

# El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en un jardín de infantes<sup>1</sup>

*Ana María Borzone*

*María Soledad Manrique*

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias  
en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME)  
Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas (CONICET)  
(Buenos Aires, Argentina)

Durante la lectura de cuentos en voz alta, los oyentes construyen un contexto cognitivo que favorece la realización de diferentes operaciones cognitivas. El objetivo del trabajo es explorar cómo el texto leído y la interacción en torno al texto contribuyen a la conformación de ese contexto cognitivo, a través del análisis comparativo del contenido de los textos y de la interacción durante la lectura de cuatro cuentos diferentes en dos salas de cinco años. Los resultados muestran que el peso relativo del texto en la conformación del contexto cognitivo varía de acuerdo a la cantidad y calidad de las intervenciones.

**Palabras clave:** contexto cognitivo, lectura de cuentos, jardín de infantes, interacción, texto narrativo.

## **Cognitive Context in Kindergarden Story Reading**

In joint storybook reading, listeners build a cognitive context that facilitates their different mental processes. The purpose of this article is to explore the way in which the text itself and the interaction taking place during joint book reading situations contribute to shaping the cognitive context, through comparative analysis, of both the text content and the interaction during the reading of 4 different stories in 2 kindergarden classrooms. The results show that the relative weight given to the text varies, depending on the quantity and quality of teachers' and children's interventions.

---

<sup>1</sup> Este artículo se deriva de la tesis doctoral defendida ante la Universidad de Buenos Aires "Conversación y desarrollo lingüístico en la infancia. Un estudio de la interacción verbal en el Jardín de Infantes con población urbano marginal", realizada por M. Soledad Manrique y dirigida por C.R Rosemberg y A.M Borzone durante los años 2004 -2008 y financiada por el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina).

**Keywords:** cognitive context, joint bookreading, kindergarden, interaction, narrative text.

**Le contexte cognitif en situation de lecture de contes à l'école maternelle.**

Dans les situations de lecture de contes à voix haute, les auditeurs construisent un contexte cognitif qui peut favoriser la réalisation de différentes opérations cognitives. Ce contexte peut avoir, aussi, une incidence sur les possibilités de former une représentation mentale complète et cohérente du texte. Le but de ce travail est d'explorer la manière dont le texte lu et l'interaction produite à partir de cette lecture peuvent contribuer à la constitution du contexte cognitif. Avec cet objectif, nous avons comparé le contenu des textes et les situations d'interaction générées dans la lecture de quatre contes différentes, en deux salles d'école maternelle, avec des enfants de 5 ans. Les résultats montrent que le poids relatif du texte dans la constitution de ce contexte cognitif varie selon la quantité et la qualité des interactions.

**Mots clés :** contexte cognitif, lecture des contes, école maternelle, interaction, textes narratifs.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objetivo explorar la contribución del texto y de la interacción de la maestra y de los niños alrededor del texto, en la configuración de un contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en el Jardín de Infantes.

El concepto de contexto cognitivo se entiende en el marco de la convergencia de la Teoría Sociocultural del desarrollo con la Psicología Cognitiva (Frawley, 1997). De acuerdo a la Teoría Sociocultural las funciones en el desarrollo del niño aparecen primero en un nivel social –interpsicológico– y luego se internalizan como herramientas mentales que permiten organizar la experiencia –nivel intrapsicológico (Vygotski, 1978)–. La Psicología cognitiva, por su parte, proporciona herramientas teóricas que permiten abordar los procesos por medio de los cuales se produce esta internalización.

Desde estas perspectivas, el contexto cognitivo es definido como una construcción mental que surge en la interacción con otros y que la hace posible (Edwards & Mercer, 1988). Esta construcción mental está conformada por las representaciones que va activando cada uno de los miembros en la interacción y constituye el marco desde el cual se

interpreta lo que otros hacen y dicen, y se construye nuevo conocimiento (Nelson, 1996).

En el caso de la lectura individual de un texto, la interacción se lleva a cabo con un otro virtual, que se hace presente sólo a través de sus palabras. Aun así podemos sostener que durante la lectura, en el diálogo con el autor, se conforma un contexto cognitivo análogo al de la interacción cara a cara (Manrique, 2009). Se trata de un escenario mental dinámico conformado por las representaciones e imágenes activados por el lector a partir de las pistas que el texto le proporciona. El contexto cognitivo del lector individual dependerá de cómo procese esas pistas en relación con los conocimientos que posee y de sus habilidades de comprensión.

Ahora bien, durante la lectura de un cuento en el aula, la situación triádica maestra-texto-niños implica que la información proporcionada por el texto y por las ilustraciones está mediatizada por la interpretación que realiza la maestra (su comprensión del cuento) y por el intercambio maestra-niños en torno al texto. El modo en que la maestra interpreta el cuento se manifiesta en el modo en que lo lee, es decir, en la prosodia (pausas, ritmo, entonación, acentos), en los movimientos corporales y gestos, y, principalmente, en el contenido semántico de sus intervenciones sobre el texto, es decir, la información que la maestra pone en foco.

La información del texto y de las imágenes, mediatizada por las intervenciones de la maestra y de los niños, guía la activación de conocimientos previos por parte de los oyentes y el establecimiento de relaciones entre los conocimientos activados y dicha información, es decir que promueve la conformación de un contexto cognitivo determinado. A partir de la información que van activando diversas fuentes –el texto y las imágenes, así como las pistas que proporciona la maestra mediante la prosodia y la interacción en torno al texto– y en función de las experiencias y representaciones mentales de los sujetos, se va conformando un contexto cognitivo común a todos los participantes, un escenario mental de atención compartida que es tanto social como individual (Tomasello, 2003). Este escenario constituye la base sobre la que cada participante formará su propia representación mental del significado del texto (Manrique, 2009). Se considera que la cantidad de habla sobre un evento y la recuperación de información relevante en el discurso contribuyen precisamente a formar dicha representación, en

tanto refuerza los trazos del evento en la memoria (Harkins, Koch & Michel, 1994; Nelson, 1996).

Ahora bien, puede pensarse que, en situaciones de lectura de cuentos en el aula, la contribución del texto a la conformación del contexto cognitivo dependerá, en parte, de las características que adopte la mediatización durante la lectura. Es decir que cuanto mayor sea la interacción en torno al texto, mayor será su posibilidad de incidir sobre el contexto cognitivo, y, por tanto, en la formación de una representación mental individual del texto. La coherencia y la cantidad y complejidad de información de esa representación mental individual dependerán tanto de las habilidades de procesamiento textual de los participantes como del contexto cognitivo formado en la interacción.

Es por ello que se han seleccionado como objeto de análisis las predicaciones del texto-fuente y de los participantes antes, durante y después de la lectura del cuento, en tanto dicho análisis permite inferir cómo se va conformando el contexto cognitivo. Es precisamente en la interacción como espacio virtual e intersubjetivo en el que se ubica la zona de desarrollo potencial y en el que se puede promover el desarrollo y puesta en juego de las habilidades individuales de comprensión. El intercambio verbal, como escena atencional conjunta, da lugar a que los participantes atiendan a los mismos referentes –objetos, personas, eventos, relaciones– con los cuales elaborarán la representación mental del texto.

Cuando se evalúa la comprensión de los niños pequeños a través de pruebas como preguntas o evocación libre, se está operando en la zona de desarrollo real (Yuill & Oakhill, 1991; Borzone, 2005a). Por el contrario, al focalizar el estudio en el análisis del contexto cognitivo, se busca comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje tal como se producen en la matriz interactiva generada en las aulas.

### **La lectura de cuentos**

El relato de ficción implica una complejidad estructural y causal mayor que las primeras formas narrativas que los niños aprenden –guiones y relatos de experiencias personales– en la conversación cotidiana (Shiro, 2003) tanto por su contenido como por su estructura o forma de organización.

En relación con su contenido, en el cuento se distingue el juego de dos planos: el de los hechos o fáctico y el de la conciencia o psicológico (Bruner & Lucariello, 1989). De ahí que implica no sólo la realización de una secuencia de acciones por parte de uno o varios personajes en torno a un problema, sino también la relación de dichas acciones con las características físicas y psicológicas, el pensamiento y sentimiento de los personajes, esto es, con sus intenciones y motivaciones.

Comprender una historia de ficción implica, entonces, poder inferir cómo un problema, del plano fáctico o psicológico, es interpretado por un personaje con determinadas características psicológicas en determinado contexto. Lo que interesa es lo que ese personaje se propone, desea o busca en función de dicha interpretación (Trabasso & Nickels, 1992; Rosemberg, 1994; van den Broek, 1997). A partir del establecimiento de vínculos causales es posible identificar estas intenciones que constituyen el motor de un relato. Las conexiones causales no siempre se encuentran explícitas en los textos (Graesser, Bertos & Magliano, 1995). Cuando están implícitas, el lector debe establecerlas activando información relacionada de su MLP (memoria a largo plazo), es decir que debe realizar una inferencia.

Dadas todas estas características, la comprensión de un cuento, objetivo de la situación de lectura, puede resultar compleja para los niños, en tanto plantea la construcción de una representación mental coherente del texto a través de la activación de conocimiento previo guardado en la MLP (memoria a largo plazo), de la realización de inferencias y de la organización y jerarquización de la información (van den Broek, 1997; Britton & Graesser, 1996; Gernsbacher, 1997). Según la edad y las experiencias de los niños, estas operaciones cognitivas pueden requerir el apoyo adulto para su realización (van den Broek, Tzeng, Risdén, Trabaos & Basche, 2001), apoyo que puede dar lugar a la construcción conjunta entre la maestra y los niños de un contexto cognitivo que favorezca el proceso de comprensión (De Temple & Snow, 1992; Haden, Reese & Fivush, 1996) y que ayude a los niños a resolver los problemas que el texto plantea (Kintsch, 1998).

### **La interacción durante la lectura de cuentos**

La situación de lectura de cuentos ha sido objeto de numerosas investigaciones, en las que se ha atendido a la incidencia que tiene para el desarrollo de diferentes habilidades y conocimientos por parte de

los niños: el conocimiento sobre la escritura, el sistema de escritura y el estilo de lenguaje escrito (Wells, 1988); la amplitud de vocabulario (Dickinson & Smith, 1994; Sènèchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996); la realización de inferencias (Yuill & Oakhill, 1991), la activación de conocimiento previo, el establecimiento de relaciones y la jerarquización de la información (Trabasso, 1996; Stein & Liwag, 2005; Borzone, 2005b), y el desempeño en la producción de discurso narrativo (Borzone, 2005c).

Estos trabajos han mostrado que el efecto potenciador del aprendizaje y del desarrollo lingüístico no radica en la lectura en sí misma sino en la calidad del intercambio durante la lectura y después de ésta (Wells, 1988; Sènèchal, et al., 1996; Whitehurst, et. al, 1994; Stanovich, 2000; Wasik & Bond, 2001). Estas investigaciones identificaron diferentes estrategias que ponen en juego las maestras para mediatizar el texto e incorporar a los niños a un sistema cognitivo más amplio que se extiende a través del medio físico, social y simbólico (Teale & Martinez, 1986; Rosemberg & Borzone, 1994).

En coincidencia con los trabajos pioneros de Nelson y colaboradores (ver revisión en Leichtman, Pillemer, Wang, Koreishi & Jungsook Han, 2002), Borzone (2005c) observó que un grupo de niños de cinco años cuya maestra hacía referencias constantes a las relaciones causales en la reconstrucción del cuento, se desempeñaba en razonamiento causal como niños de once años, según el estudio evolutivo realizado por Rosemberg (1994) sobre esta forma de razonamiento. Asimismo, Manrique (2009) mostró que el habla en torno al texto narrativo en situaciones de aula incide en la información que recuperan los niños en la reconstrucción del cuento. Esta observación es coincidente con una serie de estudios experimentales realizados por Nelson y colaboradores (Nelson, 1989) en los que se muestra que el habla sobre eventos pasados, presentes y futuros promueve y refuerza la formación de los trazos en memoria de esos eventos, hecho que facilita su recuperación y la realización de operaciones mentales con base en esa información.

En estudios recientes se ha explorado la incidencia de algunas características de los textos. Si bien en estos trabajos se atiende a aspectos textuales, el acento está puesto en el efecto diferenciado del tipo textual, expositivo vs. narrativo, sobre el habla de los padres que interactúan con niños pequeños (Potter & Haynes, 2000; Pellegrini, Perlmutter, Galda & Brody, 1990; Vander Woude, 1998; Price, van Kleeck & Huberty, 2009).

Se observó que durante la lectura de textos expositivos la interacción en torno al texto es cuantitativa y cualitativamente superior.

Por su parte, el contenido semántico de las intervenciones de las maestras y de los niños en relación con el contenido de los textos no ha sido objeto de especial interés, como tampoco se ha analizado el modo en que las diferencias entre los textos narrativos inciden en estos intercambios. Parece darse por supuesto que los patrones de interacción y las estrategias que las maestras ponen en juego son independientes del texto que se lee. Sin embargo, los cuentos pueden presentar importantes diferencias entre sí con respecto a la trama, a la cantidad de información implícita y explícita, al predominio de acciones o de aspectos psicológicos y a las relaciones causales que dan coherencia al texto.

Estos factores pueden incidir en el contenido semántico de los intercambios que tienen lugar antes, durante y después de la lectura de un cuento, esto es, en el tipo de información en la que se focalizan la maestra y los niños. Es por ello que resulta de interés analizar el modo en que el texto-fuente y el intercambio entre la maestra y los niños contribuyen a la conformación de un contexto cognitivo en las situaciones de lectura de cuentos, en tanto este contexto cognitivo puede favorecer la realización de distintos tipos de operaciones cognitivas, que inciden en las posibilidades que tienen los niños de formarse una representación mental completa y coherente del texto.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

El presente trabajo forma parte de un estudio exploratorio más amplio sobre la interacción en situaciones espontáneas frecuentes en los jardines de infantes, a los que asisten niños que provienen de hogares en situación de extrema pobreza en Buenos Aires, Argentina.

Participaron de este estudio más amplio ocho maestras y sus grupos de niños de 4 y 5 años (edad promedio: 5 años, 1 mes; rango de edad: 4 años, 6 meses-5 años, 10 meses), es decir ocho grupos-clase. Del total de grupos clase, para este estudio, se seleccionaron por muestreo intencional (Glaser & Strauss, 1967) 2 grupos-clase (G1 y G2), los dos grupos en los que más cantidad de situaciones de lectura de cuentos se

habían observado. Al tratarse de un estudio etnográfico no experimental no se cuenta con el mismo número de situaciones por maestra, porque algunas leen con más frecuencia que otras. El muestreo intencional (Glaser & Strauss, 1967) permite precisamente elegir el corpus en función del objetivo del trabajo, que requiere para el análisis contar con varias situaciones de lectura de distintos cuentos, realizadas por la misma maestra. No se trata de una muestra representativa porque no se busca generalizar los resultados, sino avanzar en la comprensión de fenómenos complejos a través del estudio de casos.

La muestra quedó formada por cuatro situaciones para cada grupo-clase (G1 y G2), un total de ocho situaciones de lectura de cuentos. Las situaciones se caracterizan porque en su mayoría presentan tres momentos: uno previo a la lectura en el que se dialoga en torno al tema del cuento, a algún concepto vinculado al mismo, a los personajes o a las ilustraciones de la tapa del libro; el momento de la lectura propiamente dicho y un momento posterior a la lectura en el que los niños y la maestra reconstruyen el cuento verbalmente. Durante la lectura los niños permanecen sentados en ronda y las maestras muestran las ilustraciones al concluir la lectura de cada página e intercambian información en torno al texto y las ilustraciones con los niños.

Con respecto a los grupos, el G1 estaba compuesto por 19 niños argentinos y 2 bolivianos. Los niños, 12 varones y 9 mujeres. El G2, por su parte, contaba con un total de 17 niños argentinos, 1 paraguayo y 1 boliviano, 11 mujeres y 8 varones.

Las dos maestras participantes cuentan con un título habilitante otorgado por el profesorado de Nivel Inicial, obtenido a través de una formación terciaria de tres años y una residencia de seis meses, y más de tres años de experiencia en ejercicio del rol.

### **Recolección de información empírica**

En el marco del estudio, se registraron tres días completos de clase en cada uno de los grupos - clase. La recolección de los datos fue realizada en el lapso de dos meses. La información se recolectó, con el consentimiento de los participantes, por medio de registros en audio y video que fueron transcritos en detalle. Para obtener el consentimiento de los participantes se informó a los mismos de los objetivos de la investigación y la importancia de obtener un registro riguroso de los eventos de aula.

Se acordó una devolución posterior sobre el análisis realizado de los registros de las situaciones de lectura.

Los cuentos leídos fueron elegidos por cada una de las maestras de acuerdo a su planificación didáctica. Por este motivo tienen diferente extensión, cantidad de episodios, de personajes y temáticas diversas, variación que responde a la selección de situaciones naturales como objeto de estudio.

### **Procedimiento para el análisis de la información empírica**

Se llevó a cabo un análisis del contenido semántico de las predicaciones en los textos, tal como fueron leídos por las maestras, y en las intervenciones de la maestra y de los niños antes, durante y después de la lectura.

Se recurrió a una metodología cualitativa para la elaboración de las categorías de análisis y a una cuantitativa para ponderar la frecuencia de estas categorías en cada situación.

Siguiendo el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Valles, 2003), las categorías se elaboraron partiendo de la distinción de dos planos en la narrativa: el plano psicológico y el plano fáctico (Bruner & Lucariello, 1989). Al interior de cada uno de estos planos se elaboraron inductivamente categorías. La definición de las categorías, que permitió codificar la información, se presenta en la Tabla 1.

Se codificaron las predicaciones del texto y las de la interacción durante la lectura en el grupo 1 (G1) y el grupo 2 (G2), en función del sistema de categorías presentado. La predicación fue definida como toda relación unívoca entre una frase nominal y un verbo finito.

Se consideró asimismo si la información a la que maestras y niños hacían referencia estaba explícita en el texto o en las ilustraciones, implícita o si se trataba de información adicional. Fue considerada información implícita en el texto aquella que debía ser activada por el lector a partir de una pista textual y de conocimientos previos del lector, para dar coherencia al texto. Se consideró información adicional a toda aquella que expande el mundo referencial del cuento.

Tabla 1. Definiciones de categorías para codificar los textos y las interacciones en torno al texto, según su contenido. Referentes empíricos en el texto y en la interacción a modo de ejemplo.

Plano	Categorías	Definición	Referentes empíricos en el texto	Referentes empíricos en la interacción
PLANO PSICOLÓGICO	Características y estados	Cualidades o rasgos de la personalidad que pueden ser estables o variables a lo largo del tiempo.	<i>Uia, dijeron los conejos preocupados.</i> <i>"No eran conejos malos.</i>	N: Estaban locos por amor. N: Las gallinas son más listas que los zorros.
	Acciones mentales	Pensamientos, creencias, opiniones, deseos, intenciones.	<i>Desde que yacaré supo que existía el Ratón Pérez, quiso conocerlo.</i> <i>Recordó lo dicho.</i>	N: Quería ir al mar. M: ¿Qué idea se le ocurrió a Arnaldo?
	Relaciones causales	Vínculo entre dos proposiciones, tal que una es el efecto de la otra. Cuando están vinculados un aspecto fáctico con uno psicológico se considera como relación causal psicológica. El conector puede no estar presente.	<i>Cuando el río se seca se aburre y los dientes se le caen.</i> <i>Se sintió tan triste que empezó a llorar.</i> <i>La Sra. Oso se acercó corriendo para averiguar qué le estaba pasando.</i>	M: Le temblaban los dientes porque ... N: Tenía miedo.
PLANO FÁCTICO	Características y estados	Cualidades o rasgos físicos de los personajes o de los objetos que son estables o variables en el tiempo.	<i>Choco era un pájaro muy pequeño que vivía solo.</i> <i>Era un día soleado en la selva.</i>	M: El cocodrilo es más grande que el yacaré y vive en el pantano.
	Acciones	El ejercicio de una potencia que implica la modificación de un estado. El agente no necesariamente es intencional.	<i>El zorro se cayó dentro de la caja.</i> <i>Con toda su fuerza cortó las lianas que le sujetaban la panza.</i>	M: ¿Choco encontró a su mamá? N: Se la dio a los pollitos la comida, seño.
	Relaciones causales	Vínculo entre dos proposiciones, tal que una es el efecto de la otra. Causa y efecto pueden aparecer en cualquier orden.	<i>Y con tal firmeza las ató (alrededor de la barriga) que casi no podía respirar.</i>	M: ¿Cuántos dientes tiene el yacaré? N: Muchos porque tiene la boca grande.

Una vez codificadas las predicaciones, fueron cuantificadas. Se comparó la frecuencia de aparición de cada una de las categorías en el texto y en la interacción en cada una de las situaciones de lectura en G1 y G2. Se llevó a cabo un análisis estadístico para establecer la significatividad de las diferencias entre grupos (Anova de un factor).

Asimismo, se realizó un análisis correlacional entre los valores encontrados en la interacción y los que aparecían en los textos (r de Pearson).

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **El contexto cognitivo construido en la interacción**

#### *Diferencias entre G1 y G2: dos tipos de contextos cognitivos*

Los resultados del análisis del contenido semántico de las predicaciones en los textos y en los intercambios maestra-niños en torno a los textos leídos se presentan en las Figuras 1 y 2.

En las Figuras 1 y 2 se observan diferencias cuantitativas entre G1 y G2 con respecto a la relación entre el contenido semántico de los intercambios y el contenido de los textos. Asimismo se registran ciertas regularidades en cada uno de los grupos, que los distinguen entre sí.

Con respecto al primer aspecto, tanto en G1 como en G2 hay mayor cantidad de interacción sobre el texto, que la información que proporciona el texto mismo. Pero en G1 la proporción es de 3:1 (156.5 vs. 45.7), mientras que en G2 es de 1.5:1 (85 vs. 56).

En relación con las regularidades en el interior de cada uno de los grupos, que los distinguen entre sí, éstas parecen señalar que en cada grupo se conformaron contextos cognitivos diferentes, no sólo por la cantidad de información a la que se hace referencia, sino también por los aspectos en los que la maestra y los niños se focalizan con mayor frecuencia.

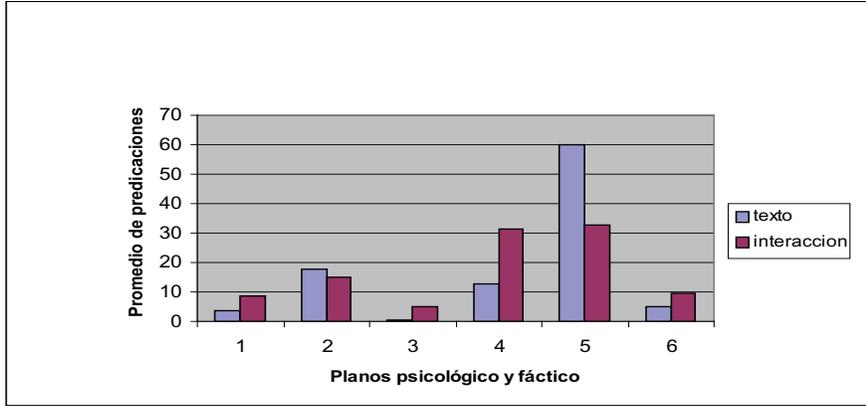


Figura 1. Porcentajes promedio de predicaciones referidas a los planos psicológico y fáctico de la narrativa en los textos leídos y en la interacción en torno a los textos en el grupo 1 (G1)

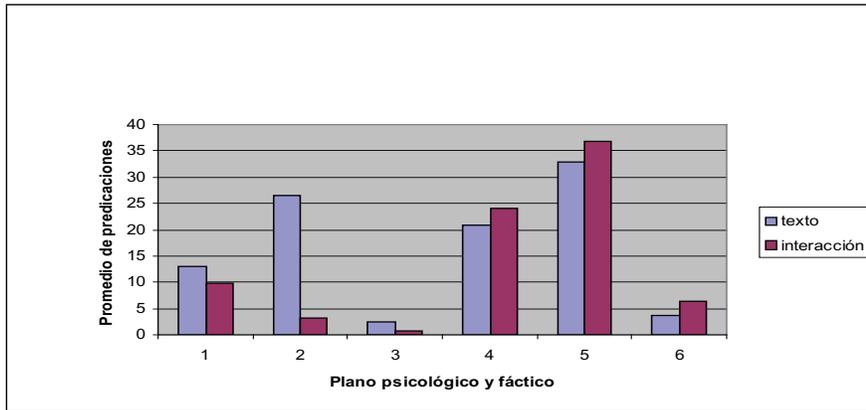


Figura 2. Porcentajes promedio de predicaciones referidas a los planos psicológico y fáctico de la narrativa en los textos leídos y en la interacción en torno a los textos en el grupo 2 (G2)

- 1- Características y estados – plano psicológico
- 2- Acciones mentales – plano psicológico
- 3- Relaciones causales – plano psicológico
- 4- Características y estados – plano fáctico
- 5- Acciones - plano fáctico
- 6- Relaciones causales - plano fáctico

Mientras que en la interacción en el G1 se amplía la información que el texto proporciona en los dos planos, en G2 se observa que en la interacción, no sólo se amplía en menor medida la información que el texto proporciona, sino que en el plano psicológico la interacción resulta relativamente menor que la información proporcionada por el texto (ver Figuras 1 y 2). Es decir que en G2, la interacción en torno al texto favoreció la activación de información del plano fáctico (los porcentajes en la interacción duplican los del texto fuente (87,75 vs. 57,45%)), en detrimento del psicológico, a pesar de que la cantidad de referencias al plano psicológico era importante en los textos (41,45% en los textos vs. 12,24% en la interacción).

En los intercambios en G1 hay un porcentaje promedio mayor de referencias al plano psicológico del texto leído que en G2 (28,95 %vs. 12,24%), aun cuando los textos en G2 contienen el doble de información en este plano (41,45% en G2 vs. 21,82% en G1). Dentro del plano psicológico de los textos, en G1 el foco se ha puesto en las acciones mentales (15.12%), que se encuentran ligadas a los objetivos de los personajes y explican sus acciones, y, por tanto, contribuyen a la comprensión de la trama narrativa, según lo muestran Trabasso, van den Broek y Suh (1989). En G2, predominan las predicaciones sobre las características y estados (9.93%), aspectos que no favorecen necesariamente la formación de representaciones coherentes de los textos, en coincidencia con las observaciones realizadas por Rosemberg y Borzone (1994).

El porcentaje de predicaciones en la interacción, referidas a las causas en el plano psicológico de los textos en G1, es también mayor que en G2 (5.10% vs. 0.85%), aun teniendo en cuenta que los textos en G2 incluyen una cantidad mayor de información referente a este aspecto que en G1 (2,42% en G2 vs 0,5% en G1). Numerosas investigaciones coinciden en señalar el importante papel que juega la comprensión del plano psicológico de la narrativa (Stein & Liwag, 2005; Trabasso & van den Broek, 1985; van den Broek, 1989) y el hecho de que las emociones se comienzan a comprender en la narrativa a través del establecimiento de relaciones entre los objetivos de los personajes, los intentos por cumplirlos y los resultados obtenidos, es decir, en el entramado causal de la narrativa.

El haberse centrado en el plano psicológico y en las relaciones causales durante el intercambio, como se observa en el G1, puede facilitar el proceso de comprensión en varios sentidos. Si estos aspectos

psicológicos que se abordan en la interacción se encuentran explícitos en el texto, el retomarlos da lugar a que los niños presten atención a ellos. De este modo las maestras les indican que se trata de aspectos relevantes para comprender el cuento. Si, por el contrario, los aspectos psicológicos no se encuentran explícitos en el texto, sino que se reflejan en las ilustraciones, la posibilidad de interpretar en grupo y poner en palabras esas emociones constituye una guía para la comprensión. Este andamiaje es fundamental si se tiene en cuenta que para los niños resulta difícil la interpretación de las ilustraciones y la coordinación de esta información con la que proporciona el texto (ver revisión en Manrique & Borzone, en prensa). Zazanis (1991) atribuye esta dificultad al hecho de que las ilustraciones incluyen información no relevante que puede distraer a los niños de los aspectos fundamentales que deben ser atendidos para comprender la trama.

Por último, cuando las emociones de los personajes que se mencionan en la interacción no se encuentran explícitas en el texto ni en las ilustraciones, al ser recuperados en la interacción, se las explicita. De esta forma se realizan, de modo compartido en el grupo, inferencias, que son operaciones complejas que pueden presentar dificultades para niños de esta edad (Yuill & Oakhill, 1991; Manrique & Borzone, en prensa).

Dada la importancia que tiene la realización de inferencias en el proceso de comprensión, se analizó, en la interacción en cada uno de los grupos, la cantidad de predicaciones referidas a información implícita, explícita y adicional. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Porcentajes promedio de predicaciones referidas a aspectos explícitos en el texto, o en imágenes, implícitos y adicionales en G1 y G2.

		Explícito	Implícito	Adicional
G1	Media	63,47	26,98	9,63
	Desvío	4,02	8,35	6,88
G2	Media	81,59	17,28	1,10
	Desvío	12,06	12,92	1,48

Según se muestra en la Tabla 2, en G1 hay una recuperación mayor que en G2 de información implícita (26,98% vs. 17,28%) y de información adicional (9,63% vs. 1,10%), mientras que los intercambios en G2 se

encuentran más centrados en la superficie textual. En G2 la interacción se centra en los aspectos explícitos de los textos, desatendiendo precisamente los aspectos más complejos para el procesamiento de un texto, que son aquellos que permiten formarse representaciones mentales coherentes –el plano psicológico, las relaciones causales y los aspectos implícitos (Trabasso, 1996; Trabasso & Nickels, 1992)–.

Los datos de las Figuras 1, 2 y de la Tabla 2 sugieren que las diferencias entre los contextos cognitivos generados en el G1 y el G2 pueden implicar oportunidades diferenciadas para el procesamiento de los textos por parte de los niños.

Se presenta a continuación un fragmento del G1 y uno del G2 que ilustran estas diferencias.

(1) - G1

M: (Lee) *“La cuestión es que, desde que Yacaré supo que existía el Ratón Pérez, quiso conocerlo. A él todas las semanas se le caía algún diente y le volvía a crecer. Con tantos dientes dando vuelta, si encontraba al Ratón Pérez estaba seguro de que se haría rico y podría cambiar el río por el mar del Caribe, que nunca se secaba y tenía aguas cálidas y transparentes.”*

M: ¿Vieron lo que pensaba él? ¿Qué pensaba? ¿Qué quería hacer?

N: Buscar al Ratón Pérez.

M: Quería encontrar al Ratón Pérez, ¿Para qué?

N: Para ser rico.

M: ¿Por qué? ¿Cómo va a ser rico?

N: Porque le va a dar monedas.

M: El Ratón Pérez le iba a dar monedas, ¿Por qué le iba a dar monedas, Dalila?

N: Porque el río estaba bajo y se le cayeron los dientes.

M: Muy bien, no había agua en el río, entonces se le caían los dientes y él quería ir al mar donde siempre, siempre iba a haber agua ¿No es cierto que en el mar siempre hay agua y no se seca nunca? Entonces él quería viajar al mar donde siempre iba a haber agua, pero ¿qué necesitaba?

N: Dinero.

M: Dinero para viajar, pero ¿de dónde iba a sacar el dinero él?

N: Del Ratón Pérez.

M: ¿Por qué?

N: Porque le da plata.

M: Le iba a dar plata, ¿por qué?

N: Porque se le salió el diente."

(2) - G2

M: (Lee) *"Arnaldo estaba loco de amor por Rita y Rita estaba loca de amor por Arnaldo. Pero había un problema."*

N: Que Rita tenía una flor.

M: *"Ninguno de los dos se atrevía a decir lo que su corazón sentía".* Miren, sh, Carolina. (Les muestra el dibujo) ¿Sigo, eh?! (lee) *"Arnaldo pensaba que Rita jamás lo iba a querer porque él era gordo y grandote y siempre lo iba a ser. "Rita es delgada y muy bien formada", era flaquita. "Pero en cambio mi figura es una verdadera tortura.- decía Arnaldo apenado.",* como llorando. Mientras tanto Rita pensaba que Arnaldo no la amaba porque era demasiado flaca y baja. Escuchen.

N: Chiquitita.

M: Era chiquita. Escuchen lo que decía: *"Arnaldo es alto y fuerte, pero con mi estatura no le llego ni al ombligo- refunfuñaba Rita, sin esperanza."* ¿Ven acá qué chiquita? (Muestra el dibujo)

N: Gordo y flaca.

N: Flaquita.

M: ¡Basta! Sh! Bueno, sigo. Sh! *"Hasta que un buen día a Arnaldo se le ocurrió una idea. Decidió modificar, cambiar..."*

N: Yo no me acuerdo, Se. (Ya habían leído el cuento)

M: Bueno, callate. *"... modificar su figura por completo. Voy a ser delgado y mi cuerpo será bien formado. Entonces mi figura no será una tortura. Ya no seré feo."*

Como ha mostrado el análisis realizado y como puede observarse claramente a partir de los fragmentos seleccionados, la interacción en el G2 es escasa y se focaliza en el plano fáctico y en los aspectos explícitos de los textos. Con estas características, el contexto cognitivo que se configura no parece proporcionar el anclaje suficiente para un procesamiento en profundidad de los textos.

Por el contrario, el hecho de que en el G1 se atiende en la interacción al plano psicológico de la narrativa, a las relaciones causales y a los aspectos implícitos en los textos permite suponer que el contexto

cognitivo construido en la interacción guía la activación de conocimientos necesaria para completar la información implícita en los textos, es decir, la realización de inferencias, y la organización de la información en una estructura causal que permite comprender la relación entre los dos planos de la narrativa y obtener una representación mental coherente de la trama. En este caso, podría pensarse que la maestra y los niños logran construir a través del discurso un espacio de cognición expandida y compartida que favorece la realización de las operaciones cognitivas necesarias para la comprensión de los textos (Borzzone, 2005b).

En efecto, se puede pensar que al recuperar a través del habla en la interacción predicaciones fundamentales para la comprensión del texto, estén éstas implícitas o no en el texto, se forman, a través de ese hablar sobre los eventos, trazos más fuertes en la memoria de dichos eventos, como muestran los trabajos de Nelson (1989).

Por otra parte, como se ha observado en otros trabajos (van den Broek et al., 2001; Wasik & Bond, 2001), la conversación acerca de un evento o texto facilita su mantenimiento en la memoria y, por tanto, la recuperación de la información, porque dirige la atención de los lectores hacia determinado tipo de información. En efecto, Manrique (2009), comprobó que cuando los niños reconstruyen el cuento durante la lectura, pueden recuperar posteriormente aquella información en la que se focalizaron los intercambios con la maestra, pero no la información que el texto menciona y no se retoma. En este sentido, la interacción que tiene lugar en el G1 parece configurar un contexto cognitivo más amplio que implica una mayor disponibilidad de información para la construcción individual de una representación mental del texto.

El análisis estadístico realizado confirma que las diferencias en el contenido de la interacción entre G1 y G2 son estadísticamente significativas al 5% en el plano psicológico (acciones mentales, p valor: 0,003; causas, p valor: 0,053.) pero no en el plano fáctico.

### **Correlación texto-interacción**

En la Tabla 3 se presentan las correlaciones entre las predicaciones en los textos y en las interacciones. Si atendemos a la relación global texto – interacción en torno al texto, se observa una correlación significativa entre ellos ( $r=0,543$ ,  $\rho < 0,000$ , correlación de Pearson). Ahora bien, si se considera la correlación entre el texto fuente y la interacción en torno al

texto separadamente para el G1 y para el G2, se encuentra que, si bien en los dos casos la correlación es estadísticamente significativa, en el caso del G1 la correlación es mayor ( $r=0,694$ ,  $p< 0,000$ ) que en el caso del G2 ( $r=0,505$ ,  $p< 0,012$ ).

Tabla 3. Correlación texto fuente – interacción en torno al texto

Nivel de agrupamiento					
	$r''$	0,543			
GLOBAL (a)	Sig.Bilateral	0,000			
	N	48			
		G1	G2		
	$r''$	0,694	0,505		
POR GRUPO (b)	Sig.Bilateral	0,000	0,012		
	N	24	24		
		G1 X P. PSI	G1 X P. FACTICO	G2 X P. PSI	G2 X P. FACTICO
	$r''$	0,818	0,573	-0,028	0,681
GRUPO X PLANO (c)	Sig.Bilateral	0,001	0,052	0,931	0,015
	N	12	12	12	12

Por último, cuando se consideran las correlaciones entre las variables texto fuente e interacción en torno al texto, en cada grupo y diferenciando cada uno de los planos, éstas son positivas y estadísticamente significativas en todos los casos excepto en el caso del G2 en el plano psicológico, en el que no hay correlación (ver Tabla 3).

Ahora bien, si atendemos a la asociación encontrada y simultáneamente tenemos en cuenta que la cantidad de predicaciones en los textos y en la interacción en el G1 y el G2 varían de una situación a otra en el interior de cada grupo, variación que los valores de los desvíos estándar (DE) pusieron de manifiesto, podemos pensar que la relación entre los textos y la interacción no es homogénea. Así, por ejemplo, en el G1, los valores correspondientes al texto fuente (características y estados, plano psicológico) son: Media = 3,72, DE = 2,68; en la interacción, (relaciones causales, plano psicológico) Media = 5,10, DE = 3,34. Por su parte, y a manera de ejemplo, en el G2 los valores del texto fuente (características y estados, plano psicológico) son: Media = 12,97, DE =

11,79; en la interacción, valores como Media = 3,13, DE = 3,26 (acciones mentales, plano psicológico).

Con el objeto de analizar la variación encontrada, se deslindaron la cantidad de predicaciones referidas a los aspectos del plano psicológico y fáctico en cada uno de los textos y en las interacciones en torno a ellos. Los porcentajes de las predicaciones así como los valores totales de predicaciones en el G1 y en el G2 se presentan en las Figuras 3 a 10, respectivamente.

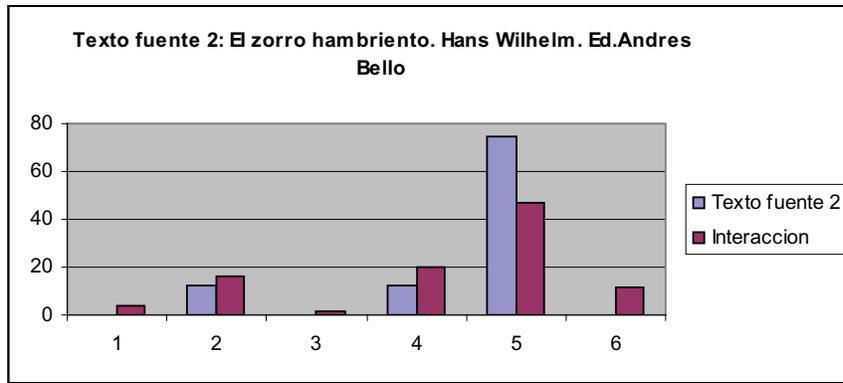


Figura 3. Porcentajes de predicaciones referidas a diferentes aspectos del plano fáctico y psicológico en el texto fuente y en el intercambio en torno al texto en G1 en el texto 1.

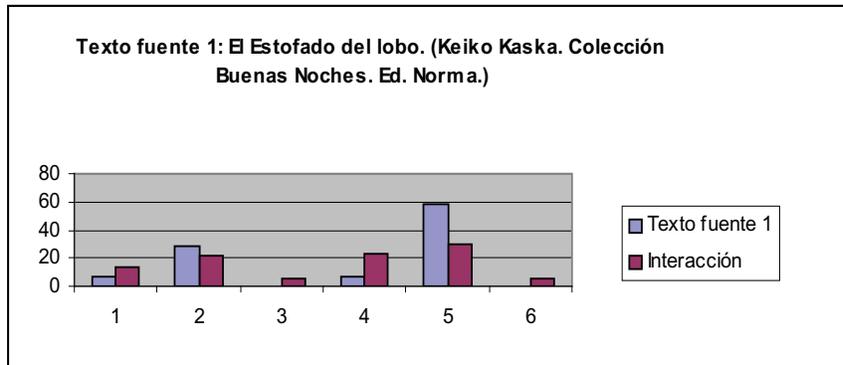


Figura 4. Porcentajes de predicaciones referidas a diferentes aspectos del plano fáctico y psicológico en el texto fuente y en el intercambio en torno al texto en G1 en el texto 2.

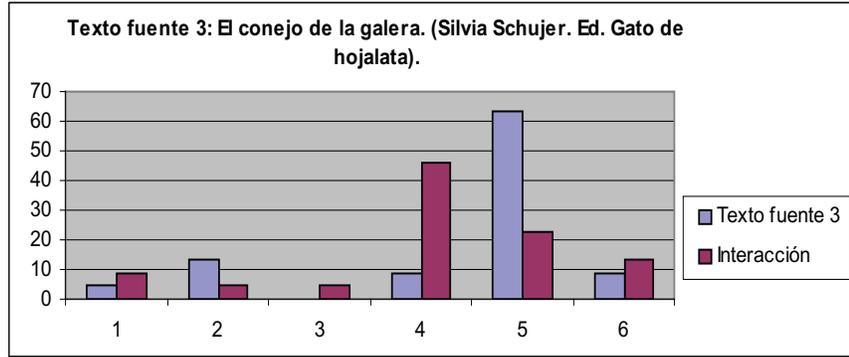


Figura 5. Porcentajes de predicaciones referidas a diferentes aspectos del plano fáctico y psicológico en el texto fuente y en el intercambio en torno al texto en G1 en el texto 3.

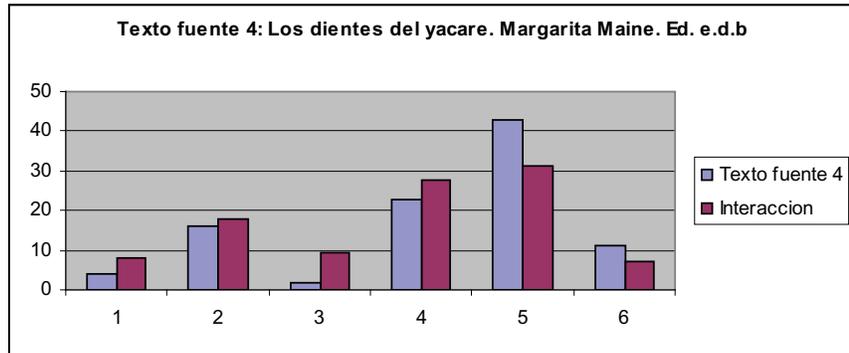


Figura 6. Porcentajes de predicaciones referidas a diferentes aspectos del plano fáctico y psicológico en el texto fuente y en el intercambio en torno al texto en G1 en el texto 4.

Un análisis en detalle de las Figuras 3 a 6 señala que, en el G1, cuando el texto proporciona mayor cantidad de información, como en T4, la proporción entre las predicaciones del texto y las de la interacción es menor (T4, 1:2) que en los demás casos (T1, 1:4; T2, 1:8; T3, 1:3). Precisamente en la situación en la que se leen textos que no explicitan las relaciones causales en ninguno de los dos planos, son aquellas en las que la proporción de intercambios es mayor (T2, 1:8; T1, 1:4).

El cuento leído en T1 presenta un conflicto psicológico complejo, el lobo quiere engañar a la gallina y es engañado por ella. El engaño es objeto de un tratamiento extenso en la interacción en el que se incrementan las referencias a las causas apoyándose en la información que proporcionan las ilustraciones. Cabe señalar que las relaciones causales son inherentes a toda narrativa, aunque estén implícitas en el texto. A través del intercambio se recuperan y explicitan.

Del mismo modo, en T2, las causas que no se encuentran explícitas en el texto, son explicitadas y se duplican las referencias al plano psicológico. Cuando el texto no demanda operaciones complejas para su comprensión, como en el caso de T3 en el plano psicológico, el intercambio tiene igual número de predicaciones que el texto en ese plano. De hecho, ese cuento no presenta gran complejidad psicológica ya que el conflicto por resolver es nimio.

Los resultados de este análisis en el G1, si bien muestran que hay diferencias entre los textos, coinciden en señalar que la interacción que genera la maestra acompaña esa variación, puesto que atiende a las demandas cognitivas que los textos plantean. Por lo que puede pensarse que el contexto cognitivo que se genera en el G1 facilita la realización de las operaciones mentales necesarias para una mejor comprensión del texto.

Por su parte en el G2, aun cuando se leen textos extensos y complejos, esta complejidad no es acompañada por el intercambio, como se observa en las Figuras 7 a 10. De hecho, la proporción entre los textos y los intercambios es de 1:1 (T5 y T8) y de 1:2 (T6 y T7). El T5 presenta una doble dificultad: por un lado el sentido del conflicto es complejo porque los personajes desean cambiar su aspecto físico para adaptarse a lo que suponen que el otro personaje espera de ellos. Por otro, los deseos e intenciones de los personajes se textualizan en discurso directo, como si el personaje hablara en voz alta. A pesar de esta dificultad, en el intercambio sólo se recuperan el 50% de las referencias hechas en el texto al plano psicológico. Aún cuando las predicaciones en el intercambio son más numerosas que en el texto, por ejemplo en T7, la diferencia responde a que en el intercambio se atiende a información no relevante y no se focaliza en el plano psicológico del texto (53% vs. 1,03%). En síntesis, a diferencia de lo observado en el G1, la interacción en el G2 no parece responder a las demandas que plantea cada uno de los textos.

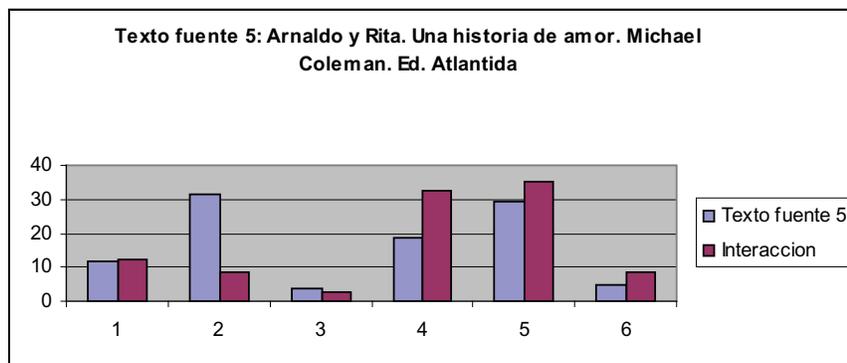


Figura 7. Porcentajes de predicaciones referidas a diferentes aspectos del plano fáctico y psicológico en el texto fuente y en el intercambio en torno al texto en G2 en el texto 5.

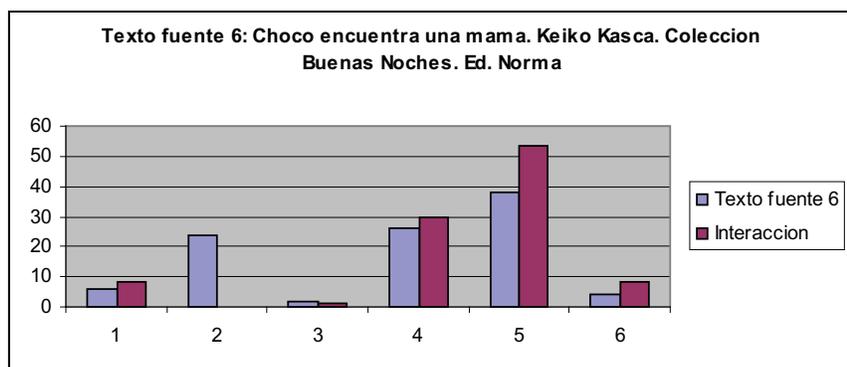


Figura 8. Porcentajes de predicaciones referidas a diferentes aspectos del plano fáctico y psicológico en el texto fuente y en el intercambio en torno al texto en G2 en el texto 6.

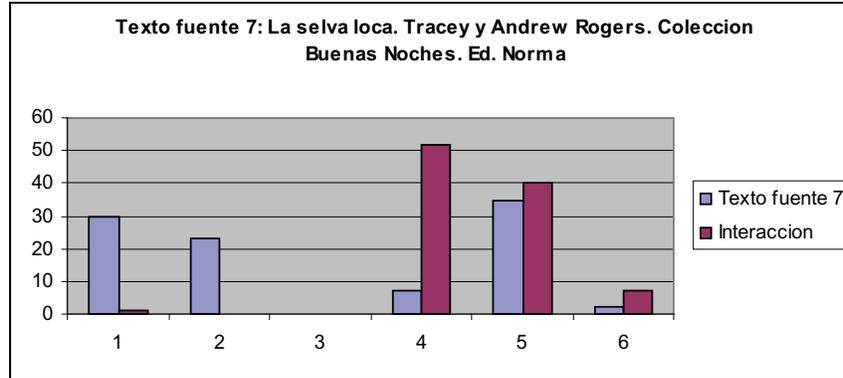


Figura 9. Porcentajes de predicaciones referidas a diferentes aspectos del plano fáctico y psicológico en el texto fuente y en el intercambio en torno al texto en G2 en el texto 7.

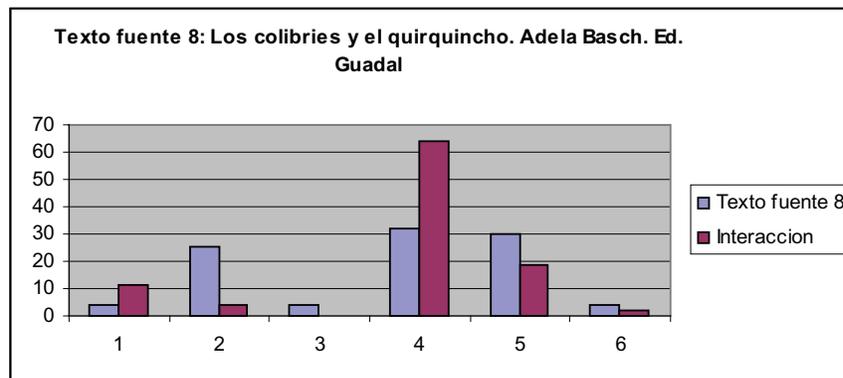


Figura 10. Porcentajes de predicaciones referidas a diferentes aspectos del plano fáctico y psicológico en el texto fuente y en el intercambio en torno al texto en G2 en el texto 8.

Dada la asimetría en la relación maestra-niños que se ha identificado en numerosos trabajos (Edwards & Mercer, 1988), las diferencias observadas entre el G1 y el G2 pueden ser atribuidas al estilo de interacción de cada maestra. Si se consideran estos estilos en términos de los identificados en otras investigaciones (Rosemberg & Borzone, 1994), el estilo de la maestra del G1 presenta una orientación a la construcción del relato, mientras que la maestra del G2 presenta la tendencia contraria.

Por otra parte, estos resultados muestran que no sólo varía la interacción en función del tipo textual, como observaron Price, van Kleeck y Huberty (2009), sino que también puede haber variación cuando se trata de un mismo tipo textual, en este caso el narrativo.

## **CONCLUSIONES**

Cuando las maestras leen un cuento en voz alta a los niños e interactúan con ellos en torno al texto, se va conformando, en el entramado del discurso, un contexto cognitivo que guía la realización de operaciones para construir una representación mental individual del significado del texto. Los resultados de este trabajo parecen mostrar que tanto el texto como la interacción contribuyen a la conformación de dicho contexto. La correlación encontrada entre predicaciones del texto y de la interacción señala que la interacción puede variar según las características del texto, es decir, que los textos tienen una incidencia en cuanto a los contenidos a los que refieren los participantes de la lectura. Por otra parte, el peso relativo del texto en la configuración del contexto cognitivo variaría también en función de la interacción en cada uno de los grupos: cuanto mayor es la interacción en torno al texto, mayor sería la posibilidad de incidir sobre el contexto cognitivo y, por tanto, sobre la formación de una representación mental individual del texto.

En efecto, se puede pensar que, si bien el texto tiene un peso en la configuración del contexto cognitivo, al estar mediatizado por la interacción, la interacción misma tiene la posibilidad de incidir sobre el peso relativo de ese texto. Si un texto se lee sin ser mediatizado, este texto constituye la única fuente de información que da lugar a la formación del contexto cognitivo. Por el contrario, si se recuperan y amplían en la interacción las predicaciones que lo conforman, se construye oralmente un “texto paralelo” al texto original que constituye una base más completa y compleja sobre la que individualmente se van conformando las representaciones mentales.

Estas conclusiones tienen importantes implicancias pedagógicas en tanto señalan la incidencia de la interacción en la generación de un contexto cognitivo socialmente compartido que puede proporcionar un espacio intersubjetivo para la negociación de los significados del texto.

## REFERENCIAS

- Borzone, A. M. (2005a). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 22 (2), 155–182.
- Borzone, A. M. (2005b). Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, (1), 121-135.
- Borzone, A. M. (2005c). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhè*, 14(1), 193–209.
- Britton, B. & Graesser, A. (1996). *Models of understanding text*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. & Lucariello, J. (1989). Monologue as Narrative Recreation of the World. En K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib* (pp. 73- 97). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- De Temple, J. E. & Snow, C. S. (1992). *Styles of parent –child book reading as related to mothers' views of literacy and children's literacy outcomes*. Paper presented at the Conference on Human Development. Atlanta, GA.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-123.
- Edwards, D. & Mercer, M. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Frawley, W. (1997). *Vigotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gernsbacher, M.A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265-304.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Graesser, A., Bertos, E. & Magliano, J. (1995). Inference generation during the comprehension of narrative text. In R. F. Lorch & E. J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading* (pp. 295-320). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Haden, C., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extra-textual comments during story book reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-169.
- Harkins, D. A., Koch, P. E. & Michel, G. F. (1994). Listening to maternal storytelling affects narrative skill of 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(2), 247-257.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

- Leichtman, M. D., Pillemer, D. B., Wang, Q., Koreishi, A., & Jungsook Han, J. (2002). When baby Maisy came to school Mothers' interview styles and preschoolers' event memories. *Cognitive Development, 15*, 99-114.
- Manrique, M. S. (2009). Conversación y desempeño lingüístico en la infancia. Un estudio de la interacción verbal en el Jardín de Infantes con población urbano – marginal. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. U. B. A.
- Manrique, M. S & Borzone, A. M. (en prensa). La comprensión como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano marginales. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*.
- Nelson, K. (1989). Monologue as representation of real life experience. En K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellegrini, A. D., Perlmutter, J. C ; Galda, L. & Brody, G. H. (1990). Joint Reading between Black Head Start children and their mothers. *Child Development, 61*(2), 443-453.
- Potter, C. A. & Haynes, W. O. (2000). The effects of genre on mother–toddler interaction during joint book reading. *Infant-toddler Intervention: The transdisciplinary Journal, 10*(2), 97-105.
- Price, L. H., van Kleeck, A. & Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly, 44*(2), 171-194.
- Rosemberg, C. R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. *Lenguas modernas, 21*, 95-123.
- Rosemberg, C. R. & Borzone, A. M. (1994). La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula. En R. Gibaja & A. M. E. de Babini (Eds.), *La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación* (pp. 165-204). Buenos Aires: La Colmena.
- Sènèchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*, 520-536.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language, 30*, 165-195.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific Foundations and new frontiers*. Nueva York: The Guilford Press.
- Stein N. & Liwag, M. D. (2005). Children's understanding, evaluation and memory for emotional events. En P. W. van den Broek & P. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation. Bridging fictional and factual events* (pp. 199-237). Lawrence Erlbaum Associates.

- Teale, W. & Martinez, M. (1986). Teacher storybook reading styles. Evidence and implications. *Reading Education in Texas*, 2, 7-16.
- Tomasello, M. (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Argentina: Amorrortu editores.
- Trabasso, T. (1996). Whose memory is it? The social context of remembering. En N.L. Stein, P. Ornstein, B. Tversky & C. Brainerd (Eds.), *Memory for everyday and emotional events* (pp. 429-443). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The development of Goal Plans of Action in the Narration of Picture Stories. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T. & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Trabasso, T., van den Broek, P. & Suh, S. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, 1-25.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Van den Broek, P. W. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. *Child Development* 60, 286-297.
- Van den Broek, P. W. (1997). The development of event comprehension from childhood to adulthood. En P.W. van den Broek & P.J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 321-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van den Broek, P. W., Tzeng, Y., Risdén, K., Trabasso, T. & Basche, P. (2001). Inferential Questioning: Effects on Comprehension of Narrative Texts as a Function of Grade and Timing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 521-529.
- Vander Woude, J. M. (1998). Co-construction of discourse between parents and their young children with specific language impairment during shared book reading events. Tesis de doctorado inédita, Wayne State University, Detroit, M.I.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wasik, B. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Whitehurst, G., J., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M., & Fischel, J. (1994). A picture-book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zazanis, E. (1991). Remembering a story with and without pictures by young children. Trabajo inédito. University of New York Graduate Center.

## **SOBRE LAS AUTORAS**

### **Ana María Borzone**

Es Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Su área de especialización es la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura en español. Actualmente está a cargo de un programa de investigación integrado por diversos proyectos orientados al estudio de los procesos de alfabetización en niños pequeños, 3-5 años, niños de escuela primaria y jóvenes y adultos con bajos niveles de alfabetización. Asimismo el programa tiene por objeto la elaboración de propuestas educativas para población infantil, joven y adulta proveniente de sectores urbano-marginados, rurales y minorías étnicas.

Correo electrónico: anabor@arnet.com.ar

### **María Soledad Manrique**

Tiene el grado de doctora de la U.B.A, área Educación. Integra un equipo de investigación que estudia el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños en edad preescolar, particularmente los niños de sectores urbano – marginados (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET). En este marco se ha especializado en el estudio de los procesos de interacción en diferentes actividades que tienen lugar en Jardín de Infantes y las operaciones cognitivas de los participantes que se ponen en juego en dichos procesos. Es profesora ayudante de primera en la materia “Didáctica II”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Correo electrónico: solemanrique@yahoo.com.ar

**Fecha de recepción:** 23-01-2010

**Fecha de aceptación:** 30-04-2010