

# La de lectura de cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños

Dra. Alejandra Stein  
Dra. Celia Renata Rosemberg

## Resumen

En el marco de las líneas de investigación de alfabetización temprana (McLANE & McNAMEE, 1990) y familiar (HANNON & BIRD, 2004), en el presente estudio se analizaron cualitativamente (STRAUSS & CORBIN, 1991) las intervenciones de los adultos y de los niños mayores que interactúan con niños pequeños en situaciones de lectura de cuentos que tuvieron lugar en hogares de población urbano marginada de Buenos Aires y de Córdoba (Argentina), en el marco de un programa de alfabetización familiar. El análisis se focalizó en las situaciones de interacción en tanto matrices de aprendizaje de conocimientos y habilidades relacionados con la alfabetización. Los resultados mostraron que durante las lecturas de cuentos las interacciones de los adultos y de los niños mayores se focalizan en diversos conocimientos y habilidades que promueven la comprensión y la producción de discurso narrativo (realización de inferencias, estructura narrativa -personajes, eventos, relaciones causales, estados internos-, vocabulario, estilo de lenguaje escrito), así como en la escritura como forma de lenguaje.

**Palabras clave:** alfabetización familiar, alfabetización temprana, lectura de cuentos, interacción

## Storybook reading at home: matrix of learning opportunities for children

### Abstract

In the framework of early and family literacy research (MCLANE & MCNAMEE, 1990; HANNON & BIRD, 2004), the present study consists of a qualitative analysis (STRAUSS & CORBIN, 1991) of the interventions made by the adults and older children that interact with little children during storybook reading situations that took place in the homes of urban marginalized population of Buenos Aires and Córdoba (Argentina), as a result of the implementation of a family literacy program. The analysis was focused in the interactional situations as a matrix of learning opportunities of literacy skills. The results showed that during the storybook reading situations the interactions were focused in skills that promote the production and comprehension of narrative discourse (making inferences, different aspects of narrative structure -characters, events, causal relations, emotions- vocabulary, written language style), as well as in writing as a form of language.

**Key-words:** family literacy, early literacy, storybook reading, interaction

### 1. Introducción

Investigaciones realizadas a partir de la década del '60 mostraron que el aprendizaje de la alfabetización comienza tempranamente, antes del ingreso de los niños a la escolaridad formal (DURKIN, 1966; SNOW, 1983; TAYLOR, 1983; WELLS, 1988; BORZONE, 1997; entre otros), en aquellos hogares en los que los pequeños tienen la oportunidad de participar junto a adultos y niños mayores de situaciones compartidas de lectura y escritura. Estas primeras experiencias tienen gran importancia para el aprendizaje de los niños y para su desempeño escolar posterior en lectura y escritura (TABORS, ROACH & SNOW, 2001; SNOW, PORCHE, TABORS & HARRIS, 2007). Estos estudios, junto con aquellos que pusieron de manifiesto la asociación entre las características socio-culturales de las familias y los logros en alfabetización de los niños (DICKINSON &

NEUMAN 2003, 2006), dieron lugar al desarrollo de una línea de investigación en torno a la alfabetización familiar (WASIK, DOBBINS, HERRMANN, 2003; HANNON & BIRD, 2004; WASIK & HERRMANN, 2004).

La denominación de “alfabetización familiar” comenzó a emplearse hacia fines de la década del ‘80 para hacer referencia a la amplia variedad de creencias y de prácticas y al papel de los diferentes actores en la transferencia de los conocimientos y las habilidades de lectura y escritura en el contexto de la familia. También se consideró la alfabetización de los niños y de los adultos, la educación temprana, la educación para padres y la interacción hogar – escuela en relación con la alfabetización (WASIK, DOBBINS & HERRMANN, 2003).

La noción de alfabetización familiar ha sido conceptualizada según diferentes modelos (MORROW & PARATORE, 1993; HANNON & BIRD, 2004; WASIK, DOBBINS & HERRMANN, 2003) que, en términos generales, la definen como el estudio del entorno de alfabetización del hogar, sea de aquellas prácticas que tienen lugar espontáneamente en la familia focalizándose en la influencia de los padres y de otros adultos en la alfabetización de los pequeños, como de aquellas prácticas generadas como resultado de estrategias sistemáticas de intervención.

En el marco de las investigaciones centradas en la alfabetización familiar, uno de los fenómenos más estudiados han sido las situaciones de lectura de cuentos en el hogar. Estas investigaciones se focalizaron en el estudio de distintos aspectos de las lecturas de cuentos, entre ellos: la frecuencia con que niños de diferente nivel socioeconómico participan de esta actividad, el vínculo afectivo y la interacción madre-niño en estas situaciones y los conocimientos y habilidades relacionadas con la alfabetización que los niños tienen la oportunidad de aprender durante la lectura de cuentos.

Diversos estudios pusieron de manifiesto la existencia de diferencias entre los hogares en la cantidad de situaciones de lectura de cuentos en las que participan niños de diferente nivel socioeconómico. Estos trabajos mostraron que los niños de sectores medios participan en una mayor cantidad de situaciones que los de menos ingresos (ANDERSON-YOCKEL & HAYNES, 1994; HAMMER, 2001).

Por su parte, aquellas investigaciones que se centraron en el estudio del vínculo afectivo madre-hijo en la lectura de cuentos (BUS & VAN IJZENDOORN, 1995; BUS, BELSKY, VAN IJZENDOORN & CRNIK, 1997; BUS & SULZBY, 2000; BUS, 2003) pusieron de manifiesto que los niños de las díadas más inseguras emocionalmente se dispersaban y realizaban acciones que no estaban relacionadas con la actividad; en tanto que sus madres recurrían a diversas estrategias para mantener la disciplina y recuperar la atención del niño. Asimismo, estas madres solían limitarse a leer el texto, sin adaptar el relato a la edad y a las habilidades del pequeño, ni hacían comentarios y preguntas y presentaban alternativamente comportamientos de sobre-control y sobre-estimulación. Los niños, por su parte, manifestaban una menor comprensión del contenido del texto y una actitud ambivalente hacia los libros.

Un importante número de trabajos se focalizaron en el análisis de los procesos de interacción que tienen lugar en las situaciones de lectura de cuentos en el hogar (NINIO & BRUNER, 1978; NINIO, 1980; ANDERSON-YOCKEL & HAYNES, 1994; PERALTA DE MENDOZA & SALSA, 2001; BUS, 2003; VERNON-FEAGANS, HAMMER, MICCIO & MANLOVE, 2003; entre otros). Estos trabajos mostraron que en situaciones sucesivas de lectura, los adultos modifican, habitualmente, sus intervenciones, ajustándose al desempeño de los niños: inicialmente, leían fragmentos de la historia y preguntaban por los objetos ilustrados y posteriormente, cuando los niños mantenían la atención por más tiempo, los adultos

leían fragmentos extensos -hasta leer el texto completo de modo literal- y promovían conversaciones sobre el cuento después de la lectura (HEATH & THOMAS, 1984; SULZBY & TEALE, 1987). Otras investigaciones realizadas en esta línea consideraron, desde una perspectiva comparativa transversal, situaciones de lectura de cuentos en familias de distinto nivel socioeconómico o grupo sociocultural. Los resultados de estos trabajos mostraron diferencias en los estilos de interacción de las madres de los distintos grupos; diferencias que, en muchos casos, estaban asociadas, a su vez, con el desarrollo del lenguaje de los niños (NINIO, 1980; ANDERSON-YOCKEL & HAYNES, 1994; BUS, LESEMAN & KEULTJES, 2000; BUS & SULZBY, 2000; HAMMER, 2001; PERALTA DE MENDOZA & SALSA, 2001; MCNAUGHTON, 2006).

Los resultados de diversos estudios que abordaron las habilidades y los conocimientos relacionados con la alfabetización que los niños tienen la oportunidad de desarrollar en las situaciones de lectura de cuentos pusieron de manifiesto que la lectura de cuentos promueve el desarrollo del vocabulario (SÉNÉCHAL, LEFEVRE, HUDSON & LAWSON, 1996), el conocimiento sobre los libros, el estilo del lenguaje escrito (BUS, 2003; PURCELL-GATES, 2004) y las convenciones de la escritura (SNOW & NINIO, 1986; DICKINSON, DE TEMPLE & HIRSCHLER, 1992; MORROW & TEMLOCK-FIELDS, 2004). Asimismo, señalan que en estas situaciones se estimula el desarrollo de la conciencia metalingüística (BUS, VAN IJZENDOORN & PELLEGRINI, 1995) y se promueve la adquisición de habilidades de comprensión y producción de discurso narrativo (DICKINSON & SMITH, 1994; PAYNE, WHITEHURST & ANGELL, 1994; WASIK & BOND, 2001; BORZONE, 2005).

Sin embargo, en otros trabajos se sugiere que, aún cuando la evidencia es suficiente para sostener que las lecturas de cuentos promueven el desarrollo lingüístico y discursivo general - especialmente el vocabulario y los procesos de comprensión y de

producción discursiva-, no hay evidencia suficiente para sostener que las lecturas de cuentos faciliten el desarrollo de otras habilidades de alfabetización temprana, tales como el conocimiento de las letras y de las correspondencias entre éstas y los sonidos (JORDAN, SNOW & PORCHE, 2000; SÉNÉCHAL & LEFEVRE, 2002), conocimientos directamente relacionados con el aprendizaje de la lectura y de la escritura. A pesar de ello, Sénéchal, Oullette y Rodney (2006) señalan que, de todas formas, en tanto fuente de aprendizaje de vocabulario, la lectura está asociada indirectamente a las habilidades de conciencia fonológica y a las habilidades de comprensión y, por lo tanto, puede incidir indirectamente en la adquisición por parte de los niños del sistema de escritura así como en el logro posterior de fluidez en la lectura comprensiva y en la producción escrita de textos. Por lo que, en términos generales, los estudios sobre la lectura de cuentos en el hogar mostraron la existencia de una fuerte relación entre dicha actividad y el desempeño escolar posterior de los niños en lectura y escritura (LONIGAN, 1994; BUS, VAN IJZENDOORN & PELLEGRINI, 1995).

En las investigaciones antecedentes mencionadas participaron principalmente familias de sectores medios y, en menor medida, familias de bajo nivel socioeconómico -clasificadas en los estudios internacionales como “working class” (clase trabajadora)-, familias en las que los adultos poseen, generalmente, al menos 12 años de escolaridad. Sin embargo, no se ha estudiado qué conocimientos y habilidades tienen la oportunidad de aprender en situaciones de lectura de cuentos los niños cuando los adultos que les leen poseen un nivel muy bajo de escolaridad (menos de 7 años de escolaridad formal) y, aún cuando estén alfabetizados, no usen con frecuencia la escritura con un fin recreativo o educativo. Este conocimiento resulta de fundamental importancia para comprender el impacto que, sobre los conocimientos y las habilidades de los niños, pueden

tener los programas que se llevan a cabo en poblaciones urbano marginadas<sup>1</sup> para promover la alfabetización familiar.

El objetivo del presente estudio es precisamente analizar las intervenciones de los adultos y de los niños mayores que interactúan con los pequeños en situaciones de lectura de cuentos, que tuvieron lugar en el contexto del hogar de niños de población urbano marginada de Buenos Aires y de Córdoba (Argentina), en el marco de un programa de alfabetización familiar. El análisis se focaliza en situaciones de interacción en tanto matrices de aprendizaje de conocimientos y habilidades relacionados con la alfabetización.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Corpus

El corpus está conformado por 195 situaciones de lectura y narración de cuentos generadas cuasiexperimentalmente a partir de la implementación de un programa de alfabetización temprana y familiar<sup>2</sup> en hogares de barrios urbano marginados de la Ciudad de Córdoba y del conurbano y la Ciudad de Buenos, Argentina. Las situaciones se registraron en los hogares de 30 niños de 4 años.

---

<sup>1</sup> Los niños y sus familias viven en barrios urbano marginados -poblaciones denominadas habitualmente “villas de emergencia”- de Buenos Aires y de Córdoba, Argentina. Se trata de inmigrantes o descendientes de inmigrantes del norte de Argentina y de países limítrofes (Bolivia, Paraguay y Perú). Dada la situación de pobreza en la que viven, no cuentan con materiales de lectura y escritura.

<sup>2</sup> 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.

*El programa de alfabetización familiar:* involucra la consecución de doce talleres de formación en desarrollo lingüístico y cognitivo infantil para las familias. Dichos talleres se llevan a cabo en centros comunitarios o jardines de infantes. En cada uno de los talleres se les proporciona a las familias un libro infantil. Se trata de una serie de libros interculturales, especialmente diseñados, “En la casa de Oscarito” (ROSEMBERG, BORZONE & DIUK, 2005), que recuperan la vida cotidiana de los niños de estas poblaciones y, al mismo tiempo, les permiten el acceso a otras formas e instrumentos culturales. En el contexto de lo que le sucede a “Oscarito”, el protagonista, un niño de 4 años, con sus amigos y su familia, se introduce un cuento y se presentan juegos y otras actividades para promover el aprendizaje de los niños.

*Las familias de los niños:* están, en su mayoría, compuestas por numerosos integrantes cuyos vínculos no siempre responden a los que son propios de la familia nuclear. Los niños no siempre ni sólo conviven con sus padres y hermanos, sino también con sus abuelos, tíos y otras personas con las cuales no tienen un vínculo familiar. Los pequeños mantienen, además, relaciones fluidas con vecinos de edades diversas. Los adultos, quienes alcanzaron en promedio 7 años de escolaridad, han logrado un dominio básico o escaso de la lectura y la escritura y no están familiarizados con la lectura de cuentos. Los niños mayores asisten a la escuela primaria o secundaria; se identificó sólo el caso de un hermano mayor que asiste a la universidad.

A diferencia de los estudios previos que generaban situaciones de lectura de cuentos en el marco de la díada madre - niño, en este trabajo se tomó como unidad de análisis a la situación de lectura que se producía en el hogar, incluyendo a todos los participantes en la interacción. Para lograr una aproximación ecológica a las situaciones, en el presente trabajo aunque se les proporcionó a las familias los libros de cuentos y se les brindó información acerca del desarrollo lingüístico infantil en los talleres, no se pautó externamente quiénes

debían participar de las situaciones de alfabetización junto con el pequeño ni ningún otro aspecto contextual de las situaciones.

## **2.2. Procedimientos de obtención y análisis de la información empírica**

### *Obtención de información empírica*

La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones audiograbadas -registro de la interacción verbal- que fueron complementadas con registros escritos acerca de otros rasgos (interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros) de cada una de las situaciones de lectura de cuentos.

### *Análisis de la información*

Se realizó un análisis cualitativo de las situaciones de lectura de cuentos registradas empleando el Método Comparativo Constante (GLASER & STRAUSS, 1967; STRAUSS & CORBIN, 1991) con el fin de generar categorías que dieran cuenta de los participantes y la interacción entre ellos, las intervenciones de adultos y niños mayores durante la lectura y los conocimientos y las habilidades que los niños tienen la oportunidad de aprender en las situaciones.

## **3. Resultados**

Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que en las situaciones de lectura de cuentos las interacciones de los adultos y de los niños mayores configuran una matriz de oportunidades de aprendizaje para el pequeño. En gran parte de los hogares las intervenciones de los participantes se focalizan simultáneamente en diversos conocimientos y habilidades que promueven la comprensión y la producción de discurso narrativo.

En este sentido, en los intercambios analizados se identificaron intervenciones de los adultos y de los niños mayores destinadas a ampliar la comprensión de la historia por parte de los niños y a promover su participación en el relato. Al focalizarse por medio de preguntas, repeticiones y afirmaciones que reconceptualizan las emisiones infantiles, en la estructura narrativa de la historia, podrían promover la internalización de dicha estructura por parte de los pequeños. Por medio de estas intervenciones los adultos facilitan que los niños recuperen la secuencia de hechos de la historia, identifican los personajes, introducen frases-fórmula de inicio y de final y explicitan los hablantes en los diálogos del cuento. Asimismo, se identificaron situaciones en las que los adultos, en conversaciones previas y posteriores a la lectura, a partir de las ilustraciones, formulan preguntas centradas en las motivaciones y en los objetivos de los personajes, en los eventos que los desencadenan y en las acciones que llevan a cabo para alcanzarlos. De ese modo, promueven la reconstrucción en colaboración de la historia relatada, como se observa en el siguiente fragmento<sup>3</sup>, en el que madre e hijo se centran en el evento inicial que da lugar al objetivo de la historia y en el relato de los obstáculos e intentos que lleva a cabo el protagonista con sus respectivas consecuencias hasta alcanzar la resolución de la historia.

---

<sup>3</sup> En las transcripciones se emplearon las siguientes codificaciones de Jefferson (2004):

(silencio) pausa larga interturno

: vocal prolongada

::: incremento en la prolongación de la vocal

((XXX)) acción no verbal

{XX} comentarios del observador / transcriptor

¿X? Entonación ascendente para interrogaciones

¡X! Entonación ascendente para exclamaciones

se-pa-ra-ción separación en sílabas

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

(1) Madre: ¿Qué tenía Malevo  
{un perro, protagonista del cuento}?  
Matías: Un hueso.  
Madre: Un huesito. ¿Y qué hizo con el hueso?  
Matías: E: Le regaló un carnicero y después e: e: el Malevo, e:  
quería comer el hueso y escondió a donde está e: su acá  
(señala el dibujo)) e: ...  
Madre: Debajo de la tierra escondió.  
Matías: Sí, e: debajo 'e [de] la tierra.  
(...)  
Madre: ¿Y qué pasó, qué pasó acá? ((Señala un dibujo del  
cuento)).  
Matías: Que e:m e: no no no estaba ahí su hueso y después...  
Madre: ¿Y qué le hicieron lo[s] patitos?  
Matías: Los patitos le... e: le hicieron así, todo a la tierra y  
después e: e: no::: estaba ahí el hueso y después los patos le  
pi-clo-taron, ¿no?  
Madre: Le picotearon todo. ¿No?  
Matías: Sí.  
Madre: ¿Y después? ¿Dónde fue Malevo? ¿Esto qué es? ((Le  
muestra una de las ilustraciones que acompañan al cuento)).  
Matías: E:...  
Madre: Una... placita.  
Matías: Placita y le... le... le... agarró el hueso y... {La mamá lo  
interrumpe con la siguiente pregunta}.  
Madre: ¿Y qué estaba haciendo el nenito?  
Matías: Emmm, un castillo.  
(...)  
Madre: ¿Y qué hizo con el huesito? ¿Dónde lo colocó al  
huesito?  
Matías: Acá ((Señala el dibujo)).  
Madre: En la punta. Del castillo.  
Matías: Sí, en la punta. De acá ((señala el dibujo)).  
Madre: ¿Y después? ¿Qué pensó Malevo?  
Matías: Ma: Ma: Ma: Malevo no pensó que estaba el hueso.  
Madre: Pensó que se quedó sin hueso. ¿Y qué hizo después el  
nenito?  
Matías: Después le dio el nenito acá ((Señala el dibujo)).

Madre: Le dio el huesito.  
 Matías: Y le: le dio el huesito y despué[s] le acarició en su cara.  
 Madre: En la cabecita le acarició.  
 Matías: En la cabecita.  
 Madre: Y después, terminó el cuento.

En el intercambio, la madre de Matías formula preguntas orientadas a la reconstrucción de la secuencia de los eventos de la historia *-¿Y qué hizo con el hueso?; ¿Y después qué hizo...?; ¿Y qué pasó...? ¿Y después?-*, en tanto que el pequeño no sólo se esfuerza por señalar la secuencia temporal *-no estaba ahí su hueso y después...* sino también por señalar las consecuencias de cada uno de los eventos *-después los patos le pi-clo-taron-*. Asimismo, la madre promueve la reflexión acerca de los estados internos de los personajes *-¿Qué pensó Malevo?; Pensó que se quedó sin hueso-*.

En las situaciones registradas se observó que, en ocasiones, los adultos y los niños mayores intentan que los niños pequeños identifiquen las causas de los estados internos, como se observa en el siguiente fragmento de intercambio entre Leandro y su madre.

(2) Madre: {Lee} “El colectivo paró y el chofer bajó con Oscarito y Juan que parecían muy asustados. La próxima vez que se suban colados a mi colectivo no los traigo de vuelta ni loco, le dice el chofer muy enojado. La mamá abrazó a Oscarito. Estaba muy contenta, pero también estaba muy enojada”. {Le explica a Leandro, deja de leer}. ¿Viste? Como el nene se había ido, la mamá estaba contenta de haberlo encontrado, pero también estaba muy enojada porque se había ido sin permiso. No hay que irse sin permiso.

En el intercambio presentado, la madre de Leandro interrumpe la lectura para explicarle al niño la confluencia de estados internos - enojada y contenta- y las causas de cada uno de ellos. La inclusión de los estados internos como desencadenantes de motivaciones configura en el mundo del cuento el “plano de la conciencia”.

En otros intercambios, se observó que las intervenciones de los adultos o de los niños mayores que participan de la situación tienen por objeto que el pequeño identifique en las ilustraciones los elementos observables que dan cuenta de los estados internos a los que se hace referencia. Para promover la comprensión de los estados internos, las intervenciones de los adultos, en ocasiones, conducen al niño a atender a las condiciones en las que el mismo niño experimenta ese estado interno.

Los adultos y los niños mayores también andamian la comprensión de los niños cuando colaboran con ellos en el establecimiento de relaciones causales por medio de la explicitación de las inferencias que se deben realizar para comprender los eventos y las relaciones que se establecen en la historia. En estos casos, es frecuente que los adultos lexicalicen las relaciones por medio de conectores y marcadores causales, aún cuando éstos no estén presentes en el texto escrito. De este modo, les muestran a los niños estilos de discurso complejos en los que la información se presenta más integrada. En el siguiente fragmento, es el adulto quien establece de manera explícita las relaciones causales entre los hechos.

(3) Madre: {Lee} “Tenía sed, muchísima sed...” {Deja de leer} Hacía mucho calor, en el verano hace mucho calor, el sol es como una estufa, ¿no? Calienta mucho el sol, tiene sed, quería tomar agua. {Lee} “Malevo fue a buscar agua a la manguera que usaba el jardinero para regar las plantas” {Deja de leer} ¿Ves? Esa es la manguera que usaba el jardinero para regar las plantas, para echarle agua, pero sólo salían dos gotas. Mirá, dos gotas. No había más agua porque había cerrado la canilla y como Malevo no podía abrir la canilla, entonces se quedó sin agua. No había agua en la manguera, entonces se acercó al bebedero. Esto es un bebedero, mirá ((Señala el dibujo)).

En el intercambio, la madre comienza a leer el cuento y lee en voz alta sin detenerse un fragmento del texto en el que se menciona la información correspondiente al marco y al evento inicial del primer episodio. Antes de continuar con la lectura, la madre reformula el texto leído previamente, para colaborar con el niño en la construcción de un texto mental coherente: alude nuevamente al evento-*hacía mucho calor*- que causa el estado físico *-tenía sed*-, asimismo retoma información contextual *-era verano*- que contribuye a la adecuada conformación del escenario. En ese sentido, introduce una comparación que enfatiza esa construcción *-el sol es como una estufa*- y cierra ese segmento con un evidencial *-¿no?*- que le permite corroborar la participación del niño en la construcción de este nuevo texto. En el enunciado siguiente realiza una enumeración de eventos, en primer término el evento físico *-caliente mucho el sol*-, luego el estado interno del personaje *-tiene sed*- y finalmente la reformulación en la que explicita la motivación de las acciones siguientes del personaje *-quería tomar agua*-. La madre, en la reformulación del texto leído, reorganiza aquellos eventos y estados de la historia que resultan indispensables para comprender la motivación de las acciones del personaje y establecer la secuencia causal de las acciones.

A continuación, la madre lee otro fragmento del texto *-“Malevo fue a buscar agua a la manguera. . .”*-. Después de la interrupción de la lectura realiza una nueva reformulación del enunciado, en la que no sólo se apoya en la información del texto leído, sino también en las imágenes para indicar la información que resulta relevante. En este sentido, se incrementa el uso de verbos de percepción *-Mirá, ¿ves?*- y de deícticos *-esta, eso*-. No obstante el uso de estos recursos y la recurrencia a las imágenes, el texto del adulto no se simplifica. Por el contrario, los enunciados siguientes presentan características de lo que se considera discurso letrado o estilo de lenguaje escrito: relaciones sintácticas de coordinación causal y temporal *-porque, entonces*-, precisión léxica *-canilla, bebedero*-. De este modo, a

partir de la lectura conjunta del texto y de las imágenes se crea una versión “híbrida”, en la que la madre, al incluir explicaciones adicionales, se adelanta a eventuales obstáculos en la comprensión que considera que el niño puede tener.

Como se señaló anteriormente, el uso de un vocabulario preciso es una de las características de un estilo de lenguaje descontextualizado. En este sentido, en las situaciones de alfabetización registradas en el presente estudio se observó que para acceder o dar cuenta del significado de las palabras no familiares, los participantes, niños y adultos, se apoyaban no sólo en información lingüística -esto es, en el contenido léxico-semántico y en las estructuras sintácticas que constituían el texto y las intervenciones de los distintos participantes- sino también en otros campos semióticos (visibles, públicos) que se yuxtaponían o superponían y eran mutuamente elaborados por los participantes en el proceso de producción del significado. En estas situaciones de lectura de cuentos, la entonación, los gestos, la referencia a las ilustraciones y la orientación corporal daban lugar a una configuración particular del contexto en la que se construía el significado de modo compartido. En este sentido, se observó que los niños realizaban numerosas iniciaciones apoyándose en las ilustraciones: mediante gestos y expresiones deícticas contribuían al desarrollo de la historia y solicitaban a sus interlocutores -adultos y niños mayores- los términos precisos que hacían referencia a los objetos ilustrados, tal como se muestra en los fragmentos de intercambio que se presentan a continuación.

(4) {Con posterioridad a la lectura, Pablo relata, apoyándose en las ilustraciones, un cuento acerca de un zorro que perseguía a una gallina para comérsela}.  
Pablo: Y el zodo [zorro] ha hecho un salto para que la atrapa. Casi se la come. ¿A ver? ((el niño da vuelta la página y se fija en las ilustraciones)). Después de asustar... para comer a la gallina... se cayó [cayó] el zodo [zorro] al agua. Pero asustó a los sapos. Después los sapos se estaban tomando un baño.

Porque estaba sucio ¿no ve mami? ((el niño señala con su dedo la ilustración en la que se muestra a los sapos saliendo de un charco, sucios de barro)).

Madre: Sí.

Pablo: La gallina pasó por un costado de madera. Pero el lobo no podía pasar. Pero... ¿cuando atrapa a la gallina? Después para atrapar a la gallina el zodo [zorro] estaba... no podía pasar por ese agujerito porque le picaron. ¿Qué se llama mami?

Madre: Saltó por un cerco.

Pablo: Por un cerco.

Madre: Y caió [cayó] . . .

Pablo: Encima de las hormigas.

Madre: Sobre un hormiguero.

Pablo: Sí.

Las ilustraciones proporcionan información contextual a la que el niño recurre para compartir el relato con su madre *-Porque estaba sucio ¿no ve mami?-*, y para preguntar por el vocabulario que desconoce *-no podía pasar por ese agujerito porque le picaron, ¿qué se llama mami?-*.

En el siguiente intercambio entre Agustín y su madre, la referencia compartida que proporcionan las ilustraciones le da el anclaje al niño para colaborar con su madre durante la lectura del cuento.

(5) {Agustín y su madre leen un cuento sobre animales y conversan sobre las ilustraciones del cuento}.

Madre: ¿Y acá? ¿Qué tenía este balde? {la ilustración muestra un oso con un balde en la mano que tiene dentro un frasco de miel, al lado en un árbol hay una colmena}

Agustín: Cosa de esto ((el niño señala con su dedo el dibujo de la colmena)).

Madre: ¿Y qué es esto?

Agustín: La cosa pada [para] las abeja[s].

Madre: Una colmena, ¿sabés? eso se llama colmena, que ahí viven todas las abejas y hacen la miel. ¿Te gusta la miel?

Agustín: ¿Qué es una miel?

Madre: La miel es como una mermelada, pero dulce... ba:...  
más dulce que la mermelada.

Agustín: ¿Esto? ¿Esto? ((el niño señala otra ilustración))

Como se observa en el intercambio, el niño se apoya en las ilustraciones para responder a la pregunta de su madre *-¿Y acá? ¿Qué tenía este balde? ¿Y qué es esto?-* y mostrar su conocimiento de las palabras que aparecen en el texto: el niño identifica el objeto *-la colmena-* y puede relacionarlo con las abejas, pero no puede lexicalizar el objeto y menos aún definirlo. La referencia conjunta a las ilustraciones permite que el niño muestre por medio de deícticos *-la cosa, esto-* y de señalamientos gestuales la comprensión que posee de los objetos ilustrados y de sus relaciones *-la cosa para [para] las abeja[s]-*. La madre puede entonces, a partir de identificar el estado de la base de conocimiento del niño, poner en juego movimientos de ampliación para generalizar y expandir el significado de los términos presentes en el texto *-eso se llama colmena, que ahí viven todas las abejas y hacen la miel-*. De este modo, la comprensión mutua “anclada” en la referencia a las ilustraciones hace posible una conversación extendida en la que el niño tiene espacios para preguntar acerca de lo que desconoce *-¿qué es una miel?-* y obtener información precisa *-la miel es como una mermelada, pero dulce... más dulce que la mermelada-*.

En otros casos, las intervenciones de los adultos no se focalizan en el vocabulario poco familiar para controlar el conocimiento que los niños tienen de una palabra y/o expandir su conocimiento, sino para corregir la intervención infantil cuando la palabra empleada por el niño no responde a la estructura fonológica propia del uso adulto o cuando no representa con precisión el objeto, la acción o la relación a la que pretende hacer referencia. La intervención del adulto también puede constituir un movimiento interaccional destinado a reparar fracturas en la comprensión mutua -cuando las intervenciones del niño ponen de manifiesto que no ha

comprendido a qué hace referencia una palabra-, tal como se muestra en el siguiente fragmento.

- (6) {La mamá de Jonathan lee un cuento sobre animales que se persiguen unos a otros. En la escena que están leyendo, dos ratones se escapan de un gato}.
- Mamá: {Lee} “Dos ratoncitos... se arruinó el almuerzo... ¡huyamos!” ¿Quiénes huyeron?
- Jonathan: ((mira y no contesta)).
- Mamá: ¿Quiénes escaparon?
- Jonathan: ((mira el dibujo)).
- Mamá: ¿Qué se llama eso? ((señala la ilustración))
- Jonathan: Tatonos.
- Mamá: Ratones, ratones.

La mamá de Jonathan proporciona un sinónimo de *huyeron* cuando, ante la falta de respuesta del pequeño, percibe que éste no ha comprendido porque no conoce el significado de la palabra. La reformulación de la pregunta inicial *¿quiénes huyeron?* en *¿quiénes escaparon?* constituye, en este sentido, un movimiento que la madre realiza para reparar la comunicación entre ambos. La mamá de Jonathan también se focaliza en el vocabulario para reestructurar fonológicamente las palabras del niño que no se ajustan a la forma adulta *-tatonos, ratones-*.

Las intervenciones focalizadas en el vocabulario tienen lugar de modo explícito, en los casos en los que el adulto controla el conocimiento que el niño tiene del significado de una palabra, hace o bien referencia al objeto (o entidad) o bien a la palabra, y la define, si es necesario, empleando verbos de decir; frases que establecen relaciones de equivalencia *-es lo mismo, es como-*; de oposición *-pero-*; de inclusión *-dentro de, es un- o causales -o sea que-*. Pero en otras ocasiones, las intervenciones del adulto tienen lugar de modo implícito, sin interrumpir el intercambio, yuxtaponiendo al término nuevo una palabra más familiar.

Por otro lado, en las situaciones de lectura de cuentos se observaron movimientos interaccionales de los adultos y de los niños mayores que pueden contribuir a profundizar la comprensión de los niños de que la escritura es una forma de lenguaje: lo que está escrito dice algo. Estas intervenciones de los adultos, como se observa en el ejemplo que se presenta a continuación, consisten en explicitar que están realizando una acción de lectura *-acá dice, Y acá ¡qué dice?-*, mostrar dónde se comienza a leer y seguir la lectura con el dedo.

(7) Madre: Acá dice {lee} “Oscarito [Oscarito], su mamá y sus hermanos se sentaron en la cama a leer el cuento”, dice.  
Bueno acá empieza el cuento ((señala el texto escrito)). {Lee}  
“Malevo busca un hueso”, dice ((señala el título)).

Como se observa en el intercambio, las madres y los hermanos de los niños intentan que los pequeños entiendan que la escritura es una forma de lenguaje y que lo que han dicho o van a decir a continuación está escrito. Cuando los niños comprenden esta relación, comprenden también que la escritura tiene significado y acceden al proceso de alfabetización.

#### 4. Discusión

Los resultados del presente estudio revisten particular relevancia en tanto muestran que las intervenciones de los adultos y de los niños mayores en las situaciones de lectura de cuentos que tienen lugar en hogares de poblaciones urbano marginadas configura una matriz de interacción en la que los niños tienen la oportunidad de aprender conocimientos y habilidades relacionados con la alfabetización.

Los estudios antecedentes referidos a la alfabetización temprana y familiar -y, en particular, a la lectura de cuentos- involucraron, en su mayoría, familias caucásicas de sectores medios (NINIO &

BRUNER, 1978; SNOW, 1983; TAYLOR, 1983). Aunque también se realizaron estudios con familias afroamericanas o familias hispanas de clase trabajadora (HEATH, 1983; TAYLOR & DORSEY-GAINES, 1988; DELGADO-GAITAN, 1990; HAMMER, 2001; REYES, ALEXANDRA & AZUARA, 2007), con familias turcas, holandesas (BUS, LESEMAN & KEULTJES, 2000; LESEMAN & VAN TUIJL, 2006) y neocelandesas (MCNAUGHTON, 2006) de bajo nivel socioeconómico y con familias beneficiarias de planes de ayuda gubernamental -específicamente, programas educativos tales como el *Head Start* o *Early Head Start* (PELLEGRINI, GALDA, JONES & PERLMUTTER, 1995; VERNON-FEAGANS, HAMMER, MICCIO & MANLOVE, 2003), las características socioeconómicas y culturales de dichas familias difieren de aquellas propias de los grupos urbano marginados de nuestro país en los que se focalizó la presente investigación.

En efecto, la población objeto de este estudio presenta características diferentes que configuran una situación de mayor marginación social. Las familias son generalmente numerosas y de composición extendida y residen en viviendas muy pequeñas y precarias. Los adultos que interactúan con los pequeños no pueden incluirse dentro de los grupos a los que habitualmente se clasifica en los estudios internacionales como “working class” (clase trabajadora) o “low income” (bajos ingresos), dado que en general no poseen una ocupación fija y, cuando tienen trabajo, se trata de tareas temporales, inestables y de baja calificación. Asimismo, los adultos poseen en promedio, 7 años de escolaridad y no 12 años, tal como es habitual en los adultos que son el objeto de estudio en las investigaciones sobre alfabetización familiar realizadas en el marco internacional.

Sólo los estudios de Peralta y colaboradores (PERALTA DE MENDOZA & SALSA, 2001; SALSA & PERALTA DE MENDOZA, 2009), en Argentina analizaron situaciones de lectura de libros de imágenes entre madres y niños de 3 años de edad pertenecientes a

poblaciones similares a las que son objeto de este estudio, pero lo hicieron con diseños cuasiexperimentales en el marco de centros de desarrollo infantil y no en los hogares de los niños.

La mayoría de los estudios previos realizados en otros países con niños de grupos hispanos, afroamericanos (HEATH, 1983; TAYLOR & DORSEY-GAINES, 1988; DELGADO-GAITAN, 1990; HAMMER, 2001; REYES, ALEXANDRA & AZUARA, 2007), turcos, holandeses (BUS, LESEMAN & KEULTJES, 2000; LESEMAN & VAN TUIJL, 2006) y neocelandeses (MCNAUGHTON, 2006), aunque fueron llevados a cabo en el entorno familiar, tomaron como modelo los trabajos realizados en familias de sectores socioeconómicos medios (NINIO & BRUNER, 1978; SNOW, 1983; TAYLOR, 1983) y se centraron en el análisis de la díada madre – niño, “microcosmos” en el que, en los hogares de sectores medios, tienen lugar las primeras interacciones del pequeño. De este modo, restringieron el foco del análisis y sus resultados. Para lograr una aproximación ecológica a las situaciones en estudio, en el presente trabajo, en cambio, aunque se les proporcionó a las familias los libros de cuentos y se les brindó información acerca del desarrollo lingüístico infantil en los talleres realizados en el marco del programa, no se pautó externamente quiénes debían participar de las situaciones de alfabetización junto con el pequeño ni ningún otro aspecto contextual de las situaciones.

Los resultados del análisis cualitativo de los intercambios que tuvieron lugar durante estas situaciones de lectura de cuentos mostraron que también en estas familias las interacciones entre los niños y los adultos participantes generan oportunidades para que los pequeños desarrollen múltiples conocimientos y habilidades que son parte del proceso de alfabetización. En efecto, se observó que en las lecturas de cuentos la atención y las intervenciones de los participantes se focalizan en habilidades y conocimientos que permiten la comprensión y la producción del discurso narrativo -el establecimiento de relaciones causales y temporales entre los eventos del cuento y la lexicalización de dichas relaciones a través

del empleo de diversos tipos de conectores y marcadores causales y temporales-; la superestructura narrativa; la inferencia de los estados internos, los objetivos y las motivaciones de los personajes; un vocabulario abstracto y poco familiar para los niños; y el estilo de lenguaje escrito caracterizado por la presencia de relaciones de subordinación y nominalizaciones que permiten la integración de la información.

Como se ha mostrado en distintas investigaciones, todos estos conocimientos tienen un importante impacto en la alfabetización (BORZONE, 1997; WHITEHURST & LONIGAN, 2003; LONIGAN, 2006; SNOW, 2006), que se observa especialmente cuando alrededor de tercer grado de la escuela primaria los niños tienen que comprender y producir textos coherentes y cohesivos más complejos (HANSON & FARREL, 1995; JUEL, 2006; NEUMAN, 2006; SNOW, PORCHE, TABORS & HARRIS, 2007).

El análisis pormenorizado de las intervenciones de los adultos durante las lecturas de cuentos permitió identificar los diversos movimientos interaccionales de los adultos y de los niños mayores que pueden promover el desarrollo de las habilidades y conocimientos mencionados. Entre ellos cabe señalar la formulación de diferentes tipos de preguntas, al igual que en numerosas investigaciones realizadas tanto con niños de sectores medios (NINIO & BRUNER, 1978; SNOW, 1983), como con niños de clase trabajadora (WHITEHURST & VALDEZ-MENCHACA, 1992; ANDERSON-YOCKEL & HAYNES, 1994; WHITEHURST, ARNOLD, EPSTEIN, ANGELL, SMITH, FISCHER, 1994; PELLEGRINI, GALDA, JONES & PERLMUTTER, 1995; JIMÉNEZ, 2006), como así también en investigaciones que compararon las modalidades de intervención de madres de niños de ambos grupos sociales (NAUCLER & BOYD, 1992; BUS & VAN IJZENDOORN, 1995; PERALTA DE MENDOZA & SALSA, 2001; SALSA & PERALTA DE MENDOZA, 2009). Asimismo, se identificaron numerosas intervenciones de los adultos que descontextualizan, repiten, reestructuran y expanden las emisiones

infantiles; intervenciones que fueron también registradas y ponderadas positivamente en los trabajos de Snow (1983), Whitehurst y Valdez-Menchaca (1992), Whitehurst y otros (1994) y Jiménez (2006). En gran parte de las situaciones registradas, los movimientos interaccionales identificados configuran una modalidad dialógica de lectura (WHITEHURST & VALDEZ-MENCHACA, 1992; WHITEHURST & OTROS, 1994; JIMÉNEZ, 2006; SALSA & PERALTA DE MENDOZA, 2009).

En este sentido, en términos generales, puede afirmarse que los adultos y los niños mayores que participaron de esta investigación, durante las situaciones de lectura de cuentos son más receptivos y sensibles (*responsive*) a las intervenciones de los niños que las madres de niños de bajo nivel socioeconómico que participaron de un estudio llevado a cabo por Hoff, Laursen y Tardif (2003) con otros grupos de bajo nivel socioeconómico. Asimismo, a diferencia de los hallazgos de Bus, Leleman y Keultjes (2000), en el presente estudio se observaron escasas situaciones en las que los adultos y los niños mayores tuvieron que realizar numerosos movimientos interaccionales orientados a la disciplina en las situaciones de lectura de cuentos.

Es posible pensar que las diferencias observadas con estudios previos se deban a que en la presente investigación se intento proporcionar “un anclaje sociocultural” a la alfabetización. En efecto, aunque se les proporcionó a las familias los libros de cuentos e información general sobre su importancia no se pautó externamente quiénes debían participar de la lectura ni cómo ésta debía llevarse a cabo. De este modo, se puso de manifiesto que las familias recurren a múltiples recursos para que la lectura de cuentos resulte una actividad significativa, en la que las interacciones destinadas a alcanzar una comprensión compartida generan una zona de desarrollo potencial (VYGOTSKY, 1978) de los procesos cognitivos y lingüísticos que sostienen el ingreso de los pequeños a la alfabetización.

## 5. Referencias bibliográficas

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.

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. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyke*, 14, 1, 193-209.

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* (179-191). New York: The Guilford Press.

BUS, A. G.; BELSKY, J.; VAN IJZENDOORN, M. H. & CRNIK (1997). Attachment and book reading patterns: A study of mothers and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 81-98.

BUS, A. G.; ESEMAN, P. M. & KEULTJES, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 53-76.

BUS, A. G. & SULZBY, E. (2000). Connections between characteristics of parent-child readings and characteristics of subsequent emergent readings. 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.

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

DELGADO-GAITAN, C. (1990). *Literacy for empowerment: the role of parents in children's education*. New York: Falmer.

DICKINSON, D. K.; DE TEMPLE, J. M. & HIRSCHLER, J. A. (1992). Book reading with preschoolers: co-construction of text at home and school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 323-346.

DICKINSON, D. K. & NEUMAN, S. B. (2003). *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 1*. New York: The Guilford Press.

DICKINSON, D. K. & NEUMAN, S. B. (2006). *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2*. New York: The Guilford Press.

DICKINSON, D. & SMITH, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-123.

DURKIN, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.

GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

HAMMER, C. S. (2001). Come sit down and let mamma read: Book reading interactions between African American mothers and their mothers. En J. Harris, A. Kamhi & K. Pollock (eds.) *Literacy in African American communities*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

HANNON, P. & BIRD, V. (2004). Family Literacy in England: Theory, Practice, Research and Policy. En B. H. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy (23-39)*. NJ: Erlbaum.

HANSON, R. A. & FARREL, D. (1995). The long term effects on high school seniors of learning to read in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30, (4), 908-933.

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.; LAURSEN, B. & TARDIF, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. En M. H. Bornstein (ed.). *Handbook of parenting* (231-252). 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.

JIMENEZ, T. C. (2006). Shared reading within latino families. *Bilingual researcher*, 30, 2, 431-452.

JORDAN, G. E.; SNOW, C. E. & PORCHE, M. V. (2000). Project EASE: The Effect of a Family Literacy Project on Kindergarten Students' Early Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.

JUEL, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (410-426). New York: Guilford Publications, Inc.

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.

LONIGAN, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14, 303-323.

LONIGAN, C. J. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (77-89). New York: The Guilford Press.

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.

MORROW, L. M. & PARATORE, J. (1993). Family literacy: Perspectives: perspectives and practices. *Reading Teacher*, 47, 194-200.

MORROW, L. M. & TEMLOCK-FIELDS, J. (2004). Use of Literature in the Home and at School. En B. H. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy*. (83-100). NJ: Erlbaum.

NAUCLER, K. & BOYD, S. (1992). Crosscultural perspectives on interaction with minority and majority children at home and in pre-school. En *Intercultural Communication*, november, issue 2. <http://www.immi.se/intercultural>

NEUMAN, S. B. (2006). The Knowledge Gap: Implications for Early Education. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (29–40). New York: The Guilford Press.

NINIO, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant days belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.

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

PAYNE, A.; WHITEHURST, G. & ANGELL, A. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.

PELLEGRINI, A. D.; GALDA, L.; JONES, I. & PERLMUTTER, J. (1995). Joint Redding between mothers and their Head Start children: Vocabulary development in two text format. *Discourse Processes*, 19, 441-463.

PERALTA DE MENDOZA, O. & SALSA, A. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 325-339.

PURCELL-GATES, V. (2004). Family Literacy as the site for emerging knowledge of written language. En B. H. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (101-116). NJ: Erlbaum.

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. & DIUK, B. Colaboração: Stein, A.; Terry, M.; Alma, A. (2005). Serie *En la Casa de Oscarito*. Buenos Aires: Volkswagen, Fundación Care.

SALSA, A. & PERALTA DE MENDOZA, O. (2009). La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de

nivel socioeconómico bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (1), 3-16, Madrid, 2009.

SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J.; HUDSON, E. & LAWSON, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.

SÉNÉCHAL, M. & LEFEVRE, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development* 73, 445-460. Citado en Sénéchal, M., Oulette, 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.

SÉNÉCHAL, M.; OULETTE, 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.

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

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.

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* (192-210). New York: the Guilford Press.

VYGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

WASIK, B. & BOND, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 2, 243-250.

WASIK, B. H.; DOBBINS, D. R. & HERRMANN, S. (2003) Intergenerational Family Literacy: Concepts, Research and Practice. En S. B. Neuman, D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (444-458). NY: Guilford Publications, Inc.

WASIK, B. & HERRMANN, S. (2004). Family Literacy: History, Concepts, Services. En B. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (3-22). NY: The Guilford Press.

WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

WHITEHURST, G., J.; ARNOLD, D. S.; EPSTEIN, J. N.; ANGELL, A. L.; SMITH, M.; FISCHER, J. E. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30, 5, 679-689.

WHITEHURST, G. J. & LONIGAN, C. (2003). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. En S. B. Neuman & D. K.

Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (11-29). New York: the Guilford Press.

WHITEHURST, G. J. & VALDEZ-MENCHACA, M. C. (1992). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: A Systematic Extensions to Mexican Day Care. *Developmental Psychology*, Vol. 28, 6, 1106-1114.

**Dra. Alejandra Stein** es doctora en Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional de Córdoba. Ayudante primera de la cátedra Educación No Formal - Modelos y Teorías de la Carrera de Cs. de la Educación de la F. F. y L. de la UBA (Prof. Titular Consulta: Dra. M. T. Sirvent). Becaria posdoctoral del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) en el CIIPME (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental).

E-mail: [alejandrastein@yahoo.com.ar](mailto:alejandrastein@yahoo.com.ar)

**Dra. Celia Renata Rosemberg** es doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora adjunta de la cátedra Investigación y Estadística Educacional I de la Carrera de Cs. de la Educación de la F. F. Y L. de la UBA (Prof. Titular Consulta: Dra. M. T. Sirvent). Investigador independiente de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), CIIPME (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental).

E-mail: [crrosem@hotmail.com](mailto:crrosem@hotmail.com)

Recebido em agosto de 2010

Aceito em setembro de 2010