

OUTROS TEMAS

RECONSTRUCCIÓN GRUPAL DE CUENTOS: UNA INSTANCIA PARA LA PRODUCCIÓN DE NARRATIVA

MARÍA SOLEDAD MANRIQUE

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados del estudio de las reconstrucciones grupales de los cuentos leídos en salas de jardín de infantes. Se analizó cualitativamente empleando el método comparativo constante, un corpus de 30 situaciones de lectura de cuentos, de las cuales se consideró el momento posterior a la lectura en el que se reconstruye el cuento grupalmente. Los resultados permitieron distinguir diferentes tipos de reconstrucciones de los cuentos a través de la interacción, de acuerdo a la cantidad y calidad de participación de la maestra y de los niños y de información del texto recuperada: reconstrucciones incompletas, reconstrucciones descriptivas, reconstrucciones-cuestionario, reconstrucciones-debate (focalizadas en la comprensión), reconstrucciones monopolizadas y reconstrucciones completas compartidas. Cada uno de estos tipos, que se describe en función de las operaciones cognitivas que demanda de sus participantes, da cuenta de modos diferentes de apoyar la producción de narrativa oral.

La autora agradece a la Dra.
A. M. Borzone la revisión
crítica del manuscrito y sus
valiosos comentarios.

DESARROLLO LINGÜÍSTICO • NARRACIÓN DE CUENTOS •
JARDINES DE INFANCIA

GROUP RECONSTRUCTION OF STORIES: ONE MEANS OF PRODUCING NARRATIVE

MARÍA SOLEDAD MANRIQUE

ABSTRACT

The article presents the results of the analysis carried out over the grupal reconstruction of stories read in kindergarten classrooms. 30 story reading situations were analyzed qualitatively through the Comparative Constant Method, considering the reconstruction of the story after the reading. The results of the analysis allowed to identify different types of reconstructions of the stories through the interaction according to the quantity and quality of teacher and pupils' participation and the quantity and quality of the information recovered from the text: incomplete reconstructions, descriptive reconstructions, question-answer reconstructions, debate-reconstructions, monopolized reconstructions and complete shared reconstructions. Each one of these types described according to the cognitive operations demanded from its participants, shows different ways of scaffolding oral narrative production.

LA ACTIVIDAD DE LECTURA de cuentos reviste especial relevancia por la incidencia que tiene sobre diferentes aspectos del desarrollo lingüístico – discursivo y cognitivo de los niños (TEALE, MARTINEZ, 1986; WELLS, 1988; TRABASSO et al., 1992; WHITEHURST, VALDEZ-MENCHACA, 1992; BORZONE, ROSEMBERG, 1992; DICKINSON, SMITH, 1994; ROSEMBERG, BORZONE, 1994; WHITEHURST et al., 1994; SÈNÈCHAL, THOMAS, MONKER, 1995; SÈNÈCHAL et al., 1996; WASIK, BOND, 2001; BORZONE, 2005). Sin embargo, como han mostrado estas investigaciones, el mero hecho de leerles cuentos a los niños no necesariamente conlleva dicho desarrollo, sino que el intercambio entre el lector adulto y los niños es el factor a atender si se quiere ponderar la repercusión de estas situaciones en el desarrollo infantil. Este intercambio se produce antes, durante y después de la lectura. En el presente trabajo se analiza particularmente la reconstrucción grupal del cuento posterior a la lectura, que parece ser una práctica habitual en los jardines de infantes, en tanto situación que puede promover el desarrollo de habilidades implicadas en la producción de relatos de ficción.

En términos cognitivos, la reconstrucción del cuento constituye un nuevo texto que se construye a partir de la representación mental – RM – de la trama del cuento leído, guardada en la memoria de largo plazo – MLP. Es decir que el primer paso es la codificación de la información durante la lectura, información que es almacenada en la MLP bajo la forma de representaciones mentales de los eventos, personajes, objetos, lugares y la relación entre ellos en la trama (GERNSBACHER, 1997) y organizada por el esquema narrativo (STEIN, GLENN, 1979). Para reconstruir el cuento es necesario luego recuperar esa representación de la MLP y traducirla a lenguaje. Esta operación se conoce

como “textualización” (LEVELT, 1989). De tal modo la comprensión de un texto es necesaria pero no suficiente para su reconstrucción posterior. La reconstrucción de un cuento resulta tanto de las habilidades de comprensión como de las de producción de discurso narrativo, es decir que las operaciones cognitivas que se ponen en juego cuando se reconstruye un cuento en el momento posterior a la lectura difieren de aquellas que se realizan durante la lectura.

Por este motivo y dado que los trabajos que han estudiado la interacción durante la lectura de cuentos antes citados, o bien han prestado particular atención al momento de la lectura misma o bien han considerado la reconstrucción del cuento tan sólo como medida del nivel de comprensión de los niños, resulta importante analizar el momento posterior en forma separada de la lectura del texto.

Por otra parte, la información que se recupera después de que se ha leído el cuento no sólo refleja la codificación del texto durante su lectura sino que también se ve influida por la interacción durante la reconstrucción misma.

En este sentido, el aporte del presente trabajo consiste precisamente en tomar como eje del análisis la interacción durante el momento posterior a la lectura de un cuento en jardín de infantes, considerando las particularidades del mismo como contexto facilitador de la producción narrativa y centrando la atención en los aspectos cognitivos y discursivos involucrados en la tarea, aspectos que no han sido objeto de especial atención en estudios previos.

LA LECTURA Y LA RECONSTRUCCIÓN DEL CUENTO: LA COMPRENSIÓN COMO REQUISITO

De acuerdo a los modelos cognitivos, la comprensión de un texto es un proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes y de inferencias en múltiples niveles del texto, dentro de las restricciones impuestas por una memoria de trabajo de capacidad limitada (VAN DEN BROEK, 1997). Como ya se señaló, el producto final es la conformación de una RM coherente del texto en la MLP. Las representaciones mentales se forman por medio de un proceso constructivo que implica la integración de ideas más allá de las frases (BARCLAY, REID, 1974), el procesamiento de relaciones semánticas (PARIS, CARTER, 1973; VAN DIJK, KINTSCH, 1983), la articulación entre distintas partes del texto y la identificación de las relaciones implícitas que el texto sugiere, esto es, la realización de inferencias (GRAESSER, SINGER, TRABASSO, 1994).

A través de la activación de conocimientos previos y de la realización de inferencias inducidas por las pistas que el texto proporciona, el lector va conformando una representación del texto (GERNSBACHER, 1997) y la va organizando en la memoria valiéndose de su conocimiento de la estructura narrativa. Este “esquema narrativo” (STEIN, GLENN, 1982) consiste en un conjunto

de expectativas acerca de los componentes que tiene que tener toda historia y de las relaciones entre ellos. Su disponibilidad permite, por un lado, codificar la información de la lectura, aunque esté desordenada, como ocurre en los relatos que no son canónicos. Por otro lado, recuperar la información de la memoria cuando resulta necesario hacerlo (RUMELHART, 1975).

LA LECTURA Y LA RECONSTRUCCIÓN DEL CUENTO: LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES

Algunos trabajos recientes han proporcionado evidencia empírica que permite afirmar que el desempeño lingüístico de los niños en la producción de narrativas orales depende en parte de la fuerza de los trazos de memoria y de la coherencia de la RM que han formado previamente (BORZONE, PLANA, 2007).

Sin embargo, la formación de una RM del texto como proceso de comprensión es necesaria pero no suficiente para la producción de un texto oral que toma como modelo un cuento leído. Para relatar un cuento leído, el niño tiene que activar y mantener en la memoria de trabajo la representación de una realidad compleja formulada por medio del lenguaje. Esto implica ir hacia atrás en el tiempo, recuperar de la MLP personajes, motivaciones, objetivos y toda la secuencia de acciones que integra ese relato desde el inicio hasta el final y convertir esas representaciones en un texto coherente. Para poner en lenguaje esa RM el niño debe seleccionar, jerarquizar la información y organizarla temporalmente, ubicándose en la perspectiva del interlocutor para proporcionar la cantidad de información suficiente y relevante. Para hacerlo necesita valerse de diferentes mecanismos lingüísticos y discursivos, tal como conectores temporales y causales, diferentes tiempos verbales y vocabulario específico (NELSON, 1996). Los procesos mencionados implican la destreza en el empleo de un estilo de lenguaje escrito, independiente del contexto de producción (CHAFE, 1985; DICKINSON, 1991).

EL ROL DEL ADULTO: CÓMO APOYAR EL PROCESO

La producción narrativa del niño puede ser entendida como una respuesta a las preguntas interiorizadas de los adultos que lo rodean (MCCABE, PETERSON, 1991), es decir que el desarrollo de la habilidad para narrar depende del estilo interaccional con el que el niño entra en contacto (DEVESCOVI, BAUMGARTNER, 1993).

A medida que las habilidades de los niños en el uso del lenguaje aumentan y, con la colaboración de los adultos, estos pueden producir relatos bien contruidos y, en consecuencia, más fácilmente comprensibles. Algunas investigaciones han mostrado que cuando los niños pequeños no cuentan con la colaboración de un adulto para desarrollar un relato, estos resultan a menudo incompletos (ORSOLINI, PONTECORVO, 1989; BORZONE, ROSEMBERG, 1994).

Además de dar apoyo a los niños para producir relatos completos, el adulto puede ayudarlos a “ir más allá” de las estrategias coloquiales que se emplean en la conversación cara a cara, proporcionando un andamiaje que los guíe hacia estrategias discursivas relacionadas con el estilo de lenguaje escrito, que son una preparación para la alfabetización (MEHAN, 1979; CAZDEN, 1991).

Como referencia estable y compartida, el texto escrito facilita este andamiaje porque constituye un anclaje al cual se puede recurrir una y otra vez para interpretar el sentido de las emisiones de los niños y poner en juego estrategias que apoyen la construcción de un relato coherente. El texto también provee un vocabulario más complejo, que se puede emplear para reconceptualizar las emisiones del niño (NINIO, 1983; DEVESCOVI, BAUMGARTNER, 1993; MANRIQUE, 2005).

En los grupos/clase, más concretamente, el conocimiento que maestra y niños comparten sobre el contenido del cuento permite al total de los niños participar de la conversación en igualdad de condiciones. Por otra parte, las ilustraciones, que habitualmente se utilizan en las reconstrucciones grupales, sirven también para centrar la atención de los niños en determinados aspectos y anclar su discurso, guiando el relato y minimizando las posibilidades de distracción (DAVIES, 1991).

Algunos trabajos centrados en las situaciones de lectura de cuentos han identificado las estrategias de intervención de las maestras o de los padres lectores que resultan más eficaces para favorecer el desarrollo lingüístico y cognitivo. Entre estas estrategias se destacan el “comentar”, que consiste en establecer relaciones entre el contenido del cuento y la experiencia del niño (FEY, 1986; SNOW, NINIO, 1986; DALE et al., 1996), la formulación de preguntas abiertas, la respuesta a las preguntas del niño con otras preguntas, la valoración positiva de los comentarios del niño y algunas estrategias que ya se habían identificado en otros eventos comunicativos – las repeticiones, las reestructuraciones y las expansiones (MEHAN, 1979; CAZDEN, 1991). Whitehurst y sus colaboradores (1988, 1999) definieron este modo de abordar la lectura de cuentos como “lectura dialógica” y señalaron que el objetivo de la misma es involucrar a los niños activamente en la lectura e incitarlos a verbalizar durante la misma (ZEVENBERGEN, WHITEHURST, 2003).

La efectividad de estas estrategias parece radicar en el hecho de que los niños imitan los estilos comunicativos de los adultos y sus estrategias para adaptarse al estilo comunicativo del entorno (SNOW, NINIO, 1986; DICKINSON, KEEBLER, 1989).

En los trabajos citados no se ha analizado específicamente el momento de la reconstrucción de cuentos como contexto adecuado para el aprendizaje de habilidades implicadas en la producción narrativa de los niños. Si bien numerosos estudios han puesto de manifiesto el efecto positivo de la lectura repetida (BORZONE, 2005) e incluso de la lectura dialógica (SWINSON, ELLIS, 1988;

CRAIN-THORESON, DALE, 1992; DEBARYSHE, 1993; ARNOLD et al., 1994; WASIK, BOND, 2001) en las habilidades narrativas de los niños, en estos trabajos no se ha identificado cuál de las tareas llevadas a cabo durante la reconstrucción del cuento y en qué circunstancias podrían dar cuenta de ese efecto positivo. El presente artículo busca identificar precisamente cuáles son las condiciones en las que la reconstrucción de un cuento puede resultar un contexto favorecedor para el desarrollo de las habilidades narrativas en salas de jardín de infantes, describiendo las operaciones cognitivas y discursivas que promueve cada tipo diferente de reconstrucción de cuentos.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN EMPÍRICA

En el contexto de un estudio más amplio sobre la interacción en diferentes actividades que tienen lugar en el jardín de infantes, se registraron todas las actividades naturales durante 40 días completos de clase en 9 salas a las que concurrían alrededor de 20 niños de 4 y 5 años, pertenecientes a 3 jardines de infantes que atienden a alumnos que provienen de hogares en situación de pobreza extrema, en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Para este trabajo se consideran las 30 reconstrucciones de cuentos posteriores a la lectura realizada por las 9 maestras en esos 40 días. La información se recolectó por medio de registros en audio y video y luego se realizaron transcripciones en detalle.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Con el fin de analizar cualitativamente la interacción maestra - niños en el momento posterior a la lectura se tomaron como unidad de análisis las emisiones de la maestra y las de los niños que tuvieron lugar en este momento particular de la situación de lectura y se empleó el Método Comparativo Constante (GLASER, STRAUSS, 1967; STRAUSS, CORBIN, 1991; VALLES, 2003). El análisis inductivo permitió seleccionar categorías para diferenciar entre sí las situaciones de reconstrucción de cuentos:

1. la cantidad de participación de la maestra y de los niños;
2. la calidad de la participación de la maestra y de los niños;
3. la cantidad de información del texto que es recuperada.

De acuerdo a estas categorías se identificaron diferentes tipos de reconstrucciones de cuentos. En los resultados se presentan estos tipos, se los ilustra por medio de ejemplos y se analizan las operaciones cognitivas y discursivas que involucra cada uno de ellos.

RESULTADOS

La reconstrucción de los cuentos al finalizar la lectura parece ser una práctica habitual en las salas de jardín de infantes. En las situaciones observadas esta reconstrucción se realizó con apoyo de las ilustraciones y con la colaboración de las maestras, quienes, a partir de las imágenes y de preguntas y comentarios, reconstruyeron grupalmente el relato junto con los niños.

Si bien estos aspectos resultaron comunes a todas las situaciones, el análisis cualitativo realizado puso de manifiesto que el momento posterior a la lectura puede asumir diferentes formas de acuerdo a la cantidad y calidad de la participación de la maestra y de los niños en ese momento y también de acuerdo a la cantidad y tipo de información del texto que es recuperada.

En relación con la participación de la maestra y de los niños, se diferenciaron situaciones en las que predomina la secuencia Iniciación-respuesta-evaluación – IRE (SINCLAIR, COULTHARD, 1975), en las que las maestras monopolizan la interacción y la participación de los niños resulta muy limitada, de otras en las que la participación de los niños es más activa, su producción lingüística y discursiva es más compleja y la maestra cumple el rol de apoyar su discurso.

Con respecto a la cantidad y tipo de información recuperada se distinguieron situaciones en las que el relato construido entre maestra y niños en la interacción resulta incompleto, de otras en que se logra un relato completo y coherente, es decir, que se recuperan las categorías centrales de la narrativa (STEIN, GLENN, 1979) y sus relaciones para producir un relato completo del texto, a través del uso de recursos lingüísticos adecuados.

Tomando en cuenta todos estos aspectos, se pudieron distinguir los siguientes tipos de reconstrucciones: reconstrucciones incompletas, reconstrucciones descriptivas, reconstrucciones-cuestionario, reconstrucciones-debate (con foco en la comprensión), reconstrucciones monopolizadas y reconstrucciones completas compartidas. Cada uno de estos tipos da cuenta de modos diferentes de abordar la actividad de lectura de cuentos, de manera que la misma involucra operaciones cognitivas y discursivas de diversa índole para sus participantes, y, por tanto, proporciona más o menos oportunidades para la producción narrativa de los niños. A continuación se describe cada uno de los tipos y se presentan ejemplos que los ilustran.

RECONSTRUCCIONES INCOMPLETAS

En muchas oportunidades los relatos construidos después de la lectura resultan incompletos, es decir que se recuperan sólo algunas de las categorías centrales del relato, tal como ocurre en el fragmento que se seleccionó.

(1) *Maestra* (mostrando una de las últimas imágenes): ¿Y qué pasó?

Milagros: Cortó la sogá.

Maestra: ¿A ver?

Francisco: Estaba buscando.

Maestra: ¿A quién estaba buscando? ¿A quién?

Nicolas: A Rita.

Carolina: Se sacó la sogá.

Maestra: ¿Se sacó la sogá y qué dijo? Que él... (mira a los niños y espera).

N: Que era...

Maestra: ¿Y él qué dijo? ¿Que Rita? ¿Cómo era? “Delgada y bien formada”.

N: Delgada.

Maestra: ¿Y qué pasó? ¿Y después cómo vivieron?

N: Para siempre.

N: Felices.

Maestra: ¡Felices!

N: Felices.

Maestra: ¡Muy bien! Un aplauso.

Hacia el final de la reconstrucción del último episodio del cuento, ante la pregunta abierta de la maestra, “¿Y qué pasó?/¿A ver?”, Milagros proporciona la consecuencia del episodio anterior que no había sido explicitada, “Cortó la sogá”, y la maestra la ignora. Francisco, por su parte, refiere al intento del último episodio, respondiendo a la pregunta de la maestra “Estaba buscando”, pero sin explicitar los sujetos ni los objetos de las acciones. Carolina vuelve a insistir con la consecuencia, “Se sacó la sogá”.

En el fragmento final de esta situación de reconstrucción nadie explica cómo se resuelve el problema central: que Rita quería cambiar su aspecto físico para agradar a Arnaldo y a éste le ocurría lo mismo. Tampoco se explica cómo hicieron Rita y Arnaldo para reconocerse, si estaban disfrazados.

Las preguntas de la maestra, “¿Y él qué dijo? ¿Que Rita cómo era?/ ¿Y qué pasó? ¿Y después cómo vivieron?”, si bien elicitán algunos enunciados que constituyen oraciones completas, no dan lugar a que los niños proporcionen la información causalmente relacionada que permitiría componer un relato coherente y completo, dado que pasan por alto las consecuencias del intento – el hecho de que los personajes no se reconocen porque habían modificado su aspecto y por este motivo cada uno descubre que el otro lo quiere tal cual es y, que no resultaba necesario modificar su aspecto. La maestra, en cambio, se focaliza directamente en la reacción, “¿Y después cómo vivieron?”, sin explicitar información que estaba implícita y que era necesario inferir.

En este tipo de reconstrucciones participan varios niños respondiendo a las preguntas de la maestra en forma muy breve – una

palabra, una frase nominal o verbal sin complementos. La maestra luego evalúa estas respuestas, conformando un patrón similar a las secuencias IRE (SINCLAIR, COULTHARD, 1975).

La tarea lingüístico-discursiva y cognitiva fundamental para las maestras en estos casos, consiste en convertir en pregunta las afirmaciones que están explícitas en el texto, manteniéndose en la superficie textual. De modo que si por ejemplo el texto dice: “Le dijo a Rita: Eres delgada y bien formada”, las maestras transforman esta afirmación en: “Que le dijo a Rita?”. Luego comparan las respuestas de los niños con la afirmación del texto, que es la respuesta esperada. La participación de los niños, por su parte, conlleva la recuperación casi literal de las frases leídas, sin elaboración y sin necesidad de emplear estructuras lingüísticas complejas para responder a las preguntas.

RECONSTRUCCIONES DESCRIPTIVAS

En otras oportunidades los relatos construidos al finalizar el cuento constituyen descripciones de las ilustraciones del libro. Estas descripciones no garantizan que se recupere toda la información del cuento y menos aún que la relación entre una y otra ilustración se explicita, dado que las ilustraciones son estáticas y que muestran algún aspecto del relato seleccionado por el dibujante. Por tanto, en muchos casos, estas reconstrucciones resultan incoherentes, es decir que la información proporcionada no se encuentra relacionada entre sí, como en el fragmento que se presenta.

(2) *Maestra*: ¿Y acá qué pasó cuando estaban todos los animales confundidos? ¿El mono qué estaba haciendo? (Señala la imagen del mono descansando).

N: Dormía.

Nicolas: Descansando.

Maestra: Estaba descansando y lo vinieron a buscar... y ¿qué le dijeron, que estaban muy...?

Nicolas: Confundidos.

Maestra: Muy bien, Nico, el único que me escuchó fue él. ¿Y el mono qué hizo? Se puso a...

Romina: Riéndose.

Maestra: Se está riendo. ¿Y que hacían todos los animales que estaban confundidos? Lucas, ¿Qué están haciendo?(señalando la hoja).

Lucas: Se están riendo también ellos.

Maestra: Se empezaron a reír todos, porque se veían graciosos ¿Y qué hizo el mono? ... Le dio cada uno ¿Su...? (señala la ropa).

N: Traje.

Maestra: Su traje, muy bien, y le dijeron que van a lavar ellos.

En el fragmento seleccionado las preguntas de la maestra – “¿Y acá qué pasó cuando estaban todos los animales confundidos? ¿El mono qué estaba haciendo?/ ¿Y qué hacían todos los animales que estaban confundidos? ¿Qué están haciendo?” –, elicitán respuestas que consisten en describir las imágenes que la maestra muestra, como lo indica el uso del tiempo verbal presente, así como los aspectos prosódicos y gestuales – mostrar y señalar las imágenes. Las intervenciones de los niños responden a esta forma de elicitación. Los niños eligen el tiempo verbal presente continuo: “Se están riendo también ello”, o el gerundio “Descansando/ Riéndose”, y también responden con palabras o frases, “Dormía/ Confundidos/ Traje.” Estos enunciados, anclados en las ilustraciones, no consiguen reproducir la trama completa del relato y las relaciones múltiples entre los sucesos.

Por otra parte, el modo en que la maestra formula varias de sus preguntas, respondiéndolas ella misma, resulta en una participación muy limitada por parte de los niños, quienes deben proporcionar como respuesta tan sólo la palabra faltante en la frase de la maestra: “¿Y acá qué pasó cuando estaban todos los animales confundidos? ¿El mono qué estaba haciendo?/ y ¿qué le dijeron, que estaban muy...?/ ¿Y el mono qué hizo? Se puso a.../ ¿Y qué hizo el mono? ... Le dio cada uno ¿Su...?”. En estos casos la reconstrucción es realizada por la maestra con una participación mínima de los niños. Mientras que la tarea lingüístico-discursiva y cognitiva consiste para la maestra en recuperar alguna información explícita a partir de la descripción de las ilustraciones; para los niños implica, en algunos casos, recuperar de la MLP los segmentos faltantes en las frases de las maestras. En otros, deben poner en palabras la información pictórica “Dormía/ Riéndos/ Confundidos”.

RECONSTRUCCIONES: CUESTIONARIO

Se identificaron otro tipo de situaciones que consisten en una serie de preguntas formuladas por la maestra, que son respondidas por los niños con monosílabos o frases nominales, para luego ser evaluadas por la maestra, nuevamente siguiendo la forma de una secuencia IRE (SINCLAIR, COULTHARD, 1975). Más allá de que el cuento se reconstruya o no en su totalidad, al igual que en el caso anterior, las oportunidades que tienen los niños para poner en juego sus recursos lingüísticos son limitadas.

(3) *Maestra*: A ver Yuli, ¿Qué pasó, a ver, quién me lo va a contar para todos? Sí, lo va a contar. ¿Qué pasaba, qué le había crecido a Saverio una qué?

N: Flor.

Maestra: ¿Una flor, en dónde le creció una flor?

N: En la cola.

Maestra: En la cola y ¿Qué pasó, qué querían hacer con la flor, qué le querían hacer?

N: Arrancársela.

Maestra: Se la querían arrancar y entonces Saverio ¿Qué hacía, dale Juli, qué hacía Saverio? Todos querían arrancar la cola y Saverio ¿estaba contento?

Juliana: No.

Maestra: Estaba triste y se quería escapar ¿por dónde?

N: Por la ventana.

Maestra: Y después ¿A quién encontró Saverio? ¿A ver? Acá se quería escapar. Y después ¿Quién vino, cómo se llamaba la amiga, quién vino acá?

N: Laura.

Maestra: Laurita ¿Y Laurita le quería sacar la cola a Saverio?

N: No.

Maestra: No. ¿Y se hicieron qué? A-migos y se fueron ¿a dónde? A pa-sear ¿Y qué le creció al paraguas? ¿Una...?

N: Flor.

Como puede observarse en esta reconstrucción, las preguntas de la maestra dan lugar a enunciados muy breves que no llegan a constituir oraciones: una sola palabra o una frase nominal, “Flor/ En la cola/ Arrancársela/ No/ Por la ventana/ Laura/ No/ Flor”. Todas las preguntas que formula la maestra tienen una única respuesta posible: “¿en dónde le creció una flor?/ ¿qué querían hacer con la flor, qué le querían hacer?/ Se quería escapar ¿por dónde?/¿Quién vino acá?”. Algunas de las respuestas solicitadas son afirmaciones o negaciones: “Saverio ¿estaba contento?/ ¿Y Laurita le quería sacar la cola a Saverio?”.

Se observa nuevamente la forma de elicitación ya señalada que consiste en proporcionar toda la información menos una palabra, que los niños deben completar, sólo que en este caso no se utilizan las imágenes: “¿Qué pasaba, qué le había crecido a Saverio una qué?/ ¿Y se hicieron qué? A-migos y se fueron ¿a dónde? A pa-sear ¿Y qué le creció al paraguas? ¿Una...?”. La maestra proporciona toda la información relevante y es ella quien reconstruye el cuento con una participación mínima y escaso despliegue de recursos lingüísticos por parte de los niños, como en el caso anterior, pero sin descripción de ilustraciones. Su tarea lingüístico-cognitiva consiste en reconstruir el cuento dejando algunos “espacios en blanco” para que los niños los completen. Estos, por su parte, deben recuperar de su memoria la información del texto que la maestra menciona para reponer las palabras que faltan.

RECONSTRUCCIONES: DEBATE (CON FOCO EN LA COMPRENSIÓN)

Se observaron, por otra parte, situaciones en las que, si bien los niños tienen una activa participación, como dan cuenta de no haber comprendido aspectos del cuento, el foco de las intervenciones de la maestra está puesto

en la comprensión de la secuencia de sucesos y sus relaciones, o en algunos conceptos implicados en los relatos, en lugar de focalizarse en la producción narrativa. Estas situaciones se asemejan mucho a los intercambios que tienen lugar durante la lectura de los cuentos.

(4) *Maestra*: ¿Y qué pasó acá? ¿Qué pasó? ¿Con quién se encontró?

Agustin: Con el zorro.

Maestra: Con el zorro ¿Y qué pasó?... ¿Para qué el zorro le dio la cola?

Maylen: Para que se disfrace.

Maestra: No, no se la dio para eso, no se la dio para que se disfrace.

Agustin: Así sale con ella.

Maestra: Claro, se la puso para que esté más lindo el chanchito, así la chancha salía con él.

Marian: Pero no iba a salir con ella.

Maestra: Bueno, pero él se quería poner... ¿Cómo quería estar, más lindo o más feo?

N: Más lindo.

Maestra: Más lindo y por eso se puso la cola del zorro.

Abril: No, pero parecía que era de la jirafa, pero era de otro animal.

Maestra: Claro tiene razón.

Melanie: ¿Por qué están todos los animales?

Maestra: ¿Saben lo que está preguntando Melanie, cómo se la puede sacar? Es un cuento, parece que tiene una peluca, ¿sí? Hagamos de cuenta que tiene una peluca.

Oscar: Que tiene plasticota y se le seca el cuerpo.

Maestra: Puede ser, parece que el chanchito, dice acá Oscar, que se la puso con plasticota a la peluca, a la melena digo, no a la peluca, la melena del león. ¿Y después qué pasó?

Oscar: Se la puso.

Maestra: Se la puso, se la puso en la cabeza. A ver, ¿después con quién se encuentra?

Lautaro: Con la cebra.

Melanie: Quedó hecho un monstruo.

Maestra: Quedó hecho un monstruo. Pero se puso las rayas de la cebra.

Agustin: No es como un monstruo.

Maestra: ¿No? ¿Para vos no es como un monstruo?

Melanie: No, pero es un chanchito pero se le ve como un monstruo.

Maestra: Claro, se le ve el fondo de la piel rosa pero con las rayas de la cebra.

Las emisiones de los niños en este fragmento dan cuenta de que han logrado una comprensión parcial del cuento: “Para que se disfrace/ Así sale

con ella/ Pero no iba a salir con ella/ No, pero parecía que era de la jirafa pero era de otro animal/ ¿Por qué están todos los animales?”.

Ante esta situación, las intervenciones de la maestra están dirigidas a profundizar el diálogo con los niños y de los niños entre sí, en un esfuerzo por comprender cómo están operando cognitivamente para poder construir con ellos un nuevo significado: “¿No? ¿Para vos no es como un monstruo?”. En términos cognitivos, la maestra intenta inferir la RM que cada niño pone de manifiesto en sus emisiones. Para realizar estas inferencias la maestra escucha atentamente a los niños, formula preguntas basadas en sus emisiones – “¿Para qué el zorro le dio la cola?” –, interpreta sus respuestas y las reformula para clarificarlas para el resto del grupo: “*Maestra*: ¿Saben lo que está preguntando Melanie?: Cómo se la puede sacar. Es un cuento, parece que tiene una peluca, ¿sí? Hagamos de cuenta que tiene una peluca./ *Maestra*: Puede ser, parece que el chanco, dice acá Oscar, que se la puso con plasticola a la peluca, a la melena digo, no a la peluca, la melena del león”; y corrige los errores de interpretación de los niños cuando son equivocados – “No, no se la dio para eso, no se la dio para que se disface” – o los evalúa positivamente cuando son correctos – “*Maestra*: Claro.”.

Asimismo, favorece el intercambio entre los niños y promueve un diálogo en el que todos los integrantes del grupo tienen derecho a participar y a expresar lo que piensan – “*Melanie*: Quedó hecho un monstruo./ *Agustin*: No es como un monstruo./ *Maestra*: ¿No? ¿Para vos no es como un monstruo?/ *Melanie*: No, pero es un chanco pero se le ve como un monstruo.”. A partir de este diálogo los niños pueden poner en palabras sus representaciones del cuento, clarificarlas y precisarlas al compartirlas y discutir las con otros. Este diálogo permite que la maestra promueva en los niños operaciones inferenciales que habilitan la comprensión del plano de la ficción dentro del cual es posible que los animales se quiten la piel y la presten. Por otra parte, en este tipo de situaciones, los niños deben realizar un esfuerzo para comprender no solo el relato, sino también las opiniones de los otros niños, para poder participar del intercambio grupal e inclusive argumentar, como lo hace Melanie en su última emisión.

Las operaciones discursivas y cognitivas que la maestra realiza son más complejas que en los tipos de reconstrucción antes mostrados ya que mantiene en la memoria de trabajo la representación mental del cuento leído y la representación incompleta o equivocada que los niños se han formado y las compara, estableciendo puntos de encuentro y formulando preguntas que permitan a los niños completar la información que es necesario retribuir para que la trama del cuento reconstruido resulte coherente. La tarea tal como es planteada en la interacción, en estos casos, implica necesariamente que los niños activen de su MLP las representaciones que se han formado del texto y

que las reorganicen en función de la interacción con la maestra. Para cumplir con esta tarea los niños ponen en juego recursos lingüísticos más sofisticados que los observados en las situaciones de reconstrucción anteriores, tales como los enunciados con cláusulas coordinadas por conectivos coordinantes: “Que tiene plasticota y se le seca el cuerpo.”; adversativos: “No, pero es un chanco pero se le ve como un monstruo”; y consecutivos: “Así sale con ella”; así como las cláusulas relativas: “No, pero parecía que era de la jirafa...”, que dan lugar a enunciados más largos.

RECONSTRUCCIONES MONOPOLIZADAS

En algunas de las situaciones, si bien se realiza una reconstrucción completa del cuento, de ésta participan unos pocos alumnos que monopolizan el intercambio, como lo hace Cristian en el siguiente fragmento.

(5) *Maestra*: ¿Y acá qué le pasó al lobo?

Cristian: Quería comerse una gallina.

Maestra: Además de Cristián, que me parece que es el único que escuchó el cuento, cuenten todos ¿Qué le pasó acá?

Carolina: Quería comerse la gallina.

Maestra: Una gallina y la encontró, pero ¿Qué pensó él?

Carolina: Que la iba a comer.

Cristian: Que la quería gorda.

Maestra: ¿Se la iba a comer acá?

Cristian: No, que engorde más.

Maestra: Bien, pensó: “La voy a engordar para que tenga más carne”. ¿Y qué fue a hacer?

Cristian: Se fue a cocinar.

Carolina: Panqueques iba a hacer para que los coma la gallina.

Maestra: Panqueques, ¿Por qué preparó panqueques, entonces?

Cristian: Para que engorde la gallina.

Maestra: ¿Aparte de Cristián, quién puede contestar? Dalila, ¿Por qué preparó panqueques?

Dalila: Para que coma todo la gallina.

Cristian: Muy bien Dalila.

Maestra: Y se ponga así como una...

Cristian: Pelota.

Cristian monopoliza la reconstrucción, con algo de participación de Carolina, a pesar de los esfuerzos que hace la maestra para favorecer la participación de otros niños, asignando turnos: “Además de Cristián, que me parece que es el único que escuchó el cuento, cuenten todos/ ¿Aparte de Cristián, quién puede contestar? Dalila, ¿Por qué preparó panqueques?” –, e

ignorando en algunas oportunidades las respuestas de Cristian – “*Maestra*: Una gallina y la encontré, pero ¿Qué pensó él?/ *Carolina*: Que la iba a comer./ *Cristian*: Que la quería gorda./ *Maestra*: ¿Se la iba a comer acá?”.

En este caso la tarea cognitiva no es la misma para todo el grupo, el niño que monopoliza la reconstrucción del cuento, recupera de la MLP su representación mental del cuento y produce una narrativa tomando como modelo el cuento original. Sin embargo el resto de los niños cumplen el rol de espectadores y no es posible inferir qué tipo de operaciones se encuentran realizando.

RECONSTRUCCIONES COMPLETAS COMPARTIDAS

Se observaron, por último, situaciones en las que un grupo de niños llevan a cabo la reconstrucción del cuento y logran que esta sea completa, con escasa participación de la maestra. En estas situaciones las maestras, aunque guían el relato, dan lugar a que los niños empleen formas más complejas de lenguaje en un relato extendido. De este desempeño puede inferirse que han logrado textualizar la representación mental del texto leído.

(6) *Maestra*: ¿Y de qué se trataba el cuento?

Leandro: De una bruja.

Maestra: De una bruja.

Miguel: Era buena.

Maestra: Era buena. ¿Y cómo nos dimos cuenta de que era buena?

Antonella: Y el gato era negro y la casa era negra.

Maestra: ¿Qué tenía Berta? Muy bien Antonella, el gato era negro.

Leandro: Bepo.

Maestra: Y la casa y el gato negro que se llamaba Bepo. ¿Y qué pasaba cuando el gato estaba en la casa?

Miguel: Ella no lo dejaba.

Rodrigo: Estaba acostado.

Antonella: Berta no lo podía ver.

Maestra: A ver, cuando Bepo se acostaba en la silla...

Ana: Lo podía ver cuando los ojos los tenía destapado, cuando estaba abierto lo podía ver.

Maestra: Muy bien, cuando Bepo tenía los ojos abiertos.

Brian: Y cuando Bepo cerró los ojos la bruja se cayó.

Maestra: ¿Qué pasó acá? (la maestra señala el libro) Bepo cerró los ojos y...

Leandro: Le hizo caer.

Maestra: ¿Y acá dónde estaba Bepo? Bepo estaba acostado en la alfombra. ¿Y qué pasó?

Milagros: Voló.

Brian: Se tropezó.

Maestra: Se tropezó, muy bien. ¿Y después?

Miguel: Se cayó por la escalera.

Maestra: ¿Y qué pasó cuando se cayó por la escalera?

Romina: Y la bruja lo hizo verde.

Maestra: Se enojó, Berta se enojó y entonces, ¿Qué hizo con el gato?

Isaias: Lo hizo verde.

Maestra: ¿Y acá lo podía ver? Cuando estaba en el pasto...

Brian: No lo veía.

Rodrigo: Porque estaba verde.

Antonella: Porque el pasto era verde y él era verde y no lo podía ver.

Leandro: Verde y verde.

Como se muestra en el fragmento de registro, muchos de los niños participan activamente para reconstruir el cuento y aportan información de modo espontáneo, sin que la maestra lo solicite, información que es contingente con la otra información provista por otros niños: “Era buena/ Y el gato era negro y la casa era negra/ Bepo/ Y cuando Bepo cerró los ojos la bruja se cayó/ *Rodrigo:* Porque estaba verde”. Esta espontaneidad observada por parte de los niños para reconstruir el relato da cuenta de un alto grado de experiencia en este tipo de prácticas de producción narrativa, entrenamiento que implica por un lado, que los niños han codificado el relato de modo coherente, y por otro, que son capaces de prestar atención a las emisiones de sus compañeros para completar la información que otros no han proporcionado o incluso reconceptualizar la información proporcionada por un compañero: “*Milagros:* Voló/ *Brian:* Se tropezó” – y así construir entre todos el relato. “*Maestra:* Cuando estaba en el pasto.../ *Brian:* No lo veía./ *Rodrigo:* Porque estaba verde./ *Antonella:* Porque el pasto era verde y él era verde y no lo podía ver./ *Leandro:* Verde y verde.”

La maestra, por su parte, proporciona la menor cantidad de información posible, repitiendo las emisiones de los niños, para que otros las retomen: “De una bruja./ Era buena./ Se tropezó.”. La repetición de la maestra parece favorecer la contingencia en las emisiones de los niños, que continúan el tópico de la emisión del último niño, y la progresión temática.

Sin embargo, no siempre los niños proporcionan toda la información necesaria. Cuando esto ocurre la maestra interviene y sincroniza su participación con la de los niños, retomando lo que estos dicen para proporcionar la información faltante, que hace avanzar el relato: “*Maestra:* ¿Y qué pasó cuando se cayó por la escalera?/ *Romina:* Lo hizo verde./ *Maestra:* Se enojó, Berta se enojó y entonces, ¿Qué hizo con el gato?/ *Isaias:* Lo hizo verde.”. De este modo la reconstrucción queda a cargo de los niños, quienes elaboran sobre el aporte de la maestra y de

otros niños, dando por resultado la construcción un texto coherente y cohesivo. Al igual que en las reconstrucciones-debate, se observa en mayor medida la utilización de recursos lingüísticos variados propios de un estilo de lenguaje escrito, tales como los conectores causales-“porque” - que constituyen mecanismos de cohesión narrativa.

En este tipo de situaciones las operaciones cognitivas que los niños ponen en juego son aquellas necesarias para la producción de una narrativa ya conocida: activación de la RM de la trama y textualización para ponerla en palabras. Lo que la maestra aporta en este caso es el “hilado” de la historia, pautando el episodio a relatar y proporcionando los conectores necesarios – “después/ cuando.../ entonces” –, así como los elementos ausentes en el mismo. En términos cognitivos la maestra activa también su RM del cuento pero no la verbaliza inmediatamente sino que lo hace solo cuando los niños ya han dado cuenta de no poder hacerlo por sus propios medios: “Se enojó,... y entonces ¿Qué hizo con el gato?”.

DISCUSIÓN

La reconstrucción de un texto después de su lectura facilita su mantenimiento en la memoria. Permite asimismo verificar si los niños han comprendido la trama y qué aspectos recuerdan mejor. Sin embargo, el objetivo pedagógico de la reconstrucción de un cuento no se reduce a los aspectos antes citados sino que debería pensarse esta instancia como un contexto apropiado para la producción de discurso narrativo oral. En este sentido, los seis tipos de reconstrucciones grupales de cuentos identificados según la cantidad y calidad de la interacción durante este momento y según la cantidad y tipo de información recuperada en el intercambio, pueden diferenciarse también en cuanto a las operaciones cognitivas y los recursos lingüísticos que elicitan de sus participantes. En efecto, tal y como se describieron en los resultados del análisis cualitativo realizado sobre 30 reconstrucciones de cuentos en salas de 5 años, estas características inciden en las posibilidades que tienen los niños de poner en juego habilidades para producir narrativas coherentes y completas de un texto leído.

Las operaciones lingüístico-cognitivas que los tres primeros tipos de reconstrucciones elicitan – las reconstrucciones incompletas, las descriptivas y las reconstrucciones-cuestionario – no implican necesariamente que los niños hayan formado una representación mental coherente del texto en su memoria, ni que deban organizarla para producir un relato complejo y coherente. Los niños pueden realizar la tarea asignada por la maestra, responder a las preguntas, aún sin haber comprendido el cuento. La actividad tal y como está planteada en estos casos puede realizarse operando sobre una representación incompleta o incluso a través de una descripción de las ilustraciones. Tampoco requiere que los niños se valgan de una serie de

recursos lingüísticos complejos propios de un estilo de lenguaje escrito, para producir un relato.

Estos casos se distinguen claramente de los otros tipos. En las reconstrucciones-debate (focalizadas en la comprensión), las monopolizadas y las reconstrucciones completas compartidas, para responder a la tarea planteada, los niños (en el caso de las monopolizadas al menos uno solo lo hace) necesariamente deben identificar las relaciones implícitas que el texto sugiere, es decir realizar inferencias (GRAESSER, SINGER, TRABASSO, 1994), activar de su MLP la RM de un fragmento de la trama del texto leído (GERNSBACHER, 1997) e integrar ideas más allá de las frases (BARCLAY, REID, 1974), articulándolas de modo de poder convertirlas en discurso para transmitir las a otros. Al dialogar con otros acerca del sentido de una historia (como ocurre en las reconstrucciones-debate) y modificar algún aspecto de la RM en función de ese diálogo o al componer esa trama en la interacción con otros (como en las reconstrucciones completas compartidas), los niños no sólo se apoyan en la RM del cuento sino que también ponen en juego los recursos lingüístico-discursivos propios de un estilo de lenguaje escrito. En la línea de los hallazgos de Silva, Plana y Borzone (2007) antes citados, es precisamente la existencia de esa RM coherente y organizada, que se habría formado durante la lectura, la que guiaría la producción de la narrativa y la selección de los recursos lingüísticos necesarios. Es decir que el empleo de estos recursos lingüísticos puede ser interpretado como la respuesta a una demanda específica planteada por este tipo de situaciones comunicativas (MANRIQUE, 2009).

Por todas las características señaladas, puede inferirse que el segundo grupo de reconstrucciones proporciona a los niños mejores oportunidades para la producción de narrativa.

Asimismo, tal como se mostró en otros trabajos (NINIO, 1983; DAVIES, 1991; MANRIQUE, 2005) se observa que las reconstrucciones de cuentos efectivamente resultan situaciones muy apropiadas para andamiar este proceso. El andamiaje, por su parte, tiene efectos sobre las oportunidades de los niños, quienes se apropian del estilo comunicativo de los adultos que interactúan con ellos (SNOW, NINIO, 1986; DICKINSON, KEEBLER, 1989) hasta tal punto que se ha planteado que la producción narrativa del niño puede ser entendida como una respuesta a las preguntas interiorizadas de los adultos que lo rodean (MCCABE, PETERSON, 1991). A este respecto se observa que mientras que en los tres primeros tipos de reconstrucciones el apoyo prestado por las maestras parece estar orientado a obtener respuestas correctas, en las reconstrucciones-debate o en las completas el sentido de su participación no es meramente evaluar las respuestas de los niños sino comprender el modo en que están procesando el texto y discutirlo.

Resumiendo, los resultados de este trabajo constituyen un aporte al conocimiento del modo en que la interacción que tiene lugar durante la reconstrucción de un cuento puede afectar las oportunidades de desarrollo de habilidades para narrar por parte de los niños, dado que promueve la realización de operaciones cognitivas así como el empleo de recursos lingüísticos de diferente índole según las características que asume. En este sentido, el trabajo muestra la necesidad de atender concretamente a la tarea de reconstrucción de los cuentos como un aspecto específico de la lectura que se vincula directamente con la producción de narrativa.

Los resultados del análisis realizado resultan relevantes, no solo para describir los entornos interaccionales y comprender las posibilidades de desarrollo lingüístico y cognitivo que efectivamente los niños encuentran en la escuela, sino también para establecer líneas de acción basadas en el conocimiento del modo en que se puede emplear la lectura de cuentos para que resulte una actividad efectiva para el desarrollo de la producción de narrativa y de las habilidades precursoras de la alfabetización (DALE et al., 1996).

REFERENCIAS

- ARNOLD, D. S. et al. Accelerating language development through picture-book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, n. 86, p. 235-243, 1994.
- BARCLAY, J. R.; REID, M. Semantic integration in children's recall of discourse. *Developmental Psychology*, n. 10, p. 277-281, 1974.
- BORZONE, A. M. La Lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhè*, v. 14, n. 1, p. 193-209, 2005.
- BORZONE, A.; PLANA, M. D. Effects of contest task and topic on children's reports o personal event. In: SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT BIENNIA MEETING. *Poster...* Boston (Mass), 2007.
- . La Lectura de cuentos en el aula. *Lectura y vida*, v. 13, n. 1, p. 11-20, 1992.
- BORZONE, A. M.; ROSEMBERG, C. Intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, n. 67-68, p. 115-132, 1994.
- CAZDEN, C. El Discurso del aula. In: WITTROCK, M. (Ed.). *La Investigación en la enseñanza*, 3.: Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós, 1991. p. 627-653.
- CHAFE, W. Differences between speaking and writing. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Ed.). *Literacy, language and learning*. Norwood: Ablex, 1985. p. 105-124.
- CRAIN-THORESON, C.; DALE, P. S. Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and early reading. *Developmental Psychology*, n. 28, p. 421-429, 1992.
- DALE, P. et al. Parent-child reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, n. 16, p. 213-235, 1996.

DAVIES, C. "Once upon a time...": speech and language facilitation via book reading. 1991. Thesis (Master's) – University of Texas at Austin, 1991.

DEVESCOVI, A.; BAUMGARTNER, E. Joint reading a picture book: verbal interaction & narrative skills. *Cognition and Instruction*, v. 11, n. 3/4, p. 299-323, 1993.

DEBARYSHE, B. D. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, n. 20, p. 455-461, 1993.

DICKINSON, D. K. Teacher agenda and setting: constraints and conversation in preschools. In: MCCABE, A.; PETERSON, C. (Ed.) *Developing narrative structure*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 217-253.

DICKINSON, D. K.; KEEBLER, R. Variation in preschool teachers style of reading books. *Discourse Processes*, n. 12, p. 353-376, 1989.

DICKINSON, D. K.; SMITH, M. Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, v. 29, n. 2, p. 104-123, 1994.

FEY, M. *Language intervention in young children*. San Diego (CA): College Hill, 1986.

GERNSBACHER, M. A. Two decades of structure building. *Discourse Processes*, n. 23, p. 265-304, 1997.

GLASER, B. ; STRAUSS, A. *The Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.

GRAESSER, A.; SINGER, M.; TRABASSO, T. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, n. 101, p. 371-395, 1994.

LEVELT, W. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT, 1989.

MANRIQUE, M. S. *Conversación y desarrollo lingüístico en la Infancia: un estudio de la interacción verbal en el Jardín de Infantes con población urbano-marginal*. 2009. Tesis (Doctoral) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

_____. *Relatos compartidos en la interacción entre la maestra y los niños en el jardín de Infantes*. In: COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA, 2., 2005, Buenos Aires. *Ponencia presentada...* Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, 2005.

MCCABE, A.; PETERSON, C. Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In: MCCABE, A.; PETERSON, C. (Ed.). *Developing narrative structure*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 217-253.

MEHAN, H. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge (Mass): Harvard University, 1979.

NELSON, K. *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University, 1996.

NINIO, A. Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, n. 19, p. 445-451, 1983.

ORSOLINI, M.; PONTECORVO, C. La Genesi della spiegazione nella discussione in classe. In: BARBIERI, M. S. (Ed.). *La Siegazione nel interazione sociale*. Turin (Italia): Loeschen, 1989. p. 139-160.

PARIS, S. G.; CARTER, A. Y. Semantic and constructive aspects of sentence memory in children. *Developmental Psychology*, n. 9, p. 109-113, 1973.

ROSEMBERG, C. R.; BORZONE, A. M. La Interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula. In: GIBAJA, R.; BABINI, A. M. E. de. *La Educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena, 1994. p. 165-204.

- RUMELHART, D. Notes on a schema for stories. In: BOBROW, D.; COLLINS, Y. A. (Ed.). *Representation and understanding*. New York: Academic, 1975. p. 237-272.
- SÉNÉCHAL, M.; THOMAS, E.; MONKER, J.-A. Individual differences in 4-year-old Children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, v. 87, n. 2, p. 218-229, 1995.
- SÉNÉCHAL, M. et al. Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, n. 88, p. 520-536, 1996.
- SILVA, M. L.; PLANA, M. D.; BORZONE, A. M. *Representaciones mentales de eventos y habilidades discursivas en niños pequeños*. In: COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA, 3., 2007, Buenos Aires. *Ponencia presentada...* Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, 2007.
- SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University, 1975.
- SNOW, C.; NINIO, A. The Contracts of literacy: what children learn from learning to read books. In: TEALE, W.; SULZBY, E. (Ed.). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood (NJ): Ablex, 1986. p. 116-138.
- STEIN, N. L.; GLENN, C. G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: FREEDLE, R. O. (Ed.). *New directions in discourse processing, 2: Advances in discourse processes*. Norwood (NJ): Ablex, 1979. p. 53-120.
- . Children's concept of time: the development of story schema. In: FRIEDMAN, W. J. (Ed.). *The Development psychology of time*. New York: Academic, 1982. p. 255-281.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research*. Londres: Sage, 1991.
- SWINSON, J.; ELLIS, C. Telling stories to encourage language. *British Journal of Special Education*, v. 15, p. 169-171, 1988.
- TEALE, W.; MARTINEZ, M. Teacher storybook reading styles: evidence and implications. *Reading Education in Texas*, n. 2, p. 7-16, 1986.
- TRABASSO, T. et al. Knowledge of goal and plans in the on line narration of events. *Cognitive Development*, n. 7, p. 133-170, 1992.
- VALLES, M. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 2003.
- VAN DEN BROEK, P. W. The Development of event comprehension from childhood to adulthood. In: VAN DEN BROEK, P. W.; BAUER, P. J. (Ed.). *Developmental spans in event comprehension and representation*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1997. p. 321-342.
- VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic, 1983.
- WASIK, B.; BOND, M. A. Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, v. 93, n. 2, p. 243-250, 2001.
- WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia, 1988.
- WHITEHURST, G. J.; VALDEZ-MENCHACA, M. C. Accelerating language development through picture book reading: a systematic extensions to mexican day care. *Developmental Psychology*, v. 28, n. 6, p. 1106-1114, 1992.
- WHITEHURST, G. J. et al. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, n. 24, p. 552-559, 1988.

———. A picture-book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, n. 30, p. 679-689, 1994.

———. Outcomes of an emergent literacy intervention from head start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, n. 91, p. 261-272, 1999.

ZEVENBERGEN, A. A.; WHITEHURST, G. J. Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. In: VAN KLEECK, A.; STAHL, S. A.; BAUER, E. B. (Ed.). *On reading books to children: parents and teachers*. Mahnah (NJ): Erlbaum, 2003. p. 177-200.

MARÍA SOLEDAD MANRIQUE

Pesquisadora do Conselho Nacional de Investigações Científicas y Técnicas do Centro Interdisciplinario de Investigações em Psicologia Matemática y Experimental e Professora da Faculdade de Filosofia y Letras de la Universidad de Buenos Aires – Argentina
solemanrique@yahoo.com.ar