

REDES DE COLABORACIÓN EN SITUACIONES DE ALFABETIZACIÓN FAMILIAR CON NIÑOS PEQUEÑOS. UN ESTUDIO EN POBLACIONES URBANO MARGINADAS DE ARGENTINA

COLLABORATION NETWORKS IN FAMILY LITERACY SITUATIONS WITH PRESCHOOL CHILDREN. A STUDY WITH POOR URBAN POPULATION FROM ARGENTINA

ALEJANDRA STEIN* Y CELIA RENATA ROSEMBERG**

*Doctora en Ciencias del Lenguaje. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Gavilán 4350, PB. Dpto. 3 – (1419) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. E-Mail: alejandrastein@yahoo.com.ar

**Doctora en Educación. Miembro de la Carrera del Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Profesora de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

RESUMEN

En el presente trabajo se informan los resultados de un estudio focalizado en el análisis cualitativo (Glasser & Strauss, 1967) de las características particulares que adoptan las situaciones de *alfabetización familiar* en el que participaron 30 niños de 4 años de barrios urbano-marginados de Argentina. Se atendió específicamente a la estructura de relaciones y de mediaciones sociales que durante la consecución de las situaciones configuran oportunidades para la participación del niño pequeño.

El *corpus* estuvo conformado por 124 situaciones de alfabetización registradas por medio de audio, generadas a partir de la implementación de un programa de *alfabetización temprana* y familiar.

Los resultados mostraron que en estos hogares en los que el bajo nivel de escolaridad de los adultos podía inhibir la consecución de la actividad de alfabetización, la composición extendida de las familias y la participación de los niños en amplias redes sociales facilita la realización de las actividades. En efecto, se ob-

servó que las situaciones de alfabetización se desarrollan en el marco de la *interacción* entre el niño y múltiples y diversos participantes que conforman distintas *redes de colaboración* en las que los niños pequeños, los niños mayores y los adultos desempeñan distintos roles. Estos resultados tienen fuertes implicancias pedagógicas, en tanto advierten sobre la importancia de entrelazar toda intervención educativa en los primeros años con los conocimientos y los patrones de interacción que caracterizan a la cultura de los niños, tanto en el contexto escolar de la educación inicial como en el familiar.

Palabras clave: Alfabetización temprana; Alfabetización familiar; Interacción; Redes de colaboración.

ABSTRACT

This study follows current psycholinguistic models (Nelson, 1996, 2007; Snow, 1972; Tomasello, 2003) that subscribe to the central premises of sociocultural theories of human development

(Vygotsky, 1964). The authors aim to present a qualitative analysis of the particular characteristics of the *family literacy* situations that took place in the homes of 30 children from Argentina's urban poor population. The psycholinguistic models discussed in this study take the close link between the development of language and cognitive development into account and assume that both types of development occur in social interaction. In addition, they emphasize the subjective, experiential component of the child's interactions with the world. Children construct meaning by experimenting with the objects, knowledge, and tools that they come into contact with in the activities in which they participate. Children's experiences also depend on the people they interact with, whose verbal and non-verbal presentations and scaffolding the child uses in a process of collaborative construction of structures of meaning (Nelson, 2007).

Analysis in the present study is focused specifically on the structure and social mediations that shape children's opportunities to participate in literacy situations. The corpus consists of 124 audio-recorded literacy situations that were generated by the introduction of children's books that contained stories and literacy activities. Differently from major previous studies regarding family literacy (Bus, Leseman & Keultjes, 2000; Delgado-Gaitan, 1990; Hammer, 2001; Heath, 1983; Leseman & Van Tuijl, 2006; McNaughton, 2006; Reyes, Alexandra & Azuara, 2007; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988, among others), the unit of analysis was the situation as it naturally occurred in the home, considering all the participants and not just the mother-child dyad. The ecological approach adopted in this study allowed identifying the particular characteristics of the *early literacy* situations that took place in the homes of children from Argentina's urban poor. Results showed that in these homes, where the low education level of adults might have inhibited the consecution of literacy activities, the extended composition of the families and the fact that children participate in extended social networks facilitated the activities' development. The literacy situations took place within the framework of the *interaction* between the child and the diverse and multiple participants that comprise the *collaboration networks* where children and adults assume different roles. These results showed that the children's books are used in

situations that capitalize on several characteristics of the sociocultural setting. The books' introduction in the homes created situations that took advantage of certain characteristics of these populations' natural contexts, such as the variety of interlocutors, and transformed other characteristics by sustaining the interaction over an extended period of time. This highlights the linguistic and cognitive potential that interaction with a written text implies. The study's results also corroborate and exemplify in the field of early literacy acquisition the findings of previous research done in within the framework of the sociocultural perspective with children in black communities (Ward, 1971, cited in Rogoff, 1993), as well as with children from indigenous Hawaiian populations (Farran & Mistry, cited in Rogoff, 1993), and from the indigenous *Colla* community (Rosemberg & Borzone, 1998). Although the aforementioned studies didn't seek to study the literacy processes they too showed the inclusion of small children in wide collaboration networks, as well as the differentiation and division of roles in order to complete various activities performed in collaboration (Farran & Mistry, cited in Rogoff, 1993; Rogoff, 1993; Ward, 1971, cited in Rogoff, 1993). These findings have strong pedagogical implications: they show that it is important to interweave early educational interventions with the funds of knowledge and interactional patterns that characterize children's culture.

Key words: Early literacy; Family literacy; Interaction; Collaboration networks.

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones que atienden al desarrollo infantil en sus dimensiones (afectivas, lingüísticas, cognitivas), han estudiado las relaciones entre cultura y desarrollo. En estos estudios, la *cultura* es entendida en términos de valores, normas, visiones (modelos culturales), modos de actuar (prácticas culturales) y rutas, caminos, modos de progresar (Goodnow, 2010).

La cultura constituye el medio específico en que tiene lugar el desarrollo de la espe-

cie humana (Cole & Cagigas, 2010). No es sólo un suplemento que permite desarrollar o extender las capacidades de la base orgánica de los seres humanos, sino un componente constitutivo de dichas capacidades en sí mismas (Geertz, 1973). En este sentido, la categoría de cultura se concibe de un modo flexible, dinámico e interactivo, como un mecanismo adaptativo para hacer uso de la propia capacidad de agencia (Willis, 1977). Se aleja por lo tanto, de la concepción de cultura que subyace a las teorías del déficit, como un paquete con límites definidos que integra tradiciones, estructuras y reglas que determinan el comportamiento de los individuos (Lévi-Strauss, 1987). Una concepción dinámica de la cultura conduce, por el contrario, a atender a las experiencias de vida de los individuos en la práctica, a lo que los individuos hacen y dicen, a la vida cotidiana (González, Moll & Amanti, 2005).

En tanto la cultura adopta, en estos estudios (ver Bornstein, 2010; González, Moll & Amanti, 2005; Nisbett & Norenzayan, 2003), un papel central en las explicaciones del desarrollo infantil, el interés se ha focalizado en las diferencias culturales entre los grupos humanos. En efecto, distintos contextos pueden implicar diferentes caminos de desarrollo. Es por ello que los diseños de las investigaciones han recurrido a metodologías que permiten contemplar desde una perspectiva ecológica los procesos de desarrollo de niños de distintos grupos socioculturales (Nisbett & Norenzayan, 2003). Estas metodologías atienden a la matriz de interacción sociocultural en la que el niño se halla inserto y participa desde su nacimiento, matriz que constituye la unidad de análisis de los modelos psicolingüísticos que, como el de Nelson (1996, 2007, 2010), recuperan los postulados centrales de la teoría sociocultural del desarrollo humano (Vygotsky, 1964).

Nelson (1996, 2007, 2010) sostiene que el niño experimenta en un mundo sociocultural, participando en actividades compartidas, cuidado y guiado por otros mayores. En el proceso de desarrollo el niño enfrenta experiencias desafiantes que conllevan un

movimiento desde el solipsismo infantil hacia la construcción de significados, conocimientos y herramientas culturales que comparte con un determinado grupo social. Si bien los significados que el niño construye progresivamente son específicos de la persona, estos reflejan, al mismo tiempo, contribuciones sociales y culturales.

De acuerdo con el modelo de Nelson (2007, 2010), el proceso de desarrollo infantil está condicionado y promovido por una serie de dimensiones o sistemas que son dinámicos, cambiantes e interactivos, que incluyen no sólo el mundo cultural, sino también factores de orden orgánico, biológico y geográfico, entre otros. Nelson (2007) distingue dimensiones internas y otras que son, al menos inicialmente, externas. Entre las primeras se encuentran la herencia biológica de la especie humana y las condiciones genéticas y epigenéticas de un organismo; el cuerpo y el cerebro, que cambian su poder, tamaño y habilidades a lo largo del desarrollo y la memoria y el significado, esto es, aquellos aspectos significativos de las experiencias en las que participan los sujetos y que son retenidos en la memoria. Entre las dimensiones inicialmente externas se encuentran el entorno cultural y geográfico, el mundo social y el mundo cultural que incluye al lenguaje, en sus modalidades oral y escrita.

En tanto instrumento cultural, la escritura está anclada en los sistemas de actividad conjunta. En este sentido, un número muy importante de investigaciones sobre los procesos de desarrollo de la alfabetización temprana (Borzzone, 1997, 2003; McLane & McNamee, 1990; Neumann & Dickinson, 2003) y sobre la alfabetización familiar (Hannon & Bird, 2004; Wasik, Dobbins & Herrmann, 2003; Wasik & Herrmann, 2004) han mostrado que el aprendizaje del sistema de escritura comienza tempranamente en aquellos hogares en los que los niños tienen la oportunidad de participar de situaciones compartidas de lectura y escritura (Snow, 1983; Taylor, 1983, entre otros).

La adquisición de la escritura, al igual que otros aprendizajes socioculturales, in-

volucra como señalan Tomasello (2003) y Nelson (2007, 2010), no sólo un cierto desarrollo y preparación sociocognitiva por parte del niño sino también el sostén de compañeros culturales (adultos y otros niños) que *andamian* la experiencia infantil con los instrumentos y en las actividades de las que el niño participa. De este modo, las experiencias infantiles dependen también de las otras personas con las que el niño interactúa y de cuyas presentaciones verbales y no verbales y andamiajes el niño se vale en un proceso de construcción colaborativa de estructuras de significados personales (Nelson, 1996; Tomasello, 2003).

Específicamente en relación al desarrollo de la alfabetización diversas investigaciones mostraron la existencia de diferencias entre los niños según su nivel socioeconómico y su origen cultural. Estos estudios documentan variaciones entre los grupos en el tipo de actividades en las que los niños participan, la frecuencia con que éstas se llevan a cabo, el uso que en ellas se hace del sistema de escritura, así como también en las concepciones de los padres relativas a la alfabetización (Craig & Washington, 2006; Heath, 1983; Nettles & Perna, 1997; Peralta de Mendoza & Salsa, 2001; Purcell-Gates, 1995; Salsa & Peralta de Mendoza, 2009; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988; Vernon-Feagans, Hammer, Miccio & Manlove, 2003).

Asimismo, en estos trabajos se han identificado diferencias en los aspectos lingüísticos, de interacción y emocionales que caracterizan la relación que se establece entre el niño y sus padres y que impactan en los logros posteriores en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Bus, 2003; Bus & van Ijzendoorn, 1995; Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007; Tabors, Roach & Snow, 2001).

Aún cuando estos estudios se llevaron a cabo con diferentes grupos socioculturales -familias caucásicas de sectores medios y altos y afro-americanas e hispanas de clase trabajadora de Estados Unidos (Craig & Washington, 2006; Heath, 1983; Nettles & Perna, 1997; Purcell-Gates, 1995; Taylor &

Dorsey-Gaines, 1988; Teale, 1986; Vernon-Feagans, Hammer, Miccio & Manlove, 2003), holandeses descendientes de surinameses y holandeses descendientes de turcos (Leseman & Van Tuijl, 2006) y maoríes (McNaughton, 2006)- todos ellos partieron del modelo predominante en las familias caucásicas de sectores medios y restringieron el foco del análisis a la díada madre -niño, microcosmos en el que en estos hogares tienen lugar las primeras interacciones de los pequeños. Son escasos los trabajos como los de Volk y de Acosta (2004) que consideraron la participación de otros mediadores que guían a los niños en el proceso de alfabetización.

Los resultados del estudio cualitativo realizado por Volk y de Acosta (2004) que analizó situaciones de alfabetización en el contexto del hogar de niños puertorriqueños residentes en Estados Unidos pusieron de manifiesto que en estas situaciones participan tanto niños (hermanos mayores o primos) como adultos (generalmente la madre) que colaboran de distintos modos con los pequeños facilitando su acceso a la lectura y la escritura.

OBJETIVO

La investigación que se informa tomó como objeto de estudio las situaciones de alfabetización (situaciones de lectura de cuentos, escritura de palabras, juegos con sonidos y juegos con instrucciones) generadas a partir de un programa de alfabetización familiar en las que participaron en el contexto del hogar niños pequeños de 4 años de edad de poblaciones urbano-marginadas de Córdoba y de Buenos Aires (Argentina). Cabe señalar que esta población difiere de las poblaciones hispanas en las que se llevaron a cabo estudios previos, debido a su situación de mayor marginación social. En efecto, 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 objeto de estudio en las investigaciones sobre alfabetización familiar realizadas en el marco internacional. El objetivo del presente trabajo fue precisamente analizar las características particulares que en esta población adoptan las situaciones de alfabetización familiar. Se atiende específicamente a la estructura de relaciones y de mediaciones sociales que durante la consecución de las situaciones configuran oportunidades para la participación del niño pequeño.

MÉTODO

CORPUS

El *corpus* estuvo conformado por 124 situaciones de alfabetización generadas a partir de la implementación de un programa de alfabetización temprana y familiar¹ en hogares de barrios urbano-marginados de la Ciudad de Córdoba y del conurbano y la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). Se trata de poblaciones denominadas *villas de emergencia* donde viven inmigrantes o descendientes de inmigrantes del norte de Argentina y de países limítrofes (Bolivia, Paraguay y Perú) y que no cuentan con materiales de lectura y escritura. Las situaciones se registraron en los hogares de 30 niños de 4 años.

Para implementar el programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil se re-

alizaron encuentros con las familias en 11 centros o jardines de infantes comunitarios. Los participantes (madre, padre, abuelo o hermano mayor del niño) asistieron a una serie de 8 a 12 encuentros a lo largo de un año. En cada uno de ellos se presentó un aspecto del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños (aprendizaje de vocabulario, conciencia fonológica, discurso narrativo y descriptivo, escritura del nombre y de palabras simples), se conversó acerca de posibles modos para promoverlo y se entregó a las familias un libro de la serie *En la Casa de Oscarcito* (Rosemberg, Borzone & Diuk, 2008). No se capacitó a los participantes en una metodología específica de lectura, escritura o para la realización de las actividades con los niños.

Se trabajó con una serie de 12 libros infantiles interculturales denominada *En la casa de Oscarcito* que recupera la vida cotidiana de los niños de los barrios y que, al mismo tiempo, les permite el acceso a otras formas e instrumentos culturales. En el contexto de lo que le sucede a *Oscarcito*, el protagonista que es un niño de 4 años, se introducen un cuento y actividades para promover el aprendizaje del sistema de escritura, la comprensión de textos, el vocabulario, la categorización de objetos y de acciones. Estas actividades están diseñadas para que los niños las realicen en el marco de la interacción con su familia.

Si bien se proporcionaron a las familias los libros de cuentos y actividades y se les brindó información acerca del desarrollo lingüístico infantil en los talleres, para lograr una aproximación ecológica a las situaciones no se pautó externamente quiénes debían participar de las situaciones de alfabetización ni ningún otro aspecto contextual de las mismas.

A diferencia de la mayoría de los estudios previos que generaban situaciones de lectura de cuentos en el marco de la díada madre - niño, en el estudio que se informa se tomó como unidad de análisis a la situación de alfabetización que se producía en el hogar, incluyendo a todos los participantes en la interacción.

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

OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA

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

Los participantes -adultos y niños mayores- recibieron únicamente la indicación de realizar las situaciones de lectura, escritura y juego como si el observador² no estuviera presente. El observador podía responder a los comentarios del niño y de sus familiares, pero no promovía conversaciones ni actividades específicas.

En promedio, se realizaron 6,5 observaciones en cada hogar, una vez por mes, durante el período de implementación del programa. No se pautó previamente la duración de la visita, sino que las observaciones se extendieron durante el tiempo que duró la situación de alfabetización.

TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS

Con la desgrabación literal de los archivos de audio se transcribieron las grabaciones para su análisis (ver en el Anexo las codificaciones utilizadas para la transcripción). Los registros fueron complementados con las notas de campo elaboradas durante las observaciones.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA

Se realizó un análisis cualitativo de las situaciones de lectura de cuentos, escritura, juegos con sonidos y juegos con instrucciones empleando el Método Comparativo

² Las observaciones fueron realizadas por las autoras del trabajo y asistentes de investigación especialmente capacitados.

Constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1991) para generar categorías que dieran cuenta de: (a) la estructura y las redes de colaboración entre los participantes en la situación; (b) las intervenciones de los adultos y de los niños mayores que apoyan la participación de los pequeños y (c) eventuales diferencias entre las intervenciones que realizan los adultos y los niños mayores para *andamiar* (Bruner, 1986) la participación de los niños pequeños en las situaciones de alfabetización. También se elaboraron categorías que atendían a los siguientes aspectos:

- Quiénes participan en la situación de alfabetización.
- El rol que asume cada participante en la situación de alfabetización.

Asimismo, se cuantificó la cantidad de participantes en las situaciones.

El análisis que dio lugar a la elaboración de las categorías fue realizado conjuntamente por las autoras. Cada una de ellas codificó luego independientemente el 25% de los casos. En un 90.32% de los casos acordaron en los códigos asignados. Luego de discutir y acordar criterios para categorizar los casos periféricos, el 50% restante de las situaciones fue codificado por la primera autora del trabajo.

En la sección Resultados se informa cómo estas categorías se despliegan y combinan en la interacción, ilustrando el análisis con casos ejemplares. La forma de presentación responde a las características metodológicas de los estudios comprensivos, que intentan acercar al lector la realidad concreta que conoció el investigador. El análisis conlleva la elaboración de los datos respetando su inserción original en un contexto complejo y la presentación de los rasgos más salientes en una descripción que reproduce para el lector su cualidad singular (Geertz, 1973; Gibaja, 1987). De este modo, por medio del análisis de ejemplos, de transcripciones de episodios y de citas textuales, se intenta una aproximación al ideal de des-

cripción densa, que Geertz (1973) elevó a paradigma del modelo.

RESULTADOS

Las situaciones de alfabetización en los hogares de poblaciones urbano-marginadas presentan características peculiares que permiten diferenciarlas de las situaciones de alfabetización registradas en familias de sectores medios. Algunas de estas características pueden ser interpretadas como una consecuencia de las condiciones materiales de vida de las familias. El hecho de que las casas de los niños comprendan espacios muy reducidos (en muchos casos una sola habitación), así como la escasa cantidad de objetos materiales que se emplean para actividades diversas (por ejemplo, en una cama se duerme, se juega, se come, se lee y se escribe) da lugar a que la situación de alfabetización se superponga en tiempo y espacio con otras situaciones. En muchos de los hogares, la televisión permanece encendida como un fondo que, por momentos, capta la atención de los participantes.

La organización familiar que caracteriza a los distintos hogares en estas comunidades afecta también la modalidad que adoptan las situaciones de alfabetización. En efecto, 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 estudiados no sólo conviven con sus padres y hermanos, sino también con sus abuelos, tíos y otras personas con las cuales no tienen un vínculo familiar. Asimismo, los niños pequeños mantienen relaciones fluidas con vecinos de edades diversas. Todos ellos colaboran con su participación en la situación de alfabetización.

Las características mencionadas dan lugar a que las situaciones de alfabetización no constituyan situaciones que se resuelvan en el marco de la interacción entre la madre y el niño pequeño, sino que involucran la presencia de múltiples y diversos participantes. Tal como se observa en el Gráfico 1, el

53.22% (66) de las situaciones estudiadas consiste en situaciones en las que están presentes más de dos participantes (familiares y vecinos del pequeño), en tanto que el resto está constituido por distintos tipos de diadas: 41.13% (51) madre - niño, 4.84% (6) hermano/a - niño y .81% (1) padre - niño.

En términos generales, las familias de los niños están conformadas por adultos con un bajo nivel de escolaridad y por niños mayores que asisten a la escuela primaria o secundaria. 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 ni con actividades que impliquen una reflexión sobre el sistema de escritura. Debido a ello, los adultos en muchos casos, se apoyan en los niños mayores que se encuentran escolarizados para la consecución de las actividades de alfabetización.

En las situaciones de lectura, escritura, juegos con sonidos y juegos con instrucciones que cuentan con la presencia de dos o más interlocutores, se observó el establecimiento de redes de relaciones entre los diversos participantes que se diferencian entre sí por el papel que asume cada uno de ellos en la situación.

En algunas situaciones de lectura de cuentos, el adulto lee y otros niños mayores (hermanos, tíos jóvenes, primos o vecinos del pequeño) representan dramáticamente la historia. El adulto regula la consecución de la actividad y focaliza la atención de los niños en los aspectos y las escenas de la historia que es necesario representar. El niño pequeño, por su parte, escucha y colabora en mayor o menor medida con la lectura.

En el fragmento de intercambio que se presenta a continuación, Brisa escucha el cuento *Caperucita Roja* leído por su madre, mientras sus hermanas Magalí (7 años) y Nair (13 años) lo dramatizan:

1.- Madre: *La Nair va a ser el lobo. Yo lo que voy a leer lo irán haciendo.* {Lee} *“Había una vez una niña que vivía con su mamá en una casa en el bosque. Su abuelita le había regalado una hermosa capa con capu-*

cha de color rojo. Un día, la madre de Caperucita le pidió que le llevara una canasta con una torta a su abuelita que estaba enferma. Caperucita Roja marchó saltando alegremente por el bosque.”

((Magalí, quien representa el papel de Caperucita, salta y hace como si llevara una canasta en la mano. Brisa escucha y se ríe)).

(...)

Madre: {Lee} *“Entonces el lobo pensó un plan para poder comerse a Caperucita. Le preguntó dónde quedaba la casa de su abuelita y decidió tomar el camino más corto y llegar antes que Caperucita.”*

(...)

Madre: {Lee} *“Caperucita siguió su camino por el camino más largo, entreteniéndose en recoger frutas y cortar flores”. Mirá cómo corta.*

((Magalí se agacha como si fuera a cortar flores)).

En otras situaciones el adulto lee, mientras formula diferentes tipos de preguntas. Los hermanos u otros niños mayores presentes en la situación, responden a las preguntas y los niños pequeños repiten las respuestas. En algunos casos, como se observa en el fragmento de intercambio que se presenta a continuación, el adulto reformula las respuestas de los niños:

2.- {Brisa conversa acerca de un cuento con su madre y su hermana Magalí, de 7 años. El cuento trata de un zapallo gigante y de un pícaro que dice desconfiar que se trata de un zapallo con el fin de que lo cocinen y, de ese modo, comérselo}.

Madre: *¿Te acordás qué pasó en esta parte del cuento?*

Brisa: *No.*

Madre: ((Señala un dibujo del cuento)) *Esta parte.*

Brisa: *No.*

Madre: *¿Qué pasó?*

Brisa: *Nada.*

Madre: *¿Por qué se pusieron a cocinar el puré?*

Magalí: *Para probarlo.*

Brisa: {Repite} *Para probarlo.*

Madre: *Ah, para probalo [probarlo]. ¿Y por qué querían probalo [probarlo]?* {En el cuento está implícito que el pícaro quiere engañar a los otros personajes para comerse el zapallo y que éstos no saben cuál es la intención del pícaro}.

Magalí: {Susurrando} *Porque no sabían.*

Brisa: {Repite} *No chabían [sabían]...*

Madre: *Querían ver si era un zapallo.*

Brisa: *Sí.*

Como se observa en el intercambio, las intervenciones de los niños más grandes (*para probarlo... no sabían*) constituyen un sostén adicional para la participación del niño más pequeño. La niña mayor, al responder a la pregunta del adulto, proporciona información implícita que la pequeña no ha comprendido. De este modo, nuevamente se narra el cuento en colaboración y la niña pequeña puede participar apoyándose en las intervenciones de su hermana mayor.

En otras situaciones, la colaboración de los niños mayores permite que la situación de alfabetización se desarrolle en hogares en los que el adulto tiene un nivel muy bajo de alfabetización y no puede realizar, por ejemplo, una lectura fluida del texto. En este sentido, se observaron situaciones en las que el hermano mayor lee y el adulto supervisa la tarea, da indicaciones acerca de qué hacer tanto a los niños mayores (leé el cuento) como a los pequeños (escuchá a tu hermano), permanece atento a los objetos que se mencionan en el texto y proporciona explicaciones.

3.- {Jorge escucha un cuento leído por su hermano Israel, de 11 años. En la situación, también están presentes su madre y su hermana Estefany, de 5 años de edad}.

Madre: *Leéles el cuento hijo. Ahí comienza ((señala una página del libro)). Del zorro y la gallina. Escuchen que va a contar el cuento.*

Israel: {Lee} *“Rosita era una gallina muy gorda que vivía en el gallinero de una granja. Un día, la gallina Rosita salió de paseo. Un zorro hambriento la vio la salir, quiso comérsela y la siguió. La gallina se*

fue caminando por el costado del charco. El zorro, que estaba detrás de ella, dio un salto para atraparla”.

Madre: *Esta es la gallina y este es el zorro* ((señala los dibujos del cuento)).

Estefany: ¡Ya está! ((pinta))

Madre: *Pará, está leyendo tu hermano.* ((Jorge escucha en silencio))

Israel: {Lee} “*Pero pobre zorro, en vez de atrapar a la gallina, se cayó, asustando a las ranas que se estaban dando un baño. La gallina siguió su paseo y en el camino se encontró con un cerco de madera. Como la[s] gallina[s] no son animales grandes, pudo pasar por un pequeño agujero que había entre dos maderitas. En cambio, el zorro no podía pasar por ese agujerito tan pequeño. Como el zorro quería atrapar a la gallinita, tuvo que saltar para pasar por encima del cerco y cayó arriba de un hormiguero lleno de hormigas. Las hormigas, muy enojadas, picaron muy fuerte al pobre zorro. El zorro se levantó corriendo y se alejó muy rápido*”.

Madre: *Se escapó de las hormigas que le picaban.*

{Continúan leyendo el cuento}.

Como se observa en el fragmento de intercambio presentado la madre, aún cuando no lee, regula la situación de lectura, distribuye las tareas de los niños (*Leéles el cuento hijo*) y contribuye a la mediatización del texto escrito señalando en los dibujos los personajes y los objetos a los que se alude en el texto (*Esta es la gallina y este es el zorro*) y reformulando partes del texto que parecen poco accesibles al niño pequeño (*Se escapó de las hormigas que le picaban*).

En las situaciones de escritura también se identificó el establecimiento de redes de colaboración entre los participantes, como se observa en el siguiente intercambio entre Patricia y sus hermanas:

4.- {Patricia escribe su nombre en el libro con la ayuda de sus hermanas Brenda (13 años), Mirta (10 años) y Aylén (5 años)}.

Mirta: *Dale escribí tu nombre. Hacé la pe* {<p>}, *la pe* {<p>}, *la pe* {<p>}. *Esta es la pe* {<p>} *mirá* ((escribe la letra y se la muestra a su hermana)). *Esta es la pe* {<p>}.

Patricia: ((escribe <p> y <a>)).

Brenda: *Ahora la te* {<t>}.

Patricia: ¿*La te* {<t>}?

Brenda: *Dos palitos.*

Patricia: ((escribe)).

Brenda: *La erre* {<r>}. *La* <i>, *un palito.*

Aylén: *Como de indio.*

Brenda: *Patri mirá, dame tu mano. Así, de ahí para arriba y para abajo* ((toma la mano de Patricia y la mueve)).

En el intercambio las hermanas de Patricia realizan, sin superponerse, distintos movimientos interaccionales para colaborar con la pequeña en la situación de escritura. Mirta interviene dando directivas explícitas (*Escribí tu nombre; Hacé la pe*), modela (escribe la letra y se la muestra a su hermana; *Esta es la pe*). Aylén dice palabras que comienzan con la letra que Patricia debe escribir (*Como de indio*) y Brenda, por su parte, indica qué letra debe escribir a continuación y describe su forma (*Ahora la te; Dos palitos*), muestra los movimientos que debe hacer con la mano para escribir (*Así, de ahí para arriba y para abajo*) y toma la mano de Patricia para guiar sus movimientos. De este modo, la niña logra escribir su nombre.

En estas situaciones las redes de colaboración que se establecen entre los diferentes miembros de la familia presentes permiten que el niño pequeño participe en las actividades de narración y lectura de cuentos, de escritura y de otros juegos; actividades que proporcionan oportunidades para que el niño ingrese tempranamente al proceso de alfabetización.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio que se informa revisten particular relevancia en tanto muestran en detalle características particulares que adoptan las situaciones de alfabetización

temprana en los hogares de niños de poblaciones urbano-marginadas de Argentina.

A diferencia de la mayoría de los estudios antecedentes sobre la alfabetización familiar (Bus, Leleman & Keultjes, 2000; Delgado-Gaitan, 1990; Hammer, 2001; Heath, 1983; Leleman & Van Tuijl, 2006; McNaughton, 2006; Reyes, Alexandra & Azuara, 2007; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988), que restringieron el foco del análisis a las interacciones en la diada madre - niño, en la investigación que se informa se adoptó una aproximación ecológica a las situaciones. En efecto, aunque se les proporcionaron 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 de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil, no se pautó externamente quiénes debían participar de las situaciones de alfabetización junto con el pequeño ni ningún otro aspecto contextual de las situaciones.

Estas características del diseño metodológico posibilitaron que el análisis pusiera de manifiesto que en los hogares más pobres en los que el bajo nivel de escolaridad de los adultos podía inhibir la consecución de la actividad de alfabetización, la composición extendida de las familias y la participación de los niños en amplias redes sociales facilitaba la realización de las actividades. En efecto, los resultados del análisis mostraron que las situaciones de alfabetización se desarrollan en el marco de la interacción entre el niño y múltiples y diversos participantes que conforman distintas redes de colaboración en las que los niños pequeños, los niños mayores y los adultos desempeñan distintos roles.

En este sentido, los resultados obtenidos coinciden con los hallazgos de Volk y de Acosta (2004) quienes pusieron de manifiesto que en las situaciones de alfabetización de niños puertorriqueños residentes en Estados Unidos se establecen redes de colaboración diversas entre los adultos y los niños que facilitan el acceso a la lectura y a la escritura de los niños pequeños. En estas redes, los hermanos, primos y madres de

los niños asumen distintos roles, sin sustituirse los unos a los otros.

Los resultados obtenidos corroboran y especifican para el campo de la alfabetización temprana investigaciones previas realizadas en el marco de la perspectiva socio-cultural con niños de comunidades negras (Ward, 1971, citado en Rogoff, 1993), así como con niños de poblaciones indígenas hawaianas (Farran & Mistry, citado en Rogoff, 1993) y collas (Rosemberg & Borzone, 1998), investigaciones que aunque no tomaron como objeto de estudio los procesos de alfabetización también mostraron la inclusión de los pequeños en redes amplias de colaboración, así como la diferenciación y división de papeles para la consecución de diversas actividades realizadas en colaboración (Farran & Mistry citado en Rogoff, 1993; Rogoff, 1993; Ward, 1971, citado en Rogoff, 1993).

Como lo muestra el análisis realizado, las redes de colaboración entre los miembros del hogar que se activan para llevar a cabo las situaciones de alfabetización constituyen una matriz de interacciones que permite que los niños más pequeños puedan comenzar a desarrollar distintos conocimientos y habilidades implicados en el aprendizaje de la lectoescritura. En este sentido, los resultados del análisis cualitativo de los intercambios que tuvieron lugar en las situaciones de alfabetización pusieron de manifiesto que, en el marco de las interacciones entre los niños y los adultos participantes durante las lecturas de cuentos, los juegos y las actividades centradas en el sistema de escritura, los niños tienen la oportunidad de desarrollar múltiples conocimientos y habilidades que son parte del proceso de alfabetización.

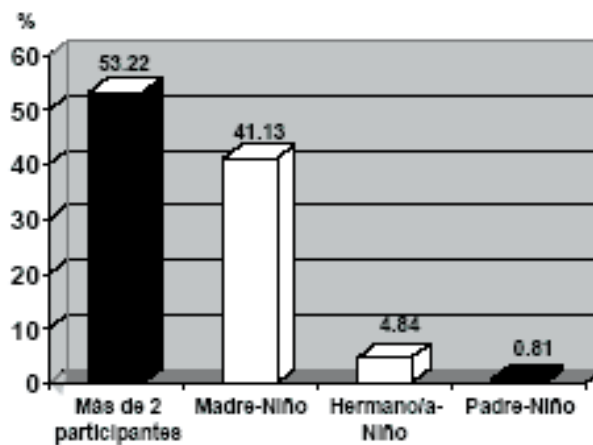
Más allá de los aprendizajes específicos que realizan los niños, los resultados del estudio realizado mostraron que en estos hogares, los libros infantiles se emplean en situaciones que capitalizan las potencialidades de los entornos socioculturales. En efecto, la introducción de los libros genera en los hogares situaciones que hacen uso de ciertas características de los contextos naturales de

estas poblaciones (variedad de interlocutores), transforma otras (sostenimiento de la interacción durante un período extendido de tiempo) y pone en escena el potencial lingüístico y cognitivo que conlleva el interactuar acerca de un texto escrito. El sistema de actividad (Cole, 1999) que implica la situación de alfabetización es el resultado de una co-construcción en la que se articulan los libros infantiles que proporciona el programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil y las características singulares de la comu-

nidad y de la familia. De este modo, se logra estratégicamente generar un anclaje socio-cultural a la alfabetización.

En este sentido, los resultados de esta investigación tienen fuertes implicancias pedagógicas. Advierten sobre la importancia de entrelazar toda intervención pedagógica en los primeros años con los conocimientos y los patrones de interacción que caracterizan a la cultura de los niños, tanto en el contexto escolar de la educación inicial como en el familiar.

GRÁFICO 1
PARTICIPANTES EN LAS SITUACIONES ESTUDIADAS



ANEXO
CODIFICACIONES DE JEFFERSON (2004) EMPLEADAS EN LAS TRANSCRIPCIONES

(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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bornstein, M.H. (2010). *Handbook of cultural developmental science*. New York: Psychology Press.
- Borzone, A.M. (1997). *El proceso de alfabetización en niños pequeños: Diferencias socioculturales* [The literacy process in young children: Sociocultural differences]. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Borzone, A.M. (2003). *Leer y escribir a los 5* [Reading and writing at 5 years old]. Buenos Aires: Aique.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño* [Child's talk]. Barcelona: Paidós.
- Bus, A.G. (2003). Joint caregiver-child story book reading: A route to literacy development. En S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.) *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). New York: The Guilford.
- Bus, A.G., Leseman, P.M. & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 53-76. doi:10.1080/10862960009548064.
- 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*, 30(4), 998-1015.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural* [Cultural Psychology]. Madrid: Morata.
- Cole, M. & Cagigas, X.E. (2010) Cognition. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 127-142). New York: Psychology Press.
- Craig, H.K. & Washington, J.A. (2006). Recent research on the language and literacy skills of African American students in the early years. En D.K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2 - pp. 163-172). New York: Guilford.
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. New York: Falmer.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gibaja, R. (1987). La "descripción densa", una alternativa en la investigación educacional ["Thick description", an alternative in educational research]. En R. Gibaja (Ed.), *La investigación en educación. Discusiones y alternativas*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Cuaderno N° 3.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodnow, J. (2010). Culture. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 3-19). New York: Psychology Press.

- González, N., Moll, L.C. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households and classrooms*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hammer, C.S. (2001). Come sit down and let mama read: Book reading interactions between African American mothers and their infants. En J. Harris, A. Kamhi & K. Pollock (Eds.), *Literacy in African American communities* (pp. 21-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hannon, P. & Bird, V. (2004). Family literacy in England: Theory, practice, research and policy. En B.H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 23-39). NJ: Erlbaum.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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, pp. 211-228). New York: Guilford.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural* [Structural Anthropology]. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- McLane, J.B. & McNamee, G.D. (1990). *Early literacy*. Cambridge, MA: Harvard University 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, pp. 229-240). New York: Guilford.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nelson, K. (2010). Developmental narratives of the experiencing child. *Child Developmental Perspectives*, 4(1), 42-47.
- Nettles, M.T. & Perna, L.W. (1997). *The African American education data book: Vol. II. Pre-school through high school*. Ann Arbor, MI: Frederick D. Patterson Research Institute of College Fund / UNCF.
- Neuman, S.B. & Dickinson, D.K. (2003). (Eds.). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford.
- Nisbett, R.E. & Norenzayan, A. (2003). Culture and cognition. En H. Pashler & D. Medin (Eds.), *Steven's handbook of Experimental Psychology: Memory and cognitive processes* (Vol. 2, pp. 561-597). Hoboken, NJ: Wiley.
- Peralta de Mendoza, O. & Salsa, A. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos [Mother-child interaction during picture-book reading situations with two socio-economic groups]. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 325-339. doi: 10.1174/021037001316949257.
- Purcell-Gates, V. (1995). *Other's peoples words: the cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reyes, A., Alexandra, D. & Azuara, P. (2007). Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos [Literacy practices in Mexican immigrant homes]. *Cultura y Educación*, 19(4), 395-407. doi:10.1174/113564007783237760.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento* [Apprenticeship in thinking]. Barcelona: Paidós.
- Rosemberg, C.R. & Borzone, A.M. (1998). Interacción verbal y cognición: El desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar [Verbal interaction and cognition: The developmental process of 'colla' children in the home and the school context]. *Lenguas Modernas*, 25, 95-113.
- Rosemberg, C.R., Borzone, A.M. & Diuk, B. (2008). *Serie de libros infantiles "En la casa de Oscarcito"* [At Oscarcito's house]. Buenos Aires: Ediciones Metacomunicación.
- 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 [Picture-book reading: Results of an intervention with mothers and young children from a low so-

- cioeconomic group]. *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32(1), 3-16. doi:10.1174/0210 3700978 7138202.
- Snow, C.E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Snow, C.E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- 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 qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. Londres: Sage Publications.
- 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: Young children learning to read and write*. Londres: Heineman.
- Taylor, D. & Dorsey Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from the inner city families*. Portsmouth, NJ: Ablex.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. En W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Reading and writing* (pp. 172-206). Norwood: Ablex.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- 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* (pp. 192-210). New York: Guilford.
- Volk, D. & de Acosta, M. (2004). Mediating networks for literacy learning: The role of Puerto Rican siblings. En E. Gregory, S. Long & D. Volk (Eds.), *Many pathways to literacy* (pp. 25-39). New York: Routledge Falmer.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje* [Thought and language]. Buenos Aires: Lautaro.
- 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* (pp. 444-458). New York: Guilford.
- Wasik, B. & Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, concepts, services. En B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 3-22). New York: Guilford.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working-class kids get working-class jobs*. New York: Colombia University Press.

Centro Interdisciplinario de Investigaciones
en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME)
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina

Fecha de recepción: 8 de agosto de 2011
Fecha de aceptación: 5 de diciembre de 2011