

Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades

Early literacy in poor urban population. The family as a context of opportunities

Alejandra Stein y Celia Rosemberg
CIIPME Conicet – UBA

Resumen

El presente estudio se enmarca en las líneas de investigación de alfabetización temprana y familiar (Hannon y Bird, 2004). Se describen y analizan cualitativamente (Strauss y Corbin, 1991) los marcos de participación particulares que configuran las situaciones de alfabetización familiar en hogares de niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas de Córdoba y de Buenos Aires (Argentina). Los resultados mostraron que las situaciones de alfabetización en estas familias no son homogéneas: adoptan diferentes modalidades que se diferencian entre sí por las formas de intervención de los adultos y los niños mayores, las actividades particulares que se realizan en los hogares, el grado de consecución de las mismas, el grado en el que los participantes se atienen a las consignas y el desempeño observado en los niños. La combinación de estas dimensiones define tres modalidades de interacción y de estructuración de la situación, que implican diferentes oportunidades de aprendizaje para los niños: 1) una modalidad centrada en el etiquetamiento y en el libro como material ilustrado; 2) otra cuyo formato se asemeja a las situaciones escolares y 3) una tercera modalidad que adopta un formato narrativo en el marco de una atmósfera lúdica.

Palabras clave: alfabetización temprana, alfabetización familiar, formatos de interacción, población urbano marginal.

Abstract

In the framework of early and family literacy research (Hannon y Bird, 2004), the present study describes and analyzes (Strauss y Corbin, 1991) the particular frames of participation that shape literacy situations which took place in the homes of 4 year old children from poor urban population (Córdoba and Buenos Aires, Argentina). Results show that literacy situations are not homogeneous: they adopt modalities that differentiate from each other regarding adult interventions, the

Correspondencia con las autoras:

Alejandra Stein y Celia Rosemberg. CIIPME CONICET – UBA. Gavilán 4350 PB 3 (1419), CABA, Argentina.
E-mail: alejandrastein@yahoo.com.ar - crrosem@hotmail.com

activities performed, the way in which participants follow the instructions included in the books and the children's performance. The combination of these dimensions define three kinds of interaction and structuring of the situations that entail different learning opportunities for children: 1) a type of situation focused in labelling and in the book as an illustrated material; 2) a second type of situation that are similar to school situations and 3) a third type where the situations adopt a narrative form in a recreational atmosphere.

Key words: early literacy, family literacy, interaction, poor urban population.

Introducción

El desarrollo de una corriente de investigación en torno a la alfabetización familiar (Wasik y Herrmann, 2004) tuvo lugar como consecuencia de investigaciones realizadas a partir de las décadas del '70 y '80, que mostraron que la alfabetización es un proceso que comienza tempranamente en el marco de las actividades de la vida diaria (Downing, 1970; Snow, 1983; Taylor, 1983; Wells, 1988). La constatación de que estas experiencias infantiles, y en consecuencia los logros en la alfabetización, están frecuentemente asociados a las características socioculturales de las familias (Dickinson y Neuman, 2006) mostró la relevancia de estudiar las características que adopta la alfabetización familiar.

La denominación de "alfabetización familiar" comenzó a emplearse hacia fines de la década del '80, de un modo amplio, para hacer referencia a la variedad de creencias y de prácticas y al papel de los diferentes actores en la transferencia de los conocimientos y de las habilidades de lectura y escritura en el contexto de la familia, y la interacción hogar – escuela en relación con la alfabetización (Wasik y Herrmann, 2004).

Una importante línea de investigaciones en esta área se ha centrado en la descripción de las prácticas de alfabetización de familias de distinto origen cultural y nivel socioeconómico (Craig y Washington, 2006; Heath, 1983; Nettles y Perna, 1997; Purcell-Gates, 1995; Taylor y Dorsey-Gaines, 1988). Otros estudios han atendido a la identificación de aquellos aspectos lingüísticos, interaccionales y emocionales que caracterizan la relación que se establece entre el niño y sus padres y que impactan en la alfabetización (Bus y van Ijzendoorn, 1995; Peralta de Mendoza y Salsa, 2001; Tabors, Roach y Snow, 2001; Bus, 2003; Snow, Porche, Tabors y Harris, 2007). Una tercera línea de trabajos ha abordado el análisis evaluativo del efecto sobre el desempeño de los niños de programas de intervención destinados a promover la alfabetización familiar (para una revisión, ver Britto, Fulgini y Brooks-Gunn, 2006).

La mayoría de los trabajos centrados en las diferencias en las experiencias de alfabetización en el hogar según la procedencia sociocultural y el ni-

vel socioeconómico de las familias -primera línea de investigación mencionada- se llevaron a cabo con familias caucásicas de sectores medios y altos y afro-americanas e hispanas de clase trabajadora de Estados Unidos (Craig y Washington, 2006; Heath, 1983; Nettles y Perna, 1997; Purcell-Gates, 1995; Taylor y Dorsey-Gaines, 1988 y Washington, 2006). Sin embargo, también se realizaron trabajos con familias de otros grupos culturales -por ejemplo inmigrantes surinameses y turcos (Leseman y van Tuijl, 2006), maoríes (McNaughton, 2006). Estas investigaciones mostraron, en términos generales, que del mismo modo que los niños caucásicos y de sectores medios, los niños de otros grupos sociales y culturales también participan de experiencias cotidianas de alfabetización en el hogar antes del ingreso a la escuela. Sin embargo, el tipo de actividades, la frecuencia y el uso de la lectura y la escritura en las experiencias en el hogar, difieren en los distintos grupos sociales. Los niños de grupos minoritarios participan de menos situaciones de lectura de cuentos (Taylor, 1983) y tienen un menor acceso a libros, lápices y otros recursos de alfabetización (Nettles y Perna, 1997). De este modo, para muchos de estos niños la mera exposición a la escritura presente en el entorno -carteles, etiquetas, etc.- constituye la primera y casi la única experiencia que tienen con la lectura y la escritura antes de su ingreso a la escolaridad (Purcell-Gates, 1995; Craig y Washington, 2006).

Otros estudios, centrados en las diferencias en las familias según su nivel socioeconómico, mostraron que en las familias de sectores bajos predomina un uso práctico de la escritura -completar formularios, elaborar listas de compras, leer instrucciones. En cambio, en los hogares de mayor nivel socioeconómico los niños suelen familiarizarse tempranamente con los usos recreativos o educativos de la escritura, tales como la lectura de cuentos y de otros textos y la realización de tareas escolares (Taylor y Strickland, 1986; Sulzby y Teale, 1987; Taylor y Dorsey-Gaines, 1988; Snow, Dickinson y Tabors, 1989; Leseman y van Tuijl, 2006; Reyes, Alexander y Azuara, 2007).

La línea de investigación que aborda la identificación de los aspectos de la relación entre el niño y sus padres que impactan en la adquisición temprana de la alfabetización y en los logros posteriores

la escolarización formal (Jacobs, 2004; Sénéchal, Oulette y Rodney, 2006), destacan la importancia de las dimensiones socioemocionales del vínculo de los adultos con los niños (Bus y van Ijzendoorn, 1995; Bus, 2003; Pianta, 2004, 2006). Asimismo, algunos estudios en esta línea mostraron que en las situaciones de lectura de cuentos, ciertos aspectos puntuales de las formas lingüísticas empleadas por los adultos -contenido y cantidad del habla paterna- (Hart y Risley, 1995; Tabors y otros, 2001; Weizman y Snow, 2001; Hoff, 2006; Snow y otros, 2007) y de los formatos de interacción, (Anderson-Yockel y Haynes, 1994; Vernon-Feagans, Hammer, Miccio y Manlove, 2003, entre otros) revisten especial importancia para la adquisición temprana de la alfabetización. Cabe señalar que en estos estudios, la alfabetización es entendida en sentido amplio. En este sentido, se considera parte del proceso de alfabetización no sólo el dominio del sistema de escritura y el conocimiento de sus usos y funciones sino también el aprendizaje del estilo de discurso que caracteriza a la prosa escrita (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2011; Snow, 2006). El estilo de lenguaje escrito recurre a vocabulario preciso y a sintaxis compleja para expresar significados pasibles de ser comprendidos independientemente del contexto de la situación (Michaels, 1988; Simons y Murphy, 1988).

La tercera línea de investigación sobre la alfabetización familiar se ha centrado en la evaluación del impacto en el desempeño de los niños de programas de intervención destinados a promover la participación de los padres u otros familiares en el proceso de alfabetización de los pequeños. Las diferentes estrategias varían según la edad de la población a la que están dirigidos, los servicios que ofrecen, el lugar de implementación, las personas involucradas, las habilidades y conocimientos que buscan promover, así como las teorías en las que se basan (Britto y otros, 2006; Snow, 2006).

Uno de los modelos de intervención, que incluye visitas a los hogares de los niños, contempla la consecución de acciones dirigidas a los padres, quienes son orientados por profesionales o paraprofesionales sobre las formas de contribuir a la alfabetización de sus hijos. Así por ejemplo, el programa *Early Access to Success in Education* (Snow y otros, 1989) lleva a cabo talleres con los padres, actividades de alfabetización en el hogar y promueve la participación de los padres en actividades escolares. También los programas *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters* (Avima Lombard, 1969), *Parents as Teachers* y *Nurse Home Visiting* -implementados en Estados Unidos y, en algunos casos, replicados en otros países- contemplan el trabajo con los padres de los niños.

Otros programas, en cambio, centran sus acciones en centros de educación infantil, en donde los niños realizan actividades similares a las escolares. Dentro de esta modalidad se destaca el programa

Abecedarian (Campbell y Ramey, 1994), destinado a niños de hasta 3 años de edad y focalizado en el desarrollo lingüístico y cognitivo. Un tercer modelo de intervención combina las dos estrategias anteriores: actividades en centros educativos y visitas periódicas a los hogares. Ejemplos de este modelo son los programas *Head Start*, *Early Head Start*, *Parent-Child Development Centers*, implementados en Estados Unidos (Britto y otros, 2006).

Las investigaciones que han tomado como objeto de estudio a estos programas, se han centrado en la evaluación de su impacto en el aprendizaje y en el éxito escolar de los niños (Fulgini y Brooks-Gunn, 2004; Britto y otros, 2006). Han mostrado que tienen un efecto positivo inmediato en diversas habilidades cognitivas y lingüísticas, medidas mediante la Escala Bayley (Bayley, 1991-1993), el Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn y Dunn, 1981), el Woodcock-Johnson (Woodcock y Mather, 1989) y en la inteligencia -medida a través de IQ- de los niños destinatarios. Sin embargo, estos trabajos no son concluyentes respecto de la persistencia del efecto positivo de los programas en el tiempo (Barnett, 1995; Benasich, Brooks-Gunn y Clewell, 1992). Los resultados de otras investigaciones han puesto de manifiesto que los programas que tienen un mayor impacto en los niños son aquellos que combinan el trabajo directo con las familias en los hogares y el trabajo en los centros infantiles, y que el efecto depende de la duración y la intensidad de la intervención (Brooks-Gunn, Burchinal y López, 2001).

Todas estas investigaciones atienden al impacto de los programas en el desempeño infantil, pero no toman como objeto de estudio las situaciones de interacción en torno a la alfabetización familiar que se generan en los hogares a partir de la implementación del programa. El objetivo de este trabajo es precisamente analizar las situaciones que se llevan a cabo en hogares de poblaciones urbano marginales de Argentina, a partir de la implementación de un programa de alfabetización temprana y familiar que se enmarca en un proyecto de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil¹. Específicamente, se intenta dar cuenta de cuáles son las estructuras de participación y las modalidades de interacción durante las situaciones de alfabetización. Se considera, asimismo, si estas estructuras confi-

¹ El programa *Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños en contextos de pobreza* (C. R. Rosemberg y A. M. Borzone) se elaboró como transferencia de resultados del proyecto "El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural en barrios urbano marginales de Buenos Aires" (CONICET, PIP 5591; SECyT, PICT BID 1201 OC-AR N°4-14153, A. M. Borzone, directora; C. R. Rosemberg, codirectora); con el aporte de las fundaciones Care de Alemania y Árcor de Argentina. La segunda autora del presente trabajo elaboró el programa y coordinó su implementación; la primera autora participó de la implementación.

guran patrones que se sostienen en las situaciones sucesivas que tienen lugar en los hogares.

Método

Corpus

Está conformado por 124 situaciones de alfabetización registradas en los hogares de 30 niños de 4 años de edad. Estas situaciones se generaron cuasiexperimentalmente a partir de la implementación del Programa Oscarcito (ver nota 1) en hogares de barrios urbano marginados de la Ciudad de Córdoba y del conurbano y la Ciudad de Buenos Aires, Argentina².

La implementación del programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil involucró³:

1) *Encuentros con las familias* en centros o jardines de infantes comunitarios. Los participantes -madre, padre, abuelo o hermano mayor del niño- asistieron a una serie de 8 a 12 encuentros a lo largo de un año. En cada encuentro se presentó un aspecto del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños -aprendizaje de vocabulario, conciencia fonológica, discurso narrativo y descriptivo, escritura del nombre y de palabras simples se discutieron las mejores estrategias para promoverlo y se entregó a las familias un libro de la serie "En la Casa de Oscarcito" (Rosemberg, Borzone y Diuk, 2008).

2) *Libros infantiles interculturales*. "En la casa de Oscarcito" es una serie de 12 libros infantiles que recuperan la vida cotidiana de los niños de los barrios y que, al mismo tiempo, les permiten el acceso a otras formas e instrumentos culturales. En el contexto de lo que le sucede a "Oscarcito", el protagonista, un niño de 4 años, se introducen un cuento y actividades para promover el aprendizaje del

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 Desde el año 2005 hasta la actualidad el programa que se desarrolla para promover la alfabetización familiar se implementó en centros comunitarios de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Córdoba y en jardines de infantes de la Ciudad y la provincia de Buenos Aires y en Entre Ríos, alcanzando a un total de 3.000 niños aproximadamente. Las acciones en los jardines de infantes alcanzaron a un número mucho más elevado de niños, en tanto estas acciones se realizan actualmente en todos los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos, en el marco de un convenio entre el CIIPME-CONICET, la Fundación Arcor y el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

sistema de escritura, la comprensión de textos, el vocabulario, la categorización de objetos y de acciones. Estas actividades están diseñadas para que los niños las realicen en el marco de la interacción con su familia.

Las familias de los niños son, en su mayoría migrantes o descendientes de migrantes provenientes de provincias del norte de Argentina o de países limítrofes y/o cercanos (Bolivia, Paraguay y Perú). Están, generalmente, compuestas por numerosos integrantes cuyos vínculos no siempre responden a los que son propios de la familia nuclear. Los adultos, quienes alcanzaron en promedio 7 años de escolaridad, han logrado un dominio básico o escaso de la lectura. Los niños mayores asisten a la escuela primaria o secundaria; se identificó sólo el caso de un hermano mayor que asiste a la universidad. Los adultos poseen ocupaciones precarias y de baja calificación -albañil, empelada doméstica, costurera-

Procedimiento

Obtención de la información empírica

Las situaciones de alfabetización que se analizan en este trabajo fueron registradas por medio de observaciones audiograbadas. El registro de la interacción verbal fue luego complementado con registros escritos acerca de otros rasgos (interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros). Se registraron las situaciones de lectura de cuentos, juegos con instrucciones, escritura y juegos con sonidos que tuvieron lugar en los hogares a partir del uso del material del programa.

Los participantes -adultos y niños mayores- recibieron únicamente la indicación de realizar las situaciones de lectura como si el observador no estuviera presente. El observador podía responder a los comentarios del niño y de sus familiares, pero no promovía conversaciones ni actividades específicas.

En promedio, se realizaron 4,5 observaciones en cada hogar, 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 alfabetización.

Transcripción de los datos

Las grabaciones fueron transcritas para su análisis⁴ por la primera autora del trabajo, realizando una

⁴ En las transcripciones se emplearon las siguientes codificaciones de Jefferson (2004):

(silencio) pausa larga interturno
: vocal prolongada

desgrabación literal de los archivos de audio. 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 empleando el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) focalizado en las estructuras de participación y las modalidades de interacción que adoptaban las situaciones de alfabetización. Se llevó a cabo un análisis comparativo diacrónico de las situaciones sucesivas en cada uno de los hogares con el fin de determinar si la estructura y las modalidades de interacción mostraban un patrón particular. Asimismo, se realizó una comparación sincrónica entre las situaciones registradas que permitió delimitar las diferencias y similitudes entre patrones.

El análisis de los datos y la presentación de los resultados responden a las características de la investigación etnográfica. Se realizó una "descripción densa" (Geertz, 1986; Gibaja, 1987) de las situaciones de alfabetización en los hogares. Este abordaje metodológico contempla, como señala Duranti (2000), la importancia de ir "más allá del habla" para considerar también el papel de los cuerpos, el lugar, los recursos materiales y las actividades, es decir, considerar la unidad social en la que el habla se integra.

En consonancia con estos planteos, se siguió el modo narrativo empleado por Wells (1988), quien sostiene que la presentación de los resultados en términos de un relato que incorpora información acerca de los miembros de la familia del niño, de sus ocupaciones, de sus actividades cotidianas y de la casa en la que viven, constituye una manera de reconstruir los significados de los hechos observados.

Resultados

Las situaciones de alfabetización que se desarrollan en las familias de poblaciones urbano marginadas no son homogéneas; adoptan diferentes modalidades que se diferencian entre sí por diferentes aspectos o dimensiones: 1) las formas en que intervienen los adultos y los niños mayores, 2) las actividades que se realizan en los hogares, 3) el grado de consecución de las mismas, 4) el grado en el que los participantes se atienen a las consignas y 5) la participación que los niños ponen de manifiesto

∴ 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

en la situación de lectura, en la escritura de palabras y en la realización de otros juegos incluidos en los materiales de alfabetización.

La combinación de estas dimensiones, esto es, el modo en el que ellas se combinan típicamente en la empiria, define tres modalidades de estructuración de la situación y de formato de interacción: una modalidad centrada en el etiquetamiento y en el libro como material ilustrado; otra cuyo formato se asemeja a las situaciones escolares y una tercera modalidad que adopta un formato narrativo en el marco de una atmósfera lúdica.

Las diferentes modalidades identificadas configuran patrones de consecución de las situaciones de alfabetización. Estos patrones implican marcos de participación particulares que se sostienen a lo largo del tiempo en las situaciones sucesivas. Los patrones pueden, debido a ello, traer aparejadas diferencias en las oportunidades de aprendizaje que se proporcionan a los niños.

Las situaciones de alfabetización centradas en el etiquetamiento y en el libro como material ilustrado

En los hogares en los que las situaciones de alfabetización responden a esta modalidad predominan las actividades destinadas a pintar o a dibujar. En muchas ocasiones, las actividades quedan inconclusas y la interacción se centra en el etiquetamiento de los objetos ilustrados, a través de una secuencia de directivas y de preguntas y respuestas controlada por el adulto. Los interlocutores del niño no suelen realizar otros movimientos interaccionales, tales como explicar, informar, expandir o reconceptualizar las emisiones infantiles. Predomina un estilo de discurso contextualizado caracterizado por el uso de deícticos y gestos de señalamiento que refieren exofóricamente a los objetos ilustrados.

Los adultos se apoyan en los hermanos, primos y vecinos del pequeño que asisten a la escuela para la realización de las actividades de lectura de cuentos, las actividades de escritura y lectura de palabras y de juegos con sonidos incluidas en los materiales de alfabetización. Los niños mayores colaboran asumiendo distintos papeles: regulan la actividad ocupando el lugar del adulto, clarifican las consignas, leen el cuento, realizan las actividades a la par de su hermano menor u ocupan el espacio comunicativo del pequeño, respondiendo a las demandas formuladas por el adulto.

Estas situaciones tienen lugar en los hogares de 6 niños de la muestra (20%), en aquellas familias en las que los adultos asistieron pocos años a la escuela primaria y poseen un escaso dominio de la lectura y de la escritura. Los niños pequeños no asisten al jardín de infantes o comenzaron a hacerlo poco tiempo después de iniciadas las observaciones.

En la casa de Marisol

Marisol vive en el barrio de Bajo Flores en una única habitación junto con su madre, su padre y sus hermanos Luis (8 años) y Alfredo (10 años). Dado que no hay mesas ni sillas las actividades de alfabetización se llevan a cabo sobre las camas. Su madre realiza trabajos de costura en su casa y su padre trabaja como albañil. La madre de la niña no completó la escuela primaria, sus hermanos asisten a la escuela y Marisol no concurre al jardín de infantes. Todos son oriundos de Bolivia; cuando comenzaron a realizarse las observaciones, residían en el barrio desde hacía aproximadamente cuatro meses. En las situaciones de alfabetización también está presente Brisa (5 años), la prima de Marisol que asiste al jardín de infantes.

En las situaciones de alfabetización en el hogar de Marisol no se realizan todas las actividades del libro ni se alcanza, en general, el objetivo planteado para la actividad. Sólo se realizan aquellas actividades que la niña puede llevar a cabo sola o con poca ayuda y que no requieren que su madre lea -pintar, resolver laberintos, juegos y dramatizaciones de los cuentos-. Las restantes actividades -lectura de cuentos, actividades destinadas a promover el aprendizaje conceptual y el desarrollo de habilidades fonológicas- pierden su objetivo original y no se realizan como tales. En efecto, como la madre de Marisol tiene dificultades para leer las consignas de las actividades, la interacción en torno al libro se centra principalmente en la lexicalización de los objetos ilustrados, como se observa en el siguiente fragmento.

(1) {*Marisol y su madre nombran los dibujos de un cuento*}.

Madre: Con su pie está pateando. ¿Aquí?

Marisol: Lápicos.

Madre: ¿Estos?

Marisol: Niños, pelotas.

Madre: ¿Y estos?

Marisol: Nube.

Las preguntas cerradas de la madre -¿aquí? ¿estos?- procuran por medio de deícticos que los niños mencionen los nombres de los objetos ilustrados. Sus intervenciones no extienden el intercambio proporcionando información relativa a las propiedades perceptivas o funcionales de los objetos.

En las actividades de lectura de cuentos, sólo se desarrolla la trama narrativa de la historia cuando alguno de los hermanos mayores lee o en los casos en que Brisa, una prima, colabora con el relato a partir de las lecturas previas realizadas en su propia casa, como se muestra en el siguiente intercambio.

(2) *Madre: ¿Aquí quién está? ((señala una ilustración))*

Luis: El elefante está distraído.

Marisol: El elefante está distallido [distraído].

Brisa: Sí, después...El elefante asusta al oso.

Luis: Asustó...

Brisa: El cocodrilo asusta a la serviente [serpiente]. Tiene mucho hambre, pero no le va a comer[r]. La serviente [serpiente] asusta al perro. El perro está corriendo.

Luis: Y el, el lagarto asusta al...

Brisa: Después[s] asusta al gato y después el gato asusta a los ratones.

Marisol: Aquí están en una casa.

Brisa: Estaban comiendo.

Luis: Y escupió el gato. Se puso a bailar.

Madre: {Se ríe}. Se puso a bailar.

Brisa: Y le hizo bailar, mirá ((señala la ilustración)).

Marisol: Lo está haciendo bailar, él nomás.

La madre de Marisol inicia el intercambio como lo hace habitualmente, con una pregunta cerrada destinada a que los niños nombren los personajes del cuento -¿Aquí quién está?-. Sin embargo, Luis no responde dentro del formato de interacción propuesto por la madre, sino que proporciona información adicional -*el elefante está distraído*-. Marisol repite la emisión de su hermano -*El elefante está distallido [distraído]*- y Brisa, apoyándose, en las emisiones previas de los otros niños, proporciona un adverbio temporal -*después*- que constituye el anclaje para la continuación del relato que se produce colaborativamente con la participación de los tres niños. En base a las ilustraciones, los niños describen la secuencia de acciones y estados internos -*asustó, tenía hambre*-, los ligan por medio de conectores temporales y adversativos y ponderan sus consecuencias futuras -*pero no le va a comer*-.

A lo largo del año, las situaciones de alfabetización en el hogar de Marisol se fueron modificando. Las últimas situaciones registradas comprendían una mayor variedad de actividades, en las que la madre intervenía de modos más diversificados: no sólo daba directivas; también modelaba, corregía y estimulaba el relato de cuentos y explicaba los juegos.

Cabe destacar que más allá de las limitaciones que se desprenden del análisis presentado, las oportunidades que genera esta modalidad de situaciones de alfabetización permite que Marisol -al igual que los otros niños que participan de este tipo de situaciones- aprenda conocimientos y habilidades que marcan su ingreso al proceso de alfabetización. Los niños tienen la posibilidad de interactuar con libros propios -en hogares donde el material escrito es muy escaso-, diseñados para su edad y contextualizados socioculturalmente; aprenden, generalmente, a escribir su nombre y el de sus familiares; a reconocer y trazar los números; desarrollan habilidades de conteo; juegan en familia; escuchan historias, se familiarizan con rutinas interaccionales de preguntas y respuestas y utilizan un vocabulario más diverso.

Las situaciones de alfabetización que adoptan un formato similar al de la escuela

En el segundo tipo de situaciones de alfabetización identificadas se llevan a cabo prácticamente todas las actividades incluidas en los libros, respetando el orden secuencial en el que aparecen en el material gráfico. Los adultos y niños mayores regulan la consecución de las actividades a partir de la lectura literal de las consignas. Asimismo, muestran un especial interés en que los niños aprendan los nombres de los colores y los números. Se identificaron con frecuencia intervenciones destinadas a que los niños realicen la tarea con prolijidad y a mantener la disciplina.

El patrón de interacción que caracteriza a estas situaciones de alfabetización, se asemeja en ciertos aspectos al patrón de la situación escolar tradicional: prima una secuencia que se inicia con una pregunta del adulto, a la que sigue la respuesta del niño y la evaluación del adulto (IRE). En esta secuencia controlada por el adulto, en las que las preguntas son cerradas y de respuesta conocida, se observa un énfasis en alcanzar la respuesta correcta. Ello da lugar frecuentemente a rutinas interaccionales, en las que a través de una secuencia de autorreparaciones, el adulto reformula su pregunta inicial, proporcionando en cada reformulación pistas adicionales para que el niño infiera la respuesta. En ocasiones, es el adulto quien proporciona la información de la respuesta o bien ofreciéndosela al pequeño en una emisión con entonación ascendente, con el formato de una pregunta cerrada, o bien directamente con el estatus correspondiente a una afirmación.

Dentro de esta modalidad se incluyeron las situaciones de alfabetización que se desarrollaron en 16 hogares en los que los adultos han alcanzado como máximo nivel educativo la primaria completa (53% de la muestra). Los niños pequeños concurren al jardín de infantes y los hermanos mayores se encuentran escolarizados.

En la casa de Brian

Brian vive en el barrio de Bajo Flores con su madre, su padre y sus hermanas Joselin (12 años) y Julia (8 años). La familia es originaria de Bolivia y residen en la Argentina desde hace aproximadamente 4 años. Brian asiste al jardín de infantes y sus hermanas a la escuela primaria. Su madre finalizó la escuela primaria y trabaja como empleada doméstica. La vivienda, de ladrillo y chapa, consta de una habitación que se usa como un galpón y de otra habitación donde está la cocina, una mesa y una cama doble.

Brian lleva a cabo las situaciones de alfabetización con su madre o su padre y en otras situaciones con sus hermanas, a veces está presente su

vecino Coquito (4 años). En las situaciones en las que participan la madre o el padre, se realizan todas las actividades, en el orden estricto en que están presentadas en el libro. Los adultos suelen agregar a las consignas incluidas en el material, otras referidas a contar elementos y a nombrar colores, como se observa en el siguiente intercambio.

(3) *Madre: {Lee} Oscarcito ató los globos a un poste del cerco y entró a la casa a tomar la leche. ¿Qué color es? ((señala una ilustración))*

Brian: Rojo.

Madre: ¿Cuál es el rojo?

Brian: Este.

Madre: ¿Y este?

Brian: Azul.

Madre: Azul, muy bien.

En las situaciones de lectura de cuentos, la madre inicia formulando preguntas acerca de las imágenes y luego realiza una lectura no literal del texto escrito. Sus preguntas focalizan la atención del niño y recuperan información explícita en los dibujos o en el texto que acaba de leer. La participación del pequeño es incorporada al desarrollo de la narrativa, como se muestra en el siguiente intercambio.

(4) *Madre: ¿Qué es esto hijo?*

Brian: Toto [oso].

Madre: ¿Qué está haciendo el oso?

Brian: Está comiendo ahí.

Madre: {Lee} El oso salió corriendo y se cayó al agua arriba de un...

Brian: Yacaré.

Madre: Yacaré dormi...

Brian: Dormido.

Madre: Dormido. ((Da vuelta la hoja del libro))

¿Y esto hijo? El yacaré se despertó y con un fuerte bostezo lleno de dientes asustó a una...

Brian: Serpete [serpiente].

Madre: Muy bien.

Los movimientos de la madre, en el marco de una secuencia fija, constituyen reiteraciones de una serie muy limitada de tipos de enunciados: preguntas cerradas que procuran que el niño mencione el nombre de objetos -¿qué es esto?-, la lexicalización de acciones -¿qué está haciendo el oso?- y enunciados del texto cuya lectura no completa, para que sea el niño quien proporcione la información faltante -*yacaré dormi...*, *asustó a una...*-. Los movimientos del pequeño constituyen, en su mayoría, emisiones elípticas, frases nominales que el niño proporciona recuperando la información de las ilustraciones -*dormido, serpete [serpiente]*-. En sus movimientos de retroalimentación la madre o bien evalúa de modo explícito las intervenciones del pequeño -*muy bien*- o bien proporciona repeticiones simples de las emisiones del niño -*dormido*-.

Con respecto al formato que adoptan las interacciones niño-adulto, se observó que durante las actividades de escritura de palabras o de juegos con

sonidos, cuando el niño pone de manifiesto dificultades, la madre del pequeño no logra ajustar sus intervenciones de manera tal de proporcionar un andamiaje para que el niño pueda desempeñarse apropiadamente. En general, la madre repite la misma pregunta hasta que, frente al silencio o los errores reiterados de Brian, es ella quien responde. En el intercambio que se presenta a continuación, la actividad consiste en agrupar una serie de dibujos con la letra correspondiente al sonido inicial del nombre de la imagen.

(5) Madre: Este dibujo ¿qué es?

Brian: Un avome [avión].

Madre: ¡Eso! ¿Qué dijiste? A ver.

Brian: Un avón ((más fuerte)).

Madre: Avión. ¿Qué vocal es?

Brian: <e>.

Madre: No.

Brian: <o>.

Madre: Si dijiste avión. ¿Qué dijiste hijo? Avión.

Brian: Avón.

Madre: ¿Qué vocal es?

Brian: <a>.

A lo largo del año se registraron algunas modificaciones en los hogares en los que las situaciones respondían a esta modalidad. Así por ejemplo, en las actividades destinadas a promover el desarrollo de habilidades fonológicas los adultos logran en las situaciones sucesivas un andamiaje más ajustado a los conocimientos que los niños ponen de manifiesto en la situación. Asimismo, se observó, un incremento en la participación de los niños pequeños, que realizaron más iniciaciones y más verbalizaciones.

Las situaciones de alfabetización que adoptan un formato narrativo en el marco de una atmósfera lúdica

Esta tercera modalidad de situaciones de alfabetización se identificó en los hogares de 8 niños (27% de la muestra). En estas situaciones los adultos y los niños mayores que interactúan con los pequeños se atienen menos estrictamente al material: no realizan todas las actividades incluidas en los libros durante la situación de alfabetización, ni siguen estrictamente el orden en que están planteadas en el libro. El andamiaje que proporcionan conlleva modificaciones a las consignas incluidas en el material de alfabetización para adaptar las actividades a los conocimientos y las habilidades que los niños ponen de manifiesto. Además, en algunos casos, se genera un contexto narrativo como marco para las consignas de la actividad, que parece facilitar su consecución, a la vez que crea una atmósfera lúdica. En muchos casos, los adultos y los niños mayores amplían las actividades planteadas en el libro, proporcionando información que da lugar a un discurso extendido en las interacciones.

En el marco de estas conversaciones extendidas,

los adultos y los niños mayores ponen en juego una mayor diversidad de formas de intervención: modelan, evalúan, corrigen, explican, informan, explicitan, reestructuran y reconceptualizan las emisiones de los pequeños. Asimismo, formulan preguntas abiertas y, en las situaciones de lectura de cuentos, se focalizan en elementos centrales para la comprensión de la historia. En algunos casos, se observa un correlato entre las preguntas formuladas por los adultos y el tipo de preguntas que formulan los niños pequeños.

En términos generales, los niños que participan en este tipo de situaciones muestran un mayor dominio del sistema de escritura: pueden escribir su nombre y otras palabras simples. Asimismo participan en mayor medida de las situaciones de relato compartido de cuentos. Por su parte, los adultos tienen un mayor nivel de escolaridad: generalmente, completaron algunos años de la escuela secundaria y, en un caso, han finalizado el nivel.

En la casa de Ezequiel

Ezequiel vive con su madre, su padre, su hermano Leo (2 años) y su abuela. El padre de Ezequiel nació en Bolivia y su madre en Perú. El padre trabaja en una fábrica de costura y su nivel educativo es secundario incompleto. La madre del pequeño, quien trabaja en un local de ropa familiar ubicado debajo de su propia casa, completó la secundaria. Hace ocho años que residen en el barrio de Bajo Flores.

La casa de Ezequiel es una habitación dividida por un mueble con estantes en los que hay ropa y juguetes. En uno de los sectores de la habitación duermen los padres del niño y están las hornallas para cocinar sobre una mesada. En la otra parte de la habitación duermen Ezequiel, su hermano y su abuela. Allí hay un televisor y una mesa con sillas donde se realizaron las actividades de alfabetización. Aún cuando la televisión estuvo encendida en la mayoría de las situaciones registradas, su volumen bajo no generó distracción. En todas las situaciones participaron el pequeño y su madre; en algunas ocasiones también estuvieron presentes su tía, su abuela y su hermano.

Las situaciones de alfabetización siempre comienzan con la escritura del nombre. Luego, la madre permite que el niño tome decisiones respecto de las actividades a llevar a cabo. Las distintas actividades suelen generar conversaciones prolongadas a partir de los objetos ilustrados incluidos en los libros. Así por ejemplo, en el siguiente intercambio que tuvo lugar durante una actividad destinada a la identificación del sonido inicial de una serie de palabras, la madre de Ezequiel integra las intervenciones de su hijo en un marco conceptual.

(6) {Ezequiel debe identificar las palabras que empiezan con /a/}.

Ezequiel: ¿Araña?

Madre: ((asiente con la cabeza)).

Ezequiel: {contento} Empieza con /a/.

Madre: Muy bien. Pintá la araña.

Ezequiel: ¿Sus arañas?

Madre: Patitas. Está todo pintado de negro porque las arañas son negras. Son negritas y van caminando y te pican {habla con "tono de broma" y dramatiza: con sus dedos hace como que camina y pica el brazo de su hijo}.

Ezequiel: Y sus telarañas.

Madre: Sí, hacen muchas telarañas.

Ezequiel: ((pinta el dibujo de la araña)). ¿Te asustan las arañas ma?

Madre: No me asustan, pero pican y lastiman. Hay algunas que pican y te dejan una roncha grandota.

Ezequiel: Hay unas que no pican.

Madre: Las chiquititas no pican, las más grandotas sí.

Ezequiel: Pero las chiquititas no hay que tenerlas con un frasco.

Madre: ¿Vos viste una araña?

Ezequiel: Sí.

Madre: ¿Dónde?

Ezequiel: ¿No sabé[s] dónde viven?

Madre: No.

Ezequiel: {con tono de obviedad} En el zoológico.

A pesar de que la actividad está focalizada en la estructura fonológica de las palabras, la conversación da lugar a que se expandan algunos significados y relaciones conceptuales entre los objetos ilustrados y a que el pequeño precise el vocabulario que emplea para referirse a las partes de la araña -A: ¿Sus arañas?; M: Patitas-. Se generan oportunidades para que el niño adquiera información adicional sobre las propiedades perceptivas -son negritas- y funcionales de las arañas -van caminando y te pican, lastiman, dejan roncha-. La madre intenta vincular la información del texto con experiencias previas del niño por medio de preguntas -¿Vos viste una araña?, ¿Dónde?-.

Del mismo modo, mientras el niño pinta las ilustraciones, la madre no se limita a dar directivas referidas a qué y cómo pintar, sino que estimula a Ezequiel a describir las imágenes, renarrar el cuento, conversar acerca de los estados internos del niño relacionados con la temática del cuento, reflexionar acerca de los estados internos de los personajes que pueden inferirse de los dibujos que el niño pinta, entre otros. En la mayor parte de las situaciones de alfabetización registradas, la madre modifica las consignas de las actividades. En el siguiente fragmento de intercambio, la madre del pequeño genera un contexto narrativo que proporciona un anclaje para la actividad.

(7) Ezequiel resuelve un laberinto con la ayuda de su madre.

Madre: {Lee} "Con Oscarcito llevá al elefante

a tomar agua". {Deja de leer y agrega información que no está incluida en el material de lectura} Tiene mucha sed, estuvo caminando y corriendo y se quedó con mucha sed. ¿Qué camino tiene que seguir para llegar a este lago?

Ezequiel: ((marca un camino)).

Madre: Está bien. ¿Para dónde, izquierda o derecha?

Ezequiel: ((completa el camino)).

Madre: Muy bien. Ahí está el agua. No va a tener más sed. Ahora con el lápiz indícale por dónde tiene que seguir.

Ezequiel: ((marca el camino)).

Madre: Ahí llegó y ahora va a tomar mucha agua.

La madre expande el contexto narrativo explicitando el estado interno del personaje -Tiene mucha sed, se quedó con mucha sed- que lo motiva a realizar el camino en la búsqueda de agua. Al finalizar el laberinto, la madre vincula el estado interno con las consecuencias -No va a tener más sed-.

En las actividades de lectura de cuentos, la madre del niño *hibridiza* el texto escrito introduciendo modificaciones y compartiendo la situación de lectura con el pequeño. En general, la madre modifica el texto escrito para ampliar la información acerca de los estados internos y explicitar, por medio de conectores, relaciones no marcadas en la superficie del texto. En el siguiente ejemplo, la madre de Ezequiel formula preguntas referidas a las causas de los estados internos de uno de los personajes.

(8) Madre: Oscarcito ahí están dice la mamá.

{Lee} "La mamá abrazó a Oscarcito. Estaba contenta pero también estaba muy enojada".

¿Por qué estaba enojada la mamá?

Ezequiel: Porque se fue sin permiso.

Madre: Y eso no se hace, ¿verdad? Peor los niños chicos. {Sigue leyendo} "No tenés que irte solo lejos de casa. Es muy peligroso", le reclama la mamá. "Te pueden robar. Aparece una bruja y te convierte en sapo. ¿Y si viene el lobo y te come?" {Agrega la madre} Ese es su hermanito, preocupado también, el hermanito.

Generalmente, la madre y el pequeño leen o narran el cuento más de una vez. En las sucesivas narraciones, se observa un traspaso de la responsabilidad en la construcción del relato a Ezequiel y un mayor protagonismo del niño. En general, en la primera lectura si bien es compartida, la que más participa es la madre, quien luego le ofrece al niño colaboración para que renarre el cuento, como se observa en el siguiente intercambio.

(9) {La madre de Ezequiel realiza una primera lectura del cuento, con poca participación del niño. Al finalizar la lectura, le pregunta}:

Madre: ¿Te gustó el cuento?

Ezequiel: Sí. Leeme de nuevo.
 Madre: Ya ((busca la página 1)). Sí, pero este es el cuento del susto. Aquí va a leer. Va a pasar todo lo que los animales se asustan. El elefante que es el primerito que sale acá. Después...

Ezequiel: El oso.

Madre: Y luego... ((da vuelta la página)).

Ezequiel: El cocolilo [cocodrilo].

Madre: Y luego... ((da vuelta la página)).

Ezequiel: La serpiente.

Madre: Y luego... ((da vuelta la página)).

¿Quién se asusta?

Ezequiel: El perro [perro].

Madre: ¿Y después el perro asusta a...?

Ezequiel: ¿Al gato?

Madre: ¿Y el gato a quién asusta?

Ezequiel: Al... al... ¿a los ratones?

Madre: ¿Y los ratones a quién asustan?

Ezequiel: ¿Al elefante?

Madre: ¿Viste que todos asustaron a todos?

Al principio está el elefante que asustó al oso, el oso que asustó al cocodrilo el cocodrilo que asustó a la serpiente, la serpiente terminó asustando al perro, el perro asustó al gato, el gato a los ratones y los ratones al elefante que estaba al principio.

(10) {Cuando está por finalizar la situación de alfabetización, Ezequiel relata el cuento sin ayuda}.

Ezequiel: ((mientras narra, señala los dibujos y da vuelta las páginas)) Había un elefante con un pajarito ahí. Había un elefante con un pajarito ahí. Su cola era ahí. Y el oso se asustó del elefante y vio una mosquita. Vio que no se asustó. Y el cocolilo [cocodrilo] está durmiendo y se despertó y miró a un lado y lo miró al oso y se cayó en el agua. Un cocodrilo gritó. La serpiente tenía que correr. La serpiente estaba llorando. Y el gato corrió [corrió] hasta el perro se cansó. Tenía sed. Y el elefante tenía que soplar toda el agua hasta que todos los ratones... Y fin.

Se observaron modificaciones en las sucesivas situaciones de alfabetización de las que participa Ezequiel. En efecto, en las últimas situaciones registradas, el niño realiza más iniciaciones durante las situaciones de lectura del cuento. Al igual que el resto de los niños que tienen la oportunidad de participar en este tipo de situaciones de alfabetización, Ezequiel interviene y formula preguntas en las actividades de narración y lectura de cuentos, escribe su nombre y algunas otras palabras simples de modo autónomo, sin la colaboración de su madre, mostrando un dominio incipiente del sistema de escritura.

Discusión

Los resultados del presente estudio revisten es-

pecial importancia en tanto se focalizan en una población no atendida en estudios previos sobre alfabetización familiar -niños pequeños de población urbana marginadas de Argentina- y muestran posibilidad de incidir positivamente en las oportunidades de aprendizaje que los niños pueden tener en el medio familiar.

El análisis detallado de las situaciones de alfabetización familiar en estos hogares, que se realiza de la manera de una "descripción densa" (Geertz, 1987), permite una comprensión de las implicancias que tiene para los niños y sus familias la participación en un programa de alfabetización temprana en el contexto del hogar, que es distinta a la que posibilitan los conocimientos generados en este campo mediante otras aplicaciones metodológicas. En efecto, el análisis presentado en este artículo no intenta medir el impacto del programa en características puntuales de alfabetización- por ejemplo, el vocabulario-, que hemos realizado en otros trabajos (Ros y Stein, 2009; Rosemberg, Borzone y Stein). Tampoco intenta estimar cuantitativamente el efecto de pruebas los efectos de la intervención en el desempeño de los niños en conocimientos previamente determinadas, objetivos que están generalmente destinadas las investigaciones que evalúan el impacto de los programas de alfabetización familiar (Britto y otros, 2006, Ros y Stein y Menti, en prensa).

La importancia del análisis presentado en este trabajo, en cambio, en que aporta evidencia empírica sobre las matrices de interacción que efectivamente sostienen el aprendizaje de los niños, cuando las familias tienen la oportunidad de participar en un programa que contempla el acceso a libros, cuentos con cuentos, actividades y sugerencias que cómo promover el desarrollo infantil.

La adopción de una aproximación ecológica al objeto de estudio mostró que en los hogares de estas poblaciones las situaciones de alfabetización se llevan a cabo de acuerdo con los patrones de interacción propios de la comunidad y de las familias. A pesar de que estas familias se encuentran en una situación de gran marginación social, se pone de manifiesto que ellas recurren a los recursos que disponen y convierten ciertas características como su composición extendida o la pertenencia del niño en amplias redes sociales- en dinámicas que constituyen "potenciales para el desarrollo" (Río y Álvarez, 2001), en la medida en que sostienen la consecución y la apropiación de los recursos de alfabetización familiar que no se llevan a cabo por los participantes de estas comunidades.

Las tres categorías de modalidades de alfabetización conceptualizadas

análisis implican experiencias infantiles que no son homogéneas. Estas categorías que atienden a las diferencias intra-grupo no fueron captadas por las investigaciones previas que privilegiaron la comparación de las experiencias de alfabetización de los niños de familias de nivel socioeconómico bajo con niños de otros grupos sociales (Anderson-Yockel y Haynes, 1994; Weizman y Snow, 2001; Vernon-Feagans y otros, 2003, entre otros), por sobre la consideración de las diferencias dentro de una misma población de niños.

Tal como lo mostraron los resultados del análisis, las tres modalidades de situaciones de alfabetización difieren en la estructuración de las situaciones, en las formas de intervención de los adultos y de los niños mayores en los distintos tipos de actividades, así como en el desempeño de los niños en conocimientos habilidades de escritura y lectura temprana. Las situaciones de alfabetización conforman marcos de participación particulares que se sostienen en el tiempo. Estos patrones, diferentes entre sí, constituyen entornos de aprendizaje que pueden implicar diferencias en las oportunidades que proporcionan a los niños para el acceso temprano a la alfabetización.

Las características que definen al primer tipo de situaciones de alfabetización identificado -las preguntas cerradas que solicitan vocabulario específico a partir de las ilustraciones del libro y el empleo frecuente de deícticos- se realiza a través de formatos similares a los descriptos por Ninio y Bruner (1978) en situaciones de lectura de cuentos de madres a niños de muy corta edad (1:6 años). Las investigaciones que abordan comparativamente la alfabetización en grupos de diferente nivel socioeconómico (Ninio, 1980; Heath y Thomas, 1984; Anderson-Yockel y Haynes, 1994; Bus y Sulzby, 2000; Vernon-Feagans y otros, 2003, Peralta de Mendoza y Salsa, 2001) con frecuencia han señalado que son este tipo de interacciones las que caracterizan a la alfabetización en los hogares más pobres.

El tipo de situaciones de alfabetización más frecuente en los hogares que participaron de esta investigación conlleva, en cambio, la consecución de prácticamente todas las actividades incluidas en los libros. Aún cuando los formatos que se generan en estas situaciones suelen restringir la participación de los niños, la cantidad y la variedad de actividades en las que los niños tienen la oportunidad de participar permite que ellos se familiaricen con el formato IRE, pregunta inicial – respuesta – evaluación, (Sinclair y Coulthart, 1975; Mehan, 1979) que caracteriza entornos escolares tradicionales. Asimismo, genera un contexto de aprendizaje en el que los niños pueden comenzar a focalizar su atención con la guía de un adulto o de un niño mayor en aspectos del sistema de escritura (Borzone, 1997).

Tanto en estos hogares como en aquellos que adoptan la primera modalidad descrita, aún aten-

diendo a las limitaciones señaladas, los libros dan lugar a matrices de interacción en las que los niños pueden desarrollar su vocabulario: tienen la oportunidad de acceder a palabras más abstractas y poco frecuentes en su medio familiar y de inferir su significado en el marco de la atención conjunta y a partir de la información que proporcionan tanto las intervenciones de las otras personas como las ilustraciones del libro.

La importancia que pueden tener estas situaciones para los niños radica en la triple relación comprobada entre el vocabulario presente en el lenguaje dirigido al niño, la amplitud del vocabulario infantil y los logros del niño en el proceso de alfabetización (Tabors y otros, 2001; Biemiller, 2006; Snow y otros, 2007). La amplitud de vocabulario de un niño al comienzo de primer grado depende de la cantidad y de la diversidad de palabras que ha escuchado en sus interacciones en el hogar (Hart y Risley, 1995; Weizman y Snow, 2001; Hoff, 2006). A su vez, la amplitud de vocabulario predice sus habilidades de conciencia fonológica y, por tanto, la adquisición del sistema de escritura (Goswami, 2003), así como también la comprensión y producción de textos escritos (Joshi, 2005; Biemiller, 2006; Sénéchal y otros, 2006; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki y Simos, 2007). De ahí la importancia que tienen estas situaciones para los niños.

La tercera modalidad de situaciones de alfabetización que adopta un formato narrativo en el marco de una atmósfera lúdica ha sido identificado en el 27% de los hogares objeto de estudio. Las estructuras de participación que configuran estas situaciones de alfabetización dan lugar a que se generen conversaciones extensas y conversaciones exploratorias (Wells, 1988). En estas conversaciones los niños desarrollan importantes conocimientos y habilidades que los estudios comparativos previos han generalmente identificado en familias en las que los niños se alfabetizan tempranamente, generalmente familias de sectores medios o de clase trabajadora con padres con niveles de escolaridad más elevados. La relevancia que para el desarrollo infantil presenta este último tipo de situaciones de alfabetización ha sido destacada en diversas investigaciones (Snow, 1983; Snow y Kurland, 1996; Watson, 1996; Tabors y otros, 2001; Snow y otros, 2007).

Sin dejar de reconocer las diferencias de oportunidades que implican los tres tipos de situaciones de alfabetización familiar que se generan en la población en estudio la consecución de estas situaciones da lugar a que en todos los hogares los niños puedan escuchar historias, comenzar a interactuar con la escritura, identificar los componentes del sistema de escritura y ampliar su vocabulario.

Para los niños de estas poblaciones, las situaciones de alfabetización familiar constituyen la oportunidad de interactuar con textos orales y escritos más complejos a través de la mediatización de un

adulto o de un niño mayor. Si atendemos al hecho de que, como sostienen Bruner (1986), Wells (1988) y Nelson (1996, 2007), la adquisición de formas discursivas tiene consecuencias importantes para la cognición, resulta evidente la importancia de contribuir a generar en los hogares de todos los niños matrices interactivas que potencien esos desarrollos. En efecto, el aprendizaje del discurso no sólo contribuye a incrementar las habilidades lingüísticas sino también a promover la formación de conceptos y de otras formas de representaciones mentales. El lenguaje posee en los años preescolares un carácter mediador (Nelson, 1996, 2007), que le permite jugar un papel preponderante en la organización del sistema cognitivo: el lenguaje es promotor de cambios en las estructuras y en los mecanismos de la cognición. Como argumentan Dickinson, McCabe y Essex (2006), los logros que se alcancen en el dominio lingüístico y cognitivo en estas experiencias preescolares serán luego capitalizados en la alfabetización en el período escolar.

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.
- Avima Lombard (1969) *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters* (HIPPY), extraído en abril de 2011 de: <http://www.hippyusa.org>
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The future of children*, 5, 25-50.
- Bayley, N. (1991-1993). *Bayley Scales of Infant Development* (2ª ed. Versión estandarizada). New York: Psychological Corporation.
- Benasich, A., Brooks-Gunn, J. & Clewell, B. C. (1992). How do mothers benefit from early intervention programs? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 311-361.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for schooling learning. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (41-51). New York: The Guilford Press.
- Borzone, 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., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Noveduc.
- Britto, P. R., Fuligni, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading Ahead: Effective interventions for young children's early literacy development. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (311-332). New York: The Guilford Press.
- Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. & López, M. (2001). Enhancing the cognitive and social development of young children via parent education in the Comprehensive Child Development Program. National Center for Children and Families, Teachers College, Columbia University. Documento inédito citado en Britto, P. R., Fuligni, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading Ahead: Effective interventions for young children's early literacy development. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (311-332). New York: The Guilford Press.
- 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. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 1 (179-191). New York: The Guilford Press.
- Bus, A. G. & Sulzby, E. (2000). *Connections between characteristics of parent-child readings and characteristics of subsequent emergent readings*. Holanda: Leiden University.
- Bus, A. G. & van Ijzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, 4, 998-1015.
- Campbell, F. & Ramey, C. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Craig, H. K. & Washington, J. A. (2006). Recent research on the language and literacy skills of African American students in the early years. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (163-172). New York: The Guilford Press.
- Del Río, P. & Álvarez, A. (2001). From activity to directivity. The question of involvement in education. En G. Wells & G. Claxton (eds.) *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford, UK: Blackwell.
- Dickinson, D. K.; McCabe, A. & Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high-quality support for language and literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (11-28). New York: The Guilford Press.
- Dickinson, D. K. & Neuman, S. B. (2006). *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2. New York: The Guilford Press.
- Downing, J. (1970). Children's concepts of language i learning to read. *Educational Research*, 12.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test Revised*. Circle-Pines, MN: America Guidance Service.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Fulgini, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2004). Early Childhood intervention in family literacy programs. En B. H. Was (ed.), *Handbook of family literacy* (117-136). NJ: Erlbaum.
- Geertz, C. (1986). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibaja, R. (1987). La "descripción densa", una alternativa en la investigación educacional. En Gibaja, R. *La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de Educación. Cuaderno n° 3.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goswami, U. (2003). Early phonological development & the acquisition of literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (111-125). New York: Guilford Press.
- Hannon, P. & Bird, V. (2004). Family Literacy in England: Theory, Practice, Research and Policy. En B. H. Was (ed.) *Handbook of Family Literacy* (23-39). NJ: Erlbaum.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in everyday lives of American children*. Baltimore: Brool

- 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* (51-72). Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
- Hoff, E. (2006). Environmental supports for language acquisition. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (163-172). New York: The Guilford Press.
- Jacobs, K. (2004). Parent and child together time. En B. H. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (193-212). NJ: Erlbaum.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction. En G. H. Lerner (ed.) *Conversation Analysis: studies from the first generation* (13-23). Philadelphia: John Benjamins.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Leseman, P. P. M. & van Tuijl, C. (2006). Cultural Diversity in early literacy: findings in Dutch Studies. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (ed.) *Handbook of Early Literacy Research, Vol.2* (211-228). New York: Guilford Publications, Inc.
- McNaughton, S. (2006). Considering culture in research based interventions to support early literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (229-240). New York: The Guilford Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Harvard University Press: Cambridge, Mass.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (ed.) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nettles, M. T. & Perna, L. W. (1997). *The African American Education data book: Vol. II. Preschool through high school*. Ann Arbor, MI: Frederick D. Patterson Research Institute of College Fund/UNCF.
- 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.
- 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.
- Perfetti, Ch. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, (4), 357-383.
- Pianta, R. C. (2004). Relationships among children and adults and Family Literacy. En B. H. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (175-192). NJ: Erlbaum.
- Pianta, R. C. (2006). Teacher-Child Relationships and Early Literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research Vol. 2* (149-162). New York: The Guilford Press.
- Protopapas, A.; Sideridis, G. D.; Mouzaki, A. & Simos, P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and Word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), 165-197.
- Purcell-Gates, V. (1995). *Other's peoples words: the cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reyes, A.; Alexandra, D. & Azuara, P. (2007). Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos. *Infancia y aprendizaje*, 19 (4), 395-407.
- Rosemberg, C. R.; Borzone A. M. y Diuk, B. (2008). *Serie "En la Casa de Oscarcito"*. Fundación Care, Fundación Arcor.
- Rosemberg, C. R.; Borzone, A. M.; Stein, A. (2011). Lexical input to young children from extremely poor communities in Argentina. Effects of a home literacy program. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 1, 36-52.
- Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En C. Richaud y E. Moreno (eds.) *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento*. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET, Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento.
- Rosemberg, C. R.; Stein, A. y Mentí, A. (en prensa). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación de impacto de un programa de intervención en las familias y en la escuela. *Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sénéchal, M.; Oullette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (173-182). New York: The Guilford Press.
- Simons, H. D. & Murphy, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y en la aptitud de leer. En J. Cook-Gumperz (ed.) *La construcción social de la alfabetización*, Madrid: Paidós.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- 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* (274-294). Oxford: Blackwell.
- Snow, C. E.; Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (1989). *The Home-School Study of Language and Literacy Development*, obtenido en diciembre de 2007 en: <http://gseweb.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>
- Snow C.E. & Kurland, B.F. (1996). Sticking to the point: talk about magnets as a context for engaging in scientific discourse. En D. Hicks (ed.), *Discourse, schooling, and learning* (189-220). Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press.
- Snow, C. E.; Porche, M. V.; Tabors, P. O. & Harris, S. S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Illinois: Brookes.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of cualitative research. Grounded theory. Procedures and technics*. 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. (Final report for the 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*. Baltimore: Brookes.
- Taylor, D. (1983). *Family Literacy*. En *Exeter*. NH, Heineman.
- Taylor D. & Dorsey Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from the inner city families*. Portsmouth, NJ: Ablex.
- Taylor, D. & Strickland, D. S. (1986). *Family Storybook Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. En W. H. Teale & E. Sulzby (eds.) *Emergent literacy: writing and reading*, 173-206. Norwood, NJ: Ablex.
- Vernon-Feagans, L.; Hammer, C. S.; Miccio, A. & Manlove, E. (2003). Early Language and Literacy Skills in Low-Income African American and Hispanic Children. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 1* (192-210). New York: the Guilford Press.
- Wasik, B. & Herrmann, S. (2004). Family Literacy: History, Concepts, Services. En B. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (3-22). NY: The Guilford Press.
- Watson, R. (1996). Talk about text: Literate discourse and metaliterate knowledge. En K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson, H. Goelman (eds.) *Literate Apprenticeship: The emergence of language and literacy in the preschool years* (81-100). NJ: Ablex.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 17, 265-279.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Woodcock, E. W. & Mather, N. (1989). *WJ-R Tests of Achievement: Examiner's manual*. Chicago: Riverside.