

La “lectura” de material ilustrado: un estudio longitudinal de intervención con madres y niños pequeños en desventaja socioeconómica.

Salsa, Analía M. y Peralta, Olga A.

Cita:

Salsa, Analía M. y Peralta, Olga A. (2005). *La “lectura” de material ilustrado: un estudio longitudinal de intervención con madres y niños pequeños en desventaja socioeconómica. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-051/164>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/3ty>

LA “LECTURA” DE MATERIAL ILUSTRADO: UN ESTUDIO LONGITUDINAL DE INTERVENCIÓN CON MADRES Y NIÑOS PEQUEÑOS EN DESVENTAJA SOCIOECONÓMICA

Salsa, Analía M.; Peralta, Olga A

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

En este trabajo se presenta un estudio longitudinal de intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. Su propósito fundamental fue promover el desarrollo de habilidades relacionadas con el inicio de la alfabetización (literacy) a través del empleo de estrategias específicas de lectura conjunta de material ilustrado. Once parejas de madres y niños fueron asignadas a un grupo experimental y ocho a un grupo control. Las parejas del grupo experimental participaron de un taller de lectura de imágenes. Se obtuvieron medidas de pre y postest en ambos grupos para evaluar los cambios producidos luego de la intervención en la competencia lingüística de los niños, en las estrategias empleadas por las madres y en el estilo de interacción materno-infantil.

Palabras Clave

Interacción materno-infantil Material ilustrado

Abstract

PICTUREBOOK READING: A LONGITUDINAL TRAINING STUDY WITH MOTHERS AND YOUNG CHILDREN FROM LOW-INCOME FAMILIES

This article presents a longitudinal training study addressed to mothers and their young children from low-income families. Its main purpose was to promote the development of abilities related to the acquisition of literacy through specific strategies during picturebook reading. Eleven mother-child dyads were randomly assigned to an experimental group and eight to a control group. The experimental group participated in reading sessions with picturebooks. The performance of both groups was evaluated in pre and posttest to analyze changes in children's linguistic competence, in maternal strategies and in the interaction process as a function of the participation in the program.

Key words

Mother-child interaction Picturebooks

La “lectura” conjunta de material ilustrado ha sido estudiada tradicionalmente para comprender la forma en que los niños aprenden el lenguaje e inician informalmente su alfabetización (Teale & Sulzby, 1986; Adams, 1990; Lonigan, 1994; Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995). Esta tarea, que consiste básicamente en hablar acerca de las figuras representadas en libros, revistas, diarios, etc., es compartida a menudo por madres y niños pequeños en culturas letradas como la nuestra.

Numerosas investigaciones muestran que el intercambio verbal que se produce al mirar libros con imágenes promueve en el niño el desarrollo del lenguaje oral (Ninio & Bruner, 1978; Snow & Goldfield, 1983; DeBaryshe, 1993), la adquisición de vocabulario (Whitehurst & Lonigan, 1998) y el uso de un lenguaje cada vez más descontextualizado (De Temple & Snow, 2003). A través de las imágenes, los adultos introducen vocabulario y conceptos a los que los niños no están expuestos en su vida cotidiana. Con respecto a las habilidades relacionadas con el inicio de la

alfabetización (literacy), esta actividad estimula el conocimiento de las letras (Snow & Ninio, 1986) y habilidades asociadas a la lectura (Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998). De esta manera, la lectura conjunta de material ilustrado tiene consecuencias relevantes en el desarrollo simbólico y lingüístico del niño, e impacta así en su desarrollo cognitivo.

Entre los diversos factores que afectan el estilo de interacción madre-niño en situaciones de lectura conjunta, el nivel socioeconómico (NSE) posee una fuerte influencia. En el NSE medio se observó un estilo materno más elaborado, indirecto y demandante que en el NSE bajo. Los niños de NSE medio, a su vez, son más verbales y sus verbalizaciones más variadas que las de los niños de NSE bajo. En general, las madres de NSE medio utilizan estrategias específicas que están en conexión directa con el nivel de competencia lingüístico de los niños, brindándoles menos apoyo y un estilo más exigente a los niños más competentes. Resultados coincidentes fueron encontrados en estudios con diadas estadounidenses (Pellegrini, Brody & Sigel, 1985), israelíes (Ninio, 1980) y argentinas (Peralta, 1995; Peralta & Salsa, 2001). Este patrón de interacción probablemente no se reduce a la lectura de material ilustrado, sino que constituye un perfil más general, como algunos estudios sugieren (Hoff-Ginsberg, 1991; Peralta, 1997a).

A partir de los resultados de nuestras investigaciones sobre interacción cognitiva materno-infantil, hemos elaborado estrategias de intervención educativa destinadas a la estimulación del desarrollo cognitivo, específicamente del desarrollo simbólico y lingüístico, y a la prevención temprana del fracaso en el aprendizaje (Peralta, 1997b; Salsa & Peralta, 2001). El propósito de este trabajo es presentar un estudio longitudinal de intervención donde examinamos los efectos de estrategias específicas de lectura conjunta de material ilustrado en niños entre 30 y 36 meses y sus madres de NSE bajo.

Un taller de lectura conjunta de imágenes

El *objetivo general* de esta investigación consistió en el *mejoramiento de las condiciones de aprendizaje que presenta el medio social inmediato del niño, tratando de prevenir tempranamente situaciones de desventaja asociadas al fracaso escolar*. Específicamente, apuntó a la estimulación de modalidades de interacción dialógica madre-niño que posibilitan la adquisición de habilidades relacionadas con la alfabetización. Entre los distintos factores que propician el inicio de la alfabetización informal, este estudio privilegió el lenguaje oral y la calidad de las interacciones verbales con los adultos del entorno (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Por otra parte, la intervención educativa relacionada con la primera infancia ha ido desplazando como destinatario único al niño, centrándose en los padres por cuya mediación se espera conseguir una influencia más persistente y generalizable a otros niños del entorno social inmediato. Uno de los ejes centrales de esta investigación fue la integración y participación en forma activa y organizada de las madres en actividades educativas con los niños. Se pretendió así *estimular la toma de conciencia acerca de la importancia de la acción educativa en los primeros años de vida y del papel a desempeñar en esta tarea por la familia*. La percepción de los padres de una escasa capacidad de influencia sobre el niño se encuentra entre los elementos de

peor pronóstico de cara a la estimulación del desarrollo infantil (Palacios, Gonzalez & Moreno, 1992).

Los **objetivos específicos** de este estudio fueron los siguientes:

1. Diseñar, implementar y evaluar entornos educativos no formales en los cuales, mediante la lectura conjunta de material ilustrado, se utilicen estrategias de interacción dialógica que promuevan el desarrollo lingüístico del niño.

2. Examinar las relaciones entre ambiente familiar y desarrollo de los precursores de la alfabetización infantil.

2.1. Analizar prácticas familiares espontáneas en relación con el desarrollo de habilidades simbólicas y lingüísticas asociadas a la alfabetización informal.

2.2. Delimitar (a) las teorías y creencias que las madres poseen acerca del desarrollo de sus hijos y del papel que juegan en este proceso el aprendizaje y la enseñanza; y (b) sus expectativas en torno al desempeño futuro del niño como aprendiz.

3. Analizar los cambios que la participación en un taller de lectura conjunta de imágenes produce en el niño, en la madre y en el proceso de interacción materno-infantil.

3.1. Estimar la efectividad de estrategias específicas de lectura conjunta evaluando (a) los cambios que tienen lugar en la competencia lingüística de los niños; (b) los cambios que tienen lugar en las estrategias lingüísticas empleadas por las madres.

3.2. Analizar el estilo de interacción cognitivo-lingüístico madre-niño y encontrar si y en qué forma varía luego de la intervención.

3.3. Examinar la relación entre creencias y expectativas maternas, estilo de interacción y nivel de competencia lingüística infantil.

METODOLOGÍA

Este estudio responde a las características de un diseño longitudinal de pre y postest con el fin de conocer los cambios que la participación en un taller de lectura de imágenes produce en: (a) la competencia lingüística de los niños; (b) las estrategias lingüísticas empleadas por las madres; y (c) el estilo de interacción materno-infantil.

Participantes. Participaron de este estudio 19 niños entre 30 y 36 meses de edad y sus madres de NSE bajo. Once niños fueron asignados al azar a un grupo experimental ($M = 34.2$ meses) y ocho a un grupo control ($M = 33.0$ meses). Las parejas del primer grupo asistieron al menos al 70% de las 12 sesiones semanales del taller. El seguimiento del segundo grupo permitió controlar que los cambios registrados en el grupo experimental sean producto de la intervención y no efectos de la maduración. Tres díadas fueron eliminadas del grupo experimental, dos por su baja asistencia al taller (17%) y una por dejar de concurrir la niña al jardín antes de realizar la evaluación del postest.

Se trabajó en un Centro de Desarrollo Infantil (Programa CRECER) dependiente de la Municipalidad de Rosario: estos centros se encuentran en la periferia de la ciudad y están destinados a sectores carenciales. Asimismo, el NSE fue corroborado por medio de una entrevista a la madre en la que se recabó información acerca de la composición familiar, nivel de escolaridad y ocupación de ambos padres, entre otros aspectos.

Materiales. Se utilizaron dos libros con ilustraciones y sin texto escrito, uno para el pretest y otro para el postest[1]. Durante la intervención, se trabajó con diferentes imágenes (figuras en color, fotografías y libros con ilustraciones y sin texto) de distinto grado de complejidad: una sola figura por página, imágenes con varios personajes en interacción, hasta llegar a utilizar, al finalizar el taller, un cuento de seis secuencias. El material se seleccionó de acuerdo a los siguientes criterios: (a) figuras grandes, claras y atractivas apropiadas para la edad de los niños; (b) figuras de objetos y acciones de la vida cotidiana; (c) figuras que estimularan el uso de vocabulario nuevo y lenguaje descontextualizado. Se emplearon también cuentos con imágenes y texto que las parejas escogían libremente en cada sesión del taller para "leer" en el hogar durante la semana[2].

Procedimientos. Los datos fueron aportados por: (a) entrevista

estructurada a las madres (pretest); (b) observación no participante de dos sesiones de lectura conjunta madre-niño (pre y postest); (c) observación participante de los procesos que se desarrollaron en el taller con el apoyo de registros narrativos (intervención).

Pre y postest (grupo experimental y control). Los núcleos temáticos abordados en las *entrevistas* a las madres fueron: (1) organización del ambiente físico y temporal del niño; (2) material de juego y lectura en el hogar; (3) rutinas y organización de entornos educativos en la familia; (4) actividades e intereses del niño relacionados con la alfabetización; (5) creencias y expectativas maternas acerca del desarrollo del niño.

Las observaciones de las *sesiones de lectura* se realizaron pareja por pareja y tuvieron una duración aproximada de 15-20 minutos cada una. El niño y su madre se ubicaban en una mesa y la experimentadora detrás y a la derecha de la díada para compartir con ellos la visión del libro y no interferir. Al entregar el libro, la única consigna que se daba a la pareja era que lo miren juntos. Las observaciones se registraron con una videofilmmadora y un grabador portátil y se transcribieron textualmente a protocolos para su posterior codificación y análisis. Se realizaron las siguientes codificaciones de los datos obtenidos:

• **Estrategias maternas - Producción verbal del niño.** Para analizar las características de contenido de la interacción se utilizó un sistema de codificación adaptado de sistemas construidos previamente (Peralta, 1995; Peralta & Salsa, 2001). Las categorías empleadas muestran la naturaleza específica de las verbalizaciones de la madre y del niño: el modo (contenido e intención) en que la madre habla sobre las figuras representadas (si brinda información y de qué tipo, si realiza preguntas o si provee feedback) y las características de la producción verbal infantil (tipo de vocablos, si son espontáneos, requeridos o imitaciones de vocablos maternos).

• **Estilo cognitivo-lingüístico de la interacción.** Se codificaron: (1) Las características estructurales (forma) de la interacción (número de figuras nombradas, de intercambios sobre distintos temas, cantidad de información transmitida). (2) Las estrategias de distanciamiento materno (Sigel, 1997): las intervenciones verbales de la madre fueron agrupadas en tres niveles (bajo, medio y alto) en relación con las demandas cognitivas de separación del entorno físico y temporal inmediato.

Intervención. El taller de lectura de imágenes consistió en 12 sesiones semanales de 45 m. de duración a las que concurrían las madres y sus hijos, la investigadora principal y un auxiliar del equipo de investigación. Cada sesión tenía una estructura similar. Al inicio, la experimentadora presentaba la estrategia a utilizar y se realizaban distintas actividades en grupo. Luego, las madres trabajaban con sus niños en parejas. Finalmente, se llevaba a cabo una nueva actividad en grupo, por lo general el relato de un cuento mediante sus imágenes a cargo de una madre con su hijo.

Las estrategias utilizadas se centran en general en el uso de la técnica denominada "lectura dialogada" (Whitehurst & Lonigan, 1998): elaborar información; establecer semejanzas y diferencias; reconstruir experiencias personales; realizar preguntas (con énfasis en preguntas abiertas); atribuir a los personajes estados mentales (emociones y pensamientos); deducir relaciones causa-efecto; planificar hechos futuros; construir pequeños relatos. Desde el comienzo del taller, se explicitó a las madres la importancia de dar feedback a los niños.

RESULTADOS

Este estudio se encuentra actualmente en la fase de análisis de los datos obtenidos. Los resultados preliminares muestran la ausencia de diferencias en el pretest entre el grupo experimental y control. Sin embargo, en el grupo experimental, se observaron cambios en la producción verbal de los niños, de las madres y en el estilo de interacción luego de la intervención (diferencia pre-postest). Con respecto a las caracte-

rísticas estructurales de la interacción, en el postest los diálogos fueron más largos al aumentar el número de conceptos distintos empleados por las madres y los niños durante la sesión de lectura. Asimismo, las madres brindaron más información compleja, agregando a las figuras sus atributos, ligándolas con experiencias de los niños, estableciendo relaciones, etc., e incrementaron el número de preguntas. En el pretest, las madres tendieron a dar principalmente el nombre de los objetos representados. Finalmente, luego de la intervención, los niños tuvieron una participación verbal más activa en el intercambio, iniciando los episodios, brindando espontáneamente información sobre las figuras y formulando preguntas a sus madres.

REFERENCIAS

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picturebook reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.
- DeTemple, J. & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 16-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversations in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked?. *Developmental Review*, 14, 303-323.
- Ninio, A. (1980). Picturebook reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 62, 587-590.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Palacios, J. Gonzalez, M. & Moreno, M. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas. En I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 71-94). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pellegrini, A. D., Brody, G. & Sigel, I. (1985). Parent's book reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 332-340.
- Peralta, O. A. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picturebook reading. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 261-272.
- Peralta, O. A. (1997a). Estilos de interacción cognitiva materno-infantil en una situación de resolución de problemas en función del nivel socioeconómico y de la edad del niño. *Infancia y Aprendizaje*, 80, 85-90.
- Peralta, O. A. (1997b). Una propuesta educativa sociocultural para centros de desarrollo infantil. *Cultura y Educación*, 6/7, 117-129.
- Peralta, O. A. & Salsa, A. M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 325-339.
- Salsa, A. M. & Peralta, O. A. (2001). La "lectura" de material ilustrado: una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3, 49-56.
- Sigel, I. E. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.
- Snow, C. E. & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: situation specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551-570.
- Snow, C. E. & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. En W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 116-138). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. En W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

[1] Denou, V. (1994). *Teo, hace frío* (Barcelona: Ceac Grupo Editorial).
Kranendonk, A. (1998). *¡Espera un momento!* (México: Fondo de Cultura Económica).

[2] Colecciones: *Hadas y duendes* (Buenos Aires: Colibrí) y *Pooh y sus amigos* (Buenos Aires: Sigmar)