

Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas de Argentina

ALEJANDRA STEIN Y CELIA-RENATA ROSEMBERG

CONICET, Universidad de Buenos Aires



Resumen

Este artículo presenta un análisis de situaciones de lectura de cuentos —generadas a partir de un programa de alfabetización familiar— en las que participaron en el hogar, niños de poblaciones marginadas de Argentina. A diferencia de la mayoría de los estudios previos, se tomó como unidad de análisis a la situación tal como naturalmente se producía en los hogares, considerando a todos los participantes y sin restringir el foco a la interacción diádica madre-niño. Los resultados mostraron que estas situaciones se diferencian entre sí en función de dos dimensiones: el grado en el que el cuento leído reproduce literalmente el texto escrito y el grado en el que la lectura se configura de modo colaborativo con la participación del pequeño. Estas dimensiones definen tres estilos de lectura: 1) Lectura literal del texto en una situación no compartida o limitadamente compartida; 2) lectura que se distancia de la versión original del texto escrito, en forma lingüística y/o por elaboraciones del contenido, en una situación muy compartida o limitadamente compartida y 3) secuencia de preguntas del adulto y respuestas del niño que no configuran un relato del cuento. Los resultados aportan una visión no monolítica y uniforme de las características de la interacción durante la lectura de cuentos en hogares de niños de nivel socioeconómico bajo.

Palabras clave: Alfabetización temprana, alfabetización familiar, interacción, lectura de cuentos.

Sharing storybooks at home: Different reading styles in poor urban populations of Argentina

Abstract

The paper reports a qualitative analysis of storybook reading situations —generated by a family literacy programme— that took place in the homes of children from poor urban populations of Argentina. The unit of analysis was the situation as it naturally occurred in the home, considering all the participants and not only mother-child dyads. The results showed that these situations differ from each other as a function of two dimensions: the degree in which the story read reproduces exactly the original written version of the tale, and the degree in which reading is configured collaboratively with the children's participation. These dimensions define three different reading styles: 1) Literal reading of the text in a non-shared or limited shared situation; 2) reading that departs from the original written version of the text, regarding linguistic forms and content elaborations, in a shared or limited shared situation; and 3) sequence of questions from the adult and answers from the child that do not result in a narrative of the text. The results contribute a non-monolithic and consistent view of interaction characteristics during storybook reading situations in the homes of children from poor urban population.

Keywords: Early literacy, family literacy, interaction, storybook reading.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido financiada por un subsidio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Secretaría de Ciencia y Técnica; y por una beca doctoral del CONICET otorgada a la primera autora.

Correspondencia con las autoras: Alejandra Stein, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental. Tte. Juan Perón 2158, CP: 1040, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: alejandrastein@yahoo.com.ar

Original recibido: 20 de agosto de 2010. *Aceptado:* 29 de diciembre de 2011.

Introducción

Investigaciones realizadas a partir de la década del '60 mostraron que el proceso de alfabetización comienza tempranamente, antes del ingreso de los niños a la escolaridad formal (Borzzone, 1997; Durkin, 1966; Snow, 1983; entre otros), en aquellos hogares en los que los niños tienen la oportunidad de participar de situaciones compartidas de lectura y escritura. Entre estas situaciones se destacan las lecturas de cuentos, por su impacto en el aprendizaje de diversos aspectos comprendidos en el proceso de alfabetización en general y en la comprensión y producción de discurso narrativo en particular. Cabe señalar, entre ellos, el vocabulario (Sénéchal, Lefevre, Hudson y Lawson, 1996), el estilo del lenguaje escrito (Bus, 2003; Purcell-Gates, 2004), el conocimiento de las convenciones de la escritura (Morrow y Temlock-Fields, 2004; Snow y Ninio, 1986), la conciencia metalingüística (Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995), la expresión simbólica, las capacidades de reflexión y el pensamiento crítico (Schlemenson, 1999) y las habilidades narrativas (McCabe, Bailey y Melzi, 2008). Todos estos conocimientos han mostrado tener un importante impacto en el desempeño escolar posterior (Snow, Porhce, Tabors y Harris, 2007).

El reconocimiento, enmarcado en los supuestos socioculturales (Bruner, 1986; Nelson, 2007; Vygotsky, 1964), de que el aprendizaje de los conocimientos mencionados puede verse afectado por el contexto social y las interacciones que configuran las situaciones de lectura de cuentos proporcionó el marco conceptual que fundamentó un número importante de estudios. Estos estudios parten de la consideración de que la conversación entre el niño y el adulto que se produce antes, durante o después de la lectura puede generar un contexto de oportunidades para el aprendizaje. En este sentido, Nelson (2007) y Tomase-llo (2003) sostienen que los niños progresivamente ajustan el vocabulario y las formas lingüísticas y discursivas usándolas en conversaciones con otras personas. En las situaciones de lectura, el texto escrito como referencia compartida y la adyacencia entre la emisión infantil y la del adulto, en la conversación en torno al texto, posibilitan que el niño compare su emisión con la del adulto y atienda a las nuevas palabras y las formas lingüísticas y discursivas que el texto escrito presenta y el adulto retoma y expande en su emisión (Rosemberg, 2000; Rosemberg y Silva, 2009).

Según el diseño metodológico que adoptan los estudios sobre la interacción en las situaciones de lectura de cuentos, es posible distinguir tres líneas de investigación: una centrada en el análisis longitudinal de los formatos interaccionales en situaciones sucesivas de lectura; otra focalizada en el análisis comparativo y transversal de las características de la interacción en torno al cuento en díadas madre-niño de diferentes grupos socioeconómicos y culturales y una tercera línea que, por medio de diseños cuasiexperimentales, se focaliza en la evaluación del efecto de estrategias en la promoción de aprendizajes específicos.

La mayoría de los trabajos centrados en el análisis longitudinal de situaciones de lectura de cuentos en el entorno del hogar fueron realizados con familias caucásicas de sectores medios. Sus resultados mostraron que, en situaciones sucesivas de lectura, las madres incrementan el nivel de dificultad de sus intervenciones (Ninio y Bruner, 1978; Van Kleeck, Gillam, Hamilton y McGrath, 1997): inicialmente lexicalizan objetos y acciones y, posteriormente, requieren que los niños anticipen lo que sucederá en la historia (Pellegrini, Perlmutter, Galda y Brody, 1990; Van Kleeck *et al.*, 1997).

Otros trabajos menos numerosos, con población afroamericana, también mostraron que los estilos de lectura de los padres varían según la edad de los pequeños. Heath (1983) observó que con niños menores de un año, los padres nombraban y señalaban los objetos ilustrados. A partir de los dos años conversaban con ellos acerca del tema de la historia antes de leerla; durante la lectura elicitan nombres de objetos y de acciones, letras y números. A los tres años, esperaban que los niños escucharan en silencio el cuento. Heath y Thomas (1984) y Sulzby y Teale (1987), identificaron modificaciones en las intervenciones de los adultos en situaciones sucesivas de cuentos a niños de dos años. Inicialmente, los adultos leían fragmentos de la historia y preguntaban por los objetos ilustrados. Cuando

los niños mantenían la atención más tiempo, las madres leían fragmentos extensos, luego el texto completo de modo literal y promovían las conversaciones sobre el cuento después de la lectura.

Por su parte, las investigaciones que consideraron, desde una perspectiva comparativa transversal, situaciones de lectura de cuentos en familias de distinto nivel socioeconómico o grupo sociocultural mostraron diferencias en los estilos de interacción de las madres de los distintos grupos; diferencias que, en muchos casos, estaban asociadas, a su vez, con el desarrollo del lenguaje de los niños (Anderson-Yockel y Haynes, 1994; Bus, Leseman y Keultjes, 2000; Bus y Sulzby, 2000; Hammer, 2001; Heath, 1983; McNaughton, 2006; Ninio, 1980; Peralta de Mendoza y Salsa, 2001).

En esta línea, Ninio (1980) y Bus y Sulzby (2000) observaron que las madres de nivel socioeconómico bajo se centraban en detalles de las ilustraciones, elicitan menos palabras de sus hijos y formulaban menos tipos de preguntas que las madres de nivel socioeconómico medio, quienes además más frecuentemente expandían las emisiones infantiles. En coincidencia con estos datos, Peralta de Mendoza y Salsa (2001) mostraron que madres argentinas de sectores medios producían más elaboraciones sobre los dibujos, empleaban más estrategias de distanciamiento y formulaban una mayor variedad de preguntas que madres de bajo nivel socioeconómico. Estas diferencias tenían un correlato en el desempeño verbal de los niños.

Otros trabajos que atendieron a factores socioculturales también encontraron diferencias en los estilos de lectura de cuentos. Así por ejemplo, en su importante y conocido estudio etnográfico Heath (1983) observó que la lectura de cuentos no era una actividad frecuente en las familias de clase trabajadora, ya sea caucásicas o afroamericanas. En cambio, la frecuencia de las situaciones de lectura era una característica común a las familias caucásicas de estratos medios. Estas familias se diferenciaban, sin embargo, por la modalidad que adoptaban las situaciones de lectura: mientras que en algunas de ellas la lectura implicaba la interacción de los adultos con los niños para establecer relaciones entre el cuento y otros contextos y experiencias, en otras familias los adultos leían el texto y no interactuaban extensamente con los niños.

Anderson-Yockel y Haynes (1994) compararon los estilos de interacción de madres afroamericanas y caucásicas de clase trabajadora. Aunque los estilos eran similares, las madres afroamericanas formulaban menos preguntas. Los niños caucásicos realizaban más preguntas y los afroamericanos, en cambio, más verbalizaciones espontáneas.

Los estilos de lectura de cuentos identificados por Hammer (2001) en diádas afroamericanas y caucásicas son similares a aquellos identificados por McNaughton (2006) en diádas maoríes y caucásicas: un estilo centrado en la lectura literal de la narrativa y en el establecimiento de relaciones entre esta y la vida personal del niño; otro focalizado en el recitado de fragmentos del texto; un tercer estilo que enfatizaba la adquisición de conocimientos referidos a los colores, las letras o etiquetas, a través de rutinas de preguntas y un cuarto estilo, predominante en los grupos caucásicos, en el que los lectores alternaban diferentes patrones de lectura de cuentos según cómo percibieran la tarea y la situación.

En esta línea, Melzi y colaboradores (Caspé y Melzi, 2008; Melzi y Caspé, 2005; Melzi, Schick y Kennedy, 2011) identificaron diferencias en los estilos de interacción de madres peruanas, portorriqueñas y norteamericanas de nivel socioeconómico medio durante la lectura de libros de imágenes con niños de 3 y 5 años de edad. Los estilos se diferenciaban entre sí según dos dimensiones: el grado de elaboración y el grado de participación. En el primer estilo –narradores de cuentos (*storytellers*)–, las madres, en su mayoría de nacionalidad peruana, asumían el rol de narradoras y se focalizaban principalmente en los eventos de la historia. Por su parte, las madres que adoptaban el otro estilo –constructoras de historias (*storybuilders*)– en su mayoría norteamericanas y portorriqueñas, involucraban a los niños en la reconstrucción de la narración retomando no sólo los eventos de la historia, sino también aspectos referidos al conocimiento del mundo en general y a experiencias personales de los niños.

La tercera línea de investigación mencionada evaluó cuasiexperimentalmente el impacto sobre el aprendizaje infantil de ciertas estrategias de interacción de los adultos durante la lectura. Entre estos trabajos, generalmente realizados con población de sector socioeconómico bajo, se destacan aquellos que implementan programas de intervención siguiendo la metodología de la lectura dialógica (*dialogic reading*) (Jiménez, 2006; Salsa y Peralta de Mendoza, 2009; Soler, 2005; Valls, Soler y Flecha, 2008; Whitehurst *et al.*, 1994). En estos programas se capacitaba a los padres para que expandieran las emisiones de los niños y formularan preguntas abiertas para incrementar su participación. Los niños cuyos padres participaban de los programas mostraron un mejor desempeño. Sin embargo, como ha señalado Delgado-Gaitán (2001), algunos padres pueden verse confundidos cuando en la capacitación se les solicita que empleen estrategias de preguntas que contradicen los estilos que han desarrollado con base sociocultural.

Como se desprende de esta revisión de antecedentes, las investigaciones previas analizaron las situaciones de lectura de cuentos de las que participan niños de nivel socioeconómico bajo considerando los efectos de los programas de intervención, los cambios longitudinales registrados en situaciones sucesivas, así como los patrones de interacción más recurrentes en esa población y las diferencias con respecto a otras poblaciones. Sin embargo, no proporcionaron datos respecto de eventuales diferencias internas en las matrices interactivas que configuran las situaciones de lectura dentro de la población de sector socioeconómico bajo. Partiendo del modelo predominante en las familias de sectores medios, las investigaciones previas restringieron el foco del análisis a la díada madre-niño, “microcosmos” en el que en estos hogares tienen lugar las primeras interacciones de los pequeños. Pero, si se atiende a los resultados de trabajos, en la perspectiva sociocultural, que muestran que los niños de sector socioeconómico bajo o de grupos minoritarios suelen ser parte de redes sociales más amplias (Rogoff, 1993; Rosemberg y Borzone, 1998), cabe pensar que en estos hogares la estructura de la situación de interacción durante la lectura puede no siempre responder al modelo de la díada madre-niño que suele caracterizar a las familias de sectores medios.

El estudio de situaciones de lectura de cuentos en hogares de poblaciones urbano marginadas de Argentina, que se presenta en este trabajo no se focaliza, como la mayoría de los estudios previos, en la identificación de las características polares que pueden diferenciar a las situaciones de lectura de cuentos en esta población de las que tienen lugar en otras poblaciones de distinto nivel socioeconómico o procedencia sociocultural. El estudio fue, en cambio y precisamente, diseñado con el objeto de contemplar y de analizar las intervenciones de todos los participantes en la situación –padres, abuelos, hermanos, vecinos– con el objeto de proporcionar evidencias empíricas respecto de eventuales diferencias en las interacciones que configuran las situaciones de lectura de cuentos que tienen lugar en estos hogares.

Método

Corpus

Está conformado por 195 situaciones de lectura y narración de cuentos generadas cuasiexperimentalmente a partir de la implementación de un programa de alfabetización temprana y familiar¹ en hogares de barrios urbano marginados de la Ciudad de Córdoba y del conurbano y la Ciudad de Buenos Aires, Argentina². Las situaciones se registraron en los hogares de 30 niños de 4 años.

El programa de alfabetización familiar: involucra la consecución de doce talleres de formación en desarrollo lingüístico y cognitivo infantil para las familias, llevados a cabo en centros comunitarios o jardines de infantes. En cada taller se les proporciona a las familias un libro infantil intercultural de la serie “En la casa de Oscarcito”, que recupera la vida cotidiana de los niños de estas poblaciones y, al mismo tiempo, les permite el acceso a otras formas culturales. Se trata de cuentos canónicos, todos de estructura similar que recurren a un

vocabulario accesible a los niños, de una misma extensión, que fueron adaptados o elaborados por las investigadoras que diseñaron el programa de alfabetización familiar.

En los talleres se leyeron de manera conjunta las narraciones, se les brindó información acerca de la importancia de la lectura de cuentos para el desarrollo del vocabulario y del discurso y el aprendizaje del sistema de escritura. No se capacitó a los participantes en una metodología específica de lectura. Sólo se les proporcionó orientaciones generales acerca de la importancia de leer de manera pausada y entonada y de mostrar las ilustraciones a los niños.

Las familias de los niños: están, generalmente, compuestas por numerosos integrantes cuyos vínculos no siempre responden a los de la familia nuclear. Los niños no sólo conviven con sus padres y hermanos, sino también con sus abuelos, tíos y otras personas con las cuales no tienen un vínculo familiar. Mantienen, además, relaciones fluidas con vecinos de edades diversas. Los adultos, quienes alcanzaron en promedio 7 años de escolaridad, poseen un dominio básico o escaso de la escritura y no están familiarizados con la lectura de cuentos. Los niños mayores asisten a la escuela primaria o secundaria.

A diferencia de los estudios previos que generaban situaciones de lectura de cuentos en el marco de la díada madre-niño, en este trabajo se tomó como unidad de análisis a la situación de lectura que se producía en el hogar incluyendo a todos los participantes en la interacción. Para lograr una aproximación ecológica a las situaciones, aunque se proporcionó a las familias los libros de cuentos, en los talleres no se pautó externamente quiénes debían participar de las situaciones de alfabetización ni ningún otro aspecto contextual de las situaciones.

Obtención de la información empírica

Se realizaron observaciones audiograbadas –registro de la interacción verbal– que fueron complementadas con registros escritos acerca de otros rasgos (interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros) de las situaciones de lectura de cuentos.

A los participantes –adultos y niños mayores– se les solicitó que realizaran la lectura del modo habitual. El observador respondía a los comentarios del niño y de sus familiares, pero no promovía conversaciones ni actividades específicas.

En promedio, se realizaron 6,5 observaciones en cada hogar –entre 5 y 11 observaciones según los hogares–, una vez por mes, durante el período de implementación del programa. No se pautó previamente la duración de la visita, sino que las observaciones se extendieron durante el tiempo que duró la situación de lectura. Se registró y analizó la situación desde el momento en que comenzaban a conversar acerca del cuento que iban a leer hasta el momento en que, luego de leer el texto y, eventualmente, comentar su contenido iniciaban la realización de otra tarea.

Las grabaciones fueron transcritas para su análisis³ y los registros fueron complementados con la información del contexto situacional y comportamientos no verbales registrados en las notas de campo.

Análisis de la información empírica

Se realizó un análisis cualitativo de las situaciones de lectura de cuentos empleando el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 1991). A través de este método, se elaboraron inductivamente dimensiones y categorías que permitieron establecer un primer orden en los datos:

1) Grado de literalidad en que el cuento escrito era reproducido en la situación: a) se realiza una lectura literal del texto; b) se introducen durante la lectura modificaciones al texto escrito, semánticas, sintácticas y /o superestructurales; c) el texto se relata, no se lee; d) el texto no se lee ni se relata, se formulan preguntas sobre los objetos y personajes ilustrados.

2) Grado en el que la situación se configuraba colaborativamente con la participación del niño pequeño: a) amplia participación, el niño interviene al menos en 3 oportunidades de modo espontáneo o como respuesta a una intervención de su interlocutor; b) participación limitada, el niño interviene 1 o 2 veces; c) el niño no participa.

En la categorización de las intervenciones de los niños y de los adultos se atendió a los gestos icónicos, enfáticos y deícticos y a otros aspectos paralingüísticos y no verbales que de modo yuxtapuesto al lenguaje (Goodwin, 2007) configuraban las intervenciones.

En el corpus de situaciones se identificó cómo se combinaban típicamente las dimensiones y categorías mencionadas y se elaboró una serie de categorías o “tipos” de estilos de interacción en torno a cuentos en los hogares estudiados. Se analizó la distribución en el corpus de las categorías elaboradas.

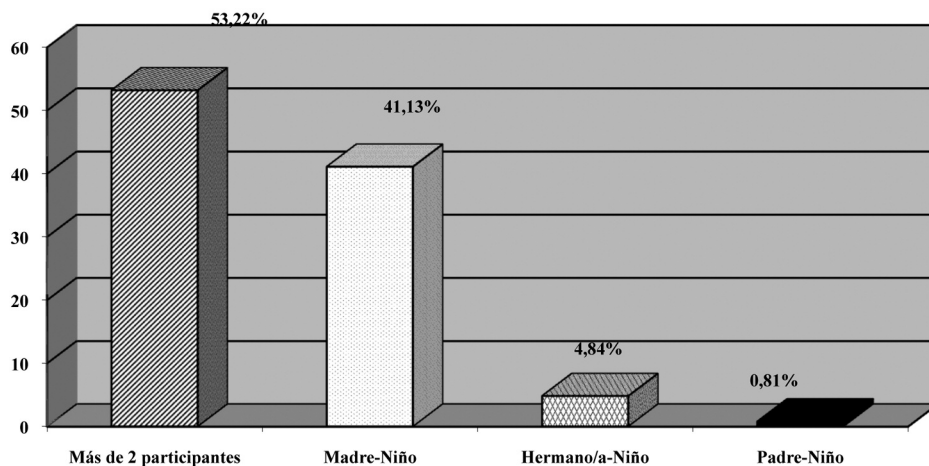
El análisis que dio lugar a la elaboración de estas categorías fue realizado conjuntamente por las dos investigadoras. Cada una de ellas categorizó luego independientemente el 25% de los casos. En un 90,25% de los casos acordaron en las categorías asignadas. Luego de discutir y acordar criterios para categorizar los casos periféricos, el 50% restante de las situaciones fue categorizado por la primera autora. El coeficiente Kappa de Cohen (k) indica que la concordancia entre ambas investigadoras es robusta ($k = 0,814$; $p < 0,001$).

En la presentación de los resultados se muestra cómo los “tipos” o “estilos” se despliegan en la interacción, ilustrando cada uno de ellos con el análisis de casos ejemplares. La forma de presentación responde a las características metodológicas de los estudios comprensivos: el análisis conlleva la elaboración de los datos respetando su inserción original en un contexto complejo y la presentación de los rasgos más salientes en una descripción que reproduce para el lector su cualidad singular (Geertz, 1973).

Resultados

Las situaciones de lectura de cuentos en los hogares en estudio no siempre implicaban interacciones diádicas madre-niño pequeño; en muchos casos, involucraban la presencia de múltiples y diversos participantes. En efecto, en el 53,22% (104) de las situaciones estudiadas están presentes más de dos participantes –familiares y vecinos del pequeño–, en tanto que el resto está constituido por distintos tipos de diádas: 41,13% (80) madre-niño, 4,84% (10) hermano/a-niño y 0,81% (1) padre-niño (Figura 1).

FIGURA 1
Participantes en las situaciones estudiadas



El análisis de la interacción durante estas situaciones puso de manifiesto que éstas se diferenciaban entre sí en función de dos dimensiones: el grado en el que el cuento leído

reproducía literalmente el texto escrito y el grado en el que la lectura o narración del cuento se configuraba de modo colaborativo con la participación del niño y el o los otros/s involucrados en la situación. Los datos referidos a estas dos dimensiones se presentan en la tabla I.

TABLA I
*Estilos de interacción en torno a los cuentos**

		Grado de literalidad				
		Texto literal	Texto modificado	Relato	Secuencia de preguntas y respuestas	Total
	Lectura compartida	0% (0)	43,59% (85) <i>Estilo II</i>	14,35% (28) <i>Estilo II</i>	3,08% (6) <i>Estilo III</i>	61,02% (119)
	Lectura limitadamente compartida	8,72% (17) <i>Estilo I</i>	10,77% (21) <i>Estilo II</i>	1,54% (3) <i>Estilo II</i>	0% (0)	21,03% (41)
	Lectura no compartida	17,95% (35) <i>Estilo I</i>	0% (0)	0% (0)	0% (0)	17,95% (35)
Total		26,67% (52)	54,36% (106)	15,89% (31)	3,08% (6)	100% (195)

*Los números en paréntesis se refieren a la cantidad de situaciones de lectura observadas

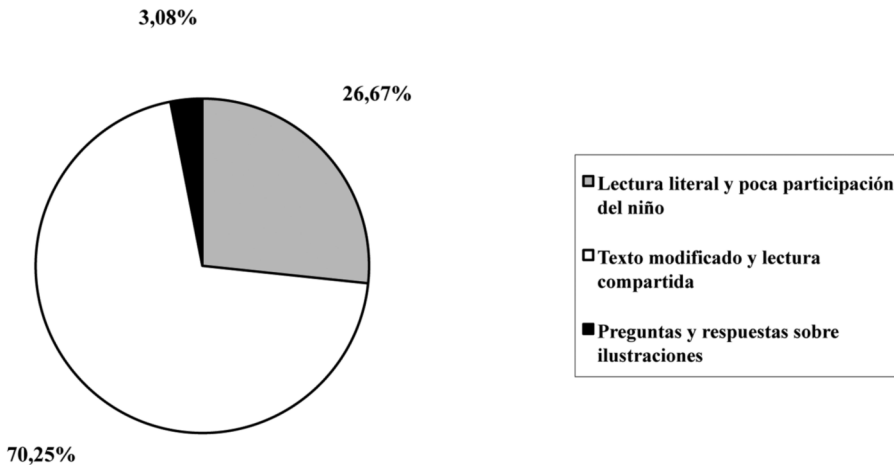
Con respecto al *grado de literalidad* con el que el cuento escrito es reproducido en la situación, el análisis mostró que en el 26,67% de los casos los adultos o niños mayores se atenían estrechamente, en contenido y forma lingüística, a los textos escritos, pero en los tres cuartos restantes los cuentos que se “leían” introducían en el texto diferente tipo de modificaciones (54,36%), y en el 15,89%, los adultos y los niños mayores no leían sino que narraban la historia. El pequeño porcentaje de casos restante (3,08%) estaba constituido por situaciones en las que los adultos y los niños mayores no leían ni narraban el cuento a los pequeños, sino que sólo les formulaban una serie de preguntas sobre los objetos y los personajes incluidos en el texto.

Las situaciones de lectura de cuentos registradas en estas familias también se diferenciaban por el *grado en el que el niño pequeño colaboraba con el adulto o con el niño mayor en la lectura y/o narración del texto*, la otra dimensión considerada. En la mayor parte de las situaciones (61,02%), el niño pequeño tenía amplia participación anticipando el contenido de la historia antes de que el adulto leyera, participando mientras el adulto leía o reconstruyendo junto con el adulto el cuento en el intercambio posterior. En estos casos las intervenciones del niño configuraban junto con las del adulto, el texto que, de ese modo, se construía colaborativamente. El 38,98% restante estaba constituido prácticamente en igual proporción por situaciones en las que el niño pequeño no participaba en absoluto (17,95%) o por situaciones en las que su participación era muy limitada (21,03%).

Las dos dimensiones identificadas covariaban empíricamente definiendo estilos diferenciados no sólo por las características que asumía la estructura del intercambio y las formas de intervención de los participantes —el grado en el que la narración y la lectura era compartida por el niño—, sino también por el grado en el que las elaboraciones de la forma lingüística y/o contenido generaban un texto que se distanciaba en cierta medida de la versión original del texto escrito. En la figura 2 se presenta el por-

centaje de situaciones observadas que corresponden a cada uno de los estilos identificados: la lectura literal del texto en una situación no compartida o limitadamente compartida con el niño pequeño (Estilo I), lectura que se distanciaba, en forma lingüística y/o elaboración del contenido, de la versión original del texto escrito en una situación muy compartida o, al menos, limitadamente compartida con el niño pequeño (Estilo II) y secuencia de preguntas del adulto y respuestas del niño pequeño que no configuraban un relato del cuento (Estilo III). Cabe señalar que estos estilos configuraban patrones recurrentes de interacción que se mantenían a lo largo de las situaciones de lectura de cuento registradas en cada uno de los hogares.

FIGURA 2
Estilos de interacción en torno a los cuentos



Estilo I: Lectura literal del texto en una situación no compartida o limitadamente compartida con el niño pequeño

En el 26,67% de los casos –registrados en 10 hogares–, la situación se caracterizaba porque el adulto o el niño mayor que leía se atenía literalmente –en forma lingüística y/o contenido– al texto y no proporcionaba espacio a la participación del pequeño o le proporcionaba un espacio muy limitado; tal como se muestra en el fragmento que se presenta a continuación.

(1) {La madre de Jorge lee un cuento al niño y a su hermana Estefany, de 5 años}.

Madre: {Lee} “Un día de pesca. Pablito esperaba el sábado desde hacía muchas muchísimas semanas porque ese día iría con su hermano Juan a pescar al río. Juan le había hecho una hermosa cañita azul. También le había enseñado a tirar lejos y con fuerza. (...) La mañana del sábado Pablito fue el primero en levantarse y preparar la caja de pesca y la caña. Después de un largo viaje en colectivo, llegaron a un lugar con muchos árboles, pájaros y varios pecadores [pescadores], a la orilla del río. Juan armó las cañas, (...) ¡Pesqué, pesqué! repetía mientras amigaba [imaginaba] la cara de asombro...”

Jorge: ((Pinta mientras escucha el cuento)) Stefy, Stefy, ese [lápiz] era uno que estaba usando.

...

Madre: ¡Sssshhhhh! {Pide silencio y continúa} “... al ver el enolme [enorme] pescado que traía...”

Este estilo definido por la *lectura literal del texto y poco espacio para la participación de los niños*, caracterizaba a las situaciones de lectura en los hogares en los que las madres o los hermanos habían asistido a la escuela primaria durante 6 años. Su nivel de alfabetización, a pesar de que les permitía leer el texto, no parecía proporcionarles un dominio tal de la situación que les permitiera introducir elaboraciones al texto y/o contemplar las intervenciones de los niños, articulando y entrelazando el texto escrito con los comentarios de los pequeños.

Estilo II: Lectura que se distancia de la versión original del texto, en forma lingüística y/o por elaboraciones del contenido, en una situación muy compartida o limitadamente compartida con el niño pequeño

En otros hogares, el texto al que el niño accedía en la situación de lectura se distanciaba, en forma lingüística y/o por la introducción de elaboraciones al contenido del texto original, modificaciones que no implicaban una modificación de la trama central de los eventos de la historia. Este estilo caracterizaba el 70,25% de las situaciones registradas e incluía tanto a aquellas en las que el adulto o el niño mayor compartía la situación con el pequeño leyendo el texto pero modificando su formulación escrita (54,36%) –Estilo II subtipo (a), registrado en 12 hogares– como también situaciones en las que no se producía una lectura sino un relato del texto construido de manera colaborativa entre el niño pequeño y sus interlocutores (15,89%) –Estilo II subtipo (b), registrado en 6 hogares–.

Con respecto al estilo de lectura II subtipo (a), se identificaron modificaciones que el adulto o el niño mayor introducía al contenido semántico del texto, alteraciones a la organización sintáctica de las frases, así como también modificaciones destinadas a marcar la organización superestructural del cuento.

Entre las modificaciones al contenido semántico del texto cabe señalar aquellas destinadas a aclarar el vocabulario del texto original o bien reemplazando una palabra no familiar para el niño por una conocida, o bien yuxtaponiendo ambas. Los adultos también solían incluir la explicación del significado de una palabra o la explicitación de las motivaciones y de los estados internos de los personajes sin interrumpir la lectura.

Con respecto a las modificaciones sintácticas se registraron algunas situaciones en las que los adultos o los niños mayores, al leer, simplificaban o complejizaban la estructura de las frases o explicitaban por medio de conectores, relaciones implícitas en la superficie del texto original, como se observa en el siguiente fragmento de intercambio entre Agustín y su madre.

- (2) Madre: {Comienza a leer} “Una tarde, Tomás estaba leyendo un cuento que había traído de la biblioteca de la escuela” {Lee la frase completa fluida y pausadamente}. Oscarcito dice “¡Leeme Tomás! ¡dale! Tomás dice: no molestes che. Dejame leer tranquilo”. {Deja de leer} Mirá, ¿viste? viste Oscarcito le estaba diciendo a Tomás que le lea el cuentito y Tomás estaba tan entretenido en el cuento que quería seguir leyendo [leyendo] y no quería leerle a él, ¿no? entonces] le decía que no lo moleste, que le deje leer el cuento, que él quería leer solo.
Agustín: ¿Quién?
Madre: Tomás le decía a Oscarcito que no lo moleste.

En el intercambio, la madre de Agustín reformula en estilo indirecto los diálogos, construyendo una narración canónica, en la que omite expresiones coloquiales, propias del lenguaje oral –dale, che– y recurre a formas que suelen caracterizar al registro del lenguaje escrito ofreciendo al niño una oportunidad para que se familiarice con ellas. El texto original –Oscarcito: Leeme Tomás, dale. Tomás dice: No molestes che. Dejame leer tranquilo– es reformulado por la madre –Oscarcito le estaba diciendo a Tomás que le lea el cuentito y Tomás estaba tan entretenido en el cuento que quería seguir leyendo [leyendo] y no quería leerle a él, ¿no? entonces] le decía que no lo moleste, que le deje leer el cuento, que él quería leer solo– en una emisión sintácticamente más compleja, léxicamente más densa y morfológicamente más variada que la versión original.

En efecto, la madre, además de presentar los enunciados en una subordinada completiva de objeto –que le lea el cuentito, que no lo moleste–, ofrece al niño la posibilidad de contrastar aspectos verbales –uso del imperfecto, no quería, le decía, y de la frase verbal estar + participio, estaba tan entretenido– y el uso de variaciones morfológicas para un mismo referente –diminutivo, cuento, cuentito, por ejemplo–. Asimismo, relaciona los enunciados a partir del uso de conectores, que aunque son bastante simples, por ejemplo, “entonces”, de posterioridad temporal, explicitan la relación de causalidad entre eventos –no quería leerle, entonces le decía que no lo moleste–. El intento de la madre porque el niño comprenda las relaciones

causales entre los eventos se manifiesta en la mención de los estados internos de los personajes no explicitados en el texto original —*estaba tan entretenido, no quería leerle, él quería leer solo*—.

Los niños no sólo intervenían como respuesta a las demandas de sus interlocutores, sino también por iniciativa propia: colaboraban espontáneamente con el relato apoyándose en lecturas previas y en las ilustraciones —identificaban los personajes y narraban sucesos de la historia—; formulaban preguntas referidas al vocabulario; establecían relaciones con sus experiencias previas; “hacían que leían”; repetían la última palabra de la emisión del adulto y señalaban en los dibujos lo que su interlocutor leía, tal como se observa en el intercambio entre Candela y su madre.

(3) {La madre de Candela lee el cuento “Caperucita Roja”}.

Madre: {Lee} “El lobo decidió tomar el camino más corto para llegar antes que Caperucita”. {Deja de leer} ¿Qué la engaña el lobo a Caperucita? ¿Qué le dice? Que Caperucita siga ¿por qué camino?

Candela: Por el más largo.

Madre: Por el más corto le dice el lobo.

Candela: Pero le mintió.

Madre: Le mintió. Caperucita siguió su camino por el camino más largo.

(...)

Madre: {Lee} “El astuto lobo fue directamente a la casa de la abuelita, entró y de un enorme bocado se comió a la anciana. Se puso su camisón y se metió a la cama. El lobo se escondió bien debajo de las mantas”.

Candela: ¿Qué es lo que es?

Madre: ¿Las mantas?

Candela: ((Asiente con la cabeza)).

Madre: De las sábanas y de las colchas, ¿viste ((señala la manta en el libro))? Esas mantas. Para engañar... ¿A quién iba a engañar el lobo? A Caperucita. {Lee} “Cuando llegó Caperucita Roja” ((Golpea la mesa)).

Candela: Pum pummm...

Madre: “Toda contenta a la puerta”. ¿Quién es?

Candela: Caperucita.

Inicialmente, la niña comienza realizando intervenciones en respuesta las demandas del adulto —M: *¿Por qué camino?* C: *Por el más largo*—, para luego colaborar espontáneamente con el relato preguntando por el vocabulario desconocido —*¿Qué es lo que es?*—, acompañando la lectura de la madre con gestos icónicos y onomatopeyas —*pum pummm*— y explicitando las intenciones de las acciones del lobo —*Pero le mintió*—. Entre ambas reconstruyen la trama del engaño del lobo —M: *¿Qué la engaña el lobo a Caperucita?* ¿*Qué le dice? Que Caperucita siga ¿por qué camino?*, C: *Por el más largo*, M: *Por el más corto le dice el lobo*, C: *Pero le mintió*, M: *Le mintió. Caperucita siguió su camino por el camino más largo*—. Asimismo, la madre realiza reconceptualizaciones para aclarar el significado de palabras poco familiares para la niña —*¿Las mantas? (...) De las sábanas y de las colchas, ¿viste?*—.

Por su parte, en las situaciones compartidas que responden al estilo II subtipo (b) no tenía lugar propiamente una lectura del texto, sino que el adulto relataba el cuento con la participación del niño, esto es, lo narraba sin leer ningún fragmento, tal como se muestra en el siguiente intercambio entre Pablo y su madre.

(4) {Pablo y su madre narran juntos un cuento sobre un perro, Malevo, que había perdido un hueso}.

Madre: ¿Qué le pasó después? Acá ((señala un dibujo)).

Pablo: Está durmiendo.

Madre: Está durmiendo después de que soñaba que otros perros le querían comer su huesito de Malevo, ¿no ve[s]? ¿Qué está haciendo ahí? ((señala un dibujo)).

Pablo: Malevo estaba buscando ahí su hueso no estaba.

Madre: No estaba ahí. ¿Y aquí ((señala otro dibujo))?

Pablo: Pasó algo y después Malevo tenía mucha hambre.

Madre: Mucha hambre.

Pablo: Y se encontró con un pato.

...

A pesar de que en este tipo de situaciones no se leía el cuento, la historia se reconstruía en el marco de la colaboración entre los participantes. Los adultos guiaban el relato fundamentalmente por medio de preguntas que permitían el progreso de la historia —¿Qué le pasó después?— y focalizándose en las acciones de los personajes —*estaba buscando, se encontró con un pato*—, con el apoyo de las ilustraciones a las que hacían referencia por medio de gestos deícticos.

Este segundo estilo de lectura, tanto en la forma (a) como en la (b), fue identificado en aquellos hogares en los que los adultos que interactuaban con los niños tenían un nivel de alfabetización más elevado. En general, se trataba de adultos con educación primaria completa, secundaria incompleta o completa⁴.

Cabe señalar que si bien se observó cierta variabilidad en el tipo y la frecuencia de las modificaciones léxicas y sintácticas, así como en las explicaciones acerca de las relaciones temporales y causales entre los eventos y de los estados internos de los personajes realizadas por los adultos y los niños mayores que adoptan este estilo, dicha variabilidad es escasa⁵.

Estilo III: Secuencia de preguntas del adulto y respuestas del niño pequeño que no configuran un relato del cuento

El tercer estilo de interacción en torno al cuento, que fue identificado sólo en un pequeño número de situaciones —6 casos (3,08%) registrados en dos hogares—, se caracterizaba por una secuencia de preguntas y respuestas acerca de las imágenes, que no daban lugar a la reconstrucción de la trama narrativa del relato. Generalmente estas situaciones tenían lugar en los hogares en los que los adultos poseían un muy bajo nivel de escolarización —menos de 6 años de escolaridad— y un escaso dominio de la lectura y la escritura. El siguiente fragmento de intercambio entre Maribel, su madre y su prima Brisa, de 5 años, ilustra este estilo de interacción en torno al cuento.

(5) {Maribel señala y nombra las imágenes del cuento junto con su madre y su prima Brisa}.

Madre: Acá había un elefante ((señala la primera imagen)), mira.

Maribel: Acá hay un elefante con los cuernos.

Madre: ¿Qué está haciendo?

Maribel: Está enojado, ¿no?

Brisa: Mira su cola, es de color...

Madre: Mira este. ¿Qué es esto? ((señala las ilustraciones))

Brisa: Una oreja.

Madre: Una oreja. Aquí qué miro, otro. ((Pasa las páginas del cuento, señalando los dibujos))

Maribel: Mira una araña, una telaraña.

El intercambio presentado no constituye, en sentido estricto, ni una lectura ni una narración. A través de una rutina constituida por enunciados tales como vocativos de atención seguidos por deícticos y acompañados por señalamientos no verbales —*Mira, esto*—, frases nominales seguidas por vocativos de atención y deícticos —*el elefante, mira, acá está, mira*— y preguntas simples —*¿qué es esto?, ¿qué está haciendo?*— que demandan a la niña sólo respuestas elípticas —frases nominales o frases verbales—, el adulto conduce al niño a etiquetar los objetos, los personajes y las acciones del cuento. En el fragmento se observa cómo la niña se adapta a este formato y reproduce en sus intervenciones las formas de intervención del adulto —*Mira una araña, una telaraña*—.

Discusión

Los estilos de lectura de cuentos identificados en los hogares de poblaciones urbanomarginadas coinciden parcialmente con los estilos de lectura de cuentos de madres a niños identificados en estudios previos (Bus y Sulzby, 2000; Hammer, 2001; Heath, 1983; McNaughton, 2006; Ninio y Bruner, 1978; Pellegrini y Galda, 1998).

Así por ejemplo, Bus y Sulzby (2000), Hammer (2001), McNaughton (2006) y Melzi y colaboradores (Caspe y Melzi, 2008; Melzi y Caspe, 2005; Melzi *et al.*, 2011) identifican también un estilo de lectura en el que prima la elaboración compartida por el adulto y el niño de un texto en el que la información se integra y se amplía con los conocimientos y las experiencias previas que proporcionan los participantes. Como enfatizan Tabors, Roach y Snow (2001), los intercambios familiares que dan lugar a la elaboración conjunta de un texto extendido tienen un importante impacto en la alfabetización de los niños. Algunos estudios previos identifican, al igual que la presente investigación, un estilo de lectura en el que predomina una secuencia de preguntas y respuestas acerca de información aislada, la identificación de las letras, los colores y la denominación de las ilustraciones. Como fue señalado en diferentes investigaciones este estilo caracteriza las situaciones en las que participan niños pequeños, menores de 4 años (Heath, 1983; Ninio y Bruner, 1978; Pellegrini y Galda, 1998).

Bus y Sulzby (2000) señalan que el estilo centrado en el etiquetamiento de las ilustraciones a través de una secuencia de preguntas y respuestas caracteriza también las situaciones de alfabetización entre niños y madres de bajo nivel socioeconómico. Sin embargo, los resultados de este trabajo no corroboran estas afirmaciones. En efecto, de los tres estilos identificados, este constituye el menos numeroso: sólo 6 situaciones responden estrictamente a ese patrón y, en todos los casos, se trata de situaciones que tuvieron lugar en familias cuyos integrantes poseen un muy bajo nivel de escolaridad, con adultos con un dominio mínimo de la escritura y hermanos que no han completado 6 años de escolaridad básica. En este sentido, estos resultados sugieren la importancia de atender en particular e independientemente al nivel de escolaridad dentro de los indicadores del nivel socioeconómico.

El análisis mostró en las intervenciones de los adultos y de los niños mayores la variedad de preguntas identificadas por investigaciones con niños de sectores medios (Ninio y Bruner, 1978; Snow, 1983) y de sectores socioeconómicos bajos (Anderson-Yockel y Haynes, 1994; Jiménez, 2006; Whitehurst *et al.*, 1994) y por investigaciones comparativas (Naucler y Boyd, 1992; Peralta de Mendoza y Salsa, 2001; Salsa y Peralta de Mendoza, 2009). Asimismo, se identificaron numerosas intervenciones de los adultos que descontextualizan, repiten, reestructuran y expanden las emisiones infantiles; intervenciones que fueron ponderadas positivamente en los trabajos de Snow (1983), Whitehurst *et al.* (1994) y Jiménez (2006). Como las madres norteamericanas, peruanas y portorriqueñas de clase media descritas por Caspe y Melzi (2008) el estilo que caracteriza la lectura en un importante porcentaje de las situaciones registradas conlleva elaboraciones que expanden el contenido del texto. Al igual que las madres portorriqueñas y norteamericanas, en las situaciones registradas en esta población, las elaboraciones del texto se producen en el marco de una conversación entre el niño y sus interlocutores. En este sentido, se acercan a una modalidad dialógica de lectura (Jiménez, 2006; Salsa y Peralta de Mendoza, 2009; Valls *et al.*, 2008; Whitehurst *et al.*, 1994). Las modificaciones realizadas al texto original durante la lectura, así como su variabilidad al interior del estilo de lectura que se caracteriza, precisamente, por distanciarse de la versión original del texto, han generado nuevos interrogantes que son actualmente objeto de atención y estudio.

Las situaciones documentadas en este estudio, no confirman una visión monolítica y uniforme de las características de la interacción durante la lectura de cuentos en hogares de niños realizadas en el marco del programa y en las que se leyeron los mismos cuentos, el análisis pone de manifiesto una gran variabilidad en las intervenciones de adultos y hermanos mayores que, como se señaló, en muchos de los hogares muestran receptividad y son sensibles a las intervenciones de los niños.

Es posible pensar que estas características de las situaciones de lectura de cuentos registradas en los hogares de poblaciones urbano-marginadas, que las diferencian de aquellas registradas con otras poblaciones de sector bajo, pudieron ser identificadas como consecuencia de la perspectiva ecológica adoptada. El hecho de tomar como unidad de análisis a

la situación tal como naturalmente se producía en los hogares, sin restringir el foco a la interacción diádica madre-niño, como en la mayoría de los estudios previos (Bus *et al.*, 2000; Bus y Sulzby, 2000; Hammer, 2001; Heath, 1983; McNaughton, 2006; Naucner y Boyd, 1992; Ninio y Bruner, 1978; Pellegrini y Galda, 1998; Peralta de Mendoza y Salsa, 2001; Salsa y Peralta de Mendoza, 2009), puso de manifiesto la participación de otros interlocutores en la situación y la heterogeneidad entre los hogares en los estilos de interacción.

La importancia de la identificación de estilos de interacción en las situaciones de lectura de cuentos puede ponderarse más acabadamente cuando se atiende al hecho de que aún cuando pueden identificarse algunas modificaciones en situaciones sucesivas de lectura (Stein y Rosemberg, en preparación), estos estilos constituyen patrones recurrentes que dan lugar a contextos que pueden implicar para los niños distintas oportunidades para desarrollar los conocimientos y las habilidades involucrados en la comprensión y la producción de discurso narrativo (Borzzone y Rosemberg, 1994).

Sin embargo, cabe señalar que aun teniendo en cuenta las diferencias entre las situaciones familiares, en todos ellos la lectura así como las interacciones en torno a ella configuran una matriz de oportunidades de aprendizaje para el pequeño. En efecto, en gran parte de los hogares las intervenciones de los participantes se focalizan simultáneamente en diversos conocimientos y habilidades que promueven la comprensión y la producción de discurso narrativo; el establecimiento de relaciones causales y temporales entre los eventos del cuento y la lexicalización de dichas relaciones a través del empleo de diversos tipos de marcadores causales y temporales; la superestructura narrativa; la inferencia de los estados internos, los objetivos y las motivaciones de los personajes; un vocabulario abstracto y poco familiar para los niños; y el estilo de lenguaje escrito caracterizado por la presencia de relaciones de subordinación y nominalizaciones que permiten la integración de la información. Como se ha mostrado en distintas investigaciones, todos estos conocimientos tienen un importante impacto en la alfabetización (Borzzone, 1997; Lonigan, 2006; Snow, 2006; Whitehurst y Lonigan, 2003).

Notas

¹ Programa Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños en contextos de pobreza (Rosemberg, Borzzone) CONICET, SECyT, Fundación Care (Alemania), Fundación Arcor (Argentina).

² Poblaciones denominadas "villas de emergencia" donde viven inmigrantes o descendientes de inmigrantes del norte de Argentina y de países limítrofes (Bolivia, Paraguay y Perú). No cuentan con materiales de lectura y escritura.

³ En las transcripciones se emplearon las siguientes codificaciones de Jefferson (2004):

- (silencio) pausa larga interturno
- : vocal prolongada
- ::: incremento en la prolongación de la vocal
- ((XXX)) acción no verbal
- {XX} comentarios del observador / transcriptor
- ¿X? Entonación ascendente para interrogaciones
- ¡X! Entonación ascendente para exclamaciones
- se-pa-ra-ción separación en sílabas

⁴ Sólo dos de los adultos de la muestra lograron completar la escuela secundaria.

⁵ El análisis en profundidad de estas modificaciones, así como de su variabilidad en el interior del estilo II será objeto de estudio de un trabajo posterior.

Referencias

- ANDERSON-YOCKEL, J. & HAYNES, W. (1994). Joint picture book reading strategies in working class African American and White mother-toddler dyads. *Journal of speech, language and hearing research*, 37, 583-593.
- BORZZONE, A. M. (1997). *El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

- BORZONE, A. M. & ROSEMBERG, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- BUS, A. G. (2003). Joint Caregiver-Child storybook reading: A route to literacy development. En S. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). Nueva York: The Guilford Press.
- BUS, A. G., LESEMAN, P. M. & KEULTJES, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 53-76.
- BUS, A. G. & SULZBY, E. (2000). *Connections between characteristics of parent-child readings and characteristics of subsequent emergent readings*. Leiden: Leiden University.
- BUS, A. G., VAN IJZENDOORN, M. H. & PELLEGRINI, A. D. (1995). Joint book reading makes success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- CASPE, M. & MELZI, G. (2008). Cultural variations in mother-child narratives. En A. Mc.Cabe, A. Bailey & G. Melzi (Eds.), *Spanish - language narration and literacy. Culture, cognition and emotion* (pp. 6-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- DELGADO-GAITAN, C. (2001). Consejos: The power of cultural narratives. *Anthropology and Education*, 25 (2), 105-122.
- DURKIN, D. (1966). *Children who read early*. Nueva York: Teachers College Press.
- GEERTZ, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- GOODWIN, CH. (2007). Environmentally coupled gestures. En S. Duncan, J. Cassell & E. Levy (Eds.), *Gesture and the dynamic dimensions of language* (pp. 195-212). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- HAMMER, C. S. (2001). Come sit down and let mamma read: Book reading interactions between African American mothers and their mothers. En J. Harris, A. Kamhi & K. Pollock (Eds.), *Literacy in African American communities* (pp. 21-43). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEATH, S. B. & THOMAS, C. (1984). The achievement of preschool literacy for mother and child. En H. Goelman, A. Obert & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 51-72). Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
- JEFFERSON, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: studies from the first generation* (pp. 13-23). Filadelfia: John Benjamins.
- JIMÉNEZ, T. C. (2006). Shared reading within latino families. *Bilingual researcher*, 30 (2), 431-452.
- LONIGAN, C. J. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in pre-readers. En D. K. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 77-89). Nueva York: The Guilford Press.
- MCCABE, A., BAILEY, A. & MELZI, G. (2008). *Spanish - language narration and literacy. Culture, cognition and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCNAUGHTON, S. (2006). Considering culture in research based interventions to support early literacy. En D. K. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 229-240). Nueva York: The Guilford Press.
- MELZI, G. & CASPE, M. (2005). Variations in maternal narrative styles during book reading interactions. *Narrative inquiry*, 15 (1), 101-125.
- MELZI, G., SCHICK, A. R. & KENNEDY, J. L. (2011). Narrative elaboration and participation: Two dimensions of maternal elicitation style. *Child Development*, 82 (4), 1282-1296.
- MORROW, L. & TEMLOCK-FIELDS, J. (2004). Use of literature in the home and at school. En B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 83-100). New Jersey: Erlbaum.
- NAUCLER, K. & BOYD, S. (1992). Crosscultural perspectives on interaction with minority and majority children at home and in pre-school. *Intercultural Communication*, 2. Recuperado el 1 de noviembre de 2009 de: <http://www.immi.se/intercultural>
- NELSON, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- NINIO, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant days belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- NINIO, A. & BRUNER, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- PELLEGRINI, A. & GALDA, L. (1998). *The development of school based literacy: A social ecological perspective*. Londres: Routledge.
- PELLEGRINI, A., PERLMUTTER, J., GALDA, L. & BRODY, G. (1990). Joint reading between Black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- PERALTA DE MENDOZA, O. & SALSA, A. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 325-339.
- PURCELL-GATES, V. (2004). Family literacy as the site for emerging knowledge of written language. En B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 101-116). New Jersey: Erlbaum.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

- ROSEMBERG, C. R. (2000). El aprendizaje lingüístico y discursivo. La incidencia de la interacción social. *Paideia*, 4, 85-94.
- ROSEMBERG, C. R. & BORZONE, A. M. (1998). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas*, 25, 95-113.
- ROSEMBERG, C. R. & SILVA, M. L. (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse processes*, 46 (6), 572-591.
- SALSA, A. & PERALTA DE MENDOZA, O. (2009). La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 3-16.
- SCHLEMENSON, S. (1999). *Los chicos toman la palabra. Estrategias para el desarrollo de la capacidad narrativa en niñas y niños pequeños*. Marid: Series Cuadernos del UNICEF
- SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J., HUDSON, E. & LAWSON, E. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- SNOW, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53 (2), 165-189.
- SNOW, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early child development* (pp. 274-294). Oxford: Blackwell.
- SNOW, C. E. & NINIO, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. En W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 116-138). Norwood, NJ: Ablex.
- SNOW, C. E., PORHCE, M. V., TABORS, P. O. & HARRIS, S. S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Illinois: Brookes.
- SOLER, M. (2005). *El barrio en la escuela a través de la lectura dialógica*. Ponencia presentada en las Jornadas de Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Alcalá de Henares, España.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. Londres: Sage Publications.
- SULZBY, E. & TEALE, W. H. (1987). *Young children's storybook reading: longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning (Report for Spencer Foundation)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- TABORS, P. O., ROACH, K. & SNOW, C. (2001). Home language and literacy environment. En D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: young children learning at home and at school* (pp. 111-138). Baltimore: Brookes.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- VALLS, R., SOLER, M. & FLECHA, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- VAN KLEECK, A., GILLAM, R., HAMILTON, L. & MCGRATH, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1261-1271.
- VYGOTSKY, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- WHITEHURST, G. J., ARNOLD, D. S., EPSTEIN, J. N., ANGELL, A. L., SMITH, M. & FISCHER, 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.
- WHITEHURST, G. J. & LONIGAN, C. (2003). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. En S. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). Nueva York: The Guilford Press.