

Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales^{*}

Early reading stages and affective mediation in multilingual and intercultural contexts

Alessia Corsi

Universidad de Barcelona

alessia.corsi@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4529-6282>

Montserrat Fons Esteve

Universidad de Barcelona

mfons@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0231-3292>

DOI: 10.17398/1988-8430.38.43

Fecha de recepción: 14/09/2022
Fecha de aceptación: 10/03/2022



Corsi, A., y Fons Esteve, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *Tejuelo*, 38, 43-70.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.43>

^{*} Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Espacios de hibridación entre literacidades para una educación plurilingüe. Estrategias y retos en nuevos entornos de aprendizaje”, PID2020-119589RB-I00 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación, orientada a los Retos de la Sociedad. Modalidad Retos. Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN).

Resumen: En este artículo se profundiza en el acompañamiento que facilitan las familias de distintas culturas cuando participan en un taller de lectura con sus hijos. Se busca identificar cuáles son las aportaciones específicas de carácter afectivo de los familiares que sustentan el aprendizaje lector de sus hijos cuando empiezan a leer. La metodología utilizada se basa en el análisis del discurso de las transcripciones de las sesiones del taller y de las entrevistas semi-estructuradas a los familiares. Se demuestra cómo la presencia y las intervenciones de los familiares promueven una respuesta afectiva positiva hacia la lectura a través de estrategias de apoyo entre las que destacan: la lectura acompañada y la espera; y, la creación de un clima acogedor que posibilita poner en marcha una serie de estrategias plurilingües que sostienen la conversación. Los resultados obtenidos permiten evidenciar la relevancia del concepto de “perezhivanie” de Vygotsky, que expande la noción de ZDP incluyendo la afectividad. Concretamente, la proximidad física, la mirada atenta, el diálogo constante y el tono de voz amoroso, sobre todo con los propios familiares, crean durante las sesiones una zona de seguridad para los niños y sostienen la construcción cooperativa de la comprensión de la lectura.

Palabras clave: literacidad; familias; multilingüismo; lectura acompañada.

Abstract: The aim of this article is to analyse the support families provide to their children when they participate in a shared reading project. It explores the affective specific contributions that parents provide to their children when they start to read. The methodology used is based on the discourse analysis of the transcripts of the reading sessions we carried out and semi-structured interviews with family members. The results show that the presence and collaboration of parents provide a positive emotional response to reading through support strategies among which we can highlight: shared reading and waiting and, the creation of a cosy atmosphere that promotes a series of plurilingual strategies that sustain the conversation. The results obtained show the relevance of Vygotsky's concept of "perezhivanie", which expands the notion of ZDP including emotion. Specifically, physical proximity, attentive look, constant dialogue and a loving tone of voice, especially with family members, create a safety zone for children during the sessions and support the cooperative construction of reading comprehension.

Keywords: literacy; families; multilingualism; shared reading.

I ntroducción

La globalización y los constantes movimientos socioeconómicos determinan la superdiversidad (Vertovec, 2007) que caracteriza la composición de la sociedad actual, cada vez más diversa y más plural. Debido a ello cada familia se configura con sus propios discursos y prácticas letradas que cada niño experimenta en su hogar como parte de su historia familiar (Auerbach, 1989; Street, 1995). El conjunto de estas prácticas en torno a la lengua (oral y escrita) conforma una cultura familiar propia en relación al habla, la lectura y la escritura que llamamos literacidad familiar. Del mismo modo que no hay dos familias iguales, no hay dos literacidades iguales, de ahí la necesidad de formular en plural este concepto y por ello hablamos de “literacidades familiares”. Esta diversidad necesita de un enfoque pedagógico que valore todas las literacidades y enfatice la naturaleza integrada e híbrida de las prácticas letradas plurilingües. En la convivencia intercultural puede suceder que las literacidades familiares entren en tensión con las prácticas letradas de la escuela. Así pues, también el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura necesita un planteamiento de pluriliteracidades.

Dentro de este planteamiento, las literacidades familiares no son concebidas como deficitarias, sino que constituyen una gran oportunidad para la construcción de nuevas formas de literacidades que ayuden a romper dicotomías y categorizaciones, tal como ha planteado la autora Corsi (2019) en su tesis doctoral. En ella analiza como un proyecto de lectura compartida y dialogada con la participación de los niños, sus familias y una dinamizadora puede favorecer el proceso de interpretación del texto y el aprendizaje de la lectura en contextos plurilingües e interculturales. En este proyecto de lectura compartida se observa que la dinamizadora ejerce un papel relevante de mediación para la comprensión de la lectura. Concretamente, emergen tres dimensiones de mediación: la cognitiva, la afectiva y la lingüística.

La mediación cognitiva hace referencia a las estrategias utilizadas para clarificar el sentido y facilitar la comprensión, tanto a nivel literal como inferencial. En la segunda dimensión de la mediación, la afectiva, se consideran todas aquellas intervenciones que promueven respuestas afectivas positivas hacia el proceso de lectura e interpretación del cuento. Por último, en la tercera dimensión de la mediación, la lingüística, se consideran todas aquellas intervenciones en las que el uso de las lenguas es funcional en la construcción del significado. Es necesario destacar que las tres dimensiones (cognitiva, afectiva y lingüística) presentadas en el proceso de mediación del texto no están separadas sino que interactúan de forma sinérgica en el proceso de comprensión del texto. Además, cada dimensión influye sobre la otra. Ahora bien, para su estudio y comprensión podemos explicarlas separadamente.

En el presente artículo se expone una parte de esta tesis, la que se refiere a los aspectos afectivos, ya que se constató que de entre los tres tipos de medicaciones, el afectivo era el más sostenido. El componente afectivo actúa de motor para vincular el proceso lector a las prácticas escolares y al mismo tiempo a las literacidades familiares de cada uno. Se concluye que es necesario proporcionar experiencias en las que la dimensión afectiva de la interacción social sea positiva y relevante puesto que afecta a la construcción de los significados y, de forma específica, al aprendizaje de la lectura.

1. La mediación afectiva en los inicios de la lectura

La lectura en voz alta para los neolectores ha sido ampliamente reconocida (Tomasello, 2003; Teberosky y Sepúlveda, 2018; Gurdon, 2019; Bueno, Forés y Ruiz, 2023) como la puerta de entrada a la lectura tanto por el estímulo cognitivo que representa, como por la relación positiva en la interacción con los libros. Llamamos mediación afectiva al papel que juega el adulto en la creación de esta relación positiva con los libros, especialmente a través del clima que se origina al leer y al conversar sobre los textos.

Guthrie y Knowles (2001) identifican tres factores relacionados con la dimensión afectiva que inciden en el desarrollo de la competencia lectora: la motivación, el interés y la actitud. Mientras que la motivación y el interés están más relacionados con los objetivos de cada acto lector determinando un tipo de comportamiento, la actitud se identifica con las respuestas afectivas que acompañan al comportamiento lector iniciado por un estado motivacional. En particular, los mismos autores señalan que el sentimiento de competencia (self-efficacy) en relación con una tarea de lectura conforma una actitud que influye sobre la comprensión del texto. El sentimiento de competencia en los inicios de la lectura es muy bajo y constituye un foco de atención importante que debe cubrir el mediador. También Foncubierta y Fonseca (2018) reconocen la dimensión afectiva, como mecanismo interviniente en el aprendizaje de la lectura (en especial en L2), junto con los mecanismos cognitivos y los socio-culturales. Estos autores, del mismo modo que Guthrie y Knowles (2001), registran la motivación como componente de la dimensión afectiva y citan además la autoestima y la ansiedad como elementos que junto a la motivación conforman dicha dimensión. Autoestima y ansiedad están muy relacionados con el sentimiento de competencia en la lectura, lo que nos ayuda a tener una visión muy completa y matizada de la dimensión afectiva que estudiamos.

La mayoría de estudios relacionados con la dimensión afectiva se han realizado en el ámbito familiar, ya que el mismo contexto facilita su desarrollo. Así Leseman y De Jong (2001), en su estudio sobre las

prácticas letradas del hogar llevado a cabo en los Países Bajos, mostraron la relevancia de la calidad socioemocional en las experiencias de literacidad por encima de cualquier otro factor: «the bivariate correlation of the instruction and socioemotional quality measures of play interactions with word decoding and reading comprehension were stronger than the correlation of any of the home literacy facets» (pp. 88-89).

En el mismo sentido Bus (2001) investiga esa idea de leer cuentos no como estímulo cognitivo, sino como experiencia afectiva. Concretamente, estudia la práctica de la lectura de cuentos a los niños en el ámbito familiar no como una práctica aislada para estimular el desarrollo de la literacidad, sino como proceso social “embedded in parent-child relationships” en el que “the frequency and quality of book reading are strongly related to the historie of interactive experiences that children share with their parents and other caregivers” (p. 41). A partir de la teoría del apego (attachment theory) la autora observa cómo la lectura interactiva de los libros depende más del tipo de relación entre los niños y sus padres en edad preescolar que de las características del niño, como el interés. Así pues, «parents and children who share a positive history of interactive experiences are more inclined than pairs with a negative history of interactive experiences to engage with unknown aspects of their environment, including written material» (Bus, 2001, p. 42).

Se observa que las estrategias de soporte parental (parental scaffolding/scaffolding behaviours) son las que determinan el éxito de la interacción que se da en la lectura de cuentos, ya que hacen que sea un evento significativo para el niño. Entre las estrategias de apoyo que utilizan los padres la autora enumera: señalar (pointing), etiquetar (labelling), comentar (commenting), evocar respuestas (evoking responses), respuestas no verbales (nonverbal responses), comentarios negativos (negative feedback), corregir el comportamiento del niño (correcting the child's behaviour), verificar la lectura del texto (verbating reading of the text), disciplinar (disciplining). En este estudio, además, se pone en evidencia que las interacciones entre padres

y niños de culturas distintas no comportan diferencias en la calidad del apoyo parental:

Even when the parent does not do anything good from a didactic perspective, the interactive session may evoke enjoyment and engagement in the storybook reading and support children's interest in books and their understanding of stories and book language (Bus, 2001, p. 50).

El desarrollo de la literacidad es un proceso profundamente social, ligado al contexto y arraigado en la relación emocional entre padres y niños: «each parent-child interaction is a reflection of the participants' unique interpersonal style, history of storybook readings, and sociocultural norms» (Bus, 2001, p. 51).

Por otro lado, se evidencia que las interacciones entre padres y niños de culturas diferentes conllevan diferencias en las características del proceso de lectura —como en el grado de conversación con el que los padres acompañan a la lectura del texto— por lo que una interacción de calidad en la lectura —de cara a la escuela— encaja mejor en la perspectiva de la cultura europea y americana de la clase media-alta. En este sentido Pérez (2018), en su estudio con alumnos de primero y segundo de primaria, investiga el desarrollo de las habilidades lectoras y su relación con la lectura compartida en lengua materna en el hogar. La autora evidencia una correlación positiva entre la lectura compartida durante los primeros años de la infancia y el siguiente desarrollo de habilidades lingüísticas, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras. Del mismo modo, Pérez evidencia también una relación entre este desarrollo lingüístico (L1 y L2) y el contexto alfabetizador familiar (formación académica y acceso a recursos culturales).

Los resultados de estos estudios muestran cómo no necesariamente la lectura de cuentos se convierte en sí misma en una experiencia facilitadora del aprendizaje escolar en segundas lenguas, sino que precisa además de una sensibilidad intercultural y plurilingüe que sepa integrar los repertorios lingüísticos y las prácticas familiares de los alumnos. Como han argumentado Henao y García (2009, p. 157), “las escuelas necesitan reconocer las múltiples prácticas lingüísticas que

traen cada vez más poblaciones heterogéneas y que la escolarización integrada, más que cualquier otro contexto, tiene el potencial de liberar”. De acuerdo con Greco (2021) consideramos también que a fin de establecer una comunicación exitosa hay que aprovechar los conocimientos lingüísticos de que se disponen para transitar de una lengua a otra y dinamizar las conexiones que facilitan la competencia comunicativa. Las literacidades familiares a menudo pueden entrar en tensión con las prácticas de la escuela. Este desfase es particularmente evidente para aquellos niños que, a pesar de haber tenido experiencias de prácticas letradas, no tienen ese bagaje específico que pide la escuela, y que a menudo se da por supuesto. Desde una perspectiva deficitaria, estos alumnos tienen que adaptarse a las prácticas de la escuela. En cambio, desde una perspectiva situada y plural, estos alumnos precisan de espacios y prácticas de aprendizaje debidamente diseñados en que poder relacionar sus propias literacidades con las que son propias del discurso de la escuela para darle sentido y poderlas incluir.

1. 1. La dimensión afectiva del aprendizaje: Perezhivanie

Mahn y John-Steiner (2002) examinan la relación entre pensamiento y afecto a partir del concepto perezhivanie de Vygotsky, concepto que expande la noción de ZDP incluyendo la emoción. Según los autores, al considerar la variable afectiva de la ZDP, se amplifica su carácter dinámico y se profundiza más en la comprensión de este concepto vygotskiano.

En contraposición a los enfoques que consideran que los sentimientos no afectan al pensamiento (isolated mind approaches), el concepto de perezhivanie reivindica la relación entre afecto y razón y evidencia la importancia de incluir la emoción en la ZDP. La perezhivanie describe los modos en que los participantes perciben, experimentan y procesan los aspectos emocionales de la interacción social. Luria (1987) señala este componente afectivo del aprendizaje en Vygotsky:

Without the exploration of the relationship of the word to motive, emotion, and personality, the analysis of the problem of «thinking and speech» remains incomplete. The relationship between meaning and sense, and the relationship of intellect to affect, were the focus of much of Vygotsky's work in the last years of his life (Luria, 1987, p. 369).

Así pues, Vygotsky plantea la necesidad de examinar los modos en que la construcción de los significados y el aspecto afectivo de la interacción social afectan al aprendizaje en la ZDP. Colaborando, los participantes crean ZDP para sí mismos “where intellect and affect fused in unified whole” (Vygotsky, 1987, p. 373). El apoyo emocional incluye la confianza, el compartir riesgos en la presentación de nuevas ideas, la crítica constructiva y la creación de una zona de seguridad (Mahn y John-Steiner, 2002, p. 52). Sólo en esta zona de seguridad se puede llegar a percibir no sólo el significado del pensamiento y de la palabra, sino también su dimensión afectiva, su sentido:

Meaning is only one of the zones of sense, the most stable and precise zone [...] A word's sense is the aggregate of all psychological facts that arise in our consciousness as a result of the word. Sense is dynamic, fluid, and complex formation that has several zones that vary in their stability (Vygotsky, 1987, pp. 245-276).

Mahn y John-Steiner (2002) en su discusión sobre el papel del afecto en la práctica educativa transformadora, se centran en los modos en que «careful listening, intense dialogue and emotional support sustain the cooperative construction of understanding, of scientific discovery and of artistic forms» (p. 51). Para ellos, «an essential part of students' perezhivanie is provided by interpersonal relationships in the classroom. Such relationships are especially important with second language learners, who face additional cultural and linguistic challenges» (p. 57). Así pues, parte importante de una ZDP dinámica es el hecho de proporcionar a los alumnos una zona de seguridad emocional en el aula, tanto en la relación con los profesores como en los estudiantes entre sí, de manera que puedan sustentarse los procesos de aprendizaje a pesar de los desafíos culturales y lingüísticos adicionales que tienen los alumnos cuyas lenguas familiares no coinciden con las de la escuela.

1. 2. El enfoque de las múltiples literacidades

Desde una perspectiva sociocultural, leer y escribir, además de ser procesos lingüísticos y cognitivos, son prácticas sociales definidas por la cultura. Así pues, leer y escribir no son actividades descontextualizadas y neutras, sino que son actividades situadas “within specific social practices within specific discourses” (Gee, 2000).

Si la lectura y la escritura son prácticas sociales situadas, entonces la literacidad debe pensarse como un conjunto plural y diverso de prácticas que cambian histórica, social, cultural e individualmente. En este sentido, Gee (2008) propone hablar de literacidades múltiples o plurales. Desde este enfoque, el contexto sociocultural y la experiencia de literacidad de cada familia no se ven como un impedimento externo para aprender, sino que son parte del proceso de aprendizaje. Así pues, el estudio de las familias y de sus literacidades y las propuestas que pueden surgir constituyen una oportunidad para que la experiencia de aprendizaje sea una experiencia significativa: «such projects, whether reading or acting out a book, writing or drawing one’s book, or building a robot under guidance of an illustrated text, bring two individuals together in unique experiences that become indelible in memory» (Heath, 2010, p. 33).

De acuerdo con Gee (2004) pensamos que “learning to read works best as a cultural and not an instructed process” (p. 39). Si consideramos el aprendizaje de la lectura sin los elementos sociales y emocionales que le dan sentido estamos vaciando la lectura de los aspectos culturales que lo componen y que le permiten comprender e interpretar un texto. En consecuencia, muchos alumnos llegan a aprender a leer en el sentido de decodificar el texto, pero no el sentido de comprenderlo, puesto que no han tenido experiencia del mundo al que las palabras del texto se refieren. Por eso, para muchos niños la experiencia escolar se traduce en la participación en una cultura y en unas prácticas que pueden resultar del todo extrañas a las del mundo familiar, y a veces, también, en conflicto con éstas. Así pues, el hecho de implicar a las familias y sus literacidades en el proceso de aprendizaje de los alumnos, no sólo nos permite superar una visión

dicotómica entre los dominios del hogar y la escuela, sino que también nos permite hacer emerger las prácticas familiares que pueden proporcionar mediaciones de gran valor para su apropiación con sentido en las prácticas propias de la escuela.

2. Análisis de la mediación afectiva en el taller “Cuentos en familia”

“Cuentos en familia” es la experiencia de un taller quincenal de lectura que se desarrolló durante once sesiones a lo largo de un curso escolar. Las sesiones giraban en torno a la lectura de un cuento en lengua catalana que proponía la dinamizadora del taller. El taller se realizó en horario extraescolar y participaron un grupito de alumnos de diferentes orígenes culturales (de P5 a 2º de primaria) acompañados por un familiar (padres, madres, abuelos, hermanos, etc.), aparte de la dinamizadora. Cada sesión se iniciaba con el soporte material de un saco de cuentos donde se encontraban los títeres de los personajes de la historia que se iba a contar, así como también imágenes de elementos presentes en la narración escogida para cada taller. Este material era el punto de partida para elaborar las hipótesis sobre el contenido del cuento, favoreciendo la comprensión del vocabulario clave y de las estructuras lingüísticas. A partir de nombrar estos elementos se daba visibilidad a las lenguas familiares presentes, interesándose por cómo se dicen en las diferentes lenguas de los participantes. Posteriormente, se procedía a la lectura acompañada (basada en el modelo de lectura dialógica definida por Dunst, Trivette y Hamby, 2007) del cuento en voz alta y su interpretación. La lectura podía hacerla tanto la dinamizadora como, si lo deseaban, los propios alumnos y las familias. Durante la lectura, la dinamizadora facilitaba el uso de estrategias de comprensión y formulaba preguntas tanto textuales e inferenciales, como afectivas, creativas y críticas. Pero sobre todo la dinamizadora se centraba en crear las condiciones para favorecer la conversación a partir de la lectura del cuento leído, asegurando la presencia constante de las lenguas familiares, así como la apertura a las prácticas lectoras familiares de los participantes.

2.1. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es desarrollar el proceso lector desde la experiencia vivencial de leer juntos (alumnos, familiares y una dinamizadora) cuentos populares en lengua catalana. Asimismo, se quiere proporcionar un contexto significativo en el que la presencia y uso de la lengua de la escuela (en este caso el catalán) estén acompañados del reconocimiento y uso estratégicos de los repertorios lingüísticos y culturales de los alumnos y sus familias. Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos:

- Analizar las intervenciones de carácter afectivo de los familiares para el desarrollo del proceso lector de los niños, en la realización del taller “Cuentos en familia”.
- Identificar los tipos de estrategias que favorecen la comunicación a partir de los repertorios lingüísticos y culturales de los participantes para la construcción del significado del texto leído en el taller “Cuentos en familia”.

2.2. Metodología

Este estudio adopta una metodología cualitativa y de cariz etnográfico. Hemos optado por este tipo de paradigma puesto que será a partir del análisis etnográfico de los datos, en su contexto original, que se procederá a la interpretación de los hechos (Richards, 2015). Así mismo, hemos optado por un estudio de casos ya que permite describir los casos estudiados en profundidad y en relación con el contexto en el que se dan; así pues, el propósito del estudio de casos no es representar al mundo, sino representar el caso (Simons, 2011). No se persigue la generalización, sino que se quiere sugerir la complejidad de la experiencia analizada teniendo en cuenta las multiplicidades de los «yo» que intervienen (tanto de los participantes como del investigador) y que dan lugar a representaciones más dinámicas, problemáticas, abiertas y complejas. (López, 2013; Vargas, González y Navarrete, 2018).

En conclusión, el presente diseño de investigación propone un estudio cualitativo, etnográfico y de casos -de tres alumnos y sus familias- sobre los que se recogen diferentes tipos de datos que emergen en un contexto en el que la investigadora asume el rol de observadora participante y, en el desarrollo de la experiencia de lectura en el taller, también de dinamizadora.

2.3. Participantes

La selección de los alumnos y sus familias para participar en el proyecto de lectura compartida “Cuentos en Familia” fue realizada por las mismas maestras de una escuela de Barcelona de gran diversidad cultural, una vez conocido el proyecto. Las maestras seleccionaron a un total de seis familias de niños y niñas de 1º y 2º de primaria, ya que son los cursos en que los alumnos adquieren una cierta autonomía en el proceso lector. Tal y como explicó la jefa de estudios, escogieron entre los niños que conocían menos la lengua catalana y las familias que tenían menos relación con la escuela. Asimismo, la jefa de estudios comentó que no podía asegurar la participación constante de estas familias en el proyecto. Consideramos que la mediación de las maestras en la elección de las familias fue de gran ayuda, ya que, por un lado, ellas conocían directamente a los niños y estaban en contacto directo con ellos y, por otro, las familias tenían su confianza y estima. En este sentido, esta mediación fue un puente ideal para la introducción de la investigadora en el grupo de interés y dentro de la situación de investigación (Agar, 1980). El taller empezó con las 6 familias, pero solo mantuvieron la asistencia a lo largo de las once sesiones, 3 de ellas. Por otro lado, a partir de la cuarta sesión de lectura, cada niño participante invitó a rotación a un compañero o compañera de clase con su familia. Así pues, aparte de los alumnos focales y sus familias, en alguna sesión se contó con la participación de otro niño o niña y de sus padres. En la tabla 1 presentamos a las familias que participaron todas las sesiones de manera esquemática. Para garantizar un clima máximo de confianza, todos los nombres de los participantes que aparecen son pseudónimos.

Tabla 1
Participantes

Madre/Padre	Procedencia	Lenguas familiares	Alumno/alumna	Curso
Salima	Marruecos	Árabe Español	Mourad Fatiha	2n P5
Carlos	República Dominicana	Español	Candela Andrea	1r 5è
Rhodora	Filipinas	Tagal Inglés Español	Nelia	1r

Fuente: elaboración propia

2.4. Procedimientos

Todas las sesiones del taller de cuentos fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. Se sacaron fotografías de distintos momentos que la investigadora consideraba que podían plasmar interacciones entre los participantes. También, en cada sesión la investigadora anotaba sus observaciones en el diario de campo. Al finalizar el proyecto, se llevó a cabo una entrevista semidirigida (ANEXO 1) con cada una de las tres familias participantes a fin de obtener sus impresiones en relación con el desarrollo del proyecto. Estas entrevistas también fueron grabadas en audio y transcritas para su análisis.

Los datos recogidos se analizaron siguiendo las orientaciones del análisis del discurso en interacción (Casalmiglia y Tusón, 1999; Cambra y Palou, 2007; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Palou, 2008). Para este trabajo el análisis y la interpretación de los datos se ha realizado poniendo énfasis en las intervenciones de carácter afectivo, organizando los resultados teniendo en cuenta los dos momentos del proceso de lectura del taller implicado en este estudio: la lectura acompañada y la conversación que se genera a partir de la lectura de cada cuento.

Del análisis de los datos del taller “Cuentos en familia” emergieron dos grandes categorías con sus correspondientes subcategorías que pueden apreciarse en la tabla 2.

Tabla 2

Categorías resultantes del análisis del taller

Categorías	Subcategorías
(I) Intervenciones de carácter afectivo en la lectura en voz alta acompañada por los adultos	Anticipación de la palabra o frase a leer Corrección inmediata Lectura al unísono Comentario alentador Proximidad física protectora Mirada atenta Espera
(II) Estrategias de carácter afectivo que facilitan la comunicación en la conversación alrededor de la lectura realizada	Uso del imperativo afectuoso Sugerencia de palabras Finalización de frases Expansiones Reformulaciones Encadenamientos Manejo del repertorio lingüístico Uso de la gestualidad Utilización de las imágenes Invitación a participar a través de preguntas directas y retóricas

Fuente: elaboración propia

Del análisis de los datos de las entrevistas con las familias emergieron tres categorías que se detallan en la tabla 3.

Tabla 3

Categorías resultantes de las entrevistas a las familias

Categorías
(I) Percepción de cambios en su hijo/hija
(II) Percepción de cambios respecto a la propia persona
(III) Percepción de cambios en las literacidades familiares

Fuente: elaboración propia

Este análisis cualitativo se validó por un sistema de jueces, procediendo de la siguiente manera: la misma investigadora hizo un primer análisis de los datos recogidos y se contrastó con otra investigadora del grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL) de la Universidad de Barcelona. Las discrepancias se debatieron en una reunión de todo el equipo.

3. Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados relacionados con las intervenciones de carácter afectivo en los momentos de lectura en voz alta acompañada por los adultos y en segundo lugar las estrategias igualmente de carácter afectivo que favorecen la comunicación en los momentos de conversación alrededor de la lectura realizada.

3.1. La lectura acompañada y la espera

Del análisis de las intervenciones de carácter afectivo de los familiares para el desarrollo del proceso lector aparece como estrategia más recurrente el acompañamiento paciente, afectuoso, interesado y expectantemente positivo en distintos momentos de lectura en voz alta. Se trata de una lectura acompañada que se teje de manera dinámica, con el patrón de base de confianza, estima y seguridad de no ser juzgado. Actitudes que se manifiestan por la alternancia respetuosa y regulada de los turnos de lectura según las posibilidades del aprendiz y el diálogo acompañado en todo momento por un tono de voz amoroso, una mirada atenta y una proximidad física protectora.

Destacamos el siguiente fragmento (sesión 7, S11F63) para ilustrar la puesta en marcha de dicho acompañamiento:

NELIA y RHODORA – (R. lee de una en una las palabras y N. las repite) **punxegut del seu sac i punxa|**
NELIA - **la por**
RHODORA - **pe**
NELIA – (a partir de aquí la niña empieza a leer sola) **pedra e encara no és del tot | cu |**
RHODORA - **cuïta**
NELIA - (la niña sigue leyendo sola) **cuïta si m’ho pre**
RHODORA - **per**
NELIA - **permeteu me l’emporto pel sopar de demà diu la gallina li pregunta ja se’n va sí respon el llop però no us agraeixo aquesta ve vetllada tan agradable que tornarà aviat pregunta l’ànec el llop no respon¹.**

En esta sesión Nelia consigue el reto de leer en voz alta por primera vez. La niña logra este reto gracias a las estrategias que utiliza su madre que le aseguran el apoyo emocional necesario para soltarse. Vemos cómo, durante la lectura, la proximidad física (abrazo, mirada atenta) se convierte en una estrategia que sobrepasa el ámbito cognitivo para situarse en la esfera emocional. Ambas voces, la de la madre y la de su hija, se van intercalando, leen al unísono y poco a poco la voz de la madre deja paso a la voz de la niña. Este fragmento nos resume la clave de la lectura acompañada.

Crear una situación de interacción entre niño, texto y lector más experto a partir del interés, como puede ser quizás la lectura de un cuento, proporciona la puerta de entrada para el aprendizaje de la lectura. En esta interacción el lector más experto lee para el aprendiz y poco a poco le va dejando responsabilidades a medida que el lector puede asumirlas o lo pide. El adulto va regulando sus ayudas en función de los conocimientos y habilidades lectoras del niño.

Queremos resaltar como estrategia propia y específica "la espera". Los resultados del análisis de los momentos de interacción

¹ La negrita indica lectura en voz alta del texto.

entre Nelia y su madre nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia de los tiempos y de tenerlos en cuenta en el proceso de adquisición de las lenguas. Los silencios de la niña que se observaron en las primeras seis sesiones no muestran ausencia ni lejanía, al contrario, son silencios participativos que esperan poder manifestarse. Primero lo hace mediante la voz de la madre, después con las de ambas, madre e hija, juntas e intercaladas, y, finalmente, con la sola voz de la niña. Este ejemplo nos recuerda y avala que debemos cultivar una y otra vez la actitud de espera activa para acompañar a los niños en sus primeros intentos de lectura. Por todo ello, los resultados obtenidos nos permiten evidenciar la relevancia del concepto de *perezhivanie* de Vygotsky, que, tal y como hemos visto antes, expande la noción de ZDP incluyendo la emoción. Concretamente, la proximidad física, la mirada atenta y el diálogo constante, sobre todo con los propios familiares, crean durante las sesiones una zona de seguridad para los niños y sostienen la construcción cooperativa de su comprensión del texto compartido.

3.2. La creación de un espacio de conversación acogedor

Dentro de las estrategias que se han identificado para favorecer la dimensión afectiva de la comunicación destacamos la creación de un espacio de conversación acogedor como condición básica para que emerjan los repertorios lingüísticos y culturales de los participantes y pueda construirse un significado del texto.

La creación de un espacio de conversación -previa, durante y posterior de la lectura- acogedor en el que el alumno se sienta amparado y no se sienta cuestionado es una condición indispensable para potenciar la comunicación. Se trata de saber generar un espacio donde todos los participantes se sientan seguros independientemente de la lengua o lenguas que hablen, y esta seguridad arraiga en la aceptación, reconocimiento, flexibilidad y respeto. De esta forma cada interlocutor puede expresar sus ideas a pesar de las dificultades lingüísticas con las que se podría enfrentar, poniendo en marcha estrategias plurilingües que posibilitan y amplían las intervenciones de los participantes en la conversación tal como también comprueba Greco (2021).

Valga como ejemplo paradigmático la intervención espontánea de Mourad en español, adoptando un cambio de lengua y de registro, en el siguiente fragmento de conversación de la sesión 7 (S10F56):

DINAMIZADORA: Estan contents ¿per què penseu que estan tant contents els animals?

MOURAD – *porque:: |mmm| porque:: | se lo estan pasando genial*
/2

El hecho de poder transitar entre lenguas y registros diferentes, como podemos observar en el fragmento anterior, extiende las posibilidades de intervenciones por parte de los participantes que de este modo tienen menos posibilidades de quedarse al margen de la conversación debido a las dificultades lingüísticas. Asimismo, podemos ver cómo el hecho de pasar a un registro más coloquial facilita que el sujeto pueda consultar su experiencia y sus conocimientos para relacionarlos con la información del texto y establecer conexiones.

La investigación nos ha permitido confirmar los resultados de las investigaciones de Mahn y John-Steiner (2002) que consideran que la relación de apoyo emocional es especialmente importante con niños con lenguas familiares que no coinciden con la lengua vehicular de la escuela (en este caso el catalán), ya que se enfrentan a retos culturales y lingüísticos adicionales. Una experiencia de lectura que proporciona un espacio de seguridad emocional para los niños promueve una búsqueda del "sentido" que permite superar, o intentarlo, las dificultades lingüísticas. Las palabras son vividas y vinculadas a la situación de lectura compartida, por lo que tienen sentido a nivel de experiencia antes que a nivel de «instrucción». Por eso, una situación de seguridad emocional favorece la comunicación, la participación y la construcción de sentido. Esta seguridad permite al niño arriesgarse a participar en la conversación sin miedo a equivocarse porque percibe la seguridad de que no va a ser juzgado.

² La lectura de los cuentos y la conversación sobre ellos se realiza en catalán. La cursiva indica que se usa otra lengua.

Así pues, en el ejemplo siguiente, podemos observar cómo Mourad (sesión 8, S2F6), para obviar las dificultades lingüísticas, pone en marcha una serie de estrategias plurilingües para llevar a cabo su intervención:

SALIMA – *habla*
MOURAD – que era un llop/
DINAMIZADORA – |ahah |
MOURAD – |ehe | era molt vell i no tenia dents
[...]
MOURAD – i llavors tenia una:: |ehe |
SALIMA – pedra
MOURAD – |eh sí! pedra/
[...]
MOURAD – i:: |mhm | i després trobava una:: |mhm | |eh ¿cómo se llama? |mhm /sí mhm /mhm /jai! ¿cómo se llama?
[...]
MOURAD – i el llop |mhm | |jai! i:: |mhm | |ehe | |mhm |
DINAMIZADORA – ¿i què van fer?
SALIMA: *llamar a la porta*
MOURAD – i:: fa:: fa toc toc a la porta:: / i:: | |ehe | el
SALIMA: *obre*
MOURAD – i la gallina li obre i el llop li diu:: et et faré una sopa de pedra a l'aigua\
[...]
MOURAD – no me'n recordo més\<

Podemos observar cómo los niños, para obviar las dificultades lingüísticas, ponen en marcha una serie de estrategias plurilingües como: prolongación de sonidos vocálicos, repeticiones, interyecciones, sonidos rumiativos, simplificación del texto cuando se usa la lengua meta, preguntas retóricas, preguntas directas a los demás participantes, uso de la gestualidad, recurso a las imágenes, cambios de lengua. Por otra parte, estas estrategias también generan la puesta en marcha de unas estrategias de ayuda por parte de los demás participantes que intervienen en la construcción de la frase, en particular encontramos: el uso del imperativo cariñoso por parte de los familiares para que los niños participen en la conversación, el uso de frases completivas, sugerencia de palabras, expansiones, reformulaciones, encadenamientos

y otras estrategias lingüísticas (Sánchez-Cano, 2009). De este modo, la lectura del cuento y la conversación a partir del cuento se convierte en proceso de interpretación del texto como el recurso para la mejora de las expresiones lingüísticas y comunicativas de los participantes.

En este sentido, y de acuerdo con De Temple y Snow (2001), la conversación a partir de y sobre el texto se convierte en parte orgánica de la actividad de lectura: «the social, conversational activity that occurs around literacy must be incorporated in to our notions of what reading is». Así pues, vemos la «participation in literate conversation, both as a metaphor for being literate and as a very literal context for developing literacy skills, knowledge, and motivation» (p. 56).

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo nos permiten afirmar que la presencia y la colaboración de los padres en los talleres “Cuentos en familia” soportan la motivación a la lectura de los niños, en particular en el mantenimiento de una actitud positiva y favorable. Tal y como hemos visto en el marco teórico, Guthrie y Knowles (2001) hablan de actitud y la definen como un sistema de sentimientos relacionados con la lectura que hace que el aprendiz se aproxime a ella o la evite. Así, la presencia de los padres, y más concretamente sus intervenciones orales, apoyadas en elementos paralingüísticos y proxémicos afectuosos, promueven una respuesta afectiva positiva hacia la lectura. Concretamente, los padres actúan sobre el sentimiento de competencia (self efficacy) y autoestima, en palabras de Foncubierta y Fonseca (2018), de los niños con estrategias de apoyo que los animan a participar en la lectura en voz alta y en la conversación. De estas estrategias hemos destacado: la lectura acompañada y la espera; y la creación de un clima acogedor que potencie la puesta en marcha de una serie de estrategias plurilingües que sostengan la conversación. Hemos podido ver cómo propiciar una experiencia de lectura con la participación de la familia permite contar con aquellos elementos sociales y emocionales que connotan las prácticas familiares y que generan mediaciones afectivas, cognitivas y lingüísticas de gran valor.

En particular, hemos podido observar cómo las relaciones interpersonales entre los participantes en las sesiones de cuentos proporcionan un apoyo emocional a la perezhivanie, es decir, en palabras de Mahn y John-Steiner (2002), los modos en que los participantes perciben, experimentan y procesan los aspectos emocionales de la interacción social. Hemos destacado que la proximidad física, la mirada atenta y el diálogo constante, sobre todo entre los propios familiares, actúan como pilares que sustentan la seguridad afectiva de los niños y posibilitan que éstos se sientan cómodos y puedan contribuir a la construcción colectiva de la comprensión de los cuentos. El taller “cuentos en familia” ha logrado ser una experiencia de lectura que proporciona un espacio de seguridad emocional gracias al cual el niño puede desviar su inseguridad lingüística en favor de la comunicación, la participación y la construcción de sentido. En ausencia de esa seguridad el niño difícilmente asume el riesgo de exponerse a un posible fracaso comunicativo.

La presente investigación nos lleva a remarcar la relevancia del aprendizaje de la lectura como proceso que precisa de mediación y la importancia de ofrecer espacios debidamente diseñados que promuevan experiencias lectoras placenteras. Todos ellos son aspectos que concuerdan con Bueno, Forés y Ruiz (2023) cuando apuntan que el estado emocional es un factor primordial relacionado con las implicaciones positivas de la lectura en voz alta con los niños. Se advierte que compartir tiempos de lectura en voz alta con sensación de estrés puede perjudicar los vínculos emocionales y el mismo aprendizaje de la lectura. En este sentido, no se trata sólo de poder contar con la figura de un experto que potencia el diálogo con el texto, sino de multiplicar los tipos de intervenciones de carácter afectivo entre los lectores. Las mediaciones se dan entre todos los participantes, y no sólo por parte de la dinamizadora, favoreciendo una transformación recíproca gracias a una mediación cognitiva, afectiva y lingüística. Estas mediaciones no son los resultados de técnicas de lecturas que se pueden aprender a priori y de forma descontextualizada, sino son el resultado de las intervenciones que se dan durante el proceso lector y no pueden ser desvinculadas de ello. En otras palabras, las mediaciones

son el resultado de estrategias adquiridas con la experiencia reflexionada, siempre contextualizada y nueva, en las que el dinamizador acompaña a la lectura de forma atenta, sensible, consciente, reflexiva y pertinente. Son estas mediaciones las que vinculan el proceso lector a las prácticas escolares y al mismo tiempo a las literacidades familiares de cada uno.

En el siguiente fragmento de la entrevista con una de las madres se aprecia cómo la experiencia de la lectura vivida en el taller ha generado una actitud positiva hacia la lectura. Tanto es así que se recrea la situación de relectura del mismo cuento en la experiencia familiar.

Salima (mare del Mourad): Una vez | cuando mi niño estaba explicando eso del Patufet | como que a la niña le ha gustado mucho/ el niño antes de de cantar la canción patim\ la niña ya estaba cantándola [...] sí\ y también cuando le dice la pancha del boi ella se pone a carcajadas a reír\ porque sabe que ha tirado un pet/ y sale volando::/ (riendo) y Mourad le dice que una manera:: ya sabes con gestos::

En este fragmento se aprecia también la anticipación de los aspectos emocionales relacionados con la lectura del cuento y cómo se personaliza el acto de leer en el contexto familiar. Así pues, el conocimiento recogido por parte de los participantes en el proyecto no es el resultado del ejercicio repetitivo de unos modelos de aprendizaje sino que es el resultado de la vivencia personal de leer y comentar cuentos en compañía. Una experiencia en la que la dimensión afectiva de la interacción social afecta a la construcción de los significados y, de forma específica, al aprendizaje de la lectura.

Para finalizar, nos parece interesante resaltar las potencialidades y los límites de este estudio. Por un lado, este estudio podría servir para promover una nueva mirada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, una mirada atenta tanto a la dimensión afectiva como al papel que pueden tener las literacidades familiares de los alumnos en el marco escolar. En particular, sería interesante ver si podrían aplicarse las estrategias emergidas en este estudio en los procesos de lectura en contextos plurilingües y pluriculturales y ver si pueden contribuir a favorecer una aproximación global al proceso

lector. Eso sí, desde una perspectiva inspiradora y no de método. Sin embargo, sería conveniente realizar un estudio con una muestra más amplia.

Por otro lado, este estudio podría servir de inspiración para nuevas propuestas didácticas enfocadas en las literacidades familiares y a su potencial como instrumento de construcción del sentido y significado de los aprendizajes. Se trata, por tanto, de facilitar a la escuela un conjunto de espacios de aprendizaje promovidos y sostenidos para prácticas educativas híbridas que construyen nuevas formas de literacidades y que, al mismo tiempo, aseguran el progreso escolar de todos los alumnos.

Referencias bibliográficas

Agar, M. (1980). *Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.

Auerbach, E. R. (1989). Towards a socio-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59, 165-181.

Bueno, D., Forés, A., y Ruiz Bueno A. (2023). *Els beneficis de la lectura en veu alta*. Barcelona: Enciclopèdia.

Bus, A. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. En: C. Snow y L. Verhoeven (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups* (pp. 39-53). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cambra, M., y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y educación*, 19(2), 149-163.

Corsi, A. (2019). «Contes en família»: les interaccions en un projecte de lectura compartida i dialogada en un context plurilingüe i pluricultural. Tesis doctoral presentada en la Universitat de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/668713>

De Temple, J. M., y Snow, C. E. (2001) Conversations about literacy: social mediation of psycholinguistic activity. En C. Snow y L. Verhoeven (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups* (pp.55-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., y Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(4), 370-378.

Foncubierta Muriel, J. M., y Fonseca Mora, M. D. C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-42. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>

Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies. From ‘social situated’ to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp.180-196). Nova York: Routledge.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.

Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. New York: Routledge.

Greco, S. (2021). Comunicar y traducir: una perspectiva científica para un enfoque didáctico. *Tejuelo*, 34, 42-82. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.49>

Gurdon, M. C. (2019). *The enchanted hour: the miraculous power of reading aloud in the age of distraction*. New York: Harper.

Guthrie, J., y Knowles, K. (2001). Promoting reading motivation. En C. Snow y L. Verhoeven (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups* (pp. 159-176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Heath, S. B. (2010). Family literacy or community learning? Some critical questions on perspective. En K. Dunsmore y D. Fisher (Eds.), *Bringing literacy home* (pp. 15-41). Newark, DE: International Reading Association.

Henao López, G. C., y García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud, 7(2), 785-802.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.

Leseman, P., y De Jong, P. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? En C. Snow y L. Verhoeven (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups* (pp. 71-93). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>

Luria, A. R. (1987). Afterword. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum.

Mahn, H., y John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: a vygotskian view of emotions. En G. Wells y C. Guy (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 46-58). Oxford: Blackwell Publishing.

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Pérez Infante, C. (2018). Múltiples ventajas de la lectura compartida en el hogar. *Tejuelo*, 28, 185-218. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.185>

Richards, K. (2015). Qualitative research. En J. D. Brown y C. Coombe (Eds.), *The Cambridge guide to reserch in language teaching and learning* (pp. 61-67). Cambridge: Cambridge University Press,.

Sánchez-Cano, M. (Coord.). (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula*. Barcelona. Graó.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

Teberosky, A., y Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 7(2). doi: <https://doi.org/10.9771/re.v7i2.25327>

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based approach of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vargas, I., González, X., y Navarrete, T. (2018). Metodología activa en el Estudio de Caso para desarrollo del pensamiento crítico y sentido ético. *Enfermería universitaria*, 15(3), 244-254. doi: <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.3.65988>

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. doi: <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Vygotsky, L. S., (1987). Thinking and speech. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum.

Anexo I: guion de la entrevista semiestructurada a los familiares.

- Saludos e introducción.
 - ¿Me podrías explicar cuál ha sido el motivo más importante que te ha llevado a asistir a todos los encuentros que hemos preparado?
 - ¿Me podrías comentar cómo te sentías durante la sesión?
 - ¿Cómo piensas que se sentían tus hijos?
 - ¿Qué crees que ha sido más importante de esta experiencia en general? ¿Y en relación a la lectura?
 - ¿Te parece que ha sido útil para ti participar en este proyecto? ¿Por qué? ¿Y para los niños?
 - ¿Ha cambiado tu manera de leer junto con tus hijos respecto a como lo hacías antes de empezar este proyecto?
 - ¿Me podrías describir una escena en que tú y tu hija leáis juntas? ¿Y una con tu hijo? ¿Y con los dos juntos?
 - ¿Repetirías esta experiencia? ¿Por qué? ¿Cambiarías alguna cosa?
 - ¿Te gustaría hacer también otro tipo de actividades en la escuela de tus niños? ¿Cuáles?
 - ¿Quisieras añadir alguna cosa de la que no hayamos hablado?
- Agradecimientos.