



LA LECTURA INTERACTIVA Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO NARRATIVO ORAL EN EL NIVEL INICIAL

THE INTERACTIVE LECTURE AND ITS RELATIONSHIP WITH ORAL NARRATIVE DEVELOPMENT AT THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

María Inés Riccio¹

minesriccio@gmail.com

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo

Instituto Superior de Formación Docente N° 9-029

Mendoza. Argentina

Resumen

La visión de la lectura centrada en habilidades de decodificación se vio transformada a partir del enfoque psicolingüístico (Goodman, 1996) y de las ideas transaccionales (Rosenblatt, en Dubois, 1991) hacia una concepción de la lectura como un proceso activo de creación de significado. Sin embargo, este nuevo enfoque no siempre se ve reflejado en el aula. El presente estudio surge de la necesidad de repensar la manera de acercar los libros a los niños en el Nivel Inicial y busca analizar el impacto de la lectura interactiva en el desarrollo discursivo narrativo de estudiantes de sala de 5 años. Se empleó una metodología descriptiva y cuasi experimental: durante cuatro meses, el grupo experimental participó en secuencias de lectura interactiva y actividades de producción oral, mientras que se comparó su desempeño con el grupo control, a partir de evaluaciones pretest y posttest. Los resultados muestran una progresión significativa en el grupo experimental, especialmente en la calidad de las renarraciones, que evolucionaron hacia textos completos y ordenados, incluso en cuentos sin estructuras repetitivas. Estos hallazgos sugieren que la práctica sistemática de la lectura interactiva y la renarración favorece la apropiación de la estructura narrativa y el desarrollo de la habilidad discursiva oral.

Palabras clave: lectura interactiva - comprensión lectora - nivel inicial - desarrollo discursivo oral - estructura narrativa

Abstract

The view of reading, focused on decoding skills, was transformed from the psycholinguistic approach (Goodman, 1996) and transactional ideas (Rosenblatt, in Dubois, 1991) to a conception of reading as an active process of meaning creation. However, this new approach is not always reflected in the classroom. The present study arises from the need to rethink how to introduce books to children at the early childhood education and seeks to analyze the impact of interactive reading on the narrative discourse development of 5-year-old preschool students. A descriptive and quasi-experimental methodology was used: for four months, the experimental group participated in interactive reading sequences and oral production activities, while their performance was compared with a control group, based on pretest and posttest evaluations. The results show significant progress in the experimental group, especially in the quality of the retellings, which evolved into complete and orderly texts, even in stories without repetitive structures. These findings suggest that the systematic practice of interactive reading and retelling promotes the appropriation of narrative structure and the development of oral discursive skills.

Keywords: interactive reading - reading comprehension - early learning stage - oral discourse development - narrative structure

Recibido: 29-06-2025

Aceptado: 10-11-2025

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva conductista y tradicional, la lectura fue considerada por mucho tiempo como un mecanismo de transcripción de la lengua oral, en el que la obtención del significado² queda relegada a una etapa posterior. En esta línea, tanto la naturaleza social y cultural del lenguaje escrito como la importancia de la motivación para el niño fueron subestimados. Así, la enseñanza se centraba en el desarrollo de habilidades de decodificación, apoyadas en las destrezas psicomotrices, a partir de letras y palabras aisladas, muchas veces insertas en textos artificiales y sin sentido.

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

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

En cuanto a la concepción más reciente sobre la lectura, proveniente de la teoría literaria, Dubois (1991) se refiere a la teoría transaccional desarrollada por Louise Rosenblatt, quien afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el autor y el texto en un tiempo y circunstancias particulares. Así, en el proceso de transacción, lector y texto son interdependientes; y de su interpretación recíproca surge el sentido de la lectura.

Este trabajo se inserta en un enfoque holístico psicosocioconstructivo, que considera el período de la alfabetización temprana³ y el Nivel Inicial (NI) como crucial para forjar potenciales lectores adultos. Se reconoce que la escucha de narraciones, en particular de cuentos, representa un pilar fundamental para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora en quienes aún no transitan la lectura de manera autónoma. A su vez, se ha demostrado que ciertas acciones y procesos, como la escucha activa, la interacción con el texto leído por un mediador y la reconstrucción de la secuencia narrativa favorecen el desarrollo narrativo oral en los niños.

La problemática central de esta investigación radica en la necesidad de transformar las perspectivas y metodologías tradicionales sobre el acercamiento de los niños pequeños a los cuentos en sus primeros años de escolarización. El aporte novedoso de este estudio reside en explorar cómo la lectura interactiva de cuentos no solo potencia la comprensión de las narraciones escuchadas, sino que también actúa como un andamiaje crucial para el desarrollo de habilidades de narración oral, sentando las bases para una alfabetización inicial asertiva y procesos de alfabetización avanzada y académica a lo largo de la vida.

En este sentido, el objetivo de la presente investigación es explorar cómo la lectura interactiva (LI) de cuentos influye en el desarrollo de la competencia narrativa oral en niños de 5 años del NI. Para dar cuenta de ello, el trabajo analizará cualitativamente las renarraciones grupales de los niños, tanto en instancias de lectura modélica (pretest y postest) como de LI, para observar la evolución y el impacto de esta estrategia dialógica en su desarrollo discursivo oral y comprensión de la trama.

1. Marco teórico

1.1. De la lectura como decodificación a la lectura como práctica social y cognitiva

Durante la segunda mitad del siglo XX comienza a estudiarse el acto de leer como proceso activo por parte del lector; es decir, cobran preponderancia los mecanismos internos que interactúan durante la lectura. En este marco, a partir de las teorías transaccionales, la comprensión de lo escrito comienza a adquirir protagonismo y el receptor es quien establece vínculos con el texto construyendo sentidos (Dubois, 1991). Esta concepción se mantiene vigente en los enfoques contemporáneos, que entienden la lectura como una práctica social y cognitiva en la que el lector activa sus saberes previos, expectativas y contextos para dar sentido a lo escrito (Colomer, 2001; Diuk, 2023). A partir de ello, y en relación con la práctica áulica, el docente debe focalizar su enseñanza en el lenguaje escrito y no en la escritura de las letras, convirtiendo así este aprendizaje en un acto cognitivo (Braslasky, 2005; Ortega de Hocevar, 2014).

En el caso de los niños que aún no leen por sí mismos, el proceso se inicia a través de la mediación adulta. Cuando el docente lee en voz alta, los niños no solo escuchan, anticipan, interpretan y participan activamente en la construcción del significado del texto; sino también, interactúan directamente con el lenguaje escrito (Kaufman, 2013). Así, como afirma Borzone (2005), se le brinda al niño la posibilidad de conocer nuevas palabras y desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita. De manera complementaria, Lerner (2001) sostiene que estas prácticas favorecen habilidades cognitivas superiores que luego se transferirán al aprendizaje de la lectura y la escritura.

1.2. La narración y el cuento infantil en la alfabetización temprana

La estructura narrativa está presente desde la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística y, debido a que el dominio de las formas gramaticales deriva del impulso por construir narraciones, se aconseja equipar al niño, lo más tempranamente posible, de instrumentos narrativos (Bruner, 1995). Esto nos lleva al razonamiento postulado por la perspectiva socioconstructivista: aunque el niño cuente con una predisposición innata para la organización narrativa, la cultura lo equipa enseguida con nuevas competencias narrativas gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comienzan a participar muy tempranamente de la mano del adulto (Franco Accinelli et al., 2022; 2024).

De esta manera, los niños acceden al mundo ficcional gracias a estas primeras historias, a través de las cuales descubren la potencialidad simbólica del lenguaje (Colomer, 1998), experimentan emociones, comprenden relaciones causales (Franco Accinelli et al., 2024) y se familiarizan con las convenciones sociales y culturales (González García, 2021). La narración se convierte así en un vehículo privilegiado para la comprensión de la realidad y para la construcción de su propia identidad (Barriga Villanueva, 2015).

Según investigaciones realizadas en distintos países por la Asociación Internacional de Lectura, el cuento es uno de los textos que más se recomienda durante el proceso de alfabetización temprana (Motta et al., 2012). Estudios recientes han demostrado que la lectura de cuentos en los primeros años de escolaridad contribuye a que los niños se familiaricen con la estructura narrativa, comprendan diálogos y descripciones y desarrollen habilidades socioemocionales y lingüísticas (Chaverri et al., 2024; Franco et al., 2022; 2024; Iandolo, 2011; Orellana-García et al., 2018; Reys Farias & Vera Ortega, 2025).

Dentro de este vasto universo de la narración, resulta innegable la importancia de los cuentos tradicionales o clásicos en la etapa de la niñez; no solo por su acervo cultural (Ortiz y Zaina, 2017). Sin embargo, como sostiene Moreno Verdulla (1994), el autor de un cuento literario, cuando lo dirige a los niños, puede imitar fórmulas, personajes y estructuras populares, tales como la repetición y acumulación de acciones, para favorecer el recuerdo y comprensión.

Ahora bien, más allá de su estructura, los cuentos infantiles de autor, a diferencia de los clásicos, presentan una intencionalidad artística definida, un léxico cuidado, abierto y desafiante. Además, exploran temáticas universales desde perspectivas originales (Díez, 2009); ofrecen estructuras narrativas claras, personajes con los que pueden identificarse o contrastar y tramas que invitan a la reflexión emocional y al desarrollo de la empatía (Bajour, 2009; Carranza, 2009).

En resumen, los cuentos de autor desempeñan un papel crucial en la enseñanza de la literatura, ya que exponen a los estudiantes a obras de calidad y los invitan a participar activamente en el proceso interpretativo, favoreciendo así la construcción de su sentido literario y cultural.

1.3. Modelos y teorías de comprensión lectora

Dentro de este marco, surgen modelos y teorías que cobran relevancia para comprender los procesos cognitivos llevados a cabo durante la lectura de textos narrativos en general. A continuación, describiremos uno de ellos, el cual resulta relevante para esta investigación: la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi, 2014).

Por un lado, desde una mirada integradora, esta teoría considera a la comprensión de textos escritos como un macroproceso multidimensional en el que intervienen múltiples factores de tipo: psico-socio-bio-lingüístico (Parodi, 2014). Por otro lado, establece un principio: la 'acreditabilidad de lo comprendido', por medio de la comunicación oral o escrita, y tres supuestos centrales distintivos: el 'supuesto de la cognición situada', porque los lectores construyen sus representaciones a partir de textos originales e influidos por sus experiencias y conocimientos; el 'supuesto de la interactividad', debido a que se establece una estrecha vinculación entre procesos mentales, texto y contexto; y el 'supuesto de la socioconstructividad', porque se desarrollan estrategias de lectura en entornos sociales con el fin de construir significados.

Asimismo, la comprensión del texto literario, y el cuento en particular, es abordada desde distintas perspectivas (la Narratología, la Estética de la recepción, la Semiótica y la Pragmática literaria), tratando de establecer las vías de acceso a una obra para su mejor comprensión. En lo que concierne a la participación del lector en el discurso, los estudios se han desplazado hacia la consideración del hecho literario como una forma de comunicación. Así, la estética de la recepción y la pragmática literaria han caminado hacia una teoría del uso literario del lenguaje, obligando a redefinir el objeto de la teoría poética como una práctica comunicativa, social e históricamente diferenciada, en la que el receptor ejerce su identidad de sujeto funcional en la interpretación de los signos y en la producción de significados (Colomer, 2010).

En esta línea, la comprensión no se limita a la reproducción literal de información, sino que involucra la construcción de representaciones mentales del mundo narrado, la reconstrucción de inferencias a partir de conexiones entre fragmentos textuales y de estos con experiencias previas (Arenas y Gutierrez, 2000; Braslasky, 2005; Diuk, 2017; Parodi, 2014), el conocimiento del vocabulario empleado (Menti y Rosemberg, 2016; Strasser y Vergara, 2016) y la respuesta emocional al relato.

1.4. La lectura interactiva o dialógica

En coherencia con lo expuesto, la estrategia de LI o dialógica (Whitehurst et al., 1988) adquiere una relevancia singular. Al propiciar un diálogo constante entre el niño y el texto a través del mediador o interpretante, como lo llama Ferreiro (1996), se fomenta una participación activa que promueve la atención (Guevara y Rugerio, 2017). Las preguntas abiertas, el modelado y las claves proporcionadas por el lector adulto, como los gestos y la prosodia, funcionan como estrategias para invitar a los niños a relacionar el contenido con sus propias vivencias y a reflexionar sobre los personajes y sus acciones (Rosemberg y Stein, 2015). Del mismo modo, el trabajo específico con el vocabulario seleccionado -mediante preguntas, aclaraciones, imágenes, entre otras estrategias- contribuye a clarificar significados y a ampliar el léxico infantil (Larraín et al, 2012; Rosemberg y Stein, 2015; Rosemberg, 2021). En conjunto, esta dinámica de lectura estimula procesos cognitivos fundamentales para la comprensión y modela estrategias que el niño internaliza progresivamente (Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015; Gutiérrez, 2016; Llamazares y Alonso-Cortés, 2016).

De esta manera, como lo postula Martins de Castro Chaib (2006), la LI se encauza en la línea del aprendizaje dialógico, cuyos principios fueron desarrollados por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA, 1992) sobre la base de las ideas de Vigotsky (1978), Halliday (1994) y otros pensadores: diálogo igualitario, inteligencia cultural, igualdad de diferencias, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental y transformación.

Cabe agregar, que la importancia de la LI durante los primeros años de alfabetización inicial se magnifica al considerar su impacto en el desarrollo narrativo oral. La exposición reiterada a estructuras narrativas bien construidas, mediada por la interacción dialógica, proporciona a los niños un modelo implícito sobre cómo organizar sus propios relatos. A su vez, la recurrencia en la lectura de un mismo cuento afianza el significado de las palabras y de la comprensión de la trama narrativa creando una sensación de competencia y seguridad en quien escucha, la cual podrá evidenciarse durante la reconstrucción oral del cuento llevada a cabo por el niño (Strasser y Vergara, 2016).

1.5. La renarración como estrategia de evaluación y desarrollo

En el caso de la renarración del relato, el niño debe recordar lo escuchado o leído y, con ayuda del esquema narrativo internalizado, relacionar sus partes y expresarlo con sentido (Manrique, 2012). De esta manera, como postula Ortega de Hocevar (2009), se concreta el principal objetivo de la renarración: “La reconstrucción del significado del cuento dentro de un proceso interactivo” (p.11). Para lograrlo, distintas investigaciones coinciden en la necesidad de incrementar la lectura de cuentos cuidadosamente

seleccionados, en particular de estructura canónica y acordes a su edad e intereses (Borzone et al., 2011; Ortiz y Zaina, 2017).

Por lo expuesto, la renarración de cuentos resulta ser una técnica propicia para evaluar tanto la comprensión lectora de cuentos escuchados, como el desarrollo discursivo oral de niños de NI. A través de esta actividad es posible observar no solo si el niño recuerda la secuencia narrativa básica, sino también cómo organiza la información, qué elementos considera centrales y qué recursos lingüísticos utiliza para reconstruir el relato. Asimismo, la renarración ofrece indicios sobre su capacidad para mantener la coherencia, recuperar detalles relevantes y establecer relaciones causales entre los acontecimientos, aspectos fundamentales en el desarrollo temprano del lenguaje.

2. Metodología

2.1. Enfoque y diseño

La investigación se enmarca en un enfoque mixto, con predominio cualitativo y complementariedad cuantitativa. Se adoptó un diseño cuasi-experimental con grupo control y grupo experimental, con aplicación de pretest y posttest, lo que permitió observar los cambios en la producción narrativa oral a partir de la implementación de la lectura interactiva.

2.2. Participantes y corpus

Participaron del estudio dos grupos de niños que asistían a sala de 5 años de NI, cuyas familias presentaban diversas configuraciones socioeconómicas. Ambos grupos pertenecían a una misma escuela de gestión estatal, ubicada en el departamento de Guaymallén, provincia de Mendoza:

- Grupo control (Sala de 5 “D”), conformado por 11 niñas y 7 niños.
- Grupo experimental (Sala de 5 “C”), conformado por 14 niñas y 10 niños.

Con respecto a los cuentos seleccionados, para el pretest se llevó a cabo la lectura del cuento “El astronauta del barrio”, de Silvia Schujer; para el posttest, la lectura del cuento “Monigote en la arena”, de Laura Devetach. Para el programa de aplicación de lectura interactiva se seleccionaron los siguientes cuentos de autor: “El sapo verde”, de Graciela Montes; “El mono y el yacaré”, de Gustavo Roldán; “Preciosaurio”, de Silvia Schujer; “La luna se cayó”, de Laura Devetach; “Celestino”, de Beatriz Ferro; “Había una vez una casa”, de Graciela Montes; “Cuello duro”, de Elsa Bornemann; “La planta de Bartolo”, de Luna Devetach; “Choco encuentra una mamá” y “No te rías, Pepe”, ambos de Keiko Kazsa.

2.3. Instrumentos y técnicas de recolección de la información

Reconstrucción narrativa oral de cada cuento seleccionado en grupos reducidos: ordenamiento de imágenes representativas de cada categoría narrativa y recreación de la secuencia narrativa con apoyo de las imágenes mencionadas y de estrategias de andamiaje. Estas últimas incluyeron preguntas para iniciar o continuar el relato, referencias a causas, consecuencias, intenciones y sentimientos de los personajes, asentimientos, reformulaciones, repeticiones que incentivaron la continuidad, vacilaciones que invitaron a la reflexión y corrección, así como el uso de conectores lógicos y organizativos.

El instrumento de evaluación mencionado fue aplicado para el GC y el GE en dos momentos: una medición inicial (pretest), destinada a establecer el nivel de conocimientos previo de los participantes, y una medición final (postest), orientada a identificar los cambios producidos tras la intervención. Por su parte, el GE fue evaluado con el mismo instrumento al finalizar cada una de las 12 secuencias incluidas en el Programa de intervención.

La recolección de datos se realizó mediante grabaciones de audio. Si bien todos los momentos correspondientes a las 14 secuencias fueron grabados, para este trabajo se consideran las 96 reconstrucciones de cuentos posteriores a la lectura modelica (pretest y postest) e interactiva (programa de aplicación).

2.4. Procedimiento

El estudio se desarrolló durante 14 semanas. Tanto el pretest (primera semana), como el postest (décima cuarta semana), se aplicaron en sesiones de una hora. Entre ambas instancias, se implementaron las 12 secuencias de lectura interactiva (12 semanas) con el grupo experimental. En cada una de estas, el cuento seleccionado fue leído en forma interactiva por la investigadora (primer y tercer día) y por la docente de la sala (segundo día). En la tercera jornada de cada secuencia, los niños se dividían en 6 grupos (predeterminados y continuos) para recontarlo con ayuda de las imágenes y las estrategias mencionadas e implementadas por la investigadora.

Pretest y postest: como mediación previa a la aplicación del instrumento se llevaron a cabo los momentos de prelectura, lectura modelica y poslectura. Este último momento fue destinado para la recuperación colectiva del contenido del cuento, guiada por preguntas orientadas a las categorías narrativas propuestas por Adam y Lorda (1999).

Posteriormente, los niños eran divididos en grupos y distribuidos en mesas, en estas la investigadora colocaba las imágenes y ellos debían ordenarlas. En ambas salas, la docente ya había organizado previamente a los niños en grupos de 3 o 4 integrantes, disposición que se mantuvo a lo largo de la investigación.

Programa de aplicación de lectura interactiva para el GE: cada una de las 12 secuencias se desarrolló en tres días y respetó la siguiente estructura:

- *Preelectura:* presentación del título y autor, activación de conocimientos previos y motivación para la escucha atenta (primer día). Reactivación de conocimientos previos vinculados al cuento, personajes y conflicto (segundo y tercer día).
- *Lectura interactiva:* a partir de un modelo guía con categorías narrativas (Adam y Lorda, 1999), fragmentos seleccionados para su abordaje, inferencias para reconstruir con apoyo de preguntas abiertas y modelado, y vocabulario relevante (Strasser y Vergara, 2016) con estrategias de apoyo, entre estas: imagen, sinónimo, definición adaptada, onomatopeya, gesto, dramatización, etc. (primer día). Utilización del mismo modelo que el primer día, con algunos cambios en las estrategias empleadas para ayudar a los niños a reconstruir las inferencias y comprender el vocabulario. Dichos cambios dependieron de los logros alcanzados por los chicos en cada momento, los cuales el docente debía monitorear a través de sus intervenciones. En función de ello, se propició también el recuerdo de la primera lectura (segundo y tercer día).
- *Poslectura:* cuestionario oral, para todo el grupo, referido a todas las categorías narrativas (primer día). Preguntas de extrapolación⁴ relacionadas con experiencias personales (segundo día). Repetición del cuestionario del primer día.
- *Reconstrucción del cuento:* en grupos separados, con ayuda de imágenes y estrategias de andamiaje, mencionadas en 2.2. (tercer día).

Para otorgarle claridad a las emisiones, mitigar el ruido propio del entorno escolar y evitar las dispersiones, todas las sesiones de recuento se llevaron a cabo en el patio interior del establecimiento educativo, de un grupo por vez, alrededor de una mesa donde se colocaban las imágenes. Asimismo, se registraron limitaciones derivadas del ausentismo, lo que motivó la presentación de una tabla de porcentajes de asistencia.

2. Análisis de datos

Las producciones resultantes de las 96 reconstrucciones grupales fueron analizadas con base en el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991; Valles, 2003). Esto permitió realizar comparaciones sistemáticas y derivar indicadores que tipifican los relatos según el orden de los acontecimientos, el grado de completitud y la coherencia interna, siguiendo la gramática de la historia de Stein y Glenn (1979) y las categorías narrativas de Adam y Lorda (1999). A partir de este análisis, se identificaron distintos tipos de reconstrucciones narrativas que, si bien guardan cierta relación con los propuestos por Manrique (2012), difieren en tanto esta investigadora se basa en

categorías orientadas a valorar la calidad y cantidad de la información proporcionada por el docente durante el proceso.

A partir de estos antecedentes, las producciones fueron clasificadas en cinco categorías:

- Descripción de imágenes (DI): producciones centradas únicamente en la descripción de ilustraciones, sin lograr reconstruir la macroestructura del cuento.
- Incompleta y desordenada (ID): relato incoherente e incompleto, con recuperación parcial de categorías narrativas y sin respeto por el orden lineal.
- Incompleta y ordenada (IO): relato incompleto, pero con cierta coherencia, aunque falten categorías narrativas relevantes.
- Completa y desordenada (CD): relato con todas las categorías narrativas, pero con quiebres en el orden temporal.
- Completa y ordenada (CO): relato completo y coherente, que integra categorías narrativas centrales, información explícita e inferencias.

3. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos que rigen los estudios con niños en el ámbito educativo, en concordancia con la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) y las normativas locales de protección de datos y derechos de los menores. Se solicitó autorización a la institución escolar y consentimiento informado a las familias, con el fin de garantizar la participación voluntaria de los niños y el respeto de su bienestar en todo momento.

Asimismo, se informó a los niños que sus intervenciones serían grabadas en audios y se resguardó la confidencialidad y anonimato de los participantes mediante la codificación de los datos. Los materiales fueron utilizados únicamente con fines académicos.

4. Resultados

A continuación, se muestra el resultado del análisis cualitativo⁵, correspondiente a las 12 reconstrucciones grupales de cuentos llevadas a cabo por el grupo experimental durante 12 semanas. Para ello, se incluye la Tabla 1, la cual da cuenta de los resultados obtenidos en porcentajes, de acuerdo con la cantidad de alumnos presentes en cada instancia, para graficar la evolución de la competencia narrativa oral de los alumnos a lo largo de las 12 semanas de la implementación. Cabe agregar, que estos gráficos porcentuales resultan necesarios dada la variabilidad de asistencias diarias de los niños a clase.

Tabla 1

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

Número de secuencia	Porcentaje de alumnos				
	D.I.	I.D.	I.O.	C.D.	C.O.
1		30	10		60
2			37,5		62,5
3	17,65	11,76	5,88	47,06	17,65
4			31,58		68,42
5					100
6				16,67	83,33
7			15	25	60
8			25		75
9			17,65		82,35
10			27,27		72,73
11					100
12					100

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

Los resultados expuestos muestran una marcada evolución hacia reconstrucciones completas y ordenadas. Se evidencian escasos recuentos donde los niños se hayan limitado a describir las imágenes sin lograr relacionarlas lógicamente. Asimismo, solo en la primera y tercera secuencia, 30% y 11,76% de los niños reconstruyó el relato en forma incoherente e incompleta, con recuperación parcial de las categorías narrativas y sin respeto por el orden lineal. A su vez, también en la tercera de las secuencias, se evidencia el menor porcentaje de niños que logró producir renarraciones completas y

ordenadas; a diferencia de la quinta, undécima y duodécima secuencia, en las que 100% de los participantes lo consiguió.

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

Tabla 2

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

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

Si bien los resultados del pretest muestran un nivel superior discursivo-narrativo del grupo experimental con respecto al grupo control, los resultados del postest evidencian un marcado incremento en el desarrollo de la competencia narrativa oral del grupo experimental con relación al pretest implementado con el mismo grupo de niños. Es decir, que la mejora de la competencia narrativa oral evidenciada con los resultados de la implementación de las secuencias narrativas (Tabla 1) se refuerza y destaca al observar los últimos resultados (Tabla 2). Durante el postest, 68,18% del GE logró reconstruir relatos completos y ordenados y, a pesar de que 31,82 % no lo consiguió porque elidieron algunas categorías narrativas, respetaron el orden lineal de la narración.

5. Discusión

Los resultados obtenidos en las 12 secuencias de lectura interactiva aplicadas al grupo experimental muestran una progresión significativa en la competencia narrativa oral, evidenciada también en el postest. Aunque se visualizan reconstrucciones narrativas que representan mayor dificultad que otras, queda clara la progresión hacia un mejor

desempeño en los últimos recuentos. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Whitehurst et al. (1988) respecto de la eficacia de la lectura interactiva como promotora del desarrollo del lenguaje oral y de la comprensión.

Las secuencias finales reflejaron un predominio de reconstrucciones CO, particularmente en los cuentos “Choco encuentra una mamá” y “No te rías, Pepe” (11 y 12), favorecidas por fórmulas repetidas que facilitan la memorización. Sin embargo, estos resultados se reflejaron también en los recuentos de la obra “Dulce de abeja” (5), cuya trama no presenta secuencias acumulativas ni repetitivas. En contraste, los resultados obtenidos con “Preciosaurio” (3) muestran mayores dificultades: se observa el menor porcentaje de reconstrucciones completas y ordenadas, lo que puede atribuirse a la complejidad de su estructura circular⁶ y al nivel de abstracción que demanda para establecer las relaciones causales y temporales.

Estos resultados subrayan la importancia de seleccionar cuentos de autor con estructuras narrativas claras, personajes con los que los niños puedan identificarse y tramas que fomenten la reflexión emocional y la empatía (Bajour, 2009; Borzone et al., 2011; Carranza, 2009). Asimismo, ponen de relieve la necesidad de ofrecer estrategias de apoyo que faciliten la reconstrucción del relato, tanto individual como grupal (Manrique, 2012; Ortega de Hoces, 2009). La exposición reiterada a textos bien estructurados, mediada por un adulto, favorece la adquisición de vocabulario y la internalización de la secuenciación narrativa (Strasser & Vergara, 2016; Whitehurst et al., 1988), mientras que el intercambio dialógico estimula la construcción de significados y la capacidad inferencial (Rosemberg & Stein, 2015).

En conjunto, la interacción sostenida en torno a los cuentos permitió que los niños avanzaran desde reconstrucciones fragmentarias hacia relatos coherentes y detallados, evidenciando lo que Parodi (2014, p.45) denomina “acreditabilidad de lo comprendido”, es decir, la capacidad de expresar mediante la oralidad la representación construida del texto. La progresión observada confirma que la práctica continua de lectura interactiva y renarraciones contribuye al desarrollo de la competencia narrativa oral. No obstante, estas conclusiones deben interpretarse considerando limitaciones contextuales, como el ausentismo y el ruido ambiental, que motivaron el uso de porcentajes relativos y la implementación de adaptaciones organizativas para minimizar sus efectos sobre la dinámica de las actividades y la generalización de los resultados.

CONCLUSIONES

Finalmente, cabe señalar que la progresión observada en la calidad de las narraciones refuerza la pertinencia de incorporar de manera sistemática prácticas de LI en el aula, especialmente en los primeros años de escolaridad. Estas prácticas no solo impactan en la

dimensión lingüística, sino también en la construcción de confianza y en la conformación de la identidad de los niños como narradores y futuros lectores, lo que se articula con lo planteado por Colomer (2010) respecto de la lectura como práctica social y comunicativa.

La frecuencia y sistematicidad de lectura de cuentos, enmarcada en una metodología que permita al niño familiarizarse con el mundo narrado y evolucionar en su comprensión con ayuda de sus pares, favorece el desarrollo de la habilidad narrativo-discursiva. Esto conlleva que seleccionar cuentos atractivos, adecuados a la edad y nivel de comprensión de los niños a partir del mundo que los rodea y de sus conocimientos previos favorece el establecimiento de relaciones con realidades alternativas. Asimismo, les permite extrapolarlas a su propia realidad y propicia el vínculo afectivo con el adulto mediador a través del andamiaje y el diálogo participativo. De esta manera, texto y docente se convierten en vehículos mediatizadores del pensamiento del niño antes, durante y después de la lectura. En suma, la propuesta ofrece distintas alternativas para disfrutar, comprender, construir y reconstruir el universo narrativo.

En síntesis, la lectura interactiva resulta óptima en el NI porque el conjunto de voces se nutre en la colectividad, las experiencias se comparten y enriquecen, el placer estético del lenguaje se contagia y el aprendizaje colaborativo se promueve continuamente. Se espera que este estudio y el material compartido abran caminos nuevos en el mundo de la lectura literaria infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, M. y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Ariel.
- Arenas, N. y Gutierrez, C. (2000). La comprensión de cuentos desde una perspectiva cognitiva. En M.V. Gómez de Erice y S. Ortega de Hocévar (Ed.), *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial* (pp. 71-93). Editorial de la Facultad de Educación, Elemental y Especial.
- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria*, 5 (253). <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Barriga Villanueva, R. (2015). Los vastos y generosos mundos de la narración. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. (pp. 15-65). El Colegio de México, Centro de estudios lingüísticos y literarios.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el Jardín de Infantes: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, 14 (1), 193-209. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714115>

- Borzzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., & Plana, M. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Aique.
- Braslasky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Carranza, M. (2009). ¿Por qué la literatura es también para los niños? *Imaginaria*, (261). <https://imaginaria.com.ar/2009/12/%C2%BFpor-que-la-literatura-es-tambien-para-los-ninos/>
- Casas, R. (2011). *Razonamiento verbal*. UNMSM-CEPRE - Fondo Editorial.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26 (3), 32-45. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
- Chaverri, P., Conejo, L. y Castro, M. (2024). La lectura compartida como estrategia para promover la lectoescritura inicial: aprendizajes de una experiencia práctica. *Revista de Extensión Universidad en Diálogo*, 14 (1), 1-40. <https://doi.org/10.15359/udre.14-1.4>
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Nueva narrativa infantil y juvenil*. Fundación Sánchez Ruipérez.
- Colomer,T. (2001). La enseñanza de la Literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(4), 1-19. <https://horadeltexto.wordpress.com/2018/12/03/la-ensenanza-de-la-literatura-como-construccion-de-sentido/>
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>
- CREA. (1992). *Habilidades básicas de la población. Alfabetización funcional en España*. Fondo de documentación de CREA.
- Díez, M. (2009). *El cuento literario o la concentrada intensidad narrativa*. Universidad de Barcelona.
- Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir. Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Siglo XXI Editores.
- Diuk, B. (2017). ¿Qué es comprender? Desafíos. En *La comprensión lectora en el primer ciclo de la escuela primaria* (Clase Nro.1). Ministerio de Educación de la Nación.
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.

- Franco Accinelli, A. P., Stein, A., & Rosemberg, C. R. (2022). La coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal: Un estudio con niños argentinos hablantes de español. *Textos en Proceso*, 8 (1), 60–88. DOI: http://dx.doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.4franco_stein_rosemberg
- Franco Accinelli, A. P., Stein, A., & Rosemberg, C. R. (2024). ¿Qué, dónde, cómo, cuándo, por qué? La construcción de la coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. *Revista de Estudos da Linguagem*, 31(3), 1590–1642. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.31.3.1590-1642>
- Ferreiro, E. (1996). Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias. En J. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl, D. Lerner (Ed.), *Piaget y Vyigotsky: Contribuciones para replantear el debate* (pp.119-138). Paidós.
- Glaser, B.; Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory*. Aldine.
- Goikoetxea Iraola, E.; Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585013>
- González García, J. (2021). ¿Qué sabemos de las narraciones infantiles como construcción social? *Investigación En La Escuela*, (62), 75–86. <https://doi.org/10.12795/IE.2007.i62.06>
- Goodman, K. (1996). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Ed.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.13-28). Siglo XXI.
- Guevara, Y. y Rugerio, J. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante la lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (74), 729-749.
- Gutiérrez, R., (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (2), 303-320. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17546156006>
- Halliday, M. (1994). *Introducción a la gramática funcional*. Edward Arnold.
- Iandolo, G. (2011). *El desarrollo de las competencias narrativas: forma, cohesión y equilibrio de contenido en el Test de los Osos* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid.
- Kaufman, A. (2013). *Leer y escribir: día a día en las aulas*. Aique.
- Larraín, A., Strasser, K. y Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: Un estudio de eficacia. *Revista Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383. <https://doi.org/10.1174/021093912803758165>

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Llamazares, M. y Alonso-Cortés, M. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie7109>
- Manrique, M. S. (2012). Reconstrucción grupal de cuentos: una instancia para la producción de narrativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 42(145), 248-271. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742012000100014>
- Martins de Castro Chaib, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: Lectura dialógica. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 27 (1), 18-29.
- Menti, A., y Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. *Lenguaje*, 44(2), 261-287.
- Moreno Verdulla, A. (1994). *Literatura infantil: Introducción a su problemática, su historia y su didáctica*. Universidad de Cádiz.
- Motta, B., Cagnolo, G., & Martiarena, A. (2012). Desafíos de la alfabetización temprana. En M. Potenze & F. Benítez, *Serie Temas de Alfabetización*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005373.pdf>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Ortega de Hoces, S. (2009): Los niños y los cuentos. La renarración como actividad de comprensión y producción discursiva. En S. Itkin (Ed.), *Niños, cuentos y palabras: experiencias de lectura y escritura en la educación infantil* (pp. 6-23). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ortega de Hoces, S. (2014). *Didáctica de la lectura y la escritura. Una propuesta de alfabetización inicial*. Editorial de la Facultad de Educación.
- Orellana-García, P., Valenzuela, M. F. y Muñoz, K. (2018). Impacto de la lectura repetida interactiva en las habilidades verbales de preescolares de contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 21(3), 409-432. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.3>
- Ortiz, B. y Zaina, A. (2017). *Literatura en el Jardín de Infantes: criterios y propuestas para la acción*. Homo Sapiens Ediciones.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos*. Eudeba.
- Reys Farias, I. B., & Vera Ortega, D. E. (2025). Impacto del uso del cuento y narraciones orales en la estimulación del lenguaje y la creatividad en niños de Educación Inicial. *SAGA*, 2(1), 468-478. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.73>

- Rosemberg, C. y Stein, A. (2015). *Guía 1: leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rosemberg, C. (2021). El aprendizaje de nuevas palabras en las situaciones de lectura de cuentos. En C. Martínez, N. Guevara, M. A. Pittaluga, G. Baretta, A. M. Cabrera, A. Salsa, A. Stein, C. Rosemberg, L. Waidler, G. Kadisch, O. Peralta (Eds.), *Prácticas del lenguaje en contextos de crianza. Literatura, lectura y oralidad* (pp.9-18). Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Solé, I. (2001). *La comprensión lectora: Estrategias para enseñar y aprender*. Graó.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Strasser, K. y Vergara, D. (2016). *Manual Leer para Hablar*. <http://leerparahablar.cl/el-manual-2/>
- Strauss, A.; Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Vygotsky, L.S. (1978). *La mente en la sociedad: desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Acelerar el desarrollo del lenguaje mediante la lectura de libros ilustrados. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552 - 558. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

¹ Profesora de grado universitario en Letras, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Magíster en Lectura y Escritura, egresada de la Facultad de Educación de la UNCuyo. Profesora de Educación Primaria. Actualmente, se desempeña como coordinadora del Profesorado de Educación Primaria en el Instituto de Educación Superior (I.E.S.) 9-029 de Luján de Cuyo, Mendoza; allí también se desempeña como docente titular de las cátedras: Lengua y Literatura Infantil y Juvenil, Didáctica de la Lengua, Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, Alfabetización Inicial y Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil y Juvenil. Dirige el Proyecto de Investigación: "Incidencia de los factores pedagógicos en el desarrollo de la comprensión lectora en las/los estudiantes de Profesorado de Nivel Primario del Instituto 9-029 de Luján de Cuyo."

² En este contexto, *significado* alude a la comprensión del texto —la construcción de sentido por parte del lector— y no al simple valor semántico de las palabras. En la concepción tradicional, dicha comprensión quedaba relegada frente al énfasis puesto en la decodificación (Cassany, 2005; Kaufman, 2013; Solé, 2001)

³ La idea de *alfabetización emergente* fue producto de una línea de investigación de base psicológica que describió los conocimientos de lectura y escritura que los niños, como individuos aislados, demostraban tener antes de la instrucción sistemática. Este concepto se vio modificado luego de investigaciones llevadas a cabo en los hogares, donde se puso en evidencia la magnitud de las interacciones entre el adulto y el niño, y su respectiva influencia. Por ello, el concepto de “emergente”, con la idea que el conocimiento emerge de forma espontánea en los niños, sufre una reconceptualización (“alfabetización temprana”) al considerar a la alfabetización como un proceso sociocultural (Diuk, 2023, pp.30-31)

⁴ Por *preguntas de extrapolación* se entienden aquellas que invitan al niño a proyectar situaciones más allá del cuento leído, relacionarlo con experiencias propias o imaginar posibles continuaciones de la historia. Estas preguntas estimulan la inferencia y la transferencia del conocimiento textual a contextos nuevos, favoreciendo el pensamiento crítico y creativo (Casas, 2011).

⁵ Se tienen en cuenta algunos datos cuantitativos para proyectar y dotar de rigurosidad al análisis cualitativo, por ejemplo: la cantidad de estudiantes presentes y ausentes o visibilidad de nociones cualitativas en porcentajes.

⁶ La estructura narrativa circular se caracteriza porque el cuento inicia y termina con la misma acción o escena, estableciendo una cadencia repetitiva que brinda la sensación de retorno al punto de partida. Esta disposición crea un efecto de continuidad y cierre simbólico, al tiempo que permite evidenciar la transformación del personaje o cambios temáticos entre el comienzo y el final.