



LA LECTURA CONJUNTA Y LA INTERACCIÓN ENTRE ADULTOS Y NIÑOS DE 3-5 AÑOS REVISIÓN DE ANTECEDENTES¹

Joint Book Reading and Interaction between Adults and 3 to 5 Year-old Children-Background Review

A leitura conjunta e a interação entre adultos e crianças de 3-5 anos. Revisão de antecedentes

RECIBIDO: 9 DE NOVIEMBRE DE 2012

EVALUADO: 31 DE OCTUBRE DE 2013

ACEPTADO: 2 DE NOVIEMBRE DE 2013

Nicolás Arias Velandia (Colombia)
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Magíster en Educación. Líder del Observatorio de Educación de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

nariasv@poligran.edu.co

es

RESUMEN

Este artículo de revisión reporta los resultados de primera fase de un proyecto de investigación, que lleva a cabo una revisión de estudios realizados previamente en torno a la lectura conjunta entre adultos y niños de 3-6 años. Parte de la idea de que la lectura conjunta es la interacción entre el adulto y el niño, donde el primero lee al niño y este interpreta el lenguaje emitido y leído por el adulto, que es una actividad propia de escenarios de aprendizaje alfabético inicial. La metodología utilizada fue el análisis de contenido de fuentes antiguas (de 1970 a 2002), y de artículos y reportes de investigación de 2002 a 2012, que abordaron el tema desde dos grandes áreas de estudio: el estudio de la lectura conjunta en sí mismo y el estudio general de la interacción entre niños y adultos. Los resultados de este análisis muestran una focalización de los estudios en tres áreas: factores que inciden en la interacción adulto - niño, tipologías de posibles intercambios comunicativos y lingüísticos entre adulto y niño y dinámicas de la interacción adulto-niño y su uso intencional en programas de intervención. Se concluye que la interacción adulto-niño que se da en la lectura conjunta parece estar fuertemente mediada por el nivel de desarrollo de enunciados lingüísticos complejos en el niño y por la capacidad del adulto para acomodarse a sus respuestas en cada momento para promover el conocimiento que este desarrolla con la interacción social enriquecida.

PALABRAS CLAVE: lectura conjunta, interacción adulto-niño, niños de 3-5 años, alfabetismo temprano.

en

ABSTRACT

This article reports the results of the first phase of a research project that reviews studies made regarding parent-child joint book reading - with children between 3 to 6 years old. Joint book reading is defined as the interaction between an adult and a child, where the adult reads to the child, the child interprets the language read by the adult, and it is an activity typical of first alphabetic learning scenarios. The methodology used was the analysis of the content of old sources (from 1970 to 2002) as well as articles and research reports from 2002 to 2012. These articles examined this topic from two main points: the study of joint book reading itself and the general study of the interaction between adults and children. The results of this analysis classify these studies in three areas: factors that affect the interaction between an adult and a child; typologies of possible communicative and linguistic exchanges between adults and children; and dynamics of the adult-child interaction and its intentional use within intervention programs. We concluded that the adult-child interaction present in joint book reading is strongly interfered by the level of development of complex linguistic wording of the child and by the capacity the adult has to answer the child's questions in order to reinforce his knowledge.

KEY WORDS: Joint book reading, adult-child interaction, 3 to 5 year-old children, early literacy

por

RESUMO

Este artigo de revisão reporta os resultados de primeira fase de um projeto de pesquisa, que realiza uma revisão de estudos realizados previamente em torno à leitura conjunta entre adultos e crianças de três a seis anos. Parte da ideia de que a leitura conjunta é a interação entre o adulto e a criança, onde ele primeiro lê à criança e este interpreta a linguagem emitida e lida pelo adulto, que é uma atividade própria de cenários de aprendizado alfabético inicial. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo de fontes antigas (de 1970 a 2002), e de artigos e reportes de pesquisa de 2002 a 2012, que abordaram o tema desde dois grandes áreas de estudo: o estudo da leitura conjunta em si próprio, e o estudo geral da interação entre crianças e adultos. Os resultados desta análise mostram uma focalização dos estudos em três áreas: fatores que incidem na interação adulto - criança, tipologias de possíveis intercâmbios comunicativos e linguísticos entre adulto e criança, e dinâmicas da interação adulto - criança e o seu uso intencional em programas de intervenção. Conclui-se que a interação adulto - criança que dá-se na leitura conjunta parece estar fortemente mediada pelo nível de desenvolvimento de enunciados linguísticos complexos na criança e pela capacidade do adulto para acomodarse às respostas da criança em cada momento, em prol de promover o conhecimento que este desenvolve com a interação social enriquecida.

PALAVRAS CHAVE: leitura conjunta, interação adulto-criança, crianças de 3-5 anos, alfabetismo precoce

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Arias Velandia, N. (2014). La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años. Revisión de antecedentes. *Panorama*, 8(14), 33-46.

1. El proyecto de investigación "Avance en la construcción de una guía de observación de la lectura conjunta entre adultos y niños de 3-5 años", del cual es producto este artículo, ha sido financiado por el Politécnico Grancolombiano, mediante el contrato de prestación de servicios de investigación PG3070_050712, aprobado el 5 de julio de 2012. Este proyecto se encuentra actualmente en desarrollo por parte del autor con el Grupo de investigación Comportamiento, Cognición y Neurociencias, adscrito al Departamento de Psicología, de la Facultad de Ciencias Sociales, del Politécnico Grancolombiano.

INTRODUCCIÓN

La lectura conjunta es una práctica de los adultos y los niños en contextos letrados (Bus, 2002; González, 2009; Wells, 1986). Es una forma de *interfase* entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Bus, 2002; Bus y Sulzby, 1996; Flórez, Arias y Castro, 2010), que promueve en el niño el aprendizaje de la comprensión y del razonamiento (Wasik y Bond, 2001) y que tiene efectos en su rendimiento escolar posterior (Cuervo, Flórez y Acero, 2004; Scarbrough, 2002; Wells, 1986) y en su inclusión social (Arias y Hederich, 2010; Bus, 2002; Collins, Svensson y Mahony, 2005; Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007; Wade y Moore, 2000; Watson, 2002).

También la lectura conjunta está influida por el tipo de apego entre el adulto y el niño (Bowlby, 1969; Bus, 2002; Perinat, 1999; Spitz, 1969), el nivel educativo del adulto (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007) y el nivel de desarrollo del niño (Arias y Hederich, 2010). Sus méritos son apreciados por teorías del aprendizaje basado en la interacción social, la cooperación y colaboración con otros, la inserción en la comunidad cultural de referencia (Astington y Baird, 2005; Bruner, 1999; Cole y Cajigas, 2010; Ferreiro, 2007; Flórez, Torrado y Arias, 2006a, 2006b; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005; Leseman y De Jong, 1998; Ministerio de Educación Nacional y Corporación Niñez y Conocimiento, 2009; Nelson, 2005; Perner, 1994; Piaget, 1975; Rogoff, 1995; Trevarthen, 1986; Tomasello, 2007; Vygotski, 1978). El interés de este artículo se centra en la lectura conjunta entre adultos y niños de 3-5 años y en las formas en las que se ha estudiado. Primero se exponen algunas tendencias de los estudios iniciales de la observación de la lectura conjunta y de otros temas relacionados, para dar paso después al panorama que muestran estudios más recientes en el campo.

SURGIMIENTO DE LA LECTURA CONJUNTA INICIAL COMO ÁREA DE INVESTIGACIÓN

Para comenzar este estudio, se compilaron antecedentes y trabajos sobre este tema tomados de bibliotecas y bases de datos personales de investigadores. Con ellos se realizó una clasificación según las temáticas de los artículos y textos de investigación generando las siguientes categorías: ambiente sociocultural, relación con el nivel socioeconómico del hogar, regulación emocional, tipo de vínculo (apego) y tipo de relación adulto-niño, teo-

ría de la mente, conversación, diferencias individuales y otras (tabla 1).

Estudios generales de la interacción adulto-niño

Se tiene una primera tradición de estudios, conformada por la investigación de la interacción adulto-niño. Bornstein y Tamis-LeMonda (2004) muestran que la investigación en el campo ha llegado a un consenso: las madres (que generalmente son el cuidador primario de los niños) tienden a formar interacciones que se acomodan al comportamiento del niño según su desarrollo.

Witherington, Campos y Hertenstein (2004) destacan que en los primeros años hay una diferenciación e integración de distintos patrones de expresión emocional, que con ayuda del desarrollo cognitivo van a consolidar su regulación en torno al tercer año de vida.

La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años.
Revisión de antecedentes

| Panorama
| pp. 33-46
| Volumen 8
| Número 14
| Enero - Junio
| 2014
| 35

TABLA 1. CLASIFICACIÓN RESULTANTE DE ESTUDIOS Y ANTECEDENTES EN LECTURA CONJUNTA ADULTO-NIÑO

<i>Estudios generales de la interacción adulto-niño</i>	<i>Estudios de prácticas de lectura en alfabetismo inicial (con estudios de estrategias de observación en lectura conjunta)</i>	<i>Ambiente sociocultural, con inclusión del nivel socioeconómico de la familia</i>	<i>Regulación emocional, tipo de vínculo (apego) y tipo de relación adulto-niño</i>	<i>Conversación, con inclusión de la atribución de estados mentales</i>	<i>Diferencias individuales</i>	<i>Otras</i>
Bornstein y Tamis-LeMonda (2004)	Collins et al. (2005)	Bornstein y Tamis-LeMonda (2004)	Witherington et al. (2004)	Dunn y Brophy (2005)	Dunn y Brophy (2005)	Bornstein et al. (1996), variables sociodemográficas
Witherington et al. (2004)	Flórez et al. (2006)	Collins et al. (2005)	Bornstein et al. (1996)	Lobman et al. (2005)	Saracho (2003)	Moore y Wade (1997), confianza de padres en actividades
Dunn y Brophy (2005)	Wade y Moore (1996b)	Pandolfi y Herrera (1992)	Wade y Moore (1996b)	Lísina (1987)		
Lohmann et al. (2005)	More y Wade (1997)	Moore y Wade (1997)				
Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005)	Wade y Moore (1996a)					
DeLoache (2007)	More y Wade (2003)					
Lillard (2007)	Wade y Moore (1998a)					
Bornstein et al. (1996)	Wade y Moore (1998b)					
Lísina (1987)	Wade et al. (2000)					
Newson (1986)	Wade y Moore (2000)					

Nicolás Arias
Velandia I

Panorama I
pp. 33-46 I
Volumen 8 I
Número 14 I
Enero - Junio I
2014 I

<i>Estudios generales de la interacción adulto-niño</i>	<i>Estudios de prácticas de lectura en alfabetismo inicial (con estudios de estrategias de observación en lectura conjunta)</i>	<i>Ambiente sociocultural, con inclusión del nivel socioeconómico de la familia</i>	<i>Regulación emocional, tipo de vínculo (apego) y tipo de relación adulto-niño</i>	<i>Conversación, con inclusión de la atribución de estados mentales</i>	<i>Diferencias individuales</i>	<i>Otras</i>
Pandolfi y Herrera (1992)	Wells (1986)					
Wetherby et al. (1988)	Flórez et al. (2009)					
	Arias y Hederich (2010)					
	Bus (2002)					
	González (2009)					
	Symons et al. (2005)					

La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años.
Revisión de antecedentes

En sintonía con esta idea de importantes cambios en el niño desde el tercer año de vida, Dunn y Brophy (2005) y Lohmann, Tomasello y Meyer (2005) defienden la idea de que los niños desde los 3 años adquieren capacidades de anticipar estados mentales de otros gracias a su historia anterior de participación en interacciones, conversaciones y actos comunicativos con adultos.

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) también reportan que a los 4 años comienzan a participar en actos lingüísticos más extensos, no solo en cuanto a la estructura del discurso, sino también en cuanto al contenido. Dichas habilidades permitirían al niño realizar reflexiones más explícitas y verbalizadas.

Los trabajos de DeLoache (2007) y de Lillard (2007) muestran la importancia de la interacción de los niños con artefactos y su mediación para la relación con los adultos y con otros niños a través del uso de símbolos

externos y de la participación en juegos de ficción o de simulación (*pretense*).

Por otra parte, Lísina (1988) describe un panorama del surgimiento de formas de comunicación en niños preescolares, donde la comunicación en el niño preescolar se caracteriza por su atención e interés por el adulto. Específicamente, plantea que los niños preescolares (desde los 3 años) siguen teniendo una comunicación con referencias externas a la interacción, pero aparecen conversaciones más diferenciadas por su temática, generalmente relacionadas con actividades de seguimiento continuo, como mirar libros.

Se destacan también trabajos pioneros sobre aspectos metodológicos de la interacción adulto-niño (Newson, 1986; Pandolfi y Herrera, 1992). Newson (1986) advierte la importancia del registro del sentido de las secuencias, de la necesidad de registrar no solo los actos aislados de cada miembro de una diada, sino también

de quien hace inicios, de quien continúa con una acción ante determinadas señales del otro y de la importancia del registro de gestos y miradas como indicadores de la atención o el interés del niño durante una de estas actividades.

Estudios de prácticas de lectura como parte del alfabetismo inicial

En una segunda tradición, encontramos los estudios de la lectura conjunta en el contexto de las prácticas de alfabetismo inicial y los que proponen además diferentes estrategias de observación de la lectura conjunta.

El primer grupo de estudios en esta tradición resalta la importancia de la lectura conjunta en el aprendizaje alfabético inicial de los niños y lo relaciona con otros procesos de aprendizaje y desarrollo. Bus (2002) resalta el papel de la interacción inicial en la lectura conjunta, y establece, a partir de la revisión de una gran cantidad de estudios, que la lectura conjunta entre adultos y niños cambia su patrón con el cambio de la edad de los niños (específicamente cuando pasan de ser caminadores a ser preescolares) y por el tipo de interacciones que habitualmente se dan con los niños de cada edad en diferentes contextos socioculturales (patrones como preguntar a cada momento o escuchar silenciosamente y solo preguntar después, por ejemplo).

Flórez et al. (2007) plantean también que la lectura conjunta promueve el conocimiento del mundo, de convenciones de los actos de lectura, de estrategias de comprensión al avanzar en preguntas sobre contenido, inferencias y relaciones del contenido con la experiencia y de nuevo vocabulario.

Los estudios que reportan Wade y Moore (1996a), Wade y Moore (1998a), Wade y Moore (1998b), Wade y Moore (2000), Wade y Moore (2003) y Wade, Moore y Tall (2000) sobre el programa Bookstart en el Reino Unido de 1993 a 2002 se ubican también dentro de este primer grupo. En general, este conjunto de estudios muestra mayor frecuencia de visitas a la biblioteca pública, niños con puntajes más altos de evaluación en conocimientos alfabéticos y numéricos al inicio de su escolarización, mayor frecuencia de observación

conjunta de libros y buena recepción por los padres en familias beneficiarias del programa.

En el segundo grupo de estudios existen ya especificaciones metodológicas para el estudio de la lectura conjunta en las diadas adulto-niño. Wells (1986) en el Reino Unido mostró que los niños en el grupo de estudiantes de más alto rendimiento compartían una característica que no estaba presente en otros grupos de alumnos: en sus hogares se registró una mayor cantidad de lectura conjunta de libros cuando eran preescolares y mayor frecuencia de conversación sobre elementos presentes en las historias y sobre temas que desafiaban su razonamiento.

Moore y Wade (1997) y Wade y Moore (1996b) se centraron en las acciones del adulto y en las del niño, respectivamente, para dar cuenta de las diferencias entre los niños expuestos y no expuestos al programa Bookstart. La comparación de los adultos mostró que los padres del grupo de intervención y los no participantes (grupo comparación) solían sentarse con los niños a su lado o los subían a las piernas, les señalaban las ilustraciones, modificaban partes del texto, señalaban palabras en el texto y planteaban relaciones entre la historia leída y las experiencias de los niños. Los padres del grupo intervenido con mayor frecuencia leyeron el cuento completo a los niños, plantearon conversaciones sobre lo que estaba sucediendo en la historia, dieron oportunidad al niño de formular predicciones y señalaron las líneas escritas en el libro ilustrado (Moore y Wade, 1997).

La comparación de niños observados de 3 años mostró que hay interés sostenido y concentración en el libro en todo el grupo intervenido y con alguna frecuencia en el grupo de comparación; hay señalamientos del niño a partes del texto o a dibujos e intentos de pasar páginas en más de la mitad de los niños del grupo intervenido; algunos niños en el grupo de intervención formulan predicciones; la mitad de los niños de intervención se involucran en la situación de lectura, formulan y responden preguntas (Wade y Moore, 1996b).

Flórez et al. (2006b) realizaron un estudio de seguimiento y evaluación a la estrategia *Los bebés sí pueden*

leer del programa Leer en Familia². La observación en lectura conjunta de adultos con niños de 4 años mostró que las diadas adulto-niño que han asistido a talleres en la biblioteca mostraban mayores índices de comportamientos en lectura registrados en guías de observación (Flórez et al., 2009).

Collins et al. (2005) llevaron a cabo una evaluación más extensa y formalizada del programa Bookstart cuando este se extendió por todo el Reino Unido. Los resultados muestran que los niños no siempre responden como se espera a las acciones del programa, como se refleja a veces en la poca familiaridad con textos escritos, con el sentido de historia narrada o de discurso completo eliminados o en el limitado número de conceptos desarrollados sobre lo impreso en algunos niños de las familias participantes. Cobra una gran importancia para este programa las actividades que realizan en casa los padres y cómo estos pueden ser lectores ellos mismos y así convertirse en modelo para los niños.

González (2009) muestra, en las conversaciones educadora inicial-niños en lectura conjunta en aulas de España y México, que las acciones y los intercambios conversacionales se centran en lo ya dado (repetir, reelaborar) y en lo nuevo (aportar, introducir, relanzar), e indica que los intercambios centrados en el primer tipo de información son más usuales en México y los segundos en España.

Finalmente, Arias y Hederich (2010) realizaron un estudio siguiendo el modelo rejilla con comportamientos preespecificados para registrar la actividad de lectura conjunta del adulto y del niño. El principal hallazgo del estudio muestra que las 12 diadas presentaban diferentes patrones de acción: focalizadas en los dibujos contra focalizadas en la historia leída, y las focalizadas en el control del comportamiento del niño contra las focalizadas en el material de lectura.

Por último, Symons et al. (2005) muestran una fuerte relación entre los comentarios sobre estados mentales que los niños hacen en la lectura conjunta y su capacidad para razonar sobre estados mentales.

Estudios con focalización en el ambiente sociocultural y el nivel socioeconómico de la familia

En la tercera de las tradiciones de investigación, encontramos los estudios de influencia o mediación del ambiente sociocultural y del nivel socioeconómico de la familia en la interacción adulto-niño. Pandolfi et al. (1992) y Moore y Wade (1997) observaron que el curso de la lectura conjunta y de la interacción del niño con el adulto depende fuertemente de algunas pautas que el adulto da para enriquecer en intercambio entre los dos.

Collins et al. (2005) muestran que las características de las actividades propuestas por los padres son un factor crucial que se relacionan mucho más con el número de libros en casa, el tipo de experiencias en los niños y el tipo de modelamiento que dan los padres sobre lectura (libros, textos, escritura, lectura, uso de computadores) que con el nivel socioeconómico como tal (cf. Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

Bornstein y Tamis-LeMonda (2004) dan aval a la conclusión de Collins et al. (2005), aclarando que el nivel socioeconómico es parte de un marco ecológico en el cual están las diadas madre-niño y adulto-niño en las actividades que realizan.

Otros estudios

En la cuarta tradición de investigación están los estudios sobre el vínculo, el apego o la relación afectiva creada entre el adulto y el niño que interactúan como efecto modulador de cualquier interacción entre el adulto y el niño (Witherington et al., 2004; Bus, 2002).

En la quinta tradición de investigación, se encuentran los estudios del surgimiento de habilidades de diálogo y conversación en niños pequeños cuando interactúan con los adultos. Dentro de esta están incluidos algunos estudios relacionados con la introducción de temáticas, términos o motivos de conversación relacionados con la atribución de estados mentales a otras personas (Lísina, 1988; Dunn y Brophy, 2005; Lohmann et al., 2005). La sexta relaciona estas actividades con diferencias individuales en niños y adultos (Dunn y Brophy, 2005; Saracho, 2003).

2 En el texto citado se pueden consultar características del programa.

Investigaciones recientes sobre estrategias de observación y registro de la lectura conjunta de adultos y niños de 3-5 años

Nicolás Arias
Velandia |

Las tendencias de investigación en lectura conjunta tienen cinco grandes temas: 1) intervenciones con lectura conjunta y sus estrategias de fortalecimiento de conocimientos alfabéticos, 2) observación de patrones de uso elaborado del lenguaje, 3) cambios en la lectura conjunta relacionados con el desarrollo y con procesos psicológicos, 4) bases socioculturales y creencias asociadas a la actividad y 5) tipos de exploración que se hacen con el material de lectura.

Las intervenciones con lectura conjunta y sus estrategias de fortalecimiento de conocimientos alfabéticos hacen referencia a estudios que implementan y evalúan planes de intervención previamente planeados. En este grupo de estudios, se han investigado las ventajas y desventajas de la lectura conjunta (Kanderavek y Justice, 2002), mostrando que si bien reporta beneficios ya reconocidos en otras investigaciones, no siempre lleva al éxito en habilidades alfabéticas, porque se centra únicamente en la lectura como acto significativo.

Las intervenciones también se han hecho agrupando diferentes temas. Hay y Fielding-Barnsley (2007) plantean una de ellas sobre la motivación a la lectura, la conciencia de las letras y la conciencia fonológica. Las autoras muestran que todas estas actividades tienen peso significativo en el desarrollo inicial de actividades de lectura y todas pueden ser articuladas en actividades de lectura conjunta y reportar beneficios en estas áreas.

Otro tipo de intervención se ha concentrado más en la lectura conjunta como promotora de habilidades o conocimientos alfabéticos al lado del canto, para promover la conciencia de sonidos de la lengua (Richards, 2010) y en el énfasis en otras actividades de conocimiento alfabético (Philips, Norris y Anderson, 2008).

Finalmente, algunas intervenciones han dirigido su interés hacia la prueba de múltiples estrategias de lectura (Smetana, 2005), el trabajo con docentes en formación como lectores en voz alta como una estrategia de intervención costo-efectiva en educación inicial (Dawkins,

Ritz y Louden, 2009), la importancia de estrategias de lectura entre pares más que con el adulto (Flint, 2010; Martin-Chang y Gould, 2012) y las estrategias de retroalimentación cuando se realiza lectura conjunta con el adulto (MacDonald, 2006), como correcciones mirando el texto o preguntas sobre el contenido.

La observación de patrones de discurso o de uso elaborado del lenguaje hace referencia a investigaciones, cuyo foco es el uso del lenguaje o del discurso durante la lectura conjunta.

En estos estudios, se han indagado patrones de conversación en la lectura conjunta y sus posibles variaciones cuando los niños parecen presentar retrasos en el desarrollo del lenguaje (Justice y Kanderavek, 2003); el análisis de intercambios adulto-niño y su trabajo en diferentes niveles de análisis del lenguaje como los de enunciados y narraciones (MacArthur, Adamson y Deckner, 2005); el tipo de preguntas que se formulan en relación con la adquisición de nuevo vocabulario (Walsh y Blewitt; 2006; Blewitt, Rump, Shealy y Cook, 2009), mostrando que aquellas que preguntan por el cómo o el porqué suscitan más explicaciones con nuevo vocabulario (Justice, 2002); las verbalizaciones utilizadas por madres y padres con distintas configuraciones familiares en el hogar (Blake et al., 2006), que muestran que no se encuentran mayores diferencias en este aspecto en niños de familias monoparentales y biparentales y las actividades de promoción de inferencias como predictoras de habilidades de comprensión de textos literarios y de conocimiento escolar (Van Kleeck, 2008; Van Kleeck, Gillam, Hamilton y McGrath, 1997).

Los cambios en la lectura conjunta relacionados con el desarrollo y con procesos psicológicos incluyen estudios que muestran la relación de la lectura conjunta o de alguna de sus manifestaciones con la edad o con cambios propios del desarrollo. Se incluyen en esta categoría los estudios que relacionan la lectura conjunta con factores externos o sociodemográficos con otros conocimientos o con algunos procesos psicológicos.

Este grupo de estudios muestra una investigación de situaciones de lectura individual o grupal con grupos de diferentes edades, en las cuales los niños tienden a

reproducir entre pares las estrategias que aprendieron en la actividad con los adultos (Van Kleeck y Beckley-McCall, 2002) y en la alta relación entre indicadores de lectura conjunta y niveles de empatía, ajuste social, lenguaje y habilidades alfabéticas (Aram y Aviram, 2009).

Las bases socioculturales y creencias asociadas a la actividad incluyen estudios sobre las creencias en torno a la lectura conjunta. Martini y Sénéchal (2012) muestran que tanto estas como las acciones y pautas en la interacción tienen relación con los niveles de participación del niño y del adulto en la lectura conjunta al estudiar diadas adulto-niño en una provincia de Canadá, y Rodríguez, Hines y Montiel (2009) enseñan que estas acciones deben enriquecerse con mayores preguntas y conversaciones en torno a lo leído en diadas mexicanas adulto-niño del suroeste de Estados Unidos.

Los tipos de exploración que se hacen con el material de lectura abarcan todos los estudios que versan sobre la exploración del texto impreso en los libros con los cuales se realiza la lectura conjunta (Evans y Saint-Aubin, 2005; Justice y Ezell, 2004; Justice, Pullen y Pence, 2008; Zucker, Justice y Piasta, 2009), mostrando en consenso que los niños no suelen fijarse en la parte escrita de los libros de cuentos y los adultos tampoco hacen hincapié en ella durante la interacción.

Las tendencias en las temáticas de investigación en otros tipos de interacción adulto-niño

Las tendencias en las temáticas de la investigación en otro tipo de interacciones se agrupan en torno a cuatro grandes temas: 1) las condiciones de la interacción, 2) los actos comunicativos y lingüísticos en la interacción, 3) las interacciones como promotoras de conocimientos y 4) la relación entre las creencias del adulto y la interacción.

Las *condiciones de la interacción* son una categoría agrupadora de los estudios sobre factores o condiciones que favorecen o inciden en la interacción.

En este campo, se han realizado indagaciones sobre métodos de observación y posibles causas de la interacción adulto-niño (Schiller, 1999; McNaughton, 2009),

la perspectiva del niño en relación con las interacciones adulto-niño y niño-niño (Elbers, 2004; Martínez, 1987; McInnes et al., 2010), la relación entre el adulto y el número de niños a su cuidado en espacios de educación inicial (De Schipper, Riksen-Walraven y Geurts, 2006) y el patrón más o menos estable de interacción en la diada madre-hijo en distintas edades (Else-Quest, Clark y Owen, 2011).

La categoría de los *actos comunicativos y lingüísticos en la interacción* incluye estudios sobre la relación entre actos comunicativos de la madre y el niño, que muestran cómo estos patrones tienden a predecir el desempeño del niño cuando está intentando comunicar o expresar su conocimiento a otros (Aspeli-Castro, 2002; Jipson y Callanan, 2003), la relación entre la búsqueda de explicaciones causales en el niño y su relación con las explicaciones que los padres les dan, donde los niños tienden a recuperar el acto comunicativo cuando piden una explicación y el adulto les da una respuesta que no es pertinente (Frazier, Gelman y Wellman, 2009) y la argumentación de los niños en función del diálogo con el adulto en tareas de conservación de líquidos desde los 5 años para sostener su punto de vista sobre este fenómeno (Arcidiacono y Perret-Clermont, 2009).

Las *interacciones como promotoras de conocimientos* agrupan un conjunto de estudios sobre las formas de interactuar que promueven ciertos conocimientos o ciertas maneras de razonar en el niño. En un estudio, se desarrollan en torno al andamiaje que los niños reciben con padres y con maestros frente a la solución de diferentes tipos de tareas, mostrando un mejor efecto de los maestros con tareas más estructuradas (Sun y Rao, 2012), y en otro, el crecimiento de juicios personales, morales y convencionales en función de la pauta del adulto (de mayor o menor posibilidad de negociación) en la interacción social (Nucci y Weber, 1995).

Por último, están las investigaciones sobre la *relación entre las creencias del adulto y la interacción que desarrolla con el niño*. Esta categoría tiene un estudio sobre las creencias explícitas e implícitas de un docente de educación inicial en relación con las interacciones que tiene con sus estudiantes (Kugelmass y Ross-Bernstein, 2000), donde las acciones de este docente están guiadas coherentemente por sus creencias sobre el desarrollo y

el cuidado de los niños, si bien hay otras acciones que no explica desde el marco de sus creencias (que podrían obedecer mucho más a creencias implícitas).

Nicolás Arias
Velandia I

CONCLUSIONES

Uno de los principales aportes de las investigaciones es la necesidad de contemplar factores o elementos de los rasgos del niño, del adulto y de la situación que favorecen la interacción. Parece que los factores facilitadores de la interacción tienen una influencia importante sobre el desarrollo de estas actividades.

Otro hallazgo fundamental es que estas situaciones plantean un conjunto específico de actos comunicativos en las interacciones y en la lectura conjunta con niños de 3-5 años: preguntar, explicar, argumentar, exponer puntos de vista, narrar y formular razonamientos de segundo orden y sobre estados mentales. Ambos incluyen una pauta del adulto e iniciativas espontáneas de los niños en la interacción con los adultos y con pares.

La interacción adulto-niño y la lectura conjunta adulto-niño, parecen también dar oportunidades de aprendizaje mediante la interacción. Los niños y los adultos realizan actividades que pueden potenciar conocimientos en diversos dominios a través de estas actividades. No hay, sin embargo, un patrón más general de lo que puede pasar en estas actividades al pasar por diferentes periodos evolutivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aram, D. y Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and Kindergartners' socio-emotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30, 175-194.
2. Arcidiacono, F. y Perret-Clermont, A.-N. (2009). Revisiting the piagetian test of conservation of quantities of liquid: argumentation within the adult-child interaction. *Cultural-Historical Psychology*, 3, 25-33.
3. Arias, N. y Hederich, C. (2010). *Diferencias en la lectura conjunta inicial adulto-niño y su relación con el estilo cognitivo del adulto* (Tesis de maestría en Educación, inédita). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
4. Aspeli-Castro, M. C. (2002). From the mouths of babes and moms. An analysis of mother-child interaction: focus on mothers' questions. *Humanities Diliman*, 3(1), 1-38.
5. Astington, J. W. y Baird, J. A. (2005). Introduction: why language matters. En J. W. Astington y J. A. Baird (eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 3-25). Nueva York: Oxford University Press.
6. Blake, J., MacDonald, S., Bayrami, L., Agosta, V. y Milian, A. (2006). Book reading styles in dual-parents and single-mother families. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 501-515.
7. Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E. y Cook, A. C. (2009). Shared book reading: when and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304.
8. Bornstein, M. H. y Tamis-LeMonda, C. S. (2004). Mother-infant interaction. En G. Bremner y A. Fogel (eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 269-295). Malden, Ma: Blackwell.
9. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, 1: Attachment*. Nueva York: Basic Books.
10. Bruner, J. S. (1999). *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
11. Bus, A. (2002). Joint Caregiver-child storybook reading: a route to literacy development. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). Nueva York: The Guilford Press.
12. Bus, A. y Sulzby (1996). Becoming Literate in a multicultural society. En J. Shimron (ed.), *Literacy and education: essays in memory of Dina Feitelson* (pp. 31-45). Cresskill, NJ: Hampton Press.

13. Cole, M. y Cajigas, X. M. (2010). Cognition. En M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 127-142). Nueva York: Psychology Press (Taylor and Francis Group).
14. Collins, F., Svensson, C. y Mahony, P. (2005). *Bookstart: planting a seed for life. Final Report*. Londres: Roehampton University.
15. Cuervo, C., Flórez, R. y Acero, G. A. (2004). El desarrollo del lenguaje: de lo oral a lo escrito. En R. Flórez (ed.), *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica* (pp. 27-84). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
16. Dawkins, S., Ritz, M.-E. y Loudon, W. (2009). Evaluating the practicability and sustainability of a reading intervention programme, using preservice teachers as trained volunteers. *Australian Journal of Language and Literacy*, 32(2), 136-147.
17. DeLoache, J. S. (2007). Early development of the understanding and use of symbolic artifacts. En U. Goswami (ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 206-226). Malden, Ma: Blackwell.
18. De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. y Geurts, S. A. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
19. Dunn, J. y Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. En J. W. Astington y J. A. Baird (eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 50-69). Nueva York: Oxford University Press.
20. Elbers, E. (2004). Conversational Asymmetry and the Child's Perspective in Developmental and Educational Research. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(2), 201-215.
21. Else-Quest, N. M., Clark, R. y Owen, M. T. (2011). Stability in mother-child interactions from infancy through adolescence. *Parenting Science and Practice*, 11, 280-287.
22. Evans, M. A. y Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading. Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, 16(11), 913-920.
23. Ferreira, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Pátzcuaro, México: CREFAL.
24. Flint, T. K. (2010). Making meaning together; buddy reading in a first grade classroom. *Early Childhood Education Journal*, 38, 289-297.
25. Flórez, R., Arias, N. y Castro, J. (2010). Construyendo puentes: lectura y escritura en la educación inicial. En Fundalectura (ed.), *Los niños son un cuento. Lectura en la primera infancia. Memorias 9º Congreso Nacional de Lectura* (p. 67-87). Bogotá: Fundalectura.
26. Flórez, R., Arias, N., Torrado, M. C. y Fundalectura (2009). Segundo seguimiento al programa "Leer en Familia: los Bebés sí pueden leer": evidencias de la observación de la lectura conjunta adulto-niño y de un cuestionario sobre costumbres de lectura en el hogar. En Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Corporación Internuniversitaria de Servicios (eds.), *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional* (pp. 497-505). Medellín: Universidad de Antioquia/Universidad Pedagógica Nacional.
27. Flórez, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico/Alcaldía Mayor de Bogotá.
28. Flórez, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
29. Flórez, R., Torrado, M. C., y Arias, N. (2006a). Leer en Familia: horizonte conceptual. En Fundalectura (ed.), *Leer en Familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias* (pp. 19-45). Bogotá: Fundalectura.
30. Flórez, R., Torrado, M. C., y Arias, N. (2006b). Los bebés también pueden leer en familia: resultados de una experiencia en Bogotá. En Fundalectura (ed.), *Leer en Familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias* (pp. 49-62). Bogotá: Fundalectura.
31. Frazier, B. N., Gelman, S. A. y Wellman, H. M. (2009). Preschoolers search for explanatory information within adult-child conversation. *Child Development*, 80(6), 1592-1611.
32. González, J. (2009). Lectura compartida de cuentos. Una experiencia en España y México. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 397-411.
33. Hay, I. y Fielding-Barnsley, R. (2007). Facilitating children's emergent literacy used shared reading: A comparison of two models. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(3), 191-202.

La lectura
conjunta y la
interacción
entre adultos
y niños de
3-5 años.
Revisión de
antecedentes

| Panorama
| pp. 33-46
| Volumen 8
| Número 14
| Enero - Junio
| 2014
| 43

34. Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (Colección Tesis Doctorales).
35. Jipson, J. L. y Callanan, M. A. (2003). Mother-child conversation and children understanding of biological and nonbiological changes in size. *Child Development*, 74(2), 629-644.
36. Justice, L. M. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology*, 23, 87-106.
37. Justice, L. M. y Ezell, H. K. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical application. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, 185-193.
38. Justice, L. M. y Kanderavek, J. (2003). Topic control during shared storybook reading: mothers and their children with language impairments. *TECSE*, 23(3), 137-150.
39. Justice, L. M., Pullen, P. C. y Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44(3), 855-866.
40. Kanderavek, J. y Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context: practices and potential pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 395-406.
41. Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
42. Kugelmass, J. W. y Ross-Bernstein, J. (2000). Explicit and implicit dimensions of adult-child interactions in a quality childcare center. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 19-27.
43. Leseman, P. M. y De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
44. Lillard, A. (2007). Pretend play and cognitive development. En U. Goswami (ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 188-205). Malden, Ma: Blackwell.
45. Lisina, M. (1988). La génesis de las formas de comunicación en los niños. En M. Shuare y V. Davidov (comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 274-297). Moscú: Progreso.
46. Lohmann, H., Tomasello, M. y Meyer, S. (2005). Linguistic communication and social understanding. En J. W. Astington y J. A. Baird (eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 245-265). Nueva York: Oxford University Press.
47. MacDonald, M. (2006). Intergenerational interactions occurring within a shared reading program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 3(4), 45-61.
48. Martin-Chang, S. y Gould, O. N. (2012). Reading to children and listening to children read: mother-child interactions as a function of principal reader. *Early Education and Development*, 23, 855-876.
49. Martínez, M. A. (1987). Dialogues among children and between children and their mothers. *Child Development*, 58, 1035-1043.
50. Martini, F. y Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(3), 210-221.
51. McArthur, D., L. B. y Deckner, D. F. (2005). As stories become familiar: mother-child conversations during shared reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(4), 389-411.
52. McInnes, K., Howard, J., Miles, G. y Crowley, K. (2010). Differences in adult-child interactions during playful and formal practice conditions: an initial investigation. *The Psychology of Education Review*, 34(1), 14-20.
53. McNaughton, M. J. (2009). Closing in on the picture: analyzing interactions in video recordings. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(4), 27-48.
54. Ministerio de Educación Nacional y Corporación Niñez y Conocimiento (2009). *Desarrollo infantil y competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Colombia, Documento no. 10.
55. Moore, M. y Wade, B. (1997). Parents and children sharing books: an observational study. *Signal*, 203-214.
56. Nelson, K. (2005). Language pathways into the Community of Minds. En J. W. Astington y J. A. Baird (eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 26-49). Nueva York: Oxford University Press.
57. Newson, J. (1986). La interacción madre-hijo: una descripción sistemática e intersubjetiva. En A. Perinat (comp.), *La comunicación preverbal* (pp. 86-102). Barcelona: Avesta.

58. Nucci, L. y Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 66(5), 1438-1452.
59. Pandolfi, A. M. y Herrera, M. O. (1992). Comunicación no verbal en niños menores de tres años. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(3), 357-372.
60. Perinat, A. (1999). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDHUIOC.
61. Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
62. Philips, L. M., Norris, S. P. y Anderson, J. (2008). Unlocking the door: is parents' reading to children the key to early literacy development. *Canadian Psychology*, 49(2), 82-88.
63. Piaget, J. (1975). *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.
64. Richards, J. C. (2010). Evidence based and child friendly: shared book reading with chants support young children's language and literacy development. *Reading Improvement*, 47(4), 188-201.
65. Rodríguez, B. L., Hines, R. y Montiel, M. (2009). Communication behaviors and interactive strategies during shared book reading. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 271-272.
66. Rogoff, B. (1995). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
67. Saracho, O. (2000). A framework for effective classroom teaching: matching teachers' and students' cognitive styles. En R. J. Riding y S. G. Rayner (eds.), *International perspectives on individual differences. Volume 1: Cognitive styles* (pp. 297-314). Stanford, Conn: Ablex.
68. Saracho, O. (2003). Matching teachers' and students' cognitive styles. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 161-173.
69. Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory and practice. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). Nueva York: The Guilford Press.
70. Schiller, W. (1999). Adult/child interaction: how patterns and perceptions can influence planning. *Early Child Development and Care*, 159, 75-92.
71. Smetana, L. (2005). Collaborative storybook reading: bog parents and at-risk kindergarten students together. *Reading Horizons*, 45(4), 283-320.
72. Spitz, R. (1969). *El primer año de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
73. Sun, J. y Rao, N. (2012). Scaffolding interactions with preschool children: comparisons between chinese mothers and teachers across different tasks. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 110-140.
74. Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J. y Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
75. Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
76. Trevarthen, C. (1986). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. En A. Perinat (comp.), *La comunicación preverbal* (pp. 143-181). Barcelona: Avesta.
77. Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
78. Van Kleeck, A. y Beckley-McCall, A. (2002). A comparison of mothers' individual and simultaneous book sharing with preschool siblings: an exploratory study of five families. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 175-189.
79. Van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L. y McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 40(6).
80. Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
81. Wade, B. y Moore, M. (1996a). Children's early book behavior. *Educational Review*, 48(3), 283-288.
82. Wade, B. y Moore, M. (1996b). Home activities: the advent of literacy. *European Early Childhood. Education Research Journal*, 4(2), 63-76.
83. Wade, B. y Moore, M. (1998a). An early start with books. Literacy and mathematical evidence from a longitudinal study. *Educational Review*, 50(2), 135-145.

La lectura
conjunta y la
interacción
entre adultos
y niños de
3-5 años.
Revisión de
antecedentes

I Panorama
I pp. 33-46
I Volumen 8
I Número 14
I Enero - Junio
I 2014
I 45

84. Wade, B. y Moore, M. (1998b). Birmingham Bookstart-1997-1998. An Interim report. Inédito.
85. Wade, B. y Moore, M. (2000). A sure start with books. *Early Years*, 20(2), 39-46.
86. Wade, B. y Moore, M. (2003). Bookstart: a qualitative evaluation. *Educational Review*, 55(1), 3-13.
87. Wade, B., Moore, M. y Tall, G. (2000). *Birmingham Bookstart: a longitudinal questionnaire study 1998-2000*. Birmingham: School of Education, University of Birmingham.
88. Walsh, B. A. y Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
89. Wasik, B. y Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
90. Watson, R. (2002). Literacy and oral language: implications for early literacy acquisition. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early literacy research* (pp. 43-53). Nueva York: The Guilford Press.
91. Wells, G. (1986). *The meaning makers*. Londres: Hodder and Stoughton.
92. Witherington, D. C., Campos, J. J. y Hertenstein, M. J. (2004). Principles of emotion and its development in infancy. En G. Bremner y A. Fogel (eds.), *Blackwell Handbook of Infant Development* (pp. 427-464). Malden, Ma: Blackwell.
93. Zucker, T. A., Justice, L. M. y Piasta, S. B. (2009). Prekindergarten teachers' verbal references to print during classroom based, large-group shared reading. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 376-392.