

Conversar y Comprender: El Desarrollo de Estrategias de Comprensión a través del Discurso Compartido¹

Talking and understanding: the development of comprehension strategies through verbal exchange

ANA MARÍA BORZONE DE MANRIQUE²

Instituto de Lingüística-Universidad de Buenos Aires

Resumen: Este trabajo tiene por objeto explorar la aplicación de los conceptos y modelos cognitivos sobre los procesos de comprensión al análisis del intercambio verbal en el aula, para dar cuenta de las contribuciones de los docentes al desarrollo de estos procesos. La información empírica consistió en una selección de registros de situaciones de interacción a partir de la lectura oral de textos en jardín y primer ciclo de la escuela primaria en las que se observaron dificultades de comprensión por parte de los niños. Se identificaron las estrategias discursivas utilizadas por las maestras para resolver los problemas de comprensión y se analizaron esas estrategias en función de las estructuras y procesos cognitivos cuyo desarrollo podrían facilitar la construcción de una representación mental del texto más completa y compleja a través de la activación de conceptos, el establecimiento de relaciones entre ellos, la realización de inferencias y la jerarquización de la información.

Palabras clave: procesos cognitivos-comprensión-estrategias de interacción-enseñanza y aprendizaje-lenguaje y cognición

Abstract: This study explored the applicability of concepts and models derived from the cognitive studies of discourse comprehension to the analysis of verbal interaction in the classroom in order to account for the role played by teachers' interventions in the development of children's comprehension abilities. Data consisted of transcriptions of teacher/student interactions during read-alouds in which understanding difficulties were observed in kindergarten-to-third grade groups. The discourse strategies displayed by the teachers in order to help children solve their comprehension problems were analyzed with reference to the cognitive structures and processes they contributed to develop. The analysis showed that teachers' discourse strategies help children build richer and more complex mental representations of the text through the activation and interconnection of concepts, inference drawing and hierarchical organization of the information.

Key words: cognitive processes-comprehension-interactional strategies-teaching and learning-language and cognition

Este trabajo tiene por objeto explorar la aplicación, al análisis del intercambio verbal en el aula, de los conceptos y modelos elaborados en el marco de la psicología cognitiva sobre los procesos de comprensión para dar cuenta de las con-

tribuciones de los docentes al desarrollo de estos procesos.

Como señala Goldman (1997), las investigaciones sobre comprensión de textos y sobre el aprendizaje a partir de éstos en el contexto esco-

¹ Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de alfabetización intercultural* (Borzone de Manrique, Rosenberg y Diuk, 1998-2002) con sede en el CONICET.

² Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y docente de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Lingüística-UBA-25 de mayo 217-C.P. 1002-Capital Federal.

³ Proyecto, "Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de alfabetización intercultural" (Borzone, Rosenberg y Diuk, 1998-2003) con sede en el CONICET.

lar sólo pueden ser abordadas desde una perspectiva que articule los aportes de la sociolingüística interaccional con las de la psicología cognitiva. La convergencia actual de ambas disciplinas se presenta como una vía promisoriosa para el avance en el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Frawley, 1997).

La sociolingüística interaccional reconoce como encuadre básico la teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky (1978) y los conceptos y desarrollos posteriores en esta línea resultado de los estudios de Bruner (1986), Wertsch (1991), Nelson (1996), Rogoff (1993), entre otros. La conversación en el aula como matriz de la elaboración de conocimientos y de la comprensión a través del discurso cobra en este contexto un papel fundamental al reconocerse explícitamente el hecho de que estos procesos no son un fenómeno individual sino que se producen en interacción con otros.

Este reconocimiento pone al lenguaje, en tanto instrumento cognitivo y comunicativo, como eje de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que el conocimiento y la comprensión sólo tienen lugar cuando se trabaja con la información, se la selecciona, organiza y se discute su importancia. Y es precisamente en el curso de la conversación que se producen estas operaciones puesto que el diálogo da lugar a la textualización de la realidad empírica en palabras, para lo cual es necesario seleccionar y organizar aspectos de esa realidad. Nelson (1996) destaca la potencialidad del lenguaje para la génesis de la mente humana debido precisamente a esta función analítica.

El lenguaje es sin duda un medio para construir conocimiento y comprender los eventos del mundo cuando se utiliza como una forma social de la cognición. Desde esta perspectiva el conocimiento es una posesión conjunta porque se puede compartir: los seres humanos estamos preparados para utilizar nuestros recursos mentales y solucionar problemas y para construir conocimiento a través de un esfuerzo cognitivo conjunto realizado en situaciones de interacción verbal (Mercer, 1997).

Cabe señalar que no toda situación de interacción promueve estos desarrollos sino sólo aquellas que operan, en términos de Vygotski, en la zona de desarrollo próximo (zdp). Bruner (1986) describe las características que debe re-

unir la interacción para ser eficaz, esto es para trabajar en la zdp, a través del concepto de andamiaje. Tanto en este concepto como en las nociones relacionadas de participación guiada de Rogoff (1993), de definición de la situación de Wertsch (1998), de construcción en colaboración de Nelson (1996), se pone el acento en la colaboración del adulto y el apoyo que le brinda al niño en toda situación de enseñanza y aprendizaje.

Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva sobre la interacción verbal en el aula han permitido identificar una serie de estrategias que el adulto pone en juego para hacer efectivo dicho apoyo. Las estrategias responden a dos tipos de demandas que las situaciones de enseñanza y aprendizaje plantean a los alumnos, demandas sociales y académicas que co-ocurren como dos textos interconectados. Green, Weade y Graham (1988) sostienen que se trata de un "texto social" que involucra el conocimiento sobre cómo participar en la conversación y un "texto académico", esto es la información sobre el contenido de la clase.

En algunos estudios se ha puesto el acento en el texto social, en los mecanismos y estrategias discursivas –por ejemplo, las pistas de contextualización– que las maestras ponen en juego para que los niños aprendan quién puede hacer o decir qué, a quién, cuándo, cómo, bajo qué condiciones, a manera de crear un contexto que oriente la participación en la clase y la comprensión mutua (Gumperz, 1982, 1984; Mehan, 1979). Si bien la comprensión a este nivel posibilita la comprensión del texto académico, no necesariamente la asegura.

Por su parte, en los estudios en los que el interés se centra en el proceso colaborativo que da lugar a la construcción conjunta de significados y a la comprensión de nuevos contenidos, se identifican estrategias en las intervenciones de los docentes que contribuyen al desarrollo del texto académico. Entre ellas, Gumperz y Field (1995) describen las intervenciones de algunos maestros en las que retoman, expanden y reconceptualizan las emisiones de los niños; O'Connor y Michaels (1993) identifican una estrategia –re-expresar– a través de la cual los maestros sitúan la expresión del niño en un marco conceptual más general; Lemke (1997) muestra cómo los profesores desarrollan los patrones te-

máticos de contenido científico vinculándolos con otros patrones temáticos conocidos mediante preguntas temáticamente relacionadas, reconceptualizaciones retroactivas y completando los significados de las emisiones de los alumnos; Rosemberg (2002a) identifica y analiza estrategias de contextualización y descontextualización de significados que son complementarias y que permiten a los maestros relacionar los conceptos espontáneos de los niños con conceptos más abstractos.

Los resultados de las investigaciones mencionadas han producido un notable avance en el conocimiento de las características que asume el diálogo cuando da lugar a un proceso de elaboración conjunta de conocimientos. Los conceptos de "conversación instruccional" (Tharp & Gallimore, 1998) y de "conversación exploratoria" de Wells (1988) se plantean precisamente para identificar aquellos intercambios en los que el docente, expandiendo y relacionando los aportes de todos a la conversación, la información ya conocida con las nuevas contribuciones, hace posible la cooperación mutua y la negociación de significados de manera que el proceso de construcción de conocimiento y de comprensión se vuelve más complejo.

Ahora bien, se puede pensar que las estrategias que los docentes ponen en juego en este tipo de conversaciones están, en forma directa o indirecta, promoviendo la realización de operaciones mentales y la puesta en uso de mecanismos cognitivos que los modelos y teorías sobre la comprensión de textos y el aprendizaje a partir de textos (elaborados en el marco de la psicología cognitiva) han explorado y sobre los que han proporcionado abundante evidencia empírica durante los últimos cuarenta años de investigación sistemática y rigurosa. Sin duda estos estudios proporcionan un marco y referencias relevantes para inferir e interpretar la incidencia que pueden tener tanto las intervenciones de los docentes como las de los niños en el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso.

Si bien la mayor parte de los modelos y de los estudios cognitivos han considerado los procesos en la población adulta, es posible recurrir a este cuerpo de conocimientos para abordar estos mismos procesos en niños pequeños. En este marco se define a la comprensión como "un proceso

dinámico de construcción de representaciones coherentes y de inferencias en múltiples niveles del texto y del contexto dentro de las restricciones impuestas por una memoria de trabajo de capacidad limitada" (Britton & Graesser, 1996). Aunque esta definición no refleja la complejidad de los procesos, sin embargo permite identificar los principios básicos que guían la elaboración de modelos y, por ende, las investigaciones sobre la comprensión.

Existe consenso en postular que un componente crucial de este proceso es la identificación de las relaciones entre distintas partes del texto así como entre la información del texto y los conocimientos del lector/oyente. Como consecuencia del establecimiento de estas relaciones, la representación mental del texto en la memoria a largo plazo (MLP) que el lector/oyente va construyendo constituye una estructura coherente. La coherencia es resultado de procesos inferenciales que tienen lugar a medida que se lee o escucha un texto: el lector activa información en su MLP para identificar relaciones implícitas que el mismo texto proporciona (van den Broek, 1994). Los distintos tipos de inferencias que realizan los lectores/oyentes en el proceso de búsqueda del significado del texto permiten la construcción de una representación mental de dicho significado, coherente a nivel local y global (Grasser, Singer & Trabasso, 1994). La coherencia local se logra a través de establecer relaciones entre cláusulas mientras que la coherencia global resulta de la relación de todas las unidades de información con uno o más temas entrelazados.

Esta perspectiva del proceso de comprensión y del papel de las inferencias en dicho proceso es congruente con el modelo de Kintsch (1988) de Construcción-Integración (C-I) y el de Gernsbacher (1990, 1997) del Marco de Construcción de estructuras. Tanto en estos modelos como en el de van den Broek et al. (1999) juega un papel fundamental la dinámica de la activación de conceptos para dar cuenta de la construcción de una representación mental del texto. En el modelo de C-I se parte de la codificación proposicional del input (un texto escrito, un evento vivido) y se focaliza en cómo esa representación activa el conocimiento del que comprende y se logra una representación integrada de ambas. Se asume que se activa tanto el cono-

cimiento relevante como irrelevante. En el proceso de integración se rechaza la información contextualmente irrelevante o contradictoria. El modelo de Construcción-Integración es un mecanismo para la activación del conocimiento y la realización de inferencias.

Por su parte Gernsbacher (1989, 1990, 1997) en su modelo de Construcción de Estructuras incluye tres procesos (establecer los fundamentos, proyectar la información coherente, cambiar hacia una nueva subestructura) que conducen a la elaboración de una representación mental coherente del texto y dos mecanismos –de supresión y potenciación– que modulan el nivel de activación de nodos.

Cabe señalar que los investigadores mencionados conciden en reconocer que los procesos de inhibición o desactivación de información activada que no contribuye a la coherencia local o global del texto está poco desarrollada en los niños pequeños, fenómeno que da lugar a serios problemas de comprensión.

Las investigaciones realizadas con adultos y con niños en el marco de estos planteos, dado que coinciden en considerar la comprensión como un proceso interactivo, han atendido tanto a los aspectos textuales, estructura global, sintaxis compleja, ambigüedad, información y relaciones implícitas, vocabulario poco frecuente, como a los conocimientos, estrategias metacognitivas, inferenciales, procesamiento temático, jerarquización de la información y recursos de procesamiento de los lectores-oyentes (ver revisión en Britton & Graesser, 1996).

Con respecto a los niños pequeños (entre 5 y 9 años), la poca evidencia empírica de la que se dispone muestra que los procesos y estrategias mencionadas no han alcanzado aún el nivel de desarrollo de un lector experto (ver revisión en Yuill & Oakhill, 1991). Por lo que se puede pensar, en el marco del planteo de Kintsch, que para los niños la comprensión de un texto implica a menudo una situación de resolución de problemas.

Kintsch (1992) sostiene que la cognición se puede caracterizar como un continuo de procesos que comprende desde la percepción a la resolución de problemas. La comprensión se localiza en algún punto a lo largo de este continuo. Pero la ubicación depende del lector/oyente y del texto: la interacción entre ambos puede producirse en forma automática, no reflexiva, por

lo que el proceso se desarrolla en un punto más cercano a la percepción que a la resolución de problemas, o la interacción puede requerir de recursos atencionales cuando surgen dificultades y se convierte en un problema a resolver.

Si atendemos en forma conjunta y articulada a los planteos derivados de la teoría de Vygotski sobre la importancia de la intervención adulta en la interacción adulto-niño para la comprensión y el aprendizaje y a los de la psicología cognitiva desde los que se visualiza la comprensión en el niño como un caso de resolución de problemas, cobra especial relevancia explorar las formas en que los docentes pueden dar apoyo a los niños para que desarrollen estrategias de comprensión que les permitan avanzar en la automatización de este proceso.

En este sentido cabe señalar que las evaluaciones realizadas en nuestro país nos enfrentan al hecho de que los niños y jóvenes tienen serias dificultades para comprender textos escritos. Esta evidencia muestra las falencias de las intervenciones pedagógicas que resultan de la escasa capacitación de los docentes en el uso de estrategias instruccionales adecuadas para promover el desarrollo de los procesos de comprensión.

En este estudio exploratorio se analizaron precisamente algunas situaciones de intercambio verbal en el aula en las que los niños o el docente planteaban un problema de comprensión y ponían en juego, a través del discurso, estrategias que claramente apuntaban a facilitar la comprensión de los textos por parte de los niños. El material seleccionado forma parte de un proyecto de investigación que se realizó con el objeto de estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura en los primeros años (5-8 años).

En un primer análisis de las situaciones de interacción verbal registradas en el curso del proyecto se puso el foco en los patrones de interacción-distribución del turno de habla entre la maestra y los niños, el tipo de movimiento, la función de las intervenciones, su dirección y el tipo de información en juego en el intercambio (Rosemberg, 2002a).

Asimismo se realizó el análisis cualitativo de las estrategias de la maestra que sostienen la creación de contextos de conocimiento compartido en la interacción (Rosemberg, 2002a; Rosemberg & Borzone, 2001; Rosemberg,

Borzzone & Diuk, 2003). En el presente trabajo se intenta contribuir a los estudios ya realizados incorporando los conceptos y desarrollos de la investigación cognitiva sobre los procesos de comprensión. El análisis se ha centrado en el nivel que Mercer (1997) llama psicológico en tanto se analiza la conversación como pensamiento y acción: se trata de identificar las formas en que el razonamiento se pone en juego en el diálogo, se materializa en palabras.

Método

Participantes y procedimiento

El estudio se realizó en tres grupos de niños, un grupo de jardín de cinco años que asistía a un jardín público y dos grupos de niños de entre seis y ocho años de edad que asistían a un centro no formal de apoyo escolar, perteneciente a la Red de Apoyo Escolar, una asociación civil sin fines de lucro que lleva a cabo su acción en la periferia del conurbano de Buenos Aires (Argentina). A ambas instituciones concurren niños de sectores urbano-marginales. Se trata de una población que se encuentra bajo la línea de pobreza según un índice de condiciones de vivienda, acceso a la salud y nivel de ingresos.

Las maestras de estos grupos recibieron una capacitación específica sobre los fundamentos de una propuesta de intervención y sobre las acciones eje, una de las cuales es la interacción verbal. El entrenamiento en estrategias generales de interacción se basó en las características de los intercambios identificadas en las investigaciones sobre las conversaciones instruccionales de Tharp y Gallimore (1991), Nassaji y Wells (en prensa) y Wells (1998). Como parte de este entrenamiento se analizaron junto con las maestras los registros de observación de los docentes incorporados en los estudios mencionados como así también los registros de observación de las situaciones en las que ellas leían textos a los niños. Se instruyó a las maestras para que implementaran diversas estrategias antes, durante y después de la lectura: activación de los conocimientos de los niños necesarios para comprender el texto a leer, modelado del proceso de comprensión durante la lectura del texto y, recuperación oral del texto una vez finalizada su lectura.

En el grupo de jardín se hicieron registros de audio de diez situaciones de ronda y de ocho situaciones de lectura de cuentos. En los grupos de primaria se videofilmaron ocho situaciones de lectura de textos expositivos y otras situaciones de intercambio que no fueron consideradas para la selección hecha en el presente estudio. Los registros de audio y video fueron transcritos. De estas situaciones se seleccionaron dos fragmentos de lectura de textos expositivos en los primeros grados, el intercambio posterior a un relato de experiencia personal en situación de ronda y el intercambio posterior a la lectura de un cuento. Se adoptó como criterio para seleccionar estos fragmentos el hecho de que en ellos se ponían de manifiesto dificultades de comprensión.

Análisis de información empírica

Se empleó una metodología cualitativa de análisis, el microanálisis discursivo de la interacción (Gumperz, 1982; Gumperz & Field, 1995), y se recurrió a las categorías desarrolladas en otros trabajos para identificar las estrategias de apoyo del docente a la construcción conjunta de significados (ver revisión en Rosemberg, 2002^a). Se tomó como unidad básica de análisis la situación de enseñanza y aprendizaje, situación que se define por el objetivo de la actividad que se lleva a cabo. Para el análisis de las estrategias de la maestra se consideró el intercambio en tanto una intervención de la maestra se conforma en estrategia en función de las intervenciones anteriores y posteriores. Se analizaron los turnos de intervención de las maestras en base a categorías que conceptualizan el modo en que la maestra complementa la intervención previa del niño. Entre ellas, las estrategias de repetir, preguntar, reestructurar (retomar el enunciado del niño modificando su estructura sintáctica u organización discursiva), expandir (ampliar la información proporcionada por el niño con nueva información), reconceptualizar (retomar la emisión del niño y focalizar en alguno de los conceptos para aclararlo o explicarlo), contextualizar (relacionar los conceptos abstractos con conceptos familiares a los niños) y descontextualizar (partir de nociones cotidianas para llegar a conceptos abstractos), evaluación explícita de la corrección de la respuesta previa del niño. Se reinterpretaron

estas estrategias en términos de los conceptos sobre estructuras y procesos cognitivos involucrados en la comprensión de textos.

Resultados y discusión

La revisión de los registros seleccionados permitió identificar ciertas estrategias de intervención de las maestras, y de algunos niños, cuya potencialidad para el desarrollo de estructuras y procesos cognitivos a través del y en el intercambio verbal se infirió recurriendo a los conceptos elaborados en el marco cognitivo para el análisis de dichos procesos.

El extenso intercambio que tuvo lugar en un episodio de lectura de un texto expositivo, "El desierto", mostró cómo el docente puede apoyar la construcción de la representación mental del texto al activar el conocimiento previo, proceso que facilita la codificación de la información del texto al explicitar relaciones, explicar nuevos significados, resaltar la información necesaria para hacer inferencias (de manera tal que se mantenga activada a través de sus palabras), reformular los enunciados para reelaborar y actualizar la representación mental a fin de que sea más completa y compleja.

Por su parte, el análisis de algunos fragmentos de intercambio en otras situaciones de lectura de textos, en las que los niños mostraron tener serias dificultades en la realización de inferencias, dio lugar a que las maestras pusieran en juego diferentes estrategias para que los niños activaran la información necesaria y establecieran las relaciones entre eventos que les permitieran resolver el problema de comprensión planteado.

La construcción conjunta de una representación mental en la interacción docente-niño-texto

Antes de la lectura de "El desierto", un texto de A. Camus, una maestra de tercer grado da lugar a un extenso intercambio y, a través de preguntas y comentarios, activa los conocimientos que los niños tienen sobre el tema de la lectura de tal manera que puedan comprender sin dificultad el texto al relacionar sus conocimientos con la información del texto.

La maestra crea así un contexto cognitivo para el procesamiento textual, recuperando la información de textos leídos anteriormente sobre los cardones, las llamas y los camellos, la selva misionera, para que, por similitud o contraste los niños puedan representar mentalmente las características del lugar y de la situación que el texto describe. En esta situación de lectura la creación de un contexto cognitivo es de suma importancia porque se trata de un texto literario cuya comprensión no es fácil debido al vocabulario no frecuente ("abrasador", "han acumulado", "extensión"), y a las metáforas ("la tierra está sedienta bajo el sol abrasador" en la que se compara imaginariamente a la tierra con un ser vivo que siente sed).

Asimismo la ilustración que utiliza la maestra como apoyo para el intercambio es parte de un contexto extralingüístico necesario para que los niños formen un modelo mental o espacial de la situación que no pueden elaborar cuando se trata de dominios de conocimiento que no poseen. Se ha observado que los lectores/oyentes forman tanto una representación textual, como una situacional o analógica, si disponen del conocimiento o de otros medios para hacerlo (Glenberg et al., 1994; Mani & Johnson-Laird, 1982).

En este intercambio anterior a la lectura, la maestra y los niños activan información relacionada con el contenido del texto a leer: calor, falta de lluvia, guardar el agua, poca vegetación por falta de agua, etc. En el marco del modelo de Gernsbacher (1990, 1997) se puede pensar que la activación de conceptos y relaciones que resultan de las palabras de las maestras y de los niños forman los cimientos de la representación o estructura mental. La información inicial activada juega un papel importante en la organización de la estructura mental del texto que se va conformando (Kieras, 1980).

Maestra: Hoy vamos a leer un texto, así que vamos a guardar los lápices. Y se sientan así les reparto las hojas. Les reparto el texto. Miren el dibujo a ver si encuentran algo conocido.

Nicolás: Miren, hay una planta.

Maestra: Hay una planta que nosotros conocemos. Esa planta cómo se llamaba, ¿qué habíamos visto nosotros?

Jimena: Cardón.

Maestra: Cardones, ¿se acuerdan de los cardones?, ¿dónde vivían?, ¿donde hacía mucho frío o donde hacía mucho calor?

Sonia: Calor.
 Maestra: Calor. ¿Llovía mucho o de vez en cuando?
 Sonia: De vez en cuando.
 Maestra: De vez en cuando. Escúchenme. Los cardones vivían en un lugar donde llovía de vez en cuando. Entonces, ¿qué hacían esas plantas?
 Álvaro: Tomaban mucha agua. Guardaban el agua.
 Maestra: Guardaban el agua, exactamente. ¿Y qué más tienen esas plantas? Mírenlas.
 Sonia: Pinches.
 Maestra: Pinches. ¿Para qué serán esos pinches?
 Álvaro: Para que no le roben el agua.
 Maestra: ¡Qué jugador! Para que no le roben el agua. En este lugar que estamos viendo ahora, miren bien el dibujo, miren bien el dibujo, ¿hay muchos árboles? ¿hay muchas plantas? ¿hay flores?
 Nicolás: Noo.
 Maestra: No hay tantas plantas, Nico, no hay tantas plantas. Porque en este lugar, donde vamos a leer ahora...
 Nicolás: No llueve.
 Maestra: No llueve... ¿Se acuerdan de algún animal que guardaba el agua en su cuerpo?
 Mariano: El camello.
 Maestra: (Le tira un beso) ¡Qué jugador! Sí, ¿se acuerdan que habíamos dicho que el camello juntaba el agua? ¿Dónde la juntaba?
 Mariano: Acá.
 Sonia: En el lomo.
 Maestra: En la joroba. En la joroba, muy bien. Bueno, los animales aprovechan. El camello que es un animal que vive en el desierto, ¿qué hace? Trata de juntar toda el agua y acumularla en la joroba.

En este fragmento del intercambio la maestra, a través de preguntas temáticamente relacionadas y de establecer vínculos semánticos con otros patrones temáticos, genera el patrón temático del texto (Lemke, 1997). Asimismo es posible considerar que en el transcurso de esta conversación introductoria los niños van activando conceptos en la memoria semántica y configurando una red de relaciones que se reestructurará con la información del texto durante la lectura. El hecho de que algunos conceptos importantes ya hayan recibido cierto nivel de activación sin duda facilitará el procesamiento y la construcción de la representación mental del texto. En efecto, a medida que la información del texto se va procesando, se proyecta sobre los conceptos ya activados que, al ser coherentes con los del texto puesto que tienen continuidad locativa y causal,

se proyectan más fácilmente en la estructura o representación (Gernsbacher & Robertson, 1992).

Las intervenciones de los niños durante la lectura permiten inferir que están formando dicha representación, que, por el tipo de texto y los comentarios que provoca en los niños, parecería incorporar también imágenes mentales.

Maestra: Vamos a leer. Dice así, el título es "El desierto". ¿Saben lo que es el desierto?
 Andrés: El fin del mundo.
 Maestra: Es un lugar...
 Elisa: donde hay pocas plantas, poca agua.
 Maestra: Sí, hay poca agua, no hay muchos ríos, no hay lagos.
 Claudio: Te quemás, te quemás.
 Maestra: Bueno, ¿habrá muchas plantas, habrá mucho verde?
 Niño: No
 Maestra: ¿Se acuerdan ustedes de la selva de Misiones, las fotos que yo les había mostrado?
 Niña: Sí
 Maestra: ¿Cómo era, la tierra cómo era por ejemplo?
 Niño: Roja
 Maestra: Roja, ¿había árboles o no?
 Niño: Había un montón.
 Maestra: Había un montón de árboles.

Luego de leer el título la maestra promueve un intercambio breve en el que junto con los chicos mencionan los rasgos que caracterizan el desierto. La maestra proporciona explicaciones sobre estos rasgos y recurre a una comparación: selva versus desierto. El contraste entre selva y desierto está explícitamente marcado por una emisión –es lo contrario de– y por la repetición de los aspectos que las diferencian –no hay tantos árboles, no hay tanto verde.

Maestra: Bueno, el desierto es lo contrario, no hay tanto verde. Bueno, leo. "¿Se acuerdan de los cardones que crecen en el desierto ..."
 Elisa: Sí.
 Maestra: "... donde casi nunca llueve? Durante meses la tierra está sedienta..."
 Ariel: ¿Tiene hambre la tierra?
 Andrés: Sed.
 Maestra: Sedienta, tiene sed. "Durante meses la tierra está sedienta bajo un sol abrasador." ¿Qué es "abrasador"? ¿Viene el sol y les hace así? (La maestra abraza a un niño).

Niño: No, la seca.
 Maestra: ¿Por qué?
 Niño: Porque quiere.
 Maestra: ¿Cómo es el sol?
 Niño: Está caliente.
 Maestra: Quema, está caliente ¿Vieron cuando alguien hace un asado, que empieza a quemar la leña o el carbón?
 Niño: ¡Ay! ¡qué feo! tenés calor.
 Maestra: Bueno, se hace la brasita, que quema. Bueno eso quiere decir que el sol está quemando, no que está abrazando.
 Niño: Y se secan las plantas.
 Maestra: "Las planta guardan celosamente el agua y la humedad que han acumulado".
 Ariel: ¿"Que han acumulado"?
 Maestra: Que han acumulado, que fueron juntando.

La maestra detiene la lectura ante el término *abrasador* porque considera que los niños lo relacionarán con abrazar. Para que comprendan la diferencia, la maestra dramatiza, abraza a un niño, y su intervención da lugar a que uno de los niños realice una inferencia y explicita la consecuencia causal de esa característica del sol ("la seca"). A través de preguntas y de una comparación que remite a la experiencia de los niños –la brasa del asado–, esto es, a una estrategia de contextualización (Rosemberg, 2002a), insiste en proporcionar explicaciones que sin duda conducen a una mejor comprensión, mayor retención de la información en la MLP y a un procesamiento más conciente del texto (Pressley, 1990).

Ante la pregunta de una niña por el significado del término *acumular*, la maestra le responde con una expresión más familiar y al yuxtaponer ambos términos establece la equivalencia temática entre ellos (Rosemberg, Borzone & Diuk, 2003). La intervención de la niña pone en evidencia habilidades metacognitivas –reconoce no haber comprendido el significado de una palabra– y actúa como modelo (para los otros chicos) de los mecanismos de autocontrol que son necesarios para la comprensión de un texto (Brown, 1980).

Maestra: ¿Recuerdan los cardones? "Parece que el sol quisiera quemar todo. Pero un día". Atención que va a pasar algo, "Pero un día un viento liviano y húmedo se levanta, las nubes se amontonan rápidamente en el cielo, la luz se apaga y los co-

lores del desierto se vuelven más oscuros." ¿Entendieron qué está pasando?
 Andrés: Una tormenta.

La maestra señala explícitamente que se va a producir un cambio en la situación –"atención que va a pasar algo"– y lee con especial énfasis cada cláusula, haciendo una pausa entre ellas, de manera tal que la información que contienen alcance un grado importante de activación (Gernsbacher & Jescheniak, 1995).

En este texto los enunciados que describen las circunstancias que preceden a un evento que está por suceder proporcionan información suficiente, claves precisas que permiten a los niños realizar una inferencia predictiva: "una tormenta". Las inferencias predictivas pueden realizarse sólo cuando el texto anterior proporciona restricciones muy fuertes (Murray, Klin & Myers, 1993).

La manera en que la maestra realiza la lectura, marcada por la prosodia y el pedido de atención, han contribuido posiblemente a que los niños mantengan activados en la memoria operativa los eventos que van a tener consecuencias causales, hecho que les permite realizar la inferencia predictiva (Duffy, 1986).

Maestra: Escuchen. "Una por una las primeras gotas de agua se aplastan sobre el suelo... y en seguida son bebidas por la arena..."

Andrés: La tierra tiene sed.

Maestra: "Muy pronto enormes y brutales chaparrones estallan en cataratas..."

Carolina: Las cataratas del Iguazú...

Andrés: Cae mucha agua, se te moja toda la ropa.

Maestra: "... estallan en cataratas sobre toda la extensión del desierto y en pocas horas el cielo va a derramar el agua"... escuchen esto, "va a derramar el agua de un año". ¿Qué quiere decir esto?

Niño: Que llueve mucho.

Maestra: ¿Todos los días?

Niño: Un día.

Maestra: Sí, en un solo día cae la lluvia de un año. Imagínense la cantidad de agua que debe llover ese día "Las plantas, los animales y la arena absorben de un trago todo lo que queda de agua".

Niño: La arena la chupa.

Los niños intervienen ante cada pausa que hace la maestra para explicitar inferencias causales físicas ("la tierra tiene sed y cae mucha agua"), para reformular un enunciado del texto

en términos más familiares (“la arena chupa”). Por su parte la maestra nuevamente llama la atención –“escuchen esto”– sobre un enunciado– “va a derramar el agua de un año” –que requiere la realización de una inferencia causal física para la que es necesario activar conocimiento previo en la MLP e instanciarlo en la MO. Algunos niños demuestran que pueden realizar esa inferencia. La maestra retoma e integra los aportes y expande la explicación – “sí, en un solo día cae la lluvia de un año. Imaginense la cantidad de agua que debe llover ese día”. Se ha interpretado la generación de inferencias en términos de la noción de explicaciones suficientes para dar cuenta de un evento focal, que el lector/oyente buscaría en el texto o en su base de conocimiento (van den Broek, 1994).

Las intervenciones de la maestra, la repetición de lo dicho por los chicos y la reformulación de estos aportes activaría, a través del discurso las “explicaciones suficientes” para que también otros niños, o todos, puedan realizar la inferencia necesaria para una mejor comprensión, es decir para codificar esa relación en la representación mental del texto.

Desde la perspectiva de la sociolingüística interaccional el análisis de esta situación de lectura se enfocaría en cómo la maestra, a través de preguntas, comentarios, repeticiones y reformulaciones de los aportes de los niños, logra que éstos participen activamente, expliciten los conocimientos que poseen sobre el desierto, los compartan, reformulen y sigan la lectura con atención (Gumperz & Field, 1995).

Por su parte, desde una perspectiva cognitiva, que se centra en los procesos cognitivos que en forma conjunta o individual se producen en una situación de interacción, reconociendo por ejemplo el papel comunicativo que desempeña la estrategia de la maestra de repetir las emisiones de los niños como una forma de valorar sus intervenciones, se conjuga este papel con el hecho de que la repetición proporciona también a todos una pista sobre la relevancia de esa información de manera tal que la incorporen a la representación del texto que están construyendo mental y socialmente.

Asimismo las reformulaciones y reconceptualizaciones que realizan las maestras de los aportes de los niños para precisar sus conceptos o incluirlos en categorías conceptuales más amplias

contribuyen a reelaborar la representación mental del texto que los niños están formando, a actualizarla incorporando información relevante y a establecer nuevas conexiones entre conceptos.

Por su parte, las estrategias que dan lugar al desarrollo del patrón temático así como las de contextualización y descontextualización también promueven la construcción de una representación más elaborada que facilitará la representación del texto o parte de él para hacer uso de esa información en otros contextos (Kim, Van Dusen, Freudenthal & Williams, 1992).

La realización conjunta de inferencias causales

En las otras dos situaciones seleccionadas para el análisis, se ha considerado el fragmento de cada uno de los intercambios en el que los niños ponen de manifiesto que no han podido realizar una inferencia causal –física en un caso, psicológica en el otro– cuya generación es indispensable para la comprensión del texto.

Sabemos que las relaciones causales son un componente central de la representación mental de un texto. En la narrativa la coherencia se determina a nivel causal (Trabasso, Suth & Payton, 1994; Warren, Nicholas & Trabasso, 1979). Es importante señalar que en general los eventos son pluricausados, esto es, son resultado de múltiples causas. Por lo que la representación en la memoria de un texto debería incluir las relaciones causales entre cada evento y con los otros eventos que juntos dan lugar a su ocurrencia y las consecuencias que pueden tener. El número de antecedentes y consecuencias determina el grado de conectividad causal de cada evento. Por lo que al realizar una inferencia causal se espera que el lector/oyente tenga en cuenta todos los antecedentes y consecuencias del evento.

En la situación que se analizará, la pérdida de grandes sumas de dinero que es el evento focal del intercambio, requiere de la realización de una inferencia causal. La fuente para la identificación de los antecedentes causales de ese evento es el conocimiento sobre los procesos de cultivar, cosechar y vender la cosecha, es decir conocimiento previo del lector. Se trata de una inferencia extratextual que requiere de conocimiento

específico –sobre las cosechas– que los niños tendrían que activar en la MLP, relacionarlo con la información del texto y codificar la inferencia resultante.

Luego de la lectura que realiza una maestra de primer ciclo de una noticia de un diario –“El campo bajo el agua”– sobre las inundaciones en diversas zonas agrícolas del país que causaron pérdidas por 40 millones de pesos, dos niñas ponen de manifiesto a través de preguntas que no han comprendido y un niño intenta explicar lo que ha pasado pero su intervención también demuestra el mismo problema de comprensión.

Yamila: ¿Cómo que perdieron la plata?

Natalia: ¿Tienen la plata por el agua?

Lautaro: Se moja todo y se la lleva.

Maestra: Vos, Yami, dijiste que se perdió la plata, ¿por qué se perdió la plata?

Yamila: Porque vendían.

Las intervenciones de los niños indican que poseen habilidades metacognitivas: tienen conciencia de sus dificultades de comprensión. Pero aunque explicitan alternativas y analizan la situación planteada en la noticia desde su propia experiencia con las inundaciones del barrio (“se moja todo y se la lleva”), no logran relacionar la pérdida de objetos vendibles como causa de la pérdida de una ganancia, que ellos interpretan como un objeto concreto que los agricultores ya poseen.

La maestra intenta que la niña explicité la causa pero la respuesta a esa y a la siguiente pregunta demuestra que la niña no puede realizar la inferencia y que inclusive ha incorporado a la representación mental del texto que está elaborando las dos explicaciones dadas por otros niños: “La plata está en el agua y el agua se la lleva”

Maestra: ¿Qué está pasando?

Yamila: Porque está todo inundado.

Maestra: Muy bien, Yami, porque está inundado y ¿qué está inundado?

Yamila: El agua se llevó la plata.

Se puede pensar también que es una muestra de la dificultad que tienen los niños para el uso eficiente del mecanismo de supresión, en términos del modelo de Gernsbacher (1990), que desactiva la información que no contribuye a la coherencia local de la representación.

La maestra tiene entonces que negar la veracidad de la relación que están estableciendo, puesto que parecen estar codificándola como causa, de manera tal que consideren el problema más cuidadosamente. La maestra utiliza una estrategia de contextualización, que en este caso consiste en crear un contexto narrativo que conduce a los niños a representarse una situación familiar cercana a su experiencia, la venta de objetos (Rosemberg & Borzone, 2001).

En el marco de esta situación o contexto cognitivo, recupera los antecedentes causales de la pérdida del dinero en términos comprensibles para los chicos. Como la niña da muestras de que comprende las explicaciones causales de la maestra, ésta retoma el planteo del texto original, la noticia sobre las inundaciones, en los mismos términos en los que plantea la situación familiar de manera que la analogía entre ambas situaciones facilita la construcción mental de una red de relaciones entre el evento focal y sus antecedentes, es decir posibilita la realización de la inferencia causal que los niños no pudieron realizar solos. En este caso la estrategia de contextualización conduciría a realizar dicha operación en base a información conocida para luego realizarla con información nueva. Graesser, Bertus y Magliano (1995) han observado que las inferencias basadas en el texto imponen demandas cognitivas más fuertes que las inferencias basadas en conocimiento previo, hecho que explicaría en papel facilitador de la estrategia de contextualización.

Maestra: Yami, no es que había un montón de plata y el agua se la llevó. Vos imagináte que vos tenés un montón de cosas para vender. Vos las tenés en una mesa y afuera empieza a llover y se te arruinan todas, no es que se te llevó la plata, pero esto que vos tenías costó un montón de plata, y como perdiste todo lo que tenías para vender...

Yamila: No tenés nada.

Maestra: Vos perdiste la plata. Como todo lo que habían plantado los agricultores se les arruinó, entonces la plata que iban a ganar vendiendo esto la perdieron.

Yamila: Ahora sí entiendo.

A través de las palabras de la maestra se explicita la relación necesaria para realizar la inferencia causal y se puede pensar que los niños la producen mental y conjuntamente con las

explicaciones de la maestra en una forma de pensamiento compartido.

En otra situación de lectura, en este caso del cuento "El flautista de Hamelín" en una sala de Jardín (5 años), durante el intercambio posterior a la lectura la maestra observa que los niños no han comprendido la causa del cambio de actitud del rey con respecto al pago prometido, hecho que pone de manifiesto que no han podido realizar la inferencia causal psicológica necesaria para la comprensión de ese evento. Para realizar este tipo de inferencia es necesario atender a estados internos, pensamientos, emociones, de los que resulta la conducta de los personajes, en este caso el cambio en la interpretación que hace el rey respecto a la tarea encomendada al flautista (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

La reconstrucción conjunta del cuento se realiza con el apoyo de la maestra y sin dificultades hasta que se habla del pago. Hasta ese momento la maestra andamia la renarración que producen los niños a través de repeticiones, reestructuraciones de las emisiones de los niños y preguntas que ordenan, despliegan y hacen avanzar el relato. En sus intervenciones recupera las categorías superestructurales, algunos marcadores de narratividad y vocabulario preciso.

Maestra: ¿Pero cómo empezaba el cuento?

Vero: En una ciudad tenía un pueblo que se llamaba Hamelín.

Maestra: En la ciudad de Hamelín ¿Sí? ¿Qué pasaba?

Adrián: Había ratones y después, el flautista de Hamelín hizo tocar la flauta y los ratones se fueron al agua.

Maestra: O sea que en la ciudad de Hamelín...

Vero: Había ratas.

Maestra: Una vez se llenó de ratones ¿no es cierto? ¿Eran muchos ratones?

Niños: Miles

Maestra: ¿Y la gente los podía sacar?

Niños: No

Jony: Vino el flautista de Hamelín.

Maestra: Llegó al pueblo un flautista.

Martín: Y después tocaba la flauta y todos los ratones se fueron al agua.

Maestra: El flautista de Hamelín empezó a tocar su flauta y todos los ratones seguían su melodía y llegaron ¿hasta dónde?

Vero: Hasta el agua, los ratones, y después dijo el rey que le da una moneda sola.

Se trata de un fragmento que se puede caracterizar en términos de conversación en colaboración puesto que las intervenciones de la maestra cooperan con las palabras de los niños para que el relato que construyen entre todos sea más coherente y completo. Se piensa que en el curso de la renarración los niños también reelaboran y completan la representación mental del texto que han formado.

Cuando se plantea el problema del pago, la maestra intenta que los niños realicen una inferencia causal: que comprendan que el rey considera que ha habido un cambio en las circunstancias –la tarea no era difícil sino que resultó fácil– cambio que lo conduce a modificar el monto prometido. La maestra recurre entonces a una secuencia de preguntas muy acotadas para guiar el razonamiento contrafáctico que el texto requiere. La secuencia de preguntas y respuestas puede ser en este caso una estrategia efectiva para guiar y apoyar las operaciones mentales de los niños y mantener el foco atencional en aquellos aspectos - cantidad de monedas, trabajo fácil o difícil - en cuya relación se encuentra la solución al problema planteado.

La dificultad que los niños experimentan para comprender este evento se pone claramente de manifiesto en la intervención de David quién explicita la contradicción que no puede resolver –es un trabajo difícil y le da pocas monedas–. Los niños muestran que pueden recuperar de la MLP los eventos –le prometió muchas monedas, le dio pocas monedas– pero no parecen haber codificado las causas del cambio posiblemente porque no han comprendido que la tarea del flautista, que el rey esperaba que fuera complicada, resultó muy fácil por las cualidades especiales de la flauta que era mágica. Tampoco la maestra explicita este aspecto del cuento que es otro de los antecedentes causales a tener en cuenta. Sin embargo ayuda a los niños a realizar la inferencia causal tanto cuando recupera uno de los antecedentes causales –el rey le iba a dar muchas monedas al flautista, si sacaba las ratas–, como cuando recupera en el intercambio el argumento que da el rey para darle una sola moneda, otro antecedente causal –si le hubiera resultado una tarea difícil le hubiera dado más monedas al flautista. Asimismo los niños, a través de las intervenciones de la maestra, llegan a comprender que el rey y el flautista tienen distintos puntos de vista sobre un mismo evento.

Maestra: Pero, ¿qué pasó, le había prometido más monedas?

Vero: Sí, y no le dio.

Maestra: ¿Pero, cómo fue entonces?

Vero: No le dio muchas monedas.

Maestra: Pero el rey le iba a dar las monedas si el flautista ¿hacía qué cosa?

Erika: Sacaba las ratas.

David: Si sacaba las ratas, pero le dio una moneda sola porque dijo: Este no es un trabajo fácil. Entonces no le dio muchas monedas.

Maestra: ¿Le había resultado fácil o difícil?

Vero: Difícil

Maestra: ¿Difícil fue para el flautista?

Vero: Fácil.

Maestra: Fue fácil, ¿entonces el rey?

Luis: El rey le dijo que no era un trabajo difícil.

Este fragmento refleja la forma de una conversación exploratoria porque las palabras de la maestra conducen a los niños a considerar alternativas – “Pero, ¿qué pasó, le había prometido más monedas?”-, a replantearse sus ideas – “Pero el rey le iba a dar monedas si el flautista ¿hacía qué cosa?”-, a ser más precisos en sus respuestas – “¿Le resultaba fácil o difícil?”. Es sin duda un buen ejemplo de razonamiento compartido a través del discurso. La maestra mantiene activada, a través de sus palabras, la información necesaria para que los niños establezcan la relación entre el pago y la tarea creando así en la interacción una “memoria expandida” que les permite establecer relaciones (que de otra manera su capacidad limitada de memoria operativa no les permitiría) y codificarlas en la representación mental del texto (Lee-Sammons & Whitney, 1991).

Finalmente, el análisis de una situación que tuvo lugar en una sala de estos 5 años, en la que debaten junto con la maestra las diferencias entre los aviones y los helicópteros, refleja cómo se complementan los conceptos derivados de la sociolingüística interaccional con los de la psicología cognitiva.

Maestra: ¿Y ustedes saben qué pueden hacer los helicópteros que no pueden hacer los aviones?

Luis: Pueden aterrizar en un edificio

Maestra: ¿Por qué un avión no puede aterrizar en un edificio?

Vero: Porque es muy pesado y capaz se rompe el edificio

Maestra: Esa puede ser una razón pero hay otra más...

Adrián: Necesita sacar las ruedas y cuando saca las ruedas va por la pista

Agustín: Y ahí no hay pista

Jonathan: Corre, corre y corre

Maestra: Carretea, necesita mucha distancia para poder despegar

Jonathan: Sí, necesita un espacio grande para poder despegar

Rosemberg (2002b) analiza este fragmento como un ejemplo de estrategia de re-expresar (O'Connor & Michaels, 1993). Señala que la maestra reintroduce el enunciado de uno de los niños en una forma levemente alterada o aclarada –Jonathan afirma “corre, corre, corre”, la maestra reconceptualiza la emisión de Jonathan “carretea, necesita mucha distancia para poder despegar” y Jonathan acepta su reconceptualización: “Sí, necesita un espacio grande para poder despegar”. De este modo, la maestra proporciona un verdadero andamiaje al argumento del niño.

Desde una perspectiva cognitiva el planteo de la maestra puede interpretarse como el apoyo necesario para que los niños realicen una inferencia causal física. Las intervenciones de los niños señalan aspectos del aterrizaje del avión –saca las ruedas, corre– que remiten a antecedentes causales pero la maestra explicita y especifica en su reconceptualización la causa necesaria y suficiente –el avión necesita mucha distancia para poder despegar– resumiendo e incorporando de manera implícita a través de este enunciado los aportes de los niños.

Conclusiones

El análisis que hemos realizado de algunas situaciones de interacción verbal en el aula, atendiendo a las estructuras y procesos cognitivos que se ponen en juego, muestra que los conceptos y modelos de la psicología cognitiva proporcionan instrumentos que permiten ahondar en la incidencia de las estrategias de intervención de los docentes, que han sido identificadas en el marco de la sociolingüística interaccional, sobre la comprensión de textos.

En efecto, se ha señalado cómo las estrategias de reconceptualizar, repetir, retomar, expandir, re-expresar, contextualizar y descontextualizar

contribuyen, según los casos, a la activación de información en la memoria operativa y al mantenimiento de esta información para realizar inferencias, a jerarquizar la información, a construir una representación mental coherente del texto, a reformular y reelaborar dicha representación desactivando información no coherente o incorporando nueva información y estableciendo otras relaciones entre los fragmentos de información ya codificados.

Sin duda el dominio que los niños muestran del "texto social" contribuye también al establecimiento de patrones de interacción cognitivamente relevantes (Worthington, 2001). Sus intervenciones ponen de manifiesto que han aprendido a participar y saben qué se espera de ellos: que realicen contribuciones al desarrollo del tópico y expliciten los problemas que los textos les plantean. Las formas de participación de las maestras y de los niños, en tanto promueven la co-construcción del texto académico, sustentado en el conocimiento compartido del texto social, configuran conversaciones exploratorias y en colaboración que son la matriz de procesos que, desde una perspectiva socio-histórico-cultural, se identifican como "cognición situada" (Greeno, 1997; Wertsch, 1998). Como señala Greeno (1997), a diferencia de la perspectiva tradicional en las ciencias cognitivas desde la que se plantea el análisis del resultado de la acción cognitiva, por ejemplo, comprender un texto, en función de las estructuras y procesos individuales, en el marco de la cognición situada se considera que esas estructuras y procesos pueden encontrarse también en sistemas cognitivos más amplios que se extienden a través del medio físico, social y simbólico.

En este caso, el medio social que proporciona estructuras y procesos cognitivos es el intercambio verbal entre la maestra y los niños. El uso del lenguaje que hacen los participantes, principalmente la maestra, en las situaciones analizadas genera estructuras de memoria expandida al mantener activada información relevante en los enunciados y modeliza procesos mentales no observables, como las inferencias que se exteriorizan a través de su puesta en habla.

Se puede pensar que este uso del lenguaje les permite a las maestras construir un sistema de andamiaje efectivo que opera en la zona de desarrollo próximo, a un nivel potencial de desa-

rollo de los niños, puesto que éstos han podido resolver problemas de comprensión que solos no habrían resuelto, con la guía del adulto cuya colaboración consiste precisamente en dar lugar a la materialización en habla de estructuras y procesos cognitivos intermentales (Silvestri, 2002).

En síntesis, el análisis de diversas situaciones de interacción verbal permite inferir la potencialidad de ciertas estrategias de intervención para promover el desarrollo de mecanismos cognitivos involucrados en la comprensión de textos. En este sentido resulta necesario comenzar a explorar en forma sistemática si los docentes que ponen en juego estas estrategias logran que los niños alcancen un nivel más profundo de comprensión, esto es, elaboren un modelo de situación más completo y complejo, porque es en base a esta representación mental que se adquieren nuevos conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Britton, B. & Graesser, A. (1996). *Models of understanding text*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Duffy, S. A. (1986). Role of expectations in sentence integration. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 12, 208-219.
- Frawley, W. (1997). *Vygotski y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gernsbacher, M.A. (1989). Mechanisms that improve referential access. *Cognition*, 32, 99-156.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M.A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265-304.
- Gernsbacher, M.A. & Jescheniak, J. D. (1995). Cataphoric devices in spoken discourse. *Cognitive Psychology*, 29, 24-58.

- Gernsbacher, M. A. & Robertson, R.R.W. (1992). Knowledge activation versus sentence mapping when representing fictional characters' emotional states. *Language and Cognitive Processes*, 7, 353-371.
- Glenberg, A., Kruley, P. & Langston, W. (1994). Analogical processes in comprehension. Simulation of a mental model. En M. A., Gernsbacher (Ed.). *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 609-639). Nueva York. Academic Press.
- Goldman, S. R. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23, 357-398.
- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graesser, A., Bertus, E. & Magliano, J., (1995). Inference generation during the comprehension of narrative text. En R. Lorch y E. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading* (pp. 295-320). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Green, J., Weade, R. & Graham, K. (1988). Lesson construction and student participation: A sociolinguistic analysis. En J. Green y J. O. Harker (Eds.), *Multiple perspective analysis of classroom discourse* (pp. 11-47). Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Greeno, J. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Research*, 26, 5-17.
- Gumperz, J. (1982). The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press.
- Gumperz, J. (1984). Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed.), *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*. Washington: Georgetown University Press.
- Gumperz, J. & Field, M. (1995). Children's discourse and inferential practices in cooperative learning. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- Kieras, D. E. (1980). Initial mention as a signal to thematic content in technical passages. *Memory and Cognition*, 8, 345-353.
- Kim, S., van Dusen, L., Freudenthal, D. & Williams, D. (1992). *Understanding of elaborative processing in text comprehension: Text-provided elaboration versus self-generated elaboration*. Paper presented at the annual Winter Text Conference, Jackson Hole, WY.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- 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*. vol. 2 (pp. 261-178). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Lee-Sammons, W.H. & Whitney, P. (1991). Reading perspectives and memory for text: An individual differences analysis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 1074-1082.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Mani, K. & Johnson-Laird, P.N. (1982). The mental representation of spatial descriptions. *Memory & Cognition*, 10, 181-187.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Murray, J. D., Klin, C.M. & Myers, J. L. (1993). Forward inferences in narrative text. *Journal of Memory and Language*, 32, 464-473.
- Nassaji, H. & Wells, G. (en prensa) What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, M.C. & Michaels, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 318-335.
- Pressley, M. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rosemberg, C. (2002a). *La conversación en el aula: aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso*. Tesis no publicada. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Rosemberg, C. R. (2002b). La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema. *Lingüística en el Aula*, 5, 7-28.
- Rosemberg, C. R. & Borzone, A.M. (2001). La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y descontextualización de significados. *Cultura y Educación*, 13, 407-424.
- Rosemberg, C.R., Borzone, A. M. & Diuk, B. (2003). La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria* (en prensa).
- Silvestri, A. (2002). La concepción sociogenética del proceso de enseñanza/aprendizaje. Implicaciones educativas. *Lingüística en el Aula*, 5, 49-58.
- Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1991). The instructional conversation: Teaching and learning in social activity. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdsll/rr2.htm>
- Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1998). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Trabasso, T, Suh, S. & Payton, P. (1994). Explanatory coherence in communication about narrative understanding of events. En M. A. Gernsbacher & T. Givon (Eds.), *Text coherence as a mental entity* (pp. 189 – 214). Amsterdam: John Benjamins.
- Van den Broek, P. (1994). Comprensión and memory of narrative texts. Inferences and coherence. *Handbook of Psycholinguistics*. En M. A., Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (539-587). Nueva York: Academic Press.
- Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y. & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: inferences and the online construction of a memory representation. En Van Ostendorp, H. & Goldman, S.R. (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp.72-98). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Warren, W.H., Nicholas, D.W. & Trabasso, T. (1979). Event chain and inferences in understanding narrative. En R.O. Freedie (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 23-52). Norwood. NJ: Ablex.
- Wells, G. (1998) Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotski. <http://www.oise.utoronto.ca/gwells/dialogic-inquiry.txt>
- Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wortham, S. (2001). Interactionally situated cognition: a classroom example. *Cognitive Science*, 25, 37-66.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud

International Journal of Clinical and Health Psychology

Director/Editor: Juan Carlos Sierra

Directores Asociados/Associate Editors: Wilson López, Oscar Gonçalves, Gualberto Buela-Casal

Es una nueva revista de Psicología Clínica y de la Salud editada conjuntamente por la Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), la Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento (ABA-Colombia) (afiliada a Association for Behavior Analysis) y la Associação Portuguesa de Terapia do Comportamento (APTC)/Sociedade Portuguesa de Psicoterapias Comportamentais e Cognitivas. Se publicarán trabajos de carácter aplicado, tanto teóricos como experimentales, que contribuyan al avance en cualquier ámbito de la Psicología Clínica y de la Salud; se incluirán artículos en castellano, portugués o inglés, con lo que la revista pretende convertirse en un nuevo instrumento de comunicación científica de los psicólogos europeos y americanos. Su periodicidad será cuatrimestral.

Para la remisión de trabajos e información adicional contactar con:

(En Europa):
Juan Carlos Sierra
Facultad de Psicología
Universidad de Granada
18071 Granada
ESPAÑA
E-Mail: jcsierra@platon.ugr.es

(En América):
Wilson López López
ABA Colombia
Transversal 42 # 95b-29 Bogotá
COLOMBIA
E-Mail: abacol@bigfoot.com