

Las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes

The linguistic and cognitive demands of story reading at kindergarten

María Soledad Manrique
CIIPME - CONICET - UBA

Resumen

El objetivo del trabajo es presentar los resultados del análisis cualitativo realizado desde el enfoque sociocultural y cognitivo, sobre la interacción durante la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes, con el fin de describir las operaciones cognitivas que realizan sus participantes – maestra y niños – en diferentes tipos de situaciones de lectura. Estos tipos se establecieron de acuerdo a las características que asume el texto fuente y el “texto interaccional”: a- superficiales: textos fuente simples y textos interaccionales simples; b- mixtos: textos fuente complejos y textos interaccionales simples; c- profundos: textos fuente complejos y textos interaccionales complejos. El Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967) se aplicó para analizar 25 situaciones de lectura de cuentos videofilmadas a cargo de 9 maestras pertenecientes a 3 Jardines de Infantes que atienden a niños en situación de extrema pobreza de Buenos Aires, Argentina. Se describen las operaciones cognitivas de maestras y niños que se infieren de la interacción en cada uno de estos tres tipos de situaciones de lectura y se las ilustra con ejemplos. El último tipo, que presenta demandas cognitivas más fuertes tanto para los niños como para las maestras, es el que permite operar en la Zona de Desarrollo Próximo.

Palabras clave: Lectura de cuentos, jardín de infantes, texto fuente, texto interaccional, demandas lingüísticas y cognitivas.

Abstract

This paper shows the results of qualitative analysis from a sociocultural and cognitive perspective on story reading time with children from low-income populations attending kindergarten in Buenos Aires, Argentina. The main purpose is to describe how interactions are carried out in different types of reading situations to analyze the cognitive operations performed by the participants – teachers and pupils –. The reading-situation types were established according to the features of the base

Agradecimientos: Se agradece a la Dra. Ana María Borzone la lectura cuidadosa del manuscrito del trabajo.

Correspondencia con la autora: María Soledad Manrique, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - Universidad de Buenos Aires. Perón 2158. Capital Federal. Argentina.
E-mail: solemanrique@yahoo.com.ar

text and the “interactional text”: a- shallow: simple texts and superficial interactional texts; b- mixed: complex texts and superficial interactional texts; c- deep: complex texts and deep interactional texts. The Comparative Constant Method (Glaser and Strauss, 1967) was employed to analyze 25 story-reading situations by 9 teachers. These situations were videotaped at 3 kindergarten classes. Teachers and children’s cognitive operations were inferred from the interaction in each type of situation (i.e., shallow, mixed and deep) and illustrated with examples. Our findings show that the last type, which implies the strongest cognitive demands both for pupils and teachers, allows operating in the Zone of Proximal Development.

Keywords: Story, reading, kindergarten, written text, interactional text, linguistic and cognitive demands.

Introducción

La lectura de cuentos es una práctica habitual en las escuelas infantiles, altamente reconocida por su idoneidad como potenciadora del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil (Borzzone, 2005; Britto, Fuligni y Brooks-Gunn, 2006; Dickinson y Smith, 1994; Sènèchal, LeFevre, Hudson y Lawson, 1996; Stein y Liwag, 2005; Trabasso, 1996; van Kleeck, 2003; Yuill y Oakhill, 1991).

Como la mayoría de estas investigaciones ha puesto de manifiesto que las oportunidades de aprendizaje en la situación de lectura se relacionan con la calidad de interacción en torno al texto o texto interactivo, los estudios sobre lectura de cuentos se han centrado generalmente en este aspecto (Dickinson y Smith, 1994; McKeown y Beck, 2006; Rosenberg y Borzzone, 1994; Sènèchal *et al.*, 1996; Stanovich, 2000; Teale y Martinez, 1986; Wasik y Bond, 2001; Wells, 1988; Whitehurst y Lonigan, 2001; Xue y Meisels, 2004). En ellos se destaca la relación entre las estrategias interactivas que ponen en juego las maestras para mediatizar el texto y las oportunidades de aprendizaje que cada situación conlleva.

Otros trabajos, por su parte, han considerado el texto fuente como otra variable que puede tener incidencia en las situaciones de lectura como potenciadoras del desarrollo infantil (Borzzone y Manrique, 2010; Moschovaki y Meadows, 2005; Pellegrini, Perlmutter, Calda y Brody, Gene, 1990; Price, van Kleeck y Huberty, 2009; Stadler y McEvoy, 2003; Vander Woude, 1998). En la mayoría de estos casos el estudio se ha centrado exclusivamente en los efectos que tiene el tipo textual - narrativo vs. expositivo - en el habla de los adultos que interactúan con los niños. Las conclusiones de estos trabajos coinciden en señalar la mayor demanda de los textos expositivos por sobre los narrativos pero no establecen distinciones entre los textos narrativos entre sí.

El único estudio reciente en el que el texto interactivo y el texto narrativo son considerados en forma conjunta (Borzzone y Manrique, 2010) fue realizado con un corpus menor que el trabajo aquí presentado. Se concentró en la comparación de cuatro situaciones de lectura de textos narrativos realizadas

por dos maestras diferentes. Pero no se abordó la elaboración de una tipología de situaciones de lectura que incluyera simultáneamente al texto fuente y al texto interactivo. Tampoco se consideraron las operaciones cognitivas involucradas en cada una de los tipos de situaciones de lectura de cuentos.

Con respecto a este último punto, si bien algunos trabajos han focalizado en algunos de los procesos cognitivos que los niños llevan a cabo durante la lectura de cuentos (Manrique y Borzzone, en prensa; Stein y Liwag, 2005; Trabasso, 1996; Yuill y Oakhill, 1991), esta dimensión no ha sido considerada previamente en el caso de los docentes, más que en la investigación de Moschovaki y Meadows (2005) quienes encontraron una correlación positiva entre el esfuerzo cognitivo de los niños y el de las maestras.

En este marco, el presente estudio pretende dar cuenta de los aspectos no atendidos en estudios previos. En este sentido, las siguientes preguntas guiaron la investigación: ¿Cómo pueden distinguirse las situaciones de lectura de cuentos unas de otras considerando al mismo tiempo las variables texto interactivo y texto escrito? ¿Qué significan estas diferencias en términos de demanda cognitiva tanto para los niños como para las maestras? ¿Qué significan estas diferencias si se consideran las oportunidades de aprendizaje que cada situación involucra para los alumnos?

A partir de estas preguntas se plantearon los siguientes objetivos para el trabajo:

- Describir las situaciones de lectura de cuentos en función de las características del texto interactivo y del texto fuente.
- Interpretar las diferencias entre situaciones en términos de demandas cognitivas para los docentes y demandas cognitivas para los niños.
- Interpretar las demandas cognitivas que cada tipo de situación plantea en relación con las oportunidades de aprendizaje.

El estudio resulta relevante si se considera la hipótesis de la que se parte, según la cual al responder a las demandas que cada contexto plantea, los

niños ponen en juego y tienen la oportunidad de desarrollar capacidades y conocimientos precisos, que son los requeridos por ese tipo de situación. Por tanto, las características que adopta cada situación de lectura pueden implicar oportunidades diferenciadas de aprendizaje para los niños.

Marco Teórico

El trabajo se encuadra en los aportes teóricos y empíricos del enfoque sociocultural y de la psicología cognitiva. Desde estas perspectivas el desarrollo lingüístico y cognitivo están recíprocamente relacionados (Nelson, 1996). Ambos desarrollos se producen a través de la interacción con otros miembros más expertos de la cultura (Bruner, 1987; Tomasello, 2003; Vygotsky, 1978). Los procesos llevados a cabo con otros en la interacción en diferentes contextos de actividad son internalizados como procesos mentales, de modo que lo intersubjetivo se torna intrasubjetivo.

La comprensión de cuentos como proceso cognitivo individual

La comprensión de un cuento requiere del procesamiento de un *input* lingüístico - y a veces de un *input* visual - a partir de los cuales el niño debe recuperar la representación del autor (intención comunicativa) para formar su propio modelo mental del texto (Gernsbacher, 1997). Se trata de una situación cognitivamente compleja por las características de los textos de ficción - estructura episódica, cohesión a nivel causal, información implícita, información no conocida, inter-juego entre los planos fáctico y psicológico (Bruner, 1987; Graesser, Singer y Trabasso, 1994).

Las operaciones cognitivas básicas requeridas para llevar a cabo este proceso son la activación de conocimiento previo, la realización de inferencias inducidas por las pistas que el texto proporciona y el procesamiento de relaciones causales en el plano fáctico y psicológico de la narrativa. El niño guardará en la memoria de largo plazo (MLP) el modelo mental del texto que pueda construir. Luego podrá recuperarlo en la medida en que esa representación mental sea coherente, es decir, cuando este texto se encuentre organizado causalmente.

Para reconstruir el cuento leído es requisito que los niños hayan desarrollado una serie de habilidades lingüísticas y cognitivas específicas. Deben poder construir representaciones mentales de eventos, activarlas y mantenerlas activas para formularlas por medio del lenguaje, respetando la estructura

canónica y proyectando estas representaciones en el tiempo desde la perspectiva de los actores y sus diferentes ubicaciones espacio-temporales (Nelson, 1996).

Las habilidades mencionadas se encuentran aún en período de desarrollo en el caso de niños pequeños (para una revisión, ver Manrique y Borzone, en prensa). Por ejemplo, la capacidad de realizar inferencias a los 5 años no ha alcanzado aún el nivel de desarrollo de un lector experto (Yuill y Oakhill, 1991). La capacidad de organizar causalmente un relato, otra de las habilidades fundamentales, sigue un patrón evolutivo que marca una diferencia importante entre los 5 y los 8 años (Rosemberg, 1994).

La comprensión de cuentos leídos por la maestra en el aula como proceso mediado

Durante la lectura de cuentos en el aula el proceso cognitivo que permite construir una representación mental del cuento está mediatizado por el docente. La interacción que tiene lugar antes, durante y después de la lectura puede ser entendida como la construcción de un texto diferente del texto fuente, al que denominamos "texto interactivo", que modifica la relación que los niños pueden establecer con el texto fuente (Borzone y Manrique, 2010). Si bien el texto interactivo y el texto fuente se van alternando en la interacción - la maestra lee un fragmento y luego se comenta lo leído (texto interactivo)- podemos pensar que ambos operan de forma simultánea y complementaria en la conformación del modelo mental del texto (Kintsch, 1992).

Por otra parte, en el momento posterior a la lectura, los niños recuperan aquella información que había sido provista por el texto interactivo aunque no forme parte del texto fuente. Por el contrario, cuando la información del texto fuente no es retomada en la interacción, los niños no consiguen recuperarla (Manrique y Borzone, 2007).

Estudios previos sobre situaciones de lectura de cuentos

Las investigaciones previas en el tema han puesto el énfasis en la relación entre la frecuencia de lectura y el dominio de diferentes procesos involucrados en la comprensión y en la producción de los géneros narrativos orales y escritos y la edad en que éstos se adquieren. Particularmente se han destacado las relaciones con el dominio del estilo de lenguaje escrito (Wells, 1988), la amplitud de vocabulario (Dickinson y Smith, 1994; Sènèchal *et al.*, 1996), la producción de narrativa (Borzone, 2005) y el desarrollo de habilidades cognitivas específicas, tales como la realización de inferencias (Stein y Liwag, 2005;

Trabasso y Van den Broek, 1985; Trabasso, 1996).

Otros trabajos, centrados en el estudio de la interacción durante la lectura mostraron, además, 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 luego de ésta. En este sentido, mostraron la existencia de diferentes estrategias que ponen en juego las maestras para mediatizar el texto e incorporar a los niños a un sistema cognitivo más amplio (Dickinson y Smith, 1994; McKeown y Beck, 2006; Rosemberg y Borzone, 1994; Teale y Martinez, 1986; Wasik y Bond, 2001; Whitehurst y Lonigan, 2001). Estas estrategias configuran dos estilos distintos (Dickinson y Smith, 1994; Rosemberg y Borzone, 1994): el estilo "co-constructivo" identificado por Whitehurst con el nombre de "lectura dialógica", y el estilo "didáctico interaccional". El estilo co-constructivo se focaliza en la comprensión, implica la colaboración con los niños en la reconstrucción grupal de un relato por medio de expansiones y reformulaciones. Se centra en los aspectos que hacen a la trama, al tema y a la relación entre los eventos, las motivaciones y las acciones de los personajes involucrando un alto nivel de demanda cognitiva. El estilo "didáctico interaccional" se caracteriza por un tipo de interacción centralizada en la maestra, que atiende a información literal del texto, con un bajo nivel de demanda cognitiva y, por tanto, no favorece la reconstrucción en colaboración de un texto coherente y cohesivo. Estos resultados sugieren que distintos tipos de situaciones de lectura de cuentos pueden implicar procesos lingüísticos y cognitivos de diferente índole.

Dado que los procesos cognitivos que se ponen en juego en la interacción pueden luego ser internalizados por los niños, el objetivo de este trabajo es, pues, analizarlos y describirlos, considerando en forma conjunta el texto interactivo y el texto fuente.

Procedimientos Metodológicos

Recolección de información empírica

El trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre la conversación y el desarrollo lingüístico y cognitivo que tiene lugar en situaciones naturales en escuelas infantiles que atienden a poblaciones en situación de extrema pobreza del conurbano de Buenos Aires, Argentina (Manrique, 2009). Estas instituciones trabajan en horarios extraescolares, articuladas con asociaciones civiles y religiosas insertas en las comunidades. Las maestras a cargo de los grupos de niños cuentan con título docente y llevan en el cargo más de 5 años.

Se trabajó en nueve salas de 5 años (edad promedio de los niños: 5,9); en cada sala se registraron

en video tres jornadas escolares completas por sala, resultando en un total de 27 jornadas registradas. A fin de avanzar en la comprensión de fenómenos complejos a través del estudio de casos, para la presente investigación se seleccionó por muestreo intencional (Glaser y Strauss, 1967) todas las situaciones de lectura de cuentos que tuvieron lugar durante esas jornadas.

La muestra quedó formada por un total de 25 situaciones (dos o más situaciones por maestra) con una duración total de 15 horas, 20 minutos de filmación. Las 25 situaciones de lectura fueron videofilmadas por un investigador (a) y transcritas en detalle por un asistente para su análisis, quien fue a su vez supervisado.

Procedimiento para el análisis de la información

Se siguieron los siguientes pasos: transcripción literal de los videos por un asistente, supervisión de la transcripción por un investigador (a), análisis inductivo, identificación de dimensiones para el texto fuente y el texto interactivo por el investigador (a), codificación y análisis de las transcripciones a cargo de dos investigadores (a y b), con un 90% de acuerdo interjueces. Los desacuerdos se solucionaron por discusión, recurriendo a la filmación, cuando fue necesario.

Las situaciones se analizaron cualitativamente empleando el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991; Valles, 2003) que combina la elaboración inductiva de categorías con la incorporación de categorías elaboradas en otras investigaciones, respetando la inserción original de los datos en la complejidad del contexto a fin de abordar comprensivamente el objeto de estudio (Sirvent, 2001).

El análisis inductivo de los *textos fuente* dio lugar a la identificación de las siguientes dimensiones:

- Frecuencia de uso de estructuras sintácticas incrustadas (mayor frecuencia: estilo de lenguaje escrito (Chafe, 1985), menor frecuencia: estilo de lenguaje oral (Chafe, 1985).

- Cantidad de vocabulario potencialmente desconocido para los niños.

- Estructura: cercanía con la estructura canónica y cantidad de episodios (Stein y Glenn, 1979). Como mostraron estos autores, los textos narrativos canónicos responden a un patrón de organización de la información. De acuerdo a este patrón todos los textos cuentan con una escena y uno o más episodios. El episodio esta constituido por cinco subcategorías: un evento inicial, una respuesta interna (del protagonista), un intento, una consecuencia (de ese intento) y una reacción (del protagonista).

- Familiaridad del tema con respecto a los conocimientos previos de los niños.

- Cantidad de información implícita.

- Tipificación de los esquemas de rol (Schank y Abelson, 1977).

- Cantidad de conexiones causales y densidad de las relaciones en la red causal: cantidad de antecedentes o condiciones a los que se asocia un consecuente (Rosemberg, 1994; Trabasso, 1996) empleando el criterio de “necesidad de las circunstancias” de Mackie (1974).

- Tipo de vínculo (temporal o causal) entre episodios.

- Relevancia y complejidad del plano psicológico.

La consideración de tales dimensiones permitió distinguir dos tipos de textos ubicados en los extremos de un continuo. En un extremo los *textos simples*, con predominio de un uso de formas sintácticas cercanas al estilo de lenguaje oral, con un vocabulario conocido por los niños, estructura canónica con pocos episodios, o episodios que se asemejan entre sí vinculados temporalmente, con temáticas familiares para los niños, limitada información implícita (por ejemplo se explicitan las relaciones entre los hechos y los aspectos del plano psicológico), con tramas en las que las relaciones causales son poco numerosas y la densidad de las relaciones en la red causal es baja, es decir los antecedentes o condiciones a los que se asocia cada consecuente son poco numerosos también, y el plano psicológico tiene poca relevancia.

En el otro extremo los *textos complejos*, con mayor presencia de estructuras sintácticas poco frecuentes en el uso oral de la lengua (concesivas, adversativas, condicionales) y de conceptos y temáticas alejados del contexto inmediato de los niños, con una cantidad importante de información implícita del plano de los hechos o del plano psicológico y con alta densidad en la red causal.

En relación con los *textos interactivos*, el análisis inductivo permitió identificar las siguientes dimensiones relevantes para establecer diferencias entre ellos:

- Cantidad y tipo de preguntas realizadas por docentes y alumnos.

- Función que cumplen las preguntas que formula la maestra.

- Cantidad de afirmaciones, respuestas y movimientos complementarios.

- Contingencia semántica entre maestra y niños.

- Mayor o menor empleo de estilo de lenguaje escrito (vocabulario más específico, uso más frecuente de estructuras sintácticas incrustadas, empleo de conectores y otros mecanismos de cohesión verbal).

- Contenido de las conversaciones: referencias a aspectos literales o inferidos, referencias a aspectos del plano fáctico o psicológico o a las relaciones causales entre eventos.

- Función que cumplen las ilustraciones en el intercambio.

Teniendo en cuenta estas dimensiones se encontró un continuo con dos polos diferenciados bien marcados. Los *textos interactivos simples*, en donde la interacción en torno al texto es mucho más breve que el texto fuente. En general predomina la secuencia I – R – E (Iniciación - respuesta - evaluación) (Sinclair y Coulthard, 1975). Las preguntas son cerradas y de respuesta única y son siempre formuladas por las maestras. Cumplen con la función de evaluar la comprensión o la atención que los niños prestan a la lectura. Predominan las preguntas y las respuestas, con menor presencia de movimientos complementarios (reestructuraciones, reconceptualizaciones, repeticiones). Se observa menor contingencia semántica sobre todo cuando los niños inician, dado que las maestras atienden selectivamente a sus enunciados. El lenguaje empleado por maestra y niños es más cercano al estilo oral, particularmente en el caso de los niños, que emplean frecuentemente monosílabos, frases nominales y deícticos. Las preguntas están, en general, referidas a información específica perteneciente al plano fáctico y a aspectos explícitos en los textos o en las ilustraciones. Las ilustraciones se emplean como motivadoras de la descripción.

Por su parte, los *textos interactivos complejos*, en los que la interacción en torno al texto es bastante extensa, llegando a superar en muchas oportunidades a la información que proporciona el texto fuente. Muchas de las preguntas formuladas tienen por objetivo indagar acerca de las dificultades que han encontrado los niños en el proceso. Algunas preguntas enfrentan a los niños con interpretaciones alternativas (que pueden ser de algunos compañeros) y solicitan argumentación o justificación de las respuestas. Las respuestas son más extensas, con mayor empleo de estilo de lenguaje escrito por parte de los niños.

Se advierte alta contingencia semántica entre las intervenciones de las maestras y las de los niños. Se presentan, asimismo, mayor cantidad de movimientos complementarios que en el tipo anterior. Las intervenciones de maestra y niños refieren en mayor medida a aspectos que se encuentran implícitos en los textos y que deben ser inferidos. Se focalizan asimismo en mayor medida que en el tipo anterior en el plano psicológico, siempre que el mismo per-

mita comprender las acciones de los personajes y los vínculos entre los hechos. Las ilustraciones son empleadas para motivar la narración de los hechos que conforman la trama y como ayuda memoria para organizar temporalmente el relato.

Cuando se consideraron simultáneamente las dos variables texto fuente y texto interactivo, se encontraron los siguientes tipos de situaciones de lectura de cuentos:

Tabla 1. Tipos de situaciones de lectura de cuentos considerando las variables texto fuente y texto interactivo

Situaciones de lectura	Texto	
	Fuente	Interactivo
Superficiales	Simple	Simple
Mixtas	Complejo	Simple
Profundas	Complejo	Complejo

En los resultados se ilustran los tipos de situaciones de lectura de cuento y se infieren las operaciones cognitivas que las maestras y los niños realizan en cada caso, así como las oportunidades de aprendizaje para los niños que las situaciones plantean.

Resultados

Los textos fuente

Con respecto a los textos fuente, del total de 25 situaciones de lectura de cuentos se encontraron 7 textos simples y 18 textos complejos. El siguiente es el fragmento de un texto fuente simple:

“Era un día soleado en la selva. Era el turno de mono de lavar la ropa. Recogió todos los trajes de sus amigos y los llevó a la laguna. Lavó y fregó los trajes sucios y luego los colgó a secar al sol. Cuando estuvieron secos los planchó con cuidado y puso cada traje en una bolsa. Luego, fue a entregarlos a sus amigos.

- Acá está tu traje limpio y seco - dijo el mono.

- Gracias - ronroneó el tigre - me lo pondré de una vez.

- Este no es mi traje - ronroneó el tigre. Y se fue con paso fuerte a buscar al mono. ¡Ton! ¡Ton! ¡Stop! Un animal confundido en busca de mono.

(...)

Seis animales confundidos venían por la selva.

Estamos muy confundidos - se quejaron.

Mono no paraba de reírse. - Esta selva parece loca - se burló.

Seis animales confundidos vieron como se veían de ridículos y todos comenzaron a reírse.

- Déjenme arreglarlo - dijo el mono - yo clasificaré los trajes.

- Siempre he sido rápido para vestirme - dijo el cocodrilo.

- Fantástico - dijo el avestruz.

- Maravilloso - dijo el tigre.

- Este traje con manchas es mejor que el traje a rayas - dijo la jirafa.”

La selva loca. (Tracey y Andrew Rogers. Colección Buenas Noches. Ed. Norma)¹

El estilo de lenguaje oral de este texto se pone de manifiesto si se tiene en cuenta que se observan sólo dos subordinadas en todo el cuento – *“Cuando estuvieron secos los planchó con cuidado /... vieron como se veían de ridículos.”*-. El estilo directo para los diálogos simplifica la sintaxis. Los mecanismos de cohesión se limitan al empleo del coordinante “y” – *“Recogió todos los trajes de sus amigos y los llevó a la laguna”* - y “luego” – *“Luego, fue a entregarlos a sus amigos”* –.

El vocabulario es familiar para los niños, al igual que la temática del lavado de la ropa y los únicos conceptos que podrían presentar cierta dificultad para los niños son “confundido”, “ridículo” y “clasificar”. Aunque el cuento presenta seis episodios, que no tienen una relación causal entre sí (sólo el séptimo se relaciona causalmente con los otros seis), el respeto por la estructura canónica y el hecho de que cada uno de estos episodios sea igual a los otros contribuye a su simplicidad.

Parte de la información implícita en el texto esta explicitada en las ilustraciones, por ejemplo cuando cada uno de los animales descubre que el traje que tiene no es el propio. Si bien el texto no indica a qué animal pertenece, es posible inferir este dato al observar la ilustración – *“Este no es mi traje - ronroneó el tigre.”* –. Las únicas inferencias importantes que hay que hacer son la relación causal entre el comentario del mono – *“Esta selva parece loca”* – y su equivocación con los trajes de los animales, y la relación entre el ridículo y cambio de estado de ánimo de los animales representado por su risa.

¹ Se emplea letra itálica entrecorrida para los fragmentos transcritos de los textos fuente.

La densidad en la red causal es baja, se registra un único antecedente asociado a cada consecuente: es el turno del mono de lavar, por eso lo hace; entrega los trajes porque los terminó de lavar; cada animal va a buscar al mono porque recibe un traje equivocado; el mono reordena los trajes porque los animales se lo piden. La única excepción es la risa de los animales que tiene por antecedente dos hechos: la equivocación del mono y el aspecto ridículo que lucen los animales.

El plano psicológico tiene poca relevancia en el texto. Esto es evidente si se tiene en cuenta que el único estado emocional que se manifiesta verbalmente es la confusión, reemplazada luego por el alivio (en las ilustraciones). Por el contrario, los aspectos psicológicos aparecen representados a través de acciones tales como “se fue con paso fuerte” o “se rieron”, aspectos que los niños identifican con mayor facilidad que los estados psicológicos que subyacen a estas acciones (como el enojo, por ejemplo). Los estados psicológicos también se manifiestan a través de las palabras de los personajes – “maravilloso / super”.

En el otro extremo, se pueden ubicar los textos complejos, como el que se presenta a continuación.

“Un día al lobo le dio antojo de comer estofado de pollo. Pasó el día en el bosque buscando un pollo apetitoso y finalmente vio una gallina.

- Mm - dijo - es justo lo que necesito.

El lobo acechó a su presa hasta que la tuvo cerca. Pero cuando ya la iba a agarrar se le ocurrió otra idea.

- Si hubiera forma de engordar este ave un poco más tendría más carne para comer. - dijo.

El lobo corrió a su casa y se puso a cocinar. Primero hizo cien deliciosos panqueques...

(...)

Por fin llegó la noche que el lobo había estado esperando. Puso una olla enorme al fuego y se fue alegremente a buscar su comida.

- Esa gallinita debe estar tan gorda como un balón - pensó. - Voy a verla.

Pero apenas se acercó a espiar por la cerradura, la puerta se abrió y la gallina cacareó. - ¡Ah! Así que era usted señor lobo. Niños, niños los panqueques, las rosquillas y el pastel no eran un regalo del niño Dios, los trajo el tío lobo.

Los pollitos agradecidos saltaron sobre el lobo y le dieron cien besitos. - ¡Gracias, gracias! Tío lobo, eres el mejor cocinero del mundo.

El tío lobo no comió estofado esa noche, pero mamá gallina le preparó una cena deliciosa.

- No he comido estofado de pollo pero he hecho felices a los pequeñuelos - pensó, mientras volvía a casa. - Tal vez mañana les prepare cien apetitosas galletitas.”

El Estofado del Lobo. (Keiko Kaska. Colección Buenas Noches. Ed. Norma)

En este texto el estilo de lenguaje escrito es evi-

dente: en relación a la sintaxis, el índice de subordinación es mayor que en el texto simple, se observa que muchas de las oraciones están conformadas por más de una cláusula - “*Por fin llegó la noche que el lobo había estado esperando. / Pero apenas se acercó a espiar por la cerradura, la puerta se abrió y la gallina cacareó*” -. Se emplean variedad de formas lingüísticas para marcar temporalidad - “*finalmente/ primero/ ya / por fin*” -; adversativos - “*pero*” -; coordinantes - “*y*”-, marcadores causales - “*así que*” -, condicionales - “*si*”- y conjunciones subordinadas - “*hasta que volvió a casa.*”-.

El vocabulario es también más variado, con verbos, sustantivos y adjetivos poco frecuentes en el uso cotidiano de la lengua oral como “*acechar, antojo, presa, ave, balón, o apetitosas*”. Se observan mecanismos de referencia nominal, tales como el uso de “*ave*” o “*su comida*” para referirse a la gallina o “*pequeñuelos*” para los pollitos.

La temática abordada - el engaño del lobo y la transformación de su motivación (alimentarse - alimentar a otros) de carácter psicológico, implica cierta complejidad dada la dificultad que encierra esta plano para los niños pequeños.

Asimismo hay información implícita muy importante que debe ser inferida para que el cuento sea comprendido, por ejemplo el hecho de que la gallina le haya dado de comer a los pollitos lo que el lobo le llevaba – “*Niños, niños los panqueques, las rosquillas y el pastel no eran un regalo del niño Dios, los trajo el tío lobo*” -, o el motivo por el cual el lobo finalmente no cumplió con su plan de comerse a la gallina, que resulta evidente solamente si se atiende a las ilustraciones que muestran la cara de vergüenza del lobo cuando descubre que la gallina tenía pollitos. De hecho, la propia motivación del personaje principal, el lobo, y su plan de acción se encuentran relativamente implícitos y dependen de una serie de inferencias – “*le dio antojo de comer estofado de pollo... finalmente vio una gallina. ... es justo lo que necesito... acechó a su presa... Si hubiera forma de engordar este ave... Corrió a cocinar*” -. En esta secuencia también se advierte el encadenamiento de las causas. El deseo de comer provoca el acecho de la gallina, pero su idea de engordarla es la causa de todo el resto del cuento. El plan del lobo involucra implícitamente la relación causal entre alimentarse más y engordar. Solo realizando estas inferencias se pueden explicar las acciones del lobo: por qué cocina para la gallina.

Los textos interactivos

Se identificaron 15 textos interactivos simples y 10 textos interactivos complejos, en las 25 situaciones de lectura de cuentos. Los siguientes intercambios ilustran las características que reúnen los textos interactivos simples:

M: ¿Sabes en qué se había convertido el gusanito?

N: *En una mariposa*

M: *¡En una mariposa! Bien ¿Y era hermosa?*

N: *Sí*

M: *¿Dónde está?*

N: *(señala) Ahí.*²

Como las preguntas tienen una respuesta única y la información solicitada es absolutamente explícita y literal, no siempre relevante - *¿Y era hermosa? ¿Dónde está?* - podría pensarse que están formuladas para controlar que los niños hayan prestado atención y hayan comprendido el texto. Por otra parte el lenguaje es muy simple, sobre todo en el caso de los niños, cuya participación se limita a responder a las preguntas de la maestra con frases nominales - *En una mariposa* -, monosílabos - *Sí* - y deícticos - *Ahí*-. Predomina la secuencia I - R - E (iniciación, respuesta - evaluación). Las evaluaciones están destinadas a obtener la respuesta correcta, como se ejemplifica en el fragmento siguiente:

M: *¿Entonces cómo quedo todo?*

N: *Feo.*

M: *¿Todo feo quedó?*

N: *Todo lindo.*

M: *Todo de colores quedó.*

Al repetir una pregunta que ya ha sido respondida - *¿Todo feo quedó?* - la maestra está indicando pragmáticamente a los niños que la respuesta es incorrecta. Queda una sola alternativa posible - *Todo lindo* -. La maestra no se detiene a indagar sobre las causas de la respuesta del niño - *Feo*.

Por otra parte, se reconoce menor contingencia semántica, dado que las maestras atienden selectivamente a los enunciados de los niños. En ninguno de los fragmentos seleccionados se registran movimientos complementarios (reestructuraciones, reconceptualizaciones o ampliaciones de tópico).

Los textos interactivos complejos:

M: *¿Qué le pasaba a renacuajo, a ver?*

N: *Quería saltar.*

M: *¿Podía saltar renacuajo?*

N: *No.*

M: *¿Por qué no?*

N: *Porque era un renacuajo.*

M: *Porque era un renacuajo ¿y los renacuajos qué tienen?*

N: *Cola.*

M: *¿Y qué necesitan para saltar?*

N: *Patatas.*

M: *Necesita patatas. Necesita patatas y todavía no las tenía.*

En el fragmento la interacción en torno al texto es extensa, si la comparamos con los intercambios presentados previamente. La maestra focaliza el intercambio

² Se emplea letra itálica sin entrecorillar para el texto interactivo.

en el conflicto del cuento - *renacuajo no podía saltar* - y en el motivo por el cual no puede hacerlo - *Necesita patas y todavía no las tenía*. Estos aspectos conforman una red causal que estructura la trama y deben ser inferidos, dado que se encuentran implícitos en el texto.

El encadenamiento en el diálogo da cuenta de alta contingencia semántica entre las intervenciones de las maestras y las de los niños: las preguntas de la maestra se apoyan en lo que ellos dicen - N: *Porque era un renacuajo.*/ M: *Porque era un renacuajo ¿y los renacuajos qué tienen?*-. Se presentan movimientos complementarios de ampliación de tópico y de reestructuración - *¿Porqué no?/ Porque era un renacuajo ¿y los renacuajos qué tienen?/ ¿Y qué necesitan para saltar?/ Necesita patas y todavía no las tenía.*-

Durante la lectura del cuento: "El estofado del lobo", que se citó para ilustrar el texto complejo:

N1: *¿Qué se lo dio a los pollitos? (se refiere a la comida)*

N3: *Sí.*

N2: *El tío lobo le dijo.*

M: *El tío lobo. Miren la cara del lobo, ¿qué cara puso el lobo?*

N4: *Está contento.*

N2: *Es que está avergonzado, porque no sabía que tenía pollitos.*

M: *No sabía, eso, dice Cristián.*

N5: *No está gorda la gallina (Lo dice porque el lobo creía que iba a estar gorda por haber comido lo que él le había llevado).*

M: *El lobo, dice Cristián, no sabía que la gallina tenía pollitos, entonces le dio*

vergüenza. Por qué, él ¿qué quería hacer con la gallina?

N4: *Comerla.*

N1: *¿Qué? ¿Le da vergüenza?*

N2: *Porque él quería comerse a la gallina.*

En este fragmento, además de lo señalado previamente, se ponen de manifiesto otras de las características de los textos interactivos complejos, sobre todo en relación con la participación activa de los niños. En este sentido, sus intervenciones no se limitan a responder a las preguntas de la maestra sino que ellos mismos formulan preguntas para constatar que han podido realizar la inferencia adecuada - *¿Qué, se lo dio a los pollitos?/ ¿Qué? ¿Le da vergüenza?* - responden a las preguntas de otros compañeros - N3: *Sí.* /N2: *Porque él quería comerse a la gallina*-, e inician intercambios con el fin de comentar la lectura - N2: *El tío lobo le dijo.*- y de poner en palabras el procesamiento que están haciendo del texto - N5: *No está gorda la gallina.*-. También plantean otras interpretaciones con respecto al cuento, corrigiéndose entre sí y argumentando - N4: *Está contento/ N2: Es que está avergonzado, porque no sabía que tenía pollitos* -.

El lenguaje empleado por los niños es más cercano al estilo de lenguaje escrito tanto si se considera la sintaxis, como el léxico - *Es que está avergonza-*

do, porque no sabía que tenía pollitos-.

Otra de las características típicas del texto interactivo complejo que se presenta en este fragmento es la referencia frecuente al plano psicológico, abordado en este caso desde las ilustraciones - *Miren la cara del lobo, ¿qué cara puso el lobo?* -. Además de esta intervención las otras dos de la maestra están destinadas a promover el diálogo entre los niños, reformulando lo dicho para que sea comprendido y escuchado por todo el grupo - *No sabía, eso, dice Cristian./ El lobo, dice Cristian, no sabía que la gallina tenía pollitos, entonces le dio vergüenza – y ampliando el tópico con una pregunta que permite explicar el estado emocional mencionado a la vez que retoma el objetivo supraordenado del personaje - Por qué, él, ¿qué quería hacer con la gallina?-*.

La combinación de estos dos aspectos – el texto fuente y el texto interactivo – da lugar a la conformación de diferentes tipos de situaciones de lectura de cuentos. A continuación se presentan las características de cada una y sus frecuencias de aparición.

Los tipos de situaciones de lectura de cuentos: la articulación de textos fuente y textos interactivos

Del total de 25 situaciones de lectura de cuentos, se identificaron:

- Siete (7) situaciones en las que se combinan textos fuente simples y textos interactivos simples, a las que denominamos situaciones superficiales.

- Ocho (8) situaciones de lectura mixtas (textos fuente complejos y textos interactivos simples).

- Diez (10) situaciones de lectura de cuentos profundas, en las que se articulan textos fuente complejos con textos interactivos complejos.

- No se registró ninguna situación en la que se combinaran textos fuente simples con textos interactivos complejos.

a- Tipo de situación de lectura de cuentos superficial, texto fuente simple (Cola de flor) – texto interactivo simple:

M: “Hoy vienen mis amigas a tomar el té y no conseguí flores para adornar la casa. Saverio trabajarás de florero esta tarde Glupi, glupi...yo me aburro haciendo de florero.” (Muestra la ilustración) Miren ¿De qué lo puso al perrito Saverio?

N: De florero.

M: De florero, pobre Saverio ¿De qué color es? (señala la flor)

N: Amarilla, verde.

M: “Llegaron las amigas de tía Fidonea.

Todas tenían sombreros llenos de plumas y frutas decían, uia, aia, oia. Saverio se asustó muchísimo ante tanto ruido y escondió la cola entre las patas, pero más la escondía cuando una señorita vio la flor y dijo, uia, aia, oia. Voy a deshojar esta margarita con me quiere mucho, poquito, nada, para ver si mi novio se acuerda de mí. Pobre Saverio le querían deshojar la margarita, pobre, se la querían arrancar y se la querían deshojar pobre. “Entonces Saverio dio un gran salto por la ventana, llegó hasta la estrella de dulce de leche, miró si los platos voladores tenían sopa y después aterrizó en una esquina... había mucha gente apuradísima. A nadie se le ocurrió que era muy lindo ver a un perro con la cola florecida (...) Los señores y señoras solo querían sacarle a Saverio su margarita. (...) Saverio se escapaba y espiaba desde atrás de los buzones asustado y triste.” Se escapaba ¿Por dónde?

Ns: Por la ventana.

M: ¿Cómo estaba Saverio?

N: Saltando.

M: ¿Pero qué tenía, tenía miedo o no?

N: No.

M: ¿No tenía, no estaba asustado? Ah, sí pobre, si le querían sacar la margarita. “Hasta que empezó a llover una lluvia cantora. Con la lluvia, llegó Laurita...”, como la seño se llama, “... la nena de paraguas rojo.” ¿Ven? Acá está Laurita con paraguas ¿de qué color?

Ns: Rojo.

De acuerdo a sus características, y según los criterios antes mencionados, el texto fuente en esta situación se acerca al extremo de los textos simples. Con una estructura de episodio único, emplea vocabulario conocido por los niños. La densidad de la red causal es muy baja: causalmente puede ser resumida como “amenaza – miedo – huida”. Los aspectos del plano psicológico están explícitos – asustado y triste – y las inferencias obligatorias son escasas y requieren de conocimiento del mundo poco elaborado: ante una amenaza, la huida puede ser una solución.

El texto interactivo, por su parte, consiste en la recuperación literal de cierta información - *¿De qué lo puso al perrito Saverio?/ Se escapaba ¿Por dónde?-*, que en varias oportunidades resulta incluso irrelevante para la trama - *¿De qué color es? (señala la flor)/... con paraguas ¿de qué color?-*. Podría pensarse que la maestra está empleando el cuento para enseñar otros contenidos pedagógicos, como son los colores.

El hecho de que la maestra no atiende a la respuesta de los niños, que no era incorrecta - *M: ¿Cómo estaba Saverio?/ N: Saltando. / M: ¿Pero qué tenía, tenía miedo o no?* – sino que insiste en una nueva respuesta formulando una nueva pregunta cerrada - *...tenía miedo o no?-*, da cuenta de la búsqueda

de una respuesta única que, de hecho, ella misma proporciona un poco más adelante, después de obtener una respuesta incorrecta - ...no estaba asustado? Ah, sí pobre, si le querían sacar la margarita.-. Estas observaciones junto con el predominio de la secuencia I - R - E, permiten suponer que el objetivo para la maestra parece ser el obtener respuestas lo más similares al texto posibles, que den cuenta de que la tarea de lectura ha sido exitosa. Texto fuente y texto interactivo parecen homologarse en este tipo de situaciones.

Si bien parecería que este tipo de situaciones no brinda oportunidades amplias de aprendizaje para los niños, por lo restringido de sus demandas cognitivas, en edades muy tempranas o con determinados niños que no han escuchado cuentos frecuentemente, puede igualmente implicar un trabajo en la zona de desarrollo potencial (ZDP) (Vygotsky, 1978), favoreciendo procesos de atención conjunta, al focalizar la atención en la recuperación de información literal recién leída.

b- Tipo de situación de lectura de cuentos mixta: texto fuente complejo (Arnaldo y Rita, una historia de amor) – texto interactivo simple

M: “Arnaldo pensaba que Rita jamás lo iba a querer! Porque él era gordo y grandote y siempre lo iba a ser.” Escuchen lo que decía. “Rita es delgada y muy bien formada.” Era flaquita. “Pero en cambio mi figura es una verdadera tortura.- decía Arnaldo apenado. Mientras tanto Rita pensaba que Arnaldo no la amaba porque era demasiado flaca y baja.” Escuchen.

N: Chiquitita.

M: Era chiquita ¡Sh!, escuchen lo que decía. “Arnaldo es alto y fuerte, pero con mi estatura no le llego ni al ombligo- refunfuñaba Rita.” Así: Fffffff. Miren lo que pensaba uno del otro. (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.”

N: ¿Cuál idea?

M: “Decidió modificar”, cambiar.

N: Yo no me acuerdo, Sé.

M: Bueno, callate. ... modificar, cambiar significa, “... su figura por completo.

Voy a ser delgado y mi cuerpo será bien formado. Entonces mi figura no será una tortura.” Ya no será feo, decía Arnaldo. (Muestra los dibujos)

N: Está haciendo ginnasia.

N: “Ginnasia” no es. GiMnasia.

N: Los dos estaban haciendo gimnasia.

M: ¡Basta! ... “Sin embargo el plan de Arnaldo no funcionó. Su figura seguía igual que siempre. No estoy delgado ni tampoco bien formado y mi figura es una verdadera tortura - gruñía Arnaldo enojado.” Así (frunce el cejo) ¿A ver lo enojado que estaba

Arnaldo?

Ns: imitan el gesto de M.

En este caso, el texto tiene algunas características que lo acercan más al polo de lo complejo – el conflicto, deseo de agradar, está situado en el plano psicológico; la motivación de los personajes -agradar al otro- se encuentra implícita; hay un número importante de vocabulario poco familiar (figura/ tortura/ estatura/ refunfuñar/ modificar), que la maestra intenta explicar. De hecho, las intervenciones de la maestra están básicamente destinadas a este fin: explicar vocabulario específico, pero que no llega a relacionar con el significado del resto del texto. Solo en una oportunidad retoma las emisiones de los niños de modo contingente – *Era chiquita*. – pero la mayoría de las veces, los conmina a permanecer en silencio – *Sh* (en tres oportunidades)/ *¡Basta!* (en dos), aun cuando los niños intentan participar activamente. Como consecuencia de esta conducta, el texto interactivo es breve en relación al texto fuente y recupera tan sólo alguna acción que están realizando los personajes – *Está haciendo gimnasia* – o alguna descripción de las características de los personajes – *Gordo y flaca / Flaquita*. – descripciones que se basan en las ilustraciones. El lenguaje empleado por la maestra y por los niños es cercano al estilo oral.

El texto interactivo simple que se construyó no dio lugar al enriquecimiento o esclarecimiento del texto fuente. De modo que en este tipo de situaciones, los niños se enfrentan a las dificultades de un texto fuente complejo, que ya han sido mencionadas (Manrique y Borzone, en prensa; Yuill y Oakhill, 1991) de igual modo que si estuvieran leyendo individualmente, es decir, sin un andamiaje. En términos pedagógicos, se podría pensar que en esta situación se está operando en la zona de desarrollo real (Vygotsky, 1978) de los niños. Esto implica que las oportunidades de comprender el texto y de aprender de él quedan libradas al nivel de desarrollo y a los conocimientos individuales, de modo que podrá haber niños que comprendan el texto y otros que no lo hagan, niños para los cuales la situación es una buena oportunidad de aprendizaje y otros para los que no lo es. En este sentido, podría pensarse que no se está explotando todo el potencial que tiene la lectura en un grupo como dispositivo de enseñanza de la comprensión.

c- Tipo de situación de lectura de cuentos profunda: texto fuente complejo “Los dientes del yacaré”– texto interactivo complejo

M: “... 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 tanto diente 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.” (muestra las ilustraciones).

N: *¿Por qué está tan gordo?*
 M: *¿Vieron lo que pensaba él? ¿Qué quería hacer?*
 N: *Buscar al ratón Pérez.*
 M: *Quería encontrara al ratón Pérez, ¿Para qué?*
 N: *Para ser rico.*
 M: *¿Por qué?*
 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 a donde había mucha agua, quería ir al mar donde siempre, siempre iba a haber agua. (...) Si él le da los dientes, el ratón Pérez le iba a dar plata y si le daba plata iba a poder viajar a un lugar donde siempre iba a haber agua y no se iba a aburrir.*
 (...)
 M: *“Pero el ratón Pérez no aparecía. Estaba encerrado en su cueva muy preocupado porque pensaba que si un yacaré lo estaba buscando era para...”*
 N: *Comérselo.*
 M: *Comérselo, claro estaba re asustado el ratón Pérez.*
 N: *¿Adónde está?*
 N: *¿El pensaba que iba a comérselo?*
 M: *Claro, se acuerdan que el yacaré, ¿Para qué usaba los dientes?*
 N: *Para masticar.*
 N: *Y también tenía los dientes encerrados.*
 M: *Claro, tenía los dientes guardados. Porque el yacaré no lo quería comer ¿Qué quería hacer?*
 N: *Cambiar plata por los dientes.*
 M: *Claro, quería cambiar los dientes para que él le dé plata, para poder viajar al mar donde no se iba a aburrir nunca. (...)*
 N: *¿Señó, para que necesita el ratón Pérez los dientes?*
 M: *Qué buena pregunta, no sé para que los necesitará... los guardará. Vamos a ver qué pasó.*

Como refleja el fragmento leído, se trata de un texto fuente complejo con un importante número de inferencias que es necesario realizar para comprenderlo. Si bien los personajes resultan familiares para los niños, el yacaré en este caso no se ajusta al esquema de rol según el cual debería ser “malvado”, sin embargo el Ratón así lo cree. De ahí el equívoco que resulta central en la trama y que explica porqué el ratón se esconde y el yacaré debe realizar tantos intentos por encontrarlo.

El intercambio que constituye el texto interactivo excede en gran medida la longitud del texto fuente y tiene por foco la comprensión de la motivación del yacaré que no quería comerse al ratón, sino que había formulado un plan para cumplir con su deseo de viajar. Las preguntas de la maestra - *¿Qué quería hacer?/ ¿Para qué?/ ¿Por qué?*- están orientadas a establecer las relaciones entre los hechos que conforman este entramado causal del cuento. Luego la

maestra reformula y resume las respuestas de los niños. En lugar de responder simplemente a las preguntas de los niños ella amplía el tópico para que puedan activar la información necesaria para comprenderlo - *Claro, se acuerdan que el yacaré, ¿Para qué usaba los dientes?*-.

Los niños tienen una participación importante en el texto interactivo, iniciando con preguntas - *¿Por qué está tan gordo? / ¿Adónde está?*- aunque no sean respondidas e incluso contradiciendo los argumentos de la maestra -...también tenía los dientes encerrados (la boca cerrada, quiere decir) - o formulando preguntas que van más allá del texto fuente - *¿Señó, para que necesita el ratón Pérez los dientes?*- Para poder participar en la interacción de esta manera los niños se valen de formas lingüísticas más cercanas al estilo de lenguaje escrito, por ejemplo con una sintaxis más compleja que involucra el empleo de incrustaciones y de mecanismos de conexión - *Porque el río estaba bajo y se le cayeron los dientes. / Y también tenía los dientes encerrados* -.

La pregunta -*¿El pensaba que iba a comérselo?*- le permite a la maestra identificar las dificultades que enfrentan los niños en el proceso de comprensión y explicitar nuevamente la motivación interna del personaje principal - M: *...Porque el yacaré no lo quería comer ¿Qué quería hacer? / N: Cambiar plata por los dientes.*-

El texto interactivo, tal como se muestra en esta situación, constituye un andamiaje a la construcción del modelo mental del texto por parte de los niños porque, tal como señalan Whitehurst y Lonigan (2001), al “pensar en voz alta” se modela el proceso, se realiza con otros la tarea cognitiva que algunos niños no podrían realizar satisfactoriamente en una relación no mediada con el texto fuente, es decir se trabaja en la zona de desarrollo próximo de los niños.

Hemos presentado una descripción de los tipos de textos (fuente e interactivo) y, luego de los tipos de situaciones de lectura de cuentos que se configuran a partir de estas dos dimensiones. La importancia de esta distinción entre tipos de situaciones - superficial, mixta y profunda - radica en las operaciones cognitivas involucradas en cada tipo, dado que las mismas constituyen los procesos subyacentes a la enseñanza y al aprendizaje. Por ello, se llevó a cabo un análisis del texto fuente y del texto interactivo en cada uno de los tipos de situaciones de lectura de cuentos con el fin de inferir las principales operaciones cognitivas que requiere de sus participantes.

Las demandas lingüísticas y cognitivas en cada tipo de situación

Las demandas cognitivas que las situaciones plantean a los niños

Tipo de situación de lectura de cuentos superficial (a). Los textos fuente simples plantean la realización de inferencias que requieren de conocimiento familiar, como se puede advertir en el cuento “Cola de flor” o en “La Selva loca”. En términos de demandas cognitivas los textos interactivos superficiales involucran la escucha atenta de la lectura de los textos por parte de la maestra y el procesamiento visual de las ilustraciones. No se observan evidencias empíricas que permitan afirmar que los niños estén realizando inferencias y almacenando de manera organizada una representación mental de la trama del texto en su MLP, dado que el diálogo se limita a recuperar información literal y aislada - *M: ¿Cómo estaba Saverio? / N: Saltando. / M: ¿Pero qué tenía, tenía miedo o no? / N: No. / M: ¿No tenía, no estaba asustado? Ah, sí pobre... -*

Tipo de situación de lectura de cuentos mixta (b). Por su complejidad, para formarse una representación mental del cuento, los textos leídos demandan la realización de operaciones cognitivas más complejas que en la situación anterior, tales como activar conocimiento del mundo que no necesariamente es familiar para los niños, jerarquizar la información y organizarla, procesando las redes causales que vinculan los planos fáctico y psicológico y realizar inferencias, tal como se puso de manifiesto en el texto “Arnaldo y Rita, una historia de Amor”. Sin embargo, al igual que se observó en el tipo de situaciones superficiales, no se encuentran evidencias empíricas que permitan afirmar que los niños efectivamente estén realizando estas operaciones - *Miren lo que pensaba uno del otro. (Muestra el dibujo) / N: Gordo y flaca. / N: Flaquita. -* que en este caso también está apoyado por las ilustraciones. Es decir, que tal vez todo lo que los niños estén haciendo sea describir lo que éstas muestran. Al focalizarse en detalles y por el tipo de participación tan escueta de los niños en el intercambio, el texto interactivo demanda de los niños operaciones tales como: reconstrucción literal - *Escuchen. / N: Chiquitita. / M: Era chiquita.-*, y recuperación de palabras concretas a partir de pistas que no siempre son verbales -*Así (frunce el cejo) ¿A ver lo enojado que estaba Arnaldo? / Ns imitan el gesto de M.*”

Tipo de situación de lectura de cuentos profunda (c). Textos como “Los dientes del yacaré” demandan para su procesamiento lo que ha sido planteado ya en las situaciones de lectura mixtas. Pero, a diferencia de las situaciones mixtas, en el tipo de situación de lectura profunda, para responder a la demanda del texto interactivo, los niños deben realizar operaciones mentales complejas. Entre éstas se pueden

mencionar la realización de inferencias complejas, la organización temporal, la jerarquización de la información, el establecimiento de relaciones causales múltiples para formar una red causal con varios elementos interconectados - *¿Qué quería hacer? / ¿Para qué? / ¿Por qué? ¿Por qué le iba a dar monedas? -*, la argumentación empleada para explicar el propio modo en que fue comprendido el cuento - *¿Para qué usaba los dientes? / N: Para masticar. / N: Y también tenía los dientes encerrados. -* o el planteo de los interrogantes que el cuento suscita en cada uno - *¿Seño, para qué necesita el ratón Pérez los dientes? -*

Las demandas cognitivas para las maestras

Tipos de situaciones de lectura de *cuentos superficial y mixta (a y b)*. En este tipo de situaciones las maestras realizan las siguientes operaciones cognitivas: decodifican el texto y lo “dramatizan” en mayor o menor medida, es decir que le otorgan una interpretación al leerlo con determinados rasgos prosódicos; seleccionan información literal explícita en el texto para formular preguntas en relación a esa información - *¿De qué color?-. Para evaluar la respuesta del niño comparan la representación mental expresada en esa respuesta con la propia, que toman como la “correcta,” - N: Chiquitita. / M: Era chiquita.-*

Tipo de situación de lectura de cuentos profunda (c). Las maestras ponen en palabras su pensamiento y requieren que los alumnos realicen el mismo procedimiento - *lo estaba buscando era para... / N: Comérselo. / M: Comérselo, claro estaba re asustado el ratón Pérez. / N: ¿El pensaba que iba a comérselo? / M: Claro, se acuerdan que el yacaré, ¿Para qué usaba los dientes? / N: Para masticar. / N: Y también tenía los dientes encerrados. / M: Claro, tenía los dientes guardados. Porque el yacaré no lo quería comer ¿Qué quería hacer? -*

De esta manera la maestra va modelando las operaciones que realiza todo lector activo y puede comprender el modo en que los niños procesan el texto, a través de las intervenciones de los niños que no son consideradas sólo en términos de “correctas” o “incorrectas”. Con el fin de comprender a los niños, las maestras deben realizar inferencias complejas - cuando N dice *dientes encerrados* se refiere a *dientes guardados* - para lo cual activan su conocimiento del mundo en general y de la vida particular de los niños y recurren a su conocimiento lingüístico y de las marcas proxémicas.

Discusión

El aporte del presente trabajo radica en que permite establecer distinciones entre tipos de situaciones de lectura de cuentos en términos de las demandas cognitivas que plantean a las maestras y a los niños, considerando simultáneamente el texto fuente y el texto interactivo, dimensiones que no habían sido tenidas en cuenta de manera conjunta en los estudios previos sobre el tema.

Con respecto al análisis de los textos fuente, las investigaciones antecedentes citadas (Moschovaki y Meadows, 2005; Pellegrini *et al.*, 1990; Price, van Kleeck y Huberty, 2009; van Kleeck, 2003) revelaron que los textos expositivos requieren de procesos cognitivos más complejos que los narrativos. Pero en este trabajo se mostró que aun dentro del mismo tipo textual, el narrativo, las demandas cognitivas pueden resultar totalmente diferentes según características como el tema, la cantidad de información implícita, la forma que adopta la causalidad, la tipificación de los esquemas de rol o la complejidad del plano psicológico, entre otras. El hecho de abordar esta variable simultáneamente con el texto interactivo permite una comprensión más completa de la situación de lectura.

Si bien la literatura precedente sobre el texto interactivo ha documentado la relación entre las estrategias interactivas que las maestras ponen en juego y las oportunidades de aprendizaje que cada situación conlleva (Dickinson y Smith, 1994; McKeown y Beck, 2006; Rosemberg y Borzone, 1994; Sènèchal *et al.*, 1996; Stanovich, 2000; Teale y Martínez, 1986; Wasik y Bond, 2001; Wells, 1988; Whitehurst y Lonigan, 2001; Xue y Meisels, 2004), los resultados de esta investigación, al focalizarse en las demandas cognitivas y en los procesos que subyacen a la interacción, permiten comprender más profundamente por qué una estrategia interactiva puede resultar favorecedora del aprendizaje.

El trabajo muestra cómo, en las situaciones de lectura de cuentos la demanda cognitiva se compone de la demanda propia del texto fuente, que puede ser mayor o menor según éste sea simple o complejo, y de la demanda del texto interactivo construido entre la maestra y los niños en torno al texto fuente, que también puede tener diferentes grados de complejidad. Las investigaciones previas focalizadas en algunos de los procesos cognitivos involucrados en la lectura de cuentos en el caso de los niños (Yuill y Oakhill, 1991; Trabasso, 1996; Stein y Liwag, 2005) no han establecido diferencias de acuerdo a las variables presentes en una situación de lectura en un aula, como se ha hecho en este trabajo.

Toda situación de lectura supone el intento por parte de los interlocutores de comprender el cuento, es decir de construir una representación mental de la trama. Sin embargo, para participar de las situa-

ciones en las que el texto interactivo es superficial, no es necesario haber comprendido esta trama ni las relaciones entre las motivaciones de los personajes, sus características y las acciones que realizan. Este tipo de situaciones tampoco requiere de la realización de inferencias o de la activación de conocimiento del mundo, aunque no haya modo de saber qué tipo de representaciones se habrán formado los niños. Pero las operaciones de activación de conocimiento del mundo, de jerarquización de la información y de establecimiento de relaciones a través de la realización de inferencias son, en cambio, fundamentales para responder a las demandas del texto interactivo complejo. En el caso de las situaciones mixtas, si bien el texto fuente presenta demandas importantes de procesamiento, el texto interactivo no proporciona andamiaje para la realización de dichas operaciones, de modo que en estas situaciones los niños operan en su nivel de desarrollo real. Esto implica que la comprensión del cuento estará sujeta al nivel de desarrollo individual de cada niño.

El texto interactivo simple puede cumplir otras funciones como la focalización de la atención de los niños en el cuento o, como han señalado Reese y Cox (1999), el desarrollo de vocabulario y el contacto con la letra impresa. Más aún, según estos autores los niños con experiencia son quienes se benefician en mayor medida del estilo de discusión de demanda alta después de la lectura de un texto. Sin embargo, si consideramos la situación desde el marco vygotskiano, el “hacer con otros” implica la posibilidad de internalizar los procesos. De modo que se puede esperar que los niños que al principio no se benefician con un texto interactivo complejo, podrán, luego de haber realizado esta tarea en colaboración, hacerlo solos.

De hecho, un tipo de texto interactivo complejo resulta aún más necesario cuando se consideran las dificultades que experimentan muchos niños de 5 años de sectores sociales desfavorecidos para comprender textos narrativos en el aula, expuestas en detalle en otros trabajos (Manrique y Borzone, en prensa).

El texto interactivo complejo, como espacio intersubjetivo en el que se comparten las operaciones cognitivas que el texto fuente demanda para su procesamiento, permite operar en la zona de desarrollo próximo en varios sentidos. En primer lugar porque las intervenciones de los niños proporcionan a las maestras pistas importantes para conocer el curso del proceso cognitivo realizado. Por otra parte, estas intervenciones infantiles pueden también constituir un andamiaje para el proceso de comprensión de otros niños, al verbalizar las dificultades y los modos de resolverlas que cada niño encuentra. Por último, tal como ya se ha identificado (Manrique y Borzone, en prensa), cuando las maestras atienden a estas pistas pueden colaborar con el proceso de comprensión, verbalizando las propias operaciones

cognitivas que ellas mismas realizan como lectoras activas del texto, esto es, modelando el proceso. Es decir que el texto interactivo funciona, en estos casos como andamiaje (Bruner, 1987) al proceso de comprensión.

En este sentido el trabajo confirma nuevamente la necesidad de ponderar el papel de la interacción, abordada en los estudios previos antes citados (Borzzone, 2005; Dickinson y Smith, 1994; Sènèchal *et al.*, 1996; Stein y Liwag, 2005; Trabasso, 1996; Yuill y Oakhill, 1991) y de la maestra como generadora y coordinadora de la misma. Si asumimos que los niños pondrán en juego determinadas habilidades y conocimientos como respuesta adaptativa a una demanda del ambiente y, por el hecho de ponerlas en juego, desarrollarán mejor estas capacidades, es importante poder describir las características que asumen los contextos en términos de demandas cognitivas, dado que estas significan oportunidades diferenciadas de aprendizaje para los niños.

Referencias

- Borzzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: Un medio para el desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhè*, 14(1), 193-209.
- Borzzone, A. M & Manrique, M. S. (2010). El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en un jardín de infantes. *Lenguaje* 38 (1), 65-93.
- Britto, P. R., Fuligni, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading ahead: effective interventions for young children's early literacy development. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 311-332). N.Y: The Guilford Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.
- Chafe, W. (1985). Differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance (Eds.), *Literacy, language and learning*. Norwood: Ablex.
- 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.
- 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., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Kintsch, W. (1992). How readers construct situation models for stories: The role of syntactic cues and causal inferences. En A. F. Healy, S. M., Kosslyn & R.M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes* (pp. 261-178). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Mackie, J. L. (1974). *The cement of the universe*. Oxford: Clarendon Press.
- 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 & Borzzone, A. M. (2007). La mediación docente en la interacción texto – niño. Su incidencia en los procesos de comprensión. XXI Congreso Interamericano de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF.
- Manrique, M. S & Borzzone, 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*.
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 281-294). N.Y: The Guilford Press.
- Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005). El esfuerzo cognitivo de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: Diferencias clasificadas por libro, género de texto y formato narrativo. *Investigación y práctica de la niñez temprana*, 7, 2.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellegrini, A. D., Perlmutter, J. C., Galda, Lee & Brody, G. H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61(2), 443-453.
- 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.
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- 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. & Borzzone, A. M. (1994). La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula. En R. Gibaja & A. M. E. de Babini (Comps.). *La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación* (pp. 165-204). Buenos Aires: La Colmena.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Sirvent, M. T. (2001). *El proceso de investigación*. Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Stadler, M. A. & McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 502-510.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific Foundations and new frontiers*. Nueva York: The Guilford Press.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing, 2: Advances in discourse processes*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N. & Liwag, M. D. (2005). Children's understanding, evaluation and memory for emotional events. En P. W. Van den Broek y P. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation. Bridging fictional and factual events* (pp. 199-237). Lawrence Erlbaum Associates.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- 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. Brainetd (Eds.), *Memory for everyday and emotional events* (pp. 429-443). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T. & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Vander Woude, J. M. (1998). *Co-construction of discourse between parents and their young children with specific language impairment during shared book reading events*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, M.I.
- van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: another critical look. En S. A. Stahl & E. Bauer (Eds.), *On reading book to children: Parents and teachers*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, 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., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. En S.B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). N.Y.: Guilford Press.
- Xue, Y. & Meisels, S. J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the early childhood longitudinal study-kindergarten class of 1998-1999. *American Educational Research Journal*, 41(1), 191-229.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fecha de recepción: Junio de 2010
 Fecha de aceptación: Marzo de 2011