

LA LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS: ESTRATEGIAS  
DE INTERACCION PARA ACERCAR LOS  
TEXTOS A LOS NIÑOS \*

Celia Renata **Rosemberg** \*\*, Ana María **Borzone de Manrique** \*\*\*  
y Beatriz **Diuk** \*\*\*\*

Resumen

En el presente trabajo se analizan las estrategias de interacción utilizadas por maestras del primer ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB) para promover la comprensión de *textos expositivos*. El énfasis puesto en el estudio de las estrategias de interacción se debe a que éste se inscribe en una perspectiva que integra las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje y la psicología cognitiva. Desde esta perspectiva, se considera a la interacción verbal y no verbal como la matriz social de todo aprendizaje.

La recolección de información empírica consistió en registros grabados de situaciones de lectura de textos expo-

---

\* Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de alfabetización intercultural para plurigrado* (Borzone de Manrique, Rosemberg y Diuk, 1998 – 2002) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

\*\* Doctora en Filosofía y Letras con mención en Educación. Miembro de la Carrera del Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Investigación y Estadística Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

\*\*\* Doctora en Filosofía y Letras con mención en Educación. Miembro de la Carrera del Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Profesora Titular del Seminario en la Especialización en Procesos en Lectura y Escritura (Cátedra UNESCO) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

\*\*\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria de Formación de Postgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

sitivos. El análisis de los registros mostró que las estrategias de las maestras creaban en la interacción un contexto que podría facilitar la comprensión de los niños. Las estrategias identificadas generaban dos niveles de contexto: un contexto general y estable que promueve la internalización de la macroestructura de la situación de lectura y un contexto discursivo específico que orienta la comprensión de cada uno de los textos. El contexto discursivo da lugar a una zona de desarrollo potencial en la cual la maestra acerca el texto a los niños, al establecer relaciones entre los conceptos abstractos y desconocidos del texto y conceptos espontáneos construidos por los niños.

*Palabras clave:* Textos expositivos – estrategias de interacción – comprensión.

#### Abstract

The purpose of this study was to analyze the *interactional strategies* used by first-to-third grade teachers in order to promote the understanding of *expository texts*. The emphasis on interactional strategies is due to the study's theoretical framework, which articulates a sociocultural perspective of teaching and learning with a cognitive approach to learning. From this perspective, both verbal and non verbal interaction are considered to be the social matrix of all learning, as well as one of the sources of cognition and the context of linguistic development.

Ethnographic and sociolinguistic studies have analyzed collaborative exchanges between teachers and children in the classroom, in different conversational settings. These studies have provided a conceptual framework for the analysis of the collaborative process of knowledge building (Gumperz, 1982, 1984; Gumperz & Field, 1995; Michaels, 1988; O'Connor & Michaels, 1993). They have also shown how teachers manage the negotiation of meaning between the participants in the conversation (Michaels, 1988), and how teachers and students share meaning, so that children can relate the new information to previous relevant knowledge.

Most of these studies have focused on the comprehension and production of narrative texts, which constitute the earliest linguistic and cognitive form in child development (Nelson, 1996). However, recent studies have shown that children as young as six years of age have the ability to process and understand expository texts (Pappas, 1991, 1993). In the present study, the categories developed in sociocultural studies, together with the comprehension models developed by cognitive psychologists (Kintsch, 1998), have been used as a reference frame for the analysis of interactional strategies in situations of expository text reading.

The empirical data was gathered through taped registers of the reading situations in two groups of 6-to-8 years old children in an after-school care center for low-income children from a suburban area of Buenos Aires (Argentina). The data was analyzed using both the constant-comparative approach (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1991), which is a qualitative method for data processing, and discursive microanalysis of interaction (Gumperz, 1982, 1984; Gumperz & Field, 1995).

Results of the study showed that the interactional strategies displayed by the teachers created a context that enhanced children's understanding. Two levels of context were generated by these strategies: 1) a general, stable context that promoted the internalization of the macrostructure of the reading situation, and 2) a specific linguistic context that guided the understanding of each text. The teachers displayed several strategies for the creation of the linguistic context: relating information from the text to the children's personal experiences; focusing on the relevant information present in the children's interventions; integrating and reconceptualizing fragmented information offered by the children; incorporating the children's words to the teacher's own discourse through indirect speech creating an intertextual link between the children's words and those in the text; establishing equivalences between a concept in the text and a synonym already known by the children; introducing hypothetical situations, and resorting to the extralinguistic context in order to mediate the comprehension of the text.

Through these strategies, the linguistic context created a zone of proximal development in which the teacher approached

the text to the children, establishing relations between abstract and unknown aspects of the text and the spontaneous concepts constructed by the children.

*Key words:* Expository text – interactional strategies – comprehension.

## Introducción

El análisis de la interacción verbal en situaciones de lectura de textos en el aula cobra especial relevancia en el marco de la convergencia actual entre las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje (Bruner, 1986; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1964, 1978; Wertsch, 1991; 1998) y los desarrollos de la psicología cognitiva (Britton, 1994; Kintsch, 1998; Trabasso & van den Broek, 1985, 1989), tal como se refleja en los últimos trabajos de Nelson (1996), Frawley (1997) y Cole (1999).

En este encuadre se considera a la interacción verbal y no verbal como matriz social de todo aprendizaje, una de las fuentes de la cognición y el contexto del desarrollo lingüístico. Ambos desarrollos, lingüístico y cognitivo, se van entrelazando en la evolución ontogenética. Nelson (1996) postula la adquisición de una serie de sistemas representacionales, cada uno de los cuales usa de modo más complejo el potencial del lenguaje como forma de mediación cognitiva.

El proceso de construcción de representaciones mentales de conocimientos y de representaciones lingüísticas se inicia cuando el niño nace, a partir de su inclusión en intercambios sociales, en los que la conversación ocupa un lugar primordial. Las representaciones que el niño construye configuran un modelo del mundo y de la lengua hablada en su comunidad; un contexto cognitivo que el niño emplea para interpretar lo que otros hacen y dicen, para construir nuevo conocimiento y actuar en consonancia con el rol que ese contexto le plantea.

Las primeras formas de representaciones cognitivas y lingüísticas, que conforman el contexto cognitivo del niño, responden a una estructura narrativa (Bruner, 1986; Nelson, 1996). Cuando el niño puede establecer distinciones en estas primeras formas narrativas, se inicia el proceso de generación de categorías conceptuales. La formación de conceptos refleja la comprensión por parte del niño de las características perceptuales y

funcionales de los objetos (Nelson, 1996). Estas representaciones conceptuales (que con el tiempo darán lugar a taxonomías jerárquicas) son las bases para las definiciones, las descripciones, las explicaciones y las ejemplificaciones, esto es, para el desarrollo de otros géneros discursivos que ampliarán el repertorio infantil. La adquisición de géneros más complejos tiene a su vez un fuerte impacto sobre el desarrollo de estructuras y operaciones cognitivas también más complejas, dado que ambos procesos, el cognitivo y el lingüístico, se potencian mutuamente en el curso de su adquisición.

En línea con las observaciones evolutivas, que identificaron a la narración como la primera forma lingüística y cognitiva, las investigaciones se centraron en un primer momento en el discurso narrativo, tanto las investigaciones etnográficas y sociolingüísticas, en las que se ha estudiado la interacción en situaciones de lectura de textos, como las realizadas desde una perspectiva cognitiva sobre la lectura y comprensión de textos. Los trabajos cognitivos describieron la estructura de los textos, atendiendo a aspectos superestructurales (Mandler, 1978; Rumelhart, 1977; Stein & Glenn, 1979) y a las relaciones causales entre eventos particulares (Trabasso & van den Broek, 1985, 1989). Estos trabajos analizaron, asimismo, la incidencia de las características estructurales en el recuerdo y la comprensión de los cuentos.

Por su parte, los estudios etnográficos (Borzzone de Manrique & Rosemberg, 1994; Rosemberg, 2000; Rosemberg & Borzzone de Manrique, 1994; Teale, Martinez & Glass, 1989) se centraron en la identificación y descripción de las modalidades de interacción de los padres y docentes, puesto que los diferentes estilos de lectura dan lugar a matrices interactivas que implican distintas oportunidades de aprendizaje para los niños. En algunos de estos trabajos se han analizado las eventuales consecuencias de estos estilos sobre el desarrollo de estrategias de comprensión y producción de discurso narrativo, así como también las características de las matrices interactivas que son un andamiaje para la cognición de los niños (Borzzone de Manrique & Rosemberg, 1994; Rosemberg, 2000; Rosemberg & Borzzone de Manrique, 1994).

El énfasis inicial en el discurso narrativo no restó interés por el discurso expositivo cuyos rasgos lingüísticos comienzan a ser analizados y descritos en la décadas de 1970 y de 1980 por lingüistas (Biber, 1985, 1986; Werlich, 1975) y el procesamiento textual por los psicólogos cognitivos (Britton & Black, 1985; Britton & Graesser, 1996; Meyer 1975).

Los modelos de comprensión, elaborados en el marco de la psicología cognitiva, se aplican tanto a los textos narrativos como a los expositivos.

vos (Kintsch, 1988; 1998; Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk, 1997). Cabe señalar que en términos del planteo de Kintsch (1988, 1998) se distinguen varios niveles de comprensión: a) un nivel superficial que comprende las palabras y frases -nivel de superficie textual-; b) un nivel semántico o texto base que comprende una representación de la estructura semántica – proposicional del texto y c) un nivel más profundo, el modelo de situación. En el modelo de situación, la información proporcionada por el texto es elaborada en función del conocimiento previo del lector – oyente y se integra a la representación mental del texto. El aprendizaje requiere de una comprensión profunda, de la construcción de un modelo de situación complejo en cuanto a la cantidad y a la calidad de las relaciones entre nodos de información que se establezcan en él.

Los estudios con ambos tipos de textos (narrativo y expositivo) conducen a analizar las diferentes demandas cognitivas que éstos plantean debido a las diferencias en su forma, contenido y función. Los textos narrativos requieren para su comprensión de un conocimiento previo más general que el texto expositivo. Por su parte, el texto expositivo presenta nuevos conceptos y, por ende, vocabulario no conocido; la información está, a menudo, densamente incrustada y utiliza formas referenciales distintas (Kieras, 1985).

Las diferencias de complejidad entre ambos tipos de textos, seguramente asociadas al diferente orden de adquisición evolutivo, postergan la inclusión de textos expositivos en las situaciones de aula en primer ciclo. Sin embargo, en estudios recientes (Pappas, 1991, 1993) se ha observado que niños pequeños de 5 y 6 años tienen mayores habilidades de las generalmente pensadas para procesar y comprender textos expositivos. A través de la evocación libre de textos se ha podido comprobar que los niños pueden resumir la información, recuperar la información importante, realizar inferencias que van más allá del texto y relacionar la información del texto con otras fuentes de conocimiento y con su propia experiencia. Asimismo, la importancia de ampliar el mundo conceptual de los niños y su repertorio discursivo plantea la necesidad de una incorporación más temprana del discurso expositivo.

Es por ello que en el marco del proyecto que se lleva a cabo en centros no formales de apoyo escolar con niños de sectores urbano-marginales se proponen desde edad temprana (6 a 8 años), situaciones de lectura de textos expositivos. Teniendo en cuenta que el género narrativo se desarrolla en la comunicación diaria (Bakjtin, 1982; Nelson, 1996), se busca también, promover la adquisición del discurso expositivo incluyéndolo en intercambios colaborativos entre la maestra y los niños.

Este tipo de intercambios ha sido objeto de interesantes estudios cuyos resultados proporcionan elementos para el análisis del proceso colaborativo de construcción de conocimientos que se produce en diversas situaciones de interacción en el aula (Gumperz, 1982, 1984; Gumperz & Field 1995; Michaels, 1988; O' Connor & Michaels, 1993). Asimismo, se ha atendido al modo en que los docentes conducen la negociación de los significados entre los participantes de la conversación (Michaels, 1988) y comparten mutuamente significados al dar lugar a que los niños vinculen lo que escuchan con conocimientos relacionados (Lemke, 1990). Los procesos de elaboración de conocimiento han sido también abordados en el marco de conceptos como el de conversación instruccional (Goldemberg & Pathey Chavez, 1995; Tharp & Gallimore, 1998) y el de conversaciones exploratorias (Nassaji & Wells, en prensa; Wells, 1988).

Las categorías desarrolladas en estos trabajos así como los modelos de comprensión mencionados constituyen el marco de referencia del presente estudio cuyo objetivo es identificar y analizar las estrategias de interacción que utilizan las maestras, para crear durante la lectura de textos expositivos, un contexto que facilite la comprensión de dichos textos y el aprendizaje a partir de ellos.

## **Metodología**

### **Muestra y procedimiento**

El estudio se realizó en dos grupos de niños de entre 6 y 8 años de edad que asisten a un centro no formal de apoyo escolar, perteneciente a la Red de Apoyo Escolar, una asociación civil sin fines de lucro que lleva a cabo su acción en la periferia del conurbano de Buenos Aires (Argentina). Las maestras de ambos grupos recibieron un entrenamiento en estrategias generales de interacción. El entrenamiento se basó en las características de los intercambios identificadas en las investigaciones sobre las conversaciones instruccionales de Tharp y Gallimore (1991), Nassaji y Wells (en prensa) y Wells (1998).

En los grupos se videofilmaron y transcribieron ocho situaciones de lectura de textos expositivos.

### **Análisis de información empírica**

Se empleó una metodología de análisis que combina un procedimiento cualitativo de procesamiento de los datos, el método comparativo cons-

tante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1991), con el microanálisis discursivo de la interacción (Gumperz, 1982, 1984; Gumperz & Field, 1995) para analizar las situaciones de lectura. El procedimiento de análisis siguió diversos pasos:

- 1.- Lectura de los intercambios seleccionados.
- 2.- Identificación de las estrategias más usadas por las maestras en los intercambios.
- 3.- Análisis contextual de la función que cumple cada estrategia para acercar los textos a los niños en los distintos momentos de las situaciones.
- 4.- Análisis comparativo de las distintas instancias en las que las maestras empleaban las estrategias.
- 5.- Los resultados de este análisis se interpretaron en un marco que liga el lenguaje con la cognición (Kintsch, 1998; Nelson, 1996).

## Resultados y discusión

Los resultados del análisis de los intercambios en situaciones de lectura de textos expositivos pusieron de manifiesto que las maestras crean un contexto general o marco para la actividad y, en el transcurso de la misma, ponen en juego estrategias a través de las cuales tejen los conocimientos de los niños con los conceptos que aparecen en el texto, dando lugar a un contexto discursivo que facilita la comprensión.

La creación del contexto se realiza a través de enunciar el propósito general de la situación, establecer los roles de los distintos participantes y explicitar la función de los textos expositivos, acciones que contribuyen a definir las situaciones como un tipo de acto de habla con características propias: un contexto estable y previsible para los niños. La experiencia frecuente con estos contextos situacionales da lugar a que los niños desarrollen representaciones mentales que funcionan como un *contexto cognitivo* a partir del cual pueden, ante cada nueva situación, instanciar dicho contexto y anticipar eventuales acciones: la maestra leerá un texto, ellos tendrán que seguir la lectura, preguntar si no comprenden algo, atender a los comentarios, explicaciones y preguntas de la maestra y hacerlos también ellos. Se espera que aprendan ciertos contenidos presentes en el texto y que puedan relacionarlos, a través de los intercambios, con sus conocimientos previos.

La comprensión de un texto depende del interjuego entre la información propia del texto y los conocimientos del lector. Cuando la distancia

entre ambos tipos de conocimientos es muy amplia se hace más difícil el interjuego entre ellos y, por ende, la comprensión. En este sentido, las observaciones realizadas pusieron de manifiesto diversas estrategias de las maestras que, en el intercambio, acercan a los niños los conceptos abstractos que aparecen en el texto relacionándolos con los conceptos espontáneos que éstos han construido a través de experiencias directas.

Las maestras crean en el intercambio, un contexto discursivo que mediatiza la información que proporciona el texto cuando relacionan las experiencias personales de los niños con la información del texto, cuando se focalizan en la información relevante, retoman y reconceptualizan las intervenciones de los niños para entrelazar sus palabras con el desarrollo de los contenidos, cuando solicitan y proporcionan ejemplos de los casos particulares a los que alude un concepto y establecen relaciones de equivalencia entre conceptos de un mismo orden, cuando crean situaciones imaginarias en las que se aplica el concepto y cuando éste es remitido al entorno situacional inmediato.

Desde el punto de vista interaccional, estas estrategias permiten a las maestras convertir el discurso en torno al texto en un discurso coproducido, en una conversación. Al mismo tiempo, desde una perspectiva cognitiva, es necesario considerar que estas estrategias, al expandir y relacionar la información en el contexto discursivo, contribuyen a la configuración de la trama conceptual en base a la cual los niños construyen la representación mental del texto, el modelo de situación.

Entre estas estrategias, el relato de experiencias personales relacionadas con el tema del texto permite a las maestras darse cuenta del uso espontáneo que los niños hacen de los conceptos, tal como se manifiesta en las narraciones que producen. Por medio de preguntas y proporcionando información, las maestras pueden ayudar a los niños a redefinir estos conceptos de modo sistemático. Así por ejemplo, en una de las situaciones observadas los niños relatan, a pedido de su maestra, experiencias personales que tuvieron con víboras, tema del que trata el texto que van a leer. En el contexto de las narraciones, las maestras pueden aprehender el significado que los niños otorgan a la palabra *veneno* y pueden colaborar con ellos para reelaborar el concepto, explicitando sus propiedades.

(1)

Maestra: (...) *¿Ustedes alguna vez vieron una víbora?*

Nicolás: *Sí. Mi mamá pisó una con la bici.*

(...)

Maestra: *Bueno, esa víbora que cruzó la mamá de Nicolás, ¿vos sabés si era venenosa? ¿No era venenosa? ¿Vos sabías?*

Nicolás: *Era chiquita.*

Maestra: *¿Era chiquita? Por ahí no era venenosa.*

Favio: *La mía, la que yo vi era venenosa.*

Maestra: *¿Era venenosa? ¿Y qué quiere decir que una víbora es venenosa Jimena?*

Nadia: *Que tiene veneno.*

Maestra: *Que tiene veneno. ¿Y qué es el veneno?*

Nicolás: *Te pica te pica yyy*

(...)

Maestra: *Muy bien, ¿el veneno es algo que tiene quién? ¿Adónde está el veneno?*

Favio: *En la panza.*

Maestra: *¿En la panza de la víbora?*

Nicolás: *No, en la lengua.*

Maestra: *¿En la lengua? ¿Y si la víbora te muerde con ese veneno qué pasa?*

Favio: *Primero te lastimás. Después ... Primero te enfermás y después te morís.*

Maestra: *¿Con todas las víboras?*

Favio: *Sí, sí.*

Los niños incluyen a todas las víboras dentro de la categoría de animales venenosos. No pueden establecer una relación de intersección entre ambos conceptos: algunos animales venenosos son víboras; algunas víboras son animales venenosos. En términos de Vygotsky (1964), cuando los niños operan con conceptos espontáneos no son conscientes de sus propiedades ni de las relaciones jerárquicas que éstos mantienen con otros conceptos, aunque puedan usarlos, en ocasiones, para aludir apropiadamente a referentes empíricos. Los niños toman conciencia de un concepto cuando pueden transferirlo del plano de la acción al plano del lenguaje; cuando pueden recrearlo en la imaginación y expresarlo en palabras.

En los intercambios en los que los niños relatan experiencias personales y proporcionan conocimientos previos, algunas maestras focalizan sólo en aquellas experiencias y respuestas que son relevantes para el tema del texto. De este modo, están delimitando el contexto discursivo e indirectamente, también, el contexto cognitivo que conforman los niños, esto es, las redes de relaciones entre conceptos que establecen para compren-

der el texto. El siguiente fragmento de intercambio tuvo lugar durante la lectura de un texto sobre el desierto.

(2)

Maestra: *"Parece que el sol quisiera quemar todo. Pero un día los colores del desierto se vuelven más oscuros." ¿Qué está por pasar?*

Mariano: *No puede ver nada.*

Maestra: *Sí, está oscuro.*

Agustín: *Hay nubes negras.*

Maestra: *Entonces, ¿qué está por pasar cuando empieza a oscurecer así?*

Sonia: *El fin del mundo.*

Darío: *El fin del mundo.*

Alvaro: *Tormenta.*

*La maestra mira a Alvaro, le guiña un ojo y repite el enunciado de Alvaro con entonación marcada.*

En este caso la maestra muestra cuál es la respuesta correcta no sólo a través de intervenciones verbales explícitas sino también recurriendo a señales no verbales (fijar la mirada, guiñar un ojo) y paralingüísticas (la entonación ascendente) que funcionan como pistas de contextualización. Los niños interpretan que el texto no hace referencia al fin del mundo sino a una tormenta apoyándose en estas pistas.

En el proceso de focalización, las maestras recurren también a preguntas explícitas para que los niños atiendan a aspectos del fenómeno y establezcan relaciones que no harían espontáneamente, tal como se observa en una situación de lectura de un texto que trata sobre los animales y sus hábitats.

(3)

Maestra: (...) *La cima. ¿Qué parte de la montaña es la cima?*

Mariano: *El más alto.*

Maestra: *La punta, lo más alto. ¿Quién puede vivir en un lugar así, a ver, piensen?*

Darío: *Nadie.*

Jimena: *Los pájaros.*

Maestra: *Ahí, sí. ¿Pero cualquier pájaro? ¿Una paloma podrá vivir en la cima?*

Jimena: *El águila.*

Maestra: *¡El águila! ¡Apa, miren! ¿A ver? Contanos. ¿Por qué puede vivir ahí?*

En algunos intercambios es posible identificar estrategias de las maestras a través de las cuales integran información fragmentada presentada por los niños y luego la reconceptualizan, acentuando algún rasgo semántico por medio del reemplazo de un término por otro, mostrando facetas alternativas del fenómeno e incluyendo la información en un marco conceptual más general. Durante la lectura del texto sobre la víboras, la maestra reconceptualiza la información proporcionada por los niños.

(4)

Maestra: (...) *¿Cuándo decía que muerde la yarará, Jimena?*

Nicolás: *Cuando tiene peligro.*

Maestra: *Cuando está en peligro ¿Cuando tiene qué cosa? (Hace un gesto con los dedos para indicar que tiene miedo)*

Favio: *Cuando está enojada.*

Maestra: *No ¿Qué quiere decir que está en peligro?*

María: *Cuando alguien le molesta.*

(...)

Favio: *Cuando algo le molesta.*

Alvaro: *Cuando algo le molesta.*

Maestra: *Cuando algo la molesta o cuando algo la asusta, ¿sí? (...). Entonces van a morder únicamente cuando tengan miedo o vean que les puede pasar algo, cuando están en peligro, tal cual.*

La reformulación de la maestra es una emisión compleja en la que explicita el concepto de estar en peligro (*vean que les puede pasar algo*) e infiere las consecuencias de esta situación (*tener miedo*). Mediante el conectivo causal *entonces*, presenta su afirmación como una consecuencia lógica de las intervenciones realizadas por los niños. A través de la expresión *tal cual*, la maestra parece querer sugerir una equivalencia entre las palabras de los niños y sus propias palabras. Como parte del andamiaje la maestra pone a los niños en una situación de mayor autoridad (O' Connor & Michaels, 1993), al valorar las palabras de los niños incluyendo aque-

llas que son pertinentes en su propio discurso (por ejemplo, *peligro*). Pero también, las integra junto a otras y de ese modo, les muestra una forma más compleja de realizar su intención comunicativa.

Para retomar las palabras de los niños en su propio discurso, las maestras hacen uso, en muchas ocasiones, de discurso referido. El empleo estratégico de este recurso permite a las maestras enlazar los marcos de referencia personales de los niños con los conceptos que quieren desarrollar. De esta forma, validan los contenidos de la clase y logran el compromiso y la participación de los niños en la tarea (Rosemberg, 1999).

(5)

Maestra: *Claro ¿viste el calor que largás? Bueno, las viboras no mantienen el calor como hacemos nosotros, no se mantienen calentitas. Y Jimena hoy dijo que se tiran al sol. Es verdad. ¿Para qué se tirarán al sol?*

El discurso referido indirecto analiza e interpreta el evento que se cita desde la perspectiva del evento de habla actual, por lo que constituye para la maestra un recurso apropiado para recontextualizar las emisiones de los niños y conducir el discurso en la dirección que requiere para su argumentación (Baynhman, 1996).

En las situaciones de lectura, las maestras apelan, también, al discurso referido para enlazar las palabras de los niños con las del texto. El establecimiento de un vínculo intertextual permite a las maestras poner en juego su poder interaccional. Así por ejemplo, durante la lectura de un texto sobre las abejas, una de las maestras observadas reconoce las contribuciones de los niños y hace que asuman su rol de sujetos conocedores que junto con el texto aportan al desarrollo de los contenidos.

(6)

Maestra: *“Las abejas son muy trabajadoras”. (...) “Pasan todo el día de flor en flor chupando el néctar.” ¿Saben lo que es el néctar?*

Alvaro: *Sí, la miel.*

Maestra: *Con eso se hace la miel.*

(...)

Maestra: *Muy bien. “Y regresan a la colmena cargadas de polen y néctar, con el que harán”, como dijo Alvaro...*

Alvaro: *Miel.*

Maestra: *“La miel y cera.”*

En las situaciones registradas se ha observado que las maestras, con frecuencia, solicitan a los niños ejemplos de los conceptos que presenta el texto. Al enumerar los casos particulares de un concepto, los niños pueden inferir, a partir de la comparación y del establecimiento de semejanzas y diferencias entre ellos, aquel aspecto en relación con el cual las instancias particulares se parecen, parecido al que alude el concepto en cuestión.

(7)

Maestra: *Bueno. ¿Empiezo a leerles? Dice así “Así como los animales tienen que protegerse de otros” - animales - “y de nosotros” - los hombres- “ los seres humanos, hay animales que pueden hacer daño al hombre.” ¿Sí? ¿Por ejemplo?*

Favio: *Las víboras.*

Maestra: *Por ejemplo las víboras, muy bien.*

Favio: *Los leones.*

María: *Las serpientes.*

Maestra: *Las serpientes. Hoy vamos a hablar de las serpientes.*

Otra estrategia a través de la cual las maestras acercan conceptos complejos y abstractos a los niños consiste en el establecimiento de relaciones de equivalencia entre el concepto presentado en el texto y un sinónimo conocido por los niños. El texto del desierto, que incluye metáforas y palabras desconocidas para los niños, requiere, por parte de la maestra, la puesta en juego de estas estrategias.

(8)

Maestra: *(...) “Las plantas guardan celosamente el agua y la humedad que han acumulado.” Lo que decíamos...*

Nicolás: *¿Qué han acumulado?*

Maestra: *Que han acumulado. Que fueron juntando.*

(9)

Maestra: *“Durante meses”. “Durante meses, la tierra está sedienta”. ¿Qué quiere decir sedienta?*

Sol: *Debajo del sol.*  
Darío: *Tiene hambre la tierra.*  
Maestra: *No, no tiene hambre. Tiene otra cosa. Tiene ...*  
Jimena: *Tiene sol.*  
Maestra: *Sedienta.*  
Sol: *Sed.*  
Maestra: *Tiene sed.*  
Darío: *Necesita agua.*  
Maestra: *Está sedienta, necesita agua.*

La maestra equipara las expresiones (*han acumulado y fueron juntando y necesita agua y está sedienta*) yuxtaponiendo una con otra. La yuxtaposición es una técnica para establecer la equivalencia temática de expresiones. Constituye una definición informal que otorga significado a un término a través de una expresión más familiar (Lemke, 1990).

La yuxtaposición permite establecer la equivalencia temática de expresiones aún cuando no sean sinónimos. Así por ejemplo, durante la lectura de un texto sobre las abejas, para explicitar el término *zumbido*, la maestra sostiene: *Cuando mueven las alas hacen ese zumbidito, hacen ese sonido.* De este modo, la presentación contigua de ambas palabras facilita una inferencia conceptual (el zumbido es un tipo de sonido).

En el caso de la relación *zumbido – sonido*, la categoría supraordenada *sonido* proporciona un contexto más general en el marco del cual los niños pueden comprender el significado de *zumbido*. Pero es también posible crear un contexto a partir de una relación de contraste entre dos conceptos. Así por ejemplo, una maestra contextualiza la noción de *desierto*, desconocida para los niños, oponiéndola en el intercambio al concepto de *selva*, cuyas características los niños conocían a partir de la lectura de otro texto.

(10)

Maestra: *A ver. ¿Se acuerdan ustedes de la selva, de Misiones, las fotos que yo les había mostrado?*  
Niños: *Sí.*  
Maestra: *¿Cómo era? ¿La tierra cómo era, por ejemplo?*  
(...)  
Ramón: *Roja.*  
Maestra: *Roja. ¿Había árboles o no?*  
Niños: *Sí.*  
Mariano: *Había un montón.*

Maestra: *Había un montón de árboles. Bueno, el desierto es lo contrario. No hay tantos, no hay árboles, no hay tanto verde.*

El contraste entre *selva* y *desierto* está explícitamente marcado a través de señales verbales específicas (*es lo contrario de*) y reforzado por el uso repetido de la negación (*No hay tantos, no hay árboles, no hay tanto verde*).

Para contextualizar ideas complejas algunas maestras, en su andamiaje, plantean situaciones hipotéticas en las que se pueden analizar más fácilmente las consecuencias de la idea. Así por ejemplo, en un texto que trata sobre las relaciones entre los seres vivos y sus hábitats, la maestra colabora con los niños para que comprendan por qué las personas no pueden vivir adentro del agua.

(11)

Maestra: (...). *¿Las personas, podemos vivir en el agua?*

Niños: *No.*

Maestra: *¿Por qué no podemos vi...? (...) Piensen esto. ¿Nosotros podemos vivir adentro del agua como los peces?*

Alvaro: *No.*

Maestra: *¿Por qué no?*

Alvaro: *Porque se mueren.*

Maestra: *Porque nos morimos. (...) Bueno, supongamos que yo encuentro un río con el agua totalmente limpia, no hay petróleo, el agua es totalmente cristalina. ¿Yo puedo vivir abajo del agua como una sirena?*

Jimena: *Sí.*

Darío: *No.*

Maestra: *No. ¿Por qué no puedo vivir como una sirena?*

Alvaro: *Porque te morís.*

Nadia: *Te ahogás.*

Alvaro: *Te podés morir.*

Maestra: (...). *Muy bien, me puedo ahogar.*

Alvaro: *Te podés morir.*

Maestra: *Porque yo...*

Mariano: *Porque tomás agua sucia.*

Maestra: *No, yo...*

Darío: *Porque no respirás.*

Maestra: *Muy bien Darío. Porque no puedo respirar yo. Claro, si yo no tomo aire, ¿qué me pasa?*

Mariano: *Morís.*

La maestra crea un contexto para su pregunta, al plantear en forma explícita una situación hipotética introducida con un verbo cognitivo (*supongamos*) que da lugar a la creación de un mundo posible. En ese contexto concretiza el sujeto general *-las personas-* en un sujeto individual *-yo-* y especifica *-el agua-* en *-un río limpio-*. La pregunta de la maestra introduce una comparación con un personaje de fantasía *-la sirena-* que crea un contexto en dos sentidos diferentes: por una parte, permite que los niños imaginen cómo sería vivir adentro del agua. Por otra parte, los niños saben que el mundo de los personajes fantásticos no es el mismo que el de las personas, por lo que los niños pueden inferir que la maestra está implícitamente sugiriendo una respuesta negativa.

Para introducir personajes y situaciones ficticias en el intercambio con los niños, las maestras no sólo recurren al lenguaje. En las observaciones se registran dramatizaciones y el recurso al contexto extralingüístico para mediatizar la comprensión del texto.

(12)

Maestra: *“Las boas, en cambio, se enroscan en sus presas”, como dijo hoy Favio, “se enroscan a sus presas y las aprietan hasta ahogarlás. Por eso se las llama constrictoras.” Hacen esto, vení Nico (la maestra rodea con su cuerpo a Nicolás). Yo soy la víbora y hacen esto. Esta es la presa. Me lo quiero comer. ¿Qué hacen? Lo enroscan todo, con la pierna también, hasta ahogarlo. Y una vez que se ahogó, ¿qué hago yo que soy víbora?*

Favio: *Lo comen.*

Maestra: *Me lo como, muy bien.*

En la dramatización, la maestra recurre a su propio cuerpo como un modo de representación que simboliza el concepto. Pero el propio cuerpo puede también funcionar como anclaje para que los niños comprendan una idea compleja en un caso concreto.

(13)

Maestra: *“Las víboras tienen problemas para mantener el calor interno”. Agarren su mano. Póngansela en la panza. ¿Cómo está la panza?*

Jimena: *Caliente.*

Maestra: *Caliente. La mía está caliente pero mi mano está fría. La panza está caliente. Bueno, nosotros mantenemos el calor de nuestro cuerpo y las víboras, acá dice, (...) las víboras no mantienen el calor como hacemos nosotros, no se mantienen calentitas.*

Ilustraciones y fotos son también parte del contexto extralingüístico en el que se apoyan las maestras para promover la comprensión del texto.

Las estrategias de contextualización de las maestras, ya sea que apelen al lenguaje o a recursos extralingüísticos, mediatizan los conceptos y sus relaciones particularizándolos en casos concretos. En el andamiaje de las maestras se observa que estos movimientos de contextualización están, en muchas ocasiones, seguidos de una recuperación de las palabras del texto.

(14)

Maestra: *“A veces varias víboras se entrelazan formando nudos para conservar mejor el calor que necesitan para vivir.” Se entrelazan. Como hacen acá...(la maestra muestra el dibujo del texto).*

(...)

Maestra: *Las víboras hacen esto, se juntan todas (abraza a dos niñas) todas así. Miren, es como que hicieran todas así arrumacadas todas juntitas para estar calentitas. Cuando ustedes tienen frío, llegan a casa...*

Favio: *Me pongo un buzo.*

Maestra: *Se ponen un buzo. Bueno, las víboras no se pueden poner un buzo. Entonces lo que hacen...*

Favio: *Se enredan con otro.*

Maestra: *Se enredan con otro, muy bien Favio.*

Favio: *Y se tapa.*

Maestra: *Y se quedan así todo el invierno para no pasar, para no morirse de frío. (...)... de esa manera “se entrelazan unas con otras para conservar el calor que necesitan para poder vivir”.*

De modo que las estrategias de las maestras conducen, no a una simplificación del texto para que se ajuste al nivel de desarrollo real del niño, sino a crear en la interacción, una zona de desarrollo potencial en la que el texto se acerca a los niños y los niños al texto.

## **Conclusiones**

En la interacción con los niños, las maestras generan dos niveles diferentes de contextos: un contexto general relativo a la situación de lectura de un texto expositivo y un contexto específico que orienta la comprensión de cada uno de los textos.

El contexto general proporciona la macroestructura de la situación tanto a través de señales explícitas como implícitas. El uso recurrente de estas señales por parte de la maestra y la participación reiterada de los niños en ellas da lugar a que éstos formen representaciones mentales que, por su estructura de guiones (Schank & Abelson, 1977), facilitan el desempeño de los niños durante la lectura.

Por su parte, a través de una serie de estrategias, las maestras configuran un contexto lingüístico en el que los conceptos del texto aparecen expandidos, vinculados con otros en una red más amplia de relaciones a la que se incorporan también los conocimientos previos de los niños. De esta manera los niños no sólo aprenden nuevos conceptos sino que también redefinen los conceptos que ya poseen.

Como se observó en un trabajo reciente (Rosemberg & Borzone, en prensa) ambos contextos están relacionados: las maestras crean un contexto para la actividad y, teniendo ese contexto como anclaje, usan los contextos para vincular los conceptos científicos con los conceptos espontáneos. De este modo, en el análisis del proceso de enseñanza se consideran simultáneamente dos planos: el de la creación de un primer contexto para la actividad y el de las estrategias que operan en ese contexto.

En el trabajo mencionado de Rosemberg y Borzone (en prensa), en el cual se analizaron situaciones de intercambio centradas en distintos géneros discursivos, se identificaron dos formas complementarias de interacción de las maestras, una orientada a la contextualización y la otra orientada a la descontextualización. Por medio de las primeras acercaban a los niños conceptos abstractos, estableciendo relaciones entre estos y los conceptos espontáneos que los niños emplean para construir una representación mental del modelo de situación. Por otra parte, a través de estrategias de descontextualización, colaboraban con los niños en la elaboración de conceptos abstractos, explícitos y sistemáticos, alejando su pensamiento del entorno inmediato. Estas estrategias que reflejan la dinámica del proceso de enseñanza, van reformulando el contexto o entorno planteado, en un principio, como anclaje para la actividad. La reformulación acompaña y promueve el aprendizaje porque los cambios que introduce en el contexto especifican o amplían el marco de referencia.

La situación de lectura de textos expositivos, por la particularidad de estos textos que presentan conceptos nuevos y son en sí mismos descontextualizados, induce al maestro al uso más frecuente de estrategias de contextualización.

Las estrategias de contextualización (relacionar las experiencias personales de los niños con la información del texto, focalizar la información relevante, retomar y reconceptualizar las intervenciones de los niños para entrelazar sus palabras con el desarrollo de los contenidos, solicitar y proporcionar ejemplos de los casos particulares a los que alude un concepto y establecer relaciones de equivalencia entre conceptos de un mismo orden, crear situaciones imaginarias en las que se aplica el concepto y remitirlo al entorno situacional inmediato) permiten acercar los textos al mundo de referencia de los niños.

Como señaló Sanchez (2001), en este tipo de lectura dialógica que se plantea como actividad conjunta, el texto se hace público en el discurso que rodea a la lectura y que lo transforma en objeto de reflexión y análisis. La calidad de este texto público depende de su coherencia, de la elaboración e integración de la información que resulta de explorar sistemáticamente sus contenidos y explicitar relaciones.

Como se ha observado, las maestras ponen en juego distintas estrategias que contribuyen, sin duda, a la construcción de un texto público de calidad, construcción en la que se involucra a los niños conduciéndolos a realizar junto con otros, las complejas operaciones implicadas en todo proceso de comprensión.

Asimismo, se puede pensar que ese texto público, en tanto representación socialmente construida a través del intercambio, constituye una referencia importante para que los niños elaboren un modelo de situación del texto más complejo e integrado. Dado que, como lo muestran las investigaciones de Kintsch (1998), este tipo de modelo resulta de una comprensión más profunda que posibilita el aprendizaje, los resultados de este trabajo, interpretados en un marco que articula los modelos cognitivos con la psicología sociocultural, permiten pensar que el desempeño cognitivo de los niños guiado por el maestro en la zona de desarrollo potencial posibilitará en el futuro la realización de estos procesos en forma autónoma.

## Referencias bibliográficas

- Baynhman, J. (1996). Direct speech: What's it doing in non narrative discourse? *Journal of Pragmatics*, 25, 61-81.
- Bakjtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bakjtín (Ed.), *Estética de la creación verbal* [Esthetics of verbal creation] (pp.248-294). México: Siglo XXI.
- Biber, D. (1985). Investigating macroscopic textual variation through multifeature/multidimensional analyses. *Linguistics*, 23, 337-360.
- Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English: Resolving the contradictory findings. *Language*, 62(2), 384-414.
- Borzone de Manrique, A.M. & Rosemberg, C.R. (1994) El intercambio verbal en el aula. Las respuestas de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro [Verbal exchange in the classroom. Children's responses to teacher's interactional styles]. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Britton, B. (1994). Understanding expository text. Building mental structures to induce insights. *Handbook of Psycholinguistics*. NY: Academic Press.
- Britton, B. & Black, J. (1985). *Understanding expository text*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Britton, B. & Graesser, A. (1996). *Models of understanding text*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño* [Child's talk]. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural* [Cultural Psychology]. Madrid: Morata.
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky and cognitive science. Language and the unification of the social and computational mind*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goldenberg, C. & Pathy Chaves, M. (1995). Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers. *Discourse Processes*, 19, 57-73.

- Gumperz, J. (1982). The linguistic basis of communicative competence. En D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press.
- Gumperz, J. (1984). Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed.), *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*. Washington: Georgetown University Press.
- Gumperz, J. & Field, M. (1995). Children's discourse and inferential practices in cooperative learning. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- Kieras, D. (1985). Thematic processes in the comprehension of technical prose. In B. Britton & J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text* (pp. 89-107). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A constructive integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. NY: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. NY: Ablex.
- Mandler, J.M. (1978). A code in the node. The use of the story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1, 14-35.
- Meyer, B. (1975). *The organisation of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: Una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización* [The social construction of literacy], (pp. 109-134). Madrid: Paidós.
- Nassaji, H. & Wells, G. (en prensa). What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, M.C. & Michaels, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24(4), 318-335.

- Pappas, C. (1991). Fostering full access to literacy by including information books. *Language Arts*, 68, 111-151.
- Pappas, C. (1993). Is narrative “primary”? Some insights from kindergartners’ pretend reading of stories and informational books. *Journal of Reading Behavior*, 25, 97-127.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento* [Apprenticeship in thinking]. Barcelona: Paidós.
- Rosemberg, C.R. (1999). La conversación en el aula. El discurso como andamiaje [Conversation in the classroom: Scaffolding through discourse]. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 8, 47-57.
- Rosemberg, C.R. (2000). El aprendizaje lingüístico y discursivo: La incidencia de la interacción social [Linguistic and discourse learning: The incidence of social interaction]. *Revista Internacional Paideia*, 3, 85-94.
- Rosemberg, C.R. & Borzone de Manrique, A.M. (1994). La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula [Verbal interaction during storybook reading in the classroom]. En R. Gibaja & A.M.E. de Babini (Eds.), *La educación en la Argentina: Trabajos actuales de investigación* (pp. 165-204). Buenos Aires: La Colmena.
- Rosemberg, C.R. & Borzone de Manrique, A.M. (en prensa). La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y descontextualización de significados [Teaching through discourse. Meaning contextualization and decontextualization strategies]. *Revista Cultura y Educación*.
- Rumelhart, D. (1977). On evaluating story grammars. *Cognitive Science*, 4, 53-76.
- Sanchez, E. (2001). Ayudando a ayudar: El reto de la investigación educativa [Helping to help: The challenge of educational research]. *Cultura y Educación*, 13(3), 249-266.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, goals, plans and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Stein, N. & Glenn, G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood N.J: Ablex Publ.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of cualitative research. Grounded theory. Procedures and technics*. London: Sage Publications.
- Teale, W., Martinez, M. & Glass, W. (1989). Describing classroom storybook reading events. In D. Bloome (Ed.), *Classroom and literacy* (pp.110-121). Norwood: Ablex.
- Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1991). *The instructional conversation: Teaching and learning in social activity*. (Informe de investigación). Extraído de la Worl Wide Web: <http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/ncrcdssl/rr2.htm>
- Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1998). *Rousing minds to life: Teaching, learnig and schooling in social context*. NY: Cambridge University Press.
- Trabasso, T. & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-170.
- Trabasso, T. & van den Broek, P. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, 1-25.
- Van Dijk, T. (1997). Towards a theory of context and experience models in discourse processing. In Herre van Oostendorp (Comp.), *The construction of mental models during reading* (pp.38-62). Hillsdale, NJ: Erlbawm.
- Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje* [Thought and language]. Buenos Aires: Lautaro.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Wells, G. (1988). La experiencia de lenguaje de niños de cinco años en casa y en la escuela. [Five-years-old children's experiences with language at home and school] In J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 85-108). Madrid: Paidós.
- Wells, G. (1998). *Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky*. Extraído de la Worl Wide Web: <http://www.oise.utoronto.ca/gwells/dialogic-inquiry.txt>
- Werlich, E. (1975). *Typologie der texte* [Text typology]. München: Fink.

Wertsch, J.V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada* [Voices of the mind. A sociocultural approach to the study of mediated action]. Madrid: Visor.

Wertsch, J.V. (1998). *La mente en acción* [Mind in action]. Buenos Aires: Aiqué.

*Instituto de Lingüística  
Universidad de Buenos Aires (UBA)  
25 de Mayo 217  
(C1002ABE) Buenos Aires – Argentina*

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2002  
Fecha de aceptación: 16 de agosto de 2002

