

Y AHORA ... CUÉNTAME EL CUENTO COMO SI FUERAS EL AUTOR! Una experiencia de renarración en la segunda lengua con niños de preescolar

Alejandra Sola¹

Resumen

La experiencia que a continuación se va a narrar ocurrió en un salón de clase con niños de preescolar (5.5-6.5 años) en una institución bilingüe de Cali. Esta experiencia describe cómo los niños pueden aprender una segunda lengua alfabetizadamente a partir de la propuesta de un modelo pedagógico basado en la práctica textual. La estrategia utilizada ha sido la renarración de cuentos de la tradición oral como por ejemplo, "The Three Bears" (Ricitos de Oro y Los Tres Ositos). Los niños de preescolar que apenas están comenzando a nominar objetos en la segunda lengua y sólo algunos construyen frases sencillas con la estructura (sujeto- acción-objeto), logran al renarrar un cuento avanzar significativamente en el aprendizaje de una segunda lengua. Inicialmente se planteará el marco teórico basado principalmente en los planteamientos de Jerome Bruner para finalizar con el recuento de la estrategia, los logros de los niños y las conclusiones.

Abstract

The following experience that will be narrated happened with children (5.5-6.5) in a preschool classroom in Cali. This experience describes how children can learn a "written second language" from a proposal based on textual performance. The used strategy had been the retelling of oral tradition stories like for example, "The Three Bears". The preschool children that scarcely began nominating objects in the second language and a few construct simple phrases with the structure (subject-action-object) achieve, when retelling, significant progress in the learning of a second language. Initially, this paper will present the theoretical framework principally based on Jerome Bruner's theories and the conclusions.

1. La autora realizó este trabajo durante su postgrado como Especialista en Psicología del Niño, otorgado por la Universidad del Valle, Cali-Colombia: 1995.

Y ahora... cuéntame el cuento como si fueras el autor!

Este artículo pretende dar cuenta de una experiencia de **práctica textual**² y sus resultados en el proceso de construcción de una segunda lengua en el aula, con niños de preescolar (5.5-6.5 años) en una institución bilingüe. Los niños han tenido un año de escolarización y la mayoría provienen de hogares monolingües. El tipo de intervenciones que se han realizado en la segunda lengua (inglés) se podrían enumerar así: plan del día, rutina diaria, lectura de diferentes textos y juegos en inglés. Las producciones orales espontáneas de los alumnos se caracterizan principalmente por responder a necesidades de la rutina diaria del tipo: "Please, open my thermo", "I finished", "I go (want to go) to recess".

No satisfechos con este tipo de respuestas de los alumnos comenzamos a trabajar implementando nuevas estrategias para facilitar una mayor y mejor producción oral en la L2.

La estrategia realizada dentro del marco de esta hipótesis de trabajo, ha sido la **renarración** cuyo objetivo constituye la construcción de un **lenguaje alfabetizado** en una segunda lengua. Igualmente, esta estrategia, se ha utilizado para la construcción de la lengua materna. Como se habrá observado no se hace ningún tipo de diferenciación entre la enseñanza de la lengua materna ó la segunda lengua. Esta hipótesis tiene su origen en una concepción del alumno como sujeto activo frente a sus procesos de aprendizaje y con un conocimiento y creencias frente al mundo que lo rodea.

Esta construcción de conocimiento se considera posible en la medida en que es reconocida por parte de los maestros la importancia de un modelo pedagógico basado en las interacciones (Vigotsky, 1979), veamos porqué.

Aún antes de nacer los individuos están equipados para percibir el mundo e interactuar con él, así mismo, van desarrollando diferentes maneras para comunicarse hasta llegar a la adquisición del lenguaje. La madre por medio de la estrategia de formatos como por ejemplo la lectura de cuentos, los juegos de aparecer y desaparecer, va introduciendo al individuo al lenguaje y la cultura; el niño a su vez en y por el lenguaje va construyendo su propia historia (Bruner, 1984 :106). La interacción entre la madre y el niño implica para el menor, un proceso de socialización a la par que un proceso de construcción del lenguaje. Madre e hijo interactúan negociando significados y el adulto, en su rol de experto dará apoyo y "modelará" las futuras habilidades o competencias del niño. Los formatos

2. Esta hipótesis de trabajo nace a partir de las asesorías brindadas al Colegio Jefferson por Miralba Correa profesora de la Escuela de Psicología de la Universidad del Valle.



constituyen un "microcosmos" o mundo compartido donde intervienen reglas implícitas y secuencias o rutinas. Estos formatos generarán más adelante subrutinas de otros formatos socializados como los saludos y/o formulismos en diferentes situaciones.

Desde el punto de vista pedagógico la interacción es fundamental para la construcción de una lengua (cualquiera que esta sea) y/o el conocimiento. Ahora bien, qué es lo que subyace a esta afirmación? Gordon Wells nos brinda una interesante respuesta al problema cuando llama la atención frente a la calidad de habla que circula dentro de un salón de clases. ¿A qué tipo de situaciones problema enfrentamos a los alumnos?, ¿de qué hablamos en los salones?, ¿habla sólo el maestro? y ¿los niños?

Es así como el interés de este artículo es sustentar la importancia de propiciar en los alumnos la construcción de un **lenguaje alfabetizado** en la segunda lengua, pensando en la interacción como una de las condiciones básicas en la constitución de procesos cognitivos superiores. Este trabajo se llevó a cabo teniendo en cuenta las necesidades de los niños y la inquietud del maestro por explorar nuevas estrategias, en este caso realizar un proyecto de renarración.

Es importante anotar la importancia de la investigación realizada por L. Tolchinsky "La Reproducción de Relatos en Niños entre cinco y siete años: Organización Sintáctica y Funciones Narrativas" (1990) de la cual tomé el modelo de análisis para estudiar las producciones de los alumnos y comparar los resultados con aquellos obtenidos de los relatos de los niños hebreos.

EL LENGUAJE ALFABETIZADO

El lenguaje alfabetizado es el producto de los procesos generados por el hombre al ejercer el arte de escribir. En otras palabras, el lenguaje escrito posee un conjunto de reglas utilizadas por el escritor para producir sentido o articular aquello que desea ó pretende decir con el tipo de texto que escribe. La interacción de las representaciones mencionadas dará forma, coherencia y sentido a las ideas propias y ajenas (p.ej. al leer). Esto es posible en la medida en que, lo escrito, tiene la característica de objeto al poseer la propiedad de permanencia. Esta característica convierte a la escritura en una "herramienta para pensar" al admitir el ejercicio de procesos de inferencia y análisis de las marcas textuales resultantes de la producción y generación de textos. En otras palabras, en los actos de leer y escribir nos encontramos con el problema de la "comprensión y la explicación" (Ricoeur, 1993).

El lenguaje alfabetizado no es simplemente la apropiación de un sistema notacional, este último es el vehículo que expresa materialmente el producto de los procesos generados por un escritor al crear (explicar) ó reconstruir (comprender) un texto. Por esta razón, cuando un niño hace oralmente la renarración de un cuento puede dictar en un "lenguaje-que-se-escrive" (Teberosky, 1992:69) aún cuando todavía no domine el sistema notacional. Esta afirmación proviene del análisis de narraciones (ibid) donde se observa que los niños tienen un conocimiento respecto a la producción de textos cuando todavía no son ellos quienes con sus manos los escriben. Considerando el aprendizaje como un proceso en el cual se ha de tener en cuenta el conocimiento de los niños con respecto al mundo que les rodea y sus intereses, se plantea el trabajo con la **narrativa**, y en este caso específico, la renarración de cuentos, como una estrategia importante para construir un lenguaje alfabetizado y así lograr un aprendizaje significativo (Coll, 1993).

Se ha planteado ya que la lectura de cuentos se convierte en una de las estrategias utilizada por muchas madres para guiar a sus hijos en el uso y adecuación del lenguaje. Cuando escuchamos los diferentes medios de comunicación o el relato de algún acontecimiento, el lenguaje que circula, es un lenguaje alfabetizado. Esta circunstancia no escapa al lenguaje transmitido por las madres a sus hijos.

Una vez que los niños tienen un dominio básico de las estructuras del lenguaje sus intereses se centrarán en las acciones y transformaciones humanas (Bruner, 1988:29). Reconociendo esta necesidad, el trabajo con el género narrativo ofrece un contexto significativo para el hombre desde la más temprana edad.

Considerando estos fundamentos se ha escogido la renarración de cuentos como una estrategia que reúne toda una serie de elementos que propician avances cognitivos importantes para los sujetos que emprenden esta tarea. Esto es posible gracias al desarrollo de la función metalingüística o la reflexión sobre el lenguaje y el desarrollo de procesos metacognitivos o la reflexión acerca del propio aprendizaje.

Una renarración, al igual que la construcción de una lengua alfabetizada, no puede existir sin un texto, entonces, antes de iniciar la explicitación de esta estrategia, es necesario hablar acerca del texto y sus características. Inicialmente se darán algunos conceptos acerca del texto para enmarcar la importancia del trabajo con el género narrativo.

EL TEXTO: ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?

Un texto es un microcosmos o universo posible construido por un autor para un lector. Al ser producido por un autor para alguien, tiene un lenguaje único que lo caracteriza y exige de aquel que lo lee un proceso de reconstrucción a partir de su conocimiento del mundo, sus creencias y vivencias. Este encuentro de subjetividades es lo que hace tan poderoso el trabajo con el texto. Vislumbrar los significados y motivos de los personajes, a través de un viaje por el tiempo y el espacio narrativos, en otras palabras la trama y la fábula (Bruner, 1988), ponen en juego los diferentes puntos de vista de los sujetos y sus competencias cognitivas al analizar un cuento.

Según Umberto Eco (1987:100) en el género narrativo convergen distintos tipos de discurso: descriptivos, argumentativos, además de aquellos que le son propios. Esta característica hace especialmente potente el trabajo con los cuentos (un tipo de género narrativo) en razón de los problemas a los que se ven enfrentados los niños a la hora de ponerse en el lugar del narrador para renarrar un cuento.

El texto narrativo se puede definir desde el punto de vista semiótico como "una historia que cuenta las transformaciones de unos agentes (personajes) hacia la consecución de un objeto de valor" (Serrano, 1995)³.

El discurso narrativo posee tres elementos que lo caracterizan: la presuposición ó las intenciones ocultas de los mensajes que tienen implícitos, la subjetificación o las emociones y conciencia de los personajes y, la perspectiva múltiple, cuyo efecto es el de confrontar al lector con diversos mundos posibles planteados en el texto (Bruner, 1988 :37).

Texto significa tejido e implica en la acción, la hábil utilización de cualquier sistema o materia de la expresión (p. e. gráfica, gestual) al servicio de la comunicación de las ideas, sentimientos, creaciones artísticas. Es importante aclarar entonces que "no es la suma de signos la que produce sentido sino el funcionamiento textual" (Quezada, 1991:22) de los individuos o el proceso para sacar de sí, aquello que se ha privilegiado en determinado momento y se quiere comunicar. El acto de organizar o de comprender un texto que puede tener diferentes caras, implica para el sujeto formalizar su proceso de comprensión a través de los índices o marcas textuales presentes en el discurso. Este proceso no implica la categorización

3. Esta definición fue tomada durante el seminario "Semiótica del relato infantil" brindado por el profesor Eduardo Serrano Orejuela en la Universidad del Valle (Escuela de Psicología, 1995).

del mundo en verdadero y falso sino la búsqueda de la verosimilitud de los hechos, al segmentar, categorizar y comparar la información que se ha presentado. Esto quiere decir que el trabajo con la narrativa, obliga a un trabajo de operaciones formales por la puesta en funcionamiento de procesos cognitivos superiores.

Se ha creído durante mucho tiempo que la cantidad de charla generada en el aula posibilita per se, una buena expresión oral en los alumnos y por lo tanto un desarrollo en el lenguaje. Nada más lejos de la "verdad" que esta afirmación. El trabajo con la narrativa, no se empeña únicamente en la búsqueda de un incremento en el vocabulario del niño, sino que convoca a los sujetos a saber indagar y plantear sus diferentes puntos de vista, basados en un proceso dialógico interno entre las dos formas de pensamiento planteadas por J. Bruner (1988:24): el pensamiento narrativo y el pensamiento paradigmático o científico.

El autor e investigador Gordon Wells ha mostrado en sus investigaciones que en nuestras interacciones cotidianas circulan narraciones sobre las experiencias propias y ajenas. El artículo "Narratives from the Crib" de Katheryn Olson (en Bruner 1991: 91-92) expone cómo los pequeños narran sus experiencias buscando organizar sus vivencias personales. Esta visión acerca del trabajo con la narrativa como organizador de los sujetos en un mundo alfabetizado es de gran pertinencia para lo que ahora se quiere mostrar acerca de la estrategia de la renarración.

LA RENARRACIÓN

La renarración privilegia el proceso de interacción con el texto, es un diálogo continuo entre lo que quiso decir el escritor y el conocimiento que tienen los lectores (niños) acerca del mundo, para finalmente y luego de un proceso de reconstrucción del texto, tomar éstos la voz del narrador y los personajes y "hacer como si" fueran los autores del cuento.

Colocarse en el lugar del autor exige a los alumnos analizar, reflexionar y utilizar el lenguaje de los expertos. Esta reflexión permanente acerca del lenguaje es la que hará posible la construcción de un lenguaje alfabetizado al ser el autor del texto quien "modelará" con su rol de sujeto experto las futuras competencias de los alumnos frente a la escritura y/o expresión oral de sus experiencias.

Por consiguiente, ser alfabetizado no significa únicamente el acto de aprender a dominar un sistema, sino la capacidad de articular las ideas propias y ajenas, a través del conocimiento acerca del lenguaje como herramienta para comunicar (nos).

Al escoger la estrategia de renarración de cuentos para aprender una segunda lengua alfabetizada, se está utilizando una de las características claves del texto el cual "... se define por su autonomía y por su clausura..." (Ducrot, O.; Todorov, E. 1983 :337). Esta característica permite al maestro, al momento de la clase, organizar la búsqueda de sentido en una dirección particular, al igual que la madre lo hace en las situaciones de formato, que son utilizadas para enfocar la atención del niño hacia determinado tópico. Cuando se le pide a un niño que cuente un cuento como si fuera el autor (entendido como aquél que utiliza la voz del narrador) de la historia, se le está pidiendo todo un proceso de reconstrucción textual, lo que lo obligará a realizar una serie de operaciones cognitivas que tendrán una estricta relación con las reglas implícitas o marcas textuales del texto en mención. Se podrá creer erróneamente que la renarración es la repetición literal de un texto que se ha memorizado sin comprenderlo. Al analizar las producciones de los niños se puede observar que esto no es así. En el siguiente ejemplo se observa cómo un alumno introduce un diálogo inexistente en el cuento de Ricitos de Oro cuando los osos están probando las sopas (la traducción es de la autora):

Ao⁴: «Mamá Osa dijo: "La sopa está caliente" y Papá Oso dijo: "Sí" y el

Bebé Osito dijo: "La sopa está muy caliente"»⁵.

Aquí el niño hace transformaciones del texto sin repetirlo textualmente pero que pone en evidencia la comprensión que tiene de él. Esto concuerda con una de las características que Van Dijk (1989:212) define como adjuntar, es decir que al renarrar se pueden agregar por ejemplo conocimientos de experiencias personales.

Cuando se está en un proceso de renarración entendido como el camino hacia la apropiación del sentido, los procesos de memorización apuntan hacia la comprensión del texto y no a la simple repetición. Se considera que una vez que los alumnos se apropian de un cuento generalmente se apegan a la historia y la cuentan de forma literal. Para que los niños

4. Se utilizará esta abreviatura por la palabra "Alumno" sin importar por economía el género.

5. El texto escrito en cursiva pertenece a los registros originales de los niños.

de preescolar puedan renarrar una historia es necesario todo un proceso que involucra a maestros y alumnos a realizar diferentes lecturas de un mismo texto. A continuación se explicitará a grandes rasgos cuál fue ese proceso.

EL CAMINO HACIA LA RENARRACIÓN

Para llegar a la renarración se realizaron una serie de tareas ó lecturas del texto "The Three Bears" de Peralta Montagut Ediciones, enfocadas hacia la comprensión del mismo. Las tareas realizadas por la maestra y propuestas a los niños fueron: 1) Selección del texto, 2) Análisis del texto por la maestra, 3) Lectura recreativa del cuento, 4) Lectura y análisis del cuento, 5) Juego de roles, 6) Renarración colectiva⁶, 7) Escucha de la adaptación del cuento grabado y segmentado en los diferentes episodios, 8) Realización del texto gráfico, 9) Juego dramático, 10) Renarración individual y 11) Escenificación final.

A continuación se explicitarán las tareas que tuvieron que ver con la selección del texto y el análisis del mismo por la maestra por considerarlas fundamentales y luego, a grandes rasgos se contará cómo fue el análisis del cuento o texto experto con los niños de kinder.

LA SELECCIÓN DEL TEXTO

Gran parte del éxito en una tarea de renarración radica en una adecuada selección del texto. Los criterios empleados por el maestro para esta tarea, están basados entre otras, en las propiedades de los textos formuláicos o repetitivos, propios de la tradición oral. Antiguamente cuando no existía la escritura se empleaba este recurso como una fórmula mnemotécnica. Esta primera fase podrá resumirse en los siguientes criterios tenidos en cuenta por la maestra: su carácter formuláico, la cantidad de personajes del cuento, la cantidad de diálogos y discurso del narrador, la presencia de implícitos

6. Como resultado de esta tarea, la maestra hizo una adaptación del cuento "The Three Bears" realizando así una función de andamiaje al tener en cuenta el momento de construcción de la segunda lengua que poseían sus alumnos. El texto fuente resultó ser muy complejo por lo tanto se hizo una adaptación del mismo donde se hicieron ajustes como: reemplazar diferentes conectores por la partícula "and" convirtiendo al texto, en un texto enumerativo; se reemplazaron algunos comentarios del narrador por diálogos que facilitarían la comprensión de la historia a través del juego de roles y se cambiaron algunas expresiones verbales por otras más sencillas. Igualmente sólo se utilizó el marcador de tiempo clásico de los cuentos de hadas "Once upon a time". Hoy en día considero que estos cambios se pueden hacer siempre y cuando se tenga clara conciencia de las reglas que caracterizan el cuento en particular o en su defecto, seleccionar un texto con una organización sintáctica más cercana a los procesos de los alumnos.

o trama que inviten a la exploración de otras realidades, la calidad y coherencia de las ilustraciones y por supuesto la complejidad del lenguaje utilizado de acuerdo con las futuras posibilidades de los niños frente a la segunda lengua.

ANÁLISIS DEL CUENTO POR LA MAESTRA

La segunda fase o análisis descriptivo del texto se refiere a la búsqueda de los índices o marcas textuales que permitan un entendimiento del texto basados en los aspectos de verosimilitud. Al realizar un análisis sintáctico (el entramado del texto), semántico (sus posibles sentidos) y pragmático (las intenciones ocultas) se descubren las reglas o funciones implícitas de los elementos del texto. Esto no quiere decir analizar los aspectos gramaticales aisladamente, sino más bien preguntar al texto qué función está cumpliendo determinado elemento dentro de la totalidad del mismo. Por ejemplo, cuando el narrador cuenta en "Ricitos de Oro y los Tres Osos" cómo Ricitos de Oro entró de puntillas a la casa de los osos, nos está indicando a través del adverbio de modo "de puntillas" una de las características de este personaje y su intención. Ricitos de Oro era una niña curiosa y quería entrar a la casa sin ser descubierta en la falta. Esta reflexión acerca del lenguaje lleva inevitablemente a la profundización del texto por parte del maestro y a un dominio concienzudo de la lengua. Esta objetividad es posible en y por el análisis del texto centrado en los aspectos: temporales, espaciales, las funciones del narrador, las características, acciones y motivación de los personajes, los elementos que van a cumplir una función determinante en el discurso y por ende en las operaciones a nivel cognitivo que tendrán que hacer los alumnos. Esta mirada global y profunda permite al maestro dirigirse hacia una meta coherente con los procesos de los alumnos y guiarlos en su propio análisis ó comprensión del texto.

Para analizar el texto experto y las producciones de los niños se utilizó el modelo de análisis de Blanche Benveniste para la organización sintáctica y las categorías de análisis formuladas por Liliana Tolchinsky (1993:323) para analizar las producciones de renarraciones escritas realizadas por niños hebreos a propósito del cuento Hansel y Gretel. Una vez la maestra ha analizado el cuento, está lista para llevarlo al aula e iniciar las diferentes lecturas con los niños.

LECTURA Y ANÁLISIS DEL CUENTO POR LA MAESTRA Y LOS NIÑOS

Esta actividad está basada en los tres factores que conformarán los saberes en circulación dentro del espacio de la tarea, a saber: el conocimiento de los alumnos acerca del mundo que los rodea, su cultura y vivencias, la información proporcionada por el texto y el saber que posee el maestro a partir del análisis del mismo y la evaluación que ha hecho del conocimiento que tienen los alumnos de la segunda lengua. Durante esta actividad la maestra y los niños se reúnen y leen el cuento, esta lectura se hace por etapas, allí se dialoga por ejemplo acerca de la coherencia de las ilustraciones con el texto, se compara el texto con experiencias personales, sobreentendidos e implícitos. El objetivo primordial de esta actividad es como se dijo en el apartado acerca del análisis del texto indagar a partir de los índices o marcas textuales cuáles son las reglas particulares del texto en mención. Las preguntas de la maestra apuntan principalmente a los aspectos ocultos o implícitos reflejados en los diferentes enunciados. Por ejemplo en lugar de hacer una comprobación de lectura o preguntar cómo entró Ricitos de Oro a la casa de los tres osos; la maestra pregunta por qué Ricitos de Oro entró de puntillas a la casa? o qué nos dice de Ricitos de Oro el que haya entrado de esa manera a la casa? Los puntos de vista de los alumnos no se harán esperar y se llega a la conclusión que parezca más acertada atendiendo a los índices que muestra el narrador, con el consiguiente desarrollo cognitivo de los sujetos inmersos en este evento o tarea. Es importante anotar que este tipo de reflexiones se han hecho en ambos idiomas ya que probablemente quedarán preguntas o respuestas sin entender o elaboradas a medias, estos elementos aún sin comprender, son retomados más tarde por ejemplo, en el juego de roles.

No es tarea de este artículo explicitar todo el proceso llevado a cabo por la maestra y los alumnos sino mostrar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el trabajo de práctica textual facilita la adquisición de un lenguaje alfabetizado teniendo en cuenta la totalidad del texto. Esto contrasta los planteamientos de las teorías reduccionistas donde se parte de los elementos más simples hasta llegar a los más complejos (Tolchinsky, 1993:195). Enseñar vocabulario aisladamente como por ejemplo en las repeticiones de nombres como: bear, father, mother, house, para llegar a construir una nueva lengua, carece de sentido por lo que se puede analizar de las producciones de los niños inmersos en un contexto de práctica textual.

ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS

Para este análisis se tendrán en cuenta las dualidades de lo narrativo explicitadas por Liliana Tolchisky (1990 :68) el decir y lo dicho, la presencia/ausencia del narrador, la acción y el mundo mental de los personajes, el relato y el conocimiento del lector oyente.

A continuación presentaré los resultados de cinco registros analizados. Este análisis está basado en una descripción de las características del discurso textual de los niños a partir de la organización sintáctica del mismo. Una vez puestas en configuración las renarraciones de los alumnos se comienza a hacer el análisis de la organización sintáctica, a partir de las categorías mencionadas anteriormente. Debido a que mi interés no es explicitar a cabalidad todo el modelo de análisis, a medida que se relatan los resultados de los niños se mostrará en qué consiste el mismo.

PERFIL SINTÁCTICO DE LAS PRODUCCIONES DE LOS NIÑOS

Siendo la organización sintáctica de los enunciados fundamental para este análisis mostraré a continuación como se caracterizaron las mismas de acuerdo con los momentos de construcción de la segunda lengua de los niños en relación con la reproducción del texto:

Momento inicial (un alumno):

Su organización sintáctica se caracterizó por ser predominantemente nominal y realizó construcciones verbales repetitivas con verbos conocidos de la rutina diaria y utilizados en el texto adaptado. Así:

Ao (alumno): "The Father Bear, the Mother Bear and Baby Bear "

"To the house. A girl look(ed) to the house " (lo que está entre paréntesis es la versión normatizada)

"A girl look(ed) to the soup " (lo subrayado es dado por la maestra)

Momento 2 (tres niños):

Se encuentran construcciones nominales por ejemplo:

"A big bowl for Father Bear, a medium bowl for Mother Bear, a little bowl for Baby Bear."

"A big chair for Father Bear, a medium chair for Mother Bear, a little bowl for Baby Bear".

Igualmente se dieron construcciones verbales con la utilización de diferentes estrategias como: recortar palabras en español consiguiendo una

entonación similar al inglés, substituir un verbo no conocido por otro conocido y utilizarlo repetitivamente para las distintas construcciones verbales. También los niños preguntaron en español por la palabra que les hacía falta en el enunciado en el momento en que no la podían decir en inglés.

Algunos ejemplos son:

"And look(ed) to the three bowls. Goldilocks prob (tasted) the soup for (of) Father Bear".

"Once upon a time and the house the three bears....(how do you say vivían?) lived to the forest ".

Momento 3 (un alumno):

Se encuentran construcciones nominales por ejemplo:

"The bed for Father Bear and the bed for Mother Bear and the bed Baby Bear"(Ver anexo 3).

También realiza construcciones verbales más regidos (elementos que no dependen del verbo constructor) introducidos por un verbo de palabra (decir, rogar, pensar) en pasado e igualmente hay un inicio del uso de la pronominalización. Por ejemplo:

"The bears coming to the house and Father Bear said: "Somebody has been eating my soup".

Una vez mostrado en líneas generales cómo están caracterizadas las organizaciones sintácticas de los alumnos de acuerdo con sus diferentes momentos daré comienzo al análisis de las dualidades narrativas.

LAS DUALIDADES DE LO NARRATIVO

EL DECIR Y LO DICHO

Este punto tiene que ver con el orden del decir, es decir cómo el narrador presenta secuencialmente la historia. Este orden se puede analizar desde los enunciados ó en el cuerpo del relato. El texto fuente que nos compete a nosotros tiene un orden perfectamente lineal tanto en el cuerpo del relato como en la organización de sus enunciados.

Para dar cohesión al texto el narrador ha utilizado una serie de conectores que articulan el cuerpo del relato, algunos de estos conectores son: but, while, first of all. La mayoría de las veces éstos ocupan la posición de asociados al igual que los marcadores de tiempo y espacio como: one morning, in the livingroom, in the kitchen. Del texto fuente así:



One morning they were having porridge for breakfast.
 Mother Bear poured it in the three bowls.
 But it was too hot to eat right away
 so

Este tipo de conectores que van a orientar nuestra lectura implican una serie de operaciones cognitivas como relaciones de causa efecto, simultaneidad, orden, contextualización espacial y temporal. Como se puede apreciar en el adaptado por la maestra, los niños articularon el texto a partir de la conjunción o "conectivo" and (y) encabezando y uniendo la mayoría de los enunciados. Esto implica al igual que en las renarraciones escritas por los niños hebreos analizadas por Tolchinsky que nuestros niños tienen un control local al enumerar aditivamente enunciado por enunciado:

Alumno: "A girl is looking in a window and say: "not here, not here the family"

"And open (ed) the door."

"And look (ed) the soup.."

Al avanzar en el análisis de las producciones de los niños se observa cómo la utilización excesiva del "conector" y (and) funciona compensatoriamente en lugar de aquellos que van a indicar un control global del texto como sería los utilizados por un escritor experto. Una primera interpretación de las producciones de los niños se puede observar en el texto adaptado el cual sólo presenta el conector "and" para cohesionar el texto (Ver anexo 2).

Otro recurso utilizado por el narrador y que conformará el paradigma de los regidos es la función evaluativa donde se presentan detalladamente las razones, se hacen observaciones y se encuentran los diálogos. En el texto adaptado se privilegiaron la presencia de diálogos en forma de discurso directo por la capacidad de los niños de comprender más fácilmente las distintas intenciones y características de los personajes al hacer juego de roles y dramatizarlo posteriormente. Del texto adaptado así:

"One morning Mother bear was making soup for Father bear and Baby bear. Mother bear said: "The soup is hot. Let's go for a walk in the woods".

En este ejemplo podemos observar cómo hay implicaciones en las conjugaciones de los verbos. En el cuerpo del relato donde se cuenta la historia, los verbos son conjugados en pretérito, en cambio cuando el narrador cita el diálogo directo los verbos son conjugados en presente ó infinitivo. Este es otro indicador de calidad textual llamado "doble anclaje temporal", es decir que el cuerpo del relato está en un tiempo diferente al de los diálogos de los personajes.

En las producciones de los niños se observó la utilización de los tiempos verbales indiscriminadamente (presente, gerundio) y un uso inicial de los "verbos de palabra" en pretérito con el verbo "said". Mírese el siguiente registro donde aún hay variaciones en el uso del verbo:

Ao : "... Mother is said : "the soup is hot" and Father bear said : "yes" and Baby bear said : "the soup is very hot" ..." (Ver anexo 3)

Otro elemento para analizar en el decir y lo dicho es el orden de los sucesos y el orden de la enunciación. Se vió una total coincidencia entre estos dos órdenes e incluso en algunas renarraciones se sobreexplicitaron algunas situaciones como por ejemplo en el diálogo mencionado anteriormente o como se muestra a continuación:

Ao : "... A girl is looking in a window and say: "not here, not here the family" and open the door" (Ver anexo 3).

Nótese que para los niños es importante la secuencia de acciones en perfecto orden cronológico. Un evento es precedido por aquél que lógicamente le sucede así como cuando ellos cuentan para jugar a saltar "uno, dos y... tres !" Aparentemente el tiempo se construye primero en estricto orden para así aprehender el significado de los acontecimientos.

LA PRESENCIA/AUSENCIA DEL NARRADOR

El narrador siempre está presente en el texto pero es en la función de orientación y evaluación donde su presencia es más evidente a través de la pronominalización, el discurso referido y los comentarios y observaciones que haga respecto al mundo virtual de los personajes.

Las producciones de los niños mostraron el comienzo clásico de los cuentos de hadas, el desarrollo del mismo y la finalización.. También utilizaron los diálogos para dinamizar el relato. De esta manera:

Ao 1: " Mother Bear cooked the soup and Father Bear: "Oh! A soup very, very hot".

Ao 2: "Goldilocks prob (tasted) the soup for (of) Baby Bear and dit (said): "This soup is delicious".

Es decir que incluso al utilizar una segunda lengua los alumnos introducen en sus relatos diálogos de los personajes que van a enriquecer el texto en un juego entre el plano del relato y el plano de la historia. La realización de comentarios, descripciones, razonamientos respecto a las características e intenciones de los personajes quedaron implícitas en la gestualización oral de los niños al representar a los personajes en el juego de roles. En las renarraciones se observó un recuento objetivo de la historia.

Otro elemento a tener en cuenta es el uso de la pronominalización, es casi inexistente en los textos reproducidos por los niños. Solo aparecen una y otra vez los nombres de los personajes o la nominación de los mismos por ejemplo: "Father Bear, Mother Bear, a girl". La renarración donde se vió la utilización del pronombre "she" para reemplazar el nombre de Goldilocks fue aquella con un nivel en la construcción de la segunda lengua más avanzado. La pronominalización es una de las categorías del lenguaje que más tardan los niños en construir.

LA ACCIÓN Y EL MUNDO MENTAL DE LOS PERSONAJES

Liliana Tolchinsky (1992:96) toma tres indicadores para mirar las diferencias entre las acciones y las motivaciones de los personajes: la memorización de los episodios, la verbalización de los estados mentales o emocionales de los personajes y las transformaciones de los verbos que muestren estados ó hechos psicológicos en desarrollo.

Respecto a la memorización de los episodios se puede decir que los niños reprodujeron casi todos los episodios del texto, se consideró episodio reproducido incluso aquél que tuviera un sólo elemento que indicara su evocación. En total se segmentó el texto en doce episodios, de los cuales los menos reproducidos fueron aquellos donde los osos descubrieron que alguien había probado las sopas y el de la huída de Ricitos de Oro. Este último era especialmente complejo por las diferentes acciones sucesivas realizadas por la niña al ser descubierta por los osos. Del texto adaptado: "Goldilocks opened her eyes and looked to the three bears. Goldilocks jumped out of the bed and run downstairs and went out of the house" (Ver anexo 2)

De una finalización del cuento:

Ao : "Three bears look to the window the Goldilocks".

Las afirmaciones aquí presentes confirman lo que Liliana Tolchinsky (1992:92) dice al recordarnos cómo la organización narrativa facilita la memorización de los episodios.

Respecto a los estados mentales de los personajes en los registros se pudo observar que los alumnos se apegan a la historia tal cual fue contada. El texto fuente presenta pocos elementos de subjetificación los cuales están implícitos, por ejemplo, la característica de Ricitos de Oro de ser una niña curiosa. Igualmente, los estados mentales de los personajes al encontrar que alguien ha estado en la casa identificables por las características de la voz de cada uno y el susto de Ricitos de Oro implícito en la forma como huyó. En

ninguna de las producciones los niños hicieron explicitaciones o aclaraciones al respecto de estos acontecimientos o sentimientos de los personajes. Los textos de los alumnos de Kinder son un recuento de las acciones de los personajes donde no hay transformaciones verbales que puedan mostrar hechos psicológicos en desarrollo ó verbos que mostraran estados psicológicos de los mismos. Estas dualidades se pueden apreciar, por ejemplo:

Sin transformación del texto fuente: "Baby Bear said: " Oh, somebody has been eating my soup".

Una posible transformación: "Baby Bear sadly said: "Oh, somebody has been eating my soup".

Estas dualidades se pueden apreciar más, según mi parecer en el momento en que los niños dramatizan el cuento donde la gestualización oral y corporal juegan un papel fundamental para mostrar los estados mentales de los personajes.

EL RELATO Y EL CONOCIMIENTO DEL LECTOR/OYENTE

Para este punto se tuvieron en cuenta las tergiversaciones, omisiones o agregados que los niños hicieron en sus relatos.

Se pudo apreciar que los niños hicieron algunos agregados al texto especialmente cuando está toda la familia reunida y van a comer la sopa. Un ejemplo es:

Ao: "Mother Bear said: "the soup is hot", and Father Bear said: "yes" and Baby Bear said "the soup is very hot" (Ver anexo 3).

Aparentemente este episodio es muy significativo al representar a la familia reunida en torno a la mesa donde se da un diálogo entre los participantes. Igualmente es en esta escena donde se observaron tergiversaciones locales al ser el padre quien propone ir de paseo al bosque y no la madre, como en realidad está en el texto.

Otro tipo de agregado lo podemos ver en el siguiente aparte (ver anexo 3):

Ao : "A girl is looking in a window and say : "not here, not here the family"...."

Pareciera ser que a través de los diálogos de los personajes el alumno-narrador expresa en voz alta lo que piensa acerca de las relaciones y aconteceres humanos.

El conocimiento del mundo exterior y su relación con las inferencias que hacen los niños al reproducir los textos son circunstancias que se deben tener en cuenta pues "leemos" a partir de los marcos de conocimiento que hayamos construido.

No se dieron tergiversaciones globales que hayan cambiado el sentido del relato, sólo algunas locales como en los ejemplos mencionados anteriormente. Se hicieron sustituciones de algunas palabras como "soup" en lugar de "porridge" ó de algunos verbos por otros más sencillos y de uso cotidiano.

CONCLUSIONES

- El trabajo con la estrategia de la renarración ofrece a los alumnos la posibilidad de utilizar las estructuras del lenguaje en su totalidad para expresarse alfabetizadamente en una segunda lengua. A pesar de los diferentes procesos que mostraron los alumnos en el uso del inglés, el texto experto orienta tanto al maestro como al alumno en la posibilidad de confrontar su expresión con la del texto experto. Las características de permanencia de la escritura, convierten a ésta en objeto de estudio.
- Una de las mayores preocupaciones de la educación bilingüe ha consistido en la alta comprensión del input lingüístico en contraste con la escasa producción oral de los alumnos. A partir del trabajo con la práctica textual y específicamente con la renarración y las actividades que rodean este proceso, es posible en primer lugar un desarrollo de la expresión oral alfabetizada.
- En segundo lugar esta estrategia ofrece, un contexto significativo para el desarrollo de clases "de y en" la segunda lengua. Un ejemplo de esto sería: realizar los telones para la escenificación del cuento que se ha trabajado, allí se utilizarían palabras del texto en un contexto diferente al del cuento, este cambio estimula a trabajar la comprensión en nuevas situaciones.
- Generalmente el tipo de construcciones que hacen los alumnos de Kinder (ya han tenido un año de escolarización bilingüe) en las renarraciones son construcciones verbales simples (sujeto-verbo-objeto), inician la introducción de diálogos en discurso directo y los enunciados son articulados con el "conector" and. Es decir que al igual que las renarraciones de los niños hebreos, estudiadas por Liliana Tolchinsky, nuestros alumnos reconstruyen el texto enunciado por enunciado.
- Si comparamos las producciones de los alumnos inmersos en una educación donde se privilegia el aprendizaje sumatorio de vocabulario con aquella centrada en la práctica textual, se observa un dominio del lenguaje mucho más avanzado en la segunda propuesta. Esto es

- posible en la medida que los alumnos se centran en un tópico significativo donde a partir de las diferentes lecturas que se les ofrecen ellos realizan un proceso de reflexión acerca de la lengua y de su uso. Esto implica considerar a los sujetos inmersos en esta problemática como sujetos activos dentro de su propio proceso de aprendizaje.
- Otro punto que considero importante nombrar es aquel que tiene que ver con el proceso para alcanzar la renarración. La construcción de un lenguaje alfabetizado pasará por diferentes etapas. Los niños construirán el lenguaje, primero, a partir de la acción y la representación icónica hasta llegar a la representación simbólica o del lenguaje.
- El trabajo con la renarración implica tener en cuenta las diferentes competencias o habilidades de los sujetos en un mismo nivel. Con esto se quiere decir que el texto hará la función de modelo de las producciones de los alumnos facilitando así, una expresión oral alfabetizada. Esto no es posible por supuesto sin la presencia del maestro quien a través de la apropiación de las reglas implícitas del texto -su propio proceso de alfabetización-, guiará y orientará a sus alumnos en este juego entre la comprensión ó lectura y la explicación ó producción de textos.
- Al comparar las producciones orales espontáneas mencionadas al comienzo de este artículo con aquellas propiciadas por la estrategia de renarración se concluye que volver a contar un cuento facilita una mayor frecuencia en el uso de la segunda lengua además de la no utilización de la lengua materna en los enunciados registrados.
- El uso de textos formuláticos permite a través de la fórmula de la repetición una mayor comprensión, organización y uso de la lengua al aportar situaciones significativas en una variedad de mundos posibles : cuentos, mitos y leyendas.

ANEXO 1

ADAPTACIÓN DEL CUENTO «THE THREE BEARS».

Once upon a time there were three bears who lived in a house in the forest. Father bear, Mother bear and Baby bear. They had in the house a big bowl for Father bear, a medium bowl for Mother bear and a little bowl for Baby bear. And they had three chairs. One big chair for Father bear, a medium chair for Mother bear and a little chair for Baby bear. And they had three beds. One big bed for Father bear, one medium bed for Mother bear and a little bed for Baby bear.

One morning, Mother bear was making soup for Father bear and Baby bear. Mother bear said: - The soup is hot. Let's go for a walk in the woods». And they went to walk in the forest.

One girl, Goldilocks looked in the window of the house. And the girl opened the door and walked inside the house. Goldilocks looked to the three soups. Goldilocks tasted the soups. - Ouch! This soup is very hot!... (sonido de sorbido) - This soup is cold!; (sonido de sorbido) - This soup is very good!. And she ate the soup of Baby bear.

And Goldilocks sat down in a big chair. -Oh, this chair is hard!. And Goldilocks sat down in the medium chair. - Oh, this chair is soft!. And Goldilocks sat down in the little chair and fell down and broke the chair.

And Goldilocks went upstairs and looked to the big bed and said: - Oh! This bed is hard!. And she went to the medium bed and she said: - Oh, this bed is too soft!. And she went to the little bed. - Oh, this bed is good!. And Goldilocks slept in the bed.

And Father bear, Mother bear and Baby bear came back. And Father bear looked to the soup and said: - Oh, somebody has been eating my soup! (voz enojada). And Mother bear said: - Oh, somebody has been eating my soup! (voz de mujer). And Baby bear said: - Oh, somebody ate all my soup and finished it all!.

And Father bear went to the living room and looked to the chairs. And Father bear said: - Oh, somebody sit down in my chair!. Mother bear said: - Oh, somebody sit down in my chair!. And Baby bear said: - Oh, somebody sit down in my chair and broke it.

Father bear, Mother bear and Baby bear went upstairs. Father bear said: - Oh, somebody has been sleeping in my bed!. Mother bear said: Oh, somebody has been sleeping in my bed! And Baby bear said: - Oh somebody has been sleeping in my bed and here she is!

Goldilocks opened her eyes and looked to the three bears. Goldilocks jumped out of the bed and ran downstairs and went out of the house. The three bears looked in the window Goldilocks running.

ANEXO 2

CONFIGURACIÓN DE LA ADAPTACIÓN DEL CUENTO «THE THREE BEARS»

Once upon a time	there	were	three bears who lived	in a house in the forest
	Father Bear			
	Mother Bear			
	and Baby Bear.			
	They	had	in the house	
			a big bowl for Father Bear	
			a med bowl for Mother Bear	
			and a little bowl for Baby bear.	
	Mother Bear	was making	soup for Mother Bear and Baby bear.	"The soup is hot. Let's
	Mother Bear	said:		go for a walk in the
				woods".
And	they	went to walk	in the forest.	
One	girl, Goldilocks	looked	in the window of the house.	and walked inside the
And	the girl	opened	the door	house.
	Goldilocks	looked	to the three soups.	
	Goldilocks	tasted	the three soups.	"Ouch! This soup is
				very hot"
				"Srrr! This soup is very
				cold"
				"Srrr! This soup is very
				good"
And	she	ate	the soup of Baby bear.	"Oh! This chair is hard"
And	Goldilocks	sat down	in a big chair.	"Oh! This chair is soft"
And	Goldilocks	sat down	in a medium chair.	"Oh! This chair is soft"
And	Goldilocks	sat down	in the little chair	and fell down and broke
And	Goldilocks	sat down	in the little chair	the chair.
And	Goldilocks	went	upstairs	"Oh! This bed is hard"
and		looked	to the big bed	
and		said:	to the medium bed	"Oh! This bed is too
and	she	went	to the little bed	soft"
and	she	said:	to the little bed	"Oh! This bed is good"
And	she	went	in the bed.	
and	Goldilocks	said:		
And	Father Bear	slept		
And	Mother Bear and			
	Baby bear	came back.	to the soup	"Oh! Somebody has
And	Father Bear	looked		been eating my soup"
and		said:		

and Mother Bear said: "Oh !Somebody has been eating my soup"

and Baby Bear said: "Oh !Somebody ate all my soup and finished it all !"

And Father Bear, Mother Bear and Baby Bear went to the living room and looked to the three chairs

and Father Bear said:

And Mother Bear said: "Oh !Somebody has been sitting on my chair"

And Baby Bear said: "Oh !Somebody has been sitting on my chair"

Father Bear, Mother Bear and Baby Bear went upstairs.

Father bear said:

Mother bear said: "Oh !Somebody has been sleeping in my bed"

Baby bear said: "Oh !Somebody has been sleeping in my bed"

and Goldilocks opened her eyes

and Goldilocks looked to the three bears.

and Goldilocks jumped out of the bed

and Goldilocks ran downstairs

and The three bears went out of the house. Goldilocks running.

"Oh !Somebody has been sitting on my chair"

"Oh !Somebody has been sitting on my chair and broke it"

"Oh !Somebody has been sleeping in my bed"

"Oh !Somebody has been sleeping in my bed and here she is !"

ANEXO 3

Ejemplo de un registro organizado sintácticamente de uno de los alumnos.

Asociados	Sujeto	Verbo	Sujeto Pospuesto	Complementos	Regidos
Once upon a time	who	were living	three bears	in a house	

and	Mother	is said:			
and	Father Bear	said:			
	Baby Bear	said:			

A	girl	is looking		in a window	"The soup is hot"
and		say:			"yes"
					"The soup is very hot"

and		open			
and		look			
and	Goldilocks	sit down			
and		sit down			
and		is broken			
and	Goldilocks	say:			
and	she	stand up and go			
and	She	said:			
and		go			
and		sleep.			
	The bears	coming			
and	Father bear	said:			
and	Mother bear	said:			
and	Baby bear	said:			

The bed for Father bear, the bed for Mothe bear and the bed for Baby bear

The soup Mother Bear, and the soup Baby bear.

The chair for Father bear, The chair for Mother bear and the chair for Baby bear.

"Not here, not here the family"

the door

the soup is in the table and is finished.

A soup for Father bear, a soup for Mother bear, a soup for Baby bear

in the chair of Mother bear in the chair of Father bear in the chair of Baby bear

upstairs to the beds in the bed the a Father bear

"This bed is hard"

to the bed of Mother bear

"This bed is very soft"

to the bed for Baby bear And bed of Baby bear.

to the house

"Somebody has been ___ my soup"

"Somebody has been ___ my soup"

"My soup. Somebody has been eating my soup and is finish".

	Father bear	said:		"Somebody has — sitting in my chair"
	Mother bear	said:		"Somebody has — sitting in my chair"
and	Baby bear	said:		"Somebody has — been sitting in my chair and is broken"
	Father bear	said:		"Somebody has been sitting on my bed"
and	Mother bear	said:		"Somebody has been sitting in my bed"
and	Baby bear	said:		"Somebody is in my bed and here she is"
	Goldilocks	wake up and running		
and		go	in the stairs	
and		open	the door	
and		running		on the grass.
And	the bears	looking	Goldilocks	
	Goldilocks.	is running	of the house	

BIBLIOGRAFÍA

- ARTIGAL, J. (1990). *Uso/Adquisición de una Lengua Extranjera en el Marco Escolar entre los tres y los seis años*. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación. España.
- BRUNER, J. (1990). *El Habla del Niño*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- UCROT, O.; TODOROV, T. (1983). *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. México, Siglo XXI Editores.
- ECO, U. (1987). *Lector in Fábula*. Barcelona: Editorial Lumen
- QUEZADA, O. (1991). *Semiótica Generativa*. Colección Contratexto. Universidad de Lima.
- RICOEUR, P. (1993). *El Modelo del Texto. Una Acción Significativa Considerada como Texto*. Revista Aportes. Santafé de Bogotá: Editorial Dimensión Educativa.
- TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a Escribir*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- TOLCHINSKY, L. (1990). *La Reproducción de Relatos en Niños entre cinco y siete años: Organización Sintáctica y Funciones Narrativas*. Universidad de Barcelona: Anuario de Psicología.
- TOLCHINSKY, L. (1992). *Calidad Narrativa y Contexto Escolar*. Barcelona: Infancia y Aprendizaje.
- WELLS, G. (mimeo). *La lengua en clase: Alfabetización y Charla Colaborativa*

RESEÑAS

LARROSA, JORGE (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes S. A. de Ediciones Montseny 43, bajos-08012. Barcelona 494 páginas.

Por Harvey Tejada
Universidad del Valle

La obra de Jorge Larrosa, profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad de Barcelona, se puede considerar como un gran reto o una auténtica aventura en la medida en que invita a interrogar, desde otra orilla, qué es la lectura como formación, como experiencia. Y qué es la formación como lectura, qué es un texto. Cuál ha sido el papel de los "aparatos pedagógicos" o "aparatos de producción y transmisión de los conocimientos", en dicha formación, para citar solo algunas de las preocupaciones del autor. Su papel de filósofo salta a primera vista. Esta posición la manifiesta abiertamente cuando dice: "Me gustaría mantenerme en un nivel de interrogación en el que la pregunta por la lectura y por la formación no se convirtiera en una cuestión de historia, o de sociología, o de filosofía o de lingüística...".

El trabajo se enmarca dentro de dos coordenadas que se anuncian en el título: la lectura como experiencia y la lectura como formación o la formación como lectura. Y si bien es cierto que está inscrito dentro de estudios sobre literatura, su perspectiva amplia, flexible y crítica está abierta a otros saberes: "... Toda la literatura, pero también parte de la filosofía, parte de la historia, parte de la sociología, (y no es fácil imaginar qué parte) puede contribuir a transformar la vida de las personas".

Para Larrosa la lectura como formación está orientada hacia la subjetividad. El aspecto central de su análisis es la "formación", "trans-formación" o "de-formación" que la lectura pueda realizar en lo que somos. Cuando Larrosa discute la lectura como formación pone en primer plano la subjetividad del lector, lo importante es la forma como el texto nos afecta, nos interpela o nos pone en cuestión. Por ello, los propósitos de la lectura no se pueden reducir a un pasatiempo, ni a la adquisición de conocimientos,