

Plana, María Dolores ; Borzone, Ana María ; Benítez, María Elena

Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de “hacer que leen un cuento”

Revista de Psicología Vol. 8 N° 15, 2012

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Plana, M. D., Borzone, A. M., Benítez, M. E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de “hacer que leen un cuento” [en línea], *Revista de Psicología*, 8(15). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/habilidades-narrativas-ninos-plana.pdf> [Fecha de consulta:.....]

Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de “hacer que leen un cuento”

*5 Years-Old narrative skills in a
“pretend reading story” situation*

Dra. María Dolores Plana^{*}

Dra. Ana María Borzone^{**}

Lic. María Elena Benítez^{***}

Resumen

El presente estudio tuvo por objeto explorar el desarrollo de las habilidades narrativas de niños de 5 años de nivel socioeconómico (NSE) bajo y medio. A principio del año escolar, se les solicitó a los niños que seleccionaran un libro de cuentos y lo “leyeran”. Los niños de NSE bajo no respondieron a la consigna, por lo que se analizó su desempeño narrativo luego de la implementación de una propuesta de alfabetización temprana que incluía la lectura diaria y repetida de cuentos. El análisis de los relatos infantiles permitió identificar diferencias entre los grupos de distinto NSE. Mientras que los niños de NSE medio recuperaban la historia o “hacían que leían” apelando a

recursos lingüísticos característicos de historias de ficción, los relatos de los niños de NSE bajo, aún después de la intervención, mantenían marcas de oralidad y estaban ligados a guiones y experiencias personales.

Palabras clave: desarrollo lingüístico, lecturas repetidas, nivel socioeconómico bajo, intervención pedagógica

Abstract

This study aimed to explore the development of narrative skills of low and middle socio-economic

^{*} Doctora en Ciencias del Lenguaje. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemáticas y Experimental - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET)

^{**} Doctora en Filosofía y Letras. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemáticas y Experimental - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET)

^{***} Licenciada en Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemáticas y Experimental - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET)

nomic Level (SEL) 5-years-old children. At the beginning of the school year, the children were asked to select a story book and “read” it. Low SEL children did not respond to the task, so its performance was analyzed after an intensive instruction program that included a daily situation of story reading. The analysis of the narratives that children produced allows us to identified differences between groups. Middle SEL children narrated the story or “pretended to read” using linguistic resources characteristic of fictional stories. On their part, the stories of low SEL children, even after the program, presented an oral stile and their topics were related to scripts and personal experiences.

Key words: language development, repeated readings, low-income children, pedagogic programs

Introducción

El estudio de los procesos de lectura y escritura y de su aprendizaje ha tenido un importante desarrollo durante las últimas décadas en las que se perfilaron varias líneas de abordaje diferenciadas por el encuadre teórico, la metodología y el objeto de investigación.

Desde una perspectiva evolutiva se han realizado numerosos estudios sobre el proceso de alfabetización centrado principalmente en aquellos desarrollos anteriores al aprendizaje formal de la lectura y la escritura en la escuela.

Son precisamente las conceptualizaciones, conocimientos y acciones emergentes de lectura y escritura, así como el contexto social en el que estos desarrollos

ocurren, el objeto que los investigadores se proponen describir y explorar. Se considera que estos conocimientos y acciones preconventionales son una parte integral del desarrollo de la lectura y la escritura (Clay, 1975; Downing, 1970; Durkin, 1966; Ferreiro & Teberosky, 1979; Goodman, 1980; Sulzby, 1983).

Se ha acuñado el término “alfabetización emergente” para agrupar las investigaciones que se realizan en el marco de esta concepción. Sulzby (1987) define técnicamente a este proceso como las acciones de lectura y escritura que preceden y conducen a la alfabetización convencional. Este desarrollo comprende el período entre el nacimiento y el momento en que el niño lee en forma convencional –atiende y hace uso de las claves de la escritura– y escribe en forma convencional –escribe un texto que una persona alfabetizada puede leer y que el niño puede leer convencionalmente.

Actualmente se ha reconceptualizado el constructo “alfabetización emergente” en términos de “alfabetización temprana” ya que se pone el acento en el papel relevante del medio familiar y escolar en el que se desenvuelve el niño para dar cuenta del desarrollo de habilidades precursoras de la alfabetización, entre ellas, el conocimiento de formas narrativas más complejas como las historias de ficción (ver revisión en Dickinson y Neuman, 2006).

En el marco de este planteo, el presente estudio tiene por objeto explorar las habilidades narrativas de dos grupos

de niños provenientes de dos NSE distintos en situación de “hacer que leen”. Asimismo se atendió a la incidencia de un programa de alfabetización temprana en el desarrollo del discurso narrativo en el grupo de NSE bajo.

Antecedentes

El proceso de alfabetización temprana

El estudio del proceso de adquisición de la lectura y la escritura en el niño antes de su ingreso a la escuela primaria tiene ya una larga tradición que puede remontarse a la década del 60, cuando Durkin (1966) realiza un trabajo pionero sobre los lectores precoces. Esta investigadora estadounidense había observado, como lo hacen las maestras a diario, que algunos niños ya sabían leer y escribir cuando ingresaban a primer grado. Comprobó que no sólo el aprendizaje temprano de la lectura no afectaba al niño sino que, por el contrario, favorecía su progreso, hecho que suscitó un amplio debate entre los psicólogos y educadores que sostenían que los 6 años era la edad normal para empezar a leer.

En las primeras investigaciones en esta línea, la atención estaba dirigida al análisis de las características del medio familiar de aquellos niños que habían aprendido a leer antes de recibir instrucción formal en la escuela. Para evaluar la incidencia del medio familiar se analizaron aspectos tales como el nivel de

escolaridad de los padres, el lenguaje de la casa, disponibilidad de materiales de lectura y escritura y hábitos de lectura de la familia. En estos estudios se observó una correlación positiva entre estas variables y los logros escolares. Se trataba de trabajos retrospectivos hechos mediante entrevistas a los padres. En todos los estudios se encontró consistencia en las respuestas de los padres sobre las experiencias de sus hijos antes del ingreso a la escuela: los padres leían a los niños con frecuencia, los niños demandaban atención y ayuda de los adultos para leer y escribir y los padres disfrutaban junto con sus hijos de una variedad de situaciones de lectura y escritura.

Wells (1985) realizó una investigación en las casas de niños de distinto nivel socioeconómico y observó que mientras algunos niños de NSE medio habían tenido antes de los 6 años 6000 experiencias de lectura de cuentos, la mayoría de los niños de NSE bajo no habían tenido ninguna. Encontró una alta correlación entre la cantidad de experiencias y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Paralelamente se comenzaron a analizar aspectos referidos a los conocimientos de los niños prelectores sobre la escritura: su interpretación de términos como letra, palabra, oración, sonido (Reid, 1966; Sinclair, Jarvella & Levelt, 1978), el reconocimiento de acciones de lectura y escritura (Downing, 1970), las formas preconventionales de escritura (Read, 1971), la lectura y la escritura

en el medio (Hiebert, 1980). Tanto éstos como los primeros trabajos de Durkin (1966) revisten especial relevancia al focalizar la atención sobre lo que los niños saben antes de recibir instrucción formal, ya que sientan las bases para distinguir el inicio de la alfabetización convencional, sin dejar de valorar los conocimientos y las acciones anteriores a ese inicio como parte del proceso de alfabetización. Asimismo plantean nuevas hipótesis sobre factores claves de las experiencias tempranas que parecen importantes para los logros posteriores.

Por lo que resultaba interesante analizar no sólo las características socioculturales de las familias sino también las actividades que realizaban en el hogar para promover la alfabetización. Desde el momento en que se reconoce que los niños llegan a la escuela con conocimientos sobre la escritura, se infiere que adquieren este conocimiento en la casa a través de sus padres. También se busca explicar, por medio del estudio de las interacciones en el medio familiar, las diferencias entre los niños en cuanto a conocimientos acerca de la lectura y escritura.

Las investigaciones realizadas en el medio familiar han adoptado técnicas etnográficas para estudiar los eventos de lectura y escritura en los hogares y la participación de los niños en ellos. Los resultados de estos estudios (Heath, 1983; Taylor, 1983; Teale, 1986; Wells, 1985) realizados en familias de diferente procedencia sociocultural, coinciden en señalar que la escritura es parte

del mundo social de los niños y que las familias leen y escriben para resolver problemas prácticos y mantener relaciones sociales.

Todos los niños, independientemente del entorno étnico y socioeconómico eran incluidos en algún “evento de lectura/escritura” eventos funcionales que en cada familia tenían una recurrencia distinta. Los eventos fueron clasificados según tipo o dominio en: actividades de la vida diaria, entretenimientos, actividades referidas a la escolarización, al trabajo, a la religión, a la comunicación interpersonal, lectura de cuentos, actividades de enseñanza de lectura. En muchos de estos eventos los niños estaban presentes pero no implicados físicamente con el texto; en otros, como en la lectura de cuentos, los niños eran el foco de la interacción con el texto. Dado que estas investigaciones se realizaron en países desarrollados parece prematuro extrapolar sus conclusiones al medio latinoamericano, en cuanto a que ninguna familia carecía de un entorno alfabetizado, esto es, que los niños de algunos sectores estaban marginados de eventos de alfabetización.

Cabe señalar que las estimaciones realizadas por Adams (1990) sobre los datos de Taylor (1983) y sus propios datos muestran diferencias importantes entre los niños con respecto a la cantidad de horas en las que tienen experiencias de alfabetización. En el caso de los niños de NSE medio éstas ocupan alrededor de 4000 horas antes de su ingreso a la escuela.

la mientras que entre los niños de sectores marginados se registran valores muy inferiores, alrededor de 200 horas. En coincidencia con estas observaciones de diferencias en horas, cuando se evaluó a niños hablantes de español rioplatense, se encontró que hay diferencias significativas entre los grupos de diferentes NSE en habilidades de conciencia fonológica, en la producción de discurso narrativo ficcional y en el uso de un estilo descontextualizado del lenguaje (Borzone, 1997).

En un estudio reciente realizado en nuestros medio (Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006) se encontraron diferencias importantes entre el entorno alfabetizador de los niños de NSE medio y los niños de NSE bajo, particularmente en la disponibilidad de recursos y los hábitos lectores maternos. En coincidencia con estos resultados, Rosemberg y Stein (2009) observaron que los niños de distintos niveles socioeconómicos no se les proporcionan las mismas oportunidades de desarrollo de habilidades precursoras de la alfabetización.

Por su parte, Borzone (1997) ha ordenado y relacionado los conocimientos y acciones que los niños aprenden durante el transcurso del proceso de alfabetización. Cabe señalar que no se trata de un proceso en el que los niños van adquiriendo determinados conocimientos en etapas sucesivas. Por el contrario, a pesar de que algunos conocimientos y acciones son de desarrollo temprano, por ejemplo, el reconocimiento de que la escritura tienen significado, y otros se adquieren

más tardíamente, todos guardan entre ellos una relación muy compleja. Algunos conocimientos y acciones preceden a otros o facilitan el acceso a ellos pero no se puede establecer un orden específico en su adquisición ya que son desarrollos que se superponen en el tiempo. Por lo que el proceso se visualiza como una progresión en paralelo de tres dimensiones de conocimientos:

- a) Conocimientos sobre la escritura: conocimientos referidos a la escritura como otra modalidad del lenguaje y a los usos y funciones de la escritura como objeto social. Estos conocimientos son compartidos por los usuarios de cualquier sistema de escritura, sea éste logográfico, silábico o alfabético.
- b) Conocimientos sobre el sistema de escritura: conocimientos referidos a la forma en que cada sistema de escritura representa el lenguaje, esto es, las unidades lingüísticas que las grafías representan y conocimientos sobre las convenciones de orientación. Se trata de conocimientos específicos a cada sistema de escritura.
- c) Conocimientos sobre el lenguaje escrito: conocimientos referidos al estilo del lenguaje escrito en tanto diferente del estilo de lenguaje oral. Implica el uso de un léxico preciso y variado, sintaxis compleja y estrategias discursivas características.

Acciones tempranas de lectura: lectura de cuentos

La lectura de cuentos mostró relaciones positivas entre esta experiencia y el desarrollo del vocabulario (Fodor, 1966), el nivel de desarrollo lingüístico (Chomsky, 1972), el aprendizaje temprano de la lectura (Clark, 1976; Wells, 1985) y el éxito en el aprendizaje escolar (Durkin, 1975).

Estudios recientes (Manrique & Borzone, 2012a, 2012b) muestran, en coincidencia con observaciones de Wells (1985) y de Nelson (1996), que la mayor incidencia de la lectura de cuentos resulta del intercambio alrededor del texto y no de la lectura en sí misma.

Se ha observado también un comportamiento diferente entre niños que estaban acostumbrados a participar en situaciones de lectura y niños para los que estas situaciones no eran frecuentes. Bus y Van Hendoorn (1988) encuentran que en el primer caso, los niños participaban de la lectura y mantenían el texto en foco mientras que en el segundo caso era necesario llamarles la atención para centrarlos en el texto.

Las lecturas repetidas de un mismo cuento, que todos los niños reclaman, generan asimismo cambios en las intervenciones de los niños en el curso de estas repeticiones. El interés de los niños por aquellos cuentos que ya conocen ha sido registrado no solo informalmente por padres y maestros, sino sistemáticamente en estudios observacionales (Mar-

tínez & Roser, 1985). Los niños piden que les lean los cuentos nuevamente y en ocasiones utilizan estos cuentos familiares para “hacer que lean”. Las investigaciones sobre las lecturas repetidas de un mismo cuento abordan dos aspectos diferentes de esta práctica. Por una parte, los trabajos de Teale y Sulzby (1986), DeLoache y DeMendoza (1987) y Doake (1985) analizan las variaciones en la interacción padre-niño en las diferentes lecturas de un mismo cuento. Los padres apoyan las intervenciones de los niños en la lectura de cuentos de manera tal que gradualmente varía la participación de cada uno de los miembros de la díada. Los padres estructuran la interacción para que el niño responda en su nivel más alto de desempeño.

Otros trabajos, en cambio, se focalizan en la incidencia de las lecturas repetidas de cuentos sobre ciertos aspectos relacionados con la comprensión. Tanto en los estudios observacionales de Martínez y Roser (1985) en el medio familiar y en el escolar, como en el trabajo experimental de Morrow (1987) en el medio escolar, se analizan los comentarios y preguntas de los niños durante situaciones de lectura como indicadores del grado de comprensión del cuento. Los resultados de estas investigaciones coinciden en señalar una evolución de los comentarios de los niños en las sucesivas lecturas de un cuento. En un principio sus comentarios se refieren a las ilustraciones del libro y a medida que en lecturas sucesivas aumenta su grado

de familiaridad con el cuento, se focalizan en el significado de las palabras, en detalles, en la estructura del cuento y en la escritura. Las investigaciones sobre la incidencia de las relecturas de un cuento sobre la comprensión mencionan un progreso de los niños en este proceso que se manifiesta a través de una mayor cantidad de “comportamientos interpretativos”, y una “comprensión más precisa y profunda”.

La lectura frecuente de cuentos contribuye al desarrollo de vocabulario, a la adquisición de conocimientos sobre el libro, su manejo y sobre la orientación de la escritura. Promueve también el reconocimiento de palabras escritas, el desarrollo del esquema narrativo, la realización de inferencias, la jerarquización de la información (Borzone, 2005; Dickinson & Smith, 1994; Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996; Stein & Liwag, 2005; Trabasso, 1996; Yuill & Oakhill, 1991). A través de esas situaciones en que el niño escucha una historia leída, adquiere experiencia con la organización del lenguaje escrito y sus estructuras. El niño es introducido a una forma de lenguaje en el que el lenguaje por sí mismo es usado para crear experiencias. Aún cuando el cuento esté acompañado por ilustraciones, el texto no requiere para su interpretación de otro contexto que el creado por medios lingüísticos en el mismo texto. Proporciona así al niño la oportunidad de descubrir las potencialidades del lenguaje para descubrir y explorar mundos posibles.

Vemos, en síntesis, que los resultados de todas las investigaciones mencionadas coinciden al señalar que, tanto en el hogar como en la escuela, el factor clave del efecto de la lectura de cuentos está en la forma en que el adulto mediatiza el texto a través de los marcos de participación particulares que va creando y que constituyen entornos de aprendizaje bien diferenciados en cuanto a su posible incidencia en el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.

En el estudio del proceso de alfabetización emergente o temprana se ha señalado a la actividad de “hacer que leen” como una forma de lectura en la que se ponen de manifiesto los conocimientos que el niño ha ido adquiriendo sobre diversos aspectos de la actividad así como un dominio progresivo de un estilo de lenguaje escrito (Chafe, 1985).

Doake (1981) analizó los intentos de los niños por leer un libro a un adulto y observó que los niños “leen” en un principio fragmentos breves y luego “leen” casi literalmente el texto -que han memorizado- marcando a través de la prosodia esta acción de “lectura”. Cuando comienzan a atender a las pistas gráficas, la lectura se vuelve menos fluida e interrogan al adulto sobre determinadas palabras del texto. Por su parte Sulzby (1985) observó que cuando se les pide a niños de entre 2 y 6 años que lean su libro favorito, producen habla que puede ser interpretada como un acto de lectura. El habla está claramente diferenciada por la prosodia, la sintaxis, el léxico y el

tópico de la conversación que rodea al evento de lectura y manifiesta también un dominio progresivo de la distinción entre el estilo oral y escrito del lenguaje. Ningún niño de 2 años atiende a la escritura como fuente de su “lectura” pero muchos niños de 5 y 6 años lo hacen y algunos leen en forma convencional.

Estilo de lenguaje oral y escrito

Se sostiene que la situación de comunicación cara a cara que caracteriza el lenguaje oral en el que el hablante y el oyente comparten un lugar físico y un momento en el tiempo se diferencia de la situación de escritura en la que la comunicación entre el escritor y el público no está anclada a un tiempo y lugar concretos. Esta diferencia ha dado lugar a que se caracterice al lenguaje oral como contextualizado y al lenguaje escrito como descontextualizado.

Chafe (1982) describe también diferencias estructurales entre el lenguaje oral y el escrito relacionadas con el modo de producción del que resulta la cualidad “integrada” del lenguaje escrito que contrasta con la cualidad “fragmentada” del lenguaje oral. Chafe identifica los siguientes mecanismos lingüísticos mediante los cuales en el lenguaje escrito se expande el tamaño y la complejidad de las unidades de idea integrándolas en una unidad lingüística mayor: a) nominalización; b) adjetivos atributivos mediante los cuales los predicativos se

vuelven modificadores; c) verboides que incorporan modificadores verbales; d) frases proposicionales; e) constituyentes unidos en series; f) proposiciones relativas; g) proposiciones sustantivas; h) proposiciones adverbiales; i) estilo indirecto. El carácter fragmentario del lenguaje oral se manifiesta en parte en la secuenciación de unidades de idea sin conectivos aunque son a menudo introducidas por el coordinante “y”. Las unidades de idea tienden a ser más independientes una de las otras en el lenguaje oral, más breves y menos complejas.

En sus estudios de lectura emergente de cuentos Sulzby (1985) observa que los niños más pequeños recurren a formas de lenguaje oral en sus primeros intentos por “leer” un cuento, y, a medida que tienen mayor experiencia, obtenida a través de la lectura repetida de los cuentos que realiza el adulto, ajustan gradualmente su habla hacia formas de monólogo escrito. Otra de las situaciones en las que estudia el conocimiento de los niños sobre el lenguaje oral y el escrito es el dictado de cuentos, en el que se le pide al niño que dicte un cuento al entrevistador. El dictado parece ser una forma de pedirle al niño, implícita o explícitamente que produzca lenguaje escrito en una modalidad oral. Sulzby (1987) observa en estas situaciones y en el curso de su desarrollo diferencias entre los niños con respecto a sus conocimientos sobre el lenguaje escrito.

El dominio de un estilo de lenguaje escrito parece plantear exigencias distin-

tas a los niños según hayan tenido o no posibilidades de interactuar con textos y con adultos competentes en el uso de ese estilo. Wells (1985) enfatiza la importancia de la lectura de cuentos porque proporciona al niño oportunidades para aprender las características esenciales del lenguaje escrito. La lectura y la discusión del cuento lo ayudan a usar un lenguaje dependiente del texto, uso que el medio escolar y el aprendizaje de la lectura y escritura demandan.

Por su parte, es importante señalar que los cuentos de ficción son formas más avanzadas del género discursivo, cuya adquisición, como se señaló, depende de la experiencia que los niños hayan tenido con el género.

Los estudios realizados en el marco evolutivo de Nelson (1996, 2007) en los que se atiende tanto a las representaciones mentales de escritos como a la puesta en lenguaje de dichas representaciones, se ha descrito el curso de desarrollo de los distintos tipos de narrativas.

Los niños, desde muy pequeños pueden comprender y relatar guiones o eventos rutinarios ya que la construcción de representaciones mentales de estos eventos es muy temprana (Bauer & Mandler, 1990; O'Connell & Girard, 1985). Alrededor de los dos años comienzan a producir relatos de experiencias personales, cuyo desarrollo depende en gran medida del habla sobre eventos pasados de los adultos de otros niños mayores (Howe, 2000; Hudson, Fivush & Kuebli, 1992). Ambos tipos de representaciones

están relacionados en tanto una experiencia personal o vicaria (que experimenta otra persona) es un evento que se deriva del guión y adquiere saliencia y merece ser contada precisamente porque rompe con lo esperable en el marco de un guión (Bauer, 2007, Gordon, Baker-Ward & Ornstein, 2001; Hudson & Nelson, 1986).

Las habilidades para narrar experiencias personales se adquieren en la conversación cotidiana, por lo que son parte de lo que Bajtín, (1989) denomina géneros discursivos primarios. Por el contrario, los cuentos de ficción pertenecen a los géneros discursivos secundarios, ligados a la escritura y, por ende, a un estilo descontextualizado de lenguaje.

Metodología

Sujetos

Participaron del presente estudio 2 grupos de niños. El primer grupo (G1) estaba formado por 20 niños, 11 varones y 9 mujeres que concurrían a la sala de 5 años de un Jardín de Infantes de jornada simple dependiente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en el barrio de Belgrano. Todos los niños eran argentinos, tenían una edad promedio de 5:5 años (extremos 5:0 y 5:10) y provenían de familias de NSE medio y alto.

El segundo grupo (G2) estaba formado por 19 niños que asistían a pre-escolar en un Jardín de Infantes público

de jornada completa ubicado en el barrio de Retiro. Los niños, 13 varones y 6 mujeres, tenían en promedio 5:3 años de edad (extremos 5:0 y 6:3). Las familias de estos niños eran mayoritariamente de NSE bajo.

Recolección de la información empírica

Se solicitó a los niños que trajeran su libro preferido a la escuela para mostrarlo a sus compañeros. Si el día en que se debía realizar la entrevista no lo habían traído, se les pedía que eligieran entre los libros de la sala el que más les gustaba. El entrevistador pedía al niño que le leyera el cuento. Si el niño decía que no sabía leer, el entrevistador lo alentaba diciendo: “Bueno, hacé como si leyeras”. Asimismo se le brindaba apoyo respondiendo el entrevistador a sus preguntas y pedidos de lectura de palabras o frases. Las entrevistas fueron grabadas y la transcripción completada con las observaciones registradas durante la sesión.

Procedimiento

Al comenzar el año escolar se planteó a los dos grupos la lectura de un cuento. Como el G2 se negó a hacerlo, a fin de año, luego de una intervención, se volvió a evaluar al G2, por lo que se considera el desempeño del G1 a comienzos del año y al G2 al finalizar el año.

Análisis de la información empírica

Para el análisis de las “lecturas” realizadas por los niños se tomaron como referencia las categorías propuestas por Sulzby (1985) para la lectura emergente de cuentos. El proceso en la “lectura” sigue un curso que puede describirse en las siguientes fases:

- a) Estrategias de nombrar y comentar sobre ítems de los dibujos.
- b) Focalización sobre las acciones siguiendo el orden de los dibujos.
- c) Construcción de una historia con la prosodia propia de la lectura e intentos por recuperar el texto como un discurso original en léxico y sintaxis. El niño interpreta el texto como un discurso estable y recordable y trata de reconstruirlo con exactitud.
- d) Atención a la escritura para “leer”. El niño usa pistas gráficas, algunas palabras conocidas, trata de descifrar otras, recurre a su memoria como estrategia para “leer”.
- e) Lectura convencional.

Asimismo con el objeto de caracterizar en la fase c) la observación de “un discurso original en léxico y sintaxis”, se atendió al uso de léxico y formas verbales frecuentes en los cuentos pero no en el discurso de la conversación cotidiana, así como marcadores pragmáticos (repeticiones para enfatizar, uso de

discurso directo y fórmulas introductorias).

Se analizó también si el tópico de los relatos producidos por los niños remitía a rutinas, experiencias personales o a personajes y circunstancias no reales.

El programa de intervención

Durante el año y previamente a la segunda evaluación de lectura de cuentos, en el G2, se implementó en el aula el programa ECOS (Borzone & Marro, 1990). La maestra dio lugar a múltiples y variadas situaciones para que los niños, a través del lenguaje, resolvieran problemas, exploraran explicaciones alternativas, comunicaran la realización de una tarea y los resultados obtenidos, interpretarían experiencias y relatarán historias o cuentos en colaboración. Todos los días la maestra como primera actividad proponía a los niños el relato de una experiencia personal y andamiaba su producción para que los niños completaran el relato atendiendo al formato canónico (Labov & Waletzky, 1967).

Asimismo, leía un cuento o releía uno ya leído. La maestra recurría a un estilo dialógico de lectura (Whitehurst & Valdez-Menchaca, 1992). Luego de la lectura daba lugar a un extenso intercambio en el que se hacía una reconstrucción grupal del cuento. Todas estas situaciones proporcionaron a los niños oportunidades para, con una finalidad real, poner en juego los recursos lingüís-

ticos y aumentar el control sobre ellos. Los niños fueron incrementando a lo largo del año sus habilidades lingüísticas y comunicativas en cuanto al dominio de los recursos lingüísticos para expresarse de una manera coherente y fluida y para lograr una participación más activa en las interacciones.

Resultados

Desempeño del grupo 1 (G1, niños de NSE medio)

Los resultados del análisis de los relatos producidos por el G1 muestran que, si nos atenemos al uso de recursos lingüísticos que caracteriza a la fase c) de la clasificación del Sulzby, el 65% produce esa forma de relato aunque, sólo el 10% de esos niños utiliza formas prosódicas características. El 10% de las lecturas corresponde a la fase a), el 15% a la b) y el 5% a la d), no se identificó ningún caso de lectura convencional y un solo caso (5%) de relato incompleto.

Se observa que en su mayoría, los niños recurren a los dibujos para “leer” el cuento. A pesar de que se apoyan en las ilustraciones construyen relatos coherentes, realizando en algunos casos señalamientos explícitos sobre esta dependencia (“acá es cuando la mamá les dice que se cuiden bien porque tiene que ir a comprar muchas cosas al campo”; “acá se dio cuenta el vecino que estaba el sapito”). Los niños utilizan tiempos

verbales narrativos (perfecto simple, imperfecto) excepto en dos casos en que utilizan el presente y en estos relatos se observa también un uso frecuente de formas deícticas exofóricas. El hecho de que los niños recurran a los dibujos no indica que no sean concientes de que se usa la escritura para leer como se pone en evidencia cuando se detienen y piden al entrevistador, señalando la escritura, que lea “como sigue”.

Hay solo dos casos de niños cuya forma de “lectura” podría considerarse que refleja la entonación de una lectura oral expresiva. A diferencia de los otros niños que “leen” el cuento como si lo estuvieran relatando, con el modo animado y fluido de la conversación, estos niños producen cambios marcados de frecuencia fundamental, aún en las últimas sílabas acentuadas de los contornos globales. Asimismo, la emisión es más lenta que cuando relatan el cuento y los contornos globales demarcados por la declinación de la frecuencia fundamental se corresponde con la estructuración sintáctica del discurso.

Una niña intenta leer algunas palabras silabeando y deletreando y en base a las palabras identificadas y a las ilustraciones inventa un cuento. Por su parte un niño comienza a relatar el cuento mirando las figuras, se detiene, lee una palabra y dice “algunas letras sé, otras no”. Interrumpe entonces el relato y lee algunas palabras deletreando. También hace pausas largas mirando las palabras y las lee. No completa la lectura.

Dado que ninguno de estos niños parece haber memorizado ni siquiera un fragmento del texto y que la mayoría no conoce el cuento, el desempeño de los niños se analizó atendiendo a los índices textuales de sus relatos que parecen reflejar una comprensión del hecho de que los significados que se comunican a través del lenguaje escrito se expresan mediante formas léxico-gramaticales diferentes a las del lenguaje oral. Se intenta así explorar la familiaridad con las formas en que el lenguaje es usado en una situación de comunicación característica de lenguaje escrito en tanto diferente del lenguaje oral es decir el desarrollo en los niños del conocimiento de un tipo de comunicación escrita, el género del cuento escrito.

Entre los aspectos lingüísticos que caracterizan este género el análisis se ha centrado en los recursos utilizados para producir discurso referido y en el uso de formas verbales y léxicas no frecuentes en la comunicación cara a cara, como por ejemplo el uso del futuro simple (ej. 4: “¿cuándo iremos a la casa de la tía?”); del pretérito perfecto compuesto y complejidad sintáctica y conceptual (ej. 7: “¿Has visto a alguien que tenga un negocio sin dinero?”) y el uso pragmático de la repetición (ej. 1 y 2: “Nene, nene, ¿qué pasó?. Sucedió algo terrible, sucedió algo terrible”, “¿Por qué, por qué?”).

Los niños reproducen en la protolectura diálogos caracterizados por fórmulas introductorias (ej. 1, 2, 3, 4, 5,

6, 7) y discurso directo en mayor proporción que discurso indirecto (ej. 8, 9, 10 y 11) y discurso directo sin fórmulas introductorias. Las fórmulas introductorias constituyen un recurso lingüístico que proporciona al receptor del mensaje información clara y precisa sobre los participantes en el diálogo. Tanto en este caso como al producir discurso directo sin fórmulas introductorias, los niños recurren a la prosodia y al uso de voces distintas para los diferentes protagonistas. Se observan también casos en los que las fórmulas introductorias aparecen luego del discurso directo, posición que es considerada como la más característica del registro de lenguaje escrito.

Ejemplos:

- (1) *Su mamá vino a buscar comida y le dijo, “Nene, nene, ¿qué pasó?” “Sucedio algo terrible, sucedio algo terrible”*
- (2) *“¿Por qué, por qué?” gritaba el chanchito más gordito.*
- (3) *y la rana los miraba tranquila “¿Por qué, por qué?” dijo la rana y ellos no le contestaban.*
- (4) *y el conejito repetía, “¿Cuándo iremos a casa de la tía?” “Cuando mamá nos deje”, decía Juanita “No, yo quiero ir ahora”.*
- (5) *“Esta será mi amiga”, pensó la tortuga, “y podría ser mi amiga”*
- (6) *Un día la tortuga encontró*

un huevito y dijo a la vaca, “Vaca, mirá este huevito, ¿Quieres compartirlo con mis amiguitos?” “Sí, sí,” le contestó la vaca.

- (7) *Después el otro se subió arriba del monje y después paró y le dijo, “¿Tú llevas dinero?” “¡No!” “Que, ¿has visto a alguien que tenga un negocio sin dinero? Lo siento”. Y lo tiró al agua.*
- (8) *Y va a la panadería y le dice al señor que le ponga más harina y masa.*
- (9) *El sapito le preguntó por qué estaba [no se entiende] y el vecino le contestó porque se iba a visitar al rey de las golondrinas.*
- (10) *Se dio cuenta el vecino que estaba el sapito y le dijo que se fuera.*
- (11) *“¡Hola gallinita! ¿Quieres venir a comer este huevito?” “Vamos a ver, vamos a ver. Este huevito me parece que es mío.”*
- (12) *La golondrina levantó vuelo..*
- (13) *... y siguieron su camino al oeste*
- (14) *... nadaban, se zambullían*
- (15) *... la bruja le pone una condición...*

Es interesante señalar que en la mayoría de los casos en los que los niños usan fórmulas introductorias en la reproducción del diálogo no omiten el sujeto excepto cuando esta cláusula

está coordinada con otra anterior en la que el sujeto está explícito, recurriendo entonces a la elisión como recurso de cohesión. Asimismo, como se muestra en el ejemplo 3, se recurre a reemplazos pronominales para evitar repeticiones. El análisis del uso de recursos de cohesión indica que este es flexible, y que no da lugar a espacios de ambigüedad. Se observa también variedad léxica en los verbos de decir, “gritaba”, “repetía”, “contestó”, “preguntó” aunque el verbo que con mayor frecuencia aparece es “decir”. Al “hacer que leen” los niños realizan elecciones léxicas y sintácticas que confieren a sus relatos rasgos de un estilo de lenguaje escrito, como se pone de manifiesto en los ejemplos anteriores.

Cabe destacar que la mayoría de los niños de este grupo hacen referencia a personajes y situaciones características de los cuentos de ficción.

Desempeño del grupo 2 (G2, niños de NSE bajo)

A principios del año escolar, los niños de este grupo se negaron a responder a la consigna, alegando que no conocían cuentos. Al finalizar el año, y después de un trabajo sistemático con lectura de cuentos, se solicitó nuevamente a los niños que leyeran sus cuentos favoritos.

Según la clasificación de Sulzby (1985), el desempeño del 57,9% de los niños responde a la fase c), mientras que el 31,6% a la d) y el 10,5% a la e). Si bien

el análisis cuantitativo pone de manifiesto el avance de estos niños en las habilidades de lectura, ya que el 42,1% atiende a la escritura para leer, y aún cuando también muestran haber incrementado sus habilidades discursivas narrativas, como lo indica el análisis cualitativo, los tópicos de los relatos de los niños de este grupo, a diferencia del G1, hacen referencia a eventos de su vida cotidiana y a experiencias personales. De ahí que sus relatos no reflejen las características de los cuentos de ficción con respecto a protagonistas, escenarios y sucesos.

- (16) *Había una vez una mariposa que tenía calor y vino un chiquito y la quería cazar a la mariposa, después la mariposa estaba volando y estaba cansada y justo la cazó. Después vino el chiquito en una bolsita había muchas mariposas cazadas, y vino un cazador y dijo al chiquito: “dejá las mariposas” y las salvó y después el cazador le quería atrapar al chiquito y después el chiquito le llamó a su papá que también era cazador y se empezaron a pelear y su papá era fuerzudo y le dijo el papá: “no le molestes al cazador, hijo”.*
- (17) *Había una vez un señor que se llamaba Dimpi Dompí que vivía con su familia en Chile. Un día con su papá fueron al Super Coop a hacer las compras y*

después de comprar Dimpi Dompi se fue a la casa a hacer la comida.

Después se hizo de noche, apagó la luz y su papá lo acostó.

- (18) *Había una vez un nene que iba caminando y se cayó en un pocito y un señor que vivía cerca de donde se cayó, lo ayudó y llamó a la policía.*

Por su parte, los resultados del análisis cualitativo muestran las habilidades que los niños han adquirido en el uso de recursos lingüísticos para producir relatos coherentes y completos. Como puede observarse en los ejemplos 16, 17 y 18, los niños no requieren de la intervención del adulto para producir la historia. Los tres relatos comienzan con la fórmula de ficción “había un vez” y todos los personajes se presentan como información nueva (“una mariposa”, “un chiquito”, “un nene”, “un señor”). Asimismo se ha logrado la creación de planos a través del contraste entre el perfecto simple y el pretérito imperfecto que marcan respectivamente las acciones que hacen avanzar el relato y las que funcionan como fondo: “una mariposa que tenía calor y vino un chiquito”; “...que se llamaba Dimpi Dompi que vivía... fueron...”; “...que iba caminando y se cayó...”. Los relatos tienen también coherencia global como discurso dada por la inclusión de los tres componentes básicos de una narrativa –comienzo, complicación y resolución– y la secuencia de las cláusulas

las narrativas que responde al orden de los eventos en la narración.

Se observa también el uso de marcadores temporales de la acción narrativa - “un día”, “se hizo de noche”, discurso referido con fórmula introductoria en el ejemplo 16,” y dijo al chiquito: “Dejá las mariposas” e inclusión de información que contribuye en forma efectiva a la claridad de la narración (16) el niño explicita una condición que posibilita la acción del protagonista “estaba cansada y justo la cazó”. En el relato 13, el niño hace uso de recursos sintácticos de inclusión para relacionar personajes y eventos: “un señor que vivía cerca de donde se cayó”. Sin embargo aún se encuentran marcas de oralidad en el uso repetido de un adverbio temporal (*después*) y de la conjunción y.

Discusión

Los resultados de este estudio muestran, en coincidencia con trabajos anteriores, que los niños de NSE medio han aprendido, a través de la lectura de cuentos y del intercambio con adultos alfabetizados, el uso de recursos característicos de un estilo de lenguaje escrito, que se manifiesta en la situación de “hacer que leen” (DeLoache & DeMendoza, 1987; Purcell-Gates, 1988; Teale & Sulzby, 1986).

En esta situación se observa una diversidad de formas de lectura, según las categorías propuestas por Sulzby

(1985), excepto “nombrar y comentar”, que es la menos avanzada. Todos los niños, aún cuando se apoyen en los dibujos, producen relatos coherentes y hacen uso de los recursos lingüísticos característicos del género narrativo ficcional como los tiempos verbales (Weinrich, 1975), así como personajes y situaciones no reales.

Asimismo los niños utilizan una interesante variedad léxica de verbos de decir en las fórmulas introductorias. Cabe señalar que en los trabajos se sostiene que los niños a esta edad se limitan al uso del verbo “decir” (Mahler, 2000). Esta diferencia en los resultados puede deberse a los contextos de elicitación, como se ha observado en el uso de una variedad de recursos lingüísticos (Silva, 2009). Se puede pensar que el niño, al posicionarse como “lector” de un texto escrito, muestra su dominio de recursos que no se manifiestan en otros contextos discursivos porque esos contextos no habilitan dicho uso. Por otra parte, esta situación podría estar dando cuenta también de un uso más efectivo de recursos de cohesión que los observados en niños de igual NSE y edad en otra situación de elicitación (Borzone & Silva, 2010).

Con respecto a los niños del G2 (NSE bajo), quienes se negaron a “leer un cuento” al comenzar el año, al finalizar el curso muestran un avance en su desempeño. No sólo algunos niños pudieron leer cuentos de manera convencional sino que todos pudieron construir relatos coherentes en los que se observa tanto el

uso de recursos de un estilo de lenguaje escrito –léxico preciso, tiempos verbales narrativos, explicitud y expresiones anafóricas adecuadas– como recursos de la oralidad –poca variación en los conectores. En estudios anteriores, se encontró que la diferencia en el desempeño narrativo en niños de diferente NSE, estaba dada por el uso contextualizado, en NSE bajo versus descontextualizado, en NSE medio (Borzone & Granato, 1995; Snow, 1983). Por lo que puede inferirse que la intervención ha tenido un efecto, principalmente a nivel de organización global del relato, pero aún no ha logrado un avance significativo a nivel de la superficie textual.

Cabe señalar que si bien los niños del G2, NSE bajo, avanzaron al “hacer que lean” dado que produjeron relatos coherentes y completos, no se observa el uso frecuente de discurso directo y en pocas ocasiones marcan prosódicamente el relato.

Si bien el desempeño de los niños del G2 muestra, en coincidencia con estudios anteriores (Borzone & Rosemberg, 1992; Bruner & Lucariello, 1989; Nelson, 2007; Sulzby, 1985; Wells, 1985; Whitehurst & Valdez-Menchaca, 1992), que la lectura frecuente y repetida de cuentos promueve el desarrollo lingüístico los relatos que construyen los niños de NSE bajo, se mantienen aún muy cercanos en su forma a los géneros primarios: relatos de guiones y experiencias personales (Nelson, 1996). Estas observaciones son coincidentes con los resul-

tados obtenidos en una extensa investigación realizada por Plana (2012). Plana encuentra que la incidencia de los guiones es mucho mayor en niños de NSE bajo que en los niños de NSE medio. Los primeros se desempeñan mejor en el relato de experiencias personales que en los relatos de ficción, pero no difieren en forma significativa de los niños de NSE medio en los géneros narrativos primarios.

En síntesis, cuando un niño hace que “lee”, cuando es él el que elige los libros que quiere leer o para que lea el docente, cuando propone recurrir a un libro para buscar información, el niño se ve a sí mismo como un lector, y este sentimiento de confianza promueve su interés y placer por la lectura.

La recomendación de realizar lecturas repetidas de un mismo texto se basa en la comprobación de que los niños espontáneamente buscan en cada lectura tomar nuevos conocimientos de diferentes niveles con el propósito de “comprender más”. El objetivo es la formación de lectores activos, lectores que perciben a la lectura como una forma de comunicar significados y construir el significado de los textos. Los lectores activos buscan los textos para satisfacer una variedad de necesidades: solucionar un problema, dar repuestas a su interés, tener un momento de descanso, placer, distracción, ayudar a otros, buscar información, aprender. Por lo que traen a la lectura muchos propósitos diferentes.

Los niños participan de estas situaciones en las que manifiestan un incremento en sus habilidades para producir un discurso que es juzgado por los adultos como congruente con la actividad de lectura, porque mantiene rasgos del léxico, sintaxis y contenido del libro que han leído.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Bajtín, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México, Siglo XXI.
- Bauer, P.J. (2007). In the Language of Multiple Memory Systems. Defining and Describing Developments in Long-Term Declarative Memory. En L.M. Oakes y P.J. Bauer (Eds.), *Short- and Long-Term Memory in Infancy and Early Childhood. Taking the First Steps Toward Remembering* (pp. 240-270). Oxford: University Press.
- Bauer, P.J. & Mandler, J.M. (1990). Remembering what happened next: Very young children's recall of event sequences. En R. Fivush y J.A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 9-29). New York: Cambridge University Press.
- Borzone, A.M. (1997). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: diferencias socio-culturales*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Borzone de Manrique, A.M. & Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: nuevas pro-*

- puestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Borzone de Manrique, A.M. & Rosemberg, C. (1992). La Lectura de Cuentos en el Aula. *Lectura y Vida*, 13-1, 11-20.
- Borzone de Manrique, A.M. & Granato, L. (1995). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. *Lenguas Modernas*, 22, 137-166.
- Borzone, A.M. & Silva, M.L. (2010) De las imágenes al texto: focalización y uso de recursos anafóricos en relatos de niños y jóvenes. *Summa Psicológica* 7, 1, 105-120.
- Bruner, J. & Lucariello, J. (1989). *Mono-logue as Narrative Recreation of the World*. En K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bus, A.G. & Hzendoor, M.H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language* (pp. 35-53) Norwood, NJ: Ablex.
- Chafe, W. (1985). Differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Clark, M. (1976). *Young fluent readers: What can they teach us?* London: Heinemann.
- Clay, M.M. (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- DeLoache, J.S. & DeMendoza, O.A.P. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111-123.
- Dickinson, D.K. & Neuman, S.B. (2006). Introduction. En D.K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 1-10). New York: The Guilford Press.
- Dickinson, D.K. & 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.
- Doake, D. (1981). *Preschool book handling knowledge, or book experience and emergent reading behavior*. Acadia University, Wolfville, Nova Scotia.
- Doake, D. (1985). Reading-like behavior: Its role in learning to read. En A. Jaggar y M. Trika Smith-Burke (Eds.), *Observing The Language Learner*. Delaware: International Reading Association.
- Downing, J. (1970). Children's concepts of language in learning to read. *Educational Research*, 12, 106-112.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. Nueva York: Teachers College Press.
- Durkin, D. (1975). A six-year study of children who learned to read in school at the age of four. *Reading Research Quarterly*, 10, 9-61.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fodor, M. (1966). The effect of systematic reading of stories on the language development of culturally deprived children. Tesis doctoral no publicada. Cornell University.
- Goodman, Y. (1980). Roots of Literacy. En

- M.P. Douglass (Ed.), *Claremont reading Conference forty-fourth yearbook*. Claremont, CA: The Claremont Reading Conference.
- Gordon, B.N., Ornstein, P.A. & Baker-Ward, L. (2001). Children's Testimony: A Review of Research on Memory for Past Experiences. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 157-181.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Hiebert, E.H. (1980). The relationship of logical reasoning ability, oral language comprehension, and home experiences to preschool children's print awareness. *Journal of Reading Behavior*, 12, 313-324.
- Hiebert, E.H. , Cioffi, G. & Antonak, R.F. (1984). A developmental sequence in preschool children's acquisition of reading readiness skills and print awareness concepts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 115-126.
- Howe, M.L. (2000). *The fate of early memories: Developmental science and the retention of childhood experiences*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hudson, J.A., Fivush, R. & Kuebli, J. (1992). Scripts and episodes: the development of event memory. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 483-505.
- Hudson, J.A. & Nelson, K. (1986). Repeated encounters of a similar kind: Effects of familiarity on children's autobiographic memory. *Cognitive Development*, 1, 253-271.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp.12-44). Seattle: University of Washington Press. Reprinted in *Journal of Narrative and Life History* 7(1)-38.
- Mahler, P. (2000). *Narración y discurso referido: Reflexividad y competencia metalingüística en el lenguaje infantil*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Buenos Aires.
- Manrique, S. & Borzone, A.M. (2012a). La formación transforma: el caso de una madre cuidadora. *Revista Eduke* (Enviado).
- Manrique, S. & Borzone, A.M. (2012b). Story reading and comprehension: a mediated process in kindergarten. *Early childhood development* (Enviado).
- Martínez, M. & Roser, N. (1985). Read it again. The value of repeated reading during story time. *The Reading Teacher*, 38, 3.
- Morrow, L.M. (1987). Young children responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 5, 23, 89-107.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007) *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- O'Connell, B. & Girard, A. (1985). Scripts and scraps: The development of sequential understanding. *Child Development*, 56, 671-681.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista*

- Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 21, 1, 61-88.
- Plana, M.D. (2012). *Los niños en un mundo de eventos: representaciones mentales y relatos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Purcell-Gates, V. (1988). Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English*, 22, 128-160.
- Read, C. (1971). Preschool children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Reid, J.F. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 9, 56-62.
- Rosemberg, C.R. & Stein, A. (2009). Situaciones de alfabetización temprana en hogares de poblaciones urbano marginadas. Un análisis de los intercambios en torno a palabras desconocidas para los niños. *Actas del IV Coloquio ALED*, 110-112.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. & Lawson, E. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Silva, M.L. (2009). *Cláusulas relativas en el discurso infantil*. Cuestiones pendientes. Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua, Ediciones Universidad Central.
- Sinclair, A., Jarvella, R.J. & Levelt, W.J.M. (1978). *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Snow, C.E. (1983) Literacy and Language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Stein, N. & Liwag, M.D. (2005). Children's understanding, evaluation and memory for emotional events. En P. W. Van den Broek y P. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation. Bridging fictional and factual events* (pp. 199-237). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sulzby, E. (1983). Children's emergent abilities to read favorite story books. Final report to the Spencer Foundation. Evanston II: Northwestern University.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 4, 458-481.
- Sulzby, E. (1987). Children's development of prosodic distinctions in telling and dictating modes. En A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time: Modelling production process*. Nueva York, NY: Longman.
- Taylor, D. (1983). *Family Literacy*. Exeter, NH: Heineman.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. En W.H. Teale y E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and reading*, 173-206. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W.H. y Sulzby, E. (1986). *Emergency literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Trabasso, T. (1996). Whose memory is it? The social context of remembering. En N. L. Stein, P. Ornstein, B. Tversky y Brainetd, C. (Eds.), *Memory for everyday and emotional events* (pp. 429-443). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinrich, H. (1975). *Estructuras y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. En D.

- Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing*, 229-255. Nueva York: Cambridge University 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*, 28(6), 1106-1114.
- Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.