

La lectura de cuentos en el Jardín de Infantes: Una práctica que se transforma

 María Soledad Manrique*

Resumen

El trabajo tuvo por objetivo explorar la transformación en las prácticas de lectura de cuentos de un grupo de maestras de una institución educativa de la provincia de Buenos Aires, Argentina, que atiende a niños en situación de pobreza, luego de un dispositivo de formación. El dispositivo consistió en un taller experiencial focalizado en el análisis de las prácticas propias y las de otros, destinado a promover la reflexión sobre las prácticas de lectura de cuentos y la implementación de diferentes modalidades de intervención orientadas a favorecer la comprensión de los niños. Se video-filmaron y transcribieron dos situaciones de lectura de cuentos de cada una de las 5 participantes antes y después de la intervención, que fueron analizadas a través de estrategias cualitativas (Glaser & Strauss, 1967). El análisis comparativo de las situaciones de lectura previa y posterior al dispositivo mostró la transformación del patrón inicial observado en las prácticas de lectura en aspectos tales como la modalidad de lectura y el aumento de la demanda cognitiva en las situaciones posteriores, aspectos sobre los que se había reflexionado en los encuentros de formación. Se considera la variación observada en la transformación de las prácticas docentes como indicador de la multiplicidad de factores ajenos al dispositivo, involucrados en toda experiencia formativa.

Palabras clave

*Práctica pedagógica
maestras
formación
lectura de cuentos
Jardín de Infantes*

Abstract

The aim of the present paper is to explore the change in story-reading practices after a training device carried out with a group of teachers of an educational institution of the province of Buenos Aires, Argentina, which attends children in a poverty situation. The device consisted of an experiential workshop focused on the reflection and analysis of the participants' practices and those of others, emphasizing different modalities of intervention for favoring children's comprehension. Two story reading situations of each one of 5 participants were filmed and transcribed before and after the intervention, and they were analyzed qualitatively employing the comparative constant method (Glaser & Strauss, 1967). The comparative analysis of the pre and post reading situations showed the transformation of the initial pattern observed in the reading practices in such aspects as the reading

Key words

*pedagogical practice
teachers
training
story-reading
kindergarten*

* Se agradece a la Dra. Ana María Borzone la lectura cuidadosa del manuscrito y a la Lic. Victoria Gasparini la colaboración en la transcripción de los registros.

María Soledad Manrique, CIIPME – CONICET- U.B.A, solemanrique@yahoo.com.ar

modality and an increase of the cognitive demand in the story-reading situations after the device, aspects that had been attended to at the training meetings. The variation observed among the educational practices is considered an indicator of the multiplicity of factors foreign to the device, involved in all formative experience.

Introducción

El objetivo del trabajo consiste en analizar la transformación en las prácticas de lectura de cuentos de un grupo de maestras de nivel inicial, que participaron de un dispositivo de formación en una institución educativa que atiende a niños en situación de pobreza extrema.

El concepto de práctica de lectura aquí empleado se nutre del sentido aristotélico de “práctica” como aquellos modos de acción requeridos cuando los medios y los fines permanecen abiertos y en conflicto y es necesario tomar decisiones que involucran valores en competencia en situaciones complejas como las aulas (Kemmis, 1999). La práctica así entendida es una forma de acción que involucra un razonamiento que excede lo instrumental en tanto aplicación de reglas o técnicas para lograr fines conocidos. Se acerca, en cambio, al concepto de praxis, de acuerdo al cual Ferry (1997) ubica no sólo el hacer sino la puesta en acto de diferentes operaciones en un contexto que es necesario analizar y en el que cada docente habrá de tomar decisiones que involucran aspectos éticos. Este modo de definir el objeto a analizar es coherente con una perspectiva ecológica (Doyle, 1983; Mazza, en prensa), que implica la consideración de las situaciones de lectura de cuentos como contextos potenciales de aprendizaje, medio-ambientes singulares, complejos y altamente impredecibles, que presentan ciertas demandas a los niños, quienes, al interpretar estas demandas y responder a ellas en colaboración con otros, tienen la oportunidad de ensayar y hacer propio cualquier proceso lingüístico y cognitivo realizado (Manrique, 2009).

En efecto, numerosos trabajos han mostrado cómo, de acuerdo a las demandas planteadas, una situación de lectura de cuentos puede implicar para los niños oportunidades de aprendizaje de diferentes habilidades y conocimientos (Borzzone & Rosemberg, 1992, 1994; Manrique & Borzzone, 2007; 2010; Manrique, 2011a; Teale & Martinez, 1986; Wells, 1988; Whitehurst & Lonigan, 2001; Wasik & Bond, 1991), en tanto entraña la realización de procesos lingüísticos y cognitivos de diversa índole para los niños (Bloome & Theodorou, 1988; Doyle, 1983) que pueden oscilar entre la mera descripción de ilustraciones, la recuperación de información literal o la realización de complejas operaciones, tales como las inferencias acerca de aspectos implícitos en los textos, entre otros (Manrique, 2011b).

Ahora bien, las situaciones de lectura de cuentos como medio-ambientes de aprendizaje diferenciados pueden ser afectadas por múltiples factores, entre los cuales se destaca particularmente la práctica docente. En efecto, son las maestras quienes, según los objetivos que se proponen para la actividad, su modo de presentarla y gestionarla y los textos elegidos, establecen con los niños una negociación acerca de las demandas de esa actividad y de las operaciones cognitivas que la misma involucra. Dickinson y Smith (1994) distinguen dos estilos contrapuestos de lectura: el estilo didáctico interaccional, cuyo foco es la recuperación de información literal con un bajo nivel de demanda cognitiva y el co-constructivo centrado en la relación entre eventos, que involucra un alto nivel de demanda cognitiva.

Las diferencias que este y otros trabajos han puesto de manifiesto en las prácticas de las maestras durante la lectura en las aulas (Borzzone & Rosemberg, 1992, 1994;

Dickinson & Smith, 1994; Manrique & Borzone, 2007; 2010; Manrique, 2011b; Teale & Martinez, 1986) y las repercusiones que puede tener para los niños la repetición a lo largo de un año escolar de un modo particular de leer cuentos, en cuanto a las diferentes oportunidades de aprendizaje que crea, justifica un estudio que se focalice en las posibilidades de optimización de estas prácticas de lectura y en las características de los dispositivos de formación que pueden favorecerlas.

La relevancia del estudio propuesto es aún más prominente en el caso de docentes que trabajan en instituciones a las que asisten niños en situación de pobreza. El Jardín de Infantes y la actividad de lectura de cuentos que en este se realiza constituyen espacios privilegiados para favorecer el contacto con la cultura letrada y con el estilo de lenguaje escrito (Chafe, 1985). Este contacto poco frecuente en niños en situación de pobreza es favorable para el desarrollo lingüístico- cognitivo infantil y para acceder a la alfabetización.

La revisión y transformación de las prácticas de lectura de cuentos por parte de las maestras resulta un desafío en dos sentidos. En principio, porque la creencia de que el objetivo principal de la situación de lectura de cuentos es el goce estético está muy extendida en el nivel inicial, del mismo modo que la resistencia a considerar la situación de lectura como una actividad propicia para el aprendizaje lingüístico y cognitivo.

En segundo lugar, porque la lectura de cuentos constituye una situación cognitivamente demandante tanto para el adulto que lee, como para los niños. Desde el punto de vista de los niños, la comprensión de un cuento requiere del procesamiento de un input lingüístico y a veces un input visual que constituyen pistas a partir de las cuales el niño debe formar el modelo mental del texto (Gersbacher, 1997). Las operaciones cognitivas básicas que se ponen en juego en la comprensión de relatos ficcionales son la activación de conocimiento previo, la realización de inferencias y el procesamiento de cadenas causales (Graesser, Singer & Trabasso, 1994), tanto del plano fáctico como del plano psicológico de la narrativa (Bruner & Lucariello, 1989). Las habilidades requeridas para llevar a cabo estas operaciones se encuentran aún en período de desarrollo en niños pequeños (Gersbacher, 1997; Manrique & Borzone, 2010; van den Broek, 1989; 1997; Yuill & Oakhill, 1991).

Dadas estas dificultades numerosos trabajos han ponderado las ventajas de las situaciones en las que estos procesos se llevan a cabo de manera conjunta con los niños como modo de proporcionar un andamiaje que les permita hacer con otros lo que aún no pueden hacer solos (Borzone & Rosemberg, 1992, 1994; Dickinson & Smith, 1994; Manrique & Borzone, 2007; 2010; Wasik & Bond, 2001; Whitehurst & Valdez-Menchaca, 1992; Whitehurst & Lonigan, 2001).

En efecto, las maestras, a partir de la selección de un cuento y de su propia comprensión del mismo, el modo que tienen de transmitirlo en cuanto a prosodia –tono, ritmo, pausas, acentos- gestos y movimientos corporales, el modo en que interpretan las dificultades que los niños van encontrando en el proceso, y las preguntas que formulan en relación a ellas, pueden incidir en el apoyo que proporcionan a la conformación del modelo mental del texto de cada uno de los niños.

Cuando el texto leído da lugar a una discusión entendida como un espacio intersubjetivo en el que se comparten las operaciones cognitivas que cada niño y la maestra están llevando a cabo para comprenderlo, es posible operar en la zona de desarrollo potencial de los niños (Manrique, 2011a), y construir mediante el intercambio lingüístico un andamiaje (Bruner, 1987) a los procesos de comprensión. En estos casos los niños no solo logran formarse representaciones mentales más completas del cuento que se está leyendo y recuperar aquello que se ha intercambiado con otros (Manrique & Borzone,

2007; 2010), sino que la situación misma resulta un modelo que los niños pueden internalizar (Vygotsky, 1978). Esto es, que los niños pueden, a partir del intercambio con otros durante la lectura, desarrollar sus incipientes habilidades de comprensión, habilidades que obviamente exceden la comprensión de cuentos.

Este tipo de situaciones conlleva una demanda cognitiva muy alta para todos los participantes. La dificultad para el docente consiste en comprender el modo en que los niños están procesando el texto para poder crear un puente entre lo que los niños comprenden y sus propias representaciones, a partir del intercambio (Manrique, 2011a), situación que se agrava cuando se trabaja con niños en situación de pobreza.

Considerando los desafíos planteados en cuanto a la elevada demanda cognitiva de este tipo de situaciones y los prejuicios instalados en las prácticas docentes, se diseñó un dispositivo de formación (Souto, 1999) centrado en el desarrollo de habilidades que permitieran a las maestras constituirse en mediatizadoras del texto capaces de realizar los procesos cognitivos que los textos demandan, en colaboración con los niños. Con este fin, y partiendo del supuesto de que todo proceso de formación implica necesariamente la transformación de las representaciones generalmente implícitas en las que se fundamentan las prácticas (Atkinson & Claxton, 2002; Scheuer & Pozo, 2006), el dispositivo proporcionó a las participantes herramientas para analizar sus prácticas de lectura y las representaciones que sostenían esas prácticas y reflexionar críticamente sobre ellas (Barbier, 1999; Ferry, 1997). En este trabajo se presenta el análisis de la transformación en las prácticas del grupo de docentes que participó de este dispositivo de formación. Este primer abordaje será completado en trabajos posteriores con el análisis de las representaciones de los docentes participantes y del dispositivo mismo.

Teniendo en cuenta que la formación de los docentes ha demostrado ser un de los puntos clave en la mejora de la educación, asociada a los logros de los alumnos (Rivkin et. Al, 2005; Darling Hammond, 2000), y que los niños en riesgo por pobreza necesitan realmente de una escuela infantil que les brinde oportunidades de aprendizaje que muchas veces no encuentran en su entorno inmediato, se espera que el estudio resulte un aporte para la comprensión de las prácticas pedagógicas y de los procesos de cambio que estas sufren, así como de los dispositivos capaces de favorecerlos con el fin de que estos niños tengan mayores oportunidades de apropiarse de las herramientas de la cultura letrada que posibilitan la participación en esta sociedad.

Procedimientos metodológicos

El corpus analizado en este trabajo constituye la primer instancia de análisis de los datos recogidos en el marco de un estudio más amplio sobre el impacto de un dispositivo de formación, en las representaciones y en las prácticas de maestras y adultos que cumplen funciones educativas, en situaciones de lectura en el aula.¹

1. Proyecto con beca posdoctoral del CONICET titulado "La formación docente en el Nivel Inicial. Análisis de un dispositivo de formación en Lectura de Cuentos."

Participantes

Participaron de este estudio 5 maestras y sus grupos de alrededor de 25 alumnos de salas de 3 a 5 años de una escuela de la provincia de Buenos Aires, Argentina, que atiende alrededor de 140 niños en edad preescolar en situación de pobreza. La escuela cuenta con un subsidio de la iglesia que permite la asistencia de los niños por una mínima suma mensual.

Las maestras participantes fueron informadas acerca del proyecto previamente y se comprometieron por voluntad propia a asistir a los encuentros de formación y entrevistas. Todas poseen una antigüedad de más de 4 años en la escuela y alrededor de 10 años de experiencia en salas de Jardín.

Con respecto a su nivel educativo, además de su título de maestra Jardinera, obtenido en el profesorado en San Isidro, en San Fernando o en el Normal 10, en Capital, dan cuenta de una formación heterogénea y desigual que responde a sus intereses y oportunidades. En este sentido cada una relató haber realizado por lo menos algún curso de perfeccionamiento por año, con el fin de sumar puntaje para la carrera docente y mantenerse actualizadas. El nivel socioeconómico del grupo de docentes es medio – bajo.

Recolección de información empírica

Se videofilmaron y luego se transcribieron en detalle 1 situación de lectura de cuentos en la sala previa y 1 posterior a la implementación del dispositivo de formación, en cada uno de los 5 grupos maestra – niños (G1, G2, G3, G4 y G5), un total de 5 situaciones previas y 5 posteriores.

Dispositivo de formación

El objetivo del dispositivo consistió en promover la reflexión sobre las propias prácticas de lectura de cuentos y la implementación de diferentes modalidades de intervención orientadas a favorecer la comprensión de los niños, a partir de la realización de procesos de razonamiento compartidos mediante el intercambio verbal durante la lectura.

El dispositivo se desarrolló en dos instancias de trabajo, grupal e individual. Para la instancia individual se entregó a cada maestra la transcripción de la propia situación de lectura que había sido videofilmada. Con la guía de la coordinadora cada maestra realizó el análisis de esa situación, focalizando, por un lado, en las dificultades que la lectura del cuento leído implicaba para su comprensión, y, por otro, en las intervenciones docentes y en los procesos cognitivos que se habían favorecido en los niños con cada una de ellas y en las intervenciones de los niños que ponían de manifiesto las operaciones cognitivas que estaban realizando.

La instancia grupal, que se llevó a cabo en 5 reuniones, adoptó la forma de un taller de observación de prácticas de otros docentes en video y discusión de casos. A través del análisis realizado en grupo, esta instancia tenía por objetivo proporcionar categorías de análisis nuevas a las maestras, focalizando la mirada en aspectos antes no observados por las participantes y modelar diferentes formas de intervención.

Procedimientos para el análisis de la información

Si bien el trabajo se encuadra dentro de las perspectivas cualitativas que privilegian el análisis contextualizado de los fenómenos, se combinan procedimientos cualitativos para la elaboración inductiva de dimensiones y categorías de análisis en base al método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967; Valles, 2003), con

otros cuantitativos que permiten comparar la distribución cuantitativa de algunas de esas categorías en las situaciones previa y posterior a la implementación del dispositivo. Se tomaron como unidad de análisis el total de las predicaciones de las maestras y las de los niños que no constituían parte del texto leído, es decir todo lo dicho por maestra y niños, denominado en otros trabajos “texto interactivo” (Manrique, 2011).

El sistema de dimensiones y categorías construido contempla:

1. La estructura de la actividad de lectura: Presencia o ausencia de diferentes momentos en la actividad, como el momento previo a la lectura o el momento de reconstrucción posterior a la lectura.
2. La modalidad de lectura: Vinculada a la relación entre el texto leído y el habla en torno al texto. Se tiene en cuenta si la lectura del texto se intercala, y en que medida, con los comentarios o texto interactivo.
 - a) Lectura con interrupciones mínimas al texto leído o
 - b) Lectura dialógica (la lectura se alterna con intercambios en torno al texto) (Whitehurst & Valdez-Menchaca, 1992).
3. La demanda cognitiva en el texto interactivo: Para establecer el nivel de demanda cognitiva de cada predicación de la maestra y de los niños se construyó un sistema de categorías en base al que fuera previamente desarrollado por van Kleeck et al. (1997), que fue modificado en función del análisis de los datos. El sistema contempla los siguientes niveles:

Nivel 1: Requieren de la identificación y la etiquetación de objetos o personajes. (¿Dónde está el osito ahora acá? (señala imagen) / ¿Cuál es el perrito?).

Nivel 2: Implica la descripción de objetos o personajes y eventos, o la focalización en algunos haciéndolos salientes. (¿Dónde se había subido el osito? (muestra la ilustración). / ¿Qué está haciendo acá el osito? (señala al osito dentro de la jaula).

Nivel 3: Predicaciones que incluyen de alguna manera pistas para las respuestas o la misma respuesta se encuentra presente en la pregunta de modo que pueden ser respondidas al azar o por lectura de pistas prosódicas (preguntas cerradas o que involucran la selección de una alternativa de entre dos (¿Estaba triste o estaba contento?).

Nivel 4: Implica la recuperación de información proporcionada por el texto o el conocimiento del mundo de los niños (Miren, miren al pingüino ¿Qué le dijo el pingüino? / ¿Y tienen alas las jirafas?)

Nivel 5: Involucra manipular u operar con esa información activada: establecer relaciones (asociaciones, comparaciones) y realizar inferencias. (¿Ven? hay que hacerle caso a la mama./ ¿Porqué pensás que quería ir a buscar una mamá?)

Predicaciones Interactivas (P-I): Cumplen funciones comunicativas, no directamente relacionadas con el procesamiento del texto, como la función de mantener, preservar o gestionar la comunicación en el grupo, asignar turnos, llamar la atención (preguntas retóricas, interjecciones, “Miren”), establecer la disciplina, evaluar la intervención, reconocer el aporte o motivar a los niños.

No clasificables (N.C): Debido a información insuficiente: frases incompletas, frases inaudibles o superpuestas, frases incomprensibles.

Las últimas dos categorías “predicaciones interactivas” y “no clasificables”, dan lugar a que el sistema sea exhaustivo, que permita clasificar el total de las predicaciones, pero no fueron consideradas especialmente, ya que cumplen funciones pragmáticas diferentes.

Se codificaron todas las predicaciones de la maestra y de los niños en cada una de las situaciones de lectura en función de este sistema de categorías. Luego se realizó un cálculo de frecuencias de aparición de cada una de las categorías para comparar las situaciones previa y posterior al dispositivo de cada grupo maestra- niños (G1, G2, G3, G4 y G5). Las situaciones de lectura de cuentos con mayor cantidad de predicaciones ubicadas en el nivel 4 y 5 son las que plantean una demanda cognitiva mayor.

Resultados y discusión

Transformaciones en las prácticas

Con el fin de explorar la transformación en las prácticas de lectura de cuentos de las 5 maestras jardineras que participaron del dispositivo de formación, se compararon las situaciones de lectura previas y posteriores a la realización del dispositivo según el sistema de dimensiones y categorías expuesto. Se presentan, a continuación, los resultados de este análisis considerando cada una de las dimensiones que componen el sistema: estructura de la actividad, modalidad de lectura y frecuencia del tipo de predicaciones según el nivel de demanda cognitiva de cada situación.

Los resultados muestran que las transformaciones observadas en las prácticas de lectura de las maestras siguen un patrón en relación con la modalidad que adopta la actividad y con las demandas cognitivas que las situaciones plantean a los niños, siguiendo la dirección propuesta por el dispositivo de formación, esto es: que las situaciones de lectura de cuentos posteriores al dispositivo plantean una demanda cognitiva mayor para los niños y, por tanto, pueden ser consideradas como un contexto de oportunidades de aprendizaje ampliado en comparación con las situaciones previas de lectura. Se presentan, asimismo, las variaciones individuales al patrón, en relación con las demandas cognitivas planteadas y se discuten estas diferencias en términos de las potencialidades de un dispositivo de formación en relación con la formación continua de los adultos.

Estructura de la actividad

En relación con la estructura de la actividad, no se observaron modificaciones en las situaciones de lectura de cuentos. Tanto antes como después de la implementación del dispositivo de formación las situaciones de lectura contaron con tres momentos: un momento previo a la lectura centrado sobre todo en el clima de trabajo con referencia a los personajes o al tema del cuento; la lectura propiamente dicha y un momento posterior con recuperaciones parciales o totales del relato o comentarios sobre lo leído. Las diferencias entre las situaciones previa y posterior al dispositivo se manifiestan, en todos los casos, en el momento de la lectura misma en relación con la modalidad de lectura.

Modalidad de lectura

En todas las situaciones previas al dispositivo se llevó a cabo una lectura con pocas interrupciones al texto leído. El intercambio en torno a la lectura se concentró casi exclusivamente en el momento posterior a la lectura del cuento. Este intercambio involucró la recuperación de la trama del cuento en 4 de los 5 casos observados.

(1) Durante la lectura del cuento “El dinosaurio cantor” en sala de 4 años, antes de la participación de la maestra en el dispositivo de formación. 23 niños se encuentran presentes.

M- *“Doña Carmelina le llevó una sábana grandota, grandota para que se seque los ojos y se suene la nariz. Pero era inútil porque los pataleos y suspiros de Felipe no le permitieron acercarse ¡Qué revuelo en la ciudad! Los amigos estaban un poco preocupados ¿Estará enfermo? ¿Le habrá sucedido algo grave? Se preguntaban los amigos. Poco a Poco el dinosaurio se fue calmando. Se sonó la nariz con la sábana y miró a su alrededor. Ahora ¿cómo le explico, cómo le explico? Se decía para sí ¡Qué vergüenza! No podía hablar. Pero comenzó a señalarse la boca.”* Así, Agustín, así (hace gesto). Hacía esto, miren (gesto de señalar la boca) Hacía así, con su pata. Pero era imposible comprenderlo. Si hace así (gesto) ¿Ustedes entendían?

N- No.

N- Se chupaba el dedo.

M- *“Y con tanto revuelo ¿saben quién apareció? El médico veterinario. Se acercó despacito y comenzó a revisarlo. El se quedó tranquilo y mansito porque lo único que quería era que le solucionaran el problema. El médico que mucho de dinosaurios no sabía...”*

N- ¿Pero cuál era el dinosaurio?

M- *“... comenzó a revisarlo y luego de meterse en su bocota y se dio cuenta de que algo se había tragado ¿y saben qué le dijo? ¡Ah! Te tragaste un melón (con voz grave)”*

N- ¿Qué es eso?

M- ¿Qué es el melón, qué es?

N- Una futa.²

2. M: Maestra- N: Niño. - En cursiva y entre comillas el texto leído por la maestra.

En el fragmento se pone de manifiesto la modalidad de lectura con interrupciones mínimas al texto leído. La primera emisión de la maestra consiste en la lectura de 11 oraciones del cuento. Luego dramatiza la última frase, realizando un gesto -“Hacía esto, miren.” -y formulando una pregunta cerrada -“Si hace así ¿Ustedes entendían?”-. Continúa luego con la lectura ignorando las intervenciones de dos niños -“Se chupaba el dedo./ ¿Pero cuál era el dinosaurio?”- que dan cuenta de los problemas que los niños están enfrentando para procesar el texto y formarse un modelo mental del mismo (Gernsbacher, 1997). Ante la pregunta acerca de qué es un melón la única aclaración proporcionada por otro de los niños es que se trata de una fruta. Tal como se discutió en los encuentros de formación, con esta modalidad de lectura, la comprensión del cuento se realiza individualmente y sin andamiaje y en muchos casos las dificultades que enfrentan los niños, como las observadas, se convierten en verdaderos obstáculos para la comprensión que se ponen de manifiesto recién en el momento posterior a la lectura del cuento, cuando se solicita su reconstrucción. El fragmento siguiente, seleccionado de la misma situación de lectura, ilustra estas dificultades.

(2) Después de la lectura del cuento “El dinosaurio cantor”:

M- ¿Cómo hizo para tragarse eso?

N2- Se la metió entera.

M- Se la metió entera ¿y de dónde la había sacado?

N3- De acá (señala su boca).

M- Se la metió en la boca pero él, Felipe ¿de dónde la había sacado a esa fruta?

N4- En la plaza.

M- ¿A quién se la sacó?

N5- A los abuelos.

N6- Los nenes.

M- ¿A dónde, a quién?

N1- Al verdulero.

M- Al verdulero.

En el fragmento se advierte la dificultad de los niños para reconstruir el cuento luego de una lectura con una modalidad tradicional. En efecto, las respuestas de N3, N5 y N6 a las preguntas de la maestra destinadas a recuperar información explícita del cuento –“De dónde la había sacado?/ ¿A quién se la sacó?”- dan cuenta de que los niños no han podido detectar y comprender el problema del cuento, aspecto central en la trama: que el dinosaurio había robado la fruta a los verduleros. Esto resulta un indicador de las dificultades para formarse un modelo mental del texto que sea completo (Gernsbacher, 1997). La dificultad observada coincide con lo que señalan los estudios previos sobre situaciones de lectura en las salas de Jardín de Infantes acerca de la dificultad que la comprensión de textos escritos implica para los niños pequeños (Manrique & Borzone, 2007; 2010; Borzone & Rosenberg, 1992; Borzone, 2005) y la necesidad de un apoyo que andamie el desarrollo incipiente de las habilidades de comprensión, que, según los estudios evolutivos sobre procesos de comprensión en los niños se encuentran en período de desarrollo (Gernsbacher, 1997; Rosenberg, 1994; van den Broek, 1989, 1997; Yuill & Oakhill, 1991). En efecto, la complejidad de estos procesos y su desarrollo evolutivo tardío implica que, cuando un cuento se lee de principio a fin sin andamiar estos procesos, haya altas probabilidades de que muchos de los niños oyentes del cuento no comprendan alguno de los episodios y luego dejen de prestar atención o no puedan formarse un modelo mental del texto que les permitiría después de la lectura, recuperarlo de la memoria para relatarlo de forma completa, tal como se observa en el fragmento.

Luego del análisis de este tipo de situaciones y la discusión acerca de esta problemática con las participantes, se proyectaron filmaciones en las que se observaban formas de intervención más participativa y dialogada durante la lectura –similar a la lectura dialógica (Whitehurst & Valdez-Menchaca, 1992), que permitían un acompañamiento del proceso de comprensión de los niños, propiciando procesos de cognición compartida. En las 5 situaciones posteriores a la implementación del dispositivo, se observa esta modalidad de lectura. Las 5 maestras intervinieron en momentos clave durante la lectura del texto para formular preguntas y realizar comentarios, basándose en las posibles dificultades que los niños podían encontrar en el procesamiento del texto.

(3) Durante la lectura de uno de los capítulos del cuento “El ratón Pérez”, en sala de 5 años, con 21 niños presentes, luego de la participación de la maestra en el dispositivo de formación.

M- “*Muy pronto la noticia corrió entre los humanos.*” ¿Escucharon? ¿Qué noticia corrió?

N- La de la moneda.

N- Que se iban las monedas rodando.

M- ¿Se iban las monedas rodando?

Ns- ¡No!

M- “*Muy pronto la noticia corrió entre los humanos.*” ¿Qué quiere decir con eso?

N- No sé.

Ns continúan arriesgando respuestas. M vuelve a leerlo.

M- Si por ejemplo corre la noticia de que sala rosa termina la sala de preescolar ¿Quiénes son los que se enteran?

N1- Los papás.

N2- Las mamás.

M- Los papás, las mamás. Sigo... sigo... a ver, que no estoy entendiendo esta parte. Dice así “*De esta manera el Ratón Pérez comenzó a llevarles sorpresa y felicidad a todos los niños.*” Ustedes me dijeron que ahora le iba a llevar en lugar de bombón y la galletita mordida, me dijeron que le iba a llevar una...?

N3- Moneda.

M- “*Muy pronto la noticia corrió entre los humanos.*” ¿Cuál sería, entonces esa noticia que se empezaron a enterar?

N3- ¡La moneda iba aparecer en la cama!

N4- La galletita.

M- Perdón, perdón ¿Por qué decís que la galletita? ¿Por qué te parece?

N4- Mmmmmm. (El resto en silencio)

M- Escuchen Paulita. A ver.

N5- ¡Está pensando!

N4- Porque estaba mordida la galletita.

M- Porque estaba mordida la galletita ¿Por qué estaba mordida la galletita qué va a pasar?

N6- Y después...

M- ¡Espera! ¿Qué va a pasar porque está mordida la galletita?

N7 (porque N4 no responde)- No le gustaba.

M- No le gustaba y ¿entonces qué lo ponía feliz?

N3- La moneda.

N6- La moneda lo ponía feliz porque así se compraba...

N8- El bombón.

M- ¿Y vos por qué decís el bombón que lo ponía feliz?

N8- Porque los bombones son ricos.

M- Porque los bombones son ricos. Pero... ¿eso pensaba este chico del cuento, que el bombón era mejor que la moneda?

N8- No.

N6- No, que la moneda era mejor que el bombón.

M- ¿Te acordás esa parte? ¿Cuando el papá le dio la moneda, el nene qué cara puso?

N8- Así. (Sonríe)

Ns- ¡Feliizzzz!

M comienza formulando una pregunta a partir de la evaluación que realiza sobre la dificultad que los niños pueden encontrar para comprender la metáfora empleada en la frase hecha "corrió la noticia". Sólo después de que los niños han tenido la oportunidad de responder, se vale de una estrategia de contextualización (Rosenberg, 2002) que consiste en proporcionar un ejemplo -"Si por ejemplo corre la noticia de que sala rosa termina la sala de preescolar ¿Quiénes son los que se enteran?". Una vez que M se ha asegurado de que los niños comprenden la frase "corrió la noticia" retoma la información proporcionada por el texto -"*De esta manera el Ratón Pérez comenzó a llevarles sorpresa y felicidad a todos los niños.*"- y la unifica con la que han brindado los niños -"Ustedes me dijeron que ahora le iba a llevar en lugar de bombón y la galletita mordida, me dijeron que le iba a llevar una...?/ N3- Moneda."-. Entonces vuelve a formular la pregunta que conduce a la formulación de la inferencia adecuada -"¿Cuál sería, entonces esa noticia que se empezaron a enterar?" Para realizar esta inferencia los niños cuentan ya con la información que la maestra ha activado en su memoria.

Aunque la respuesta de N3 -"¡La moneda iba a aparecer en la cama!"- es correcta, M no cierra el intercambio evaluándola inmediatamente, de modo que otros niños tienen la oportunidad de intervenir poniendo de manifiesto sus propias representaciones mentales de este fragmento del cuento. Cuando estas no coinciden con el texto base, como en el caso de N4 -"La galletita./ Porque estaba mordida la galletita."- o N8 -"El bombón. /Porque los bombones son ricos."-, M indaga acerca del razonamiento que están llevando a cabo los niños -"¿Por qué decís la galletita?/ ¿Y vos por qué decís el bombón que lo ponía feliz?"-. Luego intenta

seguir los pasos del razonamiento de los niños retomando la cadena causal, eslabón por eslabón – “¿Porque está mordida la galletita qué va a pasar?”- y conducirlos a un razonamiento contrafáctico – “No le gustaba y ¿entonces qué lo ponía feliz? / Porque los bombones son ricos. Pero... ¿eso pensaba este chico del cuento, que el bombón era mejor que la moneda? ... ¿Te acordás esa parte? ¿Cuando el papá le dio la moneda, el nene qué cara puso?”-.

A través de la modalidad que adopta la situación de lectura de cuentos analizada puede pensarse que, luego del dispositivo de formación, el foco de atención de la maestra se ha trasladado, ubicándose en cuestiones relativas a atender a los procesos que realizan los niños, ayudarlos a que los expliciten y conducirlos, en lugar de obtener respuestas adecuadas para avanzar con ellas en una recuperación del cuento exitosa, actitud comparable a la “obtención mediante pistas” (Edwards y Mercer, 1988; Cazden, 1990) tan común en las aulas. En términos de los estilos de intervención que Dickinson & Smith (1994) identificaron podría pensarse que las maestras han trocado un estilo “didáctico interaccional” caracterizado por un tipo de interacción centrada en la maestra, que atiende a información literal del texto con un bajo nivel de demanda cognitiva, por el “estilo co-constructivo” centrado en los procesos que se realizan de forma cooperativa.

Se considera que esta modificación en el modo que adopta la actividad de lectura constituye un acercamiento por parte de las maestras participantes a la comprensión de lo que esta situación puede aportar a los niños en términos de desarrollo del lenguaje y la cognición, como espacio intersubjetivo de cognición compartida.

La demanda cognitiva en el intercambio en torno al texto

Con el fin de completar este análisis cualitativo, se codificaron las predicaciones en relación con las demandas cognitivas involucradas en cada situación de lectura de cuentos, y se compararon las situaciones previa y posterior al dispositivo contabilizando la frecuencia de aparición de cada una de las categorías. Los resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1: Promedio del porcentaje de predicaciones del texto interactivo según su demanda cognitiva, en las situaciones de lectura previa y posterior a la implementación del dispositivo de formación

	PRE	POST
Predic. Interactivas	40,6%	33,5%
No clasificables	5,9%	5,2%
Nivel 1	3,6%	3,7%
Nivel 2	5,5%	6,2%
Nivel 3	11,1%	7,2%
Nivel 4	26,8%	27,1%
Nivel 5	7,1%	12,9%
T Total	100 100%	1 100%

En primer lugar cabe señalar el predominio de las predicaciones interactivas, destinadas a gestionar el intercambio tanto en las situaciones previas como en las posteriores al dispositivo (40,6% y 33,5% respectivamente). Este dato da cuenta de la relevancia que cobran durante la lectura de cuentos aspectos no relacionados directamente con el procesamiento del texto, como la gestión de la comunicación, el control y la disciplina, aspectos que no fueron analizados especialmente en este trabajo.

Si se compara la demanda cognitiva en las situaciones previas y posteriores a la implementación del dispositivo de formación, se puede advertir que en las situaciones previas predominaron las predicaciones del nivel 4 y luego las del nivel 3. Las predicaciones de nivel 5, que dan cuenta de los procesos más complejos que resultan necesarios para la comprensión de un cuento, tales como la realización de inferencias, se encuentran en tercer lugar con un 7,1%.

El predominio de las predicaciones de nivel 4 indica que los intercambios en las situaciones previas al dispositivo se centraron en la recuperación de información literal o del conocimiento del mundo de los niños, operaciones necesarias pero no suficientes para la comprensión de un cuento.

El 11, 1% de predicaciones de nivel 3, por su parte, da cuenta de la inclusión de pistas para las respuestas, que pueden ser respondidas por los niños al azar o por lectura de pistas prosódicas. Este tipo de predicaciones son muy habituales en el ámbito escolar, conocidas bajo el nombre de “obtención mediante pistas” (Edwards & Mercer, 1988). Las maestras se valen de ellas para dar dinamismo a la clase, haciéndola más dialogada, porque son de rápida respuesta o para corregir una respuesta equivocada, proporcionando mayor cantidad de información, con una participación mínima del alumno (Cazden, 1990). En términos cognitivos implican la simplificación de la demanda, ya que los niños pueden proporcionar una respuesta, aún sin conocerla.

En las situaciones posteriores a la realización del dispositivo, por su parte, las predicaciones predominantes son nuevamente las del nivel 4, pero, a diferencia de las situaciones previas, las de nivel 5 son las segundas más frecuentes, seguidas por las de nivel 3, 2 y 1.

Si consideramos la tendencia general de cambio comparando los datos de las situaciones de lectura previas y las posteriores podemos afirmar que el nivel 5 es el nivel de demanda cognitiva que ha experimentado más incremento - 5,8 puntos (7,1 a 12,9). El aumento en los niveles 4 y 2 es muy pequeño - de 1 punto. Las predicaciones interactivas disminuyeron en su frecuencia 7 puntos. Por último, se observa una disminución de casi 4 puntos en la frecuencia de predicaciones de nivel 3.

Estas diferencias señalan que existen dos patrones diferentes en las situaciones previas y posteriores a la implementación del dispositivo. La tendencia observada marca un fortalecimiento de aquellos aspectos que habían sido analizados y puestos en discusión en los encuentros de formación, sobre todo en relación con la importancia de favorecer procesos de razonamiento conjunto mediante el intercambio verbal. El aumento del nivel 5 y la disminución del nivel 3 y de las predicaciones interactivas dan cuenta de una transformación en esa dirección.

En efecto, el objetivo de los encuentros de formación, como ya se ha señalado, consistía en lograr que las situaciones de lectura pudieran ser pensadas y tratadas como espacios de discusión y de pensamiento compartido, o, en términos cognitivos, espacios de realización de operaciones complejas, requeridas para la

comprensión de un cuento, de manera conjunta. El aumento de las predicaciones de más alta demanda cognitiva da cuenta de la realización de estas operaciones en mayor medida en las situaciones posteriores.

Por otra parte, en relación a las predicaciones de nivel 3 que disminuyeron en las situaciones posteriores al dispositivo, se había establecido una diferencia entre este tipo de predicaciones, asociadas en la literatura a la búsqueda de una respuesta correcta (Cook- Gumperz, 1988) y el andamiaje (Bruner, 1977). En este sentido se señaló que el andamiaje constituye una ayuda para que el niño pueda pensar la pregunta, no para que llegue al resultado; por tanto, esta más enfocado en el proceso que en el producto.

Más allá de este patrón general observado, interesó analizar las posibles variaciones entre grupos. Con este fin, en la tabla 2 se presenta la información discriminada por grupos.

Tabla 2: Frecuencia de aparición de cada uno de los tipos de predicaciones según la demanda de procesamiento que involucran, discriminada por grupo, expresados en porcentaje.

	PRE						POST					
	TOT	G1	G2	G3	G4	G5	TOT	G1	G2	G3	G4	G5
P. Int	203,3	36,06	58,13	32,84	26,93	49,07	167,58	30,15	36,89	54,4	28,46	17,68
No clas	25,47	2,54	3,87	3,25	8,16	7,74	48,45	11,42	11	6,68	12,04	7,31
Nivel 1	18,03	2,04	7,75	0,29	4,63	3,32	18,96	0,63	3,23	3,64	6,59	4,87
Nivel 2	27,66	1,63	0	9,46	7,72	8,85	30,83	1,26	7,11	2,12	5,1	15,24
Nivel 3	55,65	15,98	5,42	21	9,93	3,32	36,01	6,03	7,11	9,11	4,01	9,75
Nivel 4	134,3	26,22	20,93	28,4	36,64	22,14	135,25	29,2	19,74	22,49	30,29	33,53
Nivel 5	35,62	15,53	3,87	4,73	5,96	5,53	64,1	21,9	14,88	1,51	14,23	11,58
Total	500,03	100% (244)	100% (129)	100% (338)	100% (453)	100% (271)	501,18	100% (315)	100% (309)	100% (329)	100% (274)	100% (164)

Media de cantidad de palabras de los textos: pre 906 (total 4531) – post 607 (total 3037)

Tal como muestra la tabla 2, más allá del patrón descripto, se observa una gran variación entre grupos en todos los niveles de demanda cognitiva, tanto en las situaciones previas como en las posteriores al dispositivo de formación. Lo que coincide en todos los grupos a excepción del G3 es el aumento considerable en las predicaciones de nivel 5 de demanda cognitiva, que oscila entre los 5 y los 11 puntos, aumento que significa en varios casos la duplicación (de 5,96% a 14,23% y de 5,53% a 11,58% en G4 y G5 respectivamente) o incluso la triplicación de este tipo de predicaciones (de 3,87% a 14,88% en el G2).

Por otra parte, al comparar las diferencias entre situaciones previas y posteriores se advierte que el G3 es el único grupo en el cual disminuyen las predicaciones de más alta demanda cognitiva en la lectura posterior al dispositivo: disminuyen 6 puntos las predicaciones de nivel 4, y 3 puntos las de nivel 5. En el G4 si bien disminuyen las predicaciones de nivel 4 aumentan considerablemente las de nivel 5.

Estas diferencias ponen de manifiesto que, más allá de la transformación observada en términos generales en el patrón de lectura de las maestras participantes, el mismo presenta variaciones que se ponen de manifiesto cuando se consideran los 5 casos por separado.

Parte de esta variación podría ser explicada por la diferencia entre los textos leídos. En efecto, como se ha mostrado en trabajos recientes (Borzzone & Manrique, 2010; Hammet Price, Potter & Haynes, 2000; Manrique, 2011; Van Kleeck & Huberty, 2009), las características de los textos pueden incidir en la demanda cognitiva planteada al grupo, ya que cuando los textos son más simples plantean una demanda menor para su procesamiento. Si bien esto se podría constatar realizando un análisis de los textos, el mismo no se justifica en este caso dado que uno de los aspectos considerados en los encuentros de formación había sido precisamente la selección de cuentos por parte de las maestras, que dieran lugar a una discusión, de modo que la situación de lectura constituyera una actividad de alta demanda cognitiva. Es decir que la selección del cuento por parte de la maestra resulta un indicador más de lo que implica para ella la práctica de lectura.

Cuando se indaga en otras variables que pueden estar relacionadas con esta diferencia que distingue a G3 del resto, se encuentra que la maestra del G3 se encontraba realizando otro curso de capacitación en lectura de cuentos simultáneamente.

Por otro lado, la docente del G4, en el que se observa la disminución de las predicaciones de nivel 4, estuvo ausente en 2 de los 5 encuentros de la instancia grupal del dispositivo de formación por problemas personales.

Estos factores son algunos de los que pueden haber incidido, en parte, en las transformaciones de las prácticas de estas docentes, que resultaron diferentes de las otras, sobre todo en el caso del G3, cuya práctica manifestó una dirección contraria a la propuesta en el dispositivo de formación. De todas maneras, habría que analizar otros datos que permitieran considerar aspectos contextuales y subjetivos, tales como las representaciones sobre la actividad y sus objetivos, la relación del docente con el conocimiento, las experiencias previas y la motivación, para dar cuenta de estas cuestiones, aspectos que exceden los límites de este escrito pero que serán considerados en trabajos futuros. Lo que estos datos sí permiten afirmar, en coincidencia con lo observado por Ferry (1997), Barbier (1999) y Souto (1999), es que, efectivamente, el proceso de formación es único para cada participante, es decir que toma forma según las experiencias particulares de cada uno. En este sentido el dispositivo de formación parece haber dado lugar a una experiencia que interactúa con las otras experiencias de los sujetos participantes, quienes le imponen su impronta personal. Dadas la riqueza y multiplicidad de experiencias del mundo adulto (Bronfenbrenner, 2000; Hoare, 2009), es importante tener en cuenta, para futuros trabajos, la consideración de un análisis más pormenorizado del contexto y de la subjetividad de los participantes, aspectos que pueden tener una incidencia importante en el proceso de formación de un adulto, teniendo en cuenta que en toda experiencia formativa existen multiplicidad de factores ajenos al dispositivo.

Conclusiones e implicancias

Los resultados del trabajo han mostrado que después de la realización del dispositivo de formación las situaciones de lectura de cuentos, a diferencia de las situaciones previas, tomaron la forma de un espacio intersubjetivo en el que se realizan conjuntamente las operaciones requeridas para la comprensión de un cuento, que implican un alto nivel de demanda cognitiva para los participantes. La tendencia observada marca la transformación en las prácticas de lectura de aquellos aspectos que habían sido analizados y puestos en discusión a través del dispositivo de formación.

Desde el punto de vista del impacto que esta transformación puede tener para el aprendizaje de los niños, si bien este no fue el foco del trabajo, se puede suponer que las situaciones posteriores al dispositivo presentan mayores oportunidades de aprendizaje dado que en ellas se plantea una alta demanda cognitiva y se presta asimismo el andamiaje necesario para llevar a cabo de manera conjunta los complejos procesos involucrados. Estas oportunidades de aprendizaje ampliadas como consecuencia de la formación podrían implicar potencialmente mejores logros para los alumnos tal como señalan Rivkin et. al. (2005) y Darling Hammond (2000), aunque probar esto excede los límites de este trabajo.

Desde el punto de vista de las maestras participantes y la posibilidad de transformación de sus prácticas, objeto del presente estudio, las diferencias observadas entre las situaciones previas y posteriores al dispositivo de formación dan cuenta de la capacidad transformadora del mismo, capacidad que define a un dispositivo como tal (Souto, 1999). Ahora bien, ¿qué es lo que se ha transformado? Los resultados han mostrado que luego de la participación en el dispositivo las maestras prestan más atención al modo en que los niños procesan el texto –el modo en que están pensando– en lugar de atender a la obtención de respuestas correctas (Cazden, 1990) que les permitan avanzar hasta conseguir una reconstrucción perfecta del cuento. No se trata solo de estrategias puestas en juego, se trata de toda una nueva forma de plantear la actividad de lectura, otro tipo de decisiones tomadas y de prioridades que dan cuenta de que se ha modificado el modo en que las maestras comprenden la situación y lo que esperan lograr con ella: favorecer las habilidades de razonamiento de los niños involucradas en la comprensión. En este sentido, podríamos sostener con Barbier (1999) que la transformación que han sufrido las prácticas de las maestras participantes puede ser entendida como parte de la transformación de las maestras mismas. Si, tal como sostiene Barbier (1999) cualquier práctica implica siempre la transformación de una realidad en otra, en este caso la transformación ha sido realizada acentuando el aspecto transformador de esa realidad y del propio sujeto que la realiza por sobre el aspecto rutinario y repetitivo.

A partir de la posibilidad de incorporar nuevas categorías para analizar el modo en que llevaban a cabo la lectura de cuentos y las consecuencias que tenía en cuanto a las oportunidades de aprendizaje que les proporcionaban a los niños, y comparar diferentes modos de intervención y discutirlos con otros, las maestras fueron capaces de alterar una práctica que habían desarrollado a partir de sus experiencias previas como lectoras, una práctica afianzada en la observación de otros docentes y en años de trabajo en las aulas. Un cambio tan radical logrado en un lapso de tiempo tan reducido debe servir para poder repensar tanto la formación de los docentes en ejercicio como su formación inicial, más aún en el caso de maestras jardineras que trabajan con niños que se encuentran en riesgo por pobreza, como los que nos ocupan, niños que, en su mayoría, dependen casi exclusivamente de la escuela para obtener una educación que les permita acceder a la cultura.

Dos cuestiones a seguir explorando en las siguientes etapas de este estudio más amplio del cual el trabajo presentado es solo la primer instancia son: por un lado los procesos que llevaron a cabo, en este aprendizaje vivencial, las participantes cuyas prácticas han variado tan ostensiblemente. En este sentido sería interesante poder indagar si, tal como suponen Atkinson & Claxton (2002) y Scheuer & Pozo (2006), las representaciones implícitas que sustentan estas prácticas se han modificado. Por otro lado, es preciso analizar las características específicas del proceso de formación que ha promovido tales transformaciones, características que pueden afectar las posibilidades de apropiación por parte de las maestras participantes, y, en última instancia las oportunidades de aprendizaje que, a lo largo de los años estas maestras podrán proporcionar a los niños, que difícilmente puedan hallar en sus entornos inmediatos.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Manrique, María Soledad. (2011). La lectura de cuentos en el Jardín de Infantes: Una práctica que se transforma en *Revista del IICE*, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 163-182).

Bibliografía

- » Atkinson, T. & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- » Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Formación de Formadores. Serie los Documentos. Vol. 9. Edición Novedades Educativas.
- » Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.
- » Borzone, A. M. & Rosemberg, C. R. (1992). La lectura de cuentos en el aula. *Lectura y vida*, 13(1), 11-20.
- » Borzone, A. M. & Rosemberg, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula. Las respuestas de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- » Borzone, A. M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un medio para el desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhè*. Vol 14(1), 193-209.
- » Bruner, J. & Lucariello, J. (1989). Monologue as Narrative Recreation of the World. En K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib*, (pp. 73- 97). Cambridge. MA: Harvard University Press.
- » Bloome, D. y Theodorou, E. (1988). Analyzing Teacher-Student and Student – Student Discourse. En J. Green y J. O Harker (Eds.), *Multiple perspective analysis of classroom discourse* (pp. 214-248). Norwood, New Jersey: Ablex publishing Corporation.
- » Borzone, A. M. & Manrique, M. S. (2010). El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. *Revista Lenguaje*, 38 (1), 65-93. U. del Valle, Colombia
- » Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. En H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother - child interaction*. London: Academic Press.
- » Bruner, J. & Lucariello, J. (1989). Monologue as Narrative Recreation of the World. En K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib* (pp 73- 97). Cambridge. MA, Harvard University Press.
- » Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. En A. E. Kazdin, (Ed.), *Encyclopedia of Psychology Vol. 3*, (pp. 129-133). New York: Oxford University Press.
- » Chafe, W. (1985). Differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance (Eds.), *Literacy, language and learning*. Norwood: Ablex.
- » Cazden, C. (1990). El discurso del aula. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. (pp. 627-653). Barcelona: Paidós Educador.
- » Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós.
- » Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- » Dickinson, D. K. & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-123.
- » Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, Vol. 53, 159-199.
- » Edwards, D. & Mercer, M. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- » Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Formación de formadores, No 6. Bs. As: Ed. Novedades Educativas.
- » Gersbacher, M. A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, Vol. 23, 265-304.
- » Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- » Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension.

Psychological Review, Vol. 101, 371-395.

- » Hammet Price, L., van Kleeck, A. & Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, Vol. 44(2), 171-194.
- » Kemmis, S. (1999). La investigación/acción y la política de la reflexión. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- » Hoare, C. H. (2009). Models of adult development in Bronfenbrenner's bioecological theory and Erikson's Biopsychosocial life stage theory. En M. C. Smith y N. DeFrates-Densch (Eds.), *Handbook of research on adult learning and development*. New York: Routledge.
- » Manrique, M. S. (2009). *Conversación y desarrollo lingüístico en la infancia. Un estudio de la interacción verbal en el Jardín de Infantes con población urbano- marginal*. Tesis doctoral inédita. FFyL. UBA.
- » Manrique, M. S. (2011a). Las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. *Revista IRICE, de Educación y Psicología*, 22, 45 – 59.
- » Manrique, M. S. (2011b). Dispositivo de formación en lectura de cuentos para madres cuidadoras. En *Actas de las VI Jornadas Nacionales sobre la formación del Profesorado. "Currículo, investigación y Prácticas en Contexto(s)"*. UNMDP (Universidad Nacional de Mar del Plata).
- » Manrique, M. S. & Borzone, A. M. (2007). La mediación docente en la interacción texto – niño. Su incidencia en los procesos de comprensión. En *Actas del XXI Congreso Interamericano de Psicología*, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF.
- » Manrique, M. S. & Borzone, A. M. (2010). La comprensión como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano marginales. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, Vol. 27(2), 209-228.
- » Mazza, D. (en prensa). *La tarea en el nivel superior de la enseñanza*. Bs. As: EUDEBA.
- » Potter, C. A. & Haynes, W. O. (2000). The effects of genre on mother – toddler interaction during joint book reading. *Infant – toddler Intervention: The transdisciplinary Journal*, 10(2), 97-105.
- » Rosemberg, C. R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. *Lenguas modernas*, 21, 95-123.
- » Rosemberg, C. R. (2002). *La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.
- » Scheuer, N. & Pozo, J. I. (2006) ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. P. Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (pp. 375- 402). España: Graó, Crítica y Fundamento.
- » Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Formación de Formadores. Serie Los Documentos 10. Edición Novedades Educativas.
- » Teale, W. & Martinez, M. (1986). Teacher storybook reading styles. Evidence and implications. *Reading Education in Texas* 2, 7-16.
- » Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- » Van den Broek, P. W. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. *Child Development*, Vol. 60, 286-297.
- » Van den Broek, P. W. (1997). The development of event comprehension from childhood to adulthood. En P. W. Van den Broek y P. J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 321-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- » Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- » Wasik, B. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology* 93(2), 243-250.
- » Whitehurst, G., J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from pre readers to readers. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp 11-29). NY: Guilford Press.
- » Whitehurst, G. J & Valdez-Menchaca, M. C. (1992). Accelerating Language Development through Picture Book Reading. A Systematic Extensions to Mexican Day care. *Developmental psychology* 28(6), 1106-1114.
- » Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.