

LA FORMACIÓN TRANSFORMA: EL CASO DE UNA MADRE CUIDADORA

WHEN TEACHING BECOMES TRANSFORMATION:
THE CASE OF A CAREGIVER MOTHER

A FORMAÇÃO TRANSFORMA:
O CASO DE UMA BABÁ

MARÍA SOLEDAD MANRIQUE
solemanrique@yahoo.com.ar
ANA MARÍA BORZONE
anaborzone44@gmail.com
Unidad Ejecutora del Consejo Nacional
de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET): Centro Interdisciplinario de
Investigaciones Psicológicas (CIIPME).
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
Buenos Aires, Argentina



Fecha de recepción: 01 de marzo de 2011
Fecha de aceptación: 15 de abril de 2012

Resumen

El propósito del trabajo es explorar la incidencia de un dispositivo de formación sobre la habilidad de una madre cuidadora para andamiar la comprensión de niños pequeños en situación de vulnerabilidad social, durante la lectura de cuentos en una institución educativa en Buenos Aires, Argentina. Los resultados del análisis cualitativo de las entrevistas y situaciones de lectura de cuentos muestran importantes diferencias en las situaciones previa y posterior al dispositivo en relación con la estructura de la actividad, la modalidad de lectura, la extensión del texto interactivo y las demandas cognitivas involucradas, diferencias que dan lugar a mayores oportunidades de aprendizaje para los niños. Las entrevistas revelan que estas diferencias responden a un nuevo modo de comprender la situación de lectura de cuentos por parte de la madre cuidadora y a una redefinición de su rol, lo cual da cuenta de la eficacia del dispositivo como generador de cambios.

Palabras clave: formación, transformación, lectura de cuentos, madre cuidadora, demanda cognitiva.

Abstract

This study aims at exploring the influence of a teaching device over the ability of a caregiver mother to understand socially vulnerable little children during the activity of reading stories at an educational institution in Buenos Aires, Argentina. Qualitative analysis results of interviews and reading situations show significant differences between pre and post device application, reading modality, the time of interaction, and cognitive processing. These result in more learning opportunities for children. The interviews show there is a new way of understanding short stories and a new definition of the role that the caregiver mother plays in the learning process. This shows that the device is an efficient element for change impulse.

Keywords: training, transformation, story reading, caregiver mother, cognitive demand.

Resumo

O propósito do trabalho é explorar a incidência de um dispositivo de formação, sobre a habilidade de uma babá em fortalecer a compreensão de crianças em situação de vulnerabilidade social, durante a leitura de contos numa instituição educativa em Buenos Aires, Argentina. Os resultados da análise qualitativa das entrevistas e situações de leitura de contos mostram importantes diferenças nas situações prévias e posteriores ao dispositivo em relação com a estrutura da atividade, a modalidade de leitura, a extensão do texto interativo e o tipo de processamento cognitivo envolvido, que dão lugar a maiores oportunidades de aprendizagem para as crianças. As entrevistas revelam que estas diferenças respondem a um novo modo de compreender a situação de leitura de contos por parte da babá e a uma redefinição de seu rol, o qual permite a eficácia do dispositivo como gerador de mudanças.

Palavras chave: Formação – transformação - leitura de contos - educadoras - demanda cognitiva



INTRODUCCIÓN



Actualmente, en Argentina, un número importante de niños pequeños procedentes de los sectores más pobres de la población asiste a instituciones educativas no formales durante las horas en que no concurren al Jardín de Infantes. En estas instituciones los niños se encuentran a cargo de personal adulto sin formación específica, “madres cuidadoras”, educadoras no docentes seleccionadas en los barrios carenciados por su calidad humana, por su predisposición y por su desempeño como madres de varios niños. Sin embargo, el nivel socioeconómico y educativo de las madres cuidadoras es muy bajo: muchas de ellas ni siquiera han completado sus estudios primarios.

Si bien resulta evidente que estas instituciones cumplen un rol asistencial, durante su estadía los niños realizan actividades con las madres cuidadoras que pueden resultar potenciadoras del desarrollo infantil, como la lectura de cuentos. Las madres cuidadoras coordinan estas actividades valiéndose de los conocimientos que han construido a lo largo de su vida como alumnas, como niñas, como hermanas y madres de familia numerosa. Dado que ninguna de estas instancias involucra un grupo tan grande de niños, ni una función necesariamente pedagógica, las madres cuidadoras se han visto en la necesidad de desarrollar estrategias propias para desempeñarse con éxito en estas nuevas situaciones.

En el caso de la lectura de cuentos la dificultad es importante porque la comprensión de un cuento leído por un adulto ha demostrado ser una tarea cognitivamente demandante para cualquier niño pequeño (Gernsbacher, 1997; Kintsch, 1988; Manrique y Borzone, 2010; Yuill y Oakhill, 1991), y también para los adultos que la llevan a cabo (Manrique, 2011).

Britton y Graesser (1996) sostienen que la comprensión es “un proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes y de inferencias en múltiples niveles del texto y del contexto dentro de las restricciones impuestas por una memoria de trabajo de capacidad limitada”. De acuerdo con el modelo de Construcción – integración (Kintsch, 1988) involucra la codificación proposicional del texto que da lugar a la activación del conocimiento del que comprende y a una representación integrada entre ambos. Para llevar a cabo este proceso es necesario valerse de una serie de habilidades complejas que los niños pequeños aún no han terminado de desarrollar, tales como la realización de inferencias (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Yuill y Oakhill, 1991), la organización temporal, la jerarquización de la información y el establecimiento de relaciones causales (Britton y Graesser, 1996; Manrique y Borzone, 2010).

Ahora bien, cuando un adulto le lee un cuento a un niño, este no lleva a cabo las operaciones individualmente sino que el lector adulto actúa como intérprete del texto que lee para los niños. El modo en que el adulto comprende el cuento se manifiesta en la prosodia, en los movimientos corporales y gestos, y, principalmente, en sus comentarios en torno al texto. En estos casos, el significado del texto se va construyendo interactivamente a partir de la información que proporciona el adulto por medio de la lectura, la información que proporcionan las ilustraciones del cuento y un complejo proceso de interacción entre el adulto lector y los niños en torno a ambas fuentes, interacción denominada “habla extratextual” (Hammett Price, van Kleeck y Huberty, 2009) o “texto interactivo” (Borzone y Manrique, 2010). Cuando este texto interactivo se constituye en un espacio intersubjetivo para la negociación de los significados del texto escrito en el que el adulto lector y los niños ponen en palabras y comparten con otros los procesos que se encuentran realizando para comprender el texto, se está interviniendo en la zona de desarrollo potencial de los niños (Wertsch, 1998). Esto significa que ellos podrán realizar junto con los adultos lectores y con otros niños, aquello que solos no podrían resolver. Una serie de trabajos sobre las prácticas de lectura de cuentos (Borzone, 2005; Dickinson y Neuman, 2006; Hoffman, 2011; McGee y Schickedanz, 2007; Manrique y Borzone, 2007; Mol, Bus y deJong, 2009; Teale, 2003; Wasik y Bond, 2001; Wells, 1988; Whitehurst y Valdez-Menchaca, 1992; Wiseman, 2011; Zucker et al., 2010) destacan el papel fundamental de este espacio de pensamiento compartido creado a través del texto interactivo.

Este tipo de textos interactivos involucra un alto nivel de demanda cognitiva para los participantes. Las demandas cognitivas del texto interactivo han sido categorizadas y ubicadas en una escala jerárquica en trabajos recientes (Hammett Price, van Kleeck y Huberty, 2009; Manrique, 2011b). En el marco de la teoría socio – histórico cultural (Vygotsky, 1978) se puede pensar que cuanto

mayor sea la demanda cognitiva de una situación, mayores serán las posibilidades que tiene de constituirse en promotora del desarrollo lingüístico y cognitivo, en tanto los niños pueden poner en juego y, al hacerlo, internalizar las herramientas cognitivas que han empleado con otros.

Ahora bien, para poder guiar este proceso, los adultos lectores deben ser capaces de inferir, a partir de las intervenciones de los niños, el modo en que estos están procesando el texto, y también modelar las operaciones que realiza todo lector activo (Manrique, 2011a). Para llevar a cabo estos procesos, a su vez, es necesario que el adulto sea capaz de comprender el cuento y las dificultades que este puede entrañar para los niños. En este sentido, la complejidad que conlleva la lectura de cuentos para cualquier lector adulto es aún más pronunciada en el caso de las madres cuidadoras. Al respecto, un estudio reciente con esta población (Manrique y Mazza, 2011), ha mostrado que, precisamente, uno de los inconvenientes que enfrentan las madres cuidadoras es que en muchos casos les resulta difícil comprender el sentido de un cuento. Esto es esperable si se tiene en cuenta que la lectura es una actividad infrecuente en su entorno inmediato: ni ellas, ni los niños a quienes les leen están habituados a la lectura.

Si se atiende a la importancia de que precisamente estos niños en situación de vulnerabilidad educativa puedan tener acceso a situaciones que les permiten desarrollar habilidades involucradas en la comprensión a edades tempranas (Whitehurst *et al.*, 1994; Crain Thoreson y Dale, 1999; Lonigan *et al.*, 1999) y la dificultad que la gestión y coordinación de estas actividades entraña para las madres cuidadoras (Manrique y Mazza, 2011), resulta evidente la necesidad de que estas reciban una formación específica para poder llevarlas a cabo.

1. LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN

Desde el marco teórico que encuadra el estudio, la formación es comprendida como el proceso que permite el desarrollo de una persona que tiene lugar a través de la mediación de otros (Ferry, 1997). Interactuando en actividades concretas en las que se ofrecen formas de interpretar una realidad diferentes a las de los participantes, que movilizan sus capacidades (Barbier, 1999) y dan lugar al intercambio de perspectivas y a la reflexión sobre lo actuado, los adultos tienen la oportunidad de hacer concientes, explicitar y revisar las teorías y representaciones implícitas sobre las que se fundamentan sus prácticas (Pozo, 2003; Karmilooff-Smith, 1992) y de internalizar nuevos procesos que se llevan a cabo en forma conjunta, en el paso del nivel interpersonal al intrapersonal (Vygotsky, 1978; Engeström, 1987; Nelson, 1996). Los procesos reflexivos son aquí concebidos como comprensiones situacionales que involucran

la búsqueda de los presupuestos, valoraciones y creencias que subyacen a las acciones y las orientan en cada escenario concreto (Zeichner, 1994). Se trata de la reconstrucción de la experiencia que opera mediante la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción, atendiendo a características previamente ignoradas; la reconstrucción del sujeto mismo, mediante la toma de conciencia de su actuar y la reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como válidos.

En esta línea, una experiencia puede ser considerada formativa cuando brinda las condiciones para que los participantes realicen este tipo de procesos reflexivos y da lugar a transformaciones. Con el objeto de promover esta transformación entendida como un proceso activo a través del cual se genera en el sujeto algo diferente, nuevo (Souto, 2004), se diseñó un dispositivo pedagógico considerado como un mediador de la formación, organizador, analizador, revelador de significados y provocador de cambios (Souto, 1999). Diversos trabajos han mostrado ya la incidencia de los dispositivos basados en estas premisas, en la modificación de las prácticas docentes (Barbier, 1999; Fenstermacher, 1989; Ferry, 1997; Souto, 1999, 2004), y también las dificultades que conlleva esta transformación. Al respecto Claxton *et al.* (1996) y Atkinson y Claxton (2000) señalan que el cambio en las representaciones implícitas no garantiza necesariamente que se modifique el desempeño de quien las sustenta.

El desarrollo de las habilidades involucradas en el andamiaje de la comprensión de niños pequeños, que constituyó el objetivo del dispositivo diseñado, involucra dos tipos de conocimientos: procedimentales (el “saber hacer”) y declarativos (el poder dar cuenta de los motivos que subyacen a determinado desempeño) (Sun, Merrill y Peterson, 2001). Con el objeto de atender a ambos tipos de conocimiento se analizaron las situaciones de lectura de cuentos y las entrevistas realizadas a una madre cuidadora que participó en el dispositivo de formación. El análisis de las situaciones de lectura de cuentos permite ponderar el impacto del dispositivo en los conocimientos procedimentales de la madre cuidadora mientras que el análisis de las entrevistas da cuenta de la incidencia del dispositivo en los conocimientos declarativos. Se considerarán asimismo las relaciones entre ambos aspectos y las consecuencias de estas transformaciones para el desarrollo de habilidades involucradas en la comprensión de niños que se encuentran en una situación de vulnerabilidad educativa por su pertenencia a sectores sociales desfavorecidos.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Este trabajo es parte de un estudio más amplio sobre el impacto de dispositivos de formación, en las



representaciones y en el desempeño de maestras y adultos que cumplen funciones educativas en situaciones de lectura a grupos de niños pequeños (1 a 5 años) en situación de vulnerabilidad educativa, en la provincia de Buenos Aires, Argentina (1). El estudio se desarrolló en una institución educativa ubicada en un barrio marginal de la provincia de Buenos Aires a la que asisten, a contra turno de la escuela, alrededor de 100 niños de 1 a 5 años en situación de pobreza. Participaron del estudio, con pleno consentimiento, las 7 educadoras no docentes, autodenominadas “madres cuidadoras” (MC), empleadas en el establecimiento.

Se recurrió en este trabajo a una estrategia metodológica de estudio de caso, con el fin de alcanzar una comprensión más profunda del tema, y como medio privilegiado para la elaboración teórica. Para ello se seleccionó a la MC a cargo de la sala de 3 años. Esta decisión estuvo motivada por el cambio importante que sufrió su práctica de lectura de cuentos. La MC pertenece al mismo barrio de la institución, a la que fue convocada 21 años atrás para cumplir la función de educadora porque tenía hijos que asistían a dicha institución. Como formación, cuenta con un primario completo. La carencia de un título secundario o un magisterio le ha impedido realizar cursos de capacitación específicos para docentes.

2.2. Procedimientos de recolección de información empírica

El corpus se conformó a partir de la video-filmación de dos situaciones de lectura de cuentos por parte de la MC al grupo de niños que tenía a cargo y dos entrevistas en profundidad realizadas antes y después de la implementación del dispositivo de formación. La información fue luego transcrita en detalle para su análisis. Las situaciones de lectura de cuentos fueron realizadas en Agosto y en Octubre de 2009, con una cantidad similar de niños presentes (14 niños en la primera y 16 en la segunda). La selección de los cuentos estuvo a cargo de la MC quien leyó “La siesta del osito” (164 palabras) y “Choco encuentra una mamá” (456 palabras), respectivamente.

2.3. El dispositivo de formación

El objetivo del dispositivo de formación consistió en favorecer en los participantes el desarrollo de conocimientos y habilidades que les permitieran construir una serie de estrategias, entendidas como herramientas de intervención para andamiar la comprensión durante la lectura de cuentos a niños pequeños. Con el fin de que el dispositivo resultara un organizador técnico, un revelador de significados, un analizador de aquello que se revela y un provocador de cambios (Souto, 1999), se realizaron actividades en dos instancias: individual y grupal.

La instancia individual consistió en el encuentro con la coordinadora para llevar a cabo un análisis sobre la propia situación de lectura que había sido transcrita y entregada a la MC previamente. La instancia grupal, por su parte, consistió en 9 reuniones de 1.30 hrs., con una periodicidad semanal, de Agosto a Octubre, a cargo de una coordinadora, con las características de taller de observación y análisis de prácticas registradas en video de lectura de cuentos de otras educadoras, desconocidas por las MC.

Para realizar este análisis se proporcionaron herramientas teóricas y pragmáticas. En relación a las primeras, se plantearon discusiones y disertaciones informativas sobre aspectos relativos a la lectura y su objetivo en relación con el desarrollo de la comprensión en niños pequeños, sobre los procesos involucrados en la comprensión de un texto narrativo- sobre todo la realización de inferencias y el establecimiento de vínculos causales- y sobre diferentes modalidades de intervención y potencialidades de cada una de estas para favorecer dichos procesos en la interacción con los niños. Se prestó especial atención a las dificultades de los niños para comprender un texto y a la intervención del adulto lector como mediador entre el texto y los niños. En relación a las herramientas pragmáticas, se proporcionaron cuestionarios para favorecer la reflexión sobre la lectura para ser contestados, luego de cada lectura en forma individual, por los participantes y se llevó a cabo la modelización del proceso de lectura con la técnica de “pensar en voz alta” para explicitar los procesos que realiza el lector adulto cuando lee a los niños.

2.4. Procedimiento para el análisis de la información

Dentro de una lógica cualitativa (Sirvent, 2001) se combinaron estrategias cualitativas y cuantitativas. En un

Tabla 1. Dimensiones y categorías elaboradas con el método comparativo constante para analizar las situaciones de lectura de cuentos.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Estructura de la actividad de lectura: De acuerdo a los momentos observados en la actividad. Se consideró la presencia o ausencia de: - momento previo a la lectura - Momento posterior a la lectura - Modalidad de lectura: De acuerdo a la forma en que se presenta el texto escrito: - Narración oral apoyada en ilustraciones: no hay un texto escrito o no se lo respeta. - Lectura tradicional: literal, sin interrupción o con interrupciones mínimas. - Lectura dialógica: la lectura se alterna con intercambios en torno al texto (Whitehurst. y Valdez-Menchaca, 1992). |
|---|

primer momento se analizaron por separado las entrevistas y las situaciones de lectura de cuentos, recurriendo para el análisis de las entrevistas al Análisis de Contenido (Krippendorf, 1990). Para la caracterización de las situaciones de lectura de cuentos se empleó un sistema de dimensiones y categorías creado a partir del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991; Valles, 2003), que ya ha sido utilizado en un trabajo previo (Manrique, 2011b).

En un segundo momento, con el fin de analizar el texto interactivo, es decir las predicaciones (2) de la MC y las de los niños que no forman parte del texto leído, en las situaciones de lectura previa y posterior a la participación en el dispositivo de formación se consideraron:

- la extensión del texto interactivo (medido en cantidad de turnos y cantidad de palabras en relación a la

Tabla 2. Sistema de categorías para clasificar las predicaciones del texto interactivo según la demanda de procesamiento cognitivo que plantean.

<p>Nivel 1: Requiere identificar y/o etiquetar objetos o personajes. (¿Qué es esto? (muestra la ilustración) / Señalen al osito).</p>
<p>Nivel 2: Implica operar con la percepción: describir objetos o personajes y eventos, o focalizar en ellos, haciéndolos salientes. (¿Dónde se había subido el osito? (muestra la ilustración). / ¿Qué está haciendo acá el osito? (señala al osito dentro de la jaula).</p>
<p>Nivel 3: Predicaciones que incluyen la respuesta a la pregunta que se formula o pistas para la respuesta, de modo que pueden ser respondidas al azar o por lectura de pistas prosódicas (preguntas cerradas o que involucran la selección de una alternativa entre dos opciones (¿Estaba triste o estaba contento?).</p>
<p>Nivel 4: Implica la recuperación de información proporcionada por el texto o del conocimiento del mundo de los niños (Miren, miren al pingüino ¿Qué le dijo el pingüino? (se acababa de leer lo que había dicho) / ¿Y tienen alas las jirafas?)</p>
<p>Nivel 5: Involucra operar con esa información activada: establecer relaciones (asociaciones, comparaciones) y realizar inferencias. (¿Por qué pensás que quería ir a buscar una mamá?)</p>
<p>Predicaciones Interactivas (P-I): Cumplen funciones comunicativas, no directamente relacionadas con el procesamiento del texto, como la función de mantener, preservar o gestionar la comunicación en el grupo, asignar turnos, llamar la atención, establecer la disciplina, evaluar la intervención, reconocer el aporte o motivar a los niños.</p>
<p>No clasificables (N.C): Debido a información insuficiente: frases incompletas, frases inaudibles o superpuestas, frases incomprensibles.</p>

extensión del texto y extensión promedio de los turnos (cantidad de palabras sobre cantidad de turnos).

- la demanda cognitiva que el texto interactivo suscita. Para esta dimensión se elaboró inductivamente un sistema de categorías mutuamente excluyentes, sobre la base del que fuera desarrollado por van Kleeck *et al.* (1997) para la codificación de emisiones relacionadas con el contenido del libro, realizando las modificaciones pertinentes en función de los datos. El sistema elaborado se presenta en la tabla 1.

En base al sistema de categorías elaborado, la codificación de las predicaciones del texto interactivo de las situaciones de lectura de cuentos previa y posterior a la implementación del dispositivo estuvo a cargo de dos investigadores, con un 90% de acuerdo entre ellos. Los desacuerdos se solucionaron recurriendo a la discusión sobre la filmación.

Se realizó, luego, un cálculo de frecuencias y se comparó la frecuencia de aparición de cada uno de los niveles de demanda cognitiva en la situación previa y la posterior a la implementación del dispositivo.

Por último se comparó el desempeño de la MC con sus declaraciones en las entrevistas acerca de los cambios por ella percibidos en su lectura, en el modo de comprender la tarea y en el modo de definir su propio rol.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis comparativo de las situaciones anterior y posterior al dispositivo de formación mostró importantes diferencias en los aspectos considerados que implican mayores oportunidades de aprendizaje para los niños: la estructura de la actividad, la modalidad de lectura, la extensión del texto interactivo y el tipo de procesamiento cognitivo involucrado en las situaciones. El análisis de las entrevistas, por su parte, reveló que las diferencias observadas en las situaciones previa y posterior al dispositivo responden a un nuevo modo de comprender la situación de lectura de cuentos por parte de la MC y a una redefinición de su rol. Tomados en su conjunto, los resultados pueden ser considerados como indicadores válidos de la eficacia del dispositivo como generador de transformaciones profundas.

3.1. Las situaciones de lectura antes y después de la implementación del dispositivo

La estructura de la actividad de lectura se modificó ostensiblemente en las situaciones previa y posterior a la implementación del dispositivo.



En la *situación de lectura previa* a la implementación del dispositivo se identificaron dos momentos en la actividad, el de la lectura misma y un intercambio posterior muy breve. La MC inicia la actividad mostrando el libro sin mencionar el título y comienza a leerlo. En el momento posterior la MC deduce una moraleja del cuento, con lo cual da por concluida la actividad.

1- *“MC: Y colorín colorado este cuento se ha terminado. El osito había soñado que lo habían llevado los hombres malos ¿Ve? hay que hacerle caso a la mamá. No hay que irse. Hay que dormir la siesta.”*

La *situación posterior* al dispositivo, por el contrario, se desarrolló en tres momentos. En el momento previo a la lectura, mostrando la tapa del libro, la MC promovió un intercambio referido a una de las características físicas del personaje principal que resulta importante para comprender la trama.

2- *MC: ... (Mostrando la tapa) Miren ¿qué se ve acá en el libro?*

N: Un pájaro.

MC: ¿De qué color?

N: Amarillo...

MC: El cuento se llama: “Choco encuentra una mamá”.

El color del pájaro resultará luego importante para identificar su aspecto y compararlo con otros animales que él desea adoptar como madres. El hecho de que la MC haya llamado la atención sobre este aspecto a través de su pregunta puede ser considerado como un indicador de que estaría teniendo en cuenta qué información necesitan los niños para comprender el cuento. Menciona luego el título del cuento, que no había sido proporcionado en la situación previa. Luego de la lectura, con la guía de las preguntas de la MC algunos de los niños participaron en la reconstrucción del cuento en su totalidad mirando las ilustraciones.

3- *MC: (entregándole el libro a N): A ver, ¿Qué pasaba ahí? ¿Qué pensás que decía choco a la jirafa?*

N: Eh, si es, es su mamá.

MC: ¿Y la jirafa qué le dijo?

N: No. (Da vuelta la página)

MC: Y ahí ¿Qué le pasó ahí? ¿Se iba contento o triste?

N: Triste.

MC: ¿Y ahí con quién se encontró?

N: Con la señora osa.

MC: ¿Qué estaba haciendo la señora osa?

N: Tenía dos manzanas.

MC: Dos, manzanas, muy bien y ¿para qué eran las manzanas?

N: Para hacer un pastel.

Las preguntas de la MC después de la lectura permiten reconstruir la trama ya que incorporan no sólo los hechos –“¿La jirafa qué le dijo?/ Ahí con quien se encontró?/ ¿Qué estaba haciendo la señora osa?”- sino también aspectos del plano psicológico –“¿Se iba contento o triste?- y los objetivos de los personajes –¿para qué eran las manzanas?-. La MC ha incorporado también al intercambio predicaciones destinadas a evaluar a los niños y motivarlos –“Muy bien.”- y la estrategia de la repetición de la pregunta de modo más específico, mas cerrado, para simplificarla cuando los niños no la pueden responder –“¿Qué le pasó ahí? ¿Se iba contento o triste?-, estrategias típicas del quehacer escolar (Cazden, 2001) que, si bien simplifican la demanda, pueden resultar también útiles como andamiaje a la producción infantil cuando los niños son aún muy pequeños o cuando tienen un contacto poco frecuente con la lectura, como en este caso.

Incorporar a la actividad de lectura un momento previo y un momento posterior en el que se reconstruye el cuento es una estrategia fundamental para la comprensión del texto según se desprende de los modelos sobre procesamiento textual (Gernsbacher, 1997; Kintsch, 1988). De acuerdo a estos estudios, tener información pertinente activada previamente facilita el procesamiento de esa información durante la lectura, mientras que la reconstrucción posterior permite una reformulación del modelo de situación que el niño ha formado, esto es, el proceso de integración según Kintsch (1988) debido a la incidencia que tiene el habla sobre los eventos en el recuerdo.

Una vez finalizada la reconstrucción, dos de los niños tomaron el libro y relataron el cuento ellos mismos, por iniciativa propia, ya sin participación de la MC, tal como se muestra en el fragmento siguiente. Esta actitud da cuenta del elevado interés que suscitó la lectura.

4- *(Dos de los niños toman el libro y se sientan uno junto a otro).*

MC: Cuenten todo lo que escucharon del cuento.

N1: Se escondió en la planta.

N2: ¿Y después qué pasó?

N1: Se en con tró con la ji ra fa.

N2: ¿Y qué dijo? (Tocándose la boca uno al otro).

N1: Dijo que no poque no tienes ala.

N2: Amarillo tiene que ser... noo ... y qué dijo (Intenta pasar las hojas del libro).

N1: Pará, pará. Lo encontró con la foca. Era malo dijo que no.

N2: Con la señora marmota.

N1: Marmota... nooo, la osa, con la osa.

N2: Y ahí fue corriendo y le dio un abrazo fuerte (Señalando con el dedo la ilustración).

N1: Porque era la mamá.

N2: No, no era la mamá, tonto.

El intercambio da cuenta de que los niños no sólo han comprendido la trama del cuento que van reconstruyendo de modo incompleto, sino que también han incorporado los roles del que “guía la lectura” (en este caso N2) y el que responde (N1), que se asimila al rol del alumno. El hecho de que N2 pregunte - ¿Y después qué paso?/ ¿Y qué dijo?- implica que ha internalizado el patrón de interacción y que ha aprendido a formular preguntas que permiten reconstruir el cuento. Se trata de un aprendizaje no sólo comunicativo sino también cognitivo: formular una pregunta involucra un complejo proceso cognitivo, que suponemos, puede haber sido favorecido por los intercambios que la MC comenzó a generar durante sus lecturas de cuentos, luego de su participación en el dispositivo de formación.

La modalidad de lectura difiere también en ambas situaciones pre y post dispositivo.

En la *situación de lectura previa* a la formación la MC realizó una narración oral apoyada en las ilustraciones, utilizando un estilo cercano al que se emplea en la oralidad (Chafe, 1985).

5- MC: *Se subió arriba de los árboles ¿y qué le pasó?*

N: *Vino unos...*

MC: *Vino unos hombres malos. Lo cazaron con la red y se lo llevaron ¡Pobre osito! ¿Y dónde está el osito ahora acá? (Muestra la ilustración).*

N: *¡Ahí!*

MC: *Está en el zoológico. Se lo llevaron al zoológico. Miren. El papá lo llevó a ver el osito, los nenes. Fueron a mirarlos. Miren ¿qué está haciendo acá el osito? (Señala al osito en la jaula)*

N: *Dormí.*

MC: *Está durmiendo el osito.*

Resulta difícil en esta modalidad distinguir las predicaciones del texto de las intervenciones de la MC. La narración parece un comentario del texto. El uso contextualizado del lenguaje propio del estilo oral se manifiesta en el uso de deícticos - *acá* -, el empleo del tiempo verbal presente - *Está durmiendo el osito.* -, la simplicidad léxica - no se emplea ninguna palabra desconocida por los niños - y sintáctica.

En la *situación posterior* al dispositivo, en cambio, se observa una modalidad de lectura similar a la lectura dialógica (Whitehurst y Valdez Menchaca, 1992), que es infrecuente aún entre maestras tituladas (Borzzone y Rosemberg, 1994). Se puede distinguir la lectura del texto, del texto interactivo que tuvo lugar luego de leer cada una de las páginas.

6- MC: *“Primero se encontró con la señora jirafa. Señora Jirafa – dijo- usted es amarilla como yo, ¿es usted mi mamá?”*

N: *¡Es grande!*

MC: *“Lo siento, suspiro la señora Jirafa, pero yo no tengo alas, ¿y tu?” (Muestra el libro) ¿Ustedes piensan que la jirafa es la mamá?*

N: *Nooo.*

MC: *No, pero ¿De qué color son?*

N: *Amarillo.*

MC: *¿Y porqué no puede ser la mamá?*

N: *Porque tiene que ser una mamá pato.*

N: *Chiquita.*

N: *Y ella es muy grande. (Señalando a la jirafa).*

MC: *Claro, ¿y tiene alas la jirafa?*

Ns: *Noooo.*

MC: *Nooo, ¿y el pajarito?*

Ns: *Síiii.*

A diferencia de la modalidad de lectura previa al dispositivo, la modalidad de lectura dialógica (Whitehurst y Valdez Menchaca, 1992) que adoptó la MC a partir de los encuentros de formación, les permitió a los niños tener acceso al texto escrito, y, por tanto al estilo de lenguaje escrito (Chafe, 1985), una forma de lenguaje descontextualizado que permite referir a aquello lejano en el espacio y en el tiempo y que, en términos lingüísticos, involucra léxico preciso, estructuras gramaticales más complejas y, por ende, un *input* lingüístico que impone mayores demandas de procesamiento. Tal como se observa en el fragmento, los niños deben realizar un razonamiento causal para responder -¿Y por qué no puede ser la mamá?- , razonamiento que la MC guía a través de sus preguntas - *¿y tiene alas la jirafa?/ ¿y el pajarito?*

Las implicancias que tiene el contacto con este estilo de lenguaje para el aprendizaje de vocabulario y de los géneros discursivos son importantes si se considera que el dominio de este estilo es necesario para ingresar al mundo de los conocimientos y a la alfabetización en sentido amplio (Borzzone y Rosemberg, 2000). Tal vez las situaciones de lectura de cuentos sean, para los niños que provienen de sectores sociales en los que predomina el uso de un estilo de lenguaje oral, una de las pocas en las que pueden establecer contacto con usos del lenguaje más descontextualizados.

El cambio de modalidad de narración oral a lectura dialógica se pone también de manifiesto cuando se atiende a la extensión del texto interactivo y a las demandas cognitivas que plantea.

3.2. El texto interactivo en las situaciones de lectura de cuentos previa y posterior a la implementación del dispositivo

Se observaron diferencias entre la situación de lectura previa y posterior con respecto a la **extensión** del texto interactivo.



Tabla 3. Sistema de categorías para clasificar las predicaciones del texto interactivo según la demanda de procesamiento cognitivo que plantean.

	Cantidad de turnos			Cantidad de palabras		
	total	MC	Ns	total	MC	Ns
Situación pre	27	14	13	131	101	30
Situación post	225	92	133	1441	942	499

- Cantidad de palabras del texto situación pre: 164
- Cantidad de predicaciones del texto: 27
- Cantidad de palabras del texto situación post: 456
- Cantidad de predicaciones del texto: 76.
- MC: madre cuidadora
- Ns: niños

Como se observa en la Tabla 3, es importante la diferencia entre la situación previa y la posterior con respecto a la extensión de los intercambios, tanto si se considera en términos de cantidad de turnos como si se lo hace teniendo en cuenta la cantidad de palabras. La situación previa a la realización del dispositivo contó con 26 turnos de habla, divididos en forma similar entre la MC y los niños. Con respecto a la cantidad de palabras que conforman el texto interactivo, se cuentan 131 palabras en total considerando los tres momentos de la lectura, 101 de la MC y 30 de los niños.

Durante la lectura del cuento en la situación posterior a la implementación del dispositivo, se observaron 167 turnos de habla, suma que sextuplica la cantidad de turnos de la situación previa. Los niños superan en cantidad de turnos a la MC (133 vs. 92), aunque la MC haya empleado casi el doble de palabras que los niños (942 vs. 499). Comparando la situación previa y la posterior a la implementación del dispositivo se advierte que la cantidad de turnos, en el caso de los niños, se ha multiplicado por diez.

El hecho de que los niños superen a la MC en cuanto a cantidad de turnos puede explicarse también si se tiene en cuenta el intercambio que tuvieron los niños sin intervención de la MC una vez finalizada la lectura (ver fragmento 5). No solamente la MC formuló preguntas y favoreció el intercambio con los niños, sino que también promovió el intercambio de los niños entre sí en relación al texto leído.

Si se compara la cantidad de palabras entre la situación pre y la post, se observa una diferencia tal que la situación post es diez veces más larga que la pre (131 palabras – 1442

palabras totales). Esta diferencia es mayor en los niños (un aumento del 16, 63%), que en la MC (un aumento del 9.32%).

Estos datos son coherentes con lo observado en relación a la estructura de la actividad y a la modalidad que adoptó la situación de lectura. Claramente puede apreciarse cómo una situación de lectura de cuentos se ha convertido en un espacio de intercambio que excede en gran medida el texto leído. En este sentido, más allá de que el texto leído en la situación previa contaba con un tercio de las palabras que el texto en la situación posterior (164 vs. 456 palabras), el incremento en cantidad de turnos y palabras no parece encontrarse en relación directa con el texto; en efecto la relación en cantidad de palabras entre el texto interactivo y el texto leído es de 0.7: 1 en la situación previa mientras que en la posterior es de 3:1. Este incremento en la proporción de palabras con respecto al texto no resulta sólo del aumento de la cantidad de turnos sino que responde también al incremento de la media de palabras por turnos, de 7.2 a 10.2 en la MC (un promedio de 3 palabras más por turno) y de 2.3 a 3.7 en los niños (1.4 palabras más por turno en la situación posterior).

Para dilucidar si efectivamente la mayor extensión del texto interactivo, observada en la situación posterior a la implementación del dispositivo, puede ser considerada un indicador de que éste se ha constituido en un espacio intersubjetivo en el que se llevan a cabo de manera conjunta las operaciones que el texto demanda para su procesamiento es necesario analizar **el texto interactivo en relación con el tipo de procesamiento cognitivo** involucrado. El sistema de categorías diseñado permitió distinguir la situación previa de la posterior y ponderarlas. Los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Total de predicaciones de la MC y de los niños según la demanda de procesamiento que involucran en valores absolutos.

	Predicaciones interactivas			No clasificables			Nivel 1			Nivel 2			Nivel 3			Nivel 4			Nivel 5		
	total	MC	Ns	Total	MC	Ns	Total	MC	Ns	Total	MC	Ns	Total	MC	Ns	Total	MC	Ns	Total	MC	Ns
Situación previa	5	3	2	2	0	2	9	3	6	3	3	0	2	0	2	1	1	0	5	5	0
Situación posterior	54	42	12	36	1	35	45	18	27	50	23	27	20	16	4	55	32	23	36	19	17

Las **predicaciones interactivas** en la situación previa presentan valores similares y muy bajos en los niños y en la MC. Por el contrario, en la situación posterior no solo los valores se han incrementado sino que las predicaciones de la MC cuadruplican las de los niños. Este dato parece indicar que la MC ha sido capaz de internalizar estrategias de interacción propias de un estilo pedagógico, necesarias para la comprensión mutua en un grupo numeroso que permiten regular la comunicación en el grupo y guiar la atención de los niños, tales como evaluaciones de los aportes de los niños y repeticiones (Rosemberg y Borzone, 2004).

Por su parte, la mayoría de las **predicaciones no clasificables** son producidas por los niños, hecho esperable si se tiene en cuenta que a la edad de 3 años los niños suelen hablar de forma ininteligible porque parecen no haber interiorizado aún algunas de las características de la interacción en el aula en la que las emisiones tienen como destinatario al grupo total.

Con respecto a las **predicaciones categorizadas por nivel de demanda cognitiva**, la mayor cantidad de predicaciones corresponde al nivel 1 (9) en la situación previa y al nivel 4 (55) en la situación posterior al dispositivo. Mientras que las predicaciones de los niños superan a las de la MC en los niveles de menor demanda cognitiva (1 y 2), tanto en la situación previa como en la posterior, para los niveles que indican mayor demanda cognitiva esta relación se invierte (1 (pre)/32 (post) de la MC vs. 0 (pre)/ 23 (post) de los niños en el nivel 4; y 5 (pre)/ 19 (post) de la MC vs. 0 (pre)/ 17 (post) de los niños en el nivel 5).

Si se agrupan los tres primeros niveles (de menor demanda cognitiva) y se los compara con los valores de los otros dos (de mayor demanda cognitiva) se observa que en la situación de lectura previa los inferiores duplican a los superiores (14 (niveles 1, 2 y 3) vs. 6 (niveles 4 y 5)) en una relación de 2.3: 1. En la situación de lectura posterior, aún cuando la relación se mantiene (115 (niveles 1, 2 y 3) vs. 91 (niveles 4 y 5)), la proporción es menor, 1.3: 1, hecho que indica el incremento de las predicaciones en los niveles superiores.

Si, con el fin de neutralizar la diferencia en la longitud de los textos leídos, atendemos a la relación entre las predicaciones de mayor demanda cognitiva (niveles 4 y 5) y la cantidad de predicaciones del texto leído, se advierte que en la situación previa esta es de 02:1 y en la situación posterior es de 1.19:1. Es decir, que por cada predicación del texto leído habría 0,2 predicaciones de alta demanda cognitiva en la situación previa y 1.19 en la situación posterior. Esto indica un aumento muy importante en la demanda cognitiva en la situación posterior que no puede ser explicado por la longitud del texto.

En síntesis, los resultados del análisis muestran que las diferencias entre las situaciones anterior y posterior al dispositivo no sólo refieren a la estructura de la actividad, que en la situación posterior incorpora momentos previos y posteriores y la modalidad de lectura que se asemeja a la lectura dialógica, sino que también el texto interactivo es más extenso y la demanda cognitiva mayor. En términos de las oportunidades que esta nueva situación de lectura presenta a los niños, la misma requiere que los niños pongan en juego procesos cognitivos más demandantes y les proporciona un número mayor de situaciones para poner en palabras su pensamiento, de modo que tienen la posibilidad de realizar en colaboración con otros, los procesos que el texto requiere para su comprensión, y que cada niño por sí mismo no habría podido llevar a cabo. Tal como se destaca en otros trabajos (Whitehurst y Valdez Menchaca, 1992; Whitehurst y Lonigan, 2001; Borzone y Manrique, 2010) estas modificaciones implican la posibilidad de operar en la zona de desarrollo potencial de los niños (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998), esto es de construir un andamiaje (Bruner, 1987) a sus incipientes habilidades de comprensión. Es decir, que el dispositivo parece haber incidido en las habilidades que la MC ha puesto en juego para andamiar la comprensión de los niños, tal como se había propuesto como objetivo del mismo.

3.3. Transformación en la definición de la situación y redefinición del rol

El análisis de las entrevistas permite acceder al modo en que la MC comprende la situación de lectura y establece una relación entre esta comprensión y su desempeño.

En primer lugar, las entrevistas revelan que la MC es conciente de las modificaciones en su desempeño. Al respecto señala: *“Antes lo leía así, digamos corrido, mostraba la figura y ahí quedó. Lo leía y lo guardaba y ahí no más, entendés, como que no se ampliaba más. Ahora es como que lo vamos entendiendo más, por ejemplo lo del oso que no quería dormir, que ¿por qué no quería dormir?, y ¿por qué la mamá lo llamaba? Antes a lo mejor no me daba cuenta de la importancia que era leer el cuento, y bueno ahora sí. Por eso.”* Lo que la MC manifiesta coincide con lo observado en la situación de lectura posterior al dispositivo en relación al texto interactivo que genera. Resulta interesante destacar la razón que ella atribuye a su cambio: *“No me daba cuenta de la importancia que era leer el cuento, y bueno ahora sí.”* Es decir, la MC genera un intercambio en torno a la lectura porque la actividad ha adquirido una nueva valoración para ella.

La MC destaca, asimismo, el lugar otorgado a la comprensión: *“lo vamos entendiendo más”*. El uso de la



primera persona del plural parecería indicar dos cuestiones: que se trata de un proceso compartido entre ella y los niños, por un lado; por otro, que ella también comprende cada vez mejor el cuento. En relación con este aspecto más adelante aclara: *“Era distinto, como que... a mí a veces me cuesta llegar a, a qué es lo que dice, el significado ¿entendés? Y en ese tiempo, bueno, ahí no más abría el libro y se lo iba leyendo. Pero es como que no, no le encontrabas... el fruto de ese cuento, digamos, ¿entendés?, a lo que uno quería llegar. Y ahora no, ahora es distinto porque aparte que ya lo conocés a ese cuento lo vas disfrutando más. Y van apareciendo más cosas.”* Es decir, la MC ha modificado el modo en que planifica la actividad de lectura: lee previamente el cuento con el fin de *“llegar al significado”*. El haber comprendido mejor el cuento, las relaciones entre los eventos y la información importante, le sirve de sustento para generar un texto interactivo más elaborado, así como atender a otras demandas de la situación: *“van apareciendo más cosas”*.

Con respecto a la modalidad de lectura la MC también alude a la necesidad de leer el texto original a los niños en lugar de simplificarlo: *“Ahora lo leemos todo, y con las palabras que dicen ahí, a lo mejor antes había palabras difíciles y uno no se las decía porque decía, ‘bueno qué lo va a entender’. Porque, como vos decías, que nosotros le íbamos sacando las palabras difíciles creyendo que ellos no las iban a entender, pero si vos se las decís en su momento las van a entender. En ese momento no les entra, pero si le seguís diciendo y, digamos, qué es lo que significa esa palabra en su momento lo va a entender, y así lo enriquecés a ellos.”* La MC recurre al concepto de “zona de desarrollo potencial” discutido en los encuentros grupales para explicar el cambio en su desempeño. Se trata de un conocimiento que es declarativo pero también procedural (Sun, Merrill y Peterson, 2001), ya que da lugar a un saber hacer, un razonamiento práctico (Fenstermacher, 1989): Sus decisiones están ahora influidas por el conocimiento que ha construido acerca del aprendizaje de los niños y el modo en que puede favorecerlo. No sólo ha adquirido un saber hacer sino que puede explicar las razones que lo fundamentan, es decir ha avanzado en la explicitación progresiva de sus representaciones (Pozo, 2003; Pozo et. al, 2006).

En relación con el texto interactivo destaca, asimismo, cómo ha aumentado la participación de los niños: *“A partir de ahora ellos empiezan a preguntar más y yo tengo que contestar más. Es como que ellos te preguntan y dale y dale y dale. A lo mejor antes si me preguntaban es como que lo dejaba pasar, digamos, y ahora no, ahora yo si ellos preguntan, bueno ahí los escucho más. Hacer esto con vos como que me abrió más el panorama que tenía que hacerlo así.”* La MC subraya la relación entre la participación de los niños *“empiezan a preguntar más”* y la actitud que ella mantiene *“Ahora los escucho más.”*

Y reconoce en el dispositivo el motor del cambio: *“Hacer esto con vos como que me abrió más el panorama que tenía que hacerlo así.”*

Por último, respecto del modo de leer el cuento la MC parece haber incorporado también argumentos que le permiten fundamentar mejor algunas de las estrategias previas que naturalmente ponía en juego, lo cual constituye otra manifestación de la progresiva explicitación de sus representaciones: *“Soy de expresar hacer mímicas y eso, bueno, siempre lo hice, pero hoy en día me doy cuenta que eso servía... Cuando yo lo hacía, yo veía que ellos, eh, o sea, que se asombraban, como que ellos se metían en el cuento, algo así.”*

Más allá de todo lo dicho, consideramos que la modificación más importante que la MC reconoce, alude al modo en que se representa el objetivo de la actividad de lectura de cuentos. En sus palabras: *“Yo creo que aprendí mucho, porque, o sea, a medida que uno fue haciendo los talleres como que se fue dando cuenta de muchas cosas, ¿no? A lo mejor antes uno lo hacía y no sabía, o sea, lo hacía porque le dijeron ‘esto hay que hacer’... hoy en día sé lo importante que era leerle un cuento, ¿no? Y que ellos podían llegar a, a profundizar ese cuento, ¿no? Ahora es como que uno lo hace porque sabe como es el cometido, digamos, al leer el cuento, a lo que vos vas a llegar. O sea, llegar a pensar más, ¿no?, abrir más su mente.”* En primer lugar, las palabras de la MC *“lo hacía porque le dijeron: ‘esto hay que hacer’”* pero ahora *“sabe a lo que vas a llegar”*, permiten inferir que conocer el objetivo de la actividad *“abrir más su mente”* le ha permitido ganar autonomía en la toma de decisiones que estarán guiadas por este objetivo. En este sentido podría pensarse que el nuevo conocimiento construido por la MC la acerca al posicionamiento de los profesionales reflexivos, quienes pueden dialogar tanto con la situación como con los presupuestos que orientan su pensamiento y acción en cada escenario concreto y por tanto conocen qué están haciendo, por qué y qué consecuencias puede tener para el aprendizaje de los niños (Zeichner, 1994).

Por otra parte, de este fragmento se desprende el giro que ha sufrido el modo en que la MC se sitúa frente a la tarea que realiza, el valor que otorga a su rol como educadora y la nueva responsabilidad que asume - *“hoy en día sé lo importante que era leerle un cuento”*. Más adelante lo explicita mejor: *“porque hoy en día sé que lo que yo hacía, que no sabía que era tan importante, que era así, eso ... yo crecí acá como persona y bueno, a pesar que es un trabajo creo que es mucho más porque estamos con chicos.”* La MC parece haber asumido un compromiso ético en relación con la toma de conciencia acerca de su rol, un rol que involucra un objetivo trascendente - el desarrollo de los niños- al cual ella puede aportar a través de su propio crecimiento.

El testimonio de la MC da cuenta de que las diferencias observadas en las situaciones previa y posterior de lectura de cuentos van más allá de un cambio de estrategias en el nivel de la acción: reflejan una profunda transformación que involucra el sentido y el valor asignado a esta actividad para el aprendizaje de los niños, así como el propio rol que asume quien la realiza.

Si bien la modificación de las representaciones no necesariamente garantiza el cambio en el desempeño (Atkinson y Claxton, 2000; Claxton et al., 1996) en este caso, en coincidencia con lo observado en otros estudios (Barbier, 1999; Fenstermacher, 1989; Ferry, 1997; Souto, 1999) el análisis de la propia práctica, la reflexión sobre la acción y el metacognoscimiento que de ella pudo construir la MC, parece haber dado lugar a su desarrollo personal, desarrollo que involucró una transformación profunda tanto de sus representaciones como de su desempeño, de su conocimiento declarativo como procedimental (Sun, Merrill y Peterson, 2001).

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Tomados en su conjunto, los resultados de este estudio han mostrado, en primer lugar que se observan diferencias importantes en el desempeño de la MC en las situaciones previas y posteriores a la implementación del dispositivo de formación, diferencias que implican mayores oportunidades de aprendizaje para los niños.

En este sentido, el trabajo muestra la adecuación del sistema de categorías diseñado, para ponderar el nivel de demanda cognitiva de una situación de lectura de cuentos, y, de su capacidad para constituirse en promotora del desarrollo infantil. No obstante, el sistema deberá ser puesto a prueba nuevamente por medio del análisis de mayor cantidad de situaciones de lectura, aspecto que excede los objetivos de este trabajo.

En segundo lugar se observó que las modificaciones en el desempeño de esta MC fueron acompañadas de

una profunda transformación de los presupuestos, valoraciones y creencias que orientaban sus acciones (1994), atendiendo a características previamente ignoradas: el sentido y el valor que le asignaba la MC a la actividad de lectura, así como su rol en ella se modificaron. Estas diferencias resultan, por otra parte, importantes indicadores de la potencialidad transformadora del dispositivo de formación que, en un período relativamente corto de tiempo, parece haber dado lugar a la modificación del saber y del saber hacer de una persona que cuenta con una formación básica elemental.

Consideramos que el carácter del dispositivo, que renuncia a lo prescriptivo y se apoya en el análisis de lo que el sujeto lleva a cabo, la comprensión de los motivos por los cuales lo hace y las finalidades que busca cumplir, ha resultado un factor fundamental en la transformación observada. En términos cognitivos podría pensarse que, dada su cualidad de analizador de las prácticas el dispositivo parece haber permitido la explicitación progresiva de algunas representaciones implícitas (Pozo, 2003; Pozo *et. al.*, 2006) que las sostenían, así como a una redescrición representacional (Karmiloff-Smith, 1992). De todas maneras es preciso profundizar el estudio del dispositivo mismo para identificar en detalle las características específicas de este proceso de formación que parece haber promovido las transformaciones observadas en una madre cuidadora que llevaba 20 años en el ejercicio de su rol.

Por último, estimamos que este trabajo puede constituir un aporte para la creación de dispositivos de formación en el Nivel Inicial, que favorezcan la apropiación por parte de los adultos educadores, de herramientas teóricas y pragmáticas que les permitan posicionarse como profesionales reflexivos y autónomos que sepan lo que hacen y para qué lo hacen, que comprendan su entorno y tomen decisiones considerando la importancia de que los niños aprendan a pensar y a confrontar sus ideas en cualquier actividad que se realiza, así como su rol privilegiado como promotoras de este aprendizaje. ©

María Soledad Manrique

Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora por la Universidad de Buenos Aires, especialidad Educación, es investigadora del CONICET, categoría Asistente y profesora de la cátedra de Didáctica II en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, carrera de Ciencias de la Educación. Actualmente labora en la Unidad ejecutora del CONICET: CIIPME (Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental)- Ciudad de Buenos Aires (C1040AAH)- Buenos Aires, Argentina.

Ana María Borzone

Doctora por la Universidad de Buenos Aires (U.B.A). Investigadora Principal del CONICET. Profesora de la U.B.A. a cargo de seminario de posgrado, área lingüística aplicada a la educación. Actualmente labora en la Unidad ejecutora del CONICET: CIIPME (Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental)- Ciudad de Buenos Aires (C1040AAH)- Buenos Aires, Argentina.



NOTAS

1. Proyecto con beca posdoctoral del CONICET titulado "La formación docente en el Nivel Inicial. Análisis de un dispositivo de formación en Lectura de Cuentos." 2009-2010).
2. La predicación fue definida como la relación unívoca entre una frase nominal y un verbo finito, de modo que puede haber más de una predicación por turno de habla.

BIBLIOGRAFÍA

- Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona, España: Octaedro.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Formación de Formadores. Serie los Documentos. Vol. 9. Edición Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.
- Borzone, A. M. y Rosemberg, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula. Las respuestas de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Borzone, A. M y Rosemberg, C. R. (2000). Culturas orales y alfabetización. *Lectura y vida*, 21, 2: 18-25.
- Borzone, A. M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un medio para el desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhè*. Vol 14(1), 193-209. Chile.
- Borzone, A. M. y Manrique, M. S. (2010). El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. *Lenguaje*, Vol. 38 (1), 65-92. U. del Valle, Colombia.
- Britton, B. y Graesser, A. (1996). *Models of understanding text*. Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research* 54, 11-32.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth. Estados Unidos: Heineman.
- Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 105- 122). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Claxton, G; Atkinson, T; Osborne, M; Wallace, M. (1996). *Liberating the learner*. London (Reino Unido): Routledge.
- Crain Thoreson, C., y Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- Dickinson D. K. y Neuman, S. B. (2006). *Handbook of Early Literacy Research*. N.Y., Estados Unidos: The Guilford Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki, Finlandia: Orienta-Konsultit.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación en la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Vol 1: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs.As., Argentina: Ed. Novedades Educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Gernsbacher, M. A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265-304.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Estados Unidos: Aldine Publishing Company.
- Graesser, A., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Hammett Price, L., van Kleeck, A. y Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly* 44(2), 171-194.
- Hoffman, J. L. (2011). Coconstructing meaning. Interactive literary discussions in kindergarten read-alouds. *The reading teacher*, 65 (3), 183-194.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*, Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Krippendorff, K. (1990). *Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós.
- Lonigan, C. J, Anthony, J. L, Bloomfield, B. G, Dyer, S. M y Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared – Reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early intervention*, 22(4), 306-322.
- Manrique, M. S. y Borzone, A. M. (2007). *La lectura de cuentos en el aula: diferentes formas de interacción maestro-niño en torno a la lectura de cuentos en jardín*. Poster presentado en el XXI Congreso Interamericano de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF.
- Manrique, M. S. (2011a). Las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. *IRICE*, Nueva Época, 22, 45-59.
- Manrique, M. S. (2011b). *Dispositivo de formación en lectura de cuentos para madres cuidadoras*. Ponencia presentada en las VI Jornadas Nacionales sobre la formación del Profesorado. "Currículo, investigación y Prácticas en Contexto(s)". UNMDP (Universidad Nacional de Mar del Plata).
- Manrique, M. S y Borzone, A. M. (2010). La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano - marginados. *Revista Interdisciplinaria*. Bs. As., Argentina.
- Manrique, M. S. y Mazza, D. (2011). *La lectura de cuentos infantiles a cargo de madres cuidadoras no docentes. Complejidad de desempeño del rol*. Ponencia presentada en el 1er Seminario Nacional de la Red Estrado. "Trabajo y formación docente en Argentina: Debates sobre la política educativa actual." UNNE. Chaco.
- McGee, L. M. y Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.
- Mol, S. E., Bus, A. G. y de Jong. M. T. (2009). Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79 (2), 979-1007.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge U. Press.
-



BIBLIOGRAFÍA

- Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. I. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona, España: Gráo.
- Rosemberg, C. R. y Borzone, A. M. (2004). Del jardín de infantes a la escuela primaria ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y aprendizaje? *Infancia y Aprendizaje*, 27, 211-246.
- Sirvent, M. T. (2001). *El proceso de investigación*. Argentina: Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Bs. As., Argentina: Novedades Educativas.
- Souto, M. (2004). Los cambios en la capacidad de análisis de los docentes en un dispositivo de formación en el análisis multirreferenciado de clases escolares. *Educación, lenguaje y sociedad*, Vol II (2).
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Sun, R., Merrill, E. & Peterson, T. (2001). From implicit skills to explicit knowledge: a bottom-up model of skill learning. *Cognitive Science*, 25, 203-244.
- Teale, W. H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: insights from research and practice. En A. van Kleeck, S. A Stahl y E. B. Bauer (Eds.), *On Reading books to children: Parents and teachers* (pp. 114-139). Mahwah. Estados Unidos: Erlbaum.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid, España: Síntesis.
- Van Kleeck, A., Gillam, R., Hamilton, L. y McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book – sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (6), 1261-1271.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Wasik, B. y Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology* 93(2), 243-250.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Wertsch, J. V. (1998). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J. y Valdez-Menchaca, M. C. (1992). Accelerating Language Development through Picture Book Reading. A Systematic Extensions to Mexican Day care. *Developmental psychology* 28(6), 1106-1114.

BIBLIOGRAFÍA

- Whitehurst, G. J., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M., y Fischel, J. (1994). A picture-book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. En S.B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). NY: Guilford Press.
- Wiseman, A. (2011). Interactive Read aloud: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438.
- Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' Thinking and Practice*. London, Reino Unido: Falmer Press.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. y Kaderavek, J. N. (2010). Preeschool Teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole- class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83.

viene de la pág. 156

se han equivocado en los diagnósticos? Me refiero que quizás si la encuesta se hiciera buscando eliminar la sugestión a votar por un candidato, o se hiciera en un grupo suficiente de gente como para que el resultado representase una opinión general, entonces, quizás el resultado podría ser más cercano a la realidad. Pero el método de Datanalisis es llamar por teléfono a 1000 personas, donde no dicen de donde son, ni a qué hora llamaron, ni nada, lo que se puede pensar es que inventaron esa vaina (de resultado) para venderla al que la quiera comprar y mostrarla en la televisión, para que el que viera el resultado en la televisión pensara. "¡Bueno si lo pasan por televisión esa vaina debe ser verdad!"

-Dijo Clarisse- ¡Es extraño! Una vez, oí decir que hace muchísimo tiempo las casas se quemaban por accidente y hacían falta bomberos para apagar las llamas. Montag se echó a reír. (...) -Pien-sas demasiado -dijo Montag, incómodo-. Casi nunca veo la televisión mural, ni voy a las carreras o a los parques de atracciones. Así, pues, dispongo de muchísimo tiempo para dedicarlos a mis absurdos pen-samientos. ¿Ha visto los carteles de sesenta metros que hay fuera de la ciudad? ¿Sabía que hubo una época en que los carteles sólo



Continúa
en la pág. 186

tenían seis metros de largo? Pero los automóviles empezaron a correr tanto que tuvieron que alargar la publicidad, para que durase un poco más. -¡Lo ignoraba!

Aja bueno, pero cual fue el resultado de Datanalysis. En fecha 23 de enero de 2012: Henrique Capriles 42%, Pablo Pérez 19%, María Corina Machado 5%, Diego Arria 2%, Pablo Medina 2%, no sabe 13%. Sume los porcentajes, da un total de 83%. ¿Bueno y que paso con el otro 17%? Supongo (porque no lo dice la encuesta) ¿que no respondieron la llamada?, misterios de la ciencia de la estadística.

En fecha 3 de febrero los resultados cambiaron totalmente (supuestamente el margen de error es de 2.6%, ¿cierto?, misterios de la ciencia de la estadística). En esa fecha fueron: Henrique Capriles 61% (aumento de 19 puntos), Pablo Pérez 16% (disminuyó 3 puntos), María Corina Machado 5% (igual), Diego Arria 1% (disminuyó 1 punto), Pablo Medina 0.2% (disminuyó 1.8 puntos), no sabe 9% (disminuyó 4 puntos), para un total de 91%. Bueno resulta que en 10 días, 19% de los venezolanos cambiaron de opinión, incliéndose por Henrique Capriles.

-¿Por qué no estás en la escuela? Cada día te encuentro vagabundeando por ahí. -¡Oh, no me echan en falta! -contestó ella-. Creen que soy insociable. No me adapto. Es muy extraño. En el fondo, soy muy sociable. Todo depende de lo se entienda por ser sociable, ¿no? Para mí, representa hablar de cosas como éstas.

Resultados de las primarias. El total de votantes fue de 3.040.449 venezolanos, Henrique Capriles gano con 1.900.528 votos, un 64.22% del total. Pablo Pérez 896.070 votos, 30.28%; María Corina Machado 110.420 votos, 3.73%; Diego Arria 37.834 votos, 1.28% y Pablo Medina 14.561 votos, 0.49%. Para un total de 2.959.413 votos. En la foto del total dice 3.040.449, vamos a suponer que la diferencia en los números es por los votos internacionales. Los números son fastidiosos, pero preste atención a lo siguiente: En Caracas 76.30% voto por Henrique Capriles, en Aragua 75.98%, en Amazonas 87.47%, en Carabobo 77.48%, en Lara 78.27%, en Miranda 76.29%. El que quedó de segundo, Pablo Pérez, en el Zulia saco un total de 344.151 votos, un 76.23%. Es natural que un candidato tenga más popularidad en el estado donde nació y gobierna, eso explicaría porque Henrique Capriles dominó en Miranda y Pablo Pérez en el Zulia.

Pablo Pérez tuvo tremenda campaña mediática, viene del Estado de donde han venido los últimos dos candidatos opositores que también fueron gobernadores de ese estado, Francisco Arias Cárdenas y Manuel Rosales, era obvio que iba a ganar la elección en Zulia por un buen margen pero ¿con tan pocos votos? Pablo Pérez gano la gobernación del Zulia en la elección regional del 2008, esa es la gente que votaría por él en las primarias (algunos), en aquella oportunidad saco 776.372 votos para un total de 53.34% y en estas primarias saco 344.151. ¿Qué paso?, ¿tuvo una mala gestión y la mitad de los que lo apoyaban votaron por otro?, no porque

