

## COMPREHENSION ABILITIES AND VOCABULARY DEVELOPMENT AT THE INITIAL LEVEL

### HABILIDADES DE COMPRENSIÓN Y DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN EL NIVEL INICIAL

Mariela Vanesa De Mier

LIS, INIGEM-UBA, CONICET y UCA  
Av. Córdoba 2351 – Piso 9, (1121) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

vanesa\_demier@uca.edu.ar

---

**ABSTRACT.** In recent years, educational research has focalised on the cognitive and linguistic development in children of pre-school age because it has been observed that the abilities and knowledge developed early have an impact on learning in the stages that follow. In order to diminish the rift between children of different sociocultural contexts, the empiric evidence focalised on the application of systematic strategies to guide the children's learning. Where comprehension is concerned, the impact of the abilities that have been previously developed and nurtured orally as readers has been observed and this leads to the importance of generating situations of interactive reading from initial level. In such situations the teacher guides the activation of previous knowledge on the theme, the realisation of inferences and the knowledge of vocabulary. It is a matter of reading texts aloud with teacher-planned interventions that will take place in the dialogue before, during and after reading to facilitate understanding and the development of vocabulary. In this work, the theoretical bases of interactive reading have been presented. Furthermore, examples are presented of such a practice taken from a programme of integral development (The programme We Want to Learn or Queremos Aprender).

**KEY WORDS.** Comprehension. Vocabulary. Inferencial abilities. Interactive reading.

**RESUMEN.** En los últimos años, las investigaciones educativas han focalizado en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños en edad preescolar pues se ha observado que las habilidades y los conocimientos que se desarrollan tempranamente tienen impacto en el aprendizaje durante etapas posteriores. Con el fin de disminuir la brecha entre niños de diferentes contextos socioculturales, la evidencia empírica focaliza en la aplicación de estrategias sistemáticas para andamiar el aprendizaje de los niños. En el caso de la comprensión, se ha observado el impacto que tienen las habilidades que se desarrollan en la oralidad en el posterior desempeño como lectores por lo que se plantea la importancia de generar, desde el nivel inicial, situaciones de lectura dialógica (o lectura interactiva) en las que el docente guíe la activación de conocimiento previo sobre el tema, la realización de inferencias y el conocimiento del vocabulario. Se trata de instancias de lectura de textos en voz alta en las que el docente planifica la intervención que realizará en el diálogo antes, durante y después de leer para favorecer la comprensión y el desarrollo del vocabulario. En este trabajo, se presentan las bases teóricas de la lectura dialógica. Asimismo, se presentan ejemplos para la práctica tomados de un programa de desarrollo integral (programa Queremos Aprender)

**PALABRAS CLAVES.** Comprensión. Vocabulario. Habilidades inferenciales. Lectura interactiva.

---

Recibido: 4 junio de 2019

Aceptado: 13 de septiembre de 2019

## INTRODUCCIÓN

La comprensión es una habilidad lingüística y cognitiva que comienza a desarrollarse tempranamente en los diálogos que se producen entre los niños y sus padres o hermanos dentro de los hogares. En estas interacciones cotidianas que tienen lugar desde el nacimiento, los niños van adquiriendo conocimientos sobre su lengua en cuanto a los sonidos, las estructuras y el significado de las palabras (fonología, gramática y semántica). Asimismo, al ingresar al mundo social, los niños comienzan a conocer la escritura y distinguen sus usos y funciones (Teale, 1986) aunque aún no manejen el sistema de escritura de su lengua.

El desarrollo del lenguaje oral y de las habilidades cognitivas de los niños es la base para el posterior aprendizaje de la lectura. Los estudios que se han ocupado de indagar la relación predictiva que existe entre las habilidades del lenguaje oral y el aprendizaje de la lectura y la escritura muestran que los niños que obtienen desempeños más altos en pruebas de vocabulario, comprensión oral y conocimiento de la estructura de las narraciones en jardín de infantes tienen un buen desempeño en tareas de lectura y escritura de palabras al ingresar a la escuela primaria. Por el contrario, los niños con bajo nivel de vocabulario o en la comprensión oral son quienes encuentran dificultades en la comprensión lectora (e.g., Dickinson & Snow, 1987; Roth, Speece, & Cooper, 2002; Durham, Farkas, Hammer, Tomblin, & Catts, 2007). En el caso de los estudios longitudinales que siguen la trayectoria escolar de los niños desde el nivel inicial hasta la primaria, se ha observado que las diferencias entre los niños que ingresan con mayores habilidades en la lengua oral y los que tienen menos conocimientos se sostienen hasta que llegan incluso a segundo o tercer grado (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Las oportunidades que tienen los niños de estar en contacto con material escrito en sus hogares resultan centrales para que puedan familiarizarse con la escritura y diferenciar la lectura y la escritura como actividades particulares. Las situaciones en las que el niño y el adulto centran su atención en torno al material escrito permiten que los niños comiencen a reflexionar sobre las funciones de la escritura a la vez que expanden su vocabulario.

## INTRODUCTION

Comprehension is a linguistic and cognitive ability that begins being developed early in the dialogues that take place between children and their parents or siblings in their homes. In these interactions that take place since birth, the children acquire knowledge on their language through the sounds, structures and significance of words (phonology, grammar and semantics). Furthermore, upon entering the social world, children begin to recognise writing and distinguish its uses and functions (Teale, 1986) even though they have not yet begun to use the writing system of their language.

The development of oral language and the cognitive abilities of the children is the base for learning to read later. Research studies on the predictive relation that exists between the oral language abilities and the learning to read and write show that children who show a higher development in vocabulary tests, oral comprehension and knowledge of the structure of narrations in kindergarten perform well in tasks related to reading and writing of words when they are admitted to Primary School. Contrarily, children with a low vocabulary level or poor oral comprehension encounter difficulties with understanding what is read (e.g., Dickinson & Snow, 1987; Roth, Speece, & Cooper, 2002; Durham, Farkas, Hammer, Tomblin, & Catts, 2007). In longitudinal studies that follow the school trajectory from pre-school to primary school it has been observed that the differences between children that enter primary school with more abilities in oral language and those who have lesser knowledge remain at these levels until they arrive even at second or third grade (Sénéchal & LeFevre, 2002).

The opportunities that children have for being in contact with writing in their homes is central for their being familiarised with writing and in differentiating reading and writing as particular activities. The situations in which the child and the adult centre their attention on written material allow the children to begin to reflect on the functions of writing while expanding their vocabulary. One of the activities that are much used in this sense is the shared reading of short stories, which is when the adult reads to the child in an interactive way, while conversing on what is read and showing images from the story. In these situations, the adult is concerned about maintaining the attention

Una de las actividades que tiene mayor incidencia en este sentido es la lectura compartida de cuentos, es decir, cuando el adulto lee al niño de manera interactiva y dialogando sobre lo que lee y lo que muestran las imágenes del cuento. En estas situaciones, el adulto se preocupa por mantener la atención del niño y formula preguntas para recuperar los eventos más importantes del relato, proporciona aclaraciones y explica palabras (van Kleeck, 2004). Las investigaciones también han arrojado evidencia en favor del diálogo que se produce en torno a los textos pues se ha observado que los niños que participan de este tipo de experiencias desde pequeños tienen mejor desempeño que los niños con menos experiencias tempranas con material escrito en pruebas que miden vocabulario (Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008). La lectura en voz alta de cuentos está relacionada no solo con el desarrollo de las habilidades de comprensión sino también con la amplitud y la profundidad del conocimiento a nivel léxico (Kendeou, van den Broek, White & Lynch, 2009).

La intervención temprana en las habilidades del lenguaje oral resultan fundamentales pues incluyen escuchar, comprender y producir textos, realizar inferencias e incorporar nuevas palabras a su léxico mental (Lynch et al., 2008). El vocabulario, en particular, es un elemento clave tanto en el desarrollo de las habilidades necesarias para leer palabras como en la comprensión lectora (Beck, Perfetti, & McKeown, 1982; Beck, & McKeown, 2007). En el nivel inicial, se observa que los niños ingresan con diferentes experiencias y habilidades lingüísticas (Borzzone & Diuk, 2001). No es suficiente con la intervención en los conocimientos ligados al sistema de escritura (e.g., conocimiento de las letras, relaciones letras-sonido) para preparar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Si bien el conocimiento sobre el sistema de escritura les permitirá acceder al mensaje escrito, el objetivo es que logren comprender los textos. Los niños que logran leer palabras pero no alcanzan a desarrollar habilidades en el lenguaje oral tienen problemas cuando se enfrentan a textos más complejos en la escuela primaria, por ejemplo, textos que abordan temas desconocidos, con estructuras o vocabulario poco familiar (De Mier, Amado & Benítez, 2015; Stahl & Nagy, 2007).

La brecha en la cantidad de experiencias de lectura de los niños previas al ingreso al sistema escolar puede revertirse en gran parte con una in-

tervención temprana que involucra a un adulto que participa con el niño y le muestra imágenes de los eventos importantes de la historia y también explica palabras difíciles (van Kleeck, 2004). Estudios también han venido mostrando evidencia a favor de los textos porque se ha observado que los niños que participan en este tipo de experiencias aun siendo muy jóvenes tienen un mejor desempeño que los niños con menos de esta experiencia temprana con material escrito en pruebas que miden vocabulario (Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008). La lectura en voz alta de cuentos está relacionada no solo con el desarrollo de las habilidades de comprensión sino también con la amplitud y la profundidad del conocimiento a nivel léxico (Kendeou, van den Broek, White & Lynch, 2009).

La intervención temprana en las habilidades del lenguaje oral son fundamentales e incluyen escuchar, comprender y producir textos, realizar inferencias e incorporar nuevas palabras a su léxico mental (Lynch et al., 2008). El vocabulario, en particular, es un elemento clave tanto en el desarrollo de las habilidades necesarias para leer palabras como en la comprensión lectora (Beck, Perfetti, & McKeown, 1982; Beck, & McKeown, 2007). En el nivel inicial, se observa que los niños ingresan con diferentes experiencias y habilidades lingüísticas (Borzzone & Diuk, 2001). No es suficiente con la intervención en los conocimientos ligados al sistema de escritura (e.g., conocimiento de las letras, relaciones letras-sonido) para preparar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Si bien el conocimiento sobre el sistema de escritura les permitirá acceder al mensaje escrito, el objetivo es que logren comprender los textos. Los niños que logran leer palabras pero no alcanzan a desarrollar habilidades en el lenguaje oral tienen problemas cuando se enfrentan a textos más complejos en la escuela primaria, por ejemplo, textos que abordan temas desconocidos, con estructuras o vocabulario poco familiar (De Mier, Amado & Benítez, 2015; Stahl & Nagy, 2007).

La brecha en la cantidad de experiencias de lectura de los niños previas al ingreso al sistema escolar puede revertirse en gran parte con una intervención temprana que involucra a un adulto que participa con el niño y le muestra imágenes de los eventos importantes de la historia y también explica palabras difíciles (van Kleeck, 2004). Estudios también han venido mostrando evidencia a favor de los textos porque se ha observado que los niños que participan en este tipo de experiencias aun siendo muy jóvenes tienen un mejor desempeño que los niños con menos de esta experiencia temprana con material escrito en pruebas que miden vocabulario (Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008). La lectura en voz alta de cuentos está relacionada no solo con el desarrollo de las habilidades de comprensión sino también con la amplitud y la profundidad del conocimiento a nivel léxico (Kendeou, van den Broek, White & Lynch, 2009).

El objetivo de este estudio es desarrollar una revisión de una propuesta para el desarrollo temprano de las habilidades de comprensión, teniendo en cuenta las diferentes

intervención adecuada y sistemática para desarrollar las habilidades de comprensión en los niños (Wasik & Hindman, 2014). Por ello, los programas actuales focalizan en la intervención temprana y en la articulación entre jardín de infantes y primer grado, proporcionando estrategias para una intervención sistemática y progresiva desde el nivel inicial hasta los primeros grados (e.g., Rosemberg, Stein, Terry & Benítez, 2007; Strasser, 2015).

El objetivo de este trabajo es desarrollar una revisión de una propuesta para el desarrollo temprano de las habilidades de comprensión, teniendo en cuenta los diferentes subprocesos cognitivos, habilidades y conocimientos implicados en la comprensión. Específicamente, se presenta la lectura dialógica como una estrategia para la enseñanza de la comprensión y el vocabulario en el nivel inicial. Se aborda un recorrido teórico que es llevado a la práctica con ejemplos tomados del programa Queremos Aprender (Borzzone & De Mier, 2019), un programa de desarrollo integral elaborado por un grupo de investigadores, maestros, psicólogos y psicopedagogos que incluye diversos materiales, entre ellos, un libro para nivel inicial que trabaja el desarrollo de las habilidades de comprensión y vocabulario a través de lecturas dialógicas (el proyecto de aplicación y evaluación del programa se encuentra bajo la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, Argentina).

### DESARROLLO

La comprensión implica la construcción de un modelo o representación mental de lo que se está leyendo/escuchando (Kintsch, 1998). Se trata un proceso lingüístico y cognitivo complejo que involucra no solo el conocimiento de la lengua y del significado de la mayor parte de las palabras que componen el mensaje (Nagy & Scott, 2000) sino subprocesos de nivel superior como las habilidades inferenciales y el monitorero de la comprensión (Oakhill & Cain, 2007).

Ya sea que se trate de la lectura o la escucha de un texto, el lector oyente debe coordinar estas habilidades y conocimientos con la activación de información relevante para comprender. En el caso de los niños, cuando escuchan una historia, deben activar rápidamente el significado de las palabras, procesar las oraciones y su significado, integrar la información entre oraciones y realizar inferencias para completar la información omitida en el texto, por lo que la tarea implica un gran desafío (Oakhill,

cognitive sub-processes, abilities and knowledge implied in the comprehension. Specifically, interactive reading is presented as a strategy for the teaching of comprehension and vocabulary at initial level. A theoretical opening leads to the practice with examples taken from the programme 'Queremos Aprender' (Borzzone & De Mier, 2019). This is an integral development programme drawn up by a group of researchers, teachers, psychologists and psychopedagogues and it includes diverse material among which is a book for pre-school level that works on the development of comprehension abilities and vocabulary through interactive readings (the project on the application and evaluation of the programme is found under the Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, Argentina)(The General Management of Schools in the province of Mendoza, Argentina).

### DEVELOPMENT

Comprehension implies the construction of a mental model or representation of what is being read/heard (Kintsch, 1998). It is a linguistic and cognitive process for the most part and is not only question of language and the significance of the majority of the words that compose the message (Nagy & Scott, 2000). Rather there are sub processes of a higher level such as inferential abilities and the monitoring of comprehension (Oakhill & Cain, 2007).

With either the reading or hearing of a text, the reader/listener must coordinate these abilities and knowledge with the activation of information relevant for comprehension. In the case of children, when they listen to a story, they must quickly activate the significance of the words, process the sentences and their significance, integrate the information between sentences and realise the inferences to complete the information omitted in the text and this task implies a serious challenge (Oakhill, Cain & Elbro, 2015).

Among the principal aspects that facilitate comprehension are the knowing of the structure of the texts and knowledge of vocabulary (Oakhill et al., 2015). Knowledge of vocabulary begins to develop with orality and becomes central for understanding and also the oral production of children. Furthermore, while progressing with schooling, this knowledge also occurs in learning of the processes that are related to writing (Verhoeven, van Leeuwe & Vermeer, 2011).

Knowledge of vocabulary implies two aspects: the quantity of words known by a child (*amplitude*) and detailed knowledge of the significance of words, their

Cain & Elbro, 2015).

Entre los principales aspectos que inciden en la comprensión se encuentran el conocimiento de la estructura de los textos y el conocimiento del vocabulario (Oakhill et al., 2015). El conocimiento del vocabulario comienza a desarrollarse en la oralidad y resulta central tanto para la comprensión y la producción oral de los niños. Además, a medida que avanzan en la escolaridad, este conocimiento también tiene incidencia en el aprendizaje de los procesos que relacionados con la escritura (Verhoeven, van Leeuwe & Vermeer, 2011).

El conocimiento del vocabulario implica dos aspectos: la cantidad de palabras que un niño conoce (*amplitud*) y el conocimiento detallado del significado de las palabras, sus usos, etc. (*profundidad*) (Perfetti & Hart, 2002). La amplitud refiere a la cantidad de palabras que conocemos mientras la profundidad tiene que ver con saber cómo usar las nuevas palabras, es decir, en qué contextos se pueden usar, cuáles son las relaciones entre palabras y conceptos. La dimensión de la profundidad de vocabulario incide más en la comprensión que la cantidad de palabras que un lector conozca (Ouellette, 2006; Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2006). Durante la comprensión, todos los conocimientos sobre el significado de una palabra, sus sinónimos, contextos de uso y/o conceptos asociados juegan un rol central ya que permiten procesar la información literal del texto (lo dicho) y también la información inferencial que debe completarse con conocimientos previos (e.g., inferencias que completan información implícita con conocimiento de mundo) o estableciendo relaciones entre la información del texto (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

La comprensión de un texto requiere que el oyente o lector conozca el 95% de las palabras del texto por lo que resulta imprescindible enseñar vocabulario para que los niños comprendan los textos que se leen en la sala, pues no pueden ni adivinar ni inferir por el contexto el significado de una palabra que desconocen (Beck, McKeown & Kucan, 2013). En el caso de los niños, es importante que el docente trabaje en el desarrollo de conocimientos sobre los significados y usos de las palabras así como en su activación para que logren realizar inferencias durante la lectura (Cain & Oakhill, 2011; Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001). La enseñanza del vocabulario requiere que el docente tenga presente que los niños incorporan nuevas palabras a

uses, etc. (*depth*) (Perfetti & Hart, 2002). Amplitude refers to the quantity of words we know while depth has to do with knowing how to use new words, which means, in which uses they can be used, and the ties between words and concepts. The dimension of the depth of vocabulary occurs more in comprehension than the quantity of words known by a reader (Ouellette, 2006; Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2006). During comprehension, all the knowledge on the significance of a word, its synonyms, contexts of use and/or concepts associated play a central role as they facilitate the processing of the text's literal information (the said) and also inferential information that has to be completed with previous knowledge (e.g., inferences that complete information with implicit information with knowledge of the world) or establishing relationships between the text's information (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

The understanding of a text requires that the listener or the reader knows 95% of the words of the text which makes teaching vocabulary essential so that the children understand texts because they cannot guess or infer the significance of an unknown word through context (Beck, McKeown & Kucan, 2013). With children, it is important that the teacher works on the development of knowledge on the significances and uses of words as well as the activation of this tie to achieve the realisation of inferences during the reading (Cain & Oakhill, 2011; Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001). The teaching of vocabulary requires that the teacher has in mind that the children incorporate new words into their mental lexicon when they pronounce or use these words. It is not enough to hear these words; they must be repeated and used in different contexts (Beck, McKeown & Kucan, 2008; Justice, Meier & Walpole, 2005).

Moreover, to understand a text, we not only have to understand the significance of the words that make up the text (Perfetti & Stafura, 2014) but also have an adequate mastery of the genre, of the syntax and of certain concepts of the text (knowledge of the world). From this previous knowledge, which can be related to the information of the text, making inferences and connecting the fragments of information to each other; thus the reader/listener constructs a coherent mental representation of the significance of the text. To the extent which the text is processed, the information is linked together in a gradual or progressive manner and processes of abstraction are produced and this allows the forming of a mental model.

The comprehension process is precisely the

su léxico mental cuando las pronuncian y utilizan ellos mismos. No es suficiente con oír las, tienen que repetir las y usarlas en diferentes contextos (Beck, McKeown & Kucan, 2008; Justice, Meier & Walpole, 2005).

Asimismo, para comprender un texto, no solo tenemos que conocer el significado de las palabras que conforman ese texto (Perfetti & Stafura, 2014) sino también poseer un dominio adecuado de la estructura del género, de la sintaxis y de ciertos conceptos del texto (conocimiento de mundo). A partir de estos conocimientos previos, relacionándolos con la información del texto, realizando inferencias y conectando los fragmentos de información entre sí, el lector oyente construye una representación mental coherente del significado del texto. A medida que se procesa el texto, la información se relaciona entre sí de manera gradual o progresiva y se producen procesos de abstracción que permiten formar el modelo mental.

El proceso de comprensión es precisamente la construcción de esta representación o modelo mental en el que entran en relación las representaciones de eventos, de acciones, pero también todos los conocimientos de mundo (el conocimiento que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida sobre personas, personajes, conceptos, etc.). Una de las dificultades que encuentran los niños es la activación del conocimiento previo mientras leen/escuchan para realizar las inferencias necesarias para comprender el texto. Aún cuando poseen el conocimiento, no logran activarlo ni relacionarlo con la información que están procesando (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001). Asimismo, no todos los conocimientos que se activen serán relevantes para construir una representación coherente del contenido del texto por lo que, además de activar, se debe inhibir información que pueda resultar incoherente con el texto que se está oyendo/leyendo. La comprensión exige monitorear el proceso de activación de información para saber qué conocimientos no son relevantes y descartarlos. En el caso de los niños, lo que sucede es que les resulta complejo inhibir esos conocimientos que se activan y "lo suman" a la representación que están construyendo sobre el sentido del texto.

El procesamiento del lenguaje se apoya en otros procesos cognitivos y habilidades cognitivas generales que los niños también están desarrollando. La comprensión, en particular, involucra tanto a la me-

construction of this representation or mental model which makes the representation of the events and actions become related, but it also involves all of the knowledge of the world (the knowledge that we keep acquiring throughout our lives on persons, characters, concepts, etc.). One of the difficulties that children encounter is the activation of previous knowledge while they read/listen to make inferences that are necessary to understand the text. Even when they have knowledge, they cannot activate it or relate it with the information they are processing (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001). Thus, not all of the knowledge that is activated will be relevant to construct a coherent representation of the contents of the text because, in addition to activating, information that could be incoherent with regard to the text that is being read/heard must also be inhibited. Comprehension demands monitoring the information activation process to know which knowledge is irrelevant before discarding it. In the case of children, it so happens that they have difficulty in inhibiting this knowledge that is activated and they tend to "add it" to the representation that they are constructing on the meaning of the text.

The processing of language rests upon other cognitive processes and general cognitive abilities that children are also developing. Comprehension, in particular, involves as much long term memory as operative memory. Long term memory is the storing area of all our knowledge (concepts, experiences, schemes etc.) while operative memory is the capacity that allows us to operate on these representations, maintain the activated information to enable relating it and integrating the information coming from our long term memory with the information of the text (inferential relations). The operative memory, unlike long term memory has a limited capacity for operating in that, according to the operations implied by a task can be overcharged and affect performance (Baddeley, 1992). In the comprehension of a text, the operative memory is seen to be highly required because we must activate information, inhibit other information and maintain attention, relating the information of the text with previous knowledge, replace and recuperate information. One of the specific cognitive operations of comprehension that is more demanding at a capacity level in operative memory is the realisation for inferences. The operational inferences are those processes that we realise to complete the information that is not present or that is not explicit in the text that we are reading/hearing. In the case of tales, the inferences (beyond their classifications) imply

moria de largo plazo como a la memoria operativa. La memoria de largo plazo es el almacén de todos nuestros conocimientos (conceptos, experiencias, esquemas, etc.) mientras que la memoria operativa es la capacidad que nos permite operar sobre esas representaciones, mantener la información activada para poder relacionarla e integrar la información proveniente de nuestra memoria a largo plazo con la información del texto (relaciones inferenciales). La memoria operativa, a diferencia de la memoria a largo plazo, tiene una capacidad limitada para operar por lo que, según las operaciones que implique una tarea, puede sobrecargarse y afectar el desempeño (Baddeley, 1992). En la comprensión de un texto, la memoria operativa se ve altamente demandada pues debemos activar información, inhibir otra, mantener la atención, relacionar la información del texto con el conocimiento previo, reponer y recuperar información.

Una de las operaciones cognitivas específicas de la comprensión que resulta más demandante a nivel de la capacidad de la memoria operativa es la realización de inferencias. Las operaciones inferenciales son aquellos procesos que realizamos para completar la información que no está presente o no está explícita en el texto que estamos leyendo/escuchando. En el caso de los relatos, las inferencias (más allá de sus clasificaciones) implican establecer relaciones entre sucesos o eventos (Trabasso & Magliano, 1996) para lo que se debe activar el conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo y reponer toda la información que los textos muchas veces omiten. La capacidad para realizar inferencias resulta, entonces, de los conocimientos que tenemos almacenados en la memoria a largo plazo sobre los fenómenos físicos, sobre los fenómenos psicológicos, sobre los textos y sobre el lenguaje en sí mismo y es también producto de la habilidad para activar ese conocimiento y usarlo para organizar la información que recibimos mientras escuchamos o leemos un texto (Kendeou & van den Broek, 2007).

A su vez, cada género presenta características y estructuras convencionales que influyen en la comprensión (Zwaan, 1994) según la familiaridad que el lector oyente tenga con esa organización particular. La estructura funciona como un conocimiento que permite activar expectativas sobre las partes, sobre dónde se encuentra cierta información y cómo se vinculan esas partes. Particularmente, los cuentos involucran personajes, sus acciones,

estableciendo relaciones entre ocurrencias y eventos (Trabasso & Magliano, 1996). To do so, our stored knowledge in our long term memory on physical phenomena, on psychological phenomena, on texts and on language in itself is called for and it is also a product of the ability to activate this knowledge and use it to organise the information that we receive while we listen or read a text (Kendeou & van den Broek, 2007).

Each generation in turn presents conventional characteristics and structures that influence comprehension (Zwaan, 1994) according to the familiarity that the reader/listener has with this particular organisation. The structure functions as knowledge that permits the activation of expectations on the parts, on where certain information can be found and how to link up these parts. The tales, in particular, involve characters, their actions, mental and emotional states, interaction between characters throughout the story and events (on a factual level) and the organisation of all this implies a temporal sequence and causal relations (Stein & Glenn, 1982). The tales (above all the traditional narrations) are organised by episodes that contain an “introduction” in which the principal character is presented along with the space in which the actions transpire (e.g., a little girl who lives in the countryside), an “initial event” (e.g., she lost her doll), an “objective or goal” and the “motivation” of the character to realise a determined action (e.g., she decides to look for it because it was her favourite doll and she felt very sad) and then, “a problem or conflict” that has to be resolved by the character to reach her/his goal (e.g., a witch had locked up the poor doll in a dark box in the cellar of the house, a horrible place that the little girl had never visited). Some tales also present “consequences and reactions” of actions such as “complications” in the solving of a problem that make the structure complex (Borzone et al., 2004). Furthermore, this structure can be frequently repeated or broken in episodes, adding a new demand. In these cases, knowledge of narrative structure becomes central as it allows replacing and arranging the information in a temporal-causal way.

Knowledge of structure is brought about in the establishing of ties between information of the text and allows the recuperation of information in an organised manner during narration (when a text that has been read/heard is picked up again). Children who participate in the reading of stories (above all those that are traditional) incorporate schemes from parts of the tale that allows them to produce stories that are

estados mentales y emocionales, interacciones entre personajes a lo largo de la historia y eventos (en el plano fáctico) cuya organización implica una secuencia temporal y relaciones causales (Stein & Glenn, 1982). Los cuentos (sobre todo las narraciones tradicionales) se organizan por episodios que contienen una "introducción" en la que se presenta el personaje principal y el espacio en el que transcurren las acciones (e.g., una niña que vive en el campo), un "evento inicial" (e.g., perdió su muñeca), un "objetivo o meta" y la "motivación" del personaje para realizar una determinada acción (e.g., decidió buscarla porque era su muñeca favorita y se sentía muy triste) y un "problema o conflicto" que debe resolver el personaje para alcanzar su meta (e.g., una bruja había encerrado a la pobre muñeca en un cajón oscuro en el sótano de la casa, un lugar horrible al que la niña nunca había entrado). Algunos relatos también presentan "consecuencias y reacciones" de las acciones así como "complicaciones" a los intentos de resolver el problema que complejizan la estructura (Borzone et al., 2004). Asimismo, con frecuencia esta estructura en episodios puede repetirse o romperse, agregando una nueva demanda. En estos casos, el conocimiento de la estructura narrativa resulta central pues permite reponer y ordenar la información de manera témporo-causal.

El conocimiento de la estructura incide en el establecimiento de relaciones entre la información del texto y permite recuperar la información de manera organizada en las situaciones de renarración (cuando se vuelve a contar un texto leído/escuchado). Los niños que participan en lecturas de cuentos (sobre todo los tradicionales) incorporan en sus conocimientos el esquema de las partes del relato lo que les permite producir relatos más completos, ya que este conocimiento los ayuda a organizar los eventos al narrar (Wasik & Bond, 2001).

Los cuentos, además, presentan otras demandas a nivel de la comprensión. A diferencia de los relatos de experiencias personales, son historias de ficción por lo que suelen presentar información lejana al contexto cotidiano de los niños, un vocabulario menos frecuente (e.g., princesas y los príncipes), describir metas, acciones y estados emocionales de los personajes. Los niños se enfrentan, entonces, a la demanda de procesar información nueva y de establecer relaciones entre dos planos de la narrativa: un plano fáctico (los hechos que van ocurriendo, las acciones que hacen los perso-

more complete given that this knowledge helps them to organise the events during narration (Wasik & Bond, 2001).

Furthermore, the tales present other demands on the level of comprehension. Unlike the stories of personal experiences, they are works of fiction which tend to present information that is far from the daily context of the children, a less frequent vocabulary (e.g., princesses and princes); they describe goals, actions and emotional states of the characters. The children are then faced with the demand to process new information and to establish relations between two narrative levels: a factual level (facts regarding the happenings, actions of the characters) and a psychological level, which refers to the motives or emotions that generate the plan of action of a character.

To be able to form a mental model of the meaning of the text with which we are interacting we need to carry out very complex mental operations where we recognise the words to construct the phrases, activate significances, relate the significance of these words to construct phrases, process relations between sentences, activate information from our long term memory to realise inferences and integrate the information coming from our long term memory with the text's information. A "good" comprehension involves the construction of a complete and integrated mental model of the text (Johnson-Laird, 1983). As the processes involved in comprehension are interdependent, comprehension depends on the interplay between the characteristics and the information of the text, and the knowledge and strategies of the reader/listener. In every reading situation an interaction is produced between the text and the reader which works on the abilities of the reader/listener as much as the aim of the task. Comprehension is a big challenge to little children because it puts into play abilities, strategies and knowledge that they are still developing. When children do not read in an independent manner, being read to by an adult will guide the process.

For this, it is fundamental to teach children how to understand at initial level: children do not learn alone and this learning will depend on the way the adult acts as the mediator between the text and the children to the measure in which the most complex processes of comprehension are modelled (e.g., the realisation of inferences). The empiric evidence shows that the interactive reading proposals are more effective to promote learning and development of comprehension abilities (Hoffman, 2011).

In different studies the children's comprehension



najes) y un plano psicológico, es decir, los motivos o emociones que generan el plan de acción de un personaje.

Para poder formar un modelo mental del sentido del texto con el que interactuamos necesitamos realizar operaciones mentales muy complejas en las que tenemos que reconocer las palabras, activar sus significados, relacionar los significados de esas palabras para construir las frases, procesar relaciones entre oraciones, activar información de nuestra memoria para realizar inferencias e integrar la información proveniente de nuestra memoria a largo plazo con la información del texto. Una "buena" comprensión involucra la construcción de un modelo mental completo e integrado del texto (Johnson-Laird, 1983). Como los procesos involucrados en la comprensión son interdependientes, la comprensión depende del interjuego entre las características y la información del texto, y los conocimientos y estrategias del lector/oyente. En toda situación de lectura se produce una interacción entre el texto y el lector, en la que inciden las habilidades del lector/oyente tanto como el propósito de la tarea. La comprensión en los niños pequeños es un gran desafío porque tienen que poner en juego habilidades, estrategias y conocimientos que aún están desarrollando. Cuando los niños no leen de manera independiente, la lectura en voz alta que realice el adulto guiará el proceso.

Por ello, es fundamental enseñar a comprender en el nivel inicial: los niños no aprenden solos y ese aprendizaje dependerá de la manera en que el adulto actúe como mediador entre el texto y los niños y de la medida en que modele los procesos más complejos de la comprensión (e.g., la realización de inferencias). La evidencia empírica muestra que las propuestas de lectura dialógica (o lectura interactiva por su traducción del inglés) resultan las más efectivas para promover el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión (Hoffman, 2011).

En diferentes estudios se comparó la comprensión de los niños al final de la lectura de cuentos en dos situaciones diferentes: la lectura sin interrupciones por parte del docente y la lectura dialogada o que promueve la interacción entre niños y docentes en torno al contenido del texto. Los resultados de diversas evaluaciones en distintas lenguas y con tipos de textos diversos muestran que los niños comprenden mucho mejor los textos cuando participan en sesiones de lectura dialógica de un texto

at the end of a reading of tales in two different situations has been compared: uninterrupted reading on the part of the teacher and interactive reading between children and teachers around the contents of the text. The results of diverse evaluations in different languages and with diverse sorts of texts show that children understand texts better when they participate in sessions of interactive reading (of a text) (e.g., Manrique & Borzone, 2010; Strasser, Mendive, Vergara & Darricades, 2018). Children who participate in readings where the teacher pauses to reformulate, recuperate and activate information and to emphasise the temporal-causal relations between events in the tale, respond to inferential questions that imply relating the text's information with previous knowledge "without difficulties". They also achieve the relating of the tale in a coherent way with the adequate mechanisms of cohesion (Mol, Bus, & De Jong, 2009).

#### **Interactive Reading: teaching comprehension and vocabulary**

At initial level, comprehension is constructed as a mediated process because when the teacher reads a tale out loud to children there is a mediation which proportions paths for understanding the text's information (Strasser, 2015). Furthermore, during the reading, an interaction which formulates questions is generated and previous knowledge is recovered. Dialogue that is generated around reading also proportions paths for constructing the mental model or representation of the text that is being read (Lynch, Van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008). This means that while being read to, comprehension (the cognitive process that is being fulfilled) is being guided by the person who reads and by the way this person reads: there are paths that lead to understanding a story in the way the tone of voice changes to emphasise emotions, in the commentaries, gestures, the showing of images of the text on the characters and their characteristics. Reading out loud, when done by the teacher, affects the perception of language and the structure of the texts.

Interactive Reading is a systematic method of reading out loud (e.g., Whitehurst et al., 1994) that allows the teacher to guide the understanding of the children, model strategies for making inferences and relating information on events, the new information of the text with the information they already possess as well as the text's elements between themselves, teach vocabulary and concepts. The children also learn more complex syntactic structures and internalise the superstructure, the global organisation of the texts.

(e.g., Manrique & Borzone, 2010; Strasser, Mendive, Vergara & Darricades, 2018). Los niños que participan en lecturas en las que el docente realiza pausas para reformular, recuperar o activar información y enfatizar las relaciones témporo-causales entre los eventos del relato, responden "sin dificultades" a preguntas inferenciales que implican relacionar información del texto con conocimientos previos y también logran contar el relato de manera coherente y con los mecanismos de cohesión adecuados (Mol, Bus, & De Jong, 2009).

### **La lectura dialógica: enseñanza de la comprensión y del vocabulario**

En el nivel inicial, la comprensión se construye como un proceso mediado pues cuando el docente lee en voz alta un cuento a los niños genera una mediación en la que proporciona pistas para comprender la información del texto (Strasser, 2015). Además, durante la lectura, se genera un diálogo en el que se formulan preguntas, se establecen relaciones entre los eventos y se recuperan los conocimientos previos. El diálogo que se va generando en torno a la lectura también proporciona pistas para construir el modelo o representación mental del texto que se está leyendo (Lynch, Van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008). Es decir que durante la lectura en voz alta de un cuento, la comprensión (el proceso cognitivo que se está llevando a cabo) es guiado por la persona que lee y por el modo en que lee: hay pistas para comprender el relato en la manera en la que se cambia el tono de voz para enfatizar las emociones, en los comentarios, en los gestos, al mostrar imágenes del texto sobre los personajes y sus características. La lectura en voz alta que realiza el docente afecta la percepción del lenguaje y de la estructura de los textos.

La lectura dialógica (o interactiva) es un método sistemático de lectura en voz alta (e.g., Whitehurst et al., 1994) que permite a los docentes andamiar la comprensión de los niños, modelar las estrategias para hacer inferencias y relacionar la información sobre eventos, la información nueva del texto con la que ya poseen así como los elementos del texto entre sí, enseñar vocabulario y conceptos. Los niños aprenden también estructuras sintácticas más complejas e internalizan la superestructura, la organización global de los textos.

La evidencia empírica muestra que este tipo de estrategias sistemáticas producen una mejora del vocabulario en las actividades discursivas (Larraín,

Empiric evidence shows that these types of systematic strategies produce an improvement in the vocabulary in the discussional activities (Larraín, Strasser & Lissi, 2012; Strasser, Larraín & Lissi, 2013). The positive effect of these reading situations leads to children participating by responding, questioning and making comments on the events and their causes, on the protagonists and places, which is to say, speaking and interacting around the text. Two or three readings of the same text are suggested but with the introduction of changes in the way of reading or in the focus of the intervention to increase participation of the children and deepen comprehension of the text (van Kleeck, Vander Woude & Hammett, 2006). What is proposed is reading the same text in different situations, and each in a different manner. A first reading takes place when the story is presented, the conventions of writing are worked on; also, vocabulary that is unfamiliar or infrequently used is introduced. Then, the text is read and questions are formulated on the characters, previous knowledge and finally activities of extension are proposed.

Unlike in the first, in the second reading there is the possibility of delving more into the inferential questions and of using vocabulary that had been presented in the first reading session in new contexts. At the third reading when the teacher had gone through the text, a construction of the story in an oral manner is proposed.

Also, in each reading instance, three moments of interaction are considered that are fundamental to manage comprehension: before, during and after the reading.

### **How is an interactive reading planned?**

The interactive reading is a systematic strategy to guide the process of construction of the mental representation of the text (McGee & Schickedanz, 2007). For this, it is important that the teacher, before reading the text to the children, analyses it to work with the information of the text and to observe what information is implicit and requires the use of inferences. It is simpler for children to relate the text's information with the information that they have activated. With the guide to this planning, of the previous reading, the teacher can make explicit the information needed for the children to make inferences. At the same time, during the reading, the teacher guides and models the process. Finally, the text is read between all who relate, question and comment.

In the interaction following the reading, the children have the opportunity of revising the mental model that

Strasser & Lissi, 2012; Strasser, Larraín & Lissi, 2013). El efecto positivo de estas situaciones de lectura resulta de la frecuencia con que los niños participan respondiendo, preguntando, realizando comentarios sobre los eventos y sus causas, sobre los protagonistas y lugares, es decir, hablando e interactuando alrededor del texto. Se sugiere realizar dos o tres lecturas del mismo texto, pero introduciendo cambios en la forma de leer o en el foco de la intervención, para incrementar la participación de los niños y profundizar la comprensión del texto (van Kleeck, Vander Woude & Hammett, 2006). Lo que se propone es leer en distintas situaciones el mismo texto, pero de diferente manera. Una primera lectura en la que se presenta el cuento; se trabajan las convenciones de la escritura, se introduce vocabulario que puede ser poco familiar o poco frecuente. Luego, se lee el texto y se formulan preguntas sobre los personajes, sobre los conocimientos previos y se proponen finalmente actividades de extensión.

A diferencia de la primera, en la segunda lectura se puede profundizar más en las preguntas inferenciales y se utiliza el vocabulario que se había presentado en la primera sesión de lectura en nuevos contextos. En la tercera lectura, cuando ya el docente ha realizado un andamiaje del texto, lo que se propone es reconstruir la historia de manera oral.

A su vez, en cada instancia de lectura, se plantean tres momentos de interacción que resultan fundamentales para andamiar la comprensión: antes, durante y después de la lectura.

#### **¿Cómo se planifica la lectura dialógica?**

La lectura dialógica es una estrategia sistemática para guiar el proceso de construcción de la representación mental del texto (McGee & Schickendanz, 2007). Para ello, es importante que el docente, antes de leer el texto a los niños, lo analice para identificar el vocabulario poco familiar, comprender cuáles son los conocimientos necesarios para operar con la información del texto, y observar qué información está implícita y requiere la realización de inferencias. A los niños les resulta más sencillo relacionar la información del texto con la información que han activado. Con la guía de su planificación, de la lectura previa, el docente puede explicitar información que será necesaria para que los niños realicen las inferencias. A su vez, durante la lectura, el docente va guiando y modelando el proceso. Finalmente, entre todos relatan el texto leído, preguntan y comentan.

has been constructed and to form new relationships between concepts and events, to incorporate missing information and hierarchize it. In addition to the interaction, it is suggested that two or three readings of the same text be carried out and to increase the participation of the children in the dialogues on the texts. Indeed, repeated reading of the same text and the daily reading of different texts within the framework of the interaction makes the child familiarise her/himself with this situation and to be able to perform better in such situations.

In the interactions, (whether it is before or after reading them), it is important that the teacher formulates questions to guide understanding and that these questions focus on the realisation of inferences for comprehension to be consolidated (Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén & Niemi, 2012). In fact, there is a tie between the type of question and the cognitive process that is brought into play. It is not the same to ask a closed question as it is to ask an open question as the latter allows elaborating relations. With tales, the questions have been studied more and they focus on the causes. The causal questions contribute to the recuperation of the tale and establish relations between causes and consequences of events, between motives of the characters, the objective and the plan they are going to develop. The results of the research coincides by pointing out that the causal questions generate greater recuperation of units of information with a greater quantity of connections when they are formulated after the reading (McMaster et al., 2015).

In keeping with the complexity of the text, the teacher can include a discussion on the characters, on the problem and how it is resolved in the first reading. In the second reading, questions can be posed to explore the emotions of the characters and to relate them with the experiences of the listeners. In the third reading, the story can be reconstructed, and a discussion can be had on how the story would have been different if the problem had been resolved in another manner.

#### **Guidance before, during and after reading**

Before reading, it is proposed that pertinent and relevant information be activated to form a mental model of the text. The groundwork is laid to form the mental representation and this is not intended to activate any sort of random information. Rather, it means the capacity to work with the children in the activation of knowledge which is pertinent for the text that is going to be read. At the same time that the activation of knowledge intervenes, an intervention is made to help the children inhibit (a cognitive ability that

En el intercambio posterior a la lectura, los niños tienen la oportunidad de revisar el modelo mental que han construido y formar nuevas relaciones entre conceptos y eventos, incorporar información faltante y jerarquizarla. Además del diálogo, se sugiere realizar dos o tres lecturas del mismo texto e incrementar la participación de los niños en los diálogos sobre el texto. En efecto, la lectura repetida de un mismo texto y la lectura diaria de distintos textos en el marco de la lectura dialógica da lugar a que el niño se familiarice con esta situación y pueda desempeñarse cada vez mejor.

En los diálogos (ya sea durante o después de leer), es importante que el docente formule preguntas para guiar la comprensión y que las preguntas focalicen en la realización de inferencias para que la comprensión se consolide (Lepola, Lynch, Laakkonen, Silván & Niemi, 2012). En efecto, hay una relación entre el tipo de pregunta y el proceso cognitivo que ponen en juego. No es lo mismo hacer una pregunta cerrada que una pregunta abierta, porque esta última permite elaborar relaciones. En el caso de los relatos, las preguntas que han sido más estudiadas son las que enfocan en las causas. Las preguntas causales contribuyen a la recuperación del relato y a establecer relaciones entre causas y consecuencias de los eventos, entre los motivos de los personajes, los objetivos y el plan que van a desarrollar. Los resultados de las investigaciones coinciden en señalar que las preguntas causales generan mayor recuperación de unidades de información con mayor cantidad de conexiones cuando se formulan después de leer (McMaster et al., 2015).

De acuerdo con la complejidad del texto, en la primera lectura el docente puede incluir en el diálogo una discusión sobre los personajes, sobre el problema y cómo se resuelve. En la segunda lectura, formular preguntas para profundizar en las emociones de personajes y relacionarlas con sus propias experiencias. En la tercera lectura, pueden reconstruir la historia, discutir cómo podría cambiar si el personaje hubiera probado otro modo de resolver el problema.

#### **Andamiaje antes, durante y después de leer**

Antes de la lectura, lo que se propone es activar información pertinente y relevante para formar el modelo mental del texto. Se construyen los cimientos para formar la representación mental por lo que no se trata de activar cualquier tipo de información, sino de poder trabajar con los niños en la

is still being developed) for elements that stems from the conversation before reading centres on the previous knowledge which will be relevant to incorporate them to the mental model and in vocabulary which can turn out to be central for making inferences during the reading (e.g., Strasser, 2015; Whitehurst et al., 1994).

In this way, in the interaction prior to the reading, the topic of the text is seen; the necessary information (to understand the text through illustrations and explanations of places, characters and objects that appear) is proportioned. Then the problem is made explicit and a discussion is promoted on the conflict that is dealt with in the text. Furthermore, vocabulary that is unfamiliar or unknown is worked on.

Activating knowledge is not the same thing as proposing that the children guess what is going to happen in the story but making explicit the topic and the knowledge that is central to the text (for example: *“We’re going to read a story about a mouse and a lion” and then knowledge of these animals will be worked on*). When asked what the children think “on what is going on in this story, or what is going to happen”, each child activates different possibilities. This knowledge that has been activated remains available in the memory. Then, when the teacher begins to read the text, each child incorporates “what could follow” to the mental representation. If this information that “anticipates” does not respond to the contents of the text (what happens in general), the child forms an incoherent representation and does not arrive at understanding the text.

To the measure in which the reading progresses with strategy, in the second reading, the dialogue preceding the reading of the story can be centred on the realisation of inferences and in generating activities so that the children use the vocabulary that was presented in the first reading, for example, use the words that were not familiar in other contexts.

The teacher, for her/his part, reads the text showing the images and some formulations are proportioned or comments on the unfamiliar vocabulary are made. Or synonyms are given for words that can be unfamiliar. Furthermore, the teacher can take time to explain the vocabulary, words or phrases that are unfamiliar, provide a brief explanation or a synonym. Then the teacher can use gestures or movements that represent an action, or point to a drawing or a part of the illustration that refers to the lesser known expression. It is not a matter of a reading without interruptions but one that is made with pauses. For this, the teacher plans pauses in three or four moments in the reading during

activación de conocimientos que son pertinentes para el texto que se va a leer. Al mismo tiempo que se interviene en la activación de conocimientos, se realiza una intervención para ayudarlos a inhibir (habilidad cognitiva que todavía se está desarrollando) por lo que la conversación antes de leer se centra en los conocimientos previos que van a ser relevantes para incorporar al modelo mental y en el vocabulario que puede resultar central para realizar inferencias durante la lectura (e.g., Strasser, 2015; Whitehurst et al., 1994).

De este modo, en el intercambio anterior a la lectura, se plantea el tópico del texto, se proporciona la información necesaria para comprenderlo a través de ilustraciones y explicaciones de los lugares, personajes, objetos que aparecen, se explicita el problema y se promueve la discusión sobre la problemática que abordará el texto. Además, se trabaja con el vocabulario poco familiar o desconocido.

Activar el conocimiento no es igual a proponer que los niños adivinen qué va a suceder en el cuento sino de explicitar el tópico y los conocimientos centrales del texto (por ejemplo: *"Vamos a leer un cuento sobre un ratón y un león" y luego se trabaja sobre el conocimiento de estos animales*). Cuando se solicita que los niños piensen "sobre qué va a tratar el cuento, o qué va a pasar", cada niño activa posibilidades distintas. Estos conocimientos que han sido activados permanecen disponibles en la memoria. Entonces, cuando el docente comienza a leer el texto, cada niño incorpora "lo que cree que sucederá" a la representación mental. Si esa información que "anticipa", no responde al contenido del texto (lo que sucede en general), el niño forma una representación incoherente y no logra comprender el texto.

A medida que se avanza con la estrategia, en la segunda lectura, el diálogo previo a la lectura del cuento puede centrarse en la realización de inferencias y en generar actividades para que los niños utilicen el vocabulario que presentó en la primera lectura, por ejemplo, usar las palabras poco familiares en otros contextos.

Por su parte, durante la lectura, se lee el texto mostrando las imágenes y se proporcionan algunas reformulaciones o comentarios sobre el vocabulario poco conocido o se proporcionan sinónimos para palabras que pueden ser poco familiares. Asimismo, el docente puede detenerse para explicar el vocabulario, palabras o frases poco familiares,

which the expert reader, would make an inference on thoughts, sentiments or motivations (intentions) of a character if a story is being worked on. The teacher makes a commentary and then asks a question to help with the reply. When the teacher detains the reading and makes some comment on the information of the text focussing on the relevant information and promotes the establishment of relations between this information, it leads to the children reformulating the mental model that they have constructed. Here, irrelevant information is inhibited and they go back to activate information that is necessary to continue constructing this mental representation (Hoffman, 2011).

Another important aspect is recuperating the plan of the protagonist. Often, in tales, the actions of the leading character respond to a plan to arrive at an objective. This plan can remain unexplained in the text or form a part of the "masking", which is a very frequent strategy in the protagonists in tales and legends that can turn out to be very complex for children (De Mier et al., 2015).

After reading, the reconstruction of the tale is worked upon: This means that the story is told again with questions and images. According to the extensiveness and complexity of the text, the teacher can guide the reconstruction of the text in a different way. In the case of tales, the teacher must focus on events and the causes of what takes place, while promoting reflection on what the leading characters feel and what they want to do, which means not only the factual level but also the psychological one is being dealt with. Moreover, the teacher can pose one or two questions that focus on causal relations (e.g., "Why...?"). In the second or third reading, after having read, the teacher can guide the reconstruction of the story while the children recover the information, organise it time is given to explanations and comments. Furthermore, in the third reading, when the children already know the tale, other types of activities can be proposed such as the dramatization of the story.

#### **A proposal of application**

Based on empiric evidence in favor of interactive reading, sequences were designed for a book of activities at initial level. The book is part of the programme Queremos Aprender (We want to learn), a proposal on literacy and integral development that is articulated at kindergarten and in first grade of primary school. This programme counts on books for children and guides for the teacher. The book for initial level, "Klofky and friends explore the world 1",

proporcionar una explicación breve o decir un sinónimo. Luego, puede recurrir a gestos y movimientos que representen una acción, o señalar el dibujo o parte de la ilustración que refiera a la expresión poco conocida. No se trata de una lectura sin interrupciones sino de realizar pausas. Para ello, el docente planifica pausas en tres o cuatro momentos, en los que el lector experto haría una inferencia sobre los pensamientos, sentimientos o motivaciones (intenciones) de un personaje, si se trata de un cuento. El docente realiza un comentario y luego una pregunta para facilitar la respuesta. Cuando el docente detiene la lectura, realiza algún comentario sobre información del texto, focalizando en la información relevante, y promueve el establecer relaciones entre esa información, da lugar a que los niños reformulen el modelo mental que han construido, a que inhiban información no relevante y vuelvan a activar la información necesaria para continuar construyendo esa representación mental (Hoffman, 2011).

Otro aspecto importante es recuperar el plan del protagonista. A menudo en los cuentos, las acciones del protagonista responden a un plan para conseguir un objetivo, plan que puede no estar explícito en el texto o formar parte de un "engaño", estrategia muy frecuente de los protagonistas de cuentos y leyendas que puede resultar complejo para los niños (De Mier et al., 2015).

Después de leer, se trabaja en la reconstrucción del relato, es decir que se vuelve a contar la historia a partir de preguntas o imágenes. Según la extensión y complejidad del texto, el docente podrá guiar de diferente manera la reconstrucción del texto. En el caso de los cuentos, el docente debe enfocar en los eventos y las causas de dichos sucesos, a la vez que promueve la reflexión sobre lo que los protagonistas sienten y quieren hacer, es decir, se atiende no solo a lo que sucede en el plano fáctico de la narración sino también en el psicológico. Asimismo, el docente puede formular una o dos preguntas que focalicen en las relaciones causales (e.g., "¿Por qué...?"). En la segunda o tercera lectura, después de leer, el docente puede guiar la reconstrucción de la historia mientras los niños recuperan la información, la organizan y proporcionan explicaciones y comentarios. Además, en la tercera lectura, cuando los niños ya conocen el relato, se puede proponer otro tipo de actividades como dramatizar la historia.

### Una propuesta de aplicación

Works on different abilities (socio-emotional, cognitive and linguistic) in activities organised in sections. The examples that are presented in this work form part of the section "We read and understand" where there are proposals for interactive reading. For the programme, texts with different structures and levels of complexity were selected given that texts that are very simple or controlled do not facilitate the development of vocabulary or comprehension.

Fig.1 and Fig. 2 are examples of texts and the reading plan (the material is from the books of the programme *Queremos Aprender* or 'We love to read'). The text is an adaptation of the legend on the origin

*Example*

**DANCE!**

*Do you know how dancing began? One day a child was walking down the road and suddenly trampled an ant hill. Yikes! The ants, who were angry because their house had been ruined, climbed the little boy's feet and legs. He felt the ants biting him. Oh what pain! He began to jump desperately; moving his arms and legs very quickly to remove the ants that were on him. The people who passed him by laughed, seeing the child move in this way. Ha Ha Ha! Because they did not know that the child was being bitten by ants they thought he was playing and wanted to play with him. So they began to move around the little boy and copied his movements. What fun! The road began to be full of people jumping and moving their arms. They had such terrific fun that they wanted to move their arms, jump and sing every day.. Youpi! What joy! And that was how dancing began.*

*Adaptation of a legend*

**Figure 1.** Text from the activities booklet *Klofky and friends explore the world 1* (Borzone & De Mier, 2018)

of dance.

In the first reading, working on the vocabulary is proposed before reading the text as this could be unfamiliar for the children and so that the knowledge that has to be integrated in the mental representation is constructed regarding the text. In this case (Fig. 1), the concept of the ant hill is central to understand what happens and to connect the events (causes and consequences). So, before reading, working first with the images, and with the experiences or previous knowledge of the children on the theme (if it is known) and/or presenting the contents is suggested. They can see the ant hill, define it, and look at it to know how it looks and what its characteristics are. All of this information must be activated and/or presented so that the children can realise the inferences required in

A partir de la evidencia empírica en favor de la lectura dialógica, se diseñaron secuencias para un libro actividades para el nivel inicial. El libro forma parte del programa Queremos Aprender, una propuesta de alfabetización y desarrollo integral que articula el nivel inicial y primer grado. Este programa cuenta con libros para los niños y guías para el docente. El libro para nivel inicial, "Klofky y sus amigos exploran el mundo 1", trabaja diferentes habilidades (habilidades socio-emocionales, cognitivas y lingüísticas) en actividades organizadas en secciones. Los ejemplos que se presentan en este trabajo forman parte de la sección "Leemos y Comprendemos", donde se realizan propuestas de lectura interactiva o dialógica. Para el programa se seleccionaron textos con diferentes estructuras y niveles de complejidad ya que los textos muy simples o controlados no permiten desarrollar el vocabulario ni la comprensión.

En las Fig.1 y Fig. 2 se observa el ejemplo de un texto y la planificación de la lectura (el material forma parte de los libros del programa Queremos Aprender). El texto es una adaptación de la leyenda sobre el origen del baile.

En la primera lectura, antes de leer el texto se propone empezar a trabajar con el vocabulario que podría resultar poco familiar para los niños y los conocimientos que se deben integrar en la representación mental que se construye sobre el texto. En este caso (Fig. 1), el concepto de hormiguero resulta central para comprender lo que sucede y conectar los eventos (causas y consecuencias). Antes de la lectura, entonces, se sugiere trabajar a partir de imágenes, con las experiencias o conocimientos previos de los niños sobre el tema (si conocen) y/o presentar el contenido, que vean el hormiguero, definirlo, mostrarlo para observar cómo es y las características que tiene. Toda esta información debe ser activada y/o presentada para que los niños puedan realizar las inferencias que el texto requiere. Durante la lectura, se realizan pausas en las que se formulan algunas preguntas para ir manteniendo activa la información que puede ser relevante para integrar al modelo mental.

En este ejemplo (Fig. 2), las preguntas permiten establecer las relaciones causales entre los eventos e identificar las emociones de los personajes. Asimismo, se propone introducir explicaciones sencillas sobre el vocabulario poco familiar. Después de leer, el comentario del docente focaliza en el problema y la reacción psicológica de las personas que, al no comprender lo que realmente le está

**Figure 2.** First Reading. Scheme of a repeated interacting reading proposal of the book, *Klofky and friends explore the world 1. Teacher's Guide* (Benítez, Plana, & Marder, 2018).

| I. FIRST READING  |
|---|
| <p><b>Before the reading</b></p> <p>The teacher can begin the interaction by asking the children if they know what an anthill is. They can be shown an illustration of an ant hill with tunnels and the ants circling around. The aim of this is that the children understand the structure (form) of an ant hill and its function.</p> <p>- <i>DO you'll know what an ant hill means? Have you'll ever seen an ant hill? The teacher describes an ant hill together with the children: it is underground, it has tunnels, these are paths opened up by the ants. The ant hill can be broken if someone tramples it because it is made of earth. If it breaks, the ants come out desperate from all sides and begin to bite. How painful!</i></p> <p>- After this Exchange to activate knowledge the teacher shows the book and reads: <i>Let's read a story on how dancing began.</i></p>  |
| <p><b>During the reading</b></p> <p>To reinforce comprehension, pauses are made for recapitulating and inferences are made together with the children.</p> <p>- <i>Yikes! The boy tramples an ant hill and the ants bit him. Why? And what did the boy do then? Did he jump desperately? Why 'desperate'? What does that Word mean? (The teacher explains, using gestures to imitate the action, the illustrations help make the point if they show the action or gesture).</i></p> <p>- <i>The passers by did not see the ants. They did not realise that there was a problema. They thought it was fun and "imitated" the boy, they moved exactly like him. Look at the picture (shows the illustration from the story where the child and the people are seen jumping). All the people jumping around and "shaking" their arms like this (makes the gesture). It was the first time they danced. Everybody danced for the first time and they like it.</i></p> |
| <p><b>After reading</b></p> <p>Questions are posed so that the children recuperate the most important events of this section.</p> <p>- <i>Why did the boys begin to jump and move his arms? Why did the ants bite the boy? What did the passers by do? Why did the people think it was a game and why did they not realise</i></p>  |

*Ejemplo***¡A BAILAR!**

*¿Sabes cómo nació el baile? Un día un niño iba por un camino y de repente pisó un hormiguero. ¡Uhhh! Las hormiguitas, enojadas porque les había destruido su casa, treparon por los pies del niño y por su pierna. El niño sintió que las hormigas lo picaban. ¡Ay, qué dolor! Comenzó a saltar desesperado; movía sus brazos y sus piernas muy muy rápido para sacarse a las hormigas de encima. La gente que pasaba por el camino se reía al ver al niño moverse de esa forma. ¡Ja ja ja! Como no sabían que al niño lo estaban picando las hormigas, pensaron que era un juego y quisieron jugar. Entonces empezaron a moverse alrededor del niño e imitaban sus movimientos. ¡Qué divertido! El camino se llenó de gente saltando y agitando (moviendo) sus brazos. Se divirtieron tanto pero tanto que quisieron mover sus brazos, saltar y cantar todos los días. ¡Plas, plas! ¡Qué alegría! Y así fue como nació el baile.*

**Figura 1.** Texto del libro de actividades *Klofky y sus amigos exploran el mundo 1* (Borzzone & De Mier, 2018)

sucediendo al niño, piensan que es un juego y se divierten.

En la segunda lectura (Fig. 3), lo que se propone es dar lugar para que los niños narren. Se trabaja la producción oral de relatos a partir del texto leído previamente. Este tipo de tareas favorece la expresión oral de los niños ya que, al tener un modelo del relato, pueden centrar su atención en cómo van a contarlo y en la organización de la información para que la narración resulte completa y comprensible. El hecho de volver a leer el mismo relato favorece la construcción de una representación mental coherente, lo que incide en el recuerdo y en la recuperación de diferentes elementos de las narraciones y de la estructura episódica.

Tanto en la segunda como en la tercera lectura (Fig. 3 y Fig. 4) se formulan preguntas para que los niños comiencen a establecer relaciones entre los eventos. Para ello, se presentan imágenes y, durante el diálogo, el docente reformula la información que los niños logran recuperar y/o expande el relato de los niños con elementos de la narración que no estén logrando recuperar. Además, se puede trabajar con el vocabulario, con las palabras nuevas que aparecieron en el relato, pero en nuevas situaciones, llevarlas a otros contextos. Se puede focalizar en verbos de movimiento (frecuentes en las narraciones) y proponer actividades en las que las palabras puedan aparecer en nuevos contextos. En estas instancias es importante que los niños "usen"

*that the boy was being bitten? Why did the people begin to move? Why did the people continue to dance? How did these people feel? Why did they continue to do the same and dance everyday?*

*- DO you remember the story we read? What happened? Now let's tell the story all together.*

the text. During the reading, there are pauses during which some questions are posed so that information that can be relevant can be maintained and integrated into the mental model.

In this example (Fig. 2), the questions allow the establishment of casual relationships between events and the identification of emotions of the characters. Furthermore, the introduction of simple explanations is proposed on unfamiliar vocabulary. After reading, the teacher's comments focus on the problem and the psychological reaction of the characters that, not understanding what is really happening to the child, think it is a game and begin to enjoy themselves.

In the second reading (Fig. 3), it is proposed that the children narrate the story. Oral production is worked upon, with tales based on texts that have previously been read. This type of task favours the oral expression of the children given that, having the model of a story, they can concentrate on how to tell the story and organise the information so that the narration is complete and comprehensible. The fact that the same story is read again favours the construction of a coherent mental representation which settles into their



**Figura 2.** Primera lectura. Esquema de una propuesta de lectura repetida interactiva del libro *Klofky y sus amigos exploran el mundo 1. Guía para el docente* (Benítez, Plana, & Marder, 2018)

**I. PRIMERA LECTURA**

**Antes de la lectura**

El docente puede comenzar el intercambio preguntando a los niños si saben qué es un hormiguero. Puede mostrar una ilustración de un hormiguero en el que se vean los túneles y las hormigas circulando. El objetivo es que los niños comprendan la estructura (forma) de los hormigueros y su función.

- *¿Saben qué es un hormiguero? ¿Alguna vez vieron un hormiguero? El docente junto con los niños describe el hormiguero: está debajo de la tierra, está formado por túneles, que son caminos que abren las hormigas. El hormiguero se puede romper si alguien lo pisa porque es de tierra. Si se rompe, las hormigas salen desesperadas para todos lados y pueden picar. ¡Qué doloroso!*

Luego de este intercambio para activar el conocimiento, el docente muestra el libro y presenta la lectura: *Vamos a leer una historia sobre cómo nació el baile...*

**Durante la lectura**

Para apoyar la comprensión, se realizan pausas para recapitular o realizar una inferencia junto con los niños.

- *¡Uy! El nene pisó un hormiguero y las hormigas lo picaron. ¿Por qué? ¿Y qué hizo entonces el nene? Saltaba desesperado ¿Por qué 'desesperado'? ¿Saben qué significa? (el docente explica, usa gestos para imitar la acción, se apoya en las ilustraciones si muestran la acción o el gesto).*
- *La gente que pasaba no veía las hormigas... No se dieron cuenta de que tenía un problema. Pensaron que era divertido y lo "imitaron", se movían igual que él. Miren el dibujo (señala la ilustración del cuento en la que se ve al nene y la gente saltando). Toda la gente saltando y "agitando" los brazos, moviendo los brazos así (hace gesto). Fue la primera vez que bailaron. Todos bailaron por primera vez y les gustó.*

**Después de leer**

Se formulan preguntas para que los niños recuperen los eventos más importantes de la trama.

- *¿Por qué el nene empezó a saltar y mover los brazos? ¿Por qué las hormigas picaban al nene? ¿Qué hizo la gente que pasaba cerca? ¿Por qué la gente pensó que era un juego y no se daban cuenta de que lo estaban picando? ¿Por qué la gente comenzó a moverse? ¿Por qué la gente siguió bailando? ¿Cómo se sentían esas personas? ¿Por qué siguieron haciendo lo mismo todos los días?*
- *¿Recuerdan la historia que leímos? ¿Qué pasó? Ahora entre todos la volvemos a contar.*

el nuevo vocabulario, que puedan decirlo en voz alta y formular o completar frases en las que aparezca la palabra que se está trabajando. El docente puede modelar la tarea proporcionando ejemplos de uso de la palabra en otras situaciones. De esta manera, el conocimiento se consolida. Además de estos ejemplos, se pueden incorporar actividades en las que se trabajen los conceptos relacionados,

memory and allows the recovery of different elements of the narrations and structure of the episodes.

In the second as well as the third reading (Fig. 3 and Fig. 4) questions are asked so that the children begin to establish ties between events. For this, images are presented and, during the interaction, the teacher reformulates information that the children can recover and/or expand upon, when the story is recounted by

antónimos, sinónimos, hiperónimos, familias de palabras.

**CONCLUSIONES**

Como hemos observado a lo largo de este trabajo, las investigaciones muestran que la lectura dialógica tiene impacto en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. Se trata de una estrategia que permite el desarrollo de la comprensión, el vocabulario y el conocimiento conceptual, las habilidades expresivas y receptivas, el conocimiento de la estructura de los textos, la conciencia de la escritura, el reconocimiento de palabras, el monitoreo de la comprensión y la metacognición, y el conocimiento de la prosodia para expresar cambios en el significado. La conversación sobre el texto permite que los niños desarrollen pensamiento complejo, utilicen lenguaje abstracto cuando las preguntas que se formulan durante el diálogo implican analizar, comparar, contrastar, evaluar, relacionar causas y consecuencias (vanKleeck, 2014), y/o formar conclusiones sobre un tema. Para ello, es necesario que el docente vaya más allá de la descripción de las ilustraciones y acciones de personajes y que guíe la realización de inferencias sobre emociones e intenciones de los personajes y se expliciten las consecuencias de una acción en el marco del relato a la vez que se establezcan conexiones con sus propias experiencias, con otros textos y/o con el conocimiento de mundo (e.g., explicar conceptos). Asimismo, la lectura dialógica permite que los niños entren en contacto con textos complejos aún antes de que puedan leer de manera independiente pues la interacción entre pares y la guía del docente sostiene la atención y favorece la comprensión. En efecto, este tipo de lectura puede adaptarse a distintos géneros, no solo narrativos, sino que se puede realizar una lectura dialógica con textos expositivos (como artículos de enciclopedias o manuales escolares) u otro tipo de géneros como cartas, noticias, revistas, recetas, instrucciones (Shedd

**Figure 3.** Second reading. Scheme of a repeated interactive reading proposal of the book *Klofky and friends explore the world 1. Teacher's guide* (Benítez, Plana, & Marder, 2018).

|  |
|--|
| <p><b>I. SECOND READING</b></p> <p><b>Re-narration.</b></p> <p>The teacher can ask the children to recount the story they had read once again. The teacher can ask them directly if they remember hwo the story began and help them arrange and complete the elements that the children cannot remember. Images can be presented to facilitate the narration and recover expressions and vocabulary from the story.</p> <p>- <i>¿What happened to the child when he trampled the ant hill? Why was he jumping "desperately"?</i></p> |
|--|

the children with elements of the narration that they are not able to recover. Furthermore, vocabulary can be worked on with new words that appeared in the tale used in new situations and placing them in other contexts. Verbs relating to movement can be focussed on (which are frequent in narrations) and activities can be proposed where the words can appear in new contexts. In these instances it is important that the children "use" the new vocabulary, that they can say the new words out loud and formulate or complete sentences where the word that is being worked with appears. The teacher can model the task, proportioning examples of the word being used in other situations. In this way, knowledge is consolidated. In addition to these examples activities can be incorporated where related concepts are worked on, such as antonyms, synonyms, hypernyms and families of words.

**CONCLUSIONS**

As we have observed throughout this article, the research shows that interactive reading has an impact on the cognitive and linguistic development of

**Figura 3.** Segunda lectura. Esquema de una propuesta de lectura repetida interactiva del libro *Klofky y sus amigos exploran el mundo 1. Guía para el docente* (Benítez, Plana, & Marder, 2018).

|  |
|--|
| <p><b>I. SEGUNDA LECTURA</b></p> <p><b>Renarración.</b></p> <p>El docente puede solicitar a los niños que vuelvan a contar la historia que leyeron. El docente puede preguntar a los niños directamente si recuerdan cómo comenzaba el relato y ayudarlos a ordenarlo y completar lo que los niños no recuerden. Se pueden presentar las imágenes para andamiar la narración y recuperar expresiones y vocabulario del relato.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Qué le pasó al nene cuando pisó el hormiguero? ¿Por qué saltaba</i></li> </ul> |
|--|

& Duke, 2008).

Cuando ingresan al nivel inicial, todos los niños tienen las habilidades y capacidades necesarias para comprender pero, para potenciarlas y preparar a los niños en las demandas del material escrito, es importante la enseñanza sistemática así como la lectura frecuente de diferentes textos, guiando el proceso de comprensión.

Entre las principales habilidades que promueve la lectura dialógica se encuentra el vocabulario. Según las experiencias previas de lectura (generalmente relacionadas con el contexto de procedencia de los niños), la cantidad de palabras disponibles en su léxico mental puede variar. Los niños que lleguen con menos conocimientos, al comenzar a leer, encontrarán desventajas en la comprensión lectora por lo que la intervención temprana resulta fundamental para revertir esta brecha (Cain & Oakhill, 2011; Stanovich, 1986). De allí la importancia de la intervención en el desarrollo a nivel léxico porque se trata de una variable que incide no solo en las etapas iniciales de la escolaridad, cuando los niños aprenden a leer, sino en toda la trayectoria escolar (Snow & Uccelli, 2009). Si bien el vocabulario es una habilidad que continúa desarrollándose a lo largo de la vida, la participación de los niños en diálogos y conversaciones con adultos es un predictor del vocabulario (Zimmerman et al., 2009).

El conocimiento del vocabulario resulta central para formar el modelo mental del texto y las investigaciones actuales dan cuenta de la relación recíproca que existe entre el vocabulario y la comprensión (Oakhill et al., 2015). Esta relación recíproca implica que aquellos niños que poseen menos conocimiento del vocabulario, van a comprender menos (Stanovich, 1986). A su vez, el conocimiento limitado del vocabulario va a limitar las posibilidades de aprender nuevas palabras mediante la lectura de textos. Por el contrario, los niños/lectores que poseen mayor conocimiento previo sobre el tema de un texto y sobre el vocabulario tendrán más posibilidades de aprender a partir de la lectura.

Como observamos en el ejemplo (Fig. 2), las habilidades de comprensión pueden promoverse aún antes de que los niños lean de manera independiente. Para enseñar a comprender textos, no es suficiente con que el docente lea en voz alta un cuento y pregunte sólo sobre los aspectos que los niños encuentran interesantes o lindos sino que deben generarse instancias de interacción en las que se profundice la comprensión del texto. El docente

**Figure 4.** Third reading. The scheme of a repeated interactive reading proposal of the book *Klofky and friends explore the world 1. Teacher's Guide* (Benítez, Plana, & Marder, 2018).

### III. THIRD READING

IV. The teacher can continue working on the comprehension of the text to recapture events and their ties through questions. The goal is that the children are able to produce the story coherently and that they use the new vocabulary. To finalise, the teacher can propose games where the words presented in other contexts are used: For example, a game that involves dancing where the arms have to be moved or imitating a companion.

children. It is a strategy that allows the development of comprehension, vocabulary and conceptual knowledge, expressive and receptive abilities, knowledge of the structure of texts, the awareness of writing, word recognition, the monitoring of comprehension and metacognition and knowledge of prosody to express changes in meaning. Conversation on the text allows the children to develop complex thinking, to use abstract language when the questions posed during interaction imply analysis, comparisons, evaluation and relating causes and consequences (vanKleeck, 2014), and/or the forming of conclusions. For this it is necessary that the teacher goes beyond the description of illustrations and the actions of the characters and that the realisation of inferences on the emotions and intentions of the characters be guided and that the consequences of an action within the framework of the story explained once the connections are established with their own experiences with other texts and/or their knowledge of the world- (e.g., explain concepts). Furthermore, interactive reading allows the children to come into contact with complex texts even before they can read in an independent manner because interaction with companions and the guidance of the teacher sustain attention and favours comprehension. Indeed this type of reading can be adapted to different genres, that are not only narrative. Interactive reading can be realised with expository texts (such as articles from encyclopaedias or school manuals) or other types of genres such as letters, news items, recipes and instructions (Shedd & Duke, 2008).

When they arrive at initial level, all of the children have the abilities and capabilities necessary to understand but to bring them out and prepare the children for the demands made by written material, systematic teaching is important along with frequent

**Figura 4.** Tercera lectura. Esquema de una propuesta de lectura repetida interactiva del libro *Klofky y sus amigos exploran el mundo 1. Guía para el docente* (Benítez, Plana, & Marder, 2018).

### I. TERCERA LECTURA

El Docente puede continuar trabajando con la comprensión del texto: recuperar los eventos y sus relaciones a través de preguntas. La meta es que los niños puedan producir un relato coherente y que usen el nuevo vocabulario. Para finalizar, el docente puede proponer juegos en los que se utilicen las palabras presentadas en otros contextos: por ejemplo, un juego de baile en el que una de las consignas sea agitar los brazos o imitar al compañero.

*¿ Recuerdan la historia que leímos? ¿ Qué pasó? Ahora entre todos volvemos a contar.*

puede guiar el proceso con el fin de que los niños logren construir el significado de un texto. Para ello, deberá tener en cuenta los conocimientos y habilidades de los niños tanto como las características del texto al planificar la situación de lectura.

Por otra parte, es importante destacar que en la lectura dialógica se considera la realización de pausas durante la lectura para formular aclaraciones y preguntas (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). Cuando los textos son demandantes en cuanto a los conocimientos previos y habilidades de los niños, la evidencia empírica muestra que es importante que los docentes planifiquen la lectura y realicen intervenciones necesarias para andamiar la comprensión (e.g., Whitehurst et al., 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). De lo contrario, los niños no lograrán formar una representación mental coherente del contenido del texto.

Otro aspecto que resulta fundamental es la lectura repetida. Las investigaciones sobre lectura interactiva repetida muestran que los niños disfrutan volver a leer un mismo texto y en cada lectura se centran en aspectos diferentes del relato por lo que logran, progresivamente, comprender relaciones complejas (Horst, Parson & Bryan, 2011). Además, cuando se repite la lectura de un texto, los niños pueden aprender conceptos y palabras nuevas, lo que resulta fundamental para los niños que ingresan a la escolaridad con pocas experiencias previas con el lenguaje escrito. Asimismo, a medida que se repite la lectura de un cuento, los niños desarrollan mayor responsabilidad y autonomía y logran participar activamente de la discusión en torno al contenido del texto ya que poseen cierto conocimiento y una representación mental del significado.

En síntesis, la lectura dialógica propone “leer con los niños” en lugar de leer “a los niños”. La discusión que se genera en torno al texto resulta fundamental para desarrollar habilidades de comprensión. En las distintas actividades posteriores a la lectura, los niños tienen la oportunidad de aprender y desarrollar conocimiento a partir de sus

reading of different texts, with guidance in the comprehension process.

Among the principal abilities that promote interactive reading, there is vocabulary. According to the previous reading experiences (generally related to the context of the children’s backgrounds), the quantity of words available in their mental lexicon can vary. When the children who arrive with less knowledge begin to read they encounter disadvantages in reading comprehension and here, early intervention is fundamental to bridge this gap (Cain & Oakhill, 2011; Stanovich, 1986). Therein is the importance of intervention in the lexical development because it is question of a variable that is not only found in the initial stages of schooling, when the children learn to read but in the entire schooling trajectory (Snow & Uccelli, 2009). Even though vocabulary is an ability that continues to be developed all through life, the participation of children in dialogues and conversations with adults is a predictor of vocabulary (Zimmerman et al., 2009).

Knowledge of vocabulary is central to form the mental model of the text and current research shows the reciprocal relationship that exists between vocabulary and comprehension (Oakhill et al., 2015). This reciprocal relationship implies that those children that have less knowledge of the vocabulary are going to understand less (Stanovich, 1986). In turn, limited knowledge of vocabulary will limit possibilities to learn new words through the reading of texts. And in the contrary situation, the children/readers with greater previous knowledge of the theme of a text and on vocabulary will have more possibilities of learning based on reading.

As we have observed in the example (Fig. 2), comprehension abilities can be promoted even before children read independently. To teach the understanding of texts, it is not sufficient for the teacher to read a story out loud and then ask questions only on the aspects that the children find interesting or pretty; on the contrary, instances must be generated of interaction to deepen comprehension of the text.

propias experiencias en interacción con las de los otros niños y del adulto, lo que contribuye a comprender y expandir el conocimiento de mundo. La interacción entre los niños y entre ellos y el libro es lo que permite crear sentido y comprender el texto. Además, cuando el diálogo focaliza en palabras, se formulan preguntas o el docente responde o reformula los comentarios de los niños, se expande la información del libro con nuevo conocimiento relacionado con el tópico.

Uno de los objetivos del nivel inicial es poner énfasis en estimular el desarrollo lingüístico de cada niño y promover la curiosidad y el interés por el lenguaje escrito. Para alcanzar esta meta, resulta central la lectura dialógica pues, al tratarse de una estrategia sistemática para la lectura de libros en el nivel inicial, permite andamiar la comprensión, las habilidades analíticas e inferenciales, y el conocimiento del vocabulario, de la escritura, del discurso. A su vez, el intercambio activo entre los niños y el adulto, las preguntas abiertas sobre el texto y sobre las ilustraciones, la conversación contextualizada y descontextualizada también promueven el desarrollo metacognitivo (Beck & McKeown, 2001). Se trata de generar una secuencia de lectura que debe planificarse según los objetivos de la tarea en lugar de "elegir un texto al azar". La selección del texto resulta fundamental para planear una lectura dialógica por lo que debe atenderse a las ilustraciones (que sean coherentes con el texto), a la variedad de temas (que los textos vayan incorporando nuevas temas de conocimiento), a la relación del tema del texto con los temas que se estén tratando en la sala y a la calidad literaria.

En nuestro contexto (e.g., Tuñón, 2019), si queremos revertir los resultados educativos (e.g., *Operativo Aprender*, 2018) necesitamos orientar las prácticas hacia enfoques validados con evidencia empírica que muestran la importancia de leer con los niños diariamente, de planificar las lecturas y de seleccionar libros que resulten no solo interesantes sino también desafiantes para los niños.

### BIBLIOGRAFÍA

- Baddeley, A. 1992. Working memory. *Science*, 255: 556-559.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. 1982. Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, N°74, 506pp.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. 2001. Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55: 10-20.

The teacher can guide the process aimed at making the children achieve the construction of the meaning of a text. For this the knowledge and abilities of the children as much as the characteristics of the text must be borne in mind when planning the reading situation.

On the other hand, it is important to highlight that in interactive reading the use of pauses is taken into consideration to arrive at clarifications and questions (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). When the texts are demanding as to previous knowledge and abilities of the children, empiric evidence shows that it is important that the teachers plan the reading and have the necessary interventions to guide comprehension (e.g., Whitehurst et al., 1994; Zevengergen & Whitehurst, 2003). Otherwise, the children will not arrive at forming a coherent mental representation of the text's content.

Another aspect that is fundamental is repeated reading. Research on interactive reading shows that children enjoy going back to the same text and each new reading centres on different aspects of the story and through this, the understanding of complex relationships is progressively achieved (Horst, Parson & Bryan, 2011). Furthermore, when a text is read repeatedly, the children can learn new concepts and words which are fundamental for children who begin school with little previous experience of written language. Also, to the measure in which the reading of a tale is repeated, the children develop greater responsibility and autonomy and attain a level of active participation in the discussion around the text's contents as they already have some knowledge and a mental representation of its meaning.

In synthesis, interactive reading proposed "Reading with children" instead of "Reading to children". The discussion that is generated around the text is fundamental to develop comprehension abilities. In the different activities prior to reading, the children have the opportunity to learn and develop knowledge based on their own experiences in their interaction with other children and with the adult which contributes to understanding and expands knowledge of the world. The interaction between children and between them and the book is what allows the creation of meaning and the comprehension of the text. Furthermore, when the dialogue focuses on words, there are questions that arise; or the teacher responds or reformulates the comments of the children, and the information in the book expands with new knowledge that is related to the topic.

One of the objectives at initial level is placing an

Beck, I. L. & McKeown, M. G. 2007. Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107: 251-271.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. 2008. *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*, Vol. 10. Guilford Press.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. 2013. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.

Benítez, M. E., Plana, D., & Marder, S. 2018. *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa de desarrollo socio emocional, lingüístico y cognitivo y de alfabetización en 1º infancia. Guía para el docente 1*. Buenos Aires. Akadia.

Borzzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, D., Silvestri, A. & Plana, D. 2004. *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

Borzzone, A. M., & De Mier, V. 2018. *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa para el desarrollo cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1º infancia. Cuadernillo del alumno 1*. Buenos Aires. Akadia.

Borzzone, A. M. & De Mier, M. V. 2019. We Want to Learn: A Programme for the Linguistic, Cognitive, and Socio-Emotional Development of Young Children in Argentina. En *Improving Early Literacy Outcomes*. Leiden, The Netherlands: Brill Sense. 171-189.

Borzzone, A. & Diuk, B. 2001. El aprendizaje de la escritura en español: un estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, 18: 35-63.

Cain, K. & Oakhill, J. 2011. Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44: 431-443.

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A. & Bryant, P. E. 2001. Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & cognition*, 29: 850-859.

De Mier, M. V., Amado, B. & Benítez, M. E. 2015. Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psykhé (Santiago)*, 24: 1-13.

Dickinson, D. K., & Snow, C. E. 1987. Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2: 1-25.

Durham, R. E., Farkas, G., Hammer, C. S., Tomblin, J. B. & Catts, H. W. 2007. Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25: 294-305.

Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. 1994. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, N°101, 371 pp.

Hoffman, J. L. 2011. Coconstructing Meaning: Interactive Literary Discussions in Kindergarten Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 65: 183-194.

Horst, J. S., Parsons, K. L. & Bryan, N. M. 2011. Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning

emphasis on stimulating the linguistic development of each child and promoting curiosity and interest regarding written language. To attain this goal, interactive reading is central because when treated as a systematic strategy for the reading of books at initial level, it allows the guidance of comprehension, analytical abilities and inferences, knowledge of vocabulary, of writing and of the discussion. At the same time, the active Exchange between children and the adult, the open questions on the text and illustrations, the contextualised and decontextualized conversation also promotes metacognitive development (Beck & McKeown, 2001). It is a matter of generating a reading sequence that must be planned according to the objectives of the task instead of "choosing randomly". The selection of the text is fundamental to plan out interactive reading as illustrations must be taken into account (that they are coherent with the text), the variety of the themes must also be considered (so that the texts keep incorporating new themes of knowledge), there is also the relationship between the theme of the text with the other themes being dealt with in the classroom and literary quality.

In our context (e.g., Tuñón, 2019), if we want to reverse the educational results (e.g., *Operativo Aprender-The Learning Operation-*, 2018) we need to orient practices towards approaches that are validated with empiric evidence that shows the importance of reading with children daily, of planning readings and of selecting books that are not only interesting but also challenging for the children.

- from storybooks. *Frontiers In Psychology*, 2.
- Johnson-Laird, P. N. 1983. *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (No. 6). Harvard University Press. Cambridge, 537pp.
- Justice, L., Meier, J. & Walpole, S. 2005. Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.
- Kendeou, P., & Van Den Broek, P. 2007. The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. 2009. Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, N°101, 765pp.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A framework for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Larraín, A., Strasser, K. & Lissi, M. R. 2012. Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: Un estudio de eficacia. *Revista Estudios de Psicología*, 33(3), 379-384.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén M., & Niemi, P. 2012. The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, 47: 259-282.
- Lynch, J. S., Van Den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. 2008. The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29: 327-365.
- Manrique, M. S., & Borzone, A. M. 2010. La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano-marginales. *Interdisciplinaria*, 27: 209-229
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. 2007. Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60: 742-751.
- McMaster, K. L., van den Broek, P., Espin, C. A., Pinto, V., Janda, B., Lam, E. & van Boekel, M. 2015. Developing a reading comprehension intervention: Translating cognitive theory to educational practice. *Contemporary Educational Psychology*, 40: 28-40.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T. & Smeets, D. J. 2008. Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19: 7-26.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. 2009. Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79: 979-1007.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. 2000. Vocabulary processes. *Handbook of reading research*, 3:69-284.
- Operativo Aprender (OA). 2018. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. *Resumen de resultados 2018*. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender\\_2018\\_resumen\\_de\\_resultados.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender_2018_resumen_de_resultados.pdf)
- Oakhill, J. & Cain, K. 2007. Introduction to comprehension development. En: Cain K. & Oakhill J. (ed.), *Challenges in language and literacy. Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press. New York, 38pp.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. 2015. *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge. New York, 428pp.
- Ouellette, G. P. 2006. What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98: 66.
- Perfetti, C. A. & Hart, L. 2002. The lexical quality hypothesis. *Precursors of functional literacy*, 11: 67-86.
- Perfetti, C. & Stafura, J. 2014. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18: 22-37.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Terry, M., & Benítez, M. E. 2007. Aprender a leer y escribir en el hogar: un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28 (2), 32.
- Roth, F. P., Speece, D. L. & Cooper, D. H. 2002. A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95: 259-272.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73: 445-460.
- Shedd, M. K., & Duke, N. K. (2008). The power of planning: Developing effective read-alouds. *Young Children*, 63(6), 22-27.
- Snow, C. & Ucceli, P. 2009. The Challenge of Academic Language. En D. Olson & N. Torrance (eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. 2007. *Teaching word meanings*. Routledge. New York, 372pp.
- Stanovich, K. E. 1986. Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children. En: Evaluating the assumption of specificity. *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. Academic. Orlando, pp45.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. 1975. An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema.
- Strasser, K. 2015. *Programa leer para hablar*. <http://leerpara-hablar.cl>
- Strasser, K., Larraín, A., & Lissi, M. R. 2013. Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education & Development*, 24(5), 616-639.
- Strasser, K., Mendive, S., Vergara, D., & Darricades, M. 2018. Efficacy of a self-monitoring tool for improving the quality of the language environment in the preschool classroom. *Early Education and Development*, 29(1), 104-124.

- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. 2006. Relationships between Word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10: 98.
- Teale, W. H. 1986. Home background and young children's literacy development. En: Teale W.H. & Sulzby (ed.). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex Publishing Corporation. Norwood, 173-206.
- Trabasso, T. & Magliano, J. P. 1996. Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21: 255-287.
- Tuñón, I. 2019. *INFANCIA(S). Progresos y retrocesos en clave de desigualdad. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025)*. Buenos Aires: Fundación Universidad Católica Argentina.
- Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- Van Kleeck, A. 2004. Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions. En C. Stone, E. Silliman, B. Ehren & K. Apel (eds.), *Handbook of Language and Literacy* (pp. 175-208). New York, NY: Guilford Press.
- Van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724-741.
- Van Kleeck, A. Vander Woude, J. & Hammett, L. 2006. Fostering inferential language during book sharing with prereaders. foundation for later text comprehension strategies. En van Kleeck, A. (ed.). *A. Sharing books and stories to promote language and literacy*. Plural. San Diego, pp 269-317.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J. & Vermeer, A. 2011. Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15: 8-25.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. 2006. The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98: 63-74.
- Wasik, B. A., & 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.
- Wasik, B. A. & Hindman, A. H. 2014. Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25: 1035-1056.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M. & Fischel, J. 1994. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. 2003. Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. En A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A. & Christakis, D. A. 2009. Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. *Pediatrics*, 124, 342-349.
- Zwaan, R. A. 1994. Effect of genre expectations on text comprehension. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 20: 920-933.
-