La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo

ANALÍA SALSA Y OLGA PERALTA

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET (Argentina)

Resumen

Este trabajo evalúa el impacto de una intervención en las estrategias que utilizan madres de nivel socioeconómico bajo en situaciones de lectura de material ilustrado con sus niños pequeños. Diez madres y sus hijos (M = 34.1 meses) participaron en 12 sesiones de un taller de lectura de imágenes (intervención). Las estrategias lingüísticas maternas y la conducta verbal de los niños fueron evaluadas antes y después del taller en una sesión de lectura de libros de imágenes. Los resultados indican que las madres se apropiaron del apoyo ofrecido en el taller explotando eficazmente las estrategias que estimulan el aprendizaje de vocabulario y de conceptos nuevos y que favorecen una participación verbal activa de los niños, particularmente elaborar información y formular preguntas de respuesta abierta.

Palabras clave: Desarrollo cognitivo-lingüístico, interacción materno-infantil, material ilustrado, intervención, nivel socioeconómico bajo.

Picture-book reading: Results of an intervention with mothers and young children from a low socioeconomic group

Abstract

This article evaluates the impact of an intervention on the strategies that mothers from a low socioeconomic group use in picture-book reading interactions with their young children. Ten mothers and their children (M = 34.1 months) participated in 12 group picture-book reading sessions (intervention). Maternal linguistic strategies and children's verbal behaviour were evaluated in pretest and posttest picture-book reading assessments. The results show that mothers made use of the support offered in the intervention by effectively exploiting the strategies that stimulate the acquisition of novel vocabulary and concepts and that favour active children's verbal participation, particularly to elaborate information and to formulate open-ended questions.

Keywords: Cognitive-linguistic development, mother-child interaction, picture-book reading, intervention, low socioeconomic level.

Agradecimientos: Esta investigación fue financiada por el proyecto PICT 04-10882 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica – ANPCYT de Argentina (bajo la dirección de la segunda autora). Las autoras agradecen a Florencia Dietrich y Carlos Dante Gómez por su asistencia en la recolección y trascripción de los datos, así como a las madres y niños participantes.

Correspondencia con las autoras: Analía Salsa. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE (CONICET-UNR). Bv 27 de Febrero 210 bis. 2000, Rosario. Argentina. Fax: + 54 341 4821772. E-mail: salsa@irice.gov.ar

© 2009 Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN: 0210-3702

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 4

Desde hace algunas décadas, la Psicología Evolutiva ha mostrado un interés creciente por estudiar las relaciones entre el contexto sociocultural inmediato del niño y su desarrollo (p.e., Bronfenbrenner, 1979; Bruner, 1990; Wertsch, 1985). Vygotsky (1978) sostiene que el contexto histórico y cultural, los artefactos y sistemas simbólicos, y la interacción con otras personas se entretejen estrechamente en el desarrollo cognitivo del niño. Entre las herramientas que funcionan como "amplificadores culturales", es decir que potencian el desempeño cognitivo, la lectura y la escritura poseen un papel central (Bruner, 1990). Como distintos autores postulan, los niños que aprenden tempranamente a leer se convierten en mejores lectores, los buenos lectores leen más y así adquieren más conocimientos, habilidades verbales y de razonamiento (p.e., Cunningham y Stanovich, 1998; Echols, West, Stanovich y Zehr, 1996).

La lectura de material ilustrado es uno de los formatos de interacción más tempranos mediante el cual los niños aprenden el lenguaje e inician informalmente su alfabetización. Esta tarea, que consiste básicamente en hablar acerca de las figuras representadas en libros, revistas, diarios, etcétera, es una práctica común entre padres e hijos ya antes del primer año de vida del niño, al menos en algunas culturas y niveles socioeconómicos (DeBaryshe, 1993; Peralta, 1995; Rideout, Vandewater y Wartella, 2003). Cabe señalar que en caso de que el material tuviese texto, los adultos tienden a ignorarlo al interactuar con niños pequeños.

Al mirar libros de imágenes los adultos nombran, comentan y realizan preguntas a los niños sobre las figuras, empleando un lenguaje más complejo en comparación con otras situaciones cotidianas de interacción. La duración de los episodios de conversación, el *feedback* de los padres a la producción verbal de los niños y la abstracción son mayores durante la lectura conjunta que en el juego o las comidas (Crain-Thoreson, Dahlin y Powell, 2001; Hoff-Ginsberg, 1991). De este modo, la lectura de material ilustrado es utilizada por los padres como una experiencia de enseñanza-aprendizaje en la cual guían la atención y participación de los niños.

Numerosas investigaciones muestran que esta actividad promueve en los niños el desarrollo del lenguaje oral, particularmente la adquisición de vocabulario (DeBaryshe, 1993; Ninio, 1983; Ninio y Bruner, 1978; Snow y Goldfield, 1983) y el uso de lenguaje descontextualizado cuando el intercambio verbal se desplaza desde las figuras hacia conceptos y experiencias no representados en las imágenes (DeTemple y Snow, 2003; Reese, 1995).

La lectura de material ilustrado también estimula el desarrollo de los precursores de la alfabetización (Bus, van IJzendoorn y Pellegrini, 1995; Snow y Ninio, 1986; Teale y Sulzby, 1986; Whitehurst y Lonigan, 1998), desde el conocimiento inicial de las diferencias entre imagen y palabra escrita (Bialystok, 1995; Sulzby, 1985) hasta el aprendizaje de la lectura propiamente dicho (Adams, 1990; Mason, 1980). Por estos motivos la lectura conjunta de imágenes ha sido la base de efectivos programas de intervención lingüística con niños pequeños (Huebner, 2000; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; Whitehurst *et al.*, 1988), incluso con niños con problemas de lenguaje (Hargrave y Sénéchal, 2000).

Entre los diversos factores que influyen en el estilo de interacción adulto-niño, el nivel socioeconómico (NSE) tiene un papel central. En situaciones de lectura conjunta materno-infantil se observó que las madres de NSE bajo, en comparación con las madres de NSE medio, emplean un lenguaje menos elaborado y demandante y que los niños tienen una participación verbal menos activa en el intercambio. Resultados coincidentes fueron encontrados en estudios con díadas madre-niño en Israel (Ninio, 1980) y en Argentina (Peralta, 1995; Peralta y Salsa, 2001). Este patrón de interacción probablemente no se reduzca a la

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 5

lectura de material ilustrado sino que podría constituir un perfil más general, como algunas investigaciones sugieren (Hoff-Ginsberg, 1991; Peralta, 1994, 1997).

Más específicamente, nuestros estudios previos muestran que en el NSE bajo el estilo interactivo materno se caracterizó por el escaso uso de estrategias favorecedoras del desarrollo cognitivo y lingüístico infantil, como por ejemplo describir las imágenes, relacionarlas con experiencias de los niños y formular preguntas (Peralta, 1995; Peralta y Salsa, 2001). Parecería ser que para este grupo de madres el solo hecho de indicar y nombrar las figuras fuera lo adecuado en la interacción. En virtud de ello nos preguntamos si sería posible modificar algunos aspectos del estilo interactivo de las madres por medio de una intervención destinada a incrementar el uso de estrategias de lectura conjunta que promueven el desarrollo del lenguaje infantil.

El propósito de este trabajo es evaluar el impacto de una intervención en las estrategias que utilizan madres de NSE bajo en situaciones de lectura compartida de material ilustrado con sus niños pequeños. Sobre la base de los trabajos anteriores del grupo de investigación, realizamos una adaptación de la técnica "lectura dialogada" propuesta por Whitehurst *et al.* (1988). Esta técnica propicia un diálogo interactivo entre el adulto y el niño a través del uso de preguntas de respuesta abierta, expansiones de las respuestas infantiles, *feedback* positivo y correcciones indirectas.

El dispositivo de intervención elaborado fue un taller de lectura de imágenes. Las madres y sus niños concurrieron a 12 sesiones del taller; entre la primera y la última sesión transcurrieron 45 días. Para estimar la eficacia de la intervención utilizamos un diseño antes-después con medidas repetidas. Las evaluaciones pre y post intervención consistieron en una observación de cada pareja madre-niño durante una sesión de lectura de libros de imágenes sin texto.

Cabe destacar que el diseño, la implementación y la evaluación de intervenciones que apunten a promover el desarrollo de niños pequeños que crecen en contextos sociales y familiares desfavorecidos son especialmente importantes en Argentina debido a que la escolaridad obligatoria comienza recién a los cinco años. Esto determina que un número cada vez mayor de niños, por lo general de NSE bajo, no reciba atención educativa al no tener tampoco acceso a instituciones privadas, quedando bajo la responsabilidad exclusiva de sus familias. Asimismo, las intervenciones en primera infancia destinadas a que las madres potencien el uso de estrategias alentadoras del desarrollo de sus hijos no solo contribuyen a apoyar a las familias en su labor educativa, sino también pueden tener efectos multiplicadores en la comunidad.

MÉTODO

Participantes

El taller de lectura se llevó a cabo en la sala de dos años de un centro infantil dependiente del Programa Crecer de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario, Argentina. El Programa Crecer es un proyecto nutricional, pedagógico y comunitario dirigido a niños de dos a cinco años y sus familias pertenecientes a los sectores socioeconómicos más vulnerables y excluidos de la ciudad.

En este estudio participaron 10 niños (seis varones y cuatro mujeres) y sus madres; el criterio de inclusión fue asistir al menos a 8 de las 12 sesiones del taller (67%). La participación de las díadas fue voluntaria. En el momento de comenzar la investigación, la edad cronológica de los niños oscilaba entre los 29

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 6

y los 38 meses con una media de 34,1 meses. Ninguno de ellos poseía un historial de problemas físicos y/o psíquicos que pudieran haber afectado su desarrollo cognitivo. Los datos de tres parejas madre-niño no fueron incluidos en el estudio, en dos casos debido a la baja asistencia al taller (17% y 30% de las sesiones, respectivamente) y en el restante porque la niña dejó de concurrir al centro infantil antes de realizarse la segunda evaluación.

La media de edad de las madres era de 24,8 años (22-34 años). Su nivel de escolarización era bajo; nueve madres poseían estudios primarios incompletos y una madre estudios primarios completos. La mitad de ellas trabajaba fuera del hogar; los padres estaban desempleados o subocupados en empleos temporarios no calificados. El 100% de las familias recibía algún tipo de asistencia económica gubernamental.

También fue considerado de interés recabar información sobre los materiales y las actividades en relación con el lenguaje oral y escrito que estaban presentes en los hogares de las díadas que participaron del estudio. Para ello se administró a las madres una entrevista estructurada. A partir de esa información se tomaron las primeras decisiones respecto a los materiales ilustrados y las estrategias de lectura conjunta a utilizar en las sesiones del taller.

Como se observa en la tabla I, las familias contaban con escasos materiales impresos y audiovisuales que promueven situaciones de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. En relación con los materiales que luego se emplearon en el taller, las revistas y libros infantiles eran los de menor presencia en los hogares. Más importante aún, al preguntar si alguien en la familia leía o relataba historias al niño al menos dos veces por semana, sólo una madre contestó afirmativamente.

TABLA I
Presencia en los hogares de materiales relacionados con el lenguaje oral y escrito

	Nº de familias (*N* = 10)
Material impreso	
Periódicos	5
Revistas:	
- Adultos	6
- Infantiles	2
Libros:	
- Adultos	0
- Infantiles	3
- Textos escolares	2
Material audiovisual	
Televisión	8
Radio	5
Equipo de audio	3
Vídeo	0
Computadora	0

Junto con la lectura, la frecuencia de otras actividades familiares asociadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito también era muy baja. Conversar diariamente sobre situaciones de la vida cotidiana de los niños (p.e., tareas en el centro infantil, salidas durante el fin de semana, juegos) era una actividad que solamente tres madres dijeron compartir con sus hijos. A pesar de que todas las madres afirmaron que los niños dibujaban, pintaban, recortaban y cantaban en sus casas, sólo tres madres contestaron que ellas estimulaban

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 7

estas actividades; las siete madres restantes informaron que sus niños habían comenzado a dibujar y pintar en el centro infantil y que ellas nunca les habían enseñado una canción. Con respecto a los juegos, mientras que siete madres expresaron que participaban en juegos motores con sus hijos, sólo tres lo informaron para juegos simbólicos. Finalmente, en todos los hogares que poseían televisión (8 de 10), adultos y niños acostumbraban a mirar juntos algún programa televisivo.

Procedimiento

Como se mencionó previamente, se utilizó un diseño antes-después para evaluar la eficacia de la intervención. En primer lugar, se describen las características principales de la intervención; posteriormente, se detallan los procedimientos empleados en la primera y segunda evaluación.

Intervención

El taller de lectura de imágenes constó de 12 sesiones de 45 minutos de duración cada una. En las sesiones participaron las madres y sus hijos junto con dos integrantes del equipo de investigación: la investigadora principal, quien estaba a cargo de las actividades grupales que se desarrollaban en el taller, y una auxiliar cuya función era observar y asistir el trabajo de las díadas. Las sesiones se grabaron con una cámara fija. Al finalizar cada sesión, las investigadoras realizaban un registro narrativo de lo acontecido en el taller. Este diario de la investigación fue fundamental para planificar las actividades en función de los progresos y las dificultades que se observaban en el grupo.

Se trabajó con diferentes tipos de imágenes, figuras en color, fotografías y dibujos con distinto grado de complejidad: imágenes con una única figura e imágenes con varios personajes en acción. Ninguno de los materiales elaborados poseía texto. En total, se utilizaron 43 imágenes que se seleccionaron de acuerdo a los siguientes criterios: (a) figuras grandes y atractivas, apropiadas por su temática (animales y niños) para la edad de los niños; (b) figuras de personajes y situaciones de la vida cotidiana; (c) figuras que estimularan el uso de vocabulario nuevo y de lenguaje descontextualizado. Con el fin de promover actividades de lenguaje en los hogares debido a las características de las familias descritas en el apartado Participantes, se trabajó también con libros de imágenes que las parejas escogían libremente en cada sesión del taller para llevar a sus casas.

Con respecto a la estructura de las sesiones, cada sesión poseía tres momentos bien diferenciados. En la primera parte, la investigadora principal presentaba las imágenes y estrategias a usar en esa sesión a través de actividades lúdicas que se realizaban en grupo. El propósito de esta fase era mostrar a las madres cómo explotar los recursos gráficos y lingüísticos para estimular la participación verbal de los niños. En un segundo momento, se repartían imágenes nuevas para que las madres y sus hijos trabajaran en parejas en una actividad similar a la desarrollada en grupo. Aquí las investigadoras observaban el desempeño de las díadas e intervenían sólo a pedido de alguno de los participantes. Como cierre de la sesión se llevaba a cabo otra actividad grupal, por lo general el relato de una historia usando un libro de imágenes a cargo de una madre con su hijo.

En la tabla II se presentan las estrategias de lectura implementadas y su distribución a lo largo de las sesiones del taller. Cabe destacar que desde la primera sesión las investigadoras explicitaron a las madres la importancia de confirmar y corregir directa o indirectamente la producción verbal infantil (*feedback*).

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 8

TABLA II
Estrategias de lectura conjunta implementadas en la intervención por sesión

Sesión	Estrategias
1	Elaborar información
	¿Cuál es el nombre de este animal?, ¿de qué color es?, ¿cuántas patas tiene?, ¿dónde vive?, ¿qué come?, ¿qué ruidito hace?, ¿viste alguna vez un animalito así?
2	Elaborar información
	Establecer semejanzas y diferencias
	Agrupar animales de acuerdo a su tamaño, hábitat, alimentación
3	Reconstruir situaciones de la vida cotidiana
	Comidas favoritas, la hora del baño, juegos, programas de TV preferidos
4	Elaborar información
	Evocar experiencias personales
	Cumpleaños, paseos, mascotas
5	Preguntas
	Énfasis en formular al niño preguntas de respuesta abierta
6	Preguntas
	Reconstruir situaciones de la vida cotidiana
7	Preguntas
	Evocar experiencias personales
8	Atribuir a los personajes emociones y pensamientos
	¿Cómo se siente Pooh?, ¿por qué?, ¿qué haces tú cuando te sientes así?
	Establecer relaciones causa-efecto
	¿Por qué el león está feliz aquí y por qué está triste allí?
	Evocar experiencias personales
9	Preguntas
	Planificar hechos futuros
	¿Qué estarán por hacer los nenes con su mamá?, ¿dónde irán?, ¿qué harán allí?
10	Atribuir a los personajes emociones y pensamientos
	Planificar hechos futuros
	Narración
11	Narración
12	Narración

Primera y segunda evaluación

Las evaluaciones pre y post intervención consistieron en la observación no participante de una sesión de lectura madre-niño. Ambas evaluaciones se realizaron pareja por pareja en una sala disponible del centro infantil; cada sesión de lectura tuvo una duración aproximada de 20-30 minutos.

El niño y su madre se ubicaban en una mesa pequeña y la investigadora detrás y a la derecha de la díada para compartir con ellos la visión del libro sin interferir. La única consigna que se daba a la pareja al entregar el libro era que lo miren juntos. Se utilizaron tres libros de imágenes sin texto, dos para la primera evaluación y uno para la segunda. Debido al corto lapso de tiempo entre ambas evaluaciones, se decidió emplear libros distintos para controlar los posibles efectos de la familiaridad con el material en las interacciones lingüísticas (cabe recordar que la intervención duró 45 días y las evaluaciones se realizaron inmediatamente antes y después). Como control de la equivalencia entre la primera y segunda evaluación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos de los libros:

(a) Ausencia de texto. Existe evidencia empírica que muestra que la presencia de texto impacta sobre el estilo materno de interacción (Sénéchal, Cornell y Broda, 1995).

(b) Equivalencia entre el número de ilustraciones usadas en ambas evaluaciones y entre el contenido de las imágenes (animales domésticos y niños en acción).

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 9

(c) Complejidad de las imágenes: libros con múltiples figuras de personajes en interacción por página. Se ha demostrado que las estrategias lingüísticas de las madres de NSE bajo varían de acuerdo a si los libros poseen imágenes simples (una figura por página) o distintas figuras en acción (Peralta, 1995; Peralta y Salsa, 2001).

(d) Imágenes en color de similar apariencia gráfica. En estudios recientes se ha observado que las características de las ilustraciones afectan la conducta de los niños hacia el material (Simcock y DeLoache, 2006).

(e) Formato de los libros: narrativo. Las madres modifican sus estrategias de lectura en función del formato narrativo o expositivo de las imágenes (Pellegrini, Perlmutter, Galda y Brody, 1990; Potter y Haynes, 2000).

Las sesiones de lectura se registraron con una filmadora y un grabador portátil y se transcribieron textualmente a protocolos para su posterior codificación.

Codificación de los datos de las evaluaciones

Como primera aproximación a los datos se analizaron aspectos relacionados con la estructura o forma de las sesiones de lectura, concretamente la cantidad de temas de conversación y de intervenciones de las madres y de los niños. Para ello se tuvieron en cuenta episodios y unidades. Un *episodio* es un enunciado (palabra aislada o conjunto de palabras) o serie de enunciados, con o sin acompañamiento no verbal (p.e., señalar, asentir o negar con la cabeza) referidos a un mismo tema, por lo general una figura del libro. Una *unidad* es un enunciado o un acto comunicativo no verbal dentro de un episodio que sirve a una función única en el diálogo (brindar o solicitar información, proveer *feedback*) y es registrado con un único código de contenido.

Para analizar aspectos relacionados con el contenido o la naturaleza específica de las intervenciones de las madres y de los niños se utilizó un sistema de categorías elaborado a partir de sistemas diseñados en estudios previos (Peralta, 1995; Peralta y Salsa, 2001). El sistema de categorías se organiza en dos subsistemas: conducta verbal de la madre y conducta verbal del niño. Las categorías de cada subsistema fueron definidas de modo que fueran exhaustivas y mutuamente excluyentes.

1. *Conducta verbal de la madre*. Estrategias lingüísticas que la madre utiliza para brindar y solicitar información y para proveer *feedback*.

1.1. *Nombres* (N). La madre nombra una imagen espontáneamente o a pedido del niño (*Mira, una tortuga*).

1.2. *Elaboraciones*. La madre brinda información adicional relevante sobre las imágenes. De acuerdo a su contenido se clasifican en: (a) *Descripción* (ELD). Información acerca de las características físicas (tamaño, forma, color) de animales, personas y objetos representados en las imágenes (*El gorro de Teo tiene muchos colores*); (b) *Acción* (ELA). Información acerca de acciones pasadas, presentes o futuras realizadas por los personajes representados en las imágenes (*Los nenes le dan de comer lechuga al lorito*); (c) *Relación* (ELR). Información acerca de relaciones existentes entre dos o más imágenes (*Este bebé es el hermano de Teo*) o entre las imágenes y experiencias pasadas o de la vida cotidiana del niño *(Al perro del nene también le gustan los huesos como a tu perra Manchita*).

1.3. *Pregunta – Respuesta*. La madre responde a una pregunta propia sin mediar emisión verbal del niño para brindar información en forma indirecta, ya sea un nombre (P-R N) (*¿Qué es eso? Una tortuga*) o una elaboración (P-R EL) (*¿Por qué está Teo en la cama? Porque tomó frío y ahora está enfermo*).

1.4. *Preguntas*. La madre demanda al niño información sobre las imágenes, ya sea un nombre (PN?) (*¿Qué es esto?* señalando un gorro), una elaboración (PEL?)

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 10

(*¿Qué están haciendo las tortugas?*) o la elección entre dos opciones de respuesta (PElec?) (*El gorro del nene, ¿es azul o amarillo?*).

1.5. *Feedback*. La madre acepta o corrige implícita o explícitamente un enunciado previo del niño. Las categorías utilizadas fueron: (a) *Feedback Eco* (FE). La madre repite en forma exacta un enunciado del niño indicando su aprobación (el niño dice *Perro* y la madre repite *Perro*); (b) *Feedback Confirmación* (FC). La madre confirma o valora de forma positiva la producción verbal infantil sin retomar el enunciado del niño (*Sí, Muy bien*); (c) *Feedback Corrección* (FCor). La madre corrige de manera no explícita un enunciado del niño dando el enunciado correcto (el niño dice *Gato* y la madre contesta *Ese es un perro*); (d) *Feedback Negación* (FN). La madre niega explícitamente un enunciado infantil (siguiendo con el ejemplo anterior, la madre puede contestar *No, ése no es un gato*).

Las intervenciones no verbales de la madre no se incluyeron en el análisis porque siempre acompañaban a las intervenciones verbales, privilegiándose la dimensión verbal en el análisis.

2. *Conducta verbal del niño*. Conjunto de categorías que permiten analizar el contenido de la producción verbal infantil y su relación con el lenguaje materno (enunciados emitidos por el niño en forma espontánea, respuestas a preguntas maternas, repeticiones de enunciados previos de la madre).

2.1. *Iniciaciones* (I). Enunciado espontáneo del niño que da inicio a un episodio.

2.2. *Expansiones* (E). Enunciado dentro de un episodio que el niño utiliza para completar con información adicional relevante un enunciado previo de la madre (la madre dice *Mira, un loro* y el niño agrega *Está comiendo la papa*).

2.3. *Preguntas* (P?). Cualquier tipo de pregunta que el niño hace solicitando información a su madre. Si la pregunta da inicio a un episodio nuevo, se privilegia su codificación como iniciación.

2.4. *Respuestas*. Enunciado o serie de enunciados en respuesta a una pregunta materna; las respuestas pueden ser nombres (RN), elaboraciones (REL), o la elección entre dos opciones de respuesta (RElec).

2.5. *Imitaciones* (IM). Enunciado del niño que repite parcial o exactamente una emisión de la madre; la imitación no necesita seguir de modo inmediato la emisión materna original siempre que se produzca en el mismo episodio.

2.6. *Indicaciones* (IND). Acto comunicativo no verbal que el niño produce espontáneamente o por requerimiento de su madre; el gesto puede ser acompañado con algún pronombre demostrativo (éste, ése) o adverbio de lugar (aquí, arriba).

Finalmente, se registró la cantidad de *palabras diferentes* usadas por el niño contando una vez las palabras que el niño utilizaba en forma exacta o no en más de una oportunidad y que remitían a un mismo concepto. Por ejemplo, si en el transcurso de la sesión de lectura un niño empleaba las palabras *perro*, *perrito* y *guau guau* se contabilizaba *perro.* Para la categoría palabras diferentes se consideraron únicamente los sustantivos, adjetivos y verbos; las conjugaciones de un mismo verbo también se contaron una única vez.

La fiabilidad del sistema se controló seleccionando al azar el 50% de los protocolos para su codificación en forma independiente por dos codificadores a quienes se les proporcionó las definiciones de las categorías, así como ejemplos y contra ejemplos. Al contrastar los registros, el porcentaje de acuerdo alcanzado para el conjunto de las categorías fue del 97%. En los casos de desacuerdo se llegó a acuerdo luego de un control conjunto.

RESULTADOS

Los datos obtenidos de la codificación de las sesiones de lectura se analizaron aplicando estadística no paramétrica debido a la distribución asimétrica de la

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 11

muestra y su tamaño pequeño para asumir normalidad. La prueba de rangos con signo de Wilcoxon fue utilizada para determinar diferencias entre la primera y segunda evaluación.

En primer término se analizó la estructura o forma de las sesiones de lectura, encontrándose un incremento significativo en las conversaciones sobre un mismo tema o episodios después de la intervención (*Mdn* Antes = 13.5, Después = 30.5, $p < .01$). Este aumento en la cantidad de episodios fue acompañado por un número mayor de unidades de la madre (*Mdn* Antes = 47, Después = 92.5, $p < .01$) y de unidades del niño (*Mdn* Antes = 22.5, Después = 70, $p < .01$). Estos datos revelan que en la segunda evaluación ambos participantes hablaron más, contribuyendo de esta forma a que las sesiones de lectura fueran más largas que las sesiones previas a la intervención.

Se registraron efectos claros de la intervención en las características de contenido de las sesiones de lectura, tanto en la conducta verbal de las madres como en la conducta verbal de los niños. Las comparaciones realizadas para las categorías conducta verbal de la madre se presentan en la tabla III. Como muestra la tabla, en la segunda evaluación las madres transmitieron mayor cantidad de información simple, esto es nombres ($p < .01$), y de información más compleja sobre las imágenes a través de elaboraciones ($p < .05$). Al interior de las elaboraciones aumentó la referencia a acciones ejecutadas por los personajes ($p < .01$) y el uso de descripciones ($p = .064$), mientras que no se hallaron diferencias significativas en las elaboraciones relación ($p > .10$). Podría pensarse que establecer relaciones entre las imágenes o entre las imágenes y experiencias pasadas o situaciones de la vida cotidiana de los niños (elaboración relación) no fue percibida por las madres como un estrategia de lectura, a pesar de su implementación en varias sesiones del taller al ser una estrategia que favorece el distanciamiento cognitivo (Sigel, 1993) y el uso de lenguaje descontextualizado. Por el contrario, nombrar y describir las características físicas y las acciones de los personajes fueron estrategias que las madres explotaron para la enseñanza y elicitación de vocabulario.

TABLA III
Comparaciones conducta verbal de las madres antes y después de la intervención (Prueba de Wilcoxon)

	Medianas		
Categorías	**Antes** (N = 10)	**Después** (N = 10)	**Sig.**
Nombres	6.5	16.5	.008**
Total Elaboraciones	6	15	.017*
- EL Descripción	4	5.5	.064
- EL Acción	1.5	5.5	.007**
- EL Relación	2	3	.469
Total Pregunta-Respuesta	2.5	9.5	.013*
- P-R Nombre	2	5	.024*
- P-R Elaboración	0.5	4	.015*
Total Preguntas	10.5	30.5	.028*
- P? Nombre	6.5	23.5	.022*
- P? Elaboración	2	5.5	.046*
- P? de Elección	1	1	.518
Total Feedback	12.5	25	.011*
- Feedback Eco	4	10.5	.019*
- Feedback Confirmación	3.5	9	.123
- Feedback Corrección	1.5	2	.138
- Feedback Negación	1	4	.008**

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 12

El formato pregunta – respuesta, empleado para brindar información de manera indirecta, también fue utilizado con mayor frecuencia luego de la intervención ($p < .05$) para nombrar las imágenes ($p < .05$) y para transmitir información elaborada ($p < .05$). La valoración de estos datos es positiva puesto que durante el taller se sugirió a las madres el uso de este formato como una estrategia para rastrear el conocimiento lingüístico de sus hijos (pregunta) y, de ser necesario, enseñarles vocabulario (respuesta).

Después del taller las madres involucraron más activamente a los niños en la interacción al aumentar la cantidad de preguntas que les formularon en comparación con la primera evaluación ($p < .05$). Diferencias significativas fueron encontradas para las preguntas por nombres ($p < .05$) y elaboraciones ($p < .05$); en las preguntas de elección no se registraron cambios ($p > .10$). De los datos expuestos pueden extraerse dos interpretaciones. En primer lugar, el uso de preguntas de elección no fue estimulado al ser preguntas de respuesta cerrada; por tanto, uno de los objetivos de la intervención, promover la formulación de preguntas de respuesta abierta para maximizar la participación verbal de los niños, fue alcanzado con éxito. En segundo lugar, la supremacía de las preguntas por nombres antes y después de la intervención muestra nuevamente que la atención de las madres estuvo centrada en la enseñanza de vocabulario.

El análisis de las preguntas maternas nos lleva a presentar a continuación los efectos de la intervención en la conducta verbal de los niños (ver Tabla IV). Al preguntar más las madres en la segunda evaluación, los niños produjeron más verbalizaciones requeridas, esto es respuestas ($p < .05$). Sin embargo, un dato llamó nuestra atención. Solamente presentaron diferencias antes – después las respuestas que son nombres ($p < .05$) y no las elaboraciones ($p > .10$). Ahora bien, si bien las madres formularon preguntas por elaboraciones en ambas evaluaciones, las respuestas infantiles recién aparecieron luego de la intervención; en las sesiones de lectura previas al taller, la conducta de los niños ante estas preguntas fue responder con una indicación (50% de los casos) o repitiendo algún vocablo presente en la pregunta (50%). Estos resultados ponen de manifiesto que tras la intervención las madres fueron más hábiles a la hora de adecuar sus demandas de información para obtener una respuesta verbal de los niños. Finalmente, las respuestas de elección tampoco alcanzaron significación estadística ($p > .10$).

TABLA IV
Comparaciones conducta verbal de los niños antes y después de la intervención (Prueba de Wilcoxon)

	Medianas		
Categorías	**Antes** (N = 10)	**Después** (N = 10)	**Sig.**
Iniciaciones	2.5	6	.109
Expansiones	3	5.5	.066
Preguntas	1	3.5	.008**
Total Respuestas	9	22	.024*
- R Nombre	5	17.5	.022*
- R Elaboración	0	3.5	.108
- R de Elección	0.5	1	.344
Imitaciones	4	18	.047*
Indicaciones	3	3.5	.779

Nota: ** $p < .01$. * $p < .05$

El análisis de la conducta verbal de los niños incluye también sus emisiones espontáneas (iniciaciones, expansiones y preguntas) e imitaciones. En la segunda

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 13

evaluación la producción de preguntas aumentó significativamente ($p < .01$), el empleo de expansiones para completar con información adicional los enunciados maternos alcanzó un efecto positivo aunque marginalmente significativo ($p = .066$), y las iniciaciones no presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p > .10$). Con respecto a las repeticiones parciales y/o exactas de emisiones maternas (imitaciones), éstas se incrementaron significativamente en la segunda evaluación ($p < .05$). Finalmente, no se registraron modificaciones en la producción de actos comunicativos no verbales o indicaciones ($p > .10$).

La participación verbal más activa de los niños se refleja en la producción de palabras diferentes (*Mdn* Antes = 14, Después = 31.5, $p < .01$). Como se mencionó previamente, esta categoría se construyó a partir de la suma de los sustantivos, adjetivos y verbos emitidos por los niños sin repeticiones. Si bien como se esperaba el vocabulario infantil estuvo dominado claramente por los sustantivos (*Mdn* Antes = 9.5, Después = 24.5, $p < .05$), en consonancia con el predominio de las preguntas por el nombre formuladas por las madres, después de la intervención los niños utilizaron más verbos (*Mdn* Antes = 2, Después = 7, $p < .01$) y en sus enunciados aparecieron los adjetivos (*Mdn* Antes = 0, Después = 1, $p < .05$).

Ahora bien, el vocabulario infantil más amplio y diversificado que los niños mostraron luego del taller sería una evidencia de que las madres fueron más hábiles a la hora de emplear estrategias para rastrear el conocimiento lingüístico de los niños y promover su participación en la lectura. Del total de la producción verbal infantil en la segunda evaluación, cerca del 75% corresponde a verbalizaciones requeridas (respuestas) e imitaciones de vocablos maternos.

Para concluir, resta el análisis del *feedback* materno (ver Tabla III). En sintonía con el incremento en la participación verbal de los niños, se encontraron más enunciados de tipo *feedback* en la evaluación posterior a la intervención ($p < .05$), con diferencias antes – después en las categorías Feedback Eco ($p < .05$) y Feedback Negación ($p < .01$). Ahora bien, este aumento del *feedback* debe ser interpretado en función de la mayor participación de los niños ya que en el porcentaje de emisiones que recibieron *feedback* antes y después del taller no se observaron efectos de la intervención (Antes = 48%, Después = 46%).

Tampoco se registraron cambios importantes al interior de las estrategias de reforzamiento. Ante las emisiones correctas, las madres privilegiaron repetir el enunciado de los niños (Feedback Eco, Antes = 61%, Después = 67%) sobre confirmar explícitamente la producción (Feedback Confirmación, Antes = 39%, Después = 33%). No obstante, a la hora de corregir las emisiones erróneas, mientras que en la primera evaluación la corrección implícita (Feedback Corrección, 69%) prevaleció sobre la negación explícita (Feedback Negación, 31%), en la segunda las madres emplearon ambas estrategias por igual (50% *vs.* 50%) a pesar de que en el taller se presentó a la corrección implícita como una estrategia más estimulante que la negación explícita. En síntesis, parecería ser que los estilos de reforzamiento y corrección son un elemento muy estable de la conducta verbal de las madres que participaron en este estudio.

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo es evaluar el impacto de una intervención en las estrategias que utilizan madres de NSE bajo en situaciones de lectura compartida de material ilustrado con sus niños pequeños. En general, los resultados indican que la intervención produjo cambios significativos en la calidad de las interacciones lingüísticas entre las madres y sus hijos. Al igual que los resultados de investigaciones previas (Hargrave y Sénéchal, 2000; Huebner, 2000; Valdez-

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 14

Menchaca y Whitehurst, 1992; Whitehurst *et al*., 1988) los nuestros señalan que la lectura de material ilustrado es un recurso excelente a la hora de diseñar intervenciones que apunten a promover el desarrollo del lenguaje en la primera infancia.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las madres se apropiaron del apoyo ofrecido en la intervención explotando eficazmente aquellas estrategias lingüísticas que estimulan el aprendizaje de vocabulario y de conceptos nuevos y que favorecen una participación verbal activa de los niños, particularmente elaborar información y formular preguntas de respuesta abierta. Con respecto a las elaboraciones, en la segunda evaluación las madres emplearon un lenguaje más rico al incrementar el uso de descripciones de las figuras, en especial de las acciones de los personajes representados. Al ser la situación de lectura de material ilustrado un contexto propicio para la adquisición de vocabulario (DeBaryshe, 1993; Ninio, 1983; Ninio y Bruner, 1978; Snow y Goldfield, 1983) el aumento en las descripciones podría sugerir que las madres explotaron esta particularidad de la tarea, particularidad apropiada para niños menores de 3 años. Los efectos de la lectura de imágenes en el aprendizaje de palabras fueron demostrados claramente en un estudio reciente realizado por Ganea, Bloom Pickard y DeLoache (2008), en el cual niños de 15 y 18 meses aprendieron el nombre de un objeto nuevo mediante figuras y generalizaron la palabra a su referente real luego de una única sesión de interacción.

Sin embargo, al interior de las elaboraciones no se observaron modificaciones en la información sobre las relaciones existentes entre las imágenes o entre las imágenes y experiencias cotidianas. Esta estrategia lingüística materna se corresponde directamente con las estrategias establecer semejanzas y diferencias, evocar experiencias personales y reconstruir situaciones de la vida cotidiana, implementadas en distintas sesiones del taller al favorecer la producción de lenguaje descontextualizado. Para interpretar este resultado es importante considerar que, de acuerdo a DeTemple (2001), los padres tienden a establecer vínculos entre las imágenes y experiencias de la vida de los niños después de interactuar repetidas veces con el mismo material, condición incompatible con la situación de evaluación del presente estudio. Ahora bien, debido a que el lenguaje descontextualizado posee un papel central en los inicios de la alfabetización informal (DeTemple y Snow, 2003; Reese, 1995), al diseñar dispositivos de intervención que involucren la participación de madres sería propicio hacer mayor hincapié en la planificación de actividades que promuevan el empleo de estas estrategias.

Luego del taller las madres también brindaron más información simple y elaborada a través del uso de las rutinas de pregunta - respuesta. La relevancia del incremento de estas rutinas radica en que han sido descritas en la bibliografía como relacionadas con el éxito escolar (Borzone y Rosemberg, 1994; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992). Asimismo, el énfasis puesto a lo largo de la intervención en la formulación de preguntas de respuesta abierta como una vía privilegiada para convertir a la lectura en un diálogo interactivo se reflejó claramente en la conducta verbal de las madres.

Un resultado interesante que se desprende del análisis de los datos es la ausencia de efectos de la intervención en los estilos maternos de reforzamiento y corrección de las emisiones infantiles (*feedback*). Antes y después del taller las madres privilegiaron el reforzamiento implícito de los enunciados correctos repitiéndolos, estrategia positiva para conseguir la implicación de los niños en la interacción. No obstante, contrariamente a lo esperado, después del taller se observó una tendencia ascendente en las madres a negar explícitamente los enunciados infantiles erróneos. Esta conducta no coincide con los trabajos previos (DeLoache y Peralta, 1987; Peralta, 1995) en los cuales las madres de NSE

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 15

medio y bajo prácticamente nunca negaron las verbalizaciones de sus hijos en forma directa. Por lo tanto, en investigaciones futuras sería necesario profundizar el estudio del *feedback* materno en función de su importancia para la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

Respecto a los resultados en relación con la conducta verbal infantil concluimos que los cambios registrados, particularmente el aumento en las respuestas a las preguntas maternas y en el número de palabras diferentes usadas por los niños en la segunda evaluación, están asociados estrechamente con la habilidad de las madres para rastrear y provocar una demostración de los conocimientos lingüísticos infantiles. En otros términos podría decirse que el taller contribuyó a crear una sintonía más fina entre las conductas maternas de andamiaje y la participación verbal infantil en la interacción.

Es necesario señalar dos limitaciones de este estudio. Por un lado, el número reducido de parejas madre-niño limita el alcance de los resultados. Por otro lado, la necesidad de incluir evaluaciones a medio y largo plazo para examinar el sostenimiento en el tiempo de los cambios observados. A pesar de estas limitaciones creemos que los resultados sugieren que si los cambios en el estilo interactivo materno se mantuvieran, se favorecería el desarrollo lingüístico de los niños. Al optimizarse la calidad de las interacciones es probable que las actividades en las que las madres utilicen las estrategias de lectura conjunta comiencen a ser frecuentes en los hogares, incrementándose de esta forma las oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.

Finalmente, el impacto de la intervención tiene una relevancia mayor a la luz de las características de las díadas estudiadas, en cuyas familias las actividades asociadas a la enseñanza del lenguaje, según las entrevistas a las madres, eran muy poco frecuentes. En este sentido, la intervención diseñada puede constituirse en un modelo útil a la hora de promover el desarrollo infantil dentro del medio familiar y así enfrentar tempranamente situaciones de desventaja asociadas al fracaso en el aprendizaje.

Referencias

ADAMS, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.

BIALYSTOK, E. (1995). Making concepts of print symbolic: Understanding how writing represents language. *First Language*, *15*, 317-338.

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.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast. A. Devoto: *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós, 2002].

BRUNER, J. S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture.* Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast. J. L. Linaza & J. C. Gómez Crespo: *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1990].

BUS, A. G., VAN IJZENDOORN, M. H. & PELLEGRINI, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, *65*, 1-21.

CRAIN-THORESON, C., DAHLIN, M. P. & POWELL, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. En P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills: New directions in child development* (Vol. 2, pp. 23-38). San Francisco: Jossey-Bass.

CUNNINGHAM, A. E. & STANOVICH, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, *5*, 111-123.

DEBARYSHE, B. D. (1993). Joint picturebook reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, *20*, 455-461.

DELOACHE, J. S. & PERALTA, O. A. (1987). Joint picture book interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, *5*, 111-123.

DETEMPLE, J. (2001). Parents and children reading books together. En D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 31-51). Baltimore, MD: Brookes.

DETEMPLE, J. & SNOW, C. E. (2003). Learning words from books. En A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 16-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.

ECHOLS, L. D., WEST, R. F., STANOVICH, K. E. & ZEHR, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: a longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 296-304.

GANEA, P., BLOOM PICKARD, M. & DELOACHE, J. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, *9*, 46-66.

01. SALSA 9/12/08 23:38 Pagina 16

HARGRAVE, A. C. & SÉNÉCHAL, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*, 75-90.

HOFF-GINSBERG, E. (1991). Mother-child conversations in different social classes and communicative settings. *Child Development*, *62*, 782-796.

HUEBNER, C. E. (2000). Promoting toddler's language development through community-based intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *21*, 513-535.

MASON, J. (1980). When do children begin to read? An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quartely*, *15*, 203-227.

NINIO, A. (1980). Picturebook reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, *62*, 587-590.

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

NINIO, A. & BRUNER, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, *5*, 1-15.

PELLEGRINI, A. D., PERLMUTTER, J. C., GALDA, L. & BRODY, G. H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, *61*, 443-453.

PERALTA, O. A. (1994). Niveles de juego materno-infantil en dos grupos socioeconómicos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, *7*, 111-123.

PERALTA, O. A. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picturebook reading. *European Journal of Psychology of Education*, *10*, 261-272.

PERALTA, O. A. (1997). Estilos de interacción cognitiva materno-infantil en una situación de resolución de problemas en función del nivel socioeconómico y de la edad del niño. *Infancia y Aprendizaje*, *80*, 85-90.

PERALTA, O. A. & SALSA, A. M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, *24*, 325-339.

POTTER, C. A. & HAYNES, W. O. (2000). The effects of genre on mother-toddler interaction during joint book reading. *Infant Toddler Intervention*, *10*, 97-105.

REESE, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, *10*, 381-405.

RIDEOUT, V. J., VANDEWATER, E. A. & WARTELLA, E. A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers, and preschooler.* The Henry J. Kaiser Family Foundation Web site: http://www.kff.org/entmedia/3378.cfm.

SÉNÉCHAL, M., CORNELL, E. H. & BRODA, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *10*, 317-337.

SIGEL, I. E. (1993). The centrality of a distancing model for the development of representational competence. En R. Cocking & A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 141-160). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SIMCOCK, G. & DELOACHE, J. S. (2006). Get the picture? The effects of iconicity on toddlers' reenactment from picture books. *Developmental Psychology*, *42*, 1352-1357.

SNOW, C. E. & GOLDFIELD, B. A. (1983). Turn the page please: situation specific language acquisition. *Journal of Child Language*, *10*, 551-570.

SNOW, C. E. & NINIO, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. En W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 116-138). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

SULZBY, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quartely*, *20*, 458-481.

TEALE, W. & SULZBY, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. En W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

VALDEZ-MENCHACA, M. & WHITEHURST, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28*, 1106-1114.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast. S. Furió: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo, 1988].

WERTSCH, J. W. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge, MA.: Harvard University Press. [Trad. cast. J. Zanón & M. Cortés: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988].

WHITEHURST, G. L., FALCO, F. L., LONIGAN, C. J., FISCHEL, J. E., DEBARYSHE, B. D., VALDEZ-MENCHACA, M. C. & CAULFIELD, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, *24*, 552-559.

WHITEHURST, G. J. & LONIGAN, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69*, 848-872.