

---

Arellano, P. V. y Pinardi C. (diciembre, 2025). "¿Cómo leer a los niños pequeños? Algunos estudios sobre la tríada niño- mediador- libro en la primera infancia". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 21 (11), pp. 198 – 215.

---

**Título:** ¿Cómo leer a los niños pequeños? Algunos estudios sobre la tríada niño- mediador- libro en la primera infancia

**Resumen:** El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación "Literatura con las infancias: el derecho inalienable a la experiencia estética" radicado en el Instituto de Literatura Ricardo Güiraldes, FFHA, UNSJ. Desde hace años llevamos a cabo diversas acciones centradas en el estudio de las múltiples relaciones que atraviesan la tríada literatura, infancia y mediación. Con el fin de atender a las condiciones de posibilidad de la reunión entre niños, niñas y libros en el presente trabajo se revisan estudios sobre situaciones de lectura compartida en la primera infancia. Nos proponemos dar cuenta de algunas indagaciones incipientes que trazan una hoja de ruta para la construcción de categorías de observación, análisis e interpretación. Para ello realizamos una revisión bibliográfica de estudios sobre situaciones de lectura literaria que convocan la atención conjunta de mediadores y niños sobre el objeto libro. Se trata de una primera aproximación, de un movimiento inicial que deberá ser profundizado y que nos orienta sobre qué y cómo observar.

**Palabras clave:** escenas de lectura, primera infancia, mediación.

**Title:** How to read (to) young children? Some studies on the child-mediator-book triad in early childhood

**Abstract:** This study is part of the project "Literature for childhoods: the inalienable right to the aesthetic experience" (FFHA-UNSJ). For several years, we have engaged in various initiatives aimed at exploring the intricate relationships among literature, childhood, and mediation. This paper reviews research on shared reading experiences in early childhood to investigate the conditions that enable meaningful encounters between children and books. Our objective is to present preliminary findings that help establish a framework for developing analytical categories. A literature review informs this framework of studies focusing on reading situations that involve the joint attention of adults and children toward the book as an object. This initial approach serves as a foundational step that requires further refinement and will guide future observations and research

**Keywords:** early childhood, reading situations, literature.

## ¿Cómo leer a los niños pequeños? Algunos estudios sobre la tríada niño- mediador- libro en la primera infancia

Paula Virginia Arellano<sup>1</sup>

Carolina Pinardi<sup>2</sup>

la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida.

Jorge Larrosa<sup>3</sup>

La niñez es el lugar de la movilidad permanente. Su cuerpo mutante juega a descolocarse, a ser el otro en sí mismo: ser niño es tener todavía posibilidad de elegir. Libertad virtual que pone en el límite y arriesga la noción misma de identidad: el niño puede devenir otra cosa de lo que se pretende que sea.

Maite Alvarado<sup>4</sup>

Si, como nos invitan a pensar Jorge Larrosa (2000) y Maite Alvarado (1992), la infancia es «eso otro» que resiste nuestras pretensiones, nuestras intenciones y nuestras instituciones, habitando el espacio del enigma, entonces cabe preguntarnos: ¿cómo leer a los niños? Esta y otras preguntas orientan nuestras

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Doctoranda del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) área Psicología. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Psicología Básica y Aplicada de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Cuyo. paulavarellano@gmail.com

<sup>2</sup> Magíster en Lectura y Escritura (UNCuyo); Especialista en Lectura, Escritura y Educación. (F.L.A.C.S.O. Argentina); Especialista Docente de Nivel Superior en Escritura y Literatura. (ME). Profesora Titular de las Cátedras Didáctica e Investigación Educativa en Lengua y Literatura y Práctica Docente de la Carrera Profesorado de Letras, FFHA, UNSJ. Directora del Proyecto de Investigación Literatura con las infancias: el derecho inalienable a la experiencia estética. CICITCA, FFHA, UNSJ. carolinapinardi@yahoo.com.ar

<sup>3</sup> Larrosa, J. (2000). El enigma de la infancia. En *Pedagogías profanas*. Buenos Aires: Novedades educativas.

<sup>4</sup> Alvarado, M.; Guido, H. (comp.). (1992) *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. La Marca.

investigaciones en el marco del proyecto “Literatura con las infancias: el derecho inalienable a la experiencia estética” radicado en el Instituto de Literatura Ricardo Güiraldes, FFHA, UNSJ. En ellas, nos hemos interesado por las múltiples relaciones que atraviesan la tríada literatura, infancia y mediación, eso que Yolanda Reyes (2007) denomina “un triángulo amoroso” y Liliana Bodoc (2012), “un triángulo ardiente”. Con el fin de atender a las condiciones de posibilidad de la reunión entre niños, niñas y libros, dos propósitos complementarios han guiado nuestro trabajo: por una parte, estudiamos las producciones estéticas para las infancias a través de lecturas teórico-críticas en las que el análisis de textos artísticos procura reconstruir poéticas (Sardi y Blake, 2010, 2011; Stapich y Cañón, 2013) y explorar algunos de los principales problemas del campo de la LI. Este abordaje permite la construcción de estrategias y criterios de selección de textos literarios destinados a las infancias. Por otra parte, nos interesa la construcción de dispositivos de mediación, esto es, de propuestas de ingreso que invitan a realizar un recorrido posible de lectura entendida como práctica sociocultural. Con este propósito acudimos a Cecilia Bajour (2008, 2009, 2010) para pensar encuentros en los que tenga lugar una *conversación literaria* sustentada en la *escucha* como *postura pedagógica*, es decir, como un gesto que atraviesa todas las etapas del proceso que llevamos a cabo en tanto mediadores (Munita, 2021). Comienza en una selección cuidadosa de textos que resulten desafíos potentes para las infancias lectoras al proponer “maneras alternativas, diversas y a veces transgresoras de nombrar el mundo” (Bajour, 2009, s/p). Continúa con la construcción de propuestas para conversar con y sobre los textos seleccionados (Chambers, 2007); se trata de “mapas abiertos, nunca definitivos, en los que más allá de su carácter conjectural se manifiesta una manera de pensar la literatura, la lectura y los lectores” (Bajour, 2010, s/p) y cuya producción demanda análisis de los textos estéticos en busca de claves de ingreso. Entendemos que, tal como apuntan Mila Cañón y Carola Hermida (2012), quien invita a internarse en los libros “tiene que haber buscado sus llaves para entrar y estar dispuesto a descubrir otras a partir de la experiencia colectiva de lectura” (p. 46).

En la primera etapa del proyecto, las investigaciones en el campo de la LI nos ayudaron a sistematizar criterios de selección de textos y a preguntarnos sobre el lugar del mediador en las escenas de lectura (Cañón y Malacarne, 2015; Munita,

2021). Procuramos construir conocimiento sobre las prácticas de lectura (Ortiz, 2023), explorando las relaciones “siempre tensionadas y conflictivas, entre lo literario y lo pedagógico” (Mitelman, 2023, p. 281). Sin embargo, la experiencia concreta de encuentros con las infancias pareció tornar inestables algunas certezas construidas. Como parte de las actividades de extensión, nuestro equipo fue convocado a llevar a cabo talleres para Sala de tres años de una Escuela de Nivel Inicial del Departamento de Rawson de la provincia de San Juan. Se trataría de escenas de lectura con “primeros lectores”<sup>5</sup> (López, 2021).

Dado que previamente no habíamos leído con niñas y niños tan pequeños procuramos intensificar el proceso de selección, análisis y construcción de dispositivos de mediación que promovieran la conversación literaria. Tal como apunta María Emilia López (2020), la lectura y la escritura convencionales “como todo gesto de cultura, les interesa profundamente a los más pequeños” quienes, entre los dos y tres años, tienen muchos conocimientos sobre el sistema de escritura y sobre los quehaceres del lector (p.13). Tomando esto en consideración, conjeturamos escenas en las que el contacto con el lenguaje literario constituyera una experiencia lúdica y en las que hubiera lugar para la exploración de los objetos estéticos.

Las investigaciones de María Emilia López, una vez más, nos orientaron en el diseño de los encuentros. Rescatamos dos de sus aportes que resultaron particularmente relevantes: el primero, vinculado con la importancia de la lectura en voz alta y el segundo relacionado con la necesidad de que las intervenciones de los mediadores no interfieran en el vínculo de intimidad que se genera entre los niños y los libros.

En relación con el primero de los puntos, planificamos escenas en las que la lectura en voz alta se ofreciera como *envoltura sonora*. De acuerdo con la investigadora:

---

<sup>5</sup> María Emilia López llama “primeros lectores” a los bebés desde el nacimiento: “contrariamente a la idea de las que “primeras lectoras” y “primeros lectores” como las niñas y los niños que comienzan a leer y escribir en el sentido convencional, es decir cerca de los cinco, seis o siete años” (López, 2022, p.8).

Al leer en voz alta, invitamos a la mirada conjunta, regalamos todas las condiciones de la lengua materna, ponemos en disponibilidad nuestro timbre, nuestra sonoridad particular, la textura sensible de la lengua. Leer en voz alta es una experiencia estética y a la vez una protección contra la fragilidad de la primera infancia. (López, 2021, p.24)

Luego de la lectura, procuramos que las escenas contuvieran momentos para la conversación, pero también para el silencio. Atendíamos a la posibilidad de discriminar cuándo la lectura provocaba la necesidad de conversar y cuándo era necesario callar. Al respecto advierte, María Emilia López (2020):

Hay aspectos profundos de la lectura que solo pueden desarrollarse a partir del silencio, de las emociones que flotan en el niño que escucha, y para las cuales cualquier pregunta externa, cualquier consigna –aun un juego- puede resultar intrusiva. El lugar de la ensoñación a veces puede ser compartido, entonces un libro recién leído provoca necesidad de conversación; otras veces, en cambio, se necesita silencio, y es importante saber discriminar estos momentos, permitiendo a los niños una intimidad. (p.12)

Los encuentros con niños y niñas de Sala de tres constituyeron experiencias que nos interpelaron profundamente, en tanto pusieron en tensión las relaciones entre teoría y práctica, tal como las veníamos configurando, a la vez que cuestionaron los sentidos de nuestras acciones y mostraron nuevos rumbos para la investigación. Los talleres hicieron evidente, por una parte, la insuficiencia de los recursos con los que contábamos para analizar lo que ocurre en las escenas de lectura con niñas y niños pequeños y, en consecuencia, la necesidad de encontrar herramientas de observación y registro que nos permitieran intentar descifrar el enigma de esas infancias (Larrosa, 2020).

En este marco, el presente artículo se propone dar cuenta de algunas indagaciones incipientes que trazan una hoja de ruta para la construcción de categorías de análisis<sup>6</sup>, producto de una revisión bibliográfica sobre estudios acerca de situaciones de lectura literaria que convocan la atención conjunta de mediadores y niños sobre el objeto libro. Se trata de una primera aproximación, de un movimiento inicial que deberá ser profundizado y que nos orienta sobre qué y cómo

---

<sup>6</sup> Para esta construcción nos encuadramos en la metodología de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1994) que permite construir categorías a partir del interjuego entre la información derivada de los datos y categorías elaboradas en investigaciones antecedentes (Arellano y Hug, 2020). Mediante el empleo de esta metodología cualitativa es posible hacer emergir la teoría contenida en los datos (Montero y León, 2007)

observar. En este proceso, acudimos a Gustavo Bombini (2008) quien señala la necesidad de abordar la heterogeneidad de escenas y experiencias diversas cuyo registro propone “desafíos metodológicos desde una perspectiva sociocultural de la lectura” (p.28).

Se trata de experiencias diversas que observadas en su particularidad ofrecen una empírea productiva que debe ser recuperada e interpretada para descubrir allí los distintos modos en que los sujetos se vinculan con la cultura escrita. Este trabajo interpretativo opera en el sentido contrario a cualquier operación de homogeneización que impediría percibir esas particularidades y que estaría desatendiendo a esos modos propios de los sujetos y las comunidades, de vincularse con la cultura escrita. (p.28)

### **Leer a los niños**

“Leer a los niños” es el título de una conferencia de María Emilia López (2021), realizada en el marco del Ciclo de Conversatorios “Circuitos Literarios”, FHAYCS - UADER. La construcción del enunciado del título encierra una ambigüedad provocadora, dado que sugiere que no se trata sólo de leerles a los niños pequeños sino de leerlos, es decir, de disponerse a una observación sensible y afectiva para construir sentidos a partir de los movimientos y gestos, en tanto “pulsos de vitalidad”, que se expresan en el momento de la lectura compartida. López (2021) plantea la necesidad de que los adultos aprendamos a leer a las niñas y los niños. Intuimos que la posibilidad de llevarlo a cabo parte de algunas preguntas: ¿qué movimientos ponen en marcha quienes aún no realizan lecturas convencionales? ¿Qué hitos del desarrollo inauguran la participación de estos nuevos lectores en situaciones de lectura compartida? ¿Cómo llegan a configurarse estas relaciones triádicas niño-mediador-libro?

Hacia el final del primer año, el mundo de la infancia se amplía. Ocurre lo que Trevarthen y Hubley (1978) llaman intersubjetividad secundaria. A partir de estos procesos es que se inaugura un modo de compartir y participar activamente de una experiencia que incluye, no solo a su figura de crianza, sino también a los objetos. En la antecámara de la intersubjetividad secundaria, indica Gallagher (2013), se ubica el fenómeno de atención conjunta. Este hito implica un modo de interacción social en la que los participantes coordinan intencionalmente su comportamiento y atienden conjuntamente a un objeto o evento (Gallagher, 2013). En este punto, a las infancias

se les atribuye la capacidad de participar activamente en interacciones triádicas y se las considera aptas para modular su compromiso con el objeto y los adultos (Rossmanith et al., 2014). Las investigaciones sugieren que niños y niñas, desde los 3 años, adquieren capacidades de anticipar estados mentales de otros gracias a sus experiencias de participación en interacciones, conversaciones y actos comunicativos con adultos (Arias Velandia, 2014).

Algunos estudios indican que niños y niñas, primero, aprenden a establecer una atención conjunta y, luego, son responsables de “hacer algo” con esa atención (Filipi, 2013). Los indicadores conductuales del involucramiento parecen basarse en comportamientos referenciales preverbales como seguir la mirada de otro o dirigir la atención de los demás, involucrando miradas, vocalizaciones y gestos (Bruner, 1995). Newson (1986 citado en Arias Velandia, 2014) advierte la importancia del registro del sentido de las secuencias y establece la necesidad de atender no solo a los actos aislados de cada miembro de una diáada, sino también a quién hace inicios y quién continúa con una acción ante determinadas señales del otro. El investigador hace hincapié en la relevancia de la observación de gestos y miradas como indicadores de la atención o el interés del niño durante estas actividades.

Los participantes adultos, por su parte, parecen planear con anticipación los intercambios para guiar la participación del niño y crear un contexto interactivo que provoque las respuestas deseadas (Mehus, 2011 citado en Heller y Rohlfing, 2017). Así, estos primeros mediadores de la lectura se concentran en la calidad de la situación interactiva desplegando una serie de comportamientos evocadores como preguntas abiertas que se extienden más allá del contenido del libro, expresiones dirigidas a alentar la participación infantil, respuestas que van en la dirección de interés del niño y etiquetas que ayudan a forjar asociaciones entre los objetos y su denominación verbal (Whitehurst et al., 1988). Las investigaciones sugieren que los cuidadores estructuran rutinas de lectura que combinan momentos dinámicos de diferente intensidad y duración, reforzando las características de los textos (teniendo en cuenta, por ejemplo, la organización en comienzo, nudo y desenlace) (Rossmanith et al., 2014). Estos patrones recurrentes facilitan la coordinación, no solo de comportamientos observables, sino también de operaciones cognitivas y perceptivas (Rohlfing et al., 2015).

La bibliografía revisada establece que compartir libros con niños pequeños constituye una actividad efectiva para andamiar diferentes funciones de la cognición y, particularmente, el lenguaje de las infancias (Dowdall, et al. 2020; Grøver, et al. 2020; Arias Velandia, 2014; Bus, et al. 1995). Incluso, algunos estudios indican que los libros ilustrados serían particularmente útiles para el aprendizaje de idiomas (Wells, 1985 citado en Whitehurst et al., 1988; Murray, 2014). Cuando se comparó la hora del cuento con otras actividades compartidas (el juego o las actividades diarias de cuidado, como alimentar, bañar y vestir) se encontró que en estos intercambios los cuidadores tienden a generar más información lingüística para los niños (Dowdall, et al. 2020). Así, los intercambios verbales de ambos participantes parecen estar mucho más enriquecidos en tanto despliegan mayor diversidad de vocabulario, se multiplican las emisiones informativas y el discurso parece evidenciar más complejidad sintáctica (De Bondt et al., 2020). Además, la lectura conjunta es una de las primeras rutinas de objetos culturales efectivas para explorar cómo se desarrollan las interacciones triádicas que implican coordinación mutua y orientación hacia puntos de referencia comunes (Rossmanith, et al. 2014).

La mayor parte de las investigaciones dirigidas a evaluar las intervenciones durante la lectura compartida se ha llevado a cabo en los Estados Unidos y otros países de altos ingresos (Moore y Wade, 2003; Auger et al., 2014; Dowdall, et al. 2020), mientras que son menos frecuentes en Latinoamérica. En general, los estudios que abordan la temática se han orientado a medir el desarrollo de habilidades de los niños generadas por las intervenciones de lectura (Whitehurst et al., 1988; Borzone, 2005; Riquelme y cols., 2013; Cepeda Rodriguez y cols., 2021), así como el “compromiso conductual” que puede definirse como la correspondencia entre el comportamiento observable del niño y las demandas de la situación (incluyendo atender, seguir instrucciones, persistir ante las dificultades, ejercer el autocontrol) (Fredricks et al., 2004, Ponitz et al, 2009)<sup>7</sup>. No obstante, parecen no tomar en consideración que en las escenas de lectura conjunta de objetos artísticos se ponen en juego procesos que tal vez no puedan ser medidos y cuantificados. Tal

<sup>7</sup> Ponitz et al. (2009) adaptaron la escala de calificación observacional llamada Escala de Participación Infantil Observada y la utilizaron para abordar el compromiso y la participación de los niños en una tarea de lectura con maestros.

como señala María Emilia López (2020), la literatura constituye un fin en sí mismo, en el sentido de que:

Los libros literarios ofrecen a los niños la posibilidad de vivir otras vidas, acrecientan su experiencia del mundo, les permiten identificarse con sus personajes, espejarse en los sentimientos de otros, poner fuera de sí emociones incontrolables, elaborar pensamiento, reunir sus propias percepciones e intuiciones con el relato que viene de otro. (López. 2020, p.11)

Yolanda Reyes (2007) por su parte nos invita a pensar que centrarnos en la lectura como herramienta para ser más competentes desde el punto de vista meramente académico puede conducirnos a pasar por alto una tarea “aparentemente más sencilla y a la vez mucho más compleja que los adultos podemos asumir: la de ofrecer material simbólico inicial para que cada pequeño comience a descubrir, no sólo quién es, sino también quién quiere o puede ser” (p. 13).

Hasta aquí hemos llevado a cabo un recorrido general en relación con los estudios sobre lectura y primera infancia. Ahora nos proponemos detenernos en dos investigaciones que involucran tareas de meta análisis y revisión bibliográfica que conducen a sistematizar aspectos involucrados en la lectura compartida. Por sus características, estos artículos ofrecen planteos interesantes para elaborar dispositivos de observación de escenas de lectura conjunta entre adultos y niños pequeños. Nos referimos, por una parte, al aporte que realiza Arias Velandia (2014, 2018) desde Colombia y, por otra, a la contribución que, desde España, elaboran Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña (2015).

### **Guía de observación de lectura conjunta**

En el marco del proyecto “Avance en la construcción de una guía de observación de la lectura conjunta entre adultos y niños de 3 a 5 años”, Arias Velandia (2014, 2018) se propone la creación de un método de transcripción y procesamiento de información de interacciones de lectura conjunta.<sup>8</sup> La estrategia analítica que

---

<sup>8</sup> Arias Velandia (2018) define la lectura conjunta como la interacción social entre un adulto y un niño observando, leyendo y comentando el mismo libro: “Se trata entonces de una interacción en la cual el adulto y el niño utilizan el lenguaje escrito que expresa el contenido del texto y el lenguaje oral que utilizan en su conversación, como una transición entre el lenguaje oral y el primer uso del lenguaje escrito (Arias & Flórez, 2011; Bus, 2002)” (s/p).

elabora se fundamenta en conclusiones obtenidas a partir de una revisión de 50 artículos de investigación sobre el tema, en los que, a pesar de la diversidad de encuadres, es posible identificar dos grandes ejes de observación: la dinámica de interacción entre los dos participantes y el tipo de recursos lingüísticos que utilizan adulto y niño en esta interacción (Arias, 2013; Bus, 2002; Flórez et al., 2007; Watson, 2002 citado en Arias Velandia, 2018).

A partir de esta revisión documental, el equipo colombiano propone una grilla de observación de secuencias de interacción en la que se transcriben las acciones y los enunciados de adultos y niños durante la lectura conjunta. Este formato hace posible registrar las acciones no verbales y las emisiones lingüísticas de cada uno de los participantes, a la vez que pone en evidencia el carácter integral de la situación de lectura como interacción compleja que genera actos entrelazados. En una etapa posterior, Arias Velandia (2018) propone codificar las acciones de los participantes, tanto no verbales como verbales. Allí, se analizan las pautas que el adulto impone al niño en la práctica de lectura compartida, por ejemplo, cuando demuestra cómo deben realizarse convencionalmente ciertas acciones, cuando impide otras, cuando realiza gestos de aprobación o desaprobación. Es de suma relevancia codificar la ubicación espacial de la diádica y los movimientos del adulto para orientar la atención conjunta, tales como: señalamiento de palabras e imágenes en el texto, comentarios que relacionan el contenido con las experiencias propias y formulación de predicciones sobre la historia.

En relación con los enunciados lingüísticos es posible codificar:

la complejidad de dichos enunciados en el niño, énfasis discursivos reproductivos o de nueva elaboración, presencia de actos discursivos en las producciones del niño y del adulto (actos como narrar, preguntar, predecir, explicar, argumentar, etc.) y el tipo de preguntas que el adulto formula (cerradas, abiertas, de circunstancia: por qué, cuándo, cómo, dónde, para qué, etc.). (Arias Velandia, 2018, s/p)

La propuesta del equipo colombiano resulta un insumo de gran valor para nuestra investigación, en tanto permite sistematizar criterios y categorías de observación de escenas de lectura compartida.

## **Los beneficios de la lectura compartida**

Por otra parte, tal como anticipábamos, nos interesa detenernos también en las investigaciones de Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña (2015) quienes, en el artículo “Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión”, recuperan estudios que demuestran el impacto de la lectura compartida en la primera infancia. Las autoras reseñan investigaciones que intentan dar cuenta de las razones que explican los beneficios para el desarrollo posterior del lenguaje oral y el conocimiento de lo impreso en niños y niñas. Así, el hecho de constituir una actividad repetitiva y rutinaria, el rico vocabulario de los libros, la exposición temprana a lo escrito, el vínculo con el adulto y la posibilidad de transformarse en una experiencia emocional potente, resultan ser características altamente beneficiosas de la lectura compartida.

Las investigaciones reseñadas demuestran la efectividad de lo que denominan lectura *interactiva* (Blewitt et al., 2009 citado en Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015). Se trata de un tipo de intercambio que incluye acciones como participar en diálogos mientras se lee, etiquetar, preguntar, señalar, entre otras (p. 314). En relación con los modelos de interacción, las autoras distinguen entre la “lectura dialógica” y la lectura “con énfasis en lo impreso”. La primera se caracteriza porque en ella, el adulto pone en juego estrategias que promueven la participación de los niños a través de preguntas abiertas y pedidos de ampliación de las respuestas, repeticiones de los enunciados infantiles que amplían el contenido y ofrecen modelos a seguir. También es importante “elogiar y dar feed-back, seguir los intereses del niño animándole a hablar y divertirse con una actitud distendida” (p.314).

Por su parte, el modelo de lectura con énfasis en lo impreso (Justice et al., 2010 citado por Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015) involucra movimientos que dirijan la atención del niño al texto por medio de estrategias tanto verbales como no verbales orientadas a reconocer las formas, las convenciones y las unidades de la escritura.

Ambos modelos de interacción ofrecen, de acuerdo con las investigaciones reseñadas, importantes beneficios para el desarrollo tanto de la oralidad como de la futura escritura. Finalmente, las autoras destacan el carácter social y relacional de la lectura conjunta en la que cobra especial relevancia la dimensión afectiva:

Aunque menos explorada que los aspectos cognitivos y lingüísticos de la lectura compartida, la evidencia sugiere que un clima afectivo-emocional cálido y sensible a las señales del niño durante la lectura, aumenta en el niño la atención al texto, la cooperación con el adulto y el entusiasmo por leer (Landry et al., 2012 citado en Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015, p. 315)

Carme Durán y Martina Fittipaldi (2010) arriban a conclusiones similares cuando analizan, a partir de la observación de dos situaciones de lectura compartida entre una madre y su hijo, “algunas variables relacionadas con el lugar del lector, el papel del adulto como mediador, el rol de los textos literarios y el contraste entre primera y segunda lengua en el aprendizaje lingüístico” (p.20). Las investigadoras abordan el estudio de cada escena de lectura en particular y, posteriormente, las comparan en busca de recurrencias significativas, entre las que destacan la afectividad como elemento clave de la mediación lingüística y literaria.

En una exploración de los estudios sobre lectura compartida, encontramos que las propuestas de Arias Velandia, Goikoetxea Iraola y Martínez y Fittipaldi y Durán, pueden ayudarnos a visualizar y sistematizar algunas categorías analíticas relevantes. No obstante, creemos que deben ser completadas a partir del recorrido teórico que, como equipo de investigación, venimos realizando desde hace algunos años. Con excepción del último estudio mencionado, encontramos en estas propuestas escaso interés por el carácter artístico de los textos en el análisis de las situaciones. Por esta razón, creemos necesario señalar que el avance en el desarrollo de instrumentos de observación de escenas de lectura (Cucuzza, 2012) no puede desatender las características del texto que se comparte. La construcción de esos dispositivos debería incluir tanto las dimensiones relacionadas con las acciones de mediadores y las respuestas de los niños, como aquellas vinculadas con las características de los textos que promueven determinados modos de interacción<sup>9</sup>. En ese sentido, las investigaciones aquí reseñadas nos permiten discriminar

<sup>9</sup> En relación con la construcción de categorías de observación, un insumo de gran valor para nuestra investigación es la “Pauta de Observación/Sistematización de Prácticas Didácticas en Educación Literaria” propuesta por Felipe Munita (2015) en su tesis doctoral. Si bien este instrumento analiza dimensiones referidas a actuaciones del mediador de lectura literaria para niños/niñas de escuela primaria, consideramos que podemos adecuar algunos de los criterios propuestos a observaciones de escenas con primeros lectores.

distintos aspectos a ser incluidos en el análisis que deben ser completados con otros no menos relevantes.

## Conclusiones

En este trabajo hemos procurado revisar algunos estudios sobre situaciones de lectura compartida en la primera infancia. Las investigaciones centradas en la tríada niño-cuidador-libro nos llevan a preguntarnos sobre interacciones más complejas cuando se multiplican los lectores, en escenas en que la atención conjunta convoca distintos sujetos. Este y otros interrogantes conducen a una necesaria profundización en la investigación para construir categorías de observación que nos posibiliten aprender a leer a los niños. Las escenas de lectura constituyen, tal como propone Bombini (2008), una empírea a ser leída e interpretada:

Sin duda esta perspectiva habilitará una necesaria retórica narrativa para la investigación que, en el estilo de la escritura etnográfica, reconstruya las escenas de lectura a ser consideradas como punto de partida para la construcción de conocimiento sobre los modos de leer de distintos grupos de lectores. (p.30)

Este aprendizaje nos permitirá desarrollar una mirada y una escucha atentas para construir estrategias de mediación que tornen cada vez más hospitalarios los encuentros entre las infancias y los libros. Creemos, tal como nos enseña María Emilia López (2020), que las niñas y los niños pequeños necesitan la lectura de otros hacia ellos, entonces no alcanza con leer, ni con dar de leer, sino que es necesario aprender a lecturar:

Lecturar reúne algo del verbo leer y algo del verbo amar. Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura. Por eso lecturar supone una relación de compromiso e intimidad entre quien lectura y quien se lectura, como condición misma de la experiencia. (López, 2020, s/p)

## Referencias bibliográficas

- Arellano P. V.y Hug M. (2020). Análisis observacional de una situación de orientación y movilidad cotidiana. *IV Congreso Internacional de Psicología y VII Congreso Nacional de Psicología “Ciencia y Profesión”* organizado por Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Arias Velandia, N. (2014). La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años. *Panorama*, 8(14), 34-46.
- Arias Velandia, N. (2018, septiembre). Fundamentos de un método de análisis de la lectura conjunta adulto-niño de 3 A 6 años. En *Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional II Internacional*. Disponible en <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/5825>
- Auger, A., Reich, S. M., & Penner, E. K. (2014). The effect of baby books on mothers' reading beliefs and reading practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 337- 346.
- Bajour, C. (2008). "La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria". En *Revista Imaginaria* Nº 234 (24/6/08) Disponible en <https://imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/>
- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. En *Revista Imaginaria*, Nº 253, 02/6/09 Disponible en <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bajour, C. (2010). *La conversación literaria como situación de enseñanza*. Conferencia presentada en la VII Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura, organizada por Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura) en la Biblioteca Pública "Virgilio Barco" (Bogotá, Colombia, 17 de agosto de 2010). Publicada por *Revista Imaginaria*, Nº 282, 23/11/10 Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Bodoc, L. (2012). Lectores, escritores y mediadores, un triángulo ardiente. *Revista de Literaturas Modernas, Instituto de Literaturas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo*. Nro, 42.

- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 19-35.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhe (Santiago)*, 14(1), 192-209.
- Bruner, J. S. (1995). From joint attention to the meeting of minds: An Introduction. In C. Moore y P.J. Dunham (Eds.). *Joint Attention: Its Origins and Role in Development* (pp. 1-14). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Assn.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Cañón, M. y C. Hermida, C. (2012). Comunidad de lectores e intervención docente: llaves para abrir puertas. En: *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*, pp. 41- 52. Novedades Educativas.
- Cañón, M., & Malacarne, R. (2015). *Mediaciones de lectura en el aula. Hacia una tipología de la intervención didáctica* [Presentación]. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata. [http://humadocmdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/484/Ca%c3%b1%c3%b3n-malacarne\\_Mediaciones%20de%20lectura.pdf?sequence=1](http://humadocmdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/484/Ca%c3%b1%c3%b3n-malacarne_Mediaciones%20de%20lectura.pdf?sequence=1)
- Cepeda Rodriguez, M. A., Camargo Naranjo, A. A., y Vargas Mendez, A. Z. (2021). *La magia de los cuentos infantiles para favorecer significativamente los procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de nivel inicial* (Doctoral dissertation, Universidad Santo Tomás).
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Cucuzza, H. y Spregelburg, R.(codir.)(2012). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.

- De Bondt, M., Willenberg, I. A., & Bus, A. G. (2020). Do book giveaway programs promote the home literacy environment and children's literacy-related behavior and skills? *Review of Educational Research*, 90(3), 349-375.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child development*, 91(2), e383-e399.
- Duran Rivas, C, y Fittipaldi, M. (2010). La literatura como experiencia compartida. *Lectura y vida*, 31(3).
- FHAYCS Audiovisuales. (24 de junio de 2021). Conversatorio de María Emilia López «Aprender a leer niños y niñas» [Archivo de Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_80YCD4L-0Y&t=2437s](https://www.youtube.com/watch?v=_80YCD4L-0Y&t=2437s)
- Filipi, A. (2013). Withholding and pursuit in the development of skills in interaction and language. *Interact. Stud.* 14, 139–159. doi: 10.1075/is.14.2.01fil
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Gallagher, S. (2013). Intersubjectivity and psychopathology. International perspectives in philosophy and psychiatry. *Oxford handbook of philosophy and psychiatry*, 258-274.
- Goikoetxea Iraola, E.; Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12334
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E., & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child development*, 91(6), 2192-2210.
- Heller, V., & Rohlfing, K. J. (2017). Reference as an interactive achievement: sequential and longitudinal analyses of labeling interactions in shared book reading and free play. *Frontiers in Psychology*, 8, 139.
- Larrosa, J. (2000). El enigma de la infancia. En *Pedagogías profanas*. Novedades educativas.

- López, M. E. (17 de noviembre de 2020). Lecturar. *Jardín LAC. Lectura, arte y conversación en (y para) el espacio público*. <https://www.jardinlac.org/post/lecturar>
- López, M. E. (2020). Acompañando el trabajo de mediación lectora de madres y padres de bebés y niños pequeños. Las familias, los centros infantiles, las bibliotecas y las salas de lectura como primeros mediadores y bibliotecarios. En: AAVV (2020) *Anidando entre palabras. Orientaciones para el fomento de la lectura en la primera infancia*. CERLALC, Bogotá.
- López, M. E. (2021). *Nidos de lecturas desde la cuna*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Mitelman, M. (2023). Intensa-mente. Problematización de la Educación Emocional en su relación con la LIJ. En F. Ortiz (Coord). *Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7 (3), 847-862.
- Moore, M. & Wade, B. (2003). Bookstart: A qualitative evaluation. *Educational Review*, 55(1), 3-13.
- Munita, F. (2015). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro Editorial
- Murray, L. (2014). *The psychology of babies: how relationships support development from birth to two*. Hachette UK.
- Ortiz, M.F. (2023). Prólogo. En F. Ortiz (Coord). *Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. J., & Curby, T. W. (2009). Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review*, 38(1), 102-120.

- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Editorial Norma.
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., & Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la lectura mediada de literatura infantil. *Cultura y educación*, 25(3), 375-388.
- Rohlfing, K. J., Grimminger, A., and Nachtigäller, K. (2015). "Gesturing in joint book reading". In *Learning from Picture Books. Perspectives from Child Development and Literacy Studies*, eds B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, K. J. Rohlfing, and K. Nachtigäller (New York, NY: Routledge), 99–116.
- Rossmannith, N., Costall, A., Reichelt, A. F., López, B., & Reddy, V. (2014). Jointly structuring triadic spaces of meaning and action: book sharing from 3 months on. *Frontiers in Psychology*, 5, 1390.
- Sardi, V., y Blake, C. (comp.) (2010). *Literatura argentina e infancia: Un caleidoscopio de poéticas*. Buenos Aires: La Bohemia.
- Sardi, V., y Blake, C. (comp.) (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia.
- Stapich, E., y Cañón, M. (2013). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage Publications, Inc.
- Trevarthen, C. y Hubley, P. (1978). "Secondary Intersubjectivity: Confidence, Confiding and Acts of Meaning in the First Year". En Andrew Lock (ed.), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*. Academic Press, pp. 183-229.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>