

Strategies for supporting comprehension of a
contrastive-structure story

 **Paula Roich** *

Universidad de Buenos Aires, Argentina
pauroich@gmail.com

 **Maia Julieta Migdalek** **

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en
Psicología Matemática y Experimental / Consejo
Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas / Universidad de Buenos Aires,
Argentina
maiamigdalek@gmail.com

Revista IRICE

núm. 50, e2116 2026

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

ISSN-E: 2618-4052

Periodicidad: Frecuencia continua

revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 18 agosto 2025

Aprobación: 12 enero 2026

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi50.2116>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465584001/>

Resumen: La comprensión de textos es una de las actividades cognitivas humanas más complejas, puesto que supone la interrelación de distintos niveles y componentes, es decir, depende de la ejecución e integración de varios procesos cognitivos. Diversos estudios han destacado la relevancia de la lectura dialogada de cuentos para el desarrollo del lenguaje y habilidades de comprensión de textos. Siguiendo esta línea, se presentan los resultados de una investigación enfocada en las estrategias empleadas por adultos en el hogar para andamiar la comprensión de un cuento de estructura contrastiva en niños de 4 a 6 años. Las interacciones analizadas, correspondientes a una situación de lectura inducida, fueron videofilmadas y luego transcritas. A partir del método comparativo constante, se identificaron dos tipos de estrategias que los adultos realizan para colaborar con los niños en la comprensión de la contraposición que organiza al texto: (a) estrategias ostensivas multimodales y (b) estrategias de distanciamiento de uno de los puntos de vista contrapuestos. En efecto, se evidencia la incidencia de la integración de recursos multimodales como estrategia para favorecer la comprensión en la performance de una lectura dialogada. Por otra parte, preguntas y comentarios de los adultos distinguen las perspectivas contrapuestas en la historia y colaboran con los niños en la reformulación del modelo de situación del cuento. Finalmente, se exhibe la relevancia de la lectura compartida de cuentos para el

Notas de autor

- * Especialista en Procesos de Lectura y Escritura por la Universidad de Buenos Aires (UBA-Cátedra UNESCO). Docente del Ciclo Básico Común (CBC- UBA) y de Escuelas Normales Superiores (ENS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ** Doctora por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora Adjunta en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET). Jefa de Trabajos Prácticos, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UBA).

aprendizaje del significado profundo del conector adversativo *pero*.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura dialogada, estrategias, andamiaje, adquisición de conectores, multimodalidad.

Abstract: Text comprehension is considered one of the most complex human cognitive activities, as it entails the interplay of various levels and components. That is, it depends on the execution and integration of multiple cognitive processes. Prior research has emphasized the importance of dialogic storybook reading in the development of language and text comprehension skills. In line with this body of work, the present study reports on an investigation into the strategies used by adults in the home to scaffold the comprehension of a contrastively structured story for children aged 4 to 6 years. The interactions analyzed took place in an induced reading situation, were video-recorded, and subsequently transcribed. Through the application of the constant comparative method, two types of strategies used by adults to support children's understanding of the contrastive structure of the text were identified: (a) multimodal ostensive strategies and (b) distancing strategies from one of the opposing perspectives. The results highlight the role of integrating multimodal resources as a strategy to enhance comprehension in dialogic reading performances. Furthermore, adults' questions and comments served to differentiate the conflicting perspectives in the story and assisted children in reformulating the situation model of the narrative. Overall, the study underscores the educational value of shared storybook reading in fostering children's understanding of the deeper meaning of the adversative connector *but*.

Keywords: reading comprehension, dialogic reading, strategies, discourse connectors and markers, multimodality.

Introducción

Comprender un texto es un proceso cognitivo complejo que implica la construcción de una representación coherente acerca de su significado (van den Broek, 1994; Wolfe & Mienko, 2007; Zwaan & Singer, 2003). Para ello, no solo es necesario reconocer el significado de las palabras y las relaciones que entablan en las frases, sino también recuperar, a partir de inferencias, la información implícita en el texto (Abusamra et al. 2021).

Diversos estudios han mostrado el papel que tiene la lectura dialogada en las habilidades involucradas en el desarrollo del lenguaje y en la comprensión de textos (Pillinger & Vardy, 2022; Stein & Rosemberg, 2012; entre otros). Siguiendo esta línea, este trabajo se propone ahondar en el conocimiento de las estrategias en las que se concreta la lectura dialogada, particularmente en textos que presentan cierta complejidad para su comprensión por parte de niños pequeños. Para esto, se llevó a cabo un estudio cualitativo a partir de situaciones inducidas de lectura del cuento *El garbanzo peligroso*, de Laura Devetach (1995), en los hogares de niños de entre 4 y 6 años. Se trata de un texto que se organiza a partir de la contraposición entre las creencias de los personajes y los eventos que tienen lugar en el plano fáctico. Nuestra hipótesis es que, dado que para alcanzar la comprensión del cuento es necesaria una reelaboración del significado del texto a medida que se avanza en la lectura, los adultos colaborarán con los niños en este proceso. Interesa en particular comprender en qué consiste y de qué modo se lleva a cabo tal andamiaje. En el apartado siguiente se revisan conceptos e investigaciones acerca del proceso de comprensión de textos, el aprendizaje del conector *pero* y la lectura dialógica, que constituyen el marco del presente estudio.

Marco teórico e investigaciones antecedentes

El proceso de comprensión de textos

La comprensión de un texto es una actividad cognitiva compleja en tanto supone la interrelación de varios procesos en la construcción de una representación coherente de su significado (van den Broek, 1994; Zwaan & Singer, 2003). La comprensión se da de modo interactivo entre el texto, los conocimientos sobre el mundo y las expectativas del lector e involucra tres niveles de representación: la estructura de superficie, el texto base y el modelo de situación (Abusamra et al., 2008; Cartoceti, 2014; van Dijk & Kintsch, 1983). La estructura de superficie consiste en la representación de las palabras presentes en el texto en el orden en el que allí aparecen. El texto base, elaborado a

partir de la representación de superficie, da lugar a una serie de proposiciones que capturan el significado textual explícito. Finalmente, el modelo de situación se obtiene mediante la integración de la información que aparece literalmente en el texto y el conocimiento del mundo del lector (Bruggink et al., 2022; Cartoceti, 2014).

Por otra parte, se trata de un proceso de construcción gradual: al enfrentarse con el texto, el lector construye un modelo de situación que se va actualizando con la información nueva que se agrega conforme avanza la lectura (Molinari Marotto & Duarte, 2007). Sin embargo, la información nueva puede presentar una discontinuidad en relación con el modelo de situación construido previamente, por lo que el lector tiene que modificarlo y actualizarlo para que se ajuste a esta información novedosa. En estos casos, el proceso de comprensión es más complejo (Abusamra et al., 2014; Zwaan et al., 1995).

Los textos, por su parte, presentan diversas señales que guían la comprensión en tanto indican cómo se relacionan los personajes, las cosas o los eventos dentro del mundo textual. Así, entre los recursos cohesivos que colaboran en el procesamiento textual, se encuentran los conectores, expresiones que señalan cómo integrar la información y de qué modo comprender las relaciones entre los eventos narrados (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999). En efecto, atender a estas señales resulta central para la actualización o cambio del modelo de situación que se construye del texto (De Beaugrande & Dessler, 1997).

En cuanto a los textos narrativos –como los cuentos– cuya estructura consiste en una secuencia de acciones relacionadas temporal y causalmente, se pueden presentar conectores como estrategia cohesiva para indicar tales relaciones (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999). Aquellos cuentos que tienen una estructura canónica resultan más sencillos de comprender que los que siguen otro ordenamiento (Borzone et al., 2006; Thorndyke, 1977). En este sentido, la organización del texto puede ser un factor que dificulte su comprensión (Bruggink et al., 2022). Es por ello que, en el presente estudio, se interroga acerca del modo en que lectores competentes colaboran con niños pequeños en la comprensión de un texto que detenta una estructura compleja. En particular, se trata de un cuento que presenta una secuencia de acciones guiadas por las creencias de los personajes y luego un contraste con los hechos acaecidos en el plano fáctico. La contraposición entre las creencias de los personajes y los hechos se señala mediante el conector *pero*. A continuación, se presenta una síntesis del proceso de aprendizaje de este término.

El aprendizaje de *pero*

En la *Gramática descriptiva de la lengua española*, Camacho (1999) caracteriza la expresión *pero* como una conjunción adversativa cuyo significado general es el de contraposición: la información posterior a *pero* corrige las expectativas generadas por la que se presenta anteriormente. También se lo ha descrito como una expresión contrargumentativa ya que, en sus instrucciones de significado semántico-pragmáticas, establece que la información que le sigue se opone o contrasta de alguna manera con la expuesta previamente (Montolío, 2001). En efecto, la presencia de *pero* condiciona la orientación argumentativa del segmento siguiente hacia conclusiones diferentes respecto de aquellas a las que apunta la información que lo precede (Ducrot, 1988). Más específicamente, mientras el primer segmento orienta argumentativamente hacia una determinada conclusión *p* (que puede ser explícita o implícita), el segundo segmento, en contraste, orienta hacia la conclusión contraria, es decir, hacia *no p*, y así anula la primera conclusión. De este modo, el conector establece una relación jerárquica entre la información que se presenta antes y después de su aparición, dado que es la información semántica del segundo segmento la que resultará pertinente para la comprensión del texto (Portolés, 1998).

En el marco de la teoría de la relevancia, se ha sugerido que el contraste introducido por *pero* constituye un tipo de significado denominado procedimental, un significado convencional que no expresa contenido léxico sino que guía al que comprende sobre cómo debe extraer inferencias (Sperber & Wilson, 1989). Como señala Montolío (2001), resulta muy difícil “jugar al diccionario” con esta clase de unidades para ofrecer su definición.

En el marco de investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje, diversos estudios han atendido a cómo los niños aprenden el significado de *pero* (Skarabela et al., 2023). Específicamente, el uso de *pero* puede ser sistemáticamente diferente en el discurso formal e informal. Por ejemplo, el análisis del uso conversacional de *pero* en la base de datos CHILDES (MacWhinney, 2000) indica que suele ocurrir al inicio del turno de habla como un marcador de protesta o como una interjección. Esto puede diferir bastante de la frecuencia de los sentidos a los que los niños están expuestos en las historias escritas y en los entornos escolares en tanto conector (ver Crain-Thoreson et al., 2001 para diferencias de estilo entre conversaciones y durante la lectura de cuentos). Dada la variedad de contextos en los que se usa *pero*, se sugiere que puede ser difícil para los niños aprender su significado (Skarabela et al., 2023).

En esta línea, una serie de estudios experimentales mostraron que aún los niños mayores presentan dificultades en la comprensión del significado contrastivo de *pero* hasta ya avanzada la edad escolar (Champaud & Bassano, 1994; Florit et al., 2017; Janssens et al., 2015; Skarabela et al. 2023; Spenader, 2018). Inclusive con niños de entre 8 y 12 años se observan dificultades en la comprensión de la relación *p pero q* y sus implicancias en tanto se ven influenciados por el contenido de los argumentos y no por el significado convencional de *pero* (Janssens et al., 2015). Por esta razón, se sugiere que los conectores son una clase de palabra que presenta un uso fácil de imitar, pero cuyos significados son extremadamente difíciles de adquirir a partir de conversaciones cotidianas (Skarabela et al., 2023). En este sentido, parece existir una asimetría en el habla de los niños en el uso de la forma *pero* y la comprensión de su significado contrastivo. Asimismo, plantean la hipótesis de que el aprendizaje temprano de este significado puede relacionarse con un aporte literario particularmente rico y avanzado, presumiblemente, a partir de la lectura por parte de sus cuidadores (de Ruiter et al., 2020; Volodina & Weinert, 2020).

La lectura dialogada

Existe un extenso cuerpo de investigaciones, realizadas tanto en el contexto del jardín de infantes como en el del hogar, que ha destacado la relevancia de la lectura dialogada de cuentos en el desarrollo del lenguaje y en las habilidades de comprensión de textos (Bus et al., 1995; Pillinger & Vardy, 2022; Senechal, 2006; entre otros). En la lectura dialogada de cuentos, el adulto no se limita a leer el texto de corrido a un niño que simplemente lo escucha, sino que promueve su participación activa mediante la formulación de preguntas y comentarios (Whitehurst et al., 1994) y así facilita la construcción temprana del significado textual (Iturrondo, 2001). A su vez, la mediación del adulto no solo se realiza en la conversación en torno a la historia sino también en la “forma de leer”, hecho que muestra el modo en el que se ha interpretado el texto. Mediante pistas prosódicas como la entonación, las pausas, el ritmo y los acentos u onomatopeyas, el adulto centra la atención, genera suspenso y delimita componentes de la trama (Borzzone & Manrique, 2010).

Un considerable cuerpo de estudios ha atendido a cómo se despliega esta modalidad de lectura, tanto en el nivel inicial (por ejemplo, Ankrum et al., 2014; Corhssen et al., 2016; Prieto & Alonso-Cortés, 2016; entre otros) como en el hogar (Aleksic & Kirsch, 2024; Carmiol et al., 2022; Stein & Rosemberg, 2012, entre otros). Por ejemplo, el estudio de Cohrssen y colegas (2016), en una sala de 4 años del jardín de infantes, identifica técnicas vinculadas a la

propuesta de Whitehurst y colegas (1994): (a) la estrategia para completar, por la que el adulto anima al niño a completar el final de una frase a partir de una pausa significativa; (b) la estrategia del recuerdo, que consiste en preguntas sobre el libro para incitar al niño a recordar y volver a contar la historia; (c) la estrategia de la formulación de preguntas abiertas; (d) la estrategia de preguntas “Wh-” (qué, por qué, cuándo y dónde) para ampliar el razonamiento del niño y, por último, (e) la estrategia de distanciamiento, que busca relacionar imágenes y el vocabulario de la historia con la experiencia personal del niño. Los autores destacan la relevancia de aspectos multimodales que contribuyen a desplegar tales estrategias, como aumento del volumen, pausas significativas y gestos. También Ankrum y colegas (2014) identificaron como estrategias de lectura dialógica: (a) explicaciones directas, (b) modelaje explícito –mostrar cómo se está pensando o se organiza un discurso–, (c) invitaciones a participar, (d) clarificaciones –discusión guiada o preguntas utilizadas por el profesor para ayudar a corregir los malentendidos de los alumnos–, (e) verificaciones –validar respuestas– y (f) revelaciones –dar respuestas a un alumno para continuar la lectura–. Finalmente, también Prieto y Alonso-Cortés (2016) proponen y analizan el despliegue de indicaciones para promover la comprensión: el modelado –explicitar qué es lo que se piensa y se hace al momento de resolver una tarea–, el cuestionamiento –preguntas que permitan articular diversas clases de conocimiento–, la introspección –explicitación de procesos de pensamiento por parte del aprendiz– y el andamiaje –énfasis en el papel mediador del docente para aportar información que ayude a la comprensión–.

Por su parte, entre los estudios sobre la lectura en el hogar, el trabajo de Stein y Rosemberg (2012) mostró que los adultos-cuidadores formulan distintos tipos de preguntas para recuperar los eventos de la trama o los estados internos de los personajes que los motivan a actuar de cierto modo en la historia. Asimismo, explican vocabulario desconocido y retoman las emisiones de los niños y las descontextualizan, reestructuran y expanden, colaborando así en la reconstrucción de la trama del cuento. Por otro lado, señalan que la conversación en torno al texto ayuda en el desarrollo de habilidades de comprensión si se focaliza sobre las relaciones entre los eventos para recuperar la secuencia de la historia y en la identificación de los personajes con el objeto de explicar las motivaciones, intenciones, causas y consecuencias (Borzzone & Manrique, 2010). Por lo tanto, las diferencias en los estilos de interacción de la lectura de cuentos conllevan diferencias en las oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de estrategias de comprensión de relatos relevantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Borzzone, 2005a, 2005b).

Otros autores (Carmioli et al., 2022) analizaron las relaciones entre el estilo conversacional de los cuidadores de niños costarricenses preescolares de bajos ingresos en situaciones de lectura compartida en el hogar y las habilidades emergentes de lenguaje y alfabetización de los niños. Los resultados mostraron dos tipos de estilos: el constructor de historias y el narrador de historias, utilizado este último en su mayoría. En ambos estilos se provee información en forma de declaraciones elaboradas, pero mientras los constructores de historias llevaron a cabo muchas preguntas abiertas elaboradas y estrategias conversacionales durante la lectura compartida, los narradores de historias, por el contrario, implementaron una cantidad limitada de preguntas abiertas elaboradas y estrategias conversacionales y se enfocaron principalmente en leer el texto. En efecto, los hijos de cuidadores que utilizaban el estilo de construcción de historias durante la lectura compartida produjeron de manera significativa más elaboraciones, marcadores de posición y estrategias conversacionales que los hijos de narradores de historias.

También Valenzuela-Hasenohr et al. (2025) exploraron la calidad de las interacciones uno a uno de ocho díadas de madres de sectores desfavorecidos con sus hijos de 4 y 5 años durante un programa de apoyo familiar a la práctica guiada de lectura compartida de cuentos. Hallaron que las secuencias IRS (iniciación-respuesta-seguimiento) durante la lectura compartida de cuentos en el contexto familiar se caracterizan por un predominio de preguntas cerradas literales como inicio de las secuencias, hecho que permite un número limitado de posibles respuestas (Tornero et al., 2015) o la selección entre alternativas presentadas en la misma pregunta (Wasik et al., 2016). Estas preguntas demandan un nivel cognitivo bajo (Valenzuela & Ramaciotti, 2016) dado que refieren información explícita. La mayoría de las respuestas de los niños fueron relevantes pero literales. Los seguimientos del adulto a la respuesta del niño fueron de bajo nivel, puesto que solo la confirmaron (sí), la evaluaron (“muy bien”), la corrigieron (“parece un perrito”), dieron respuesta a la pregunta formulada (“los animales”) o cerraron la interacción, por lo que no permiten ampliar las respuestas del niño.

En suma, de la revisión de antecedentes se evidencia que diversos estudios han atendido a la importancia de las estrategias y modos en los que adultos leen a niños, aunque no han considerado cómo abordar la lectura de textos estructuralmente complejos. Asimismo, muchas investigaciones sobre adquisición del lenguaje analizaron el aprendizaje de expresiones adversativas en conversaciones cotidianas y señalaron la importancia que pueden tener las interacciones en torno a textos escritos para una comprensión profunda de estas formas. Sin embargo, no se han enfocado en el análisis de tales situaciones en el marco de la lectura dialogada. Por esta razón, el presente estudio se

propone indagar sobre las estrategias que promueven la comprensión de un texto estructuralmente complejo, cuya organización interna contrasta dos tramas a partir del conector *pero*, en una situación de lectura dialógica.

Metodología

Elección del cuento

Para el presente estudio se seleccionó el cuento *El garbanzo peligroso*, de Laura Devetach (1995). Si bien se trata de un texto que evidencia un orden cronológico lineal en los hechos narrados, desde el punto de vista de su estructura presenta dos tramas. La primera se desarrolla a partir del plano psicológico de los personajes y está sustentada en la creencia de que el garbanzo va a explotar como una bomba. En la segunda trama, construida a partir del plano fáctico, el garbanzo germina. Entre ambas tramas se establece una relación de contraste a partir del conector *pero* y su interpretación resulta fundamental para comprender el significado del relato. El primer contraste se da entre la creencia de los personajes, según la cual el garbanzo está por explotar como una bomba, con el hecho de que se duerme:

Kiii -dijo el ratón, y salió volando a contar a todos que bajo la cama había un garbanzo peligroso que seguramente estaba por explotar como una bomba... y se sentaron en la vereda de enfrente a esperar que el garbanzo peligroso hiciera buuum. Pero el garbanzo se había dormido debajo de la cama con un sueño chiquito y redondo. (Devetach, 1995)

Aquí se observa que el fragmento anterior a *pero* orienta hacia una determinada conclusión *p*, mientras que el siguiente lo hace hacia la conclusión contraria: *no p*. En este sentido, el enunciado previo a *pero*, mediante una inferencia asociativa que depende de la activación de esquemas de conocimiento a partir de las expresiones “explotar” y “bomba”, permite inferir que, si una bomba explota, es altamente probable que los personajes se mueran o se lastimen de diversas maneras (conclusión implícita *p*). En contraste, el enunciado posterior activa una inferencia basada en las vinculaciones conceptuales que se pueden establecer con la palabra “dormir”. En efecto, “dormir” implica hallarse en un estado de reposo que consiste en la inacción o suspensión de los sentidos y de todo movimiento voluntario, por lo que se asocia con la pasividad y la tranquilidad. Por lo tanto, la conclusión *no p* a la que apuntaría este segmento es un enunciado implícito del tipo: “si alguien se queda dormido, no podrá matar ni lastimar a quien se encuentre cerca”.

La segunda aparición de *pero* figura en el siguiente fragmento: “Un garbanzo peligroso debe ser enterrado - dijo el gato. (...). Pero entonces el garbanzo peligroso empezó a cantar como cantan los garbanzos cuando están bajo la tierra” (Devetach, 1995).

Nuevamente, la ocurrencia en el texto del conector *pero* escenifica la presencia de dos puntos de vista opuestos: mientras que los personajes siguen pensando que el garbanzo es peligroso porque supuestamente va a explotar (ahora debajo de la tierra), en el texto se narra que, por el contrario, el garbanzo “comenzó a cantar”, metáfora que desencadena una serie de inferencias ligadas al conocimiento previo del lector sobre lo que le puede suceder a una semilla cuando es plantada y que cancelan la visión del peligro. Por lo tanto, orienta a la conclusión implícita *no p* (“el garbanzo no explotará bajo la tierra como una bomba ni causará daño”).

Como se ha dicho previamente, la elección de este cuento responde a las características de su estructura y a la cantidad de contenido implícito que supone recuperar para su comprensión.

Consigna

Se les entregó a los participantes un documento digital con el cuento *El garbanzo peligroso*, de Laura Devetach (1995), de la Editorial Colihue. Los participantes emplearon dispositivos electrónicos propios para visualizar el cuento: tablets, notebooks y, en algunos casos, celulares. Se les dieron las siguientes pautas generales para el desarrollo de la actividad:

- **Antes de leer al niño (preparativos):** Leé atentamente y a solas el cuento *El garbanzo peligroso* antes de leérselo a tu hijo o hija. Considerá el hecho de que vas a leer en voz alta en una sesión de observación, es decir, en una situación en la que se va a filmar y grabar el momento de la lectura y la conversación posterior que mantengas con el niño o la niña acerca del cuento. Por este motivo, es imprescindible que NO se lo leas antes de la filmación.
- **Sesión de lectura:** Si lo considerás necesario, pueden conversar sobre algún aspecto del cuento que te resulte pertinente de la lectura.
Durante la lectura, leé el cuento como lo harías habitualmente. Si tu hijo o hija te hace preguntas mientras lees el cuento, podés responderlas y luego reanudar la lectura.
- **Después de leer:** Luego de leer el cuento, te pedimos que hagas lo siguiente para ver qué comprendió.

1. Reconstruyan el contenido del cuento a partir de las ilustraciones. La idea es que vuelvan a contar la historia entre los dos, con ayuda de las imágenes.
2. Preguntale si el garbanzo explotó. Pueden conversar sobre esto si surge alguna inquietud.
3. Preguntale si el garbanzo era peligroso. Pueden conversar sobre esto si surge alguna inquietud.

Es importante destacar que para ninguno de estos dos últimos casos se proporcionó una respuesta correcta o esperada y, en este sentido, quedaba a criterio de cada adulto considerar cuál podría ser la respuesta correspondiente a cada pregunta y qué hacer frente a las afirmaciones de los niños.

Procedimiento de la obtención de la información empírica

Participaron del estudio 14 niños argentinos de sectores medios de 4.3 a 5.11 años junto con un cuidador primario (madre, padre, tíos). Los adultos contaban con estudios terciarios o universitarios. La información empírica fue obtenida a partir de videofilmaciones realizadas en el contexto natural de los hogares por los mismos participantes, ya que tuvieron lugar durante el período del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) en la pandemia de COVID 19. El corpus conformado consta de 14 videofilmaciones con una duración de entre 8 y 17 minutos.

Transcripción

Los registros fueron transcritos según las pautas adaptadas de Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999). Esta modalidad permite atender a los diferentes campos semióticos –el verbal, los gestos, las expresiones faciales, las cualidades de la voz, la dirección de la mirada, el posicionamiento corporal– que configuran el significado de los enunciados en la interacción (Goodwin, 2000).

¿? Entonación interrogativa

¡! Entonación exclamativa

/ Tono ascendente

\ Tono descendente

┌ Tono agudo

le. < segmento afectado > Ritmo lento

MAYÚSCULAS Énfasis

(p) descenso de volumen

- . Pausa breve
- .. Pausa larga
- : Alargamientos vocálicos y consonánticos
- Corte abrupto
- =...= Solapamiento de turnos de habla
- [] Fenómenos no léxicos, como gestos, expresiones faciales, etc.:
- XXX Palabra ininteligible o dudosa

Análisis de la información empírica

Para el análisis de los datos se empleó un procedimiento cualitativo a partir del método comparativo constante (Strauss & Corbin, 1991), articulado con aportes conceptuales de las teorías de la comprensión de textos (Abusamra et al., 2008; Cartoceti, 2014; van Dijk & Kintsch, 1983), teorías pragmáticas sobre el conector *pero* (Ducrot, 1988; Montolío, 2001; Sperber & Wilson, 1989; Wilson & Sperber, 1993) y desarrollos del análisis de la conversación (Goodwin, 2000; Tusón Valls, 1997). Esto permitió dar cuenta de las estrategias desplegadas por los adultos para orientar la comprensión del cuento.

Resultados

El estudio realizado permitió identificar dos tipos de estrategias que los adultos realizan para colaborar con los niños en la comprensión de la contraposición entre el plano de las creencias de los personajes y el de los “hechos”: (a) estrategia ostensiva multimodal y (b) estrategia de distanciamiento de uno de los puntos de vista contrapuestos. A continuación, se presenta cada una y se ilustra con ejemplos.

Estrategia ostensiva multimodal

Esta estrategia consiste en mostrar la contraposición de puntos de vista puestos en escena, el de los personajes y el de los hechos, mediante recursos multimodales asociados a las instrucciones de significado del conector *pero*. En efecto, gestos, movimientos corporales, énfasis, alargamientos vocálicos, cualidades de la voz, volumen, tono y ritmo se yuxtaponen con la realización de la palabra y con los segmentos del enunciado, previos y posteriores, y contribuyen a la representación del contraste entre las diferentes versiones sobre el garbanzo. Su empleo por parte de los adultos se observó reiteradamente durante la lectura del cuento. A continuación, presentamos un ejemplo que ilustra la estrategia en el marco de la realización del primer *pero*:

Fragmento 1. Niño (Franco, 5 años) y mamá:

1 Mamá: [lee] “kI: [levanta la mano con la palma hacia abajo y acompaña la onomatopeya moviendo la mano de un lado a otro, como si temblara] dijo el ratón. y salió volando a contar a todos que bajo la cama había un garbanzo peligroso que seguramente estaba por explotar como una ɾ bO:/mba \”

2 Niño: ¿así que lo tiró rápidamente afuera?

3 Mamá: no lo sabemos \.. [levanta la mano y la mueve hacia adelante, indicando que hay que esperar] ¿a ver?

4 Niño: A: no lo dejaron en la cA::sa [pronuncia “casa” como apenado]

5 Mamá: veamos qué va a pasar \

6 Niño: no me responde \

7 Mamá: [se ríe] [lee] “la pulga del gato el gato las palomas las gallinas y tía sidonia salieron a esperar que el garbanzo peligroso hiciera BU:M [abre la mano, la levanta, y menea los dedos como imitando la explosión]” [deja de leer] salieron todos .mirá ahí están [los señala con el dedo en la pantalla].. esperando [el niño se acerca a la pantalla] fuera de la casa \

8 Niño: a ver gallI:na \ [señala con el dedo en la pantalla]

9 Mamá: gallinas \

10 Niño: ratón \ [vuelve a señalar]

11 Mamá: ya:: \

12 Niño: gato \ [señala otro dibujo]

13 Mamá: ajá \

14 Niño: [va bajando el dedo, señala a la Tía Sidonia] XXX

15 Mamá: tía sidonia \ [se ríe]

16 Niño: XXX

17 Mamá: palomas también \

18 Niño: palomas [y sigue señalando la pantalla] y eso es todo \

19 Mamá: [reanuda la lectura]: “PE:/ro [levanta el dedo índice como indicando “atención” y vuelve a menearlo] el garbanzo se había dormi::/do debajo de la cama con un sueño chiquI:/to y redondo [la cualidad de la voz es más ingenua después de pero].

En este fragmento, el punto de vista de los personajes, asociado al peligro, se va configurando a través de información proveniente de distintos campos semióticos. Por un lado, la enunciación de la voz del

ratón en la onomatopeya “kI:” por parte del adulto se acompaña de un movimiento rítmico en la mano, que transmite un estado interno alterado (turno 1). A continuación, en el mismo turno de habla, el alargamiento y énfasis sobre la vocal [o] en la realización de bO:/mba, junto con un tono ascendente y agudo, establece una focalización sobre la palabra y así contribuye a que se activen las inferencias asociativas que vinculan al garbanzo con la amenaza de destrucción. Frente a este escenario, el niño se adelanta e hipotetiza una posible consecuencia en el turno 2 (“¿así que lo tiró rápidamente afuera?”). El adulto, por su parte, mantiene el suspenso en el turno 3 al no dar la respuesta solicitada e indicar la continuidad de la lectura para saber qué va a suceder efectivamente (“no lo sabemos”, “¿a ver?”, “veamos qué va a pasar”). Al reanudar la lectura en el turno 7, la onomatopeya “BU:M”, que representa la idea de una explosión, se enuncia con un marcado énfasis y alargamiento en la vocal [u] y esto se acompaña de un gesto en el que súbitamente se abren todos los dedos de la mano. Ambos elementos no verbales, conjuntamente con el significado de la onomatopeya, reactivan y reafirman las inferencias asociativas ligadas al peligro. De esta forma, se va construyendo, desde una perspectiva multimodal, la conclusión implícita *p* a la que apunta el segmento informativo anterior al primer *pero*, esto es, “si algo explota como una bomba, lo más probable es que quien esté cerca se lastime”.

Luego de que el niño repase los referentes de los personajes mediante señalamientos en la pantalla (turnos 8 a 18), la madre continúa leyendo (turno 19). Nuevamente, se observan énfasis y alargamientos sobre determinadas vocales para llamar la atención sobre las palabras que las contienen. En particular, la expresión de la forma *pero* se acompaña de un énfasis y alargamiento en la vocal [e] junto con un tono ascendente en la pronunciación de la primera sílaba (“PE:/ro”). Asimismo, la enunciación de esta palabra se superpone con un gesto rítmico: se levanta y se menea el dedo índice para destacar el segmento verbal con el que se yuxtapone (McNeill, 1992). El foco en la palabra mediante el énfasis en la vocal, el alargamiento y el tono ascendente, junto con el gesto, indican que es necesario estar atentos porque se va a producir un cambio en la manera en que son presentados los acontecimientos narrados. En efecto, después de *pero*, el enunciado continúa con un ritmo más lento y un menor volumen, transmitiendo, así, tranquilidad. De este modo, el significado del enunciado, en la yuxtaposición de la información verbal y no verbal, contrasta con las asociaciones activadas en el segmento anterior a *pero* (turnos 1 a 18). En otras palabras, el segmento posterior a *pero* orienta hacia la conclusión *no p*: “si alguien se queda dormido, no podrá lastimar a quien se encuentre cerca”.

A continuación, presentamos otro ejemplo que ilustra la estrategia ostensiva multimodal, en este caso correspondiente a la lectura de la segunda aparición de *pero*:

Fragmento 2. Niño (Astor, 4 años) y mamá:

1 Mamá: [Lee] “las gallinas taparon el pozo con la patas [gesto icónico con las dos manos de “tapar”] y las palo/mas con el pico [mueve la cabeza varias veces hacia abajo, imita el acto de tapar un pozo con el pico]. ɾ Pe/ro [levanta los dedos índices de las dos manos] ento/nces\ [la cualidad de la voz transmite ingenuidad] el garbanzo peligroso empezó a cantar/ [timbre alegre., sonrío cuando enuncia “empezó a cantar”] como cantan los garbanzos cuando están bajo tierra \ [timbre alegre, sonrío] y canta::/ndo(le.) <sepu::so a brotA::r.. y a crece::::r> \ [“crecer” se pronuncia aún más lento; mira a Astor sonriente].

En este ejemplo también se observan modificaciones en la escenificación por parte del adulto de la lectura del contenido anterior y posterior a *pero*. Si bien el primer segmento es enunciado con una cualidad de la voz más bien neutra, la enunciación de la expresión *pero*, con un tono ascendente en la vocal [e] y acompañada de un gesto en el que se levantan los dedos índices de la mano, señal de cuidado o atención, vuelve a preanunciar un contraste argumentativo con respecto a la información presente en el segmento anterior. Sumado a ello, toda la enunciación de “ɾ Pe/ro ento/nces\” presenta un timbre ingenuo, de tono agudo, y la palabra “cantar”, un alargamiento en la vocal [a]. Como se ha visto, esta última expresión permite la activación de una inferencia emocional respecto del estado interno del garbanzo en la medida en que se lo muestra “contento” o “alegre”. Luego, la mamá sigue leyendo y sonrío, hecho que orienta hacia una situación de no peligrosidad junto con un timbre de voz alegre. A continuación, baja la velocidad en la frase “cantando se puso a brotar y a crecer” hasta enunciar “crecer” muy lentamente mientras sigue sonriendo y mira a Astor. Por otra parte, la palabra “cantando” presenta un alargamiento en la vocal [a], junto con un tono ascendente (canta::/ndo). “Brotar”, por su parte, evidencia un énfasis y alargamiento en la vocal [a] y “crecer”, un alargamiento en la vocal [e]. La voz, a su vez, transmite tranquilidad y alegría. Todo esto, de manera conjunta, orienta hacia la conclusión *no p.*

Estrategia de distanciamiento

La segunda estrategia empleada por los adultos para acercar el significado de la palabra *pero* y contribuir a la comprensión del cuento consiste en distanciarse de una posición. Particularmente, se pone en cuestión o se muestra que no se comparte tal perspectiva mediante comentarios y preguntas. En su mayoría, las preguntas y los comentarios contienen verbos de decir o de procesos mentales (esto

es, verbos que introducen explícitamente lo dicho por el personaje o refieren estados internos experimentados, tales como *decir* y *pensar*) que atribuyen a una fuente el punto de vista según el cual el garbanzo es peligroso y a la vez expresan una ausencia de compromiso por parte del hablante con la veracidad del contenido. De este modo, el adulto se separa de dicho punto de vista y habilita su cuestionamiento. Asimismo, el distanciamiento también se marca mediante modalizadores, como *por ahí, en realidad* (Kerbrat-Orecchioni, 1986), que expresan un alejamiento respecto de los posicionamientos atribuidos a los personajes o bien recuperan el punto de vista del narrador al final del cuento, esto es, que el garbanzo no es peligroso. Esta estrategia tiene lugar en la lectura del texto y en la poslectura, donde se realiza la reconstrucción de la historia. En los intercambios 3 y 4, que ocurren durante la lectura del cuento, puede observarse la utilización de algunos de los recursos mencionados:

Fragmento 3. Niño (Dante, 5 años) y mamá:

1 Mamá: [lee] “..pero el garbanzo se había dormido debajo de la cama con un (p) <sueño chiqui::to y redo/ndo\”> . [deja de leer] por ahí no era tan peligroso \ ¿no? ¿por qué todos pensarán que es peligroso?

En este ejemplo, la mamá interrumpe la lectura para entablar un diálogo con el niño acerca de si el garbanzo es o no peligroso. La expresión modal *por ahí* expresa duda sobre la forma en la que es caracterizado el garbanzo desde el punto de vista de los otros personajes, hecho que señala una precaución epistémica. El enunciado continúa con la negación “no era tan peligroso”, en la que se rechaza que el garbanzo sea visto como tan peligroso y termina con una pregunta coda (Boretti de Macchia, 1997), usada para chequear si el niño acepta esta afirmación que cuestiona lo que se muestra hasta el momento en el texto de manera explícita. En efecto, las preguntas coda funcionan como evidencia de una certeza compartida. La pregunta en posición de coda (“¿no?”) intenta corroborar la afirmación previa y apela al interlocutor para confirmar la verdad del contenido del mensaje que se enuncia. De este modo, mientras se invita al niño a pensar si el garbanzo es peligroso, al mismo tiempo, la pregunta orienta a que no se trata de un personaje peligroso (o tan peligroso). Por otra parte, el punto de vista de los personajes es caracterizado por el verbo de proceso mental “pensarán” no como un hecho indiscutible sino como un estado mental (“¿por qué todos pensarán que es peligroso?”) que, además, al no presentarse en el texto de manera explícita, tiene que ser inferido. El adulto, entonces, en la medida en que da cuenta de esta representación como un pensamiento y no como un hecho, toma distancia respecto del punto de vista de los personajes y orienta a que el niño pueda comprender

que se trata de una creencia y, por lo tanto, no tiene que ser necesariamente verdadera.

En el ejemplo siguiente, la estrategia de distanciamiento ocurre en el marco de una respuesta dada al niño mientras se está leyendo el cuento:

Fragmento 4. Niña (Amalia, 5 años) y mamá:

1 Mamá: [lee] “ki:./ dijo el ratón y salió vola:/ndo a contar a to/dos que bajo la ca:ma había un garbanzo peligroso que seguramente estaba por explotAr/ como si fuera una bomba\”

2 Niña: ¿por qué era peligroso?

3 Mamá: no sé\ ¿por qué sería peligroso?

4 Niña: [sube los hombros]

5 Mamá: eso pensó el ratón\ .. tal vez nunca había visto un garbanzo\

6 Niña: [vuelve a subir los hombros]

7 Mamá: [sigue con la lectura] “la pulga del gato\ el gato\”

Como puede observarse, la niña interrumpe la lectura (turno 2) para que la mamá le explique por qué el garbanzo era peligroso. El adulto, en el turno 3, no solo no le ofrece la respuesta (“no sé”) sino que reformula la emisión de la niña reemplazando el pretérito imperfecto por un condicional de probabilidad (“¿por qué sería peligroso?”). El uso de este tipo de condicional señala un hecho situado en el pasado como una conjetura del hablante o como una probabilidad (García Negroni, 2010). Así, la utilización del tiempo verbal, a la vez que señala un distanciamiento del adulto respecto de la posibilidad de que el garbanzo sea indiscutiblemente peligroso, funciona como una pista para que la niña comprenda que se trata de información que debe poner en duda. Como Amalia expresa nuevamente de manera no verbal que no sabe la respuesta (turno 4), la madre esta vez la ofrece de manera explícita en el turno 5 y atribuye la afirmación presentada a un estado interno del ratón (“eso pensó el ratón”). De la misma forma que en el ejemplo anterior, la utilización de un verbo de estado mental, a la vez que permite explicitar un contenido implícito, manifiesta también que la peligrosidad del garbanzo no es algo que debe tomarse incuestionablemente sino que es necesario atribuirla a la perspectiva de un personaje, específicamente, a una creencia del ratón. Efectivamente, los verbos de creencia son considerados por Kerbrat-Orecchioni (1986) como verbos modalizadores que expresan una evaluación del hablante. Particularmente, se evalúa como incierto el contenido informativo de

la cláusula regida (en este caso, que el garbanzo es peligroso). El adulto, además, luego de presentar este contenido como una perspectiva del ratón, ofrece una hipótesis que podría justificar la causa de este pensamiento y a la vez orienta a que se pueda inferir otro estado interno: ante lo desconocido, en el plano del pensamiento, se generan hipótesis interpretativas que no son necesariamente verdaderas (“tal vez nunca había visto un garbanzo”).

Los siguientes fragmentos ilustran estrategias utilizadas por los adultos en la poslectura para reconstruir los diferentes puntos de vista. En el fragmento 5, se conversa sobre los puntos de vista desplegados durante la ocurrencia del primer *pero*:

Fragmento 5. Niño (Facundo, 5 años) y mamá:

1 Mamá: ¿qué hicieron? ¿qué están haciendo ahí en ese dibujo que se ve tan lindo? [Facundo da vuelta la página y la mamá vuelve a dar vuelta la página para que Facundo mire el dibujo]

2 Niño: que e::m se fueron para esperar\

3 Mamá: a esperar ¿qué?

4 Niño: a que explote pU::m \ [estira los brazos hacia adelante y los abre]

5 Mamá: claro a que el garbanzo explote como una bomba =porque=

6 Niño: =y se va= [lo dice mientras da vuelta la página]

7 Mamá: porque eso es lo que dijo el ratón que iba a pasar \

8 Niño: m:j \

9 Mamá: ¿pero qué pasó en realidad con el garbanzo?

10 Niño: ¡se había dormido!

11 Mamá: cla::ro mientras todos esperaban que el garbanzo explo/te\ el garbanzo se había quedado el garbanzo nunca se movió [levanta las dos manos con las palmas hacia afuera y corre las manos hacia atrás, como indicando que hay que tener precaución o cuidado] debajo de la cama\ siempre estuvo debajo de la ca/ma el garbanzo\ se cayó [dedo índice señala hacia abajo] debajo de la ca/ma y ahí quedó\ lo que pasa es que fue despertando a uno a otro a otro: y a o/tro y.. se corrió el rumor de que iba a explotar como una bomba\, y mientras todos esperaban que el garbanzo explotara como una bo/mba\ el garbanzo estaba dormido seguía dormido debajo de la cama \

12 Niño: m:j \

13 Mamá: ¿no?

14 Niño: sí \

En este ejemplo, primero el adulto formula preguntas sobre el contenido explícito (turnos 1 y 3) para ir recuperando el orden de los hechos presentados en el relato, a la vez que se apoya en las ilustraciones (“¿qué hicieron? ¿qué están haciendo ahí en ese dibujo que se ve tan lindo?”, “a esperar ¿qué?”) hasta que llegan al momento en que los personajes salen de la casa a esperar la explosión. Es ahí cuando el adulto retoma lo dicho por el niño y presenta un breve resumen en los turnos 5 y 7 (“claro, a que el garbanzo explote como una bomba porque porque eso es lo que dijo el ratón que iba a pasar”). Y de manera puntual, la acción de los personajes (salir de la casa) se presenta en el discurso del adulto como una consecuencia de lo que el ratón “dijo”. De este modo, el verbo de decir retoma, por un lado, lo expresado en el cuento de manera explícita. Pero, en tanto se trata de un subjetivema modalizador (Kerbrat-Orecchioni, 1986), presenta el contenido enunciado como algo que no es evaluado ni como verdadero ni como falso sino como incierto. De esta manera, el hablante no se compromete con la verdad de lo afirmado por el personaje, hecho que puede funcionar como una pista para que el niño comprenda que solo se trata de un punto de vista a su cargo. Así, se reconstruye la información del primer segmento anterior a *pero*, por lo que la interacción orienta hacia la conclusión *p*, aunque atribuida a la perspectiva del ratón.

A continuación, en el turno 9, el adulto pregunta: “¿pero qué pasó en realidad con el garbanzo?”. La expresión “en realidad” colabora para que se comprenda que hay un punto de vista que se considera correspondiente con la realidad dentro del relato ficcional (y esto supone la existencia de otro en el que se representa lo irreal) e invita al niño a recuperarlo. Como Facundo responde que se había dormido (turno 10) y la mamá manifiesta acuerdo (turno 11), la interacción se orienta ahora hacia la conclusión *no p*. Además, esta idea se refuerza mediante un gesto que indica que hay que tomar distancia respecto del hecho de esperar que el garbanzo explote puesto que el texto afirma que se cayó debajo de la cama. En efecto, la idea de caerse está reforzada por un elemento no verbal, como el señalamiento con el dedo índice hacia abajo. A su vez, en este mismo turno de habla, el adulto recupera y resume parte de la historia previa al momento en el que los personajes salieron de la casa, es decir, vuelve hacia atrás en la historia, y evalúa lo dicho por el ratón como un “rumor” (“se corrió el rumor de que iba a explotar como una bomba”). Dado que un rumor es información que circula entre varias personas y cuya veracidad no puede ser comprobada, se califica que lo dicho por el ratón es un

contenido cuestionable que, sin embargo, fue aceptado como verdadero por los otros personajes.

Por último, presentamos el fragmento 6 en el que se observa la estrategia de distanciamiento con respecto a la información cuestionada por la segunda aparición del conector *pero*.

Fragmento 6. Niño (Facundo C, 5 años) y papá:

1 Papá: bien ¿y qué hicieron?

2 Niño: E:/- E:/ lo encerraron al\ em despertaron al garbanzo peligroso \

3 Papá: ¿y qué esperaban acá afuera? [señala la pantalla]

4 Niño: a que el garbanzo peligroso hiciera una bomba \

5 Papá: mh [asiente] ¡bO::m! ¿no?

6 Niño: [asiente con la cabeza]

7 Papá: bueno y pero ¿pero verdaderamente qué pasó? ¿a ver? [señala la pantalla]

8 Niño: la tía lo enjauló \ [cierra una mano y agarra la mano cerrada con la otra mano]

En este ejemplo, que sucede durante la reconstrucción de la trama narrativa del relato, el adulto se centra primero (turnos 1 y 3) en realizar preguntas por el contenido explícito (“¿y qué hicieron?”, “¿Y qué esperaban acá afuera?”) hasta que el niño responde, en el turno 4, que los personajes salieron de la casa a esperar que el garbanzo explotara como una bomba (“a que el garbanzo peligroso hiciera una bomba”). La respuesta del niño es ratificada por el padre (turno 5) mediante la escenificación, por medio de una onomatopeya (“¡bO::m!”), de la posible explosión que causaría el garbanzo según la mirada de los personajes, y reforzada con la pregunta coda (“¿no?”) que incita a evaluar lo dicho como verdadero. Hasta acá, la interacción del padre y del hijo, centrada en la información del segmento anterior a *pero*, orienta hacia la conclusión implícita *p*. Sin embargo, en el turno 7, el adulto pregunta qué pasó “verdaderamente”. La expresión modal “verdaderamente”, de manera similar a lo que se ha mostrado en el ejemplo 5 con el uso de la expresión “en realidad”, ayuda a que el niño pueda comprender que hay otro punto de vista según el cual el garbanzo no es peligroso y que constituye el escenario de la verdad desde la cual tienen que interpretarse los hechos narrados. En otras palabras, el adverbio de modo ayuda a la reconstrucción de dos puntos de vista opuestos y

orienta a que solo se considere válido el segundo, tal como señalan las instrucciones de significado del conector *pero*.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha permitido identificar diversas estrategias que los adultos realizan para colaborar con los niños de edad preescolar en la comprensión de un cuento que, por su estructura contrastiva, puede resultarles complejo. Dado que el alcance del estudio es descriptivo-analítico, los resultados no son generalizables a nivel poblacional. Su potencia, entonces, reside en la descripción cualitativa del fenómeno. Así, por una parte, durante la lectura, se identificó una estrategia ostensiva multimodal, mediante la cual se muestra el contraste articulado por el conector *pero* o bien se llama la atención sobre la forma misma. Tal como afirma Goodwin (2000), en la interacción cara a cara el significado se construye de modo compartido mediante una yuxtaposición de diferentes campos semióticos –el verbal, los gestos, la dirección de la mirada, el posicionamiento corporal–.

En efecto, esta estrategia se enfoca, por un lado, en escenificar el contraste de los puntos de vista a través del ritmo, volumen, tono, cualidades de la voz, énfasis, alargamientos vocálicos, gestos y movimientos corporales. En otros casos expresa de modo no verbal las indicaciones semánticas que conlleva la forma *pero*, por ejemplo, en la yuxtaposición de dicha palabra con el meneo del dedo índice en alto que indica precaución (ejemplo 1). Vemos aquí cómo se plasma pragmáticamente de modo no verbal la función de esta clase de conectores, esto es, la de actuar como señales de “balizamiento” para dar pistas al lector acerca del modo en el que deben ser interpretados los enunciados y sus relaciones en el texto (Sperber & Wilson, 1989). Este modo de operar sobre el significado de un término funcional como *pero* se diferencia de las estrategias identificadas por Stein y Rosemberg (2012) para explicar el significado de una palabra con contenido léxico.

Los resultados, así, también aportan evidencia a la hipótesis de que la lectura de textos literarios contribuye al aprendizaje del significado contrastivo de *pero* (de Ruitter et al. 2020; Volodina & Weinert, 2020). El análisis muestra que, en este proceso, no incide solo el contacto con la lectura sino también cómo esta experiencia se lleve adelante: leer expresivamente, entonces, puede ayudar a que los niños construyan aquel contraste. En relación con este último aspecto, Borzone y Manrique (2010) señalan que el significado del texto no solo se transmite mediante el código lingüístico y las ilustraciones, sino también a partir del modo de leer.

Por otra parte, el análisis identificó una estrategia de distanciamiento durante la lectura y la poslectura que, mediante preguntas y comentarios, conduce a los niños a cancelar la conclusión implícita *p* a la que apunta el fragmento antecedente a cada una de las dos realizaciones de *pero*. Estos resultados se alinean con los obtenidos por Ankrum et al. (2014) y Prieto y Alonso-Cortés (2016), quienes señalan como estrategias de lectura dialogada las clarificaciones y el cuestionamiento.

En cuanto a sus implicancias pedagógicas, los resultados de este trabajo son relevantes para las propuestas de la alfabetización en el hogar en la medida en que dan cuenta cualitativamente de algunos tipos de interacciones que se despliegan entre los adultos y los niños en situaciones de lectura de cuentos en función del tipo de estructura que el texto detenta. De hecho, distintas estructuras requieren andamiajes diferenciados. En segundo lugar, pueden ser un insumo para talleres de alfabetización familiar que aborden la relevancia de la lectura expresiva como estrategia de andamiaje para la comprensión. Asimismo, ponen de relieve la necesidad de realizar intervenciones específicas relacionadas con el significado de los conectores para asignar coherencia causal al texto.

En su conjunto, estos resultados muestran la importancia de la interacción en la situación de lectura de cuentos, tanto durante como después de la actividad. Aún sin una instrucción sobre estrategias de lectura dialógica, los adultos ayudaron a los niños a revisar los modelos de situación que iban construyendo o habían construido para alcanzar la comprensión global del cuento. En este sentido, tales estrategias pueden ser empleadas con una intencionalidad pedagógica en las salas de Nivel Inicial para promover habilidades de comprensión en niños pequeños.

Referencias

- Abusamra, V., Cartoceti, R. V., Raiter, A. G., & Ferreres, A. R. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39(3), 352-361.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). *Programa Leer para Comprender II. Para 1ero, 2º y 3er Curso de la Escuela Secundaria. Libro Teórico*. Paidós.
- Abusamra, V., Chimenti, Á., & Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde editora.
- Aleksic, G., & Kirsch, C. (2024). Dialogic reading practices of young children at home. *Journal of Language and Culture in Education*, 1(1), 1-17.
- Ankrum, J. W., Genest, M. T., & Belcastro, E. G. (2014). The power of verbal scaffolding: “Showing” beginning readers how to use reading strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39-47. <https://doi.org/fftx>
- Boretti de Macchia, S. (1997). *Estructuras interrogativas: actos de habla coloquiales*. A-Z Editora.
- Borzone, A. M. (2005a). Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 121-135.
- Borzone, A. M. (2005b). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, 14(1), 192-209. <https://doi.org/btnbjr>
- Borzone, A. M., & Manrique, M. S. (2010). El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en Jardín de Infantes. *Lenguaje. Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje*, 1(38), 65-93. <https://doi.org/qynv>
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., & Plana, D. (2006). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar; Equipo de Trabajo e Investigación Social; Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación; Agencia Española de Cooperación Internacional; Save the Children de España/Buenos Aires.
- Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., & Segers, E. (2022). Theories of reading comprehension: The current state of affairs on reading comprehension research. En *Putting PIRLS to use in classrooms across the globe: Evidence-based contributions for teaching reading*

- comprehension in a multilingual context* (pp. 3-19). Springer International Publishing. <https://doi.org/qvnx>
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21. <https://doi.org/fr8zmm>
- Camacho, J. (1999). La coordinación. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2635-2695). Espasa Calpe.
- Carmiol, A. M., Sparks, A., & Conejo, L. D. (2022). Book sharing and reminiscing: Caregivers' conversational style and children's language and literacy development in low-income Costa Rican families. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 110-125. <https://doi.org/qvnx>
- Cartoceti, R. V. (2014). La comprensión de textos desde una perspectiva cognitiva: Aportes desde la Psicolingüística. Una revisión teórica. *Signos Lingüísticos*, 10(19), 110-129.
- Casalmiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Champaud, C., & Bassano, D. (1994). French concessive connectives and argumentation: an experimental study in eight-to ten-year-old children. *Journal of Child Language*, 21(2), 415-438. <https://doi.org/bk28vn>
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversation-analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator-child interactions during story book reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361-382. <https://doi.org/ggxmjc>
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(92), 23-38. <https://doi.org/fwhb43>
- De Beaugrande, R., & Dessler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- de Ruiter, L. E., Lieven, E. V., Brandt, S., & Theakston, A. L. (2020). Interactions between givenness and clause order in children's processing of complex sentences. *Cognition*, 198, 104130. <https://doi.org/ggj87f>
- Devetach, L. (1995). *El garbanzo peligroso*. Editorial Colihue.

- Ducrot, O. (1988). Argumentación y topoi argumentativos. *Lenguaje en Contexto*, 1(1/2), 63-84.
- Florit, E., Cain, K., & Levorato, M. C. (2017). Understanding the semantic functions of but in middle childhood: The role of text- and sentence-level comprehension abilities. *First Language*, 37(2), 109-129. <https://doi.org/qvn3>
- García Negroni, M. M. (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Santiago Arcos editor.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522. <https://doi.org/bzhnhz>
- Iturrondo, A. M. (2001). Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 22(1), 40.
- Janssens, L., Drooghmans, S., & Schaeken, W. (2015). But: do age and working memory influence conventional implicature processing? *Journal of Child Language*, 42(3), 695-708. <https://doi.org/f68v9r>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: tools for analyzing talk* (3rd. ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gesture reveals about thought*. University of Chicago Press.
- Molinari Marotto, C., & Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10, 163-183.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533-548. <https://doi.org/qvn5>
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Ariel.
- Prieto, M. T. L., & Alonso-Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. <https://doi.org/qd4n>
- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differently related to grade 4 reading comprehension,

- fluency and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. <https://doi.org/bvvpchg>
- Skarabela, B., Cuthbert, N., Rees, A., Rohde, H., & Rabagliati, H. (2023). Learning dimensions of meaning: Children's acquisition of but. *Cognitive Psychology*, 147, 101597. <https://doi.org/qvn7>
- Spenader, J. (2018). Children's comprehension of contrastive connectives. *Journal of Child Language*, 45(3), 610-640. <https://doi.org/gdgkhh>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La relevancia*. Visor.
- Stein, A., & Rosemberg, C. R. (2012). Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Journal for the Study of Education and Development*, 35(4), 405-419. <https://doi.org/mf9k>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive psychology*, 9(1), 77-110. <https://doi.org/b9fbkn>
- Tornero, B., Ramaciotti, A., Truffello, A., & Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18(2), 261-283. <https://doi.org/g8ckvb>
- Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel.
- Valenzuela, M. F., & Ramaciotti, A. (2016). Uso de preguntas como estrategia clave en la sala de clases: la pieza que falta. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 23, 37-69. <https://doi.org/qv2b>
- Valenzuela-Hasenohr, F., Villalón-Bravo, M., & Orellana-García, P. (2025). Calidad de las interacciones en la lectura de cuentos en el hogar. *Estudios sobre Educación*, 49, 79-99. <https://doi.org/qv2c>
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). Academic Press.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Volodina, A., & Weinert, S. (2020). Comprehension of connectives: Development across primary school age and influencing factors. *Frontiers in Psychology*, 11, 814. <https://doi.org/gm47p6>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <https://doi.org/f839wt>

- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. <https://doi.org/br6dgr>
- Wilson, D., & Sperber, D. (1993). Pragmatique et temps. *Langages*, 112, 8-25. <https://doi.org/bd6p4m>
- Wolfe, M. B., & Mienko, J. A. (2007). Learning and memory of factual content from narrative and expository text. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 541-564. <https://doi.org/dwcbwv>
- Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6(5), 292-297. <https://doi.org/cx75bb>
- Zwaan, R. A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. En A. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83-121). Lawrence Erlbaum Associates.

Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

Nombre de las/os autoras/es	Colaboración Académica													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Paula Roich	x		x	x	x	x	x	x		x			x	x
Maia Julieta Migdalek			x			x	x	x		x		x	x	

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Información adicional

Cómo citar: Roich, P., & Migdalek, M. J. (2026). Estrategias para promover la comprensión de un cuento de estructura contrastiva. *Revista IRICE*, 50, e2116. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi50.2116>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/746/7465584001/7465584001.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Paula Roich, Maía Julieta Migdalek

Estrategias para promover la comprensión de un cuento de estructura contrastiva

Strategies for supporting comprehension of a contrastive-structure story

Revista IRICE

núm. 50, e2116, 2026

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi50.2116>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.