

July 2018

Primera infancia y literacidad. Leer con los bebés es indispensable y es posible.

Alma Carrasco Altamirano

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, almacarrasco@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

Carrasco Altamirano, Alma (2018) "Primera infancia y literacidad. Leer con los bebés es indispensable y es posible.," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1 : Iss. 3 , Article 4.

Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/4>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

Primera infancia y literacidad. Leer con los bebés es indispensable y es posible.

Cover Page Footnote / Página de portada

Académica Mexicana. Profesora investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Presidenta fundadora del Consejo Puebla de Lectura AC. ww.consejopuebladelectura.org

PRIMERA INFANCIA Y LITERACIDAD. LEER CON LOS BEBÉS ES INDISPENSABLE Y ES POSIBLE²

LITERACY IN EARLY CHILDHOOD. READING WITH
INFANTS IS INDISPENSABLE AND POSSIBLE



Alma Carrasco Altamirano³
Benemérita Universidad Autónoma
de Puebla. Puebla, México.

Resumen

Convencida de la necesaria intervención educativa en la primera infancia, la autora propone en este texto principios de actuación y describe el tipo de intercambios que potencialmente realizan los bebés lectores con los adultos que les leen. En el marco de los estudios sobre las prácticas sociales de lenguaje, confirma la importancia de entender que el uso que se hace de los materiales escritos es central. Muestra datos empíricos que resultan de la intervención semanal en un espacio de cuidado infantil que atiende a bebés y que evidencian el interés y el compromiso de los pequeños con la lectura.

Palabras clave: Educación temprana, prácticas sociales de lenguaje, mediadores, interacción bibliodiversidad.

Abstract

The author, sure of the necessary early childhood education, proposes on this text some intervention principles and describes the type of potential exchanges reader babies and the adults who read to them make. On the framework of the language social practices studies, she confirms the importance of understanding that the kind of use of written materials is essential. She shows empirical facts which come from week-by-week intervention on an early-childhood care center which look after babies. These facts also demonstrate the interest and commitment of the babies with reading.

Keywords: Early childhood education, social literacy practices, mediators, interaction, bibliographic diversity.

Las iniciativas infantiles de participación en actividades de lectura ocurren siempre que estas actividades existan. Los bebés se sienten atraídos por los libros, particularmente por la voz humana que los hace presentes. Cuando el "había una voz" se asocia a la disponibilidad de libros es natural que el bebé establezca una relación entre la voz que cuenta y ese objeto cultural que multiplica la presencia de esa voz (ACCES, 2009; Bonnafé, 2008). Comparto

² Texto elaborado a partir de la conferencia: "Primera infancia y literacidad." Realizada en el marco del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura "Leer y escribir en un mundo diverso: desafíos y perspectivas" realizado en Santo Domingo, República Dominicana, del 30 de septiembre al 2 de octubre de 2015.



en este trabajo una década de oportunidades de lectura con los más pequeños y sus familias (Carrasco, 2014; Carrasco, Corona y López, 2015).

Es absolutamente indispensable rodear la vida de cada bebé de lenguaje, de narraciones, de discursos que le familiaricen con los ritmos de su lengua. La cultura escrita puede estar presente en la vida de los bebés a partir de la presencia de adultos que crean y sostienen entornos lectores en los que los cantos y los arrulllos estén presentes y lectura en voz alta es regular. Cada persona que decide ser lectora de bebés "ante todo respeta las reacciones de los niños, se deja guiar por su interés, por su apetito, sin meterlos nunca en problemas. Así los niños serán su guía: tanto espectadores como actores" (Bonnafé, 2008, p. 70).



En Europa se ha desarrollado en la última década un movimiento denominado: Educación Temprana en Literacidad (ELE). Tradicionalmente en América Latina se planea la intervención educativa a partir del preescolar pero son muy escasas las iniciativas culturales para atender a la primera infancia. En este contexto ELE sería una intervención deseable que idealmente comprometería a todas las personas e instituciones involucradas en la atención y cuidado infantil (Maas, Ehmig y Seelmann, 2013). ELE exige del compromiso social para

ofrecer oportunidades cotidianas de lectura a los más pequeños.

Es preciso distinguir la alfabetización inicial formal como materia de la escuela básica de las experiencias con la cultura escrita en la primera infancia. El reto de los escolares como aprendices de lengua escrita es el aprendizaje formal de las convenciones que rigen el funcionamiento del sistema de escritura. Un reto de los adultos que acompañan a los niños en su primera etapa de vida, antes de ingresar a la escuela formal, es ofrecer oportunidades para experimentar la lectura.

Algunas experiencias de acompañamiento son las que comparto en este trabajo.

Mi interés por la Educación Temprana en Literacidad, ELE, es claramente aplicado; he buscado respuestas a preguntas que surgen de la intervención cultural en materia de lectura, primero desde la biblioteca para bebés con la experiencia de ya 9 años con Lee Antonia, referida en el portafolio CERLALC (2012). Coordiné otro proyecto de intervención ELE en el Círculo Infantil de una universidad estatal en México: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

En este espacio de cuidado y atención cotidiana a los bebés que son hijos de trabajadores universitarios, durante nueve meses, leímos semanalmente a 72 bebés de menos de dos años de edad. Las sesiones se realizaron semanalmente en cada uno de los cuatro grupos de lactantes. Ambas experiencias de intervención me han permitido documentar los encuentros entre lectores y mediadores de lectura a partir de la presencia de libros.

Según la UNESCO (2010, p. 15):

“En el caso de la primera infancia, la acepción del término “educación” es mucho más amplia que el de enseñanza preescolar, ya que engloba el aprendizaje a través de la estimulación precoz, la orientación del niño y una serie de actividades y posibilidades de desarrollo.

La lectura en voz alta es una actividad central que abona el desarrollo infantil y alimenta interacciones entre adultos y bebés”.

La intervención en esta primera etapa infantil ha sido justificada por la UNICEF (2001, p. 11) de la siguiente forma:

“En los primeros momentos, meses y años de vida, cada contacto, cada movimiento y cada emoción en la vida del niño pequeño redundan en una explosiva actividad eléctrica y química en el cerebro, pues miles de millones de células se están organizando en redes que establecen entre ellas billones de sinapsis. Es en esos primeros años de la infancia

cuando las experiencias y las interacciones con madres, padres, miembros de la familia y otros adultos influyen sobre la manera en que se desarrolla el cerebro del niño, y tienen consecuencias tan importantes como las de otros factores, entre ellos la nutrición suficiente, la buena salud y el agua pura. Y la manera en que el niño se desarrolla durante este período prepara el terreno para el ulterior éxito en la escuela y el carácter de la adolescencia y la edad adulta.”

Las definiciones y justificaciones de política pública en materia de atención a la primera infancia destacan el desarrollo neurológico de los niños que ocurre en esta primera etapa, la importancia de sus aprendizajes alimentados por la atención de adultos encargados de su cuidado y el papel preventivo de esta educación para el desarrollo personal y escolar futuro de los niños. Las interacciones de lenguaje son tan importantes en esta etapa como la nutrición y el agua pura.

¿Qué rasgos idealmente tiene la intervención lectora en la primera infancia?

Intervenir con libros y lectura en la vida de los bebés parte de reconocer la importancia que para su desarrollo lingüístico, afectivo y cognitivo tiene la lectura. Observar las participaciones infantiles en la intervención me ha permitido poner a prueba estrategias para alimentar y enriquecer las interacciones. Para dar cuenta de estas estrategias me propongo presentar los principios de intervención, caracterizar los entornos en donde ocurre la lectura y describir algunos de los intercambios observados para derivar algunas lecciones que pueden orientar la intervención lectora en la primera infancia.

Los principios de actuación

Las decisiones de intervención en materia de Educación Temprana en Literacidad (Maas, Ehmig y Seelmann, 2013) expresan principios de actuación dignos de ser asumidos:

- **Reconocer que la literacidad es un continuo aprendizaje de habilitación individual que contribuye para que el pequeño logre aprender a conocer y emplear los recursos culturales llamados libros.**

- **Reconocer que cada contacto, cada experiencia, cada oportunidad ofrecida a los bebés ¡cuenta! Y que los libros favorecen formas sofisticadas de interacciones en el lenguaje.**

- **Comprometer la participación de actores adultos encargados del cuidado infantil y que son responsables de asegurar que la lectura ocurra.**

Los intercambios cotidianos con los niños y la lectura en voz alta favorecen las interacciones de lenguaje y, por su conducto, el desarrollo lingüístico.

Los entornos letrados

Intervenir en materia de lectura en la primera infancia exige asegurar la presencia de libros en cantidad suficiente para que participen todos los actores, adultos y bebés.

Construir entornos de cuidado infantil que singularizan a sus participantes y que nos permite identificar que en ellos

ocurren actividades o juegos infantiles.

Sarlé y Arnaiz (2009, p. 95) ofrecen un nombre para reconocerlos "texturas lúdicas":

"Como categoría teórica, la textura lúdica es fruto de un conjunto de decisiones, no siempre perceptibles para el educador, que compromete cada uno de los componentes de la situación de enseñanza (ambiente, materiales, relaciones interpersonales, normas y reglas, contenidos...).

En los espacios de atención a niños, la disposición especial que cobran los materiales y los objetos, la forma en la que se establecen las relaciones interpersonales y el espacio que se ofrece para iniciar juegos conforman esta suerte de textura que actúa como subestructura en la cual se inscriben las propuestas".

Para propiciar interacciones de lenguaje alimentadas por los recursos ofrecidos por la lengua escrita, estos entornos pueden ser caracterizados como espacios con libros que son fácilmente accesibles a los bebés y cuyos formatos permiten su manipulación.

Los intercambios posibles

Las interacciones entre adultos y bebés ocurren por el interés generalizado del adulto en el progreso infantil. Las interacciones alimentan el desarrollo infantil. Multiplicar intercambios de lenguaje cada día con un bebé es fundamental para apoyar este desarrollo.

Cfr. Schaffer (1989, p. 27) identifica cuatro grandes cambios en la participación de los bebés en estas interacciones a partir del segundo mes de vida ya que, en este primer periodo inmediatamente posterior al nacimiento, lo más urgente para el bebé es la regularización de sus procesos biológicos básicos: alimentación, sueño, por ejemplo.

1. Interacción cara a cara o centrada en el interlocutor

A partir de los dos meses, su mirada se dirige al adulto que le atiende y las respuestas sociales, como la sonrisa, aparecen en los intercambios interactivos.



2. Atención a los objetos externos

Alrededor de los cinco meses y a partir de un desarrollo motor de sus capacidades manipulativas los niños se interesan por tocar, alcanzar, morder los objetos del entorno, que pueden ser libros.

3. Comportamiento recíproco e intencional

Entre los 8 y los 10 meses. "Aparición de capacidades de relación e integración significa que la conducta del niño se hace ahora mucho más flexible y coordinada. En torno a esta edad, puede empezar a establecerse con el cuidador una relación más simétrica, basada en la reciprocidad y caracterizada por la intencionalidad. Cuando este comportamiento intencional se asocia a libros, los bebés los emplean simulando leer o los dan a quienes les cuidan para que les lean o emiten sonidos y entonaciones que simulan la lectura." (p.27)

4. Desarrollo gradual de la capacidad de representación simbólica

Hacia la mitad del segundo año. "Aparece gradualmente la capacidad de representación simbólica. A partir de entonces, las interacciones sociales asumen cada vez con más frecuencia una forma verbal; una auto-conciencia creciente lleva al niño a reflexionar más sobre su conducta y la de los demás, y a seguir sus acciones en consecuencia." (p.27) Como lectores los bebés de dos años buscan que sus lectores repitan la lectura de sus libros preferidos, observan con atención las páginas del libro, simulan leerse en voz alta libros completos.

Los bebés permanentemente aprenden cómo leer a partir de la existencia de libros en su entorno que posibilita intercambios de lectura con el adulto encargado de su cuidado.

¿Qué recursos y condiciones posibilitan la realización de lecturas en la primera infancia?

Leer es una actividad cultural. La lectura ocurre en la vida de los niños pequeños porque los adultos encargados de su cuidado participan en situaciones, ambientes, instituciones en los que se valora la cultura escrita. Frente al tradicional paradigma psicológico que de forma predominante se ha asociado al estudio e intervención en materia de lenguaje, en los últimos 40 años ha cobrado una importancia mayor entender y estudiar los aspectos sociales del lenguaje al reconocer los usos que las personas hacen, particularmente del lenguaje escrito.

Los estudios sobre prácticas sociales de lenguaje aportan elementos para mirar de forma distinta a la lectura, ya no exclusivamente como

habilidad individual y progresivamente compleja sino, como el resultado de prácticas que han sido organizadas socialmente. Los aprendizajes sobre los usos de la lectura y la escritura resultan precisamente de experimentar estos usos en situaciones en las que las personas interactúan en torno a textos escritos.

Barton y Hamilton definen las prácticas como formas de uso de la lengua escrita que ponen de manifiesto valoraciones, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que se expresan en actividades de lenguaje (2004, p. 112).

Estos autores afirman que:

“Así, las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos. Las prácticas se apoyan, también, tanto en el mundo individual como en el social, y son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en las relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos”. (p. 113)

El uso y la distribución de textos, el acceso a ellos, están lejos de ser realidades para muchos niños. Los libros no están siempre presentes en las interacciones adulto-bebé.

Es preciso que el adulto se comprometa con actividades letradas y el compromiso pasa necesariamente por experimentar el impacto que ellas tienen en los niños para reconocer el valor de estas actividades.

Me propongo compartir aquí evidencias de estas experiencias lectoras observadas en los bebés, evidencias que pueden dar cuenta de trayectorias lectoras, es decir, de cambios en los comportamientos del bebé lector y del adulto que le lee.

Organización de la intervención cultural en un centro de cuidado infantil

Cada semana organizamos actividades de lectura en cada sala de bebés, programamos y realizamos acciones de lectura en sesiones de 30 minutos en horarios establecidos que tuvieron los siguientes rasgos:

- Cambiar el entorno de los bebés con la llegada y la despedida de los libros. (entorno).
- Durante la sesión permitir el libre acceso de los bebés a los libros para su manoseo, exploración y lectura. (tecnologías y disponibilidad).
- Previo a la sesión, seleccionar y agrupar libros conforme a distintos rasgos. (tecnologías y calidad de acervo).

Las actividades de lectura que caracterizaron la intervención semanal (eventos como oportunidades de experiencias de interacción) fueron:

- Gg lectura a grupo completo
- Gp lectura a grupo pequeño
- Li lectura

Hallazgos de la intervención lectora en salas de cuidado infantil

Atender, observar y responder a la lectura en voz alta del adulto

Ver lo que el adulto hace guía el comportamiento infantil. “La principal herramienta que tiene el bebé para lograr sus fines es otro ser humano familiar” (Bruner, 2010, p. 27). La voz del adulto que entona la lectura sostenida de textos largos mantuvo la atención de los bebés por largos periodos de tiempo.

Los bebés no son escuchas silenciosos, emiten sonidos y entonaciones que parecen un eco de la voz adulta. Están dispuestos a participar de la interacción



lectora iniciada por el adulto pero dependen totalmente de que el adulto inicie esta interacción. Schaffer (1989) asevera lo siguiente: "Los asuntos llegan a compartirse por iniciativa del adulto. La relación es aún muy asimétrica: durante la mayor parte del primer año, los niños parecen carecer de la capacidad de dirigir el foco de atención de otra persona, e incluso cuando esta capacidad aparece, a menudo no se ejercita". (p. 119)

Reconocer y manipular los libros como recursos de interacción con un adulto

Los niños se interesan, a partir del quinto mes de vida, en los objetos externos y ello sucede fundamentalmente por la manipulación que los adultos hacen de ellos y por su creciente autonomía en la manipulación de los mismos. Es la posesión y manipulación del objeto por el adulto lo que atrae la atención del niño al objeto (Schaffer, 1989). Los niños se sienten atraídos por los libros porque observan al adulto usarlos. Existe, a decir de Shaffer una cualidad magnética de la manipulación del objeto y esta cualidad magnética del libro pudimos observarla particularmente en los comportamientos lectores de la Sala de pequeños lactantes 1 que atendía bebés de 5 a 13 o 14 meses de edad.

Eckerman, et al., consideran que se trata de una destreza social básica el comportamiento

infantil que acerca al bebé al objeto que manipula otra persona. Al entrar en contacto con el objeto y, a través del objeto, con la persona se pueden iniciar una serie de interacciones, "todas ellas basadas en la capacidad del niño para compartir el centro de atención de otra persona." (Schaffer, 1989, p. 119). De esta forma se originan y alimentan las interacciones que llevan a los pequeños lectores a tocar, chupar, abrazar el libro pero también a empezar a comportarse convencionalmente con el objeto cultural llamado libro, por ejemplo, pasando las hojas o dejando un libro para tomar otro.

Señalar detalles del libro leído como recurso de intercambio y comunicación con el adulto lector

Como inequívoco comportamiento interactivo que busca la mirada compartida del adulto, el pequeño lector señala detalles en las páginas abiertas de un libro. Este comportamiento fue observado en los niños más grandes, alrededor de los 24 meses. Sin embargo los bebés muy chiquitos señalan el libro para sí mismos.

Schaffer (1989) sostiene lo siguiente: "Señalar es una actividad que, en los adultos, no es probable que se dé aisladamente. En lugar de ello, se halla generalmente asociada a otras actividades, como las demirar y vocalizar, con las que está estrechamente sincronizada. En los niños



pequeños esta sincronización es al principio mucho más limitada; ellos tienden a realizar las respuestas de una en una en vez de integrar coherentemente muchas de ellas en una totalidad. Así pues, cuando aparece el gesto de señalar, primero se realiza aislado, sin que el niño mire a la otra persona ni le dirija al mismo tiempo vocalización alguna. Sólo con la edad (y, es de suponer, con la práctica) pueden combinarse estos actos previamente separados en patrones comunicativos que se caractericen por tener el tipo de redundancia que sirve para la trasmisión eficaz de los mensajes". (p. 107)

Seleccionar y solicitar al adulto que le lea en voz alta

Los bebés mayores de 15 meses empiezan a entregar a los adultos los libros que les interesan que les lean para seguir intensamente la lectura que en voz alta el adulto realiza.

"Todas las secuencias verbales saltan, arrullan, cantan, crean una espera o una sorpresa con tonos, emociones que se declinan de modos muy variados.[...] Entonces el adulto a su vez le dará más ritmo a la historia. El lector está invitado así a "canturrear" mejor los libros, a hacer pasar su voz plenamente en cada palabra, a presagiar mejor el final de la historia leída" (Bonnafé, 2008, p. 161).

En nuestras experiencias de lectura hemos podido confirmar que:

"El arte del narrador se acerca más al del intérprete de una obra musical o de una simple canción, que al del teatro o al de cualquier otra expresión corporal. Para presentar un texto o un libro no es necesario escenificar un espectáculo; el narrador debe "borrarse" a sí mismo pero también poner de relieve las cualidades del estilo, las sorpresas entre texto e imágenes, la música y la poesía, en total respeto del texto, sin agregar comentarios" (Bonnafé, 2008, p. 112).

Adoptar un comportamiento lector autónomo

Desde muy pequeños, cuando ya es posible sostener por sí mismos los libros, los bebés se dedican a leer en la sesión semanal de lectura. Se mantienen cerca de los libros y aprenden a manipularlos, a verlos, a dejar un libro para tomar otro. Están dispuestos a esperar su turno para tomar un libro; en ningún momento se observó que dos bebés tiraran del mismo libro: lo tomaban entre sus manos cuando otro lo había dejado. "Lo que determina la calidad de las actividades exploratorias es la riqueza de oportunidades que generan la diversidad de materiales, las oportunidades de contraste con otros y el acceso a recursos de representación de lo vivido" (Sarlé y Arnaiz, 2009, p. 94).

Ser lector de otros. El pequeño lector se comporta como mediador

Asumir roles, identidades, jugar a ser lector, es un comportamiento que pudimos observar en solo dos de los bebés de 24 meses. Se sentaron frente a un grupo pequeño de sus compañeros y empezaron a leer en voz alta imitando las entonaciones de los adultos. Cada uno de estos lectores estaba en posesión del objeto libro y no permitía que otros pasaran las páginas, eran ellos los lectores, actuaban de la forma que habían visto hacer a sus maestras, a las adultas que antes les leían.

Conclusiones

En el marco del movimiento de atención a la primera infancia, leerles en voz alta regularmente a los bebés es un reto de intervención que multiplica beneficios porque en los niños promueve el desarrollo inicial de lenguaje y sus competencias cognitivas, emocionales y sociales (Maas, Ehmgig y Seelmann, 2013).

El adulto que lee aprovecha los buenos libros para poner al alcance de los bebés las historias, las

canciones, la musicalidad de su lengua.

Bonnafé (2008) afirma:

"Para presentar un texto o un libro no es necesario escenificar un espectáculo; el narrador debe "borrarse" a sí mismo pero también poner de relieve las cualidades del estilo, las sorpresas entre texto e imágenes, la música y la poesía, en total respeto del texto, sin agregar comentarios" (p. 112).

Es necesario reconocer que es asimétrica la relación entre adultos y bebés porque al parecer es hasta pasado el primer año de vida que desarrollan la capacidad de dirigir la atención de otra persona a un foco específico (Schaffer, 1989). Es pues la iniciativa del adulto la que puede dirigir los intercambios, las interacciones mediadas por libros.

"Gran parte de la historia del desarrollo interactivo temprano tiene que ver con el modo en que los cuidadores adultos representan la ficción de que el niño es en realidad un compañero plenamente cualificado, capaz de esperar su turno y de contestar como si fuera consciente de las



reglas del juego(...)" (Schaffer, 1989, p. 7

"El niño adquiere las destrezas de la interacción social por el hecho de ser involucrado desde el principio en tales interacciones por otra persona que está dispuesta a compensar cualquiera de sus deficiencias y que, por consiguiente, le familiariza con el tira y afloja de los intercambios personales y le lleva gradualmente a asumir una parte cada vez mayor de la responsabilidad de dicha interacción" (p. 17).

En solo 9 meses y con solo una sesión semanal de lectura que duraba 30 minutos fue posible confirmar que la presencia regular de los libros y las actividades de lectura en voz alta que realizamos, les familiarizó con el uso social de los libros y les hizo participantes de distintas actividades lectoras. Al participar multiplicaron, consecuentemente, sus interacciones con los adultos. Los libros alimentaron las interacciones y favorecieron comportamientos lectores autónomos.

La intervención organizada para permitir a los bebés oportunidades de interacción con los libros y los adultos en periodos de solo 30 minutos semanales aseguró la familiaridad de todos los bebés con los usos de los libros y dispuso comportamientos lectores individuales (Cada uno con su libro) y compartidos (leo a otros; los roles de escucha pasaron a ser roles de lector).

"Lo que los niños aprenden no depende solo del contenido formal y explícito que se selecciona, sino también de la manera en que se enseña. Las características de las tareas y las expectativas tácitas del programa estructurado forman parte del contenido" (Sarlé y Arnaiz, 2009, p. 99).

La bibliodiversidad de material para leer o la variedad de temas y formatos distintos que aseguran las actividades de lectura enriquecerá las oportunidades exploratorias, receptivas y de interacciones de lenguaje entre adultos y bebés.

"Lo que determina la calidad de las actividades exploratorias es la riqueza de oportunidades que generan la diversidad de materiales, las oportunidades de contraste con otros y el acceso a recursos de representación de lo vivido" (Sarlé y Arnaiz, 2009, p. 94).

A diferencia del lenguaje cotidiano que, como lenguaje fáctico tiende a controlar el comportamiento infantil, el lenguaje ofrecido a partir de la lectura de buenos libros ofrece a los lectores oportunidades "para la perplejidad, la búsqueda y el pensamiento" (Montes, 2001, p. 13). En esta misma línea de reflexión, Strasser (2012) afirma que:

"El lenguaje usado durante la lectura entre padres e hijos es más rico, más variado en su léxico, de estructura más compleja, incluye más preguntas, involucra más actividades de categorización, y tiene menor probabilidad de ser utilizado para controlar la conducta del niño" (p. 318).

Sobre los pequeños lectores interesa resaltar dos aspectos: reconocer al bebé como un actor activo y procurar que los adultos, más que intentar controlar la conducta del bebé, aprendan a acompañarle. Es esencial concebir al bebé como un individuo plenamente calificado para participar de actividades culturales e involucrarlo en eventos de literacidad como participantes activos.

Ramírez (2009) sostiene:

"Existen suficientes pruebas de que la presencia de entornos protectores, estimuladores y afectuosos tiene para el desarrollo infantil tanta importancia como los nutrientes en su alimentación.

A partir de la interacción y del intercambio de significados con las personas que los rodean y de sus vínculos afectivos, los niños construyen su identidad y su realidad personal, social y cultural. Las relaciones de apego son los vínculos afectivos que los niños pequeños establecen con sus padres y otros cuidadores clave. Estas relaciones son cruciales para el bienestar del niño y para su desarrollo emocional y social" (p. 66).

Referencias

- Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations. (ACCES). (2009). Una pequeña historia. Los bebés y los libros. Recuperado de <http://www.acces-lirabebe.fr/>*
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004) La literacidad entendida como práctica social. En: Zavala, V. et al. Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. (109-139).*
- Bonnafé, M. (2008). Los Libros, Eso Es Bueno Para Los Bebés. México: Océano.*
- Brunner, J. J. (2013). Lectura de clases, clases de lecturas. En: Actas del Seminario Internacional ¿Qué Leer? ¿Cómo Leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia, 71-88, 6 y 7 de Diciembre de 2012.*
- Carrasco, A., Corona, E. y López, A. (2015). Bebés que escuchan leer, manosean libros y balbucean al leerse. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de Chihuahua, México. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (CERLALC). (2012). Bebeteca Lee Antonia. Recuperado de http://www.cerlalc.org/porleer2012/files/presentacion_ampliada_bebeteca.pdf*
- López, M. E. (2013). Cultura y Primera Infancia. Documento CERLALC, Bogotá: UNESCO.*
- Maas, J. F., Ehmig, S. C. y Seelmann, C. (2013). Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education Results and Implications of the International Conference of Experts. Recuperado de http://www.readingworldwide.com/fileadmin/dokumente/Prepare_for_Life_ebook.pdf*
- Montes, G. (2001). Mover la historia: lectura, sentido y sociedad. Simposio de Lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.*
- Ramírez, N. (2009). Primera infancia: una agenda pendiente de derechos. En Palacios, J., Cordero, E. (coord) La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Metas Educativas 2021, 63-71. España: OEI-Fundación Santillana.*
- Sarlé, P. M. y Arnaiz, V. (2009). Juego y estética en educación infantil. En Palacios, J., Cordero, E. (coord) La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Metas Educativas 2021, 91-104. España: OEI-Fundación Santillana.*
- Schaffer, S. R. (1989). Interacción y socialización. España: Visor.*
- Strasser, K. (2012). Las interacciones lingüísticas que provocan los libros: ¿Por qué recomendamos leer en lugar de hablar? Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la Lectura en la Infancia, 317-332, 6 y 7 de diciembre de 2012. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. United Nations International Children's Emergency Fund. (UNICEF). (2001). Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc01/pdf/fullsowcsp.pdf>*