o con la forma. A partir de ello se pueden dar cambios del plan original, modificar el contenido y se pueden corregir aspectos ortográficos, léxicos y sintácticos.

Según Camps (2002), los pequeños cambios introducidos en el texto, producto de la revisión, constituyen un indicador de la actividad metalingüística que tiene lugar en el proceso de escritura. Aunque en algunas ocasiones la actividad metalingüística puede no ser explícita, las reformulaciones a lo escrito dan cuenta de dicha actividad.

Como se puede ver el proceso de construcción de un texto implica un intenso trabajo metalingüístico vinculado con los géneros y particularmente con las función de los textos, en el caso de la presente investigación, la construcción de reseñas de cuentos implica para los niños el gran reto no sólo de enfrentarse a la elaboración simultánea de dos textos distintos (cuento y reseña), sino además de crear un texto original, manteniendo la perspectiva del lector.

Capítulo 2. Metodología

2.1 Diseño de investigación

La presente investigación es de tipo exploratoria descriptiva. Se empleó un diseño cuasi experimental, que se caracterizó por el manejo de una intervención didáctica.

2.2 Objetivo, hipótesis y preguntas de investigación

Esta investigación partió del supuesto de que en el proceso de construcción textual de los niños preescolares (de 5 a 6 años) es posible observar cierta actividad metalingüística, producto del discurso mediado por la maestra.

El objetivo general fue analizar la actividad metalingüística manifiesta a lo largo del proceso de construcción de reseñas de cuentos, a través del uso de la estrategia del discurso mediado por parte del adulto.

Específicamente, este estudio persiguió los siguientes objetivos:

1. Caracterizar la actividad metalingüística presente en los diálogos de los niños a lo largo de la intervención didáctica.
2. Identificar la ocurrencia de la actividad metalingüística presente en los diálogos de los niños a lo largo de la intervención didáctica.
3. Identificar la relación existente entre el contenido del discurso utilizado por la maestra a lo largo de la intervención y las características de la actividad metalingüística presente en el discurso de los niños.

A partir de este planteamiento, se desprendieron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué características tiene la actividad metalingüística presente en el proceso de construcción de la reseña?
2. ¿Se presentan modificaciones en la ocurrencia de la actividad metalingüística a lo largo de la situación didáctica?
3. ¿Qué relación tiene la estrategia didáctica del discurso mediado por la maestra con la emergencia de la actividad metalingüística a lo largo del proceso de construcción de la reseñas de cuentos durante la intervención didáctica?

Considerando lo anterior fueron formuladas las hipótesis siguientes:

H1: La frecuencia de la actividad metalingüística presente en el proceso de construcción de la reseña irá en aumento a lo largo de la intervención.

H2: En la actividad metalingüística que se presenta durante el proceso de construcción de la reseña predominará las referentes al propósito y uso de la reseña.

H3: La intervención didáctica basada en el discurso mediado por la maestra creará observables a los niños para que reflexionen sobre ciertos aspectos del texto.

2.3 Muestra

La muestra de esta investigación fue de tipo no probabilística-intencional. La constituyeron 10 niños (5 varones y 5 mujeres) de un grupo de tercero de preescolar de un colegio particular de la ciudad de Querétaro, cuyas edades fluctuaban entre los 5 y 6 años.

Antes de iniciar con el estudio cada uno de los niños fue evaluado respecto a su nivel de alfabetización. Los resultados indicaron que sólo tres de los 10 niños tenían una escritura

alfabética, cinco estaban en un momento silábico-alfabético y el resto mostraban escrituras silábicas o en transición de presilábicas a silábicas.

2.4 Diseño y descripción de la intervención didáctica

La intervención didáctica estuvo fundamentada en una visión constructivista del aprendizaje. Se caracterizó por la creación de un espacio de trabajo en donde los niños podían expresar sus ideas y compartir sus hallazgos. Esta intervención tuvo como objetivo que los niños construyeran reseñas de cuentos, a partir de la construcción del sentido de los textos literarios y la apropiación paulatina de las características estructurales, lingüísticas y funcionales de la reseña.

Su diseño constó de tres fases, desarrolladas en 16 sesiones, cada una con una duración de aproximadamente 40 minutos.

La **fase 1**, que se denominó “Presentación de la reseña”, tuvo como propósito introducir las reseña (desconocidos hasta este momento por los niños), enfatizando sus recursos estructurales y de funcionalidad. Es decir, las actividades predominantes fueron la exploración de catálogos de reseñas y la lectura de dos reseñas para elegir el cuento a leer.

Cabe hacer mención que estas estrategias estuvieron presentes no sólo en la fase 1, sino también en casi todas las sesiones de la fase 2.

En la **fase 2**, denominada “Construcción del sentido de los textos”, el propósito fue la construcción del sentido del cuento y la apropiación de las características estructurales, lingüísticas y funcionales de la reseña en contraposición con las de los cuentos. Como una estrategia para que los niños construyeran el significado de la reseña, se promovió que fueran “usuarios de ella”.

Mediante una lectura reflexiva del cuento, se fomentó que los niños analizaran las motivaciones y características de los personajes e identificaran cuadros o núcleos importantes de la trama narrativa, como por ejemplo, el planteamiento de un conflicto o la resolución del problema. Además, se compartían las emociones o reflexiones personales que les generaba su lectura.

Después de realizada la lectura y el análisis del cuento, se regresaba a la reseña para que los niños identificaran elementos presentes del cuento en ella, como ciertos cuadros de la trama y algunas características de los personajes. Cuando fue posible se ubicó evidencia específica de elementos literales pertenecientes al cuento y presentes en la reseña. También frecuentemente la maestra promovió que los niños realizaran reflexiones acerca del sentido apelativo y del propósito de la reseña. Todo ello favoreció una continua comparación de los elementos estructurales, lingüísticos y funcionales de la reseña y el cuento.

Durante la intervención las reflexiones e ideas de los niños generadas fueron registradas por la maestra en forma de columnas comparativas (cuento en una columna, y reseña en otra), las cuales mostraban la caracterización de ambos tipos textuales, en cuanto a su longitud, funcionalidad y tipo de información característica. Esta tabla se fue transformando con los hallazgos y re- conceptualizaciones construidas por los niños. Por ejemplo, al inicio referían como uno de los usos tanto del cuento como la reseña su lectura en sí misma: “El cuento y la reseña son para leerse”. No obstante, posteriormente identificaron el uso apelativo de la reseña: “La reseña es para que quieran comprar el libro”.

La **fase 3**, denominada “Construcción de la reseña”, tuvo como objetivo que los niños reflexionaran y tomaran decisiones lingüísticas en la planeación y composición de las reseñas de los cuentos. Dado este objetivo, los niños se organizaron en triadas para planear y redactar reseñas. La maestra pedía que identificaran los cuadros básicos de la trama o

núcleos narrativos del cuento y tomaba nota de las elecciones de los niños. Posteriormente solicitaba que eligieran las que se utilizarían en la reseña, fundamentando sus decisiones.

A partir de la selección final de los cuadros de la trama y mediante un trabajo colaborativo de composición, se construía la redacción de la reseña. La maestra pedía a los niños que organizaran estos segmentos de manera oral y ella tomaba nota de lo dicho. Después lo leía en voz alta y preguntaba si consideraban pertinente hacer alguna modificación a la reseña, confrontaba las ideas de un niño con otro y/o pedía que opinaran o avalaran los que sus compañeros decían. Algunos observables utilizados por la maestra y que guiaban este análisis, eran preguntas como: ¿Cómo se escucha? ¿Se entiende? ¿Se oye bien? ¿Le falta algo?

Las respuestas dadas por los niños eran nuevamente registradas por la maestra. Posteriormente devolvía la información a fin de que los niños revisaran y tomaran decisiones respecto a la redacción hasta llegar a la última versión. Cuando los niños consideraban que la reseña estaba lista, la maestra les dictaba la reseña ya construida por ellos para que quedara escrita en “mano propia”. Para conocer con mayor precisión esta situación didáctica, ver el anexo B.

Como ejemplo de parte de este proceso, a continuación se presenta el siguiente fragmento del diálogo producido en la construcción de la reseña del cuento **VES AL REVÉS**.

Maestra: Aquí dice que el búho le preguntó para saber si veía al revés, pero eso ya lo sabían los animales ¿No? ¿Para qué le hizo las preguntas? (lee algunos segmentos del cuento para evidenciar el punto).

Darío: Para saber si estaba loca

Maestra: Pero eso ya se lo habían dicho los animales ¿No?

¿Cuándo le hizo las preguntas a Doña murciélago y luego a los animalitos ¿Qué sacaron en conclusión?

Pablo: Si se ponían boca abajo veían al revés

Maestra: Exacto, si se ponen al revés, ven las cosas diferentes. ¿Creen que sea interesante mencionarlo en la reseña?

Emilio: Tal vez no, porque van a saber mucho.

Pablo: No, yo creo que sí suena interesante.

2.5 Recolección de datos y codificación de las unidades de discurso

Las sesiones de la intervención didáctica fueron filmadas y transcritas en su totalidad. Una vez transcritas, se decidió tomar como unidades de análisis del discurso: el turno del habla y los diálogos establecidos entre niños y entre maestra y niños que serán motivo de exposición en el capítulo siguiente y los cuales fueron base del análisis cuantitativo y cualitativo que a continuación se presentan.

Capítulo 3. Análisis de resultados

Los datos que se analizan en este capítulo fueron obtenidos de la transcripción del discurso dialógico manifiesto a lo largo de la intervención didáctica de construcción de reseñas. Se tomaron el turno del habla y los diálogos como unidades de análisis. La primera unidad fue considerada en el análisis cuantitativo de los datos que se presenta en esta sección y la segunda en el análisis cualitativo que se presenta en la sección siguiente.

El corpus obtenido resultó en 81 diálogos identificados y 607 turnos de habla, de los cuales 311 correspondieron a intervenciones infantiles y 296 a intervenciones de la maestra. Cabe hacer mención que se identificaron 6 comentarios de los niños que no tenían que ver con el foco de la intervención (reseña o cuento) y debido su mínimo porcentaje en frecuencia, no se consideraron en la codificación de datos.

3.1 Resultados cuantitativos

3.1.1 Análisis de los turnos de habla

Después de analizar el discurso y considerando los propósitos, contexto didáctico y características de la intervención, así como también las características textuales de las reseñas y los cuentos, se establecieron algunas categorías de análisis con la finalidad de caracterizar y estudiar los turnos de habla integrantes del discurso dialógico. Los turnos de habla son identificados como la alternancia de la intervención de los interlocutores. Su longitud está determinada por la transición a la participación de otro interlocutor. Los

turnos de habla forman parte del diálogo, el cual implica un intercambio discursivo entre por lo menos dos individuos interactuantes.

Las categorías derivadas del análisis de los turnos de habla fueron no excluyentes y se expresan en tres categorías distintas: foco, nivel del lenguaje y aspectos textuales analizados. Estas categorías se subdividieron a su vez, en el caso del foco, en dos subcategorías, el nivel de lenguaje en dos subcategorías y los aspectos textuales en 9 subcategorías. Las subcategorías de cada nivel fueron excluyentes entre sí.

Cabe hacer mención que debido a que el objetivo de la intervención fue la construcción de la reseña de un cuento infantil, el discurso manifestado en torno a esta tarea implicó, además de referencias respecto a las características de la reseña, también referencias respecto al contenido del cuento, éste último no como texto aislado, sino como materia prima para la elaboración de la reseña, por lo que cuando las categorías y subcategorías consideran al cuento, sólo es en términos de material disponible para la construcción de la reseña.

A continuación, se especifica cada uno de estas variables. Para ejemplificar, se muestran fragmentos de diálogos, identificando en cada línea un turno de habla. Se ha resaltado el turno de habla que ejemplifica cada subcategoría (S: identifica el número de sesión, D: identifica el número de diálogo).

3.1.2 Definición de las categorías

Todos los turnos de habla (maestra y niños) fueron analizadas bajo la óptica de cada una de las siguientes categorías y subcategorías:

1) *Categoría Foco*

Esta categoría considera el tema central del discurso. Las subcategorías son: reseña o cuento (inclusive como tema que se retoma en la reseña).

Foco: Reseña S.1/D.2 Explorando reseñas
Maestra: ¿Para qué sirve la reseña? Joss: Para leer

Foco: Cuento S.2/D.6 Leyendo el cuento del <i>TÚNEL MÁGICO</i>
Maestra: ¿Se llevaban bien los hermanos? ¿Por qué? Fernando : No, Porque discutían y peleaban Maestra: Sí miren aquí dice que discutían (señala)...

2) *Categoría Nivel del lenguaje*

Esta categoría hace referencia a la actividad metalingüística presente en la unidad del discurso. Las subcategorías son:

- a) Ausencia de actividad metalingüística: unidad discursiva que hace uso del lenguaje para mencionar o comentar algún aspecto relacionado con la reseña o el cuento.

Nivel de lenguaje: ausencia de actividad metalingüística S.1/D.2 Leyendo el cuento <i>DEL GIS MÁGICO</i>
Maestra: ¿Qué pensaba Violeta del parque? Max: Que era aburrido Pablo: Sí y nosotros pensamos que es divertido

- b) Actividad metalingüística: unidad discursiva que implica el análisis de algún elemento lingüístico relacionado con la reseña y/o contenido del cuento. Se

manifiesta como mención, comentario y/o argumentación que inclusive puede hacer uso de metalenguaje.

Nivel de lenguaje: presencia de actividad metalingüística

S.15/D.47

Discutiendo sobre la no inclusión de algunos cuadros del cuento *DEL GIS MÁGICO* en la reseña

Maestra: ¿Qué pasa, ya vieron las que sobraron?

Emilia: Casi todas no las pusieron.

Maestra: ¿Por qué creen que no ponen todas las partes?

Fernando: Porque si las ponen todas, lo cuentan todo.

Maestra: Sí verdad, ya lo dirían todo y probablemente la gente ya no lo leería.

3) Aspectos textuales:

Esta categoría se refiere a los elementos prototípicos de la reseña. Contempla las subcategorías: elementos estructurales de la reseña, frase apelativa, intención de la reseña, cita textual, ausencia de final, identificación de cuadros de la trama, características de personajes, motivación de personajes y coherencia y cohesión. Algunos de ellos (como la identificación de cuadros) se refieren a aquellos elementos del cuento que fueron retomados en la reseña propiamente dicha

- a) Elementos estructurales de la reseña: se refiere a los elementos como título, imagen, tamaño que forman parte de la reseña.

Elementos textuales: elementos estructurales de la reseña.

S.11/D.39

Leyendo el cuento *DEL GIS MÁGICO*

Maestra: ¿Todo lo que dice el cuento está en la reseña?

Emilio. No, solo algunas partes

Maestra: ¿Qué otra cosa me podrían decir, en que son diferentes la reseña del cuento?

Darío: Hay pocas palabras en la reseña y muchas en el libro

- b) Frase apelativa: hace referencia a la frase gancho que invita o persuade a leer el cuento.

Elementos textuales: frase apelativa.

S.15 D.80

Incorporando la frase apelativa a la reseña del cuento DEL *GIS MÁGICO*

Maestra: ¿Cómo acabamos de convencer a la gente que lea el cuento? ¿Qué decimos?

Pablo: Les ponemos que se hacía chiquito.

Maestra: Pero eso ya lo habíamos puesto cuando estábamos haciendo la reseña, piensen en algo más...

Emilio: ¡Ah, ya sé!, “¿Te gustaría saber si puede dibujar algo más?”

- c) Intención de la reseña: se refiere a la función apelativa de la reseña.

Elementos textuales: intención de la reseña.

S.15/D.73

Construyendo la reseña del cuento DEL *GIS MÁGICO*

Maestra: ¿Dejamos que fue diferente ese día?

Pablo: No, no es interesante

Maestra: ¿Por qué no es interesante?

Pablo: Porque solo dice fue diferente ese día y ya...

- d) Ausencia de final: se refiere a la consideración de la no presencia del final del cuento en la reseña

Elementos textuales: ausencia de final

S.13/D.52

Analizando la pertinencia de la presencia de algunos eventos del cuento en la reseña del cuento de *BELISARIO*

La maestra lee: Los niños decidieron pintarse las caras para demostrar a sus papás que seguían siendo sus hijos...

Emilia. Esa no está

Pablo: **Porque eso es del final**

Maestra: Exacto, ya se fijaron en lo que dice Pablo, esa parte está en el final. ¿Debe estar en la reseña?

EMILIA: No

Maestra: ¿Por qué?

Pablo: **Porque ya no tiene caso, ya les estás diciendo lo del final.**

- e) Cita textual: Lenguaje textual del cuento presente también en la reseña.

Elementos: cita textual

S.6/D.8

Tras haber leído varias reseñas para escoger uno de los cuentos para que la maestra lo leyera en voz alta, la maestra lee el cuento *EL TÚNEL* y dice la frase “El túnel estaba oscuro, húmedo y resbaladizo”

Emilio interrumpe diciendo: Eso estaba en la reseña.

Maestra: Sí, Emilio, efectivamente esta frase estaba en la reseña.

- f) Identificación de eventos de la trama: localización de partes esenciales de la trama del texto.

Elementos textuales: identificación de eventos de la trama

S.12/D.46

Después de leer el cuento *JUAN Y SUS ZAPATOS* la maestra pregunta.

Maestra: ¿Qué partes importantes ocurrieron en la historia?

Darío: Que Juan escalaba y se subía a los árboles de guayaba

- g) Características de personajes: identificación de características comportamentales y/o físicas de los personajes

Elementos textuales: características de los personajes

S.13/D.51

Reflexionando en torno al cuento de *BELISARIO* la maestra pregunta.

Maestra: Muy bien ¿Por qué les gustaba Belisario?

Regina: Porque hacía pan bueno

Ross: Les contaba historias

Emilia: Y les regalaba duces

h) Motivación de personajes: intenciones y tendencia psicológicas de los personajes.

Elementos textuales: motivación de personajes

S.13/D.51

Reflexionando en torno al cuento de *Belisario* la maestra pregunta.

Maestra: ¿Cómo creen que se sentía Belisario al ser enjaulado por la gente del pueblo?

Emilia: Yo creo que estaba enojado

Pablo: No, yo creo que Belisario estaba muy triste porque los trataba muy bien y les daba dulces a los niños.

i) Coherencia/gramaticalidad: propiedades implicadas en la composición textual que dan congruencia al sentido del texto y marcan la organización léxica y gramatical del mismo. En los ejemplos que siguen se muestran de manera separada ambos aspectos de esta categoría.

Elementos textuales : coherencia

S.15/D.72

Componiendo la reseña del Reflexionando en torno al cuento de *Ves al Revés*.

Maestra: Entonces tenemos... “Doña murciélago veía las cosas al revés. Decía que el árbol tenía el tronco arriba y las hojas abajo. Búho sabio le pregunta cosas para saber si está loca” ¿Cómo lo ven?

Darío: No se oye muy bien

Maestra ¿Por qué?

Darío: Porque ¿Cómo saben que está loca, si no lo hemos dicho?

Elementos textuales: organización léxica y gramatical

S.15/D.73

Componiendo la reseña del cuento de *VES AL REVÉS* la maestra pregunta.

Maestra: Muy bien, ¿Cómo lo ponemos? Se encontró una bruja anciana, una anciana bruja o una anciana que era bruja?

Regina: Se encontró a una anciana que era bruja.

3.1.3 Análisis cuantitativo de los datos

A fin de caracterizar la actividad metalingüística presente en el discurso de los niños a lo largo de la intervención y específicamente de identificar las progresivas referencias en el discurso acerca de las características estructurales, lingüísticas y funcionales de la reseña, se realizó un análisis general de las frecuencias de las variables: foco, nivel del lenguaje y aspectos textuales analizados.

3.1.3.1 El Foco predominante del Discurso de los niños

Como ya se indicó, el foco es una categoría que hace referencia al tema central (reseña o cuento) presente en el discurso. Aunque a lo largo de la intervención, ambos textos, el cuento y la reseña, fueron trabajados de manera simultánea, la reseña se posicionó como foco predominante del discurso de los niños. Este predominio se manifestó con una frecuencia de 56% para la reseña, mientras que la frecuencia en el caso del cuento fue del 44%. El análisis de estos datos hacen pensar que la especificidad de la tarea, hacer una reseña, permeó al discurso y por tanto los niños hablaron más de ella (Figura 1).



Figura 1. Distribución de la frecuencia del foco: reseña y cuento.

Cuando el discurso de los niños giraba en torno al cuento (y el foco era el cuento), éste se centraba prácticamente sólo en el contenido. Es decir, en las características y motivaciones de personajes y en la identificación de eventos importantes de la trama, dejando de lado la estructura, organización y propósitos del mismo. Los resultados muestran que el 97% de los turnos de habla referidos al cuento tuvieron como centro de atención el contenido del mismo.

Es también importante anotar que dada la relevancia que representa el contenido del cuento para la construcción de la reseña, fue posible observar la presencia de referencias directas acerca del contenido del cuento en el discurso centrado en la reseña. Los datos muestran que 29% de los turnos de habla que tuvieron como foco la reseña hicieron referencia al contenido del cuento. Tal es el caso del siguiente turno de habla ubicado al construir la reseña del *Gis mágico*: “*Mejor no decimos que era bruja, para interesar más*”. Como muestra en la Figura 2, el contenido del cuento no sólo estuvo presente en el discurso centrado en el cuento, sino también en el 29% de los turnos de habla referidos a la reseña.

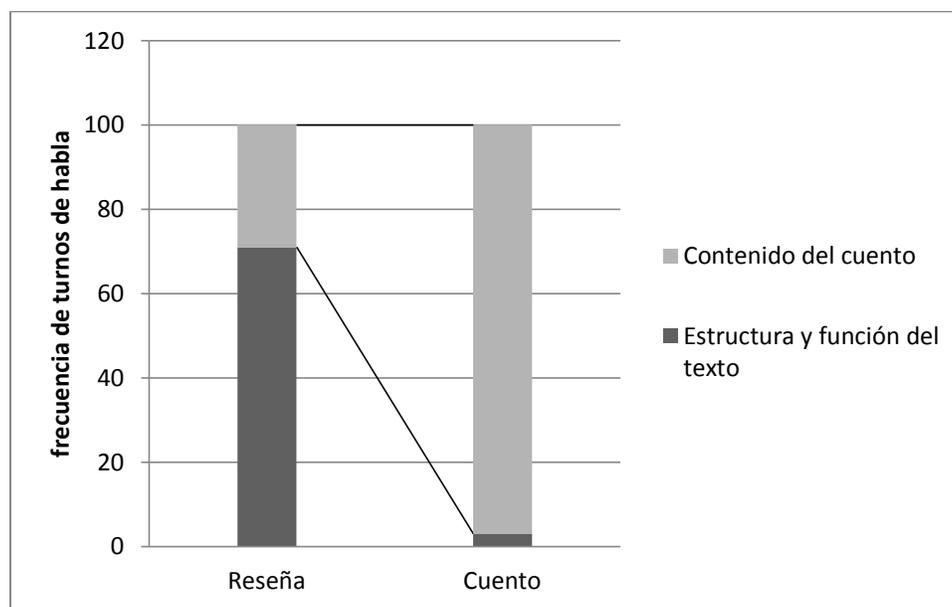


Figura 2. Prevalencia del contenido del cuento en los focos: reseña y cuento.

1.1.3.2 La Actividad Metalingüística en el discurso de los niños

Cabe hacer mención que la presencia o ausencia de actividad metalingüística (nivel de lenguaje) fue una variable que sistemáticamente permeó el análisis de los datos.

Se consideró que no había presencia de actividad metalingüística cuando los niños empleaban un discurso con lenguaje descriptivo y/o sin argumentación, ni reflexión en torno a las características estructurales, lingüísticas y funcionales de la reseña o el cuento, del tipo “*La reseña es chiquita*”. En esta aseveración el niño sólo describe una característica típica de este tipo de texto, pero no da una justificación a la misma.

Se identificó presencia de actividad metalingüística cuando en su lenguaje los niños incluían explicaciones, argumentaciones y/o contra-argumentaciones en torno a las características estructurales, lingüísticas y funcionales de la reseña o el cuento. En el ejemplo “*Si la reseña tuviera todo lo del cuento, ya no tendríamos qué contar*”, se observa una clara explicación acerca de la pertinencia de “No decir todo lo del cuento” para mantener en suspenso al lector potencial.

A continuación se presenta, en términos cuantitativos, una caracterización del nivel de lenguaje (presencia o ausencia de actividad metalingüística) manifestado a lo largo de la intervención, considerando su frecuencia, así como la tendencia de esta variable en relación al foco y a los aspectos textuales analizados.

3.1.3.3 Distribución y caracterización de la actividad metalingüística

De manera general, a lo largo de toda la intervención se observó una diferencia significativa entre el discurso de los niños que incluía actividad metalingüística y el discurso que no lo incluía (estadístico chi-cuadrado 60.1/gl 02/sig.0).

El discurso que tuvo una mayor predominancia fue el que denotaba actividad metalingüística. Tal como se observa en la figura 3, el discurso con presencia de actividad metalingüística tuvo una ocurrencia del 54.7%, mientras que el discurso sin actividad metalingüística se ubicó en un 45.3%.

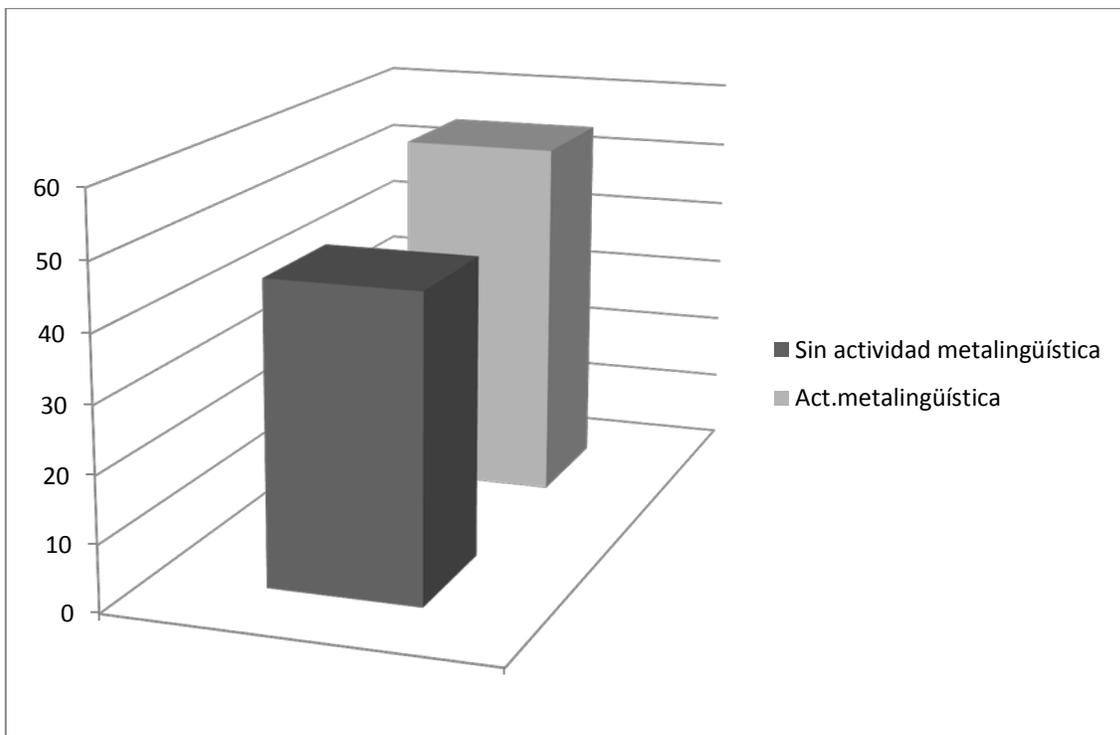


Figura 3. Nivel de lenguaje presente en el discurso de los niños.

3.1.3.4 Frecuencia de la actividad metalingüística en las diferentes fases

Haciendo un análisis de la ocurrencia de los turnos de habla de los niños que incluían actividad metalingüística, se encontró que ésta se fue incrementando a lo largo de las sesiones. En la primera fase de la intervención, que incluyeron las sesiones 1 y 2, la actividad metalingüística fue prácticamente nula. En la segunda fase, que abarcó de la sesión 3 a la 12, se presentaron 52 unidades discursivas con presencia de actividad metalingüística, que representan el 30% del total de las unidades discursivas de este tipo a lo largo de la intervención. En la tercera fase, que abarca la sesión 13 a la 15, esta cifra se duplicó a 117 emisiones, ubicándola en un 69% de las unidades discursivas con actividad metalingüística presentes a lo largo de la intervención (figura 4).

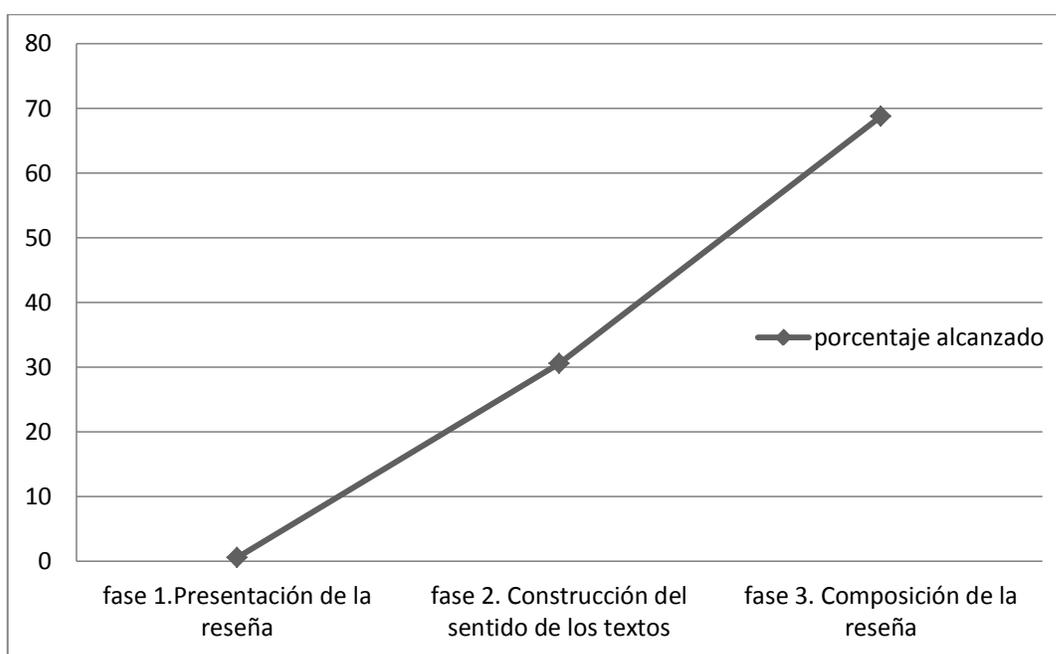


Figura 4. Incremento de la presencia de la actividad metalingüística a lo largo de la intervención.

3.1.3.5 Frecuencia de la actividad metalingüística presente en la reseña y en el cuento

Como ya se mencionó en líneas anteriores, de manera general el discurso alrededor de la reseña predominó sobre el del cuento. Pero además, al tomar como indicador el discurso con presencia de actividad metalingüística, esta prevalencia fue aún más evidente, ya que el porcentaje de la “reseña” como foco se elevó hasta un 75.3%, mientras que el discurso referido al foco “cuento” disminuyó a un 24.7%, lo que indica un mayor nivel de análisis y reflexión en torno a la reseña (Figura 5).

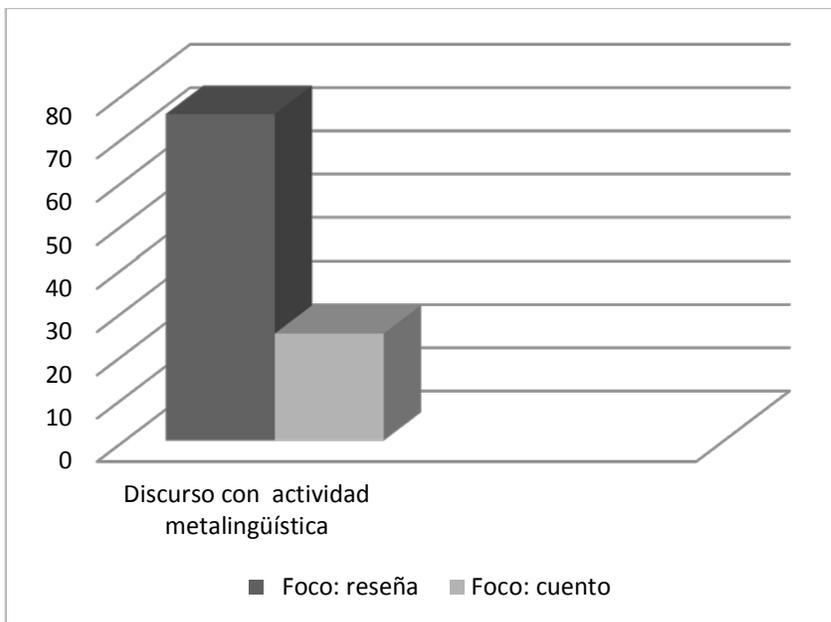


Figura 5. Frecuencia de la actividad metalingüística en la reseña y el cuento.

3.1.3.6 Aspectos textuales predominantes en el discurso de los niños

A continuación se presenta el análisis de los aspectos textuales predominantes en el discurso de los niños a lo largo de la intervención, así como la presencia de actividad metalingüística en ellos. Los aspectos textuales analizados hacen referencia a la temática central del discurso en 4 categorías generales: estructura de la reseña, uso de la reseña,

contenido de cuento y coherencia/gramaticalidad. No obstante, esta última categoría será analizada más adelante en otro apartado, ya que, dada su naturaleza, su presencia sólo se observó en la fase 3 (construcción de la reseña).

Cabe destacar que a pesar de que el foco predominante en el discurso de los niños fue la “reseña”, en el caso del discurso **sin presencia de actividad metalingüística** los temas más recurrentes fueron los alusivos al cuento. Es decir, los niños hablaban de la reseña tomando como referencia al cuento. Como se indica en la figura 3, los temas más recurrentes en este tipo de discurso fueron los referentes a la categoría “contenido del cuento”. Las subcategorías con mayor frecuencia fueron “identificación de cuadros de la trama”, “características de los personajes” y “motivación de los personajes”.

No obstante, la situación se invirtió cuando el discurso incluyó **actividad metalingüística**. En ese caso, la subcategoría con frecuencia más alta fue la de “intención apelativa”, seguida de la subcategoría “motivación de personajes” y por último la subcategoría “estructura y elementos organizativos”, las cuales tuvieron 39, 24, y 19 emisiones, que representan el 28%, 24% y 22% respectivamente (tabla 1).

Tabla 3

Frecuencia de la actividad metalingüística en los aspectos textuales analizados.

TEMA	Discurso sin actividad metalingüística		Discurso con actividad metalingüística	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Elementos/ org.	15	10%	19	13.5 %
Frase apelativa	2	1 %	15	10.5 %
Intención	10	7%	39	27.4 %
Caract. Personajes	33	23.7%	14	9.8%
Motivaciónpersonajes	31	22%	24	16.9%
Id. cuadros de la trama	40	28.7 %	17	11.9%
Cita textual	5	3.5%	0	0
Ausencia de final	3	2 %	14	9.8%
Total	139	100.0	142	100

3.1.3.7 Tendencia de los aspectos textuales analizados a lo largo de la intervención.

A continuación se muestra la tendencia en la frecuencia de los aspectos textuales analizados presentes en el discurso de los niños en cada fase de la intervención (tabla 2).

1) Fase 1 “Presentación de la reseña”

En esta fase el aspecto textual predominante en el discurso de los niños fue “la intención apelativa” (7 turnos de habla). Cabe aclarar que como ya se indicó con anterioridad, la actividad metalingüística prácticamente estuvo ausente durante esta fase.

2) Fase 2 “Construcción del sentido de los textos”

En esta fase los aspectos textuales predominantes en el discurso de los niños **sin presencia de actividad metalingüística** fueron “motivación de personajes” y “características de personajes”. No obstante, en el caso del discurso con **actividad metalingüística** el aspecto textual con mayor predominancia fue el de “intención apelativa”, con 17 turnos de habla.

2) Fase 3 “Composición de la reseña”

En esta fase los aspectos textuales predominantes en el discurso de los niños fueron la “Identificación de cuadros de la trama”, “coherencia y gramaticalidad” e “intención apelativa”. El primer tema mencionado, “Identificación de cuadros de la trama”, fue el de mayor frecuencia tanto en el discurso **sin actividad metalingüística** como con **actividad metalingüística**, con 21 y 27 unidades discursivas respectivamente. Dada la naturaleza de esta fase, el tema cohesión y gramaticalidad aparece por primera vez en el discurso de los niños, con 28 unidades discursivas con presencia de **actividad metalingüística**. Por su

parte, la frecuencia del aspecto textual intención apelativa en el discurso **con actividad metalingüística** continuó en aumento en la fase 3, en esta ocasión presentándose en 21 casos.

Tabla 4
Elementos textuales en el discurso de los niños en cada una de las fases

Elementos textuales analizados	Fases						Total
	1. Presentación de la reseña		2. Construcción del sentido de los textos		3. Composición de la reseña		
	Sin actividad metalingüística	Actividad metalingüística	Sin actividad metalingüística	Actividad metalingüística	Sin actividad metalingüística	Actividad metalingüística	
Intención apelativa	7	1	4	17	0	21	49
Frase apelativa	0	0	2	3	0	12	17
Caract. Personajes	2	0	27	2	4	12	47
Elementos org	1	0	12	7	2	11	33
Motivación personajes	0	0	25	14	6	10	55
Cita textual	0	0	4	0	1	0	5
Id cuadros de la trama	0	0	19	1	21	17	58
Ausencia de final	0	0	3	8	0	6	17
Coherencia y gramaticalidad	0	0	0	0	2	28	30
Total	10	1	96	52	36	117	311

Como puede observarse a lo largo de la intervención, la actividad metalingüística fue en aumento y se centró en ciertos aspectos textuales que tenían vinculación con las tareas específicas de cada fase. De tal manera que los aspectos textuales “características y motivación de personajes” y “función de la reseña” predominaron en la fase 2, mientras que los aspectos textuales “identificación de cuadros de la trama” y “coherencia y gramaticalidad” lo fueron para el caso de la fase 3. No obstante, la intención apelativa fue un aspecto textual con una presencia muy consistente en el discurso de los niños a lo largo de toda la intervención.

A continuación se analiza la posible correlación existente entre los aspectos textuales presentes en el discurso de los niños y en el de la maestra.

3.1.3.8 Relación entre los aspectos textuales presentes en el discurso de la maestra y en el de los niños.

Partiendo de la premisa que la intervención didáctica basada en el discurso mediado por la maestra crea observables a los niños que se relacionan con la presencia de actividad metalingüística, en este apartado se describe la correlación existente entre los aspectos textuales presentes en el discurso de la maestra y en el de los niños.

Los datos muestran una correlación positiva entre 7 de los 9 aspectos textuales presentes en el discurso de la maestra y de los niños (Estadístico Pearson con valor .770, nivel de significancia del 0.5 bilateral). Como se muestra en la tabla 3, los temas de alta frecuencia y correlación positiva en orden jerárquico son los siguientes: ausencia de final, intención de la reseña (50 turnos de habla de la maestra y 49 turnos de habla de los niños), cita textual (5 turnos de habla de la maestra y 5 turnos de habla de los niños), motivación de personajes (47 turnos de habla de la maestra y 55 turnos de habla de los niños), coherencia y gramaticalidad (38 turnos de habla de la maestra y 30 turnos de habla de los niños) y frase apelativa (24 turnos de habla de la maestra y 17 turnos de habla de los niños).

Tabla 5

Correlación entre los aspectos textuales presentes en el discurso de la maestra y el de los niños

TEMA	Frecuencia	
	Maestra	Niños
Elementos organizativos	49	33
Frase apelativa	24*	17*
Intención	50*	49*
Características de personajes	37*	47*
Motivación personajes	47*	55*
Identificación de cuadros	39	58
Coherencia y cohesión	38*	30*
Cita textual	5*	5*
Ausencia de final	17*	17*
Total	296	311

*Aspectos textuales con correlación positiva

Estos resultados podrían indicar que el discurso de la maestra promovió que los niños focalizaran su atención en ciertos aspectos textuales. Por otro lado, cabe destacar que los aspectos textuales con alta correlación coinciden con los que tienen también alta frecuencia de actividad metalingüística, por tanto se podría pensar que efectivamente, la maestra crea observables que generan actividad metalingüística.

3.1.3.9 Tendencias en la frecuencia del discurso de la maestra y el de los niños

A pesar que los datos muestran a lo largo de la intervención un aumento sostenido de los turnos de habla de los niños, no se observó una diferencia significativa entre las frecuencias del discurso de la maestra y el de los niños.

Como lo indica la figura 4, se manifestó una tendencia constante a lo largo de la intervención en la frecuencia de las unidades discursivas de la maestra. De 136 turnos de habla en la fase 2, pasó a 139 unidades discursivas en la fase 3. En el caso de la frecuencia

del discurso de los niños, éste tuvo a lo largo de las fases un aumento sostenido, pues pasó de 10 unidades discursivas en la fase 1 a 148 en la fase 2, llegando a una frecuencia de 153 turnos de habla en la fase 3.

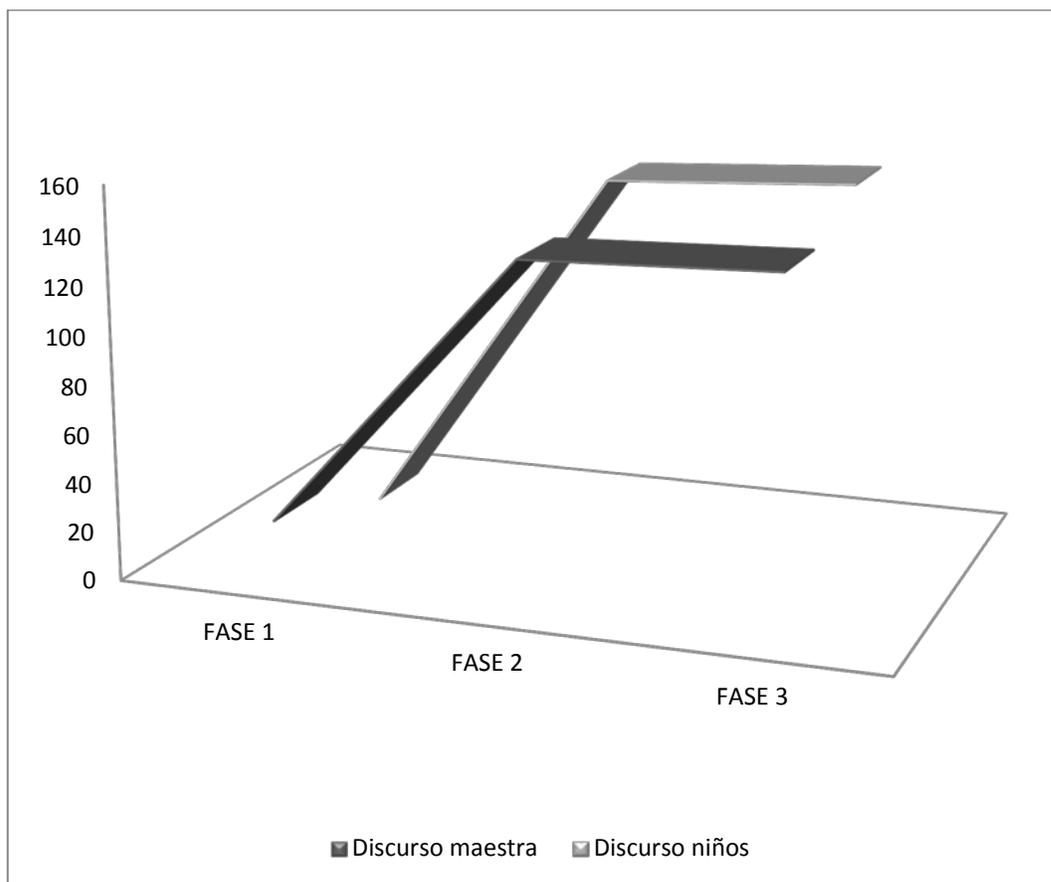


Figura 4. Tendencia de las frecuencias del discurso de la maestra y los niños a lo largo de la intervención.

Si bien los datos indican que no hay diferencia significativa en la tendencia de las frecuencias de ambos tipos de discurso, desde el punto de vista cualitativo las participaciones de los niños fueron más elaboradas conforme avanzó la intervención, como se verá en la sección siguiente. En párrafos anteriores ya se dió cuenta acerca de la progresiva presencia de actividad metalingüística en el discurso de los niños. Además por

otro lado, y como se mostrará en el siguiente apartado de resultados cualitativos, la intervención de los niños fue más autónoma y colaborativa.

En resumen, el análisis estadístico de los datos presentado a lo largo de todo este apartado muestra que conforme avanza la intervención se da un aumento significativo de la actividad metalingüística presente en el discurso de los niños, con un marcado predominio de contenido de tipo pragmático (uso de la reseña). Por otro lado, la correlación entre el discurso de la maestra y el de los niños deja ver cómo el discurso mediado por la maestra crea observables, que los niños incorporan a su discurso y que se relacionan con la presencia de actividad metalingüística.

A continuación, en la segunda parte de este capítulo, se llevará a cabo un análisis cualitativo de los datos. A partir del análisis de los diálogos se pretende conocer la transformación de los saberes lingüísticos implicados en la construcción textual y la transformación del rol de los niños en este proceso.

3.2 Resultados cualitativos

A continuación se muestra el proceso de transformación de algunas variables a lo largo de la intervención, con el objetivo de analizar de manera más profunda el proceso de construcción del sentido de los textos (reseña y cuento) y la apropiación paulatina de las características estructurales, lingüísticas y funcionales de la reseña. El análisis considera las reflexiones que los niños lograron sobre los elementos prototípicos de la reseña como son: omisión de la descripción del final el cuento, presencia de las frases apelativas, intención y uso de la reseña y la presencia de la actividad metalingüística en el diálogo colaborativo.

Para realizar este análisis se consideró la unidad discursiva, no de manera aislada como simples turnos de habla, sino como parte de un diálogo estructurado entre niños y entre maestra y niños.

3.2.1 Desarrollo de la actividad metalingüística a lo largo de la intervención

Como se reportó en el apartado anterior, las unidades discursivas que incluían reflexión metalingüística se fueron incrementando a lo largo de las fases. Estos cambios mostraron no solo un aumento en la frecuencia, sino también una transformación en la elaboración de la actividad metalingüística. Ésta pasó de ser una mención, a una expresión que denotaba atención en aspectos lingüísticos importantes que tenían que ver con la estructura, contenido y uso de la reseña, para dar paso, en ocasiones, a argumentaciones congruentes.

Este incremento en la actividad y esta transformación se analizan en lo que sigue:

- a) Actividad metalingüística en torno a la pertinencia de la ausencia del final del cuento en la reseña.

A continuación se muestran algunos diálogos que ejemplifican esta evolución tomando como eje de análisis la pertinencia de la ausencia de final del cuento en la reseña.

Fase 1

Después de leer un cuento *EL TÚNEL* y haciendo referencia a la función de la reseña y a la ausencia del final en ella, la **maestra** pregunta:

Si ustedes tuvieran que recomendar este libro a alguien ¿Qué le dirían para animar a leerlo?

Regina: Que la niña salvaba a su hermano
(nota: este es final del cuento)

Maestra: ¿La reseña que leímos nos contó el final del cuento?

Niños: No

Maestra: ¿Por qué creen que no está el final?

Natalia: Porque no cabría ya tanto en la reseña y en el cuento sí porque está grandote.

Fase 2

La maestra pide a los niños que piensen qué podrían decir o qué partes del cuento podrían retomar para hacer la reseña.

Emilia: Que la mamá mandó a sus hijos que se vayan caminando juntos y van al túnel

Joss: Que el hermano se convirtió en piedra y la hermana salvó a su hermano

Fernando: Que abrazó a su hermano

Pablo: Que le sonrió (refiriéndose a las últimas líneas textuales que concluyen el cuento)

Emilio: No, eso no se puede decir

Maestra: ¿Por qué no se puede decir?

Emilio: Porque ese es el final y ese no se dice aquí

Fase 3

Al realizar la construcción de la reseña del cuento *EL GIS MÁGICO*, la maestra pide a los niños seleccionar algunas de las partes interesantes del cuento (dictadas previamente por ellos) a fin de incluirlas en la reseña.

Maestra: "El gis se puso chiquito". Emilio dice que no deberíamos incluirla. ¿Tú por qué piensas que sí, Pablo?

Pablo: Sí es interesante porque los gises no se achican así

Maestra: ¿Por qué sabían que era mágico?

Emilio: Porque dibujaba una cosa y se hacía realidad

Maestra: ¿Sería interesante decir que el gis era mágico? ¿Por qué?

Pablo: No, porque ya van a saber mucho del cuento

Maestra: Aquí hay otro cuadro "Hizo una puerta y pasó por ella y vio animales diferentes..."

Pablo (interrumpe): ¡Esa no, es el final!

Maestra: Pablo, ¿Por qué no decimos el final?

Pablo: Porque en la reseña no se pone el final porque si no ya sé todo el cuento.

Como se puede observar, al inicio de la intervención la actividad metalingüística era un tanto incipiente. La maestra era quien guiaba la atención de los niños hacia ciertas características estructurales y pragmáticas de la reseña, como es el caso de la pertinencia de la ausencia del final del cuento en la reseña. Si bien los niños empezaban a considerar estas cuestiones, los motivos de sus afirmaciones tenían que ver con aspectos no convencionales como la longitud del texto (no se pone el final en la reseña, porque es pequeño) y no con la función apelativa característica de ésta.

Más adelante, en la fase 2, se observó una mayor elaboración en las unidades discursivas de los niños. Sus afirmaciones, como en el caso del ejemplo, denotaban la presencia de la característica de ausencia del final del cuento en la reseña: *“Ese no se dice aquí”*, pero no había justificación para tal aseveración.

No fue sino hasta la fase 3 cuando fue posible observar una justificación acerca de la pertinencia de la ausencia del final en la reseña en el discurso de los niños, que mostraba ya un conocimiento referente al propósito apelativo de la misma: *“Porque si no ya sé todo el cuento”*.

b) Actividad metalingüística en torno a la función de la frase apelativa en la reseña.

A continuación se presentan algunos diálogos que ejemplifican también la evolución del análisis y actividad metalingüística referente al sentido de la frase apelativa a lo largo de la intervención.

Fase 2

Cuento **BELISARIO**

Maestra: Miren, aquí en la reseña hay una pregunta que dice “¿Será posible que este descubrimiento, los haga olvidar las bondades de un amigo?”

Emilio. El final de la reseña es la pregunta

Maestra: ¿Para qué creen que está esta pregunta?

Niños: (Silencio)

Maestra: A ver se las voy a volver a leer “ ¿Será posible que este descubrimiento ...? ” Díganme, ¿Por qué creen que la pongan en la reseña?

Darío: De que puedes olvidar a un amigo...

Maestra: Sí, tal vez quieren que pensemos en eso, y nos dé curiosidad de qué trata el cuento. Porque puedes pensar ¿Qué es eso que descubrieron, que tal vez los haga olvidar la amistad? Así como dijo Darío, y decidas entonces leerlo.

Fase 3

Maestra: Hay otro elemento en la reseña que la ponen para interesarnos más, y que a lo mejor no está en el cuento. ¿Se acuerdan cuál es?

Pablo: El final

Maestra: ¿Cuál es ese elemento, que quien hace la reseña pone, para interesar? (La maestra lee la frase apelativa –gancho-, y pregunta) ¿Esto está en el cuento?

Pablo: No

Maestra: ¿Entonces para que la ponen?

Emilia: Para que lo leas

Emilio: Sí es para quieras saber más de lo que dice el cuento...

Maestra: ¡Ah! ya escucharon lo que dice Emilia, es como si les dijeran si quieren saber más...pues lean el cuento. A veces está como una pregunta o a veces como una frase

Fase 3

Cuento **BELISARIO**

(Después de identificar y dictar a la maestra los cuadros de la trama, se disponen a elegir los que resultan pertinentes incluir en la reseña).

Maestra: Que tal ven esta frase “Belisario la pasa muy mal encerrado”, ¿Estaría bien ponerla en la reseña? (toma las frases que los niños propusieron un momento antes).

Pablo: No, porque ya está muy cerca del final

Maestra: Sí, casi cuenta el final ¿verdad?, ¿Qué les parece ésta?... ¿Será posible que alguien logre salvarlo?

Regina: Sí, esa es buena, porque esa va a interesarte y te va a llevar a otras páginas.

Como puede observarse en el diálogo correspondiente a la Fase 2, los niños no lograron ubicar en la reseña la frase apelativa y cuando la maestra llevó su atención hacia ella, su análisis fue textual y no alcanzaron a advertir su función.

No obstante, en la tercera fase identificaron su utilidad. En el último diálogo presentado, cuando los niños estaban componiendo la reseña, lograron hacer varias propuestas de frases apelativas. La maestra invitó a que las revisaran para elegir una de las frases propuestas. Regina logró hacer una buena elección, justificando su utilidad.

3.2.1.1 El dialogo colaborativo en la construcción de nuevos significados

A lo largo de la intervención, el discurso mediado por la maestra se constituyó en una herramienta para que los niños construyeran nuevos significados y reformularan sus ideas y producciones escritas.

El contenido del discurso de la maestra fue creando referentes temáticos y conceptuales como la funcionalidad de la reseña, la pertinencia de la ausencia del final en ella, su carácter apelativo, entre otros. Los niños fueron elaborando e incorporando estos observables paulatinamente a su discurso. Estos referentes o contenidos de reflexión fueron introducidos por la maestra desde el inicio de la intervención a través de un diálogo colaborativo que promovió la construcción de nuevos significados mediante la reflexión continua.

En los diálogos que se presentan a continuación se puede apreciar cómo la maestra utilizaba diversas estrategias para llevar la atención de los niños hacia ciertos observables lingüísticos característicos de la reseña, y cómo a partir de la estructura dialógica se promovió la reflexión y la construcción conjunta de significados. Entre las estrategias didácticas presentes en el diálogo se encuentran: la introducción de conceptos, la recapitulación de información provista por los niños, solicitud de información, apoyo en el

mantenimiento en el tema durante el diálogo y la expansión conceptual a partir de la intervención del niño.

Fase 2

Maestra: ¿Para qué sirve la reseña?

Ximena: Para leer

Maestra: ¿Para leer?

Darío: Dice más o menos de lo de que se trata el cuento.

Maestra: Para saber más o menos de que se trata, ¿Qué opinas, Ximena, de esto que dice Darío?

Ximena: (queda pensativa y no responde)

Maestra: ¿Tú Regina, qué opinas?

Regina: Sirve para saber si te gusta o no.

Maestra: Entonces esto quiere decir que si por ejemplo yo voy a una librería y leo una reseña, y me dice más o menos de qué trata el cuento, puedo saber si puede gustarme o no.

Pablo: Y puedes saber si lo quieres comprar.

Maestra: Como dice Darío, la reseña nos dice más o menos de que trata y como dice Regina, también dice si gusta o no, y si me gusta puedo decidir leerlo.

Pablo: Y si no te gusta, pues decides no leerlo.

Maestra: Exactamente

Darío: Entonces sirve para decidir.

Maestra: Sí, para decidir leer el cuento o no. Así como le hacemos nosotros, leemos las dos reseñas y luego decidimos cuál es el cuento que leeremos.

Fase 3

(Previamente, los niños dictaron los diferentes cuadros de la trama del cuento **BELISARIO** a la maestra. Ella escribió cada uno en un trozo de papel, por separado. Luego leyó uno por uno para comentar si estaba o no estaba presente en la reseña que leyeron).

La **maestra** lee: "Los niños decidieron pintarse las caras para demostrar a sus papás que seguían siendo sus hijos".

Emilia: Esa no está

Pablo: Porque eso es del final

Maestra: Exacto, ya se fijaron en lo que dice Pablo, esa parte está en el final. ¿Debe estar en la reseña?

Emilia: No

Maestra: ¿Por qué?

Pablo: Porque ya no tiene caso, ya les estás diciendo lo del final.

La maestra continuó con la misma mecánica haciendo énfasis en las partes ausentes y presentes en la reseña. Una niña fue guardando los papeles con los cuadros presentes y otra los ausentes. Al final se compararon los cuadros (3 presentes y 5 ausentes).

Maestra: Ya vieron, en la reseña sólo se ocuparon estos tres y éstos (señalando los cuadros ausentes) no están.

Emilia: Sí porque está chiquita

Maestra: Sí, la reseña es corta. Ya se fijaron en esta pregunta que está hasta el final de la reseña (frase apelativa). ¿Para qué creen que la hayan puesto?

Emilio: Para pasar a otra imagen porque no se puede contar el final.

Regina: Sí, no se puede contar el final, porque ya no lo van a leer.

Maestra: Sí, el final no se puede decir, pero además ¿Para qué podrán esta pregunta?

Al no obtener respuesta, la maestra dice: Esta pregunta la pone el reseñador para interesarnos más para leerlo.

Como puede observarse en estos diálogos mediados por la maestra, ésta usó diversas estrategias que favorecieron el análisis de algunos elementos lingüísticos. La maestra hacía preguntas directas para evidenciar las ideas de los niños, y utilizaba sus respuestas para referirlas a otros y promover la confrontación de ideas y la construcción conjunta del conocimiento: “*¿Qué opinas, Ximena, de esto que dice Darío?*” “... *ya se fijaron en lo que dice Pablo, esa parte está en el final. ¿Debe estar en la reseña?*”

Además, la maestra recapitulaba los comentarios de los niños, reformulaba algunos de ellos y pedía argumentación de sus respuestas: “*Como dice Darío, la reseña nos dice más o menos de qué trata y como dice Regina, también dice si gusta o no y, si me gusta puede decidir leerlo*” “...*Exacto, ya se fijaron en lo que dice Pablo, esa parte está en el final*” “*¿Por qué dices que no puede ir esta frase en la reseña?*”. Proporcionaba información cuando era pertinente: “*Esta pregunta la pone el reseñador para interesarnos más para leerlo*” y daba continuidad al discurso regresando la participación en forma de pregunta y apoyando la construcción conjunta del conocimiento.

3.2.2 El rol de los niños en las situaciones dialógicas

Como se comentó en el apartado de resultados cuantitativos, a lo largo de la intervención se observó una tendencia positiva de crecimiento en la frecuencia de los turnos de habla de los niños, sobre todo en el caso del discurso con presencia de actividad metalingüística. No obstante, los diálogos de los niños no sólo presentaron un aumento en la cantidad de turnos de habla, sino también una transformación en el nivel de conceptualización, en la autonomía de la participación y en la integración de diálogos colaborativos.

Al inicio de la intervención (fase 1) las participaciones de los niños eran más escasas y se desarrollaban a partir de la guía o estructura establecida por la maestra. Ella fungía como mediadora en el diálogo y la participación de los niños dependía un tanto de su dirección. El discurso se caracterizaba por un diálogo bidireccional (de uno a uno), entre la maestra y alguno de los niños. Era prácticamente inexistente el diálogo entre ellos, como puede observarse en el ejemplo siguiente:

<p><i>Fase 1</i></p> <p><i>(Después de la lectura del cuento BELISARIO, se regresa a la reseña...)</i></p> <p>Maestra: <i>¿La reseña es igual que el cuento?</i></p> <p>Natalia: <i>Sí</i></p> <p>Maestra: <i>¿Por qué?</i></p> <p>Natalia: <i>Porque está igual (señala la portada del libro y la pequeña imagen de la misma, impresa en la reseña).</i></p> <p>Maestra: <i>¡Ah muy bien! tiene la imagen y el título en las dos partes.</i></p> <p>Natalia: <i>Sí, pero la imagen es más chiquita.</i></p> <p>Maestra: <i>Exacto, la reseña tiene la misma imagen. Pero fíjense en la cantidad de letras que tiene una y otra.</i></p> <p>Natalia: <i>Son pocas (refiriéndose a la cantidad de letras de la reseña).</i></p> <p>Maestra: <i>Sí vamos a ver ahora qué cosas dice la reseña que están presentes en el libro.</i></p> <p><i>La maestra lee nuevamente la reseña. Va leyendo una o dos frases y regresa a identificar partes del cuento utilizadas e inclusive frases textuales.</i></p> <p>Maestra: <i>¿Se dan cuenta cómo con poquitas palabras va diciendo partes del cuento, que son de varias hojas?</i></p> <p><i>(También la maestra va leyendo partes del cuento que no están consideradas en la reseña):</i></p> <p>Maestra: <i>¿Dice que Belisario hizo su gran entrada todo rayado pero sin disfraz, contó una historia divertida pero nadie se rió?</i></p> <p>Joss: <i>No, no dice...</i></p>

Si bien las estrategias utilizadas por la maestra para promover la actividad metalingüística y la construcción conjunta del conocimiento permanecieron a lo largo de la intervención, la frecuencia de su participación disminuyó ligeramente, mientras que las intervenciones de los niños no sólo aumentaron, sino también se modificaron.

Aunque la maestra mantuvo siempre el liderazgo en las situaciones dialógicas (preguntaba, informaba, llevaba el comentario de un niño a otro, guiaba, reformulaba, etc.), conforme fue avanzando la intervención, los niños empezaron a construir y manejar elementos conceptuales que favorecieron cierta autonomía e iniciativa en sus

intervenciones. Estas aumentaron no sólo en frecuencia, sino también en su grado de elaboración. Las herramientas utilizadas por la maestra como el análisis, la argumentación y contra-argumentación fueron puestas en marcha por los niños. Tal es el caso del siguiente diálogo:

Fase 3

La maestra lee la reseña que ya han elaborado del cuento de **BELISARIO**

Maestra: Vamos a buscar una frase para interesar más. ¿Qué ponemos?

Joss: ¿Quieres saber si se asustaron o no?

Emilia: Ya dice que se asustaron. No, hay que decirlo mejor.

Joss: ¡Ah!

Maestra: Bueno, entonces qué frase podríamos poner?

Ross: ¿Quieres saber qué pasó con Belisario?

Emilia: Se me hace raro

Maestra: Vamos a ver ésta "Afortunadamente los niños salvaron a Belisario" ¿Sería buena idea ponerla al final de la reseña?

Regina: Sí, porque va un poquito adelante

Maestra: ¿Quién está de acuerdo con Regina?

Yoselin: Yo no porque es un poquito del final

Maestra: ¿Qué opinan los demás?

Pablo: No, porque es casi el final.

Maestra: ¿Qué les parece ésta? "Adéntrate en esta historia y descubre que ocurre a Belisario" ¿Sería buena idea ponerla?

Pablo: No, porque es casi el final.

Yoselin: Sí, porque va a interesarte más.

Fase 3.

La maestra explica que van a continuar con la reseña del gis mágico que ya había empezado a escribir

Maestra: Vamos a tratar de mejorar la reseña que ya me habían dictado, vamos a ver qué palabras ponemos y cuáles quitamos, para que se escuche mejor y se entienda.

Maestra (lee): "A Violeta no le gustaba el parque porque decía que era aburrido", ¿La dejamos?

Regina: Sí, se escucha bien.

Maestra: "La niña escarbaba para hacer un pasadizo secreto"

Niños: Sí

Maestra: "Fue diferente ese día"

Pablo: No, no es interesante.

Maestra: ¿Por qué no es interesante?

Pablo: Porque solo dice fue diferente ese día y ya...

Maestra: ¿Cómo ven, la quitamos?

Emilio: No, porque fue diferente porque llegó la viejita.

Maestra: Creo que se relaciona con lo que dice a continuación "Ese día fue diferente porque se encontró un anciana... (Pablo interrumpe)

Pablo: ¿Por qué no decimos que era bruja? Eso sí está muy interesante.

Maestra: ¿Cómo ven? (refiriéndose al resto del grupo)

Emilio: Sí, porque parecía bruja y era una bruja.

Regina: Así sabrían que es bruja

Maestra: Muy bien ¿Cómo lo ponemos? Se encontró una bruja anciana, una anciana bruja o una anciana que era bruja.

Regina: Se encontró a una anciana que era bruja.

Maestra: ¿Dejamos que el gis era mágico?

Darío: Sí, pero también hay que poner que era divertido porque lo que dibujaba se hacía realidad.

Como puede observarse en los ejemplos de los diálogos anteriores los niños fueron adquiriendo una participación más relevante, el diálogo dejó de ser de uno a uno (maestra-niño) para convertirse en un diálogo de mayor colaboración y que denota un liderazgo compartido. Los niños no sólo respondían a las preguntas de la maestra, sino que daban su punto de vista “*Se oye bien las dos, los van a interesar*” “*Sí, pero también hay que poner que era divertido porque lo que dibujaba se hacía realidad*”, confrontaban sus ideas “*Esa no porque casi cuenta el final*” “*No importa que no vaya*” y argumentaban sus afirmaciones “*Sí, porque va interesarte más*” “*No, porque casi es el final*”

3.2.3 Apropriación de los observables creados por la maestra.

A medida que fue transcurriendo la intervención, los observables creados por la maestra poco a poco fueron siendo reconstruidos por los niños. Esta paulatina apropiación conceptual en muchos casos denotaba actividad metalingüística y se podía observar en el lenguaje de los niños. Por ejemplo, en el uso de verbos de cognición y sus derivados, del tipo “*interesa*” “*interesante*” “*interés*”, etc. que hacían referencia al propósito funcional de la reseña. En los diálogos que se presentan a continuación se puede observar este manejo lingüístico.

Fase 1.

Maestra: Niños, traigo estos cuentos. Voy a leer las reseñas que vienen aquí en la parte de atrás del libro.

¿Alguien sabe para qué sirve la reseña? (los niños no contestan).

Maestra: Vamos a leer las reseñas, éstas nos dicen cosas del cuento, para así saber si nos parece **interesante** y queramos leerlo.

(La maestra procede leer un par de reseñas).

Maestra: *¿Cuál les parece más interesante?*

Joss: El de los abuelos.

Maestra: ¿Qué dice la reseña que te parece que va a estar **interesante** leer el cuento de “los abuelos”?

Joss: Porque es chistoso que bailen.

Maestra: ¿Qué opinan los demás? ¿Cuál cuento quieren que leamos? ¿Cuál les parece el más **interesante**?

Natalia: El de los abuelos...

Fase 2

(Después de leer la reseña del cuento **JUAN Y SUS ZAPATOS**, la maestra pregunta...)

Maestra: ¿Qué cuento leemos hoy?

Emilio: A mí me **interesó** el de Juan, porque dice que descubrió algo en sus zapatos

Maestra: ¿Te dice qué fue lo que descubrió?

Emilio: No

Maestra: No, verdad, eso es parte de mantener **el interés**.

Pablo: Y así piensas ¿Qué es eso que descubrió en sus zapatos?

Fase 3

Construyendo la reseña del cuento **VES AL REVÉS...** La maestra solicita que los niños elijan algunos cuadros de la trama para incluir en la reseña, los cuales previamente fueron dictados por ellos a la maestra.

Maestra: ¿Cómo empezamos? Dejamos la que dice “Doña murciélagos veía las cosas al revés”

Darío: Sí, se escucha bien

Yoselin: Esa no porque no va al principio

Darío: No importa que no vaya

Maestra: Bueno, acuérdate que en la reseña no contamos todo, todo.

Pablo: No, apenas vamos a decir algo

Maestra: Continúa leyendo “decía que el troco arriba y las hojas abajo” ¿La incluimos?

Darío: Esa sí porque interesa

Como se puede apreciar en los diálogos anteriores, los niños fueron avanzando en sus formulaciones y en la creación de nuevos significados. El uso de ciertos términos ligados al propósito de la reseña (“interés, interesar”) manifestaron esta paulatina apropiación. En el caso del diálogo de la fase 1, hay un predominio de este léxico en el discurso de la maestra, situación que se va transformando en las fases posteriores, pues si bien la maestra funge como mediadora permanente, se observa mayor autonomía y dominio lingüístico por parte de los niños, que dan cuenta de la construcción del sentido de la función de la reseña. En los ejemplos anteriores se observa un cambio en el enfoque que los niños le asignan al

actor del verbo “interesar”. En el ejemplo de la segunda fase el “actor” de la acción son ellos mismos “me interesa leer...”, pero después adoptan el rol del reseñador y el “actor” es un tercero “les va a interesar ...”, en este caso refiriéndose a sus posibles lectores.

3.2.4 Construcción del sentido de los textos: del cuento a la reseña y de la reseña al cuento.

Dado el carácter apelativo de la reseña, su construcción demanda un manejo óptimo del contenido del material a reseñar. Como se indicó en el apartado de metodología, la elaboración del sentido del cuento se llevó a cabo mediante la estrategia de una lectura reflexiva promovida por la maestra.

En un principio la reflexión estuvo basada en el análisis de las características y motivaciones de los personajes. No obstante, a la par que avanzaba la intervención, la construcción del significado de la reseña impactó también la elaboración del sentido del cuento. Del mismo modo, la elaboración lograda del cuento se convirtió en una herramienta importante para la elaboración y construcción de la reseña. Este ir y venir de un texto a otro se ejemplifica con el siguiente diálogo:

Después de leer el cuento del TÚNEL

(La Maestra lee nuevamente la reseña y al leer la frase “El túnel estaba oscuro, húmedo y resbaladizo”...)

Emilio (interrumpe): Eso estaba en el cuento.

Maestra: Sí, Emilio, efectivamente esta frase estaba en el cuento, a veces en la reseña se pueden decir algunas partes igualitas del cuento...

Regina: Pero no todo lo del cuento, porque la reseña es chiquita y no cabe tanto.

Como se puede observar los niños comenzaron a identificar ciertos elementos del cuento presentes en la reseña, en este caso el lenguaje textual “*El túnel estaba oscuro, húmedo y resbaladizo*”. Además, empezaron también a establecer diferencias entre ambos textos en términos de su longitud.

A continuación se analizan otros aspectos de esta elaboración.

3.2.4.1 Construcción del sentido del cuento

La construcción del sentido del cuento inició con la lectura de la reseña, ya que la función apelativa de la reseña creaba cierta expectativa y anticipación del contenido de éste. Mediante una lectura reflexiva y un diálogo compartido mediado por la maestra, los niños fueron identificando las características de los personajes y sus motivaciones, insumos necesarios para la construcción y composición de la reseña. El siguiente diálogo es una muestra de este proceso.

La maestra lee la reseña JUAN Y SUS ZAPATOS

Maestra: *Emilio, después de que hemos leído la reseña, ¿Te interesaría leer este cuento?*

Emilio: *Sí, me interesó que dice que descubrió algo en sus zapatos*

Maestra: *¿Te dice qué fue lo que descubrió?*

Emilio: *No*

Maestra: *No, ¿Verdad?, eso es parte de mantener el interés de...¿Qué pasará, qué es eso que descubrió en sus zapatos?*

La maestra lee el cuento de JUAN Y SUS ZAPATOS....

(Interrumpe la lectura): ¿Quién le contó a Juan que había caminado en la noche por los tejados...?

Darío: Los zapatos

Maestra: ¿En qué momento ocurrió esto de que Juan caminaba por los aires?

Yoselin: Cuando estaba soñando....

Maestra: Los zapatos le decían que cuando estaba soñando lo llevaron por todo esto...

Darío interrumpe: ¿Y cómo los zapatos sabían lo que estaba soñando?

Maestra (Dirigiéndose al grupo): ¿Qué creen ustedes?

Joss: Porque se quedaron despiertos

Darío: Pero en su mente sueña, no puede hablar en la noche.

Maestra: Esto que nos dice Darío es muy interesante ¿Cómo lo sabían los zapatos? Si Darío dice que los que sueñan lo hacen en la mente...

Joss: Porque estaban despiertos

Regina: Ya sé, porque oyeron su sueño

Yoselin: No, los zapatos lo llevaron....

Maestra: ¿Lo que Juan vivió, dónde pasó, en la realidad o en un sueño?

Darío: En un sueño porque en verdad no pueden hablar.

Maestra: ¿No?... Oye, pero aquí dice "Cuando Juan caminaba entre los huertos se podía oír su voz y otras dos más pequeñas, hablando de sueños y cuentos"... ¿Ustedes han visto zapatos que hablan, una bruja o un gis mágico?

Niños: ¡No!

Darío. Eso es de los cuentos

Maestra: Así es, en los cuentos pasan cosas que en la realidad no pueden ocurrir.

Como puede observarse en el diálogo precedente, la maestra llevó a los niños hacia el análisis de las características y motivaciones de los personajes. Esta construcción tuvo lugar en un contexto de reflexión en torno a la elaboración de los conceptos de realidad y de fantasía propios de esta edad: “¿Y cómo los zapatos sabían lo que estaba soñando?” ... “Pero en su mente sueña, no puede hablar en la noche”...

3.2.4.2 Construcción del sentido de la reseña

Ser usuario de la reseña fue el punto de partida para construir el sentido de la misma.

Una vez realizada la lectura reflexiva, el regreso a la reseña dio la posibilidad a los niños de identificar los elementos del cuento presentes en ella y de reflexionar en torno a la pertinencia de su inclusión.

Asimismo, tomando como base el análisis de la trama y la identificación de las características y motivaciones de los personajes, los niños ubicaron momentos claves del texto, los que a partir de los criterios de funcionalidad y del carácter apelativo de la reseña fueron seleccionados para integrarlos como contenido de la reseña, como puede observarse en los siguientes diálogos.

Fase 2

*(Después de leer el cuento de **BELISARIO**, la maestra vuelve a leer la reseña y pregunta).*

Maestra: *¿Qué dice la reseña que esté en el cuento?*

Fernando: *Que hacía pan*

Maestra: *Sí dice que hacía pan...¿Dice que lo liberaron?*

Emilio: *No*

Maestra: *¿Por qué?*

Emilio: *Porque ya no lo van a querer leer, porque ya está todo.*

Maestra: *Sí, si la reseña dijera el final, creo que ya no interesaría leer todo el cuento...*

Fase 3

(A partir de la recapitulación oral del cuento de **JUAN Y SUS ZAPATOS** y del dictado de los niños de los cuadros de la trama).

Maestra: Eso es lo que pasó en la historia. Ahora vamos a regresar a leer a la reseña para ver qué cosas de las que dijeron están incluidas en la reseña.

La maestra lee nuevamente la reseña. Después uno a uno los cuadros dictados por ellos y va preguntando si el cuadro leído está considerado en la reseña (solo logran identificar dos de los cuadros). Al final muestra los no considerados en la reseña y pregunta:

Maestra: ¿Qué pasa, ya vieron las que sobraron?

Emilia: Casi todas no las pusieron

Maestra: ¿Por qué creen que no ponen todas las partes?

Fernando: Porque si las ponen todas, lo cuentan todo.

Maestra: Si ¿Verdad? Ya lo dirían todo y probablemente la gente ya no lo leería.

Maestra: ¿Se fijan que al final de la reseña hay una frase que Emilio nos decía que servía para interesar más a la gente? (la maestra la lee). También en la reseña del cuento de **BELISARIO** había una pregunta que nos hacía interesarnos por lo que le podría pasar a Belisario. ¿Se acuerdan que decía (lee la reseña) -¿Será posible que este descubrimiento los haga olvidar las bondades de un amigo? A veces esta frase interesante, la ponen como pregunta y otras no, solo como una frase.

Maestra: Oigan ¿Por qué no pensamos en otras frases que podríamos agregar a la reseña y que logren interesar más a la gente?

Ross: Que lo lean...

Maestra: ¿Qué podríamos agregar a esto que acaba de decir Ross para interesarlos aún más.

Yoselin: Lee este cuento interesante.

Maestra: Muy bien Yoselin, ahora ¿Qué les parece si pensamos en una pregunta?

Niños (No contestan).

Maestra: Miren podríamos hacer la pregunta de ¿Quieren saber de qué se sorprendió Juan? Pero no decimos todo, ¿Verdad?

Bueno, vamos a poner esta frase que dijo Ross para ver como se oye la reseña (lee nuevamente la reseña, agregando ahora esta frase).

Fase 3.

(Eligiendo cuadros de la trama para construir la reseña del cuento de **BELISARIO**).

Maestra: Quiero que me digan cuál de estas partes no podemos utilizar para hacer la reseña del cuento.

Ross: Que los papás se sentían tristes y los niños salvaron a Belisario.

Maestra: ¿Por qué?

Ross: Porque si no ya van a saberlo...

Emilia: Sí, porque no se debe decir mucho.

Maestra: Sí, además ya se cuenta parte del final ¿Verdad?

(la maestra lee nuevamente los cuadros) y pregunta: ¿Qué otra parte no debemos poner en la reseña?

Ross: La que dice que los niños se pintaron para que vieran que seguían siendo sus hijos.

Maestra: Ross, tú dices que la que dice que los niños se pintaron la cara no debe ir...

Ross: No, porque si no ¿Para qué lo leen?

Maestra: ¿Tú qué piensas, Joss?

Joss: Si no, ya decimos cómo lo salvaron, mejor ponemos si quieren saber qué hizo la gente.

Como puede observarse, mediante un discurso colaborativo los niños iban y venían del cuento a la reseña y de ésta al cuento, al momento que daban sentido a ciertas características de la reseña como la funcionalidad “No, porque si no para qué lo leen”, la pertinencia de la ausencia de final “Porque ya no lo van a querer leer, porque ya está todo”

(refiriéndose al final) y la inclusión de una frase apelativa pertinente “*Está no porque, si no, ya decimos como lo salvaron, mejor ponemos si quieren saber que hizo la gente*”.

3.2.4.3 Comparación entre reseña y cuento

Otro aspecto de importancia para la construcción del sentido de los textos fue el contraste entre el cuento y la reseña. Para ello, las ideas generadas por los niños en torno a las características y diferencias entre el cuento y la reseña fueron registradas por la maestra en forma de columnas comparativas sobre una cartulina que estaba a la vista como una referencia permanente.

Las primeras comparaciones de los niños hacían referencia a características físicas de estos textos, como se puede apreciar en los siguientes diálogos:

Maestra: *¿En qué son diferentes la reseña y el cuento?*
Natalia: *La reseña tiene el dibujo chiquito y la del cuento está grandota (refiriéndose a la imagen de la portada del cuento).*
Fernando: *Y el libro es largo*

Más adelante, las comparaciones implicaban otros aspectos como el contenido y la intención de ambos textos, destacando el sentido apelativo de la reseña, como se puede apreciar en el siguiente diálogo:

Maestra: *¿Son iguales la reseña y el cuento?*
Emilio: *No, el cuento dice todo y la reseña solo algunas cosas.*
Maestra: *¿A qué creen que se deba esto? ¿Por qué lo hacen?*
Darío: *Pues si dices todo en la reseña, ya no tiene caso.*
Maestra: *¿Por qué? ¿Qué quiere la reseña?*
Emilio: *Pues que leas el cuento.*
Maestra: *¿Y qué quiere el cuento?*
Emilio: *Que imagines todo y te diviertas.*

La construcción del sentido de la reseña y del cuento quedó manifiesta en la tabla comparativa siguiente. En ella se evidencian las diferencias lingüísticas, estructurales y funcionales entre ambos tipos textuales, en cuanto a su longitud, funcionalidad y tipo de información presentada.

Tabla 4

Cuadro comparativo entre el cuento y la reseña

Indicadores	Cuento	Reseña
<i>Extensión</i>	<i>Es largo</i>	<i>Es corta</i> <i>Tiene pocas palabras escritas</i>
<i>Elementos que incorpora</i>	<i>Está completo</i>	<i>No habla de todo el cuento, solo de algunas partes</i>
<i>Final</i>	<i>Tiene final</i>	<i>No cuenta el final</i>
<i>Frase apelativa</i>		<i>Dice cosas para interesar</i>
<i>Propósito</i>	<i>Divertirnos</i>	<i>*Para saber de qué se trata</i> <i>*Para saber si te gusta o no</i> <i>*Para interesarte</i> <i>*Para comprar el cuento</i>

3.2.5 La actividad metalingüística en el proceso de composición de la reseña.

3.2.5.1 Comparación del texto testigo y última versión de la reseña.

Si bien en la tercera fase de la intervención fue propuesta la composición de la reseña como una tarea a desarrollar, en la segunda fase se realizó un temprano intento de composición de la reseña, que sirviera como un texto de comparación para la docente. A continuación se muestran el texto “testigo” derivado de esta actividad, así como una de las reseñas construidas durante la última fase.

TEXTO TESTIGO: Reseña del cuento *EL TÚNEL*

La mamá mandó a sus hijos que se vayan caminando juntos y descubrieron el túnel.

El hermano se hizo piedra y la hermana lo salvó.

El túnel era húmedo y resbaladizo. Le sonrió a su hermano.

Como puede observarse en la reseña anterior, el texto está escrito de forma narrativa y carece de sentido apelativo. Contiene un lenguaje descriptivo y verbos conjugados en pasado. Es un resumen conciso del cuento que inclusive integra el final. Por tanto, no es una reseña prototípica.

A continuación se presenta la reseña del cuento *EL GIS MÁGICO* elaborada en la fase 3 y la cual como se verá incluye ya elementos prototípicos de este tipo de texto.

Reseña del cuento *EL GIS MÁGICO*

PRIMERA VERSIÓN

El gis mágico

A Violeta no le gustaba el parque porque era aburrido. La niña escarbaba para hacer un pasadizo secreto. Fue diferente ese día. Se encontró a una anciana y le dejó un gis mágico y luego hizo muchos dibujos con su amiga.

ULTIMA VERSIÓN

El gis mágico

A Violeta no le gustaba ir al parque porque decía que era aburrido. Un día fue diferente porque se encontró a una anciana que era bruja y le dejó un gis mágico.

Primero pensaba que era aburrido y luego se dio cuenta de que era divertido porque lo que dibujaba se hacía realidad.

¿Te gustaría saber lo que dibujó?

Al comparar el texto testigo del cuento El Túnel y la primera y última versiones de la reseña del cuento **EL GIS MÁGICO** realizadas en la fase 3, es posible observar que conforme avanzó la intervención la construcción textual fue más eficiente. En el caso de la primera versión de la reseña del cuento **EL GIS MÁGICO**, se observa todavía una cierta tendencia a la descripción de eventos. Sin embargo a diferencia del texto testigo, en esta primera versión no se incluye el final del cuento, lo que evidencia un mayor nivel de conceptualización respecto al sentido de la reseña.

El proceso de trabajo en estas reseñas muestra además de un progresivo conocimiento acerca de las características estructurales y lingüísticas de este texto, un conocimiento más elaborado acerca de las características, motivaciones de los personajes y puntos claves de la trama. Asimismo, respecto a la reseña se observa una conceptualización más clara sobre su uso, que implica también una mayor conciencia sobre las expectativas del lector y la posibilidad de influir en un lector potencial.

Los diálogos siguientes son ejemplo de la progresiva elaboración del sentido de la reseña.

Fase 3

Composición de la reseña del cuento VES AL REVÉS

Maestra: ¿Qué opinan? ¿Dejamos que la niña escarbaba para hacer un pasadizo?

Emilio: No, eso no.

Pablo: Pero sí les puede interesar.

Emilio: No, eso no dice tanto del cuento.

Pablo: ¿Por qué no decimos que era bruja? Eso sí está muy interesante.

Maestra: ¿Dejamos que el gis era mágico?

Darío: Sí, pero también hay que poner que era divertido porque lo que dibujaba se hacía realidad.

Emilio: Pero ya vamos a decir lo que hace el gis.

Darío: No, pero no decimos que dibujó la puerta (haciendo referencia a la escena que da fin al cuento).

Emilio: Ah, bueno, sí suena bien.

3.2.6 La autorregulación en el proceso de composición textual.

El proceso de composición textual involucró cierto nivel de análisis y actividad metalingüística, centrada en la función pragmática de la reseña, y que sirvió como base para la toma de decisiones respecto a la inclusión de elementos del cuento y para la organización del contenido de la reseña. En el siguiente diálogo se ejemplifican estos aspectos.

Fase 3

Elección de los cuadros de la trama y composición de la reseña del cuento **VES AL REVÉS**

(La maestra recapitula los fragmentos mencionados por los niños, eligen algunos de ellos y les dice que de ellas elegirán las que se utilizaran para la reseña).

Maestra: *Esas son todas las partes. ¿Debemos poner todas estas partes en la reseña? ¿Por qué?*

Fernando: *No, porque solo van algunas. Podemos poner "Doña murciélago ve las cosas al revés".*

Maestra: *¿Por qué crees que ésta sea importante?*

Fernando: *Porque es la del principio y dice qué pasaba*

Maestra: *Bien, Fernando, me parece buena idea porque ésta habla del problema del cuento. ¿Qué frases o partes no podemos utilizar en la reseña? ¿Por qué?*

Darío: *La que dice que le pidieron perdón porque esa es el final.*

Yoselin: *(elige la que dice) "Hicieron preguntas a Doña murciélago para que vieran igual los animales y vieran que..."*

Maestra: *¿Por qué no sería bueno incluirla?*

Yoselin: *Porque trae mucho, es como si trajera mucha información.*

Maestra: *Sí, es verdad, ésta dice mucho, además está muy relacionada con el final.*

Yoselin: *(escoge otro cuadro) "Pensaban que estaba loca porque decía que las hojas abajo y el tronco arriba"*

Maestra: *¿Ésta es adecuada? ¿Qué piensan los demás?*

Darío: *Si, está bien, porque dice algo interesante*

Maestra: *Estas son las tres partes que eligieron (las lee). ¿Cómo podemos organizarlas para hacer la reseña? ¿Qué ponemos primero?*

Fernando: Doña murciélago ve las cosas al revés (la maestra toma nota)

Darío: También que búho le preguntó cosas.

Yoselin (interrumpe). Mejor le ponemos búho sabio, porque sí era sabio.

Maestra: (La maestra recapitula lo que llevan de composición y pregunta) ¿Cómo la acomodamos?

Yoselin : Al final para no decir todo

Maestra (lee esta nueva organización): Doña murciélago veía las cosas al revés, búho sabio le preguntó cosas, pensaban que estaba loca porque decía que las hojas abajo y el tronco arriba. ¿Así lo dejamos?

Darío: Mejor, Doña murciélago veía las cosas al revés porque decía que y el tronco arriba y las hojas abajo

Maestra: ¿Por qué crees que así está mejor?

Darío: Porque dice más como veía las cosas

Maestra (lee nuevamente): Doña murciélago veía las cosas al revés porque decía que...

Darío: (corrige) pero Yoselin dijo búho sabio... sólo que es búho el sabio.

Maestra: ¿Le falta el? ¿Por qué necesita "el", Darío?

Darío: Para que se oiga mejor.

Como puede observarse, los niños mostraban ciertas líneas de planificación probablemente por estar en un contexto de colaboración y confrontación de ideas, en donde la maestra utilizaba estrategias para hacerlos reflexionar sobre las características lingüísticas y pragmáticas de los textos en cuestión. La intervención de la maestra iba dirigida a promover que los niños se plantearan y resolvieran problemáticas relativas a elegir lo que se debía incluir y lo que no, organizar el contenido de forma que “sonara bien” y que cumpliera con un propósito específico, y para ello los niños tuvieron que enfrentarse al reto de descentrarse de su propia visión y considerar también la perspectiva del lector potencial ligada a la función de la propia reseña. Con apoyo del adulto regresaban para revisar la organización de la información y la elaboración de las ideas y hacer entonces los ajustes pertinentes.

Capítulo 4. Conclusiones

En el presente trabajo se planteó analizar la actividad metalingüística manifiesta por niños preescolares a lo largo del proceso de construcción de reseñas de cuentos, a través del uso de la estrategia del discurso mediado por parte del adulto. Considerando los resultados obtenidos presentamos a continuación las siguientes conclusiones.

Se distinguió desde un principio que la situación didáctica planteada para la intervención fungió como un espacio valioso para el trabajo colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento. Como lo plantea Bruner (1996), la naturaleza de los procesos psicológicos es, además de constructiva, esencialmente social y en este sentido el aprendizaje se tornó en una experiencia de conocimientos compartidos.

Considerando la primera hipótesis formulada, que planteaba que la frecuencia de la actividad metalingüística presente en el proceso de construcción de la reseña iría en aumento a lo largo de la intervención, los resultados obtenidos nos permiten confirmarla. Se observó que la frecuencia de las unidades discursivas que incluían actividad metalingüística se fueron incrementando a lo largo de las fases. Como lo afirma Camps (2002), existe una vinculación entre el desarrollo de la actividad metalingüística y el contexto escolar de creación textual basado en la interacción discursiva.

Por otro lado, los datos denotan no sólo un aumento en la frecuencia, sino también una transformación en la elaboración de la actividad metalingüística. En un principio el discurso sólo presentaba menciones descriptivas sobre algunos aspectos lingüísticos. Sin embargo, más adelante estas aseveraciones ya incluían justificación o argumentaciones.

En este sentido y en relación con la segunda hipótesis, que estipulaba que en la actividad metalingüística presente durante el proceso de construcción de la reseña predominarían las referentes al propósito y uso de la reseña, los datos indican que así fue. Los resultados muestran un marcado predominio de referencias de tipo pragmático en el discurso de los niños, lo que coincide con lo que expresa Verchueren (2002) respecto a que el lenguaje enmarcado en un contexto social de uso se torna en un recurso primario que promueve la elaboración de nuevos significados y adquiere un rol importante en la representación, organización y regulación de su uso y producción. Entonces, es claro que a lo largo de la intervención el uso fungió como potente detonador en la elaboración del sentido de la reseña y en su construcción.

Los resultados, además de mostrar que en el discurso de los niños predominaban efectivamente expresiones y en ocasiones argumentaciones referidas a aspectos pragmáticos, también mostraron la presencia de aspectos no considerados en esta hipótesis que tenían que ver con el contenido del cuento como lo es la identificación de cuadros de la trama, lo que probablemente derivó de la intervención de la maestra, pero también de la propia naturaleza de la tarea, ya que reseñar implica tener un manejo adecuado del contenido del material a reseñar.

La presencia de temas con referencia al cuento muestra también cómo se teje entre reseña y cuento una relación bidireccional. Por un lado, la construcción de la reseña toma sentido a propósito del entendimiento y construcción del sentido del cuento, a la vez que la construcción de la reseña colabora para la elaboración del sentido del propio cuento.

La dinámica de la actividad metalingüística presente en el discurso de los niños, relatada en los párrafos anteriores, coincide con los hallazgos encontrados por Camps (2000), en los que afirma que a partir de la etapa infantil, la actividad metalingüística se puede observar explícitamente a través de manifestaciones verbales en forma de correcciones o reformulaciones, utilizando incluso un lenguaje común, no específico del campo de la lingüística.

Con respecto a la tercera hipótesis que sostenía que la intervención didáctica basada en el discurso mediado por la maestra crearía observables a los niños que se relacionarían con la presencia de actividad metalingüística, a partir del análisis de los diálogos se observó que esto fue así. Al principio de la intervención, el discurso de la maestra guiaba la atención de los niños hacia ciertas características estructurales y pragmáticas de la reseña. No obstante, conforme fueron avanzando las sesiones, la actividad metalingüística presente en el discurso conversacional mostró una atención selectiva de estos aspectos del lenguaje (Duranti, 1997). En este sentido, el contenido del discurso de la maestra fue creando referentes temáticos y conceptuales como la funcionalidad de la reseña, su carácter apelativo, la pertinencia de la ausencia del final y la identificación de aspectos relevantes del cuento, observables que los niños fueron elaborando e incorporando paulatinamente a su propio discurso.

La correlación positiva, que arrojan los datos, entre el contenido del discurso de la maestra y el de los niños podrían sugerir la paulatina apropiación por parte de los niños de los recursos lingüísticos utilizados por la ésta. El discurso mediado por la maestra se constituyó en una herramienta para que los niños construyeran nuevos significados y reformularan sus ideas y producciones escritas. Tal como lo afirma Mercer (1995), el

discurso mediado por el docente, rico en recursos semióticos y discursivos, hace que los estudiantes progresivamente se apropien de ellos y con esto desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje y construyan conjuntamente conocimientos.

Los resultados indican que el discurso de los niños no sólo aumentó en frecuencia, sino también mostró un mayor nivel de elaboración y una mayor presencia de actividad metalingüística. Al inicio de la intervención, las participaciones de los niños se desarrollaban a partir de la guía o estructura establecida por la maestra. Poco a poco, conforme fueron avanzando las sesiones, los niños empezaron a construir y manejar elementos conceptuales que favorecieron cierta autonomía e iniciativa en sus intervenciones, el dialogo dejó de tener una formula bidireccional (maestra-niño) para transformarse en una experiencia de mayor diálogo colaborativo y liderazgo compartido. Los niños asumieron un rol activo en la interacción verbal, tejiendo el discurso no sólo con la maestra, sino también entre ellos. Además de responder a las preguntas de la maestra, consideraban también la participación de sus compañeros, daban su punto de vista, confrontaban sus ideas y argumentaban sus afirmaciones. En estos diálogos fue posible observar, tal como lo indica Edwards (1996), cómo la participación de un hablante generaba un contexto discursivo para la intervención del siguiente participante y cómo el uso de un término o una expresión concreta orientaba el sentido de la conversación y del trabajo colaborativo.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones realizadas por Camps (2002), las cuales revelan que las actividades de construcción de textos que se desarrollan en forma grupal promueven aprendizajes metalingüísticos que los alumnos pueden utilizar como herramienta en la comprensión y producción de textos escritos.

La construcción de la reseña pareció implicar un proceso en donde los niños jugaron un doble rol: siendo usuarios y escritores a la vez. El uso de las reseñas para elegir el cuento a leer, aunado al análisis de las características de los textos en cuestión, permitió no sólo elaborar su sentido, sino también ganar cierta conciencia de la perspectiva del lector potencial, sus expectativas y la posibilidad de influir en él. La posibilidad de “ponerse en los zapatos” de escritor dio sentido a su labor y, como lo indican los diálogos, tuvo una influencia significativa en la construcción de la reseña.

Para concluir, podemos decir que dada la complejidad de la actividad metalingüística, esta investigación pudo analizar sólo algunas manifestaciones y parámetros de dicha actividad. No obstante, debido a su incipiente abordaje teórico en la etapa preescolar, resultaría relevante que nuevas investigaciones profundicen en su caracterización, así como también indagaran sobre el impacto del contexto, el discurso compartido, la interacción social y los instrumentos mediadores en la construcción conjunta del conocimiento de la lengua escrita. Esto contribuiría a abrir un marco conceptual para comprender mejor estos procesos en la etapa preescolar, así como para derivar aportaciones que coadyuven al diseño de experiencias didácticas para la alfabetización, pues sin duda la complejidad del lenguaje escrito representa un desafío para los niños preescolares y un reto para el docente.

Bibliografía

- Alvarado, M. y Vernon S. (2004). Leer y escribir con otros y para otros. En: A. Pellicer y S. Vernon (Ed.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp.255-276). México. S.M.
- Alvarado. M. (2002). *La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético* (Tesis doctoral). DIE CINVESTAV.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.
- Bialystok, E. (1992). Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology*. Vol. 28 (4). 654-664.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*. New York, EUA. Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (2002) La escritura irreductible a un "código" en: E. Ferreiro (Ed.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp.40-71). Barcelona, España. Gedisa.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España. Gedisa.
- Bruner, J. (1996). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España. Aprendizaje/Visor.
- Camps, A. (1994). *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*. Madrid, España. CIDE
- Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el Aprendizaje de la escritura*. Barcelona- México Paidós. Camps, A. (2002). Introducción. En: Camps, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y Reflexión*. Barcelona, España. GRAO.

- Camps, A. y Milian, M (1998). *El texto intentado: formulación oral del texto para ser escrito*. Actas del Simposium Internacional de Análisis del discurso. Universidad Complutense. Madrid, España.
- Camps, A., Guash, O., Milian, M. y Ribas, T. (1997). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. (pp. 135-162). Buenos Aires, Argentina. Homo Sapiens.
- Cardona, R. (1997). *Antropología de la escritura*. Barcelona, España. Gedisa.
- Castedo, M. (2000). Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB. En A. Kaufman. *Letras y números*. Argentina. Santillana.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. España. Paidós.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. *Vygotsky and education. Instructional. Revista de Educación*, 346, 71-104
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*. 33, 59-70.
- Coll, C. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*. 20: 189-232.
- Cuoli, A. (1990). *La expresión lingüística. Operaciones y representación*. España. Ophrys.
- Duranti, A. (1997). *Antropología Lingüística*. Madrid, España. Cambridge University.

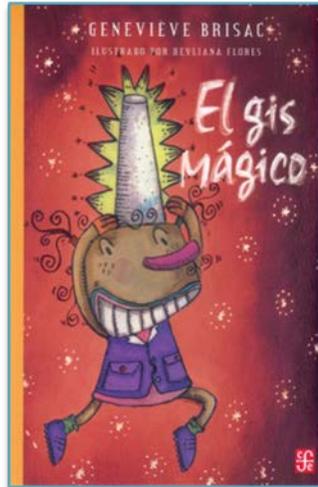
- Edwards, A y Westgate, D. (1994). *Investigating classroom talk*. London: The Falmer press.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp 35-52). Madrid, España. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ferreiro, E. (1997) La representación del lenguaje escrito y el proceso de alfabetización. En: E. Ferreiro (Ed.). *Alfabetización Teoría y práctica* (pp. 13-28). México. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1997) *Los niños piensan sobre la escritura*. México. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. (pp. 151-171). Barcelona, España. Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI. Editores
- Flower, L. y Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo: Textos en contexto. *Revista Lectura y Vida*. Año 15, 1, 25-32.
- Gombert, J. (1992) *Metalinguistic Development*. Chicago, EUA. University of Chicago press.
- Gombert, J. (1994). El aprendizaje de la lectura: un aprendizaje lingüístico. *Revista de Pedagogía*. Vol XV. 40: 47-56.
- Jackobson, R. y Halle, M. (1967). *Fundamentos del Lenguaje*. Madrid, España. Ciencia Nueva.

- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la Modularidad*. Madrid, España. Alianza
- Karmiloff-Smith, A. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*. Vol 58. 197-219.
- Karmiloff-Smith, H. (1995). Reestrcciones de la conciencia metalingüística. *Infancia y Aprendizaje*. 72: 33-50
- Kauffman, A. (2000). *Letras y Números*. Argentina. Santillana.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Argentina. Santillana.
- Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela*. México. Fondo de Cultura económica.
- Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario*. México. FCE.
- Levy, Y. (1999). Early Metalinguistic competence: Speech monitoring and repair behavior. *Developmental Psychology*. 35 (3) 822-834.
- Mercer, (1997). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp.11-21).Madrid, España. Fundación Infancia y Aprendizaje
- Mercer, N. (1999) *La Construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España. Paidós.
- Molinari, C. (2000). Leer y escribir en el jardín de infantes. En: C. Molinari (Ed.). *Letras y números* (pp. 15-60). Argentina. Santillana
- Molinari, C. y Corral, A. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial*. Buenos Aires, Argentina. Dirección General de Cultura y Educación.
- Nemirovsky, M. (1995). Leer no es lo inverso a escribir. En teberosky, A. y Tolchinsky, L. (Eds.). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina. Santillana.

- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México. Paidós.
- Nemirovsky, M. (2003). *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños?: tres experiencias en el aula*. Madrid, España. CIE
- Ninio, A. y Snow, C (1996). *Pragmatic development*. USA. Westview Press.
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. EUA. Cmbridge University press.
- Piaget, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego, imagen y representación*. México. FCE.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España. Paidós.
- Sampson, G. (1985). *Sistemas de Escritura*. Barcelona, España. Gedisa
- Teberosky, A. (2001). La iniciación en el mundo de lo escrito. En: A. Teberosky, I. Solé, y L. Tolchinsky. *Comprensión Lectora*. España. GRAO.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, España. Anthropos.UPN.
- Tolchinsky, L. (2001). *Developmental Aspects in Learning to write*. EUA. Kluwer academic publisher.
- Tolchinsky, L. y Sandbank, A. (1990). Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. *Revista Lectura y Vida*. Año 12, 4, 11-23.
- Tunmer, R.(1984) *Metalinguistic awareness in children*. EUA. Berlin Springer.
- Van Kleeck, A.(1995). The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. *Merril-Palmer Quarterly*. 29: 237-265.

- Vernon, S. (2004). El Constructivismo y otros enfoques didácticos. En: A. Pellicer y S. Vernon (Ed.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp 197-226). México. S.M.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la Pragmática*. España. Gredos.
- Vygotsky, L. (1977) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina. La Pléyade
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Madrid, España. Aprendizaje/Visor.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo A. Reseñas de cuentos construidas por los niños



TITULO: EL GIS MÁGICO
AUTOR: GENEVIEVE BRISAC
ILUSTRADOR: HEYLIANA FLORES

ABIOLESTANO LE GUSTABA EL PARQUE
PORQUE DESI AQUE ERA ABURRIDO. UN DIA
FUE DIFERENTE PORQUE SE ENCON-
TRO A UNA ANCIANA QUE ERA BRU-
JA Y LE DEJO UN GIS MÁGICO,
PRIMERO PENSABA QUE ERA ABURRIDO
Y LUEGO SE DIO CUENTA QUE ERA DIVERTIDO
PORQUE LO QUE PENSABA SE ASIA REALIDAD

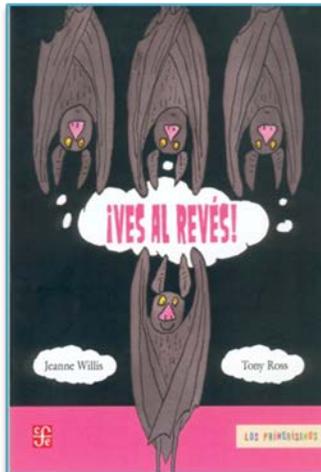
¿TE GUSTARIA SABER LO QUE DIBUJÓ?

El gis mágico

A Violeta no le gustaba ir al parque porque decía que era aburrido. Un día fue diferente porque se encontró a una anciana que era bruja y le dejó un gis mágico.

Primero pensaba que era aburrido y luego se dio cuenta de que era divertido porque lo que dibujaba se hacía realidad.

¿Te gustaría saber lo que dibujó?



TITULO: ¡VES AL REVÉS!
AUTOR: JEANNE WILLIS
ILUSTRADOR: TONY ROSS

DOÑA MURCIÉLAGO VEÍA LAS COSAS AL REVÉS. DECÍA QUE EL ÁRBOL TENÍA EL TRONCO ARRIBA Y LAS HOJAS ABAJO.
BUO EL SABIO LE HIZO PREGUNTAS PARA SABER SI ESTABA LOCA

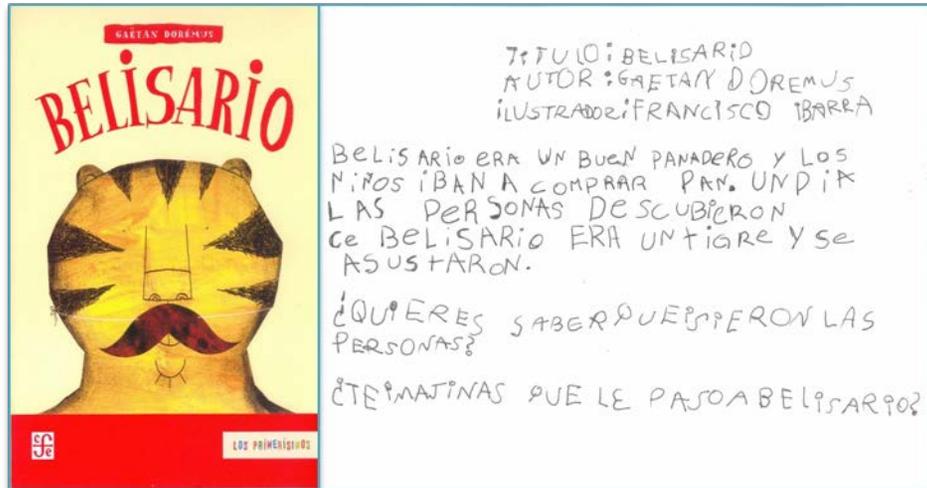
LEE ESTE CUENTO DONDE SE VE EL MUNDO AL REVÉS.

¡Ves al revés!

Doña murciélago veía las cosas al revés. Decía que el árbol tenía el tronco arriba y las hojas abajo.

Búho el sabio le hizo preguntas para saber si estaba loca.

Lee este cuento donde se ve el mundo al revés.



Belisario

Belisario era un buen panadero y los niños iban a comprar pan. Un día las personas descubrieron que Belisario era un tigre y se asustaron.

¿Quieres saber que hicieron las personas?

¿Te imaginas que le pasó a Belisario?

Anexo B. Secuencia didáctica: reseñas de cuentos infantiles

DESCRIPCION GENERAL DE LA INTERVENCIÓN
Situación comunicativa Lector: Padres y niños preescolares, lectores del periódico escolar. Autor: 10 alumnos de tercero de preescolar Objetivo: Construcción de reseñas de cuentos infantiles para ser publicadas en el periódico escolar.
Caracterización del Texto Título/tema: "Reseña de cuentos" Rasgos característicos: <ul style="list-style-type: none">• Es un texto Expositivo corto con una estructura enunciativa (descripción-exposición) y una argumentativa, que pone de manifiesto la posición crítica del reseñador. Su finalidad es convencer e informar sobre un texto de referencia y en este sentido orientar sobre el libro.• Se centran en algún aspecto o varios de la trama y/o en las características de algún personaje. Incorpora elementos de suspenso y/o frase apelativa que atraigan la atención del lector.
Temas de actividad metalingüística: *Reconocer la estructura enunciativa-argumentativa de este texto (recursos apelativos que se usan para atraer el interés de quien lee). *Reconocer la superestructura del texto literario. *Análisis y comprensión del texto: Identificar cuadros claves y características y motivaciones de los personajes. Comprender, reflexionar, comparar, generalizar e inferir el contenido del texto literario (cuento). *Procesos meta cognitivos: lectura reflexiva, pensar sobre el texto a producir, considerar los destinatarios y los propósitos que la escritura persigue, producir el texto, revisarlo, leer textos similares, volver al propio e intentar mejorarlo. *Selección de la información relevante y análisis de su organización: ubicación de cuadros claves de la trama y/o personajes *Reflexión acerca del funcionamiento del sistema plasmado en la producción escrita. Cohesión y concordancia de la producción.

DESCRIPCION GENERAL DE LA INTERVENCIÓN

Duración aproximada 5 semanas

Materiales empleados :
Diversos cuentos infantiles con una estructura narrativa clásica. Catálogos de reseñas de cuentos infantiles.

Fase 1. Presentación de la reseña y lectura reflexiva

Objetivo: Reconocer el portador de la reseña, enfatizando sus recursos estructurales y de funcionalidad.

Actividades:

- a) Exploración de catálogos de reseñas para seleccionar algunas para leer o directamente para elegir algún libro
- b) Utilizar la reseña de los cuentos para elegir el que será leído.

Fase 2. Construcción del sentido de los textos.

Objetivo: Construir el significado del cuento y la reseña.

Descripción: a partir de su lectura, se lleva la atención de los niños hacia la identificación de cuadros claves de la trama, se analiza las motivaciones y características de los personajes y se comparten las emociones o reflexiones que les generaba su lectura.

Actividades:

- a) Lectura de reseñas para elegir el cuento a leer.
- b) Lectura reflexiva que lleva la atención de los niños hacia la identificación de cuadros claves de la trama, análisis de las motivaciones y características de los personajes.
- c) Identificación y comparación de los elementos estructurales, lingüísticos y pragmáticos de la Reseña y el cuento.

**Nota: las fases 1 y 2 se desarrollaron al mismo tiempo, de manera secuencial y estuvieron también incluidas en la fase 3.*

Fase 3. Construcción de la reseña.

Objetivo: Construir la reseña.

Descripción: A partir de la construcción conjunta se realiza la planeación de la reseña, considerando los cuadros clave de la trama. Se analizan y descartan (argumentando). La maestra toma notas de la composición grupal y relee para que los niños hagan las correcciones y ajustes pertinentes. Este es un proceso recursivo. Al estar la versión final la maestra dicta la reseña a los niños.

Actividades:

- a) Planeación y composición de reseñas de cuentos.
- b) Selección de cuadros básicos de la trama del cuento, y mediante trabajo colaborativo composición, redacción y escritura de la reseña.
- c) Composición de la reseña.
- d) Revisión y correcciones
- e) Escritura de la reseña

Descripción de las Actividades

Fase 1. Presentación de la reseña		
Objetivos		
1. "Reconocer el portador de la reseña" 2. "Analizar la funcionalidad y uso de la reseña"		
Descripción de las actividades	Consignas	Material
1) Indagar que saben de la reseña 2) Elección del cuento a leer a partir de la lectura de las reseñas . Leer dos reseñas y en base a ellas pedir que elijan el cuento para leer. Pedir la razón de dicha elección 3) Exploración de los catálogos de reseñas. *Proporcionarles el catálogo para: a) Que seleccionen dos reseñas a leer y que argumenten su selección. b) A partir de indicios o palabras que puedan leer en la reseña, elijan el libro a leer. Argumenten su elección. *Después de leer el cuento, regresar a la reseña para identificar los elementos o cuadros del cuento que se consideraron en ella.	¿Alguien sabe qué es una reseña?, Después de escuchar las reseñas, piensen que cuento les interesaría leer. ¿Por qué eliges ese cuento? ¿Por qué te interesa esta reseña? ¿Qué te atrae de lo que dice la reseña? ¿Por qué eliges este cuento? ¿Para qué nos sirvió la reseña? ¿Qué partes o aspectos del cuento se considero en la reseña?	Reseñas Cuentos Hojas de rotafolio Catálogos de Reseñas

Fase 2. Construcción del sentido de los textos

Objetivos

1. “Construir el sentido del cuento”
2. “Analizar de las características estructurales, lingüísticas y funcionales de la reseña”.

Descripción de las actividades

1) Lectura del cuento

- a) Leer el cuento a los niños. Después reflexionar. (Opción 1)
- b) Lectura con reflexiones sobre la trama y/o personajes (características y motivaciones). Introducir ciertas reflexiones o preguntas en el proceso. (Opción 2)

2) Identificar cuadros/eventos claves.

- a) Qué identifiquen y ordenen los cuadros.
- b) Escribir los cuadros (dictados)
- c) Después de leer el cuento. Pedir que identifique algún cuadro sobre el que se hizo la reseña y/o sobre el que se podría hacer una reseña.

3) Identificar características y/o motivaciones de los personajes.

Consignas

Preguntas específicas para apoyar la reflexión:
 ¿Por qué crees que ocurrió? ¿Por qué crees que resolvió así el problema? ¿A qué se refiere? ¿Cómo es el personaje?
 ¿Por qué crees que el personaje x, y hizo tal cosa?
 ¿Cómo se siente? ¿Qué piensa? ¿A qué se refiere? = inferencia = ¿Que parte del texto te hace pensar eso? (buscar si es posible “textualmente”)

¿Qué produce el cuento? ¿Qué partes nos hacen sentir miedo, suspenso, etc.?

Identificar causa-consecuencia: ¿Qué pasó por esta situación? ¿Qué viene después, etc.?

Identificación de características y motivaciones.

¿Lo recomendarías a alguien? ¿Por qué?
 ¿Qué le dirías?

Material

Reseñas
 Catálogos con reseñas

1) Comparación de la reseña y el cuento

Analizar las diferencias entre la estructura/contenido del cuento y el de la reseña. Después de leer la reseña y el cuento, pedir que analicen las diferencias entre ambos tipos de texto, considerando:

- *longitud del texto
- *Cuadros clave de la trama presentes
- *frases que motivan o invitan
- *Presencia/ausencia del final
- *Presencia/ausencia de personajes
- *Frasas apelativas que atraen el inter

¿Por qué son diferentes? ¿De qué tamaño son...?
 ¿Qué dice el cuento, que la reseña no? ¿Ambas cuentan el final? ¿Habla la reseña de los personajes?

Cuentos
 Plumones
 Hojas de rota folio

La maestra plasmará a través de un cuadro comparativo esta reflexión.		
<p>2) <u>Identificación de los elementos de la reseña</u> .</p> <p>Después de leer la reseña se leerá el cuento. Al finalizar se volverá a leer la reseña y se les pedirá que identifiquen los elementos del contenido del cuento presentes en la reseña.</p> <p>*Darles los cuadros de los puntos clave en la trama (dibujo y leer el texto) para que identifiquen la que se ha utilizado en la reseña.</p> <p>*Identificar la presencia de alguna frase apelativa y su tipo (invitación, sembrar curiosidad, recomendación, etc.) y reescribirla en el pizarrón.</p> <p>*Invitarlos a pensar otras frases apelativas y escribirlas</p>	<p>Observen estos cuadros (claves de la trama) y elijan cuál de ellos está presente en la reseña.</p> <p>¿En la reseña se menciona a algún personaje? ¿Qué dice de él...?</p> <p>¿En la reseña se utiliza alguna frase para animarnos a leerlo? ¿Cuál?</p> <p>Pensemos en otras, vamos a escribirla</p>	<p>Cuentos</p> <p>Cuadros de tramas</p>
<p>3) <u>Identificación de la frase apelativa</u>.</p> <p>* Lectura reflexiva: identificación de cuadros, la presencia selectiva de cuadros y escenas en la reseña (apoyado si era posible en la identificación textual en el cuento).</p> <p>*Identificación de la frase apelativa.</p> <p>*Enfatizar el propósito apelativo de la reseña.</p> <p>i) frase apelativa excluida del contenido del cuento y su propósito.</p> <p>ii) se presenta la reseña sin frase apelativa. Y de entre 4 deben elegir las dos pertinentes y fundamentar su elección.</p> <p>*construir frase apelativa.</p>	<p>Posibles frases apelativas:</p> <p>¿Será posible logre salvarlo? Adéntrate en esta historia y descubre lo que le ocurre a Belisario. Belisario la pasa muy mal encerrado. Afortunadamente los niños salvaron a Belisario.</p> <p>¿Por qué son diferentes? ¿De qué tamaño son...? ¿Qué dice el cuento, que la reseña no? ¿Ambas cuentan el final? ¿Habla la reseña de los personajes?</p>	<p>Reseñas</p> <p>Cuentos</p>

Fase 3. Construcción de la reseña		
Objetivo: 1."Reflexionar y tomar decisiones lingüísticas en la planeación y composición de las reseñas de los cuentos".		
Actividades		
Planeación de la reseña 1) Selección de cuadros. 2) Redacción del cuerpo (Dictado a la maestras). 3)Revisión (releer y hacer énfasis en aspectos: sintácticos, léxicos, y contenido) 4)Elaboración de la frase apelativa 5) Escritura y revisiones (sistema alfabético) 6)Autor e ilustrador		
Descripción de la actividad	Consignas	Material
1) Construcción de la reseña (trabajo en parejas/primer intento) * Después de leer el texto, se les pedirá que indiquen la parte que más les gusto del cuento. *Identificarla como parte de algunos de los cuadros. *Proponer que se arme desde aquí y pedir que la dicten a la maestra. Considerando el cuadro clave señalado y haciendo énfasis en el lenguaje y estructura de la reseña. Releer continuamente lo que dictan y esperar correcciones. *Pedir que piensen en la frase "gancho" y continuar con la reestructura partiendo de la relectura. *Ubicar elementos estructurales como el titulo y autor.	¿Qué parte te gustó más del cuento?, ¿Qué dirías para animar que a otros a leer este cuento? ¿Qué parte/personaje utilizamos para organizar la reseña?, ¿Por qué? Voy a leer lo que llevamos escrito, ¿Se podría decir de otra manera?, ¿Qué le hace falta?, ¿Qué no es necesario decir? ¿Qué se podría decir para atraer a la gente a que lea el cuento?	Reseñas Cuentos Cuadros del cuento
2)Planeación de la reseña: *Organizados en triadas para planear y redactar la reseña. *Identificar los cuadros básicos de la trama del cuento (tomar notas de las elecciones de los niños). *Solicitar que elijan las que utilizarán en la reseña (fundamentando sus decisiones).	¿Qué partes del cuento eligen? ¿Por qué?	Reseñas Cuentos Cuadros del cuento
3) Escribir la reseña, realizar los borradores necesarios (maestra dicta y los niños toman rol de escritor y revisor). A partir de la selección final de los cuadros y mediante un trabajo colaborativo (triadas): *Organizar los segmentos de manera oral	Consignas ¿Cómo organizamos los cuadros? ¿Qué decimos primero? ¿Cómo lo ponemos? ¿Qué agregamos? ¿Cómo se escucha? ¿Se entiende? ¿Se oye bien? ¿Le	Material

<p>*Tomar nota de la composición</p> <p>*Leer en voz alta y preguntar si consideran pertinente hacer alguna modificación a la reseña</p> <p>*Confrontar las ideas de un niño con otro y/o pedir que opinen o avalen los que los otros niños dicen.</p> <p>*Devolver la información a fin de que los niños revisen y tomen decisiones respecto a la redacción.</p> <p>*Hacer la frase apelativa, una vez realizada el cuerpo de la reseña pedir opciones de las posibles frases apelativas, evidenciando su finalidad.</p>	<p>falta algo?</p> <p>¿Le quitamos o ponemos?</p> <p>¿Qué podemos decir para interesarlos más? (promoviendo la argumentación).</p>	<p>Cuentos Cuadros del cuento</p>
<p>4) Dicta r a los niños la última versión de la reseña.</p> <p>1) <u>Escribiendo la reseña (trabajo en parejas)</u></p> <p>*La maestra dictara la reseña, uno tomara el rol de escritor, otro revisara y sugerirá, ambos harán cambios y la maestra propiciará en la pareja reflexiones acerca de la lógica del sistema escrito.</p> <p>*Se harán varios borradores y copiaran su última versión.</p>	<p>Voy a dictar la reseña que construyeron.</p> <p>Hacer énfasis en el análisis fonológico para escribir.</p> <p>Que revisen y sugieran cambios.</p>	<p>Reseñas Cuentos Cuadros del cuento</p>
<p>5) Reescritura de la última versión y edición de la reseña</p> <p>*Se leerán y darán algunas de las reseñas ya trabajadas y se analizara la ubicación de sus diferentes elementos. Analizar los elementos con los que se cuenta y decidir cómo organizarlos</p> <p>*Ubicarlos y obtener su última versión para escanear para el periódico</p>	<p>Vamos a ubicar las partes de la reseña para organizar la nuestra.</p> <p>¿Dónde va el título? ¿Cuerpo (lo ya escrito)? ¿Autor, ilustrador? ¿Imagen?</p> <p>¿Cómo lo organizamos?</p>	<p>Reseñas Cuentos Cuadros del cuento</p>

Anexo C. Transcripciones de las sesiones de Intervención

Transcripciones de las sesiones de intervención.	<i>F: No. de fase</i>	<i>S: No. de sesión</i>	<i>D: No. de discurso</i>
F1.S1.D1	<i>F: No. de fase</i>	<i>S: No. de sesión</i>	<i>D: No. de discurso</i>
<p>La primera sesión fue la “Presentación de la reseña”. Se les dijo que se iban a leer dos reseñas de dos cuentos para que a partir de ellas pudieran elegir el libro para leer).</p> <p><i>Maestra:</i> Niños, traigo estos cuentos. Voy a leer las reseñas que vienen aquí en la parte de atrás del libro. ¿Alguien sabe para qué sirve la reseña? (los niños no contestan). <i>Maestra:</i> Vamos a leer las reseñas, éstas nos dicen cosas del cuento, para así saber si nos parece interesante y queramos leerlo (la maestra procede leer un par de reseñas). <i>Maestra:</i> ¿Cuál les parece más interesante? <i>Joss:</i> El de los abuelos. <i>Maestra:</i> ¿Que dice la reseña que te parece que va a estar interesante leer el cuento de “los abuelos”? <i>Joss:</i> Porque es chistoso que bailen. <i>Maestra:</i> ¿Qué opinan los demás? ¿Cuál cuento quieren que leamos? ¿Cuál les parece el más interesante? <i>Natalia:</i> El de los abuelos...</p>			
<p>F1.S1.D2 (Terminado el texto se les da nuevas reseñas para explorarlas y se produce este análisis introductorio) <i>Maestra:</i> ¿Para qué sirve la reseña? <i>Joss:</i> Para leer <i>Maestra:</i> ¿Para leer? <i>Regina:</i> Para escribir <i>Pablo:</i> No, la reseña no sirve escribir, solo para leer. <i>Emilio:</i> No, para ver lo que se trata. <i>Maestra:</i> Ah, nos sirve entonces para ver de qué se trata <i>Ximena:</i> Para leer y escribir y veas de que se trata</p>			
<p>F1.S1.D3 (Se les proporcionan varias reseñas para que las exploren y decidan cuál(es) se van a leer para todo el grupo. Mientras la mayoría de los niños exploran las reseñas, Emilio toma la reseña de Ves al revés y la lee en voz alta, algunos niños prestan atención). <i>Maestra:</i> ¿De qué trata? <i>Regina:</i> De Ves al revés. <i>Maestra:</i> y... ¿Cómo lo sabes? <i>Regina:</i> Señala el título en la reseña. <i>Maestra:</i> Ah lo leíste <i>Regina:</i> Sí <i>Maestra</i> (Se dirige a Emilio): ¿Qué dice la reseña? <i>Emilio:</i> De que los animales no le creían al murciélago. <i>Joss:</i> Vamos a leerlo.</p>			

F1.S2.D4

(Después de leer dos reseñas)

Maestra: Leímos dos reseñas, ¿Cuál cuento les parece más interesante? ¿Cuál quieren leer hoy?

A ti Natalia, ¿Cuál cuento te interesa más leer?

Natalia: La de operación ratón

Maestra: A los demás ¿Cuál les interesa leer?

Pablo: La de operación ratón

Maestra: ¿Qué decía la reseña que

te hizo interesar en el cuento?

Pablo: Porque trata de ratones que operan y que son espías.

Maestra: ¿La reseña dice algo que te haga pensar que los ratones son espías?

Pablo: No, pero se ve en el dibujo (señalando la caratula del cuento presente en la reseña).

Maestra: Bueno, sí lo leemos vamos a saber si eran o no espías.

F1.S2.D5

Maestra: ¿Entonces qué cuento leemos?

Yoselin: Me interesó más la del túnel mágico

Maestra: ¿Por qué te interesa Yoselin?

Yoselin: Porque trata de que una mamá manda a sus hijos afuera.

Maestra: Sí eso dice la reseña verdad (refiriéndose a todo el grupo)

Regina: A mí también me gustó la del túnel.

Maestra: ¿Por qué?

Regina: Porque una mamá mandó a sus hijos juntos y encontraron al túnel.

Maestra: ¿A quién más le interesa leer el túnel?

Fernando: Yo, porque está oscuro.

Regina: Sí oscuro y resbaloso.

Maestra: Sí efectivamente aquí en la reseña dice que el túnel era oscuro y resbaladizo.

F1.S2.D6

(Mientras leía el cuento del túnel la maestra llevó a ciertas reflexiones).

Maestra: Se llevaban bien los hermanos? ¿Por qué?

Fernando: ¿Por qué discutían y peleaban?

Maestra: Sí miren aquí dice que discutían (señala).

F1.S2.D7

Maestra: ¿Quién era más grande?

Regina: El niño

Maestra: ¿La niña tenía miedo de entrar al túnel?

Yocelin: Sí

Maestra: ¿Y el niño?

Regina: ¡No!

(Continúa la lectura...)

Maestra: ¿Por qué creen que la niña decidió entrar al túnel? ¿Tenía miedo?

Ximena: ¡Sí!

Maestra: Pero entonces ¿Por qué entró?

Fernando: Para buscar a su hermano.

Maestra: ¿Pero ella tenía miedo? ¿No?

Fernando: Sí pero entró para encontrar a su hermano.

Joss: No, para salvar a su hermano.

Regina: Para ayudar a su hermano.

Maestra: ¿Ustedes que harían en el lugar de la niña? ¿Entrarían al túnel?

Pablo: Sí, pero me llevó una lucecita y si veo una cara horrible me regreso.

F1.S2.D8

(Al leer la maestra la frase del cuento “El túnel estaba oscuro, húmedo y resbaladizo”...)

Emilio (interrumpe): Eso estaba en la reseña.

Maestra: Sí Emilio, efectivamente esta frase estaba en la reseña.

(La maestra recuerda la frase textual de la reseña)

F1.S2.D9

Maestra continua leyendo....

Maestra: ¿La niña tenía miedo?

Niños: Sí

Maestra: ¿Pero entonces porque seguía caminando?

Pablo: No, estaba corriendo

Maestra: ¿Por qué creen que lo hacía?

Yoselin: Tenía miedo

Joss: Porque pensaba que lo que le tenía miedo iba detrás de ella.

Fernando: Para salvar a su hermano.

Maestra: Pero ellos no se llevaban bien.

Pablo: No pero por eso los mando la mamá.

Pablo: ¡Pero, se convirtió en piedra!

Yoselin: Tal vez estaba vivo, pero sólo lo convirtió en piedra.

Maestra: ¿Por qué piensas eso?

Yoselin: Porque se ve que estaba corriendo y luego lo convirtió en piedra.

Maestra: ¿Por qué creen que al abrazar la niña a su hermano, el niño dejó de ser de piedra?

Joss: Porque estaba fría la piedra y la niña le dio calor.

Natalila: Lo abrazó y la piedra se fue rompiendo.

Maestra: ¿Pero ellos no se llevaban bien, verdad?

Pablo: No por eso los mando la mamá.

(Continúa leyendo).

F1.S2.D10

(El final del cuento dice que los niños se sonrieron, cuando la mamá preguntó si todo estaba bien, la maestra muestra la imagen y pregunta....).

Maestra: Por qué creen que ahora se sonríen si antes se llevaban mal.

Regina: Porque la niña lo salvo

Pablo: Porque lo abrazó

Fernando: Sí le ayudo a convertirse en humano.

F1.S3.D11

(Al finalizar la lectura del túnel, se hicieron algunas reflexiones respecto a la intención general de la reseña. Se regresó a la reseña para identificar cuadros y elementos textuales de elementos de la reseña presentes en el cuento. Después de leer el cuento del Túnel Mágico la Maestra lee nuevamente la reseña y al leer la frase “El túnel estaba oscuro, húmedo y resbaladizo”...)

Emilio (interrumpe): Eso estaba en el cuento.

Maestra: Sí Emilio, efectivamente esta frase estaba en el cuento, a veces en la reseña se pueden decir algunas partes igualitas del cuento....

Regina: Pero no todo lo del cuento, porque la reseña es chiquita y no cabe tanto.

F1.S3.D12

Maestra: Si ustedes tuvieran que recomendar este libro a alguien ¿Qué dirían para animar a leerlo?

Regina: Qué la niña salvaba a su hermano

Maestra: ¿La reseña que leímos nos contó el final del cuento?

Niños: No

Maestra: ¿Por qué creen que no está el final?

Natalia: Porque no cabría ya tanto en la reseña y en el cuento si porque está grandote

Maestra: Emilia ¿Tu qué le dirías?

Emilia: Que lo lea porque piensa que hay brujas

Maestra: ¿Dice que hay brujas?

Niños: No

Maestra: Bueno creo que Emilia tiene razón, en alguna parte dice algo de eso (la maestra ubica el lugar donde textualmente dice...) “no, no debes hacerlo dijo ella, ahí puede haber brujas... Ella pensaba que podía haber brujas del otro lado del puente”.

F1.S3.D13

Maestra: ¿La reseña nos cuenta el final?

Pablo: No

Maestra: ¿Por qué creen que no está el final?

(No hay respuesta).

F1.S3.D14

Maestra: Si se cuenta el final a lo mejor ya no lo quieren leer. Si contamos el final en la reseña, pueden decir: “Ah ya se de lo que se trata” y tal vez ya no les va a interesar leerlo.

Maestra: Miren aquí en la reseña hay una pregunta que dice ¿Con qué se encontrara?

Emilio: El final de la reseña es la pregunta

Maestra: ¿Para qué creen que está esta pregunta?

(No hay respuesta)

F1.S4.D15

Maestra: Si ustedes tuvieran que hacer de este cuento, ¿Qué dirían? ¿Qué partes del cuento dirían? ¿Qué partes del libro escogerían para hacer la reseña?

Darío: La mamá mandó a sus hijos que se vayan caminando juntos.

Yoselin: Que la mamá los mandó.

Ross: Que el túnel era resbaladizo

(Se regresó al texto para identificar estas partes)

F1.S4.D16

(La maestra pide a los niños que piensen que podrían decir o que partes del cuento podrían retomar para hacer la reseña).

Emilia: Que la mamá mandó a sus hijos que se vayan caminando juntos y van al túnel.

Joss: Que el hermano se convirtió en piedra y la hermana salvó a su hermano.

Fernando: Que abrazó a su hermano.

Pablo: Que le sonrió (refiriéndose a las últimas líneas textuales que concluyen el cuento).

Emilio: No, eso no se puede decir.

Maestra: ¿Por qué no se puede decir?

Emilio: Porque ese es el final y ese no se dice aquí.

Maestra: Entonces ¿Quitamos esta parte o la dejamos?

Emilio: La quitamos...

Maestra: ¿Por qué?

Emilio: Porque el final no se dice aquí.

F1.S5.D17

(La maestra lee la reseña del gis mágico y la del cuento de Ozu y los niños deciden leer el cuento del gis mágico.

Al estar leyendo el cuento del gis mágico, la maestra provoca ciertas reflexiones

Maestra: ¿Qué pensaba Violeta del parque?

Max: Que era aburrido.

Pablo: Sí y nosotros pensamos que es divertido...

La maestra continúa leyendo....

F1.S5.D18

Maestra: ¿Qué era lo que hacía en el parque?

Max: Escarbaba como un perro.

Maestra: ¿Para qué lo hacía?

Emilia: Para escapar.

La maestra continúa leyendo....

F1.S5.D19

Maestra: ¿Qué creen que le estaba pasando al gis?

Pablo: Se estaba desgastando

La maestra continúa leyendo....

F1.S5.D20

Maestra: Ya vieron que pasaron por la puerta que dibujó con el gis mágico ¿Qué hay?

(Ximena describen los objetos)

Ximena: Hay plantas y animales raros y la puerta y Violeta.

(El cuento termina sólo con la última ilustración -no hay texto-).

Maestra: ¿Qué creen que haya pasado con ellas? (refiriéndose a Violeta y a la muñeca dibujada).

Ross: Se volvieron felices.

F1.S6.D21

(La maestra propone leer la reseña y tratar de identificar los elementos o cuadros del cuento presentes en la reseña).

Maestra: Vamos a leer nuevamente la reseña para identificar que partes del cuento están en la reseña.

(La maestra lee: A Violeta no le gustaba ir al parque...)

Ross: Sí, sí ... (Ross interrumpe la lectura de la reseña).

Maestra: Si verdad también el cuento lo dice.

Maestra sigue leyendo: Por más que lo dice la llevan....

Max(interrumpe): Sí, sí...

Maestra: Si verdad también el cuento lo dice (lee el fragmento que lo indica y hace algunas preguntas).

¿Por qué dice que no le gusta?

Regina: Porque era muy aburrido.

Yoselin: No podía atrapar a las palomas, no podía hacer nada.

Regina: No podía arrancar las flores.

Maestra: Se dan cuenta que esta parte de la reseña (mencionada en el dialogo anterior), se dice en todas estas páginas.

F2.S6.D22

(La maestra lee la reseña e introduce una pregunta ¿Nos dice que es un gis mágico?)

Emilia: No, no dice eso.

Maestra: ¿Por qué se darían cuenta de que es un gis mágico?

Pablo: Porque hace cosas diferentes.

Maestra: ¿Dónde dice todas esas cosas diferentes que hace? ¿En el cuento o en la reseña?

Pablo: En el cuento del gis mágico.

Maestra: Sí, se dan cuenta como en la reseña dice poquito, no dice todo lo del cuento.

F2.S7.D23

(Haciendo la reseña del gis mágico)

Maestra: ¿Quieren hacer la reseña del cuento? Piensen, que de lo que dice el libro podríamos usar ¿Qué le dirían a alguien para que se interese en leer el libro?

Regina: Que encontró tirado un gis mágico.

Maestra: ¿Lo encontró tirado?

Darío: No, se lo dejó la viejita.

Maestra: ¿Qué más podemos decir? ¿Qué otra cosa será interesante que digamos del cuento en la reseña?

Regina: La mamá le dijo a la niña que vayan al parque y la niña dijo que no porque no podía atrapar palomas y cortar flores.

Maestra: ¿Qué más podemos decir? recuerden que tenemos que decir algunas cosas que hagan a los demás querer leer el libro.

Max: También que hacía un hoyo con su uñas filosas.

(La maestra recapitula las ideas mencionadas hasta el momento y les pregunta si deben agregar algo más

Los niños dicen que no).

F2.S7.D24

Maestra: ¿Para qué nos sirve la reseña?

Natalia: Para leer y para ver imágenes.

Maestra: En estos días ¿Qué hemos estado haciendo para elegir el libro que vamos a leer?

Joss: Leer el título

Regina: También leemos la reseña que está atrás en el libro.

Maestra: Bueno entonces vamos a leer dos reseñas para decidir que cuento vamos a leer, como dice Regina, la reseña que está atrás del cuento.

F2.S8.D25

(Después de leer la reseña de Belisario)

Maestra: ¿Se les antoja leer el cuento? ¿Les interesaría leerlo?

Darío: Sí, suena un poco divertido.

Maestra: ¿De qué creen que trate la historia?

Darío: De que les regalaba dulces el tigre y lo encerraron.

Maestra: Bueno vamos a leer el cuento para ver de qué trata.

F2.S8.D26

(Lectura del cuento de Belisario)

Yoselin: Es la misma imagen (refiriéndose a la portada del libro y a la imagen pequeña que está en la reseña).

Maestra: Muy buena observación, ya se fijaron que aquí en la reseña esta la portada en pequeñito. A veces en la reseña encontramos una imagen en pequeño de la portada y así te da más idea del libro.

F2.S8.D27

Maestra: ¿Para qué sirve la reseña?

Emilio: Para saber si lo quieres leer o no.

Darío: Para saber si te gusta o no.

Maestra: Exacto, para saber si te gusta y lo quieres leer ¿Ustedes lo quieren leer?

Niños: Sí

F2.S9.D28

(Lectura del cuento de Belisario).

Maestra: ¿Por qué creen que se fueron todos a su casa?

Darío: Porque asustó a las personas.

Maestra: ¿Pero por qué? Si todas las noches les contaba historias.

Max: Ah, porque tenía rayas y rugía.

Fernando: y dientes feroces

Max: y pensaban que los iba a comer.

Maestra: ¿Y de qué se dieron cuenta?

Darío: De que era un tigre

Continúa la lectura.....

F2.S9.D29

Maestra: ¿Qué pensaban los del pueblo de Belisario?

Emilio: Le tenían miedo

Darío: y que los iba a comer

Continúa la lectura....

F2.S9.D30

Maestra: ¿Por qué lo iban a encerrar?

Darío: Porque era un tigre

Maestra: ¿Y eso que les provocaba a las personas?

Max: Les daba miedo

(Continúa la lectura....)

F2.S9.D31

Maestra: Cuando lo pusieron en prisión Belisario decía ¡Los tigres son ustedes! ¿Por qué creen que decía eso?

Emilia: Porque estaba enojado

Maestra: ¿Pero ellos eran tigres?

Fernando: No

(Continúa la lectura....)

F2.S9.D32

Maestra: ¿Cómo creen que se sentía Belisario al ser enjaulado por la gente del pueblo?

Joss: Yo creo que estaba enojado.

Pablo: No, yo creo que Belisario estaba muy triste porque los trataba muy bien y les daba dulces a los niños.

Joss: (Pensativo, reestructura su opinión) Sí, él era bueno con los niños, sí, yo creo que se puso muy triste.

F2.S10.D33

(Después de la lectura se regresa a la reseña)

Maestra: ¿La reseña es igual que el cuento?

Natalia: Sí

Maestra: ¿Por qué?

Natalia: Porque está igual (señala la portada del libro y la pequeña imagen de la misma impresa en la reseña).

Maestra: Ah muy bien, tiene la imagen y el título en las dos partes.

Natalia: Sí, pero la imagen es más chiquita.

Maestra: Exacto, la reseña tiene la misma imagen. Pero fíjense en la cantidad de letras que tiene una y otra.

Natalia: Son pocas (refiriéndose a la cantidad de letras de la reseña).

F2.S10.D34

Maestra: Sí vamos a ver ahora que cosas dice la reseña que estén presentes en el libro.

(La maestra lee nuevamente la reseña. Va leyendo una o dos frases y regresa a identificar partes del cuento utilizadas e inclusive frases textuales).

Maestra: Se dan cuenta como con poquitas palabras va diciendo partes del cuento, que son de varias hojas.

(También la maestra va leyendo partes del cuento que no están consideradas en la reseña)

Maestra: ¿Dice que Belisario hizo su gran entrada todo rayado pero sin disfraz, conto una historia divertida pero nadie se rió?

Joss: No

F2.S10.D35

Maestra: ¿Para qué sirve la reseña?

Emilio: Para saber si lo quieres leer o no.

Darío: Para saber si te gusta o no.

Maestra: Exacto para saber si te gusta y lo quieres leer. ¿Ustedes lo quieren leer?

Niños: Sí

F2.S10.D36

Maestra: ¿Cómo termina el cuento de Belisario?

Darío: que lo liberaron.

F2.S10.D37

(La maestra vuelve a leer la reseña y pregunta...)

Maestra: ¿Dice que lo liberaron? ¿Nos dice el final?

Emilio: No

Maestra: ¿Por qué?

Emilio: Porque ya no lo van a querer leer, porque ya está todo.

Maestra: Sí, si la reseña dijera el final, creo que ya no interesaría leer todo el cuento.

Maestra: Miren, aquí en la reseña hay una pregunta que dice “¿Será posible que este descubrimiento, los haga olvidar las bondades de un amigo?”

Emilio: El final de la reseña es la pregunta.

Maestra: ¿Para qué creen que está esta pregunta?

Niños: (Silencio)

Maestra: A ver se las voy a volver a leer “¿Será posible que este descubrimiento ...?” Díganme, ¿Por qué creen que la pongan en la reseña?

Darío: de que puedes olvidar a un amigo

Maestra: Sí, tal vez quieren que pensemos en eso, y nos de curiosidad de que trata el cuento. Porque puedes pensar ¿Qué es eso que descubrieron, que tal vez lo haga olvidar la amistad?, así como dijo Darío y decidas entonces leerlo.

F2.11.D39

(A manera de tabla comparativa los niños indican las características de la reseña y el cuento)

Maestra: Vamos a comparar la reseña y el cuento.

Maestra: ¿De qué tamaño es la reseña y de qué tamaño es el libro?

Natalia: La reseña tiene el dibujo chiquito y la del cuento está grandota (refiriéndose a la imagen de la portada del cuento).

Fernando: y el libro es largo.

Maestra: ¿Todo lo que dice el cuento está en la reseña?

Emilio: No sólo algunas partes.

Maestra: ¿Qué otra cosa me podrían decir, en qué son diferentes la reseña del cuento?

Darío: Hay pocas palabras en la reseña y muchas en el libro.

Maestra: ¿Qué me podrían decir del final?

Darío: No es igual.

Joss: En el cuento sí está.

Maestra: ¿En la reseña está el final?

Joss: No

Maestra: ¿Por qué?

Joss: Porque si no ya decimos todo

Maestra: si el final no está.

F2.S11.D40

Maestra: Hay otro elemento en la reseña que la ponen para interesarnos más, y que a lo mejor no está en el cuento. ¿Se acuerdan cuál es?

Pablo: El final.

Maestra: ¿Cuál es ese elemento, que quien hace la reseña pone para interesar? (La maestra lee la frase apelativa –gancho-, y pregunta) ¿Esto está en el cuento?

Pablo: No

Maestra: ¿Entonces para que la ponen?

Emilio: Para que lo leas.

Emilio: Sí es para que quieras saber más de lo que dice el cuento....

Maestra: ¡Ah! ya escucharon lo que dice Emilio, es como si les dijeran si quieren saber más...pues lean el cuento. A veces está como una pregunta o a veces como una frase.

F2.S11.D41

Maestra: Entonces ¿Para qué se lee una reseña?

Fernando: Para saber un poco de que se trata

Pablo: Para saber si te gusta o no.

Regina: Para que veas si quieres o no quieres

Joss: Para interesarte.

Ross: Para saber si quieres comprarlo o no.

Maestra: Así es para interesarte, comprarlo, para saber si lo quieres leer. Por esto es que el reseñador ocupa estas frases o preguntas de las que hablábamos (las menciona nuevamente) para lograr eso que ustedes dicen, para interesarte, para que lo leas o lo compres.

F3.S12.D42

Maestra: ¿Para qué sirve la reseña?

Ximena: Para leer.

Maestra: ¿Para leer?

Darío: Dice más o menos de lo de que se trata el cuento.

Maestra: Para saber más o menos de que se trata, ¿qué opinas, Ximena, de esto que dice Darío?

Ximena: (no responde)

Maestra: Tu Regina ¿Qué opinas?

Regina: Sirve para saber si te gusta o no.

Maestra: Entonces esto quiere decir que si por ejemplo yo voy a una librería y leo una reseña, y me dice más o menos de que trata el cuento, puedo saber si puede gustarme o no.

Pablo: y puedes saber si lo quieres comprar.

Maestra: Como dice Darío la reseña nos dice más o menos de que trata y como dice Regina, también dice si gusta o no, y si me gusta puede decidir leerlo.

Pablo: y si no te gusta pues decides no leerlo.

Maestra: Exactamente

Darío: Entonces sirve para decidir.

Maestra: Sí para decidir leer el cuento o no. Así como le hacemos nosotros, leemos las dos reseñas y luego decidimos cual es el cuento que leeremos.

F3.S12.D43

(La maestra lee la reseña Juan y sus zapatos. Después de leer la reseña del cuento Juan y sus zapatos, la maestra pregunta...)

Maestra: ¿Qué cuento leemos hoy?

Emilio: A mí me interesó el de Juan, porque dice que descubrió algo en sus zapatos.

Maestra: ¿Te dice que fue lo que descubrió?

Emilio: No

Maestra: No, verdad, eso es parte de mantener el interés. ... ¿Qué pasará, qué es eso que descubrió en sus zapatos?

Pablo: y así piensas ¿Qué es eso que descubrió en sus zapatos?

F3.S12.D44

La maestra lee el cuento de Juan y sus zapatos.

Maestra: ¿Por qué creen que su papá le haya dicho a Juan que debía quedarse en casa?

Ross: Porque se enfermó

Joss: Sí porque cuando nosotros nos enfermamos, nos dicen que nos quedemos mucho en la cama.

Maestra: Así es cuando los niños se enferman se quedan en casa....(continua leyendo)

F3.S12.D45

(La maestra interrumpe la lectura)

Maestra: ¿Quién le contó a Juan que había caminado en la noche por los tejados..?

Darío: Los zapatos

Maestra: ¿En qué momento ocurrió esto de que Juan caminaba por los aires?

Yoselin: Cuando estaba soñando....

Maestra: Los zapatos le decían que cuando estaba soñando lo llevaron por todo esto...

Darío (interrumpe): ¿Y cómo los zapatos sabían lo que estaba soñando?

Maestra (dirigiéndose al grupo): ¿Qué creen ustedes?

Joss: Porque se quedaron despiertos

Darío: Pero en su mente sueña, no puede hablar en la noche.

Maestra: Esto que nos dice Darío es muy interesante ¿Cómo lo sabían los zapatos?, si Darío dice que los que sueñan lo hacen en la mente...

Joss: Porque estaban despiertos.

Regina: Ya sé, porque oyeron su sueño.

Yoselin: No, los zapatos lo llevaron....

Maestra: ¿Lo que Juan vivió dónde paso, en la realidad o en un sueño?

Darío: En un sueño porque en verdad no pueden hablar

Maestra: ¿No? Oye pero aquí dice "Cuando Juan caminaba entre los huertos se podía oír su voz y otras dos más pequeñas, hablando de sueños y cuentos. En los cuentos pasan muchas cosas que a lo mejor de en la realidad no pasan. ¿Ustedes han visto una bruja o un gis mágico?"

Niños: ¡No!

Darío: Eso es de los cuentos

Maestra: Así es en los cuentos pasan cosas que en la realidad no pueden ocurrir.

F3.S12.D46

(Después de la lectura, los niños recapitulan el cuento de Juan y sus zapatos y fueron ubicando cuadros de la trama. La maestra fue tomando nota de los segmentos ubicados)

Maestra: ¿Qué partes importantes ocurrieron en la historia?

Darío: Que Juan escalaba y se subía a los árboles de guayaba.

Maestra: ¿Y luego que le paso a Juan?

Fernando: Se enfermó por comer tantas guayabas.

Maestra: ¿Qué paso cuándo se enfermó?

Natalia: Se quedó todo el tiempo en la cama.

Yoselin: Se quedó triste.

Maestra: ¿Qué le pasó estando en la cama?

Yoselin: Escuchó a sus zapatos que hacían tac, tac

Maestra: ¿Qué pasó cuándo se dio cuenta de esto?

Regina: Se espantó.

Maestra: ¿Qué le contaron los zapatos?

Darío: Sus sueños

Yoselin: Le contaron todo lo que habían visto con él en sus sueños.

Maestra: ¿Qué pasó cuándo sus papás llegaron?

Emilio: Ya se sentía mejor.

Maestra: ¿Qué hizo con sus zapatos?

Ross: Los limpio, se bañó, desayunó y se fue a la escuela.

Maestra: ¿Con quién platicaba Juan?

Emilia: Con sus zapatos.

F3.S12.D47

(A partir de la recapitulación oral del cuento de Juan y sus zapatos y del dictado de los niños de los cuadros de la trama).

Maestra: Eso es lo que pasó en la historia. Ahora vamos a regresar a leer a la reseña para ver qué cosas de las que dijeron están incluidas en la reseña.

(La maestra lee nuevamente la reseña. Después uno a uno los cuadros dictados por ellos y va preguntando si el cuadro leído está considerado en la reseña -sólo logran identificar dos de los cuadros-. Al final muestra los no considerados en la reseña).

Maestra: ¿Qué pasa, ya vieron las que sobraron?

Emilia: Casi todas no las pusieron.

Maestra: ¿Por qué creen que no ponen todas las partes?

Fernando: Porque si las ponen todas, lo cuentan todo.

Maestra: Si verdad, ya lo dirían todo y probablemente la gente ya no lo leería.

F3.S13.D48

Maestra: Se fijan que al final de la reseña hay una frase que Emilio nos decía que servía para interesar más a la gente (la maestra la lee). También en la reseña del cuento de Belisario había una pregunta que nos hacía interesarnos por lo que le podría pasar a Belisario. ¿Se acuerdan que decía (lee la reseña) -¿Será posible que este descubrimiento los haga olvidar las bondades de un amigo? A veces esta frase interesante, la ponen como pregunta y otras no, sólo como una frase.

Maestra: Oigan ¿Por qué no pensamos en otras frases que podríamos agregar a la reseña y que logren interesar más a la gente?

Ross: Que lo lean...

Maestra: ¿Qué podríamos agregar a esto que acaba de decir Ross para interesarlos aún más?

Yocelin: Lee este cuento interesante.

Maestra: Muy bien Yoselin, ahora qué les parece si pensamos en una pregunta.

Niños (No contestan).

Maestra: Miren podríamos hacer la pregunta de ¿Quieren saber de qué se sorprendió Juan?, pero no decimos todo, ¿Verdad?.

Bueno, vamos a poner esta frase que dijo Ross para ver como se oye la reseña (lee nuevamente la reseña, agregando ahora esta frase).

F3.S13.D49

(Después de leer la reseña del cuento de Belisario la maestra pregunta)

Maestra: ¿Para qué sirve la reseña?

Joss: Para un poco saber de que se trata.

Regina: Para leer.

Emilia: Para si lo quieres leer o no.

Emilio: Para ver si lo quieres comprar o no.

Maestra: Sí exacto para eso es, así que cuando ustedes hagan la reseña, la van hacer para interesar a otros a leer el cuento.

F3.S13.D50

(La maestra lee el cuento de Belisario y hace algunas reflexiones)

Maestra: ¿Cómo creen que se sentía Belisario al ser enjaulado por la gente del pueblo?

Emilia: Yo creo que estaba enojado.

Pablo: No, yo creo que Belisario estaba muy triste porque los trataba muy bien y les daba dulces a los niños.

Emilia (pensativa, reestructura su opinión): Sí él era bueno con los niños, sí, yo creo que se puso muy triste.

F3.S13.D51

La maestra pide recapitular el cuento a los niños y va tomando nota de los cuadros identificados.

Regina: Los niños fueron al pan.

Maestra: Muy bien ¿Por qué les gustaba Belisario?

Regina: Porque hacía pan bueno.

Ross: Les contaba historias.

Emilia: y les regalaba duces

Maestra: Exacto eso lo dice al principio ¿Verdad?

Maestra: ¿Y luego?

Emilia: Se fue a contar las historias, pero no se puso el traje que siempre se ponía.

Emilia: Salió sin traje y nadie se rio.

Maestra: ¿Qué pasó?

Ross: Todo mundo se dio cuenta que era un tigre y se espantó.

Maestra: ¿Qué paso después?

Yocelin: Lo encerraron.

Maestra: ¿Y luego?

Regina: Los niños se pintaron las caras y le pidieron al presidente que les diera la llave para abrirle.

Maestra: ¿Para qué se pintaron la cara?

Pablo: Para salvarlo.

Maestra: ¿Qué paso después?

Emilia: Los papas se sintieron tristes.

Pablo: y les dieron las llaves y lo liberaron.

Maestra: ¿Y qué más?

Emilio: Siguió contando historias y haciendo pan.

Emilia: y luego todos le pidieron perdón Belisario.

Maestra: ¿Por qué le pidieron perdón?

Emilia: Porque se dieran cuenta que era él.

F3.S13.D52

(La maestra lee cada uno de los cuadros previamente dictados para comentar si estaba o no estaba presente en la reseña previamente leída).

Maestra (lee): "los niños decidieron pintarse las caras para demostrar a sus papas que seguían siendo sus hijos"

Emilia: Esa no está.

Pablo: Porque eso es del final.

Maestra: Exacto, ya se fijaron en lo que dice Pablo, esa parte está en el final. ¿Debe estar en la reseña?

Emilia: No

Maestra: ¿Por qué?

Pablo: Porque ya no tiene caso, ya les estas diciendo lo del final.

F3.S13.D53

(La maestra continuó con la misma mecánica haciendo énfasis en las partes ausentes y presentes en la reseña. Los cuadros presentes los guardó una niña y los ausentes otra. Al final se comparó -3 presentes y 5 ausentes-).

Maestra: Ya vieron en la reseña sólo se ocuparon estos tres y éstas (señalando los cuadros ausentes) no están.

Emilia: Sí porque está chiquita.

F3.S13.D54

Maestra: Ya se fijaron en esta pregunta que está hasta al final de la reseña (frase apelativa). ¿Para qué creen que la hayan puesto?

Emilio: Para pasar a otra imagen porque no se puede contar el final.

Regina: Sí no se puede contar el final, porque ya no lo van a leer.

Maestra: Sí el final no se puede decir, pero además ¿Para qué podrán esta pregunta?

(Al no obtener respuesta...)

Maestra: Esta pregunta la pone el reseñador para interesarnos más para leerlo.

F3.S13.D55

(Analizando la frase apelativa para la reseña)

Maestra: Que tal ven esta frase "Belisario la pasa muy mal encerrado", ¿Estaría bien ponerla?

Pablo: No porque ya está muy cerca del final.

Maestra: Sí casi cuenta el final ¿Verdad?

Maestra: A ver qué les parece ésta: ¿Será posible que alguien logre salvarlo?

Regina: Sí, esa es buena, porque esa va a interesarte.

Maestra: Sí te va interesar en el cuento.

Regina: Te va a llevar a otras páginas.

Maestra: Vamos a ver ésta "Afortunadamente los niños salvaron a Belisario" ¿Sería buena idea ponerla al final de la reseña?

Regina: Sí

Maestra: ¿Por qué Regina?

Regina: Porque va un poquito adelante.

Maestra: ¿Quién está de acuerdo con Regina?

Pablo: Yo no porque es un poquito del final.

Maestra: ¿Qué opinan los demás?

Emilia: No porque es casi el final.

Maestra: ¿Qué les parece ésta? "Adéntrate en esta historia y descubre que ocurre a Belisario" ¿Sería buena idea ponerla?

Niños: Sí

Maestra: ¿Por qué?

Regina: Porque va interesarte más

(La maestra recapitula los comentarios haciendo énfasis en el uso apelativo de éstas).

F3.S14.D56

(La maestra lee la reseña de ver al revés)

Maestra: ¿Les interesaría leer el libro?

Niños: Sí

Maestra: ¿Qué dice la reseña, que les interese?

Darío: Que un árbol tenía el tronco arriba y las hojas abajo.

Maestra: Eso te interesa, se dan cuenta como la reseña nos despierta la curiosidad por saber más.

Fernando: Sí porque los murciélagos así ven.

Maestra: ¿Y cómo sabes eso?

Fernando: Porque aquí se ve (señalando la caratula de la reseña).

F3.S14.D57

(Lectura del cuento de ver al revés)

Maestra: ¿Cómo empezó la historia?

Darío: Qué le dieron cosas (hace silencio)

Maestra: ¿Qué cosas le dieron?

Darío: No me acuerdo.

Maestra: ¿Alguien le puede ayudar?

Natalia: Una sombrilla...

Maestra: ¿Para qué le dieron la sombrilla?

Darío: Para que no se mojara los pies....

Natalia: Sí para que no se mojara los pies.

Maestra: ¿Para qué no se mojara los pies? y ¿Qué pensaban los animales de eso?

Yoselín: Que estaba loca...

Maestra: Ah.....Fer, ¿Por qué crees tú que pensaban que estaba loca?

Fernando: Porque dijo que el tronco arriba y las hojas abajo.

Maestra: Yoselin dijo que pensaban que estaba loca y luego dijo que era porque decía el tronco arriba y las hojas abajo...

Yoselin: Sí y también había como un triangulito.

Darío: Sí era una montaña al revés...

Maestra: ¿Veía las cosas iguales o diferentes a los otros?

Yoselin: Diferentes

Maestra: ¿Qué hicieron los animales para resolver eso?

Darío: Le dijeron al búho

Maestra: ¿Qué hizo el búho?

Fernando: Le pregunto unas preguntas

Maestra: ¿Para qué le hizo las preguntas?

Natalia: Para que ya no vea al revés

Maestra: ¿El búho quería que doña murciélago ya no viera así?

Darío: No

Maestra: ¿Entonces para que le hizo las preguntas?

Darío: Para ver si era loca.

Maestra: ¿Y para que hizo las preguntas a los demás animalitos?

Darío: Para que se dieran cuenta y vieran igual.

Maestra: ¿Y luego que hicieron los animales?

Yoselin: Le dijeron a Doña Murciélago, perdón por decirte loca.

F3.S14.D58

(Después de leer el cuento del Gis mágico, la maestra pide que a los niños que mencionen los cuadros más significativos de la trama. Ella toma nota de lo que dicen los niños).

Maestra: ¿De qué trata el gis mágico? ¿Cuáles son las partes más importantes?

Pablo: Que no le gustaba el parque.

Maestra: ¿A quién?

Emilio: A la niña

Maestra: ¿Alguien recuerda cómo se llama?

Pablo: Violeta

Maestra: ¿Qué más?

Emilio: Fue diferente ese día que fue al parque.

Maestra: ¿Por qué?

Emilio: Porque se encontró una anciana y le dejó un gis mágico

Maestra: ¿Y luego que paso?

Pablo: Primero pensaba que era aburrido, pero después supo que era mágico..

Maestra: ¿Por qué supo que era mágico?

Regina: Es que dibujaba mágico.

Maestra: ¿Cómo es eso que dibujaba mágico?

Emilio: Las cosas que dibujaba se hacían realidad.

Maestra: ¿Y luego?

Regina: Dibujo una muñeca fea que se llamaba Coral y le iba diciendo que si le gustaba y que no.

Maestra: ¿Y luego que paso con el gis mágico?

Regina: Se puso chiquitito

Emilio: Hizo una puerta.

Pablito: y encontró animales

Maestra: Hizo una puerta y pasó por la puerta.... (pablo interrumpe con voz de alarma)

Pablo: ¡No no se debe contar eso, es el final!

Maestra: No, bueno... ¿Porqué te asustas Pablito?, si no estamos en este momento haciendo la reseña, apenas estamos diciendo todo lo más importante del cuento y de aquí vamos a tomar algunas de esas partes para hacer la reseña.

Pablito: Ahh (como despreocupándose y se ríe)

Maestra: Tienes mucha razón Pablito el final no se pone en la reseña.

Maestra: ¿Qué más ponemos?

Emilio: Qué hizo una puerta y pasó por ella y vio animales diferentes

(Al final la maestra recapitula lo dicho por los niños)

F3.S14.D59

Maestra: ¿Qué de estas partes que acabo de leer no debemos ponerlas en la reseña?

Emilio: El final no

Maestra: Bueno mañana vamos a seleccionar las partes que vamos a usar para la reseña.

F3.S14.D60

(La maestra lee y pregunta)

Maestra: Además de hacer pan, ¿Qué otra cosa hacía Belisario?

Joss: Estaba contando historias.

Maestra: Belisario era panadero y además contaba historias a la gente del pueblo.

Maestra: ¿Por qué creen que todo mundo se fue a su casa?

Joss: Porque tenía rayas de tigre y estaba rugiendo.

Emilia: Tenían miedo

Joss: Si todos se fueron a sus casas porque estaban asustados.

(La maestra continúa leyendo...)

Maestra: ¿Qué pensaba el presidente municipal?

Ross: Él estaba preocupado porque no quería que los atacara.

(La maestra continúa leyendo...)

Maestra: ¿Cómo creen que se sentía Belisario encerrado?

Emilia: Mal y enojado

Maestra: ¿Ya vieron los niños se pintaron? ¿Qué querían decir con esto?

Joss: Que esos padres seguían siendo los mismos, que esos seguían siendo sus hijos.

Maestra: Así es...¿Verdad Joss? Aunque tengan la cara pintada....

Emilia (interrumpe): Son sus hijos

F3.S14.D61

(La maestra concluye la lectura y les propone identificar cuadros del cuento para después seleccionar los que se utilizaran en la reseña. La maestra toma nota de los comentarios de los niños.)

Maestra: ¿Qué dice el cuento al principio?

Ross: Que Belisario es un panadero y los niños iban a comprar

Emilia: y les daba dulces

Maestra: ¿Qué otra cosa hacía Belisario?

Joss: Iba a contar cuentos

F3.S14.D62

(La maestra recapitula lo dicho hasta el momento)

Maestra: ¿Qué más podemos decir?

Joss: Que lo encerraron en la cárcel.

Maestra: Sí, pero pasó algo muy importante antes.

Emilia: Que vieron que era un tigre, que tenía rayas y dientes para cortar carne.

Maestra: Entonces ponemos que se dieron cuenta de que era un tigre.

Emilia: y que asustó a las personas

Maestra: ¿Qué más agregamos?

Ross: Se dieron cuenta que era un tigre y lo encerraron

Joss: y lloraba

Ross: Los niños se pintaron.

Maestra: ¿Por qué se pintaron? ¿Qué querían demostrarles a sus papás?

Ross: Que Belisario no era malo porque ellos todavía eran sus hijos.

Maestra: ¿Qué paso entonces?

Emilia: Los papas se sentían tristes.

Maestra: ¿y luego?

Ross: Sacaron a Belisario de la jaula y vendió pan otra vez.

(Finalmente la maestra recapitula los cuadros mencionados por los niños).

F3.S14.D63

(Identificación de cuadros para la reseña de ves al revés)

Maestra: A ver vamos a ver que otra incluimos (lee las partes restantes). Vamos a pensar cuáles son las partes que fueron ocurriendo en el cuento.

Después vamos a decidir cuáles vamos a quitar y cuáles vamos a dejar en la reseña.

Maestra: ¿Cómo empezó?, ¿Qué paso primero?

Yoselin: Que Doña murciélago ve las cosas al revés.

Maestra: ¿Qué ocurrió después?

Darío: Se burlaron y le dieron cosas como una sombrilla para que no se mojara los pies.

Maestra: ¿Qué pensaban de esto los animales?

Yoselin: Pensaban que estaba loca porque dijo que el tronco estaba arriba y las hojas abajo.

Maestra: ¿Por qué decía esto?

Fernando: Porque veía todos diferente.

Maestra: ¿Qué ocurrió, qué hicieron?

Natalia: Le dijeron al búho y el búho le preguntó cosas para ver si era loca.

Darío: Sí, hizo preguntas a doña murciélago para que vieran igual los animales y vieran que no estaba loca

Maestra: ¿Qué pasó al final?

Fernando: Le pidieron perdón por pensar que era loca.

F3.S15.D64

(La maestra recapitula los fragmentos mencionados por los niños, eligen algunos de ellos y les dice que de ellas elegirán las que se utilizaran para la reseña del cuento de ves al revés).

Maestra: Esas son todas las partes. ¿Debemos poner todas estas partes en la reseña? ¿Por qué?

Fernando: No, porque solo van algunas. Podemos poner "Doña murciélago ve las cosas al revés".

Maestra: ¿Por qué crees que ésta sea importante?

Fernando: Porque es la del principio y dice qué pasaba.

Maestra: Bien Fernando, me parece buena idea porque ésta habla del problema del cuento. ¿Qué frases o partes no podemos utilizar en la reseña? ¿Por qué?

Darío: La que dice que le pidieron perdón porque esa es el final.

(Yoselin elige la que dice "Hicieron preguntas a Doña murciélago para que vieran igual los animales y vieran que...")

Maestra: ¿Por qué esta no sería bueno incluir?

Yoselin: Porque trae mucho, es como si trajera mucha información.

Maestra: Sí, es verdad, esta dice mucho, además está muy relacionada con el final.

Yoselin: (escoge otro cuadro) "Pensaban que estaba loca porque decía que las hojas abajo y el tronco arriba"

Maestra (la lee): ¿Ésta es adecuada? ¿Qué piensan los demás?

Darío: Sí, está bien, porque dice algo interesante.

F3.S15.D65

Maestra: Estas son las tres partes que eligieron (las lee). ¿Cómo podemos organizarlas para hacer la reseña? ¿Qué ponemos primero?

Fernando: Doña murciélago ve las cosas al revés (la maestra toma nota).

Darío: También que búho le preguntó cosas.

Yoselin (interrumpe): Mejor le ponemos Búho sabio, porque sí era sabio.

Maestra (recapitula lo que llevan de composición y pregunta): ¿Cómo la acomodamos?

Yoselin : Al final para no decir todo.

Maestra (lee esta nueva organización): Doña murciélago veía las cosas al revés, búho sabio le preguntó cosas, pensaban que estaba loca porque decía que las hojas abajo y el tronco arriba. ¿Así lo dejamos?

Darío: Mejor, Doña murciélago veía las cosas al revés porque decía que y el tronco arriba y las hojas abajo.

Maestra: ¿Por qué crees que así está mejor?

Darío: Porque dice más como veía las cosas.

Maestra (lee nuevamente): Doña murciélago veía las cosas al revés porque decía que...

Darío: (corrige) pero Yoselin dijo búho sabio... sólo que es Búho el sabio.

Maestra: ¿Le falta él? ¿Por qué necesita "el", Darío?

Darío: Para que se oiga mejor.

Maestra: Bueno entonces diría... Doña murciélago veía las cosas al revés porque decía que y el tronco arriba y las hojas abajo, búho el sabio le preguntó cosas para saber si estaba loca.

(La maestra propone hacer otra revisión para después escribirla)

F3.S15.D66

(Al realizar la construcción de la reseña del cuento el gis mágico, la maestra pide a los niños seleccionar algunas de las partes interesantes del cuento, dictadas previamente por ellos, a fin de incluirlas en la reseña).

Maestra: Vamos a elegir algunas de estas partes (refiriéndose a las dictadas previamente por los niños) para escribir la reseña, tenemos que escogerlas muy bien porque...¿Qué queremos con la reseña?

Emilio: Que lean el cuento.

(La maestra lee una a una las frases o cuadros dictados por los niños y ellos opinan sobre su inclusión o no).

Maestra: "A Violeta no le gustaba el parque porque decía que era aburrido".

Niños: Sí

Maestra: "Fue diferente ese día".

Emilio: Sí también puede ser, porque dice que algo pasó.

Maestra: Estaba excavando para escapar y hacer un pasadizo secreto.

Emilio: Sí, suena interesante.

Maestra: Se encontró a una anciana y le dejó un gis mágico, primero pensaba que era aburrido y luego supo que era mágico.

Regina: Sí porque dice que es mágico.

Maestra: "Dibujó una muñeca que se llamaba Coral"

Emilio: No

Maestra: ¿Por qué no?

Emilio: No es interesante

Maestra: "El gis se puso chiquito"

Emilio: No

Pablo: Sí

Maestra: "El gis se puso chiquito". Emilio dice que no deberíamos incluirla. ¿Tú por qué piensas que sí, Pablo?

Pablo: Sí es interesante porque los gises no se achican así

Maestra: ¿Por qué sabían que era mágico?

Emilio: Porque dibujaba una cosa y se hacía realidad

Maestra: ¿Sería interesante decir que el gis era mágico? ¿Por qué?

Pablo: No, porque ya van a saber mucho del cuento

Maestra: Aquí hay otro cuadro “Hizo una puerta y pasó por ella y vio animales diferentes...”

Pablo (interrumpe): ¡Esa no, es el final!

Maestra: Pablo, ¿Por qué no decimos el final?

Pablo: Porque en la reseña no se pone el final porque si no ya sé todo el cuento.

F3.S15.D67

(La maestra lee nuevamente los cuadros y les pide seleccionar las viables).

Maestra: vamos a volver a leer para ver cuales nos sirven para hacer la reseña, recuerden que la reseña es un texto chiquito con pocas palabras y que es para invitar a alguien o convencer a alguien de que lea el cuento.

(la maestra vuelve a leer)

Maestra: “A Violeta no le gustaba el parque”, ¿Qué les parece la tomamos para la reseña?

Niños: Sí

Maestra: “Fue diferente ese día” ¿La ponemos?

Niños: Sí

Maestra: “La niña estaba escarbando para escapar y hacer un pasadizo secreto” ¿Creen que sea interesante?

Niños. Sí

Maestra: “Se encontró una anciana que le dejo un gis mágico”... oigan, pero ustedes habían dicho que no se tenía que decir que era mágico. ¿Cómo ven decimos que era mágico?

Regina: Sí, si llama la atención.

Maestra: ¿Dejamos eso, de que se puso chiquito?

Emilio: No, no interesa tanto.

F3.S15.D68

(La maestra recapitula las frases elegidas para hacer la reseña del gis mágico)

Maestra: Bueno, ahora vamos a ver como las organizamos para que se escuche bien la reseña, ustedes me las dictan y yo lo voy a ir escribiendo.

Maestra: ¿Con cuál empezamos?

Emilio: A que Violeta no le gustaba ir al parque porque decía que era aburrido.

Maestra: Muy bien, por aquí empezamos, luego (la maestra da opciones) ¿Cuál ponemos? ...la niña escarbaba...ese día fue diferente...

Emilio: Que fue diferente.

Maestra: ¿Cómo lo decimos? ¿Qué decimos primero, qué ese día fue diferente o que la niña estaba escarbando?

Regina: Decimos que la niña escarbó.

Maestra: Bueno, lo que ya tenemos es que “la niña estaba escarbando para escapar, para hacer un pasadizo secreto” ¿Ponemos todo completo?

Regina: Sí

Maestra: Este es nuestro primer borrador (lo escribe).

F3.S15.D69

Maestra: ¿Y luego que decimos? ¿Encontró a una anciana o ese día fue diferente?

Emilio: Qué fue diferente

Maestra: Entonces queda “Fue diferente ese día, se encontró a una anciana que le dejo un gis mágico, primero pensaba que era aburrido y luego supo que era divertido”.

(Quedan de acuerdo para el día siguiente hacer la revisión y terminar la escritura).

F3.S15.D70

(Planeación y composición de la reseña del cuento de Belisario)

Maestra: Voy a leer las partes del cuento que me dictaron ayer y de ellas vamos a elegir algunas para hacer la reseña.

(la maestra va leyendo cada uno de los cuadros dictados previamente por los niños).

Maestra: Quiero que me digan cuál de estas partes no podemos utilizar para hacer la reseña del cuento.

Ross: Que los papas se sentían tristes y los niños salvaron a Belisario.

Maestra: ¿Por qué?

Ross: Porque si no ya van a saberlo...

Emilia: Sí porque no debe se debe decir mucho.

Maestra: Sí además ya se cuenta parte del final ¿Verdad?

Maestra (lee nuevamente los cuadros) y pregunta: ¿Qué otra parte no debemos ponerla en la reseña?

Ross: La que dice que los niños se pintaron para que vieran que seguían siendo sus hijos

Maestra: Ross tú dices que la que dice que los niños se pintaron la cara no debe ir...

Ross: No, porque si no para que lo leen.

Maestra: ¿Tú qué piensas Joss?

Joss: Si no ya decimos como lo salvaron, mejor ponemos si quieren saber que hizo la gente

(la maestra vuelve a leer los cuadros que quedaron).

Ross: Está no (señalando la que lo encerraron y lloraba) porque ya decimos mucho.

Maestra: ¿Qué piensan los demás?, recuerden que es importante que lo que digamos llame la atención para que quieran leer el cuento”

(La maestra propone revisar la primera versión de la reseña del cuento de ves a revés. Lee cada cuadro o fragmento dictado con anterioridad por los niños y pide que los niños indiquen la pertinencia de incluirla).

Maestra: ¿Cómo empezamos? ¿Dejamos la que dice “Doña murciélago veía las cosas al revés”?

Maestra: ¿Por qué?

Darío: Sí, se escucha bien

Yoselín: Esa no porque no va al principio.

Darío: No importa que no vaya.

Maestra: Bueno, acuérdate que en la reseña no contamos todo, todo.

Pablo: No, apenas vamos a decir algo.

Maestra: Continúa leyendo “decía que el troco arriba y las hojas abajo”

Darío: Eso sí porque interesa.

F3.S15.D72

Maestra (escribe ambas frases las lee y dice): Oigan se fijan aquí lee la frase “Decía que el troco arriba y las hojas abajo”, como que falta algo ¿No? Ustedes le entienden porque leyeron el libro. Pero para alguien que aún no lo lee, sabrá a lo que se refiere.

Fernando: Es del árbol.

Maestra: ¿Creen ustedes que esto podría hacer más clara la frase? Ustedes deben pensar que quien va a leer la reseña, no ha leído el libro. ¿Cómo lo decimos?

Darío: Le ponemos que el árbol...

Maestra: Quedaría el árbol...las hojas abajo y el tronco arriba ¿Qué le falta para que se oiga bien?

Fernando: Ah ya sé... decía que el árbol tenía las hojas abajo y el tronco arriba.

Maestra: Sí ya se escucha mejor... les voy a leer como quedó (lee la primera versión, la reconstruida y las compara) ¿Cómo se escuchan?

Fernando: Un poco mal la primera.

Maestra: Entonces tenemos... “Doña murciélago veía las cosas al revés decía que el árbol tenía el tronco arriba y las hojas abajo, búho sabio le pregunto cosas para saber si está loca” ¿Cómo lo ven?

Darío: No se oye muy bien

Maestra: ¿Por qué?

Darío: Porque como saben que está loca, si no lo hemos dicho...

Maestra: Si tienes razón, la gente no lo ha leído y no lo sabe. Creo que tenemos dos opciones. Quitar eso de que estaba loca o ponerla desde el principio. ¿Qué opinan?

(La maestra vuelve a leer la frase y Darío interrumpe)

Darío: Mejor le ponemos que le preguntó cosas para saber si ve al revés.

(Maestra vuelve a leer la frase reconstruida) “Doña murciélago veía las cosas al revés decía que el árbol tenía el tronco arriba y las hojas abajo, búho sabio le pregunto cosas para saber si veía las cosas al revés ” ¿Cómo lo escuchan?

Yoselin: Se oye mejor

Maestra: Oigan tendríamos que poner más y decir algo que se colgaba con las patas en la rama del árbol... (Fernando interrumpe)—

Fernando: No, porque si no vamos a decir mucho.

F3.S15.D73

(La maestra explica que van a continuar con la reseña del gis mágico que ya había empezado a escribir).

Maestra: Vamos a tratar de mejorar la reseña que ya me habían dictado, vamos a ver qué palabras ponemos y cuáles quitamos, para que se escuche mejor y se entienda.

Maestra (lee): “A Violeta no le gustaba el parque porque decía que era aburrido”, ¿La dejamos?

Regina: Sí, se escucha bien.

Maestra: “La niña escarbaba para hacer un pasadizo secreto”

Niños: Sí

Maestra: “Fue diferente ese día”

Pablo: No, no es interesante.

Maestra: ¿Por qué no es interesante?

Pablo: Porque solo dice fue diferente ese día y ya...

Maestra: ¿Cómo ven, la quitamos?

Emilio: No, porque fue diferente porque llegó la viejita.

Maestra: Creo que se relaciona con lo que dice a continuación “ese día fue diferente porque se encontró un anciana... (Pablo interrumpe)

Pablo: ¿Por qué no decimos que era bruja? Eso sí está muy interesante.

Maestra: ¿Cómo ven? (refiriéndose al resto del grupo).

Emilio: Sí porque parecía bruja y era una bruja.

Regina: Así sabrían que es bruja

Maestra: Muy bien ¿Cómo lo ponemos? Se encontró una bruja anciana, una anciana bruja o una anciana que era bruja.

Regina: Se encontró a una anciana que era bruja.

Maestra: ¿Dejamos que el gis era mágico?

Darío: Sí, pero también hay que poner que era divertido porque lo que dibujaba se hacía realidad.

Emilio: Pero ya vamos a decir lo que hace el gis.

Darío: No, pero no decimos que dibujo la puerta (haciendo referencia a la escena que da fin al cuento).

Emilio: Ah bueno, sí suena bien.

F3.S15.D74

Maestra (lee): “A Violeta no le gustaba ir al parque porque decía que era aburrido, pero ese día fue diferente Se encontró una vieja que era bruja y le dejó un gis mágico, primero pensó que era aburrido y luego se dio cuenta que era mágico. ¿Cómo ven se escucha bien? ¿Ya vieron que decimos que es mágico y luego lo repetimos?

Pablo: Mejor decimos primero pensó que era aburrido y luego que era divertido.

Maestra: ¿Cómo se dio cuenta que era divertido?

Regina: Porque primero pensó que era aburrido y luego descubrió que era divertido.

Maestra: ¿Qué piensas tu Emilio, cómo se dio cuenta de que era divertido?

Emilio: Porque lo que dibujaba se hacía realidad.

Maestra: ¿Eso lo tendríamos que decir?

Emilio: Sí, pero no todo, porque sino diríamos lo de la puerta.

Maestra (lee): “A Violeta no le gustaba el parque porque decía que era aburrido. La niña escarbaba para hacer un pasadizo secreto. Fue diferente ese día se encontró una anciana que era bruja que dejó un gis mágico. Primero pensaba que era aburrido, pero luego vio que era divertido porque lo que dibujaba se hacía realidad” ¿Cómo lo escuchan? ¿Quiéren quitar o poner algo?

Niños: No

(La maestra termina la sesión diciéndoles que al día siguiente harán la frase para interesar más a los lectores)

(Nota: La puerta plantea el Final del cuento)

F3.S15.D75

(La maestra explica la tarea diciendo: les voy a leer la reseña del cuento de Belisario que me dictaron y vamos a revisarla para ver si hay cosas que tenemos que quitar o que poner o que cambiar).

Maestra: Miren esta parte ¿Quién se dio cuenta de que era un tigre?

Emilio: Las personas.

Maestra: Ustedes lo saben porque ya leyeron el cuento, pero para quien no lo conoce, no podría saber a quién nos referimos. ¿Qué tendríamos que decir?

Ross: Que las personas se dieron cuenta que era un Tigre (la maestra toma nota).

Maestra lee como quedo: “Las personas se dieron cuenta de que era un tigre y asustó a las personas.” ¿Se escucha bien?, estamos diciendo dos veces “personas”. ¿Cómo le podemos hacer?

Emilio: Se asustaron.

Maestra: Entonces queda así: “Belisario era un tigre panadero y los niños iban a comprar...¿Esta bien?..

Joss: Le ponemos panadero.

Maestra: Entonces queda así: “Belisario era un tigre panadero y los niños iban a comprar pan, les daba dulces y contaba cuentos. Las personas se dieron cuenta de que era un tigre y asustaron” ¿Cómo lo escuchan?

Joss: Bien, si se entiende.

Maestra. Aquí lo dejamos y mañana buscamos la frase para conversar a la gente que lea el libro.

F3.S15.D76

(La maestra lee el primer borrador de la reseña del cuento ver al revés)

Maestra: “Doña murciélago veía las cosas al revés decía que el árbol tenía el tronco arriba y las hojas abajo. Búho el sabio le preguntó cosas para saber si ve al revés”. ¿Cómo lo escuchan?

Yoselin: Bien

Maestra: Por un momento vamos a ponernos en el lugar de sus papis que no han leído el cuento, imagínense por un ratito que no han leído el cuento y alguien lee esta reseña (la maestra vuelve a leer la reseña). ¿Cómo lo ven? ¿Creen que sus papás si lo entiendan y que le interesa leer el cuento?

Niños: Sí

Maestra: ¿Qué de aquí creen que para los papás sea lo más interesante?

Yoselin: Yo creo que los del tronco arriba y las hojas abajo, porque es algo raro.

Maestra: Sí eso suena interesante.

Maestra: Oigan, aquí dice que el búho le preguntó para saber si veía al revés, pero eso ya lo sabían los animales ¿No?, ¿Para qué le hizo las preguntas? (lee algunos segmentos del cuento para evidenciar el punto).

Darío: Para saber si estaba loca.

Maestra: Pero eso ya se lo habían dicho los animales ¿No?

Cuando le hizo las preguntas a Doña murciélago y luego a los animalitos ¿Qué sacaron en conclusión?

Darío: Si se ponían boca abajo veían al revés.

Maestra: Exacto, si se ponen al revés, ven las cosas diferentes.

Maestra: Ahora tenemos que hacer una frase o una pregunta para interesar aún más a los papás para que lean el cuento.

F3.S15.D77

(Inclusión de la frase apelativa en la reseña del cuento ves al revés).

Maestra: Hay que pensar en una frase o en una pregunta que aunque no esté en el cuento nos sirva para interesar o motivar a la gente a leer el cuento.

¿Cuál fue la última película que vieron?

Yoselin: Mi Villano favorito

Maestra: ¿En que termina?

Yoselin explica el final.

Maestra: Imagínense que estamos haciendo una reseña de esa película. ¿Qué pregunta se te ocurre *Yoselin* para que la gente se interese en ver la película de mi villano favorito?

Yoselin: Mmm ... que si quieren saber de qué se trata.

Maestra: Bueno sí, pero tal vez en la reseña tu ya cuentes un poquito

Maestra: ¿A quién se le ocurre algo más?

Fernando: Si quieren saber que le pasó al Villano.

Maestra: Muy bien, seguramente les interesaría conocer el final, pero recuerden que ese no lo podemos decir, así que esa pregunta sólo los interesa, pero no dicen todo lo que ocurrió.

F3.S15.D78

Maestra: Piensen que más podemos poner para convencer de que lean el cuento ¿Qué se les ocurre?

Fernando: Compra el libro porque está interesante.

Maestra: Pero ¿Por qué está interesante?

Fernando: Porque ve las cosas al revés.

Maestra: Entonces podríamos decir compra este libro ¿Cómo podríamos decirlo? ¿Tendríamos que decir que lo compren?

Darío: No, solo que lo lean.

Maestra: Entonces ¿Cómo quedaría? Dice *Darío* que podría decir "Lean este cuento...¿Qué más?

Fernando: Que se ven las cosas al revés

Maestra: Diría. "Lean este libro que se ven las cosas al revés" ¿Se oye bien?

Fernando: Sí

Maestra: "Lean este libro que se ven las cosas al revés" ¿Se oye bien? Yo creo que si hay que cambiarle una palabrita... ¿Cómo se escucharía mejor? (Los niños no responden)

Maestra: Yo les doy algunas opciones y ustedes me dicen con cuál se escucha mejor.. "Lean este libro que se ven las cosas al revés", "Lean este libro en donde se ven las cosas al revés", "Lean este libro en el que se ven las cosas al revés".

Yoselín: Lean este libro en donde se ven las cosas al revés"

Maestra (lee): Doña murciélago veía las cosas al revés decía que el árbol tenía el tronco arriba y las hojas abajo. Búho el sabio le preguntó cosas para saber si ve al revés, lee este libro en donde se ven las cosas al revés". ¿No creen que ya dijimos mucho "al revés"? ¿Podemos quitar alguna palabra? ¿Cuál "revés" quitamos?

(*Darío* señala el segundo)

Maestra: Doña murciélago veía las cosas al revés decía que el árbol tenía el tronco arriba y las hojas abajo. Búho el sabio le preguntó cosas para saber si

..... ¿Qué decimos?, para saber si....

Fernando (completa): Para saber si estaba loca.

Maestra: eso ya lo habíamos dicho, pero creo que se escucha bien ¿Qué piensan los demás? (la vuelve a leer)" lee este libro en donde se ven las cosas al revés".

Darío: Está bien así.

(La maestra y los niños aceptan que sea la versión final y explica la fase de escritura y edición).

F3.S15.D79

(Incorporación de la frase apelativa en la reseña del Gis mágico).

Emilio: Le dije a mi mami la reseña... y dice mi mami que quiere saber lo que pasó...

Maestra: ¿Le contaste el cuento?

Emilio: No, le dije la reseña.

Maestra: Ah, le contaste de la reseña que hicimos.

Emilio: Sí

Maestra: Entonces se cumplió el objetivo de que se interesara...los papás van a leer las reseñas cuando se publiquen en nuestro periódico...

Emilio (Interrumpe): No, mi papi lo tiene que saber, después cuando llegue le voy a decir la reseña.

Maestra: ¿Se la vas a leer?

Emilio: Si

F3.S15.D80

(La Maestra explica que terminaran la reseña y agregaran la frase apelativa. Les lee la reseña del Cuento de Belisario realizada por sus compañeros y evidencia las características y función de la frase apelativa).

Maestra: Se dan cuenta que esta última parte, en realidad no está en el cuento, pero hace que la gente se interesa más. Comparte el ejercicio realizado por otro grupo respecto a la selección de las frases pertinentes.

Maestra (lee la reseña ya construida): ¿Cómo acabamos de convencer a la gente que lea el cuento? ¿Qué decimos?

Pablo: Les ponemos que se hacía chiquito.

Maestra: Pero eso ya lo habíamos puesto cuando estábamos haciendo la reseña, piense en algo más...

Emilio: Ah ya se, "Te gustaría saber si puede dibujar algo más"

Maestra: Muy bien (toma nota). Escuchen

"A Violeta no le gustaba el parque porque decía que era aburrido. La niña escarbaba para hacer un pasadizo secreto. Fue diferente ese día se encontró una anciana que era bruja y le dejó un gis mágico. Primero pensaba que era aburrido, pero luego vio que era divertido porque lo que dibujaba se hacía realidad. ¿Te gustaría saber si puede dibujar algo más?".... pero ni siquiera han dicho lo que dibujaba...eso está perfecto

Emilio: Y no dijimos que también dibujaba cosas raras.

Maestra: Emilio en esta pregunta que hiciste ¿Te gustaría saber si puede dibujar algo más?, podemos poner eso de "algo más", pues ni siquiera hemos dicho que dibujaba? ¿Cómo podríamos cambiarla para que se escuchara mejor? ¿Cómo le dirían a los papás?"

Pablo: "te gustaría saber si puede dibujar algo más"

Maestra: Así estaría bien, si por ejemplo hubiéramos dicho "dibuja una muñequita y una puerta ¿Te gustaría saber que más dibujo? ahí el más si queda porque ya dijimos algunas cosas antes. ¿Cómo le hacemos? ¿Cómo lo decimos?"

Pablo: Te gustaría saber si puede dibujar algo más"

Maestra: Mira Pablo te voy a poner un ejemplo, si vas a un restaurante y no te sirven nada de comer y luego llega la mesera y te dice "¿Le traigo algo más?, estaría mal, eso no se puede decir, no te puede decir "¿Le traigo algo más?, porque no te ha traído nada. En cambio si te sirven una Hamburguesa y después llega y te dice "¿Le traigo algo más?, ahí si queda, porque ya te trajo algo y te pregunta si te trae algo más. ¿Entendieron? Entonces ¿Cómo lo

podemos decir?

Pablo: ¿Te gustaría saber lo que dibujo?

Maestra: Perfecto esa ya se oye bien

Maestra: (lee nuevamente la reseña). ¿Qué les parece? ¿Quieren poner o quitar algo?, vamos a leerla despacio.

"A Violeta no le gustaba el parque porque decía que era aburrido.

Emilio: Sí porque es un poco del principio.

Maestra (lee): " La niña escarbaba p ara hacer un pasadizo secreto" ¿Qué opinan dejamos que la niña escarbaba para hacer un pasadizo?

Emilio: No, eso no

Pablo: Pero si puede interesar

Emilio: No, eso no dice tanto del cuento

Emilio: No eso no.

Maestra (recorta la frase y vuelve a leer) Fue diferente ese día se encontró una anciana que era bruja y le dejó un gis mágico.....

Emilio: Mejor que un día fue diferente.

Maestra: ¿Qué un día fue diferente?

Emilio: Porque se encontró una anciana que era bruja y le dejó un gis mágico.

Maestra: Suena bien vamos a agregar "porque"...

Maestra (lee nuevamente la reseña reconstruida): "A Violeta no le gustaba el parque porque decía que era aburrido. Un día fue diferente porque se encontró a una anciana, que era bruja y le dejó un gis mágico. Primero pensaba que era aburrido, pero luego se dio cuenta que lo que dibujaba se hacía realidad ¿Te gustaría saber lo que dibujó?".

(Inclusión de la frase apelativa a la reseña del Cuento de Belisario)

Maestra (lee la reseña elaborada del cuento de Belisario): "Belisario era un tigre panadero y los niños iban a comprar pan, les daba dulces y contaba cuentos. Las personas se dieron cuenta que era un tigre y se asustaron. Vamos a buscar una frase para interesar más.

Joss: ¿Quieres saber si se asustaron o no?

Maestra: ¿Qué piensan los demás de esta frase?

Emilia: Ya dice que se asustaron, no hay que decirlo mejor.

Joss: Ahj

Maestra: Bueno entonces ¿Qué frase podríamos poner?

Ross: ¿Quieres saber qué pasó con Belisario?

Emilia: Se me hace raro.

Maestra: Me parece buena, pero podemos proponer otra. Tampoco hemos dicho que lo encerraron. También podríamos preguntar de eso. Piensen ¿Cuál podría ser?

Ross: ¿Quieres saber qué hicieron las personas?

Maestra: Les voy a leer..."Belisario era un tigre panadero y los niños iban a comprar pan, les daba dulces y contaba cuentos. Las personas se dieron cuenta que era un tigre y se asustaron. ¿Quieres saber qué hicieron las personas? ¿Quieres saber qué pasó con Belisario? ¿Cuál pregunta dejamos?

Emilia: Se oyen bien las dos, los van a interesar

Maestra: Si quieren pueden quedar las dos...

Regina: También podemos decir que los niños salvaron a Belisario

Ross: Esa no porque casi cuenta el final

Maestra: ¿Ustedes que creen? (dirigiéndose al grupo).

Emilia: Sí, porque el final no se dice

Regina (da otra opción): Mejor, descubre lo que le pasa a Belisario. Esta interesaría a leer otras partes del cuento.

F3.S15.D81

Maestra: ¿Decimos que encerraron a Belisario?

Joss: Suena bien...

Emilia: No, porque ese es casi el final

Maestra: ¿Quieren decir el final?

Todos: ¡No!

Maestra: Entonces que quieren poner

Emilia: Que la gente se asustó... Así para que no sepan que pasó

Maestra: Vamos a ver ésta "Afortunadamente los niños salvaron a Belisario" ¿Sería buena idea ponerla al final de la reseña?

Regina: Sí, porque va un poquito adelante.

Maestra: ¿Quién está de acuerdo con Regina?

Yoselin: Yo no porque es un poquito del final

Maestra: ¿Qué opinan los demás?

Pablo: No, porque es casi el final.

Maestra: ¿Qué les parece ésta? "Adéntrate en esta historia y descubre que ocurre a Belisario" ¿Sería buena idea ponerla?

Pablo: No, porque es casi el final.

Yoselin: Sí, porque va a interesarte más