

Leer juntos:

Leer, transmitir, transformar en contexto de la migración

Read together

Read, transmit, transform in the context of migration

Lire ensemble

Lire, transmettre, transformer dans le contexte de la migration

DOI 10.59486/QHYK7186

Autora · Marion Sauvaire · Université de Toulouse Jean Jaurès, LLA-Créatis, Francia

Revisión científica y lingüística · Johanna Cardona, Université Laval, EDIQ, Québec

Palabras clave

Alfabetización familiar, innovación social, literatura, migración, lectura.

Keywords

LGBTIQ+ migration, Colombia, Venezuela, Sexile, trans population

Mots-clés

Family Literacy, social innovation, literature, migration, reading.

Resumen

Lire Ensemble (Leer Juntos) fue un proyecto de innovación social cuyo objetivo fue apoyar a las familias migrantes en la adopción de prácticas de lectura de literatura infantil. Desarrollado entre 2017 y 2022 en la ciudad de Quebec, Canadá, *Lire Ensemble* congregó a diversos actores provenientes de la academia, del sector cultural y comunitario, con el fin de fortalecer los vínculos entre los libros y la vida cotidiana, crear puentes entre diferentes comunidades lingüísticas y culturales y resignificar el intercambio intergeneracional e intercultural. Nuestro propósito compartido fue proporcionar a las familias inmigrantes, en especial a los padres de niños de 4 a 12 años, herramientas que les permitieran leer álbumes literarios infantiles en el hogar. El enfoque del proyecto se centró en la realización de talleres en bibliotecas públicas y en un centro de francfonización para adultos, donde los padres alófonos pudieron descubrir la literatura infantil y, lo más importante, adoptar prácticas de lectura subjetivas, sensibles y creativas que ayudaran a reparar las rupturas en la transmisión intergeneracional e intercultural provocadas por la migración.

Se presentarán las características específicas de *Lire Ensemble* como innovación social en el contexto de Quebec, así como los desafíos relacionados con la lectura y la transmisión familiar para migrantes internacionales. La metodología de co-construcción de conocimientos permitió al equipo formalizar un modelo de transmisión de los conocimientos co-construidos con nuestros colaboradores. Ellos realizaron talleres dirigidos a familias migrantes dentro de sus respectivos entornos institucionales. Los resultados del proyecto se enfocaron en las prácticas de lectura de las familias participantes, el acceso a libros y la selección de literatura infantil realizada por las facilitadoras de los talleres. También se discutirán aquí los principales obstáculos y desafíos identificados y las acciones para apoyar los procesos de transmisión cultural multilingüe y creativa dentro de las familias migrantes.

Abstract

Lire Ensemble is a social innovation project aimed at supporting migrant families in adopting literary reading practices at home. Developed between 2017 and 2022 in Quebec City, Canada, *Lire Ensemble* brought together various academic, cultural and community players to strengthen the links between books and everyday life, build bridges between different linguistic and cultural communities, and re-signify intergenerational and intercultural exchanges. Our common goal was to provide immigrant families, particularly parents of children aged 4 to 12, with the tools to read children's literary picture books at home. The project's approach focused on facilitating workshops in public libraries and in a francization center for adults, where allophone parents could discover children's literature and, above all, adopt subjective, sensitive and creative reading practices, helping to repair the breakdowns in intergenerational and intercultural transmission caused by migration.

The specific features of *Lire Ensemble* as a social innovation in the Quebec context will be presented, as well as the challenges associated with reading and family transmission for international migrants. The methodology of co-construction of knowledge enables the team to formalize a model of knowledge transmission co-constructed with our partners. They run workshops for migrant families in their respective institutional settings. The results of the project focus on the reading practices of participating families, access to books and the selection of children's literature made by workshop leaders. It also addresses the main obstacles and challenges identified, as well as actions to support multilingual and creative cultural transmission processes within migrant families.

Resumé

Lire Ensemble est un projet d'innovation sociale visant à accompagner les familles migrantes dans l'adoption de pratiques de lecture de littérature de jeunesse. Développé entre 2017 et 2022 dans la ville de Québec, au Canada, *Lire Ensemble* a rassemblé divers acteurs du milieu universitaire, culturel et communautaire pour renforcer les liens entre les livres et la vie quotidienne, construire des ponts entre différentes communautés linguistiques et culturelles, et re-signifier les échanges intergénérationnels et interculturels. Notre objectif commun était de fournir aux familles migrantes, en particulier aux parents d'enfants âgés de 4 à 12 ans, des outils leur permettant de lire des albums littéraires pour enfants à la maison. Le projet repose sur l'animation d'ateliers dans les bibliothèques publiques et dans un centre de francisation pour adultes, où les parents allophones ont pu découvrir la littérature de jeunesse et surtout adopter des pratiques de lecture subjectives, sensibles et créatives, permettant de réparer les ruptures de transmission intergénérationnelle et interculturelle causées par la migration.

Les caractéristiques spécifiques de *Lire Ensemble* en tant qu'innovation sociale dans le contexte québécois seront présentées, ainsi que les défis liés à la lecture et à la transmission familiale pour les migrants internationaux. La méthodologie de co-construction des savoirs a permis de formaliser un modèle de transmission des savoirs co-construit avec nos partenaires. Ces derniers sont progressivement amenés à réaliser des ateliers pour les familles migrantes dans leur cadre institutionnel respectif. Les résultats du projet portent sur les pratiques de lecture des familles participantes, l'accès aux livres et la sélection de littérature de jeunesse faite par les animateurs des ateliers. Nous abordons également les principaux obstacles et défis identifiés ainsi que les actions visant à soutenir les processus de transmission culturelle multilingue et créative au sein des familles migrantes.

Introducción

Este artículo presenta *Lire Ensemble* (Leer Juntos), un proyecto de innovación social que tenía como objetivo principal la co-creación y movilización de conocimientos relacionados con la lectura de álbumes¹ infantiles, esto con el fin de crear herramientas que ayudaran a adoptar prácticas de lectura de literatura infantil a las familias migrantes con niños de 4 a 12 años. *Lire Ensemble* se llevó a cabo entre 2017 y 2022 en la ciudad de Quebec, Canadá, por un equipo multidisciplinario e intersectorial, compuesto por diversos actores provenientes de la academia, del sector cultural y comunitario. El fin último de este proyecto fue el de fortalecer los vínculos entre los libros y la vida cotidiana, crear puentes entre diferentes comunidades lingüísticas y culturales y resignificar el intercambio intergeneracional e intercultural. De manera concreta, *Lire Ensemble* consistió en la realización de talleres en bibliotecas públicas y en un centro de francfonización para adultos, donde los padres alófonos (cuyo idioma materno no es el francés) pudieron descubrir la literatura infantil y, lo más importante, adoptar prácticas de lectura subjetivas, sensibles y creativas que ayudaran a reparar las rupturas en la transmisión intergeneracional e intercultural provocadas por la migración.

1. Contexto del proyecto de la innovación social

1.1. Visión general de la innovación social en la investigación educativa

En términos generales, la innovación social se fundamenta en la colaboración de diversos actores involucrados en la movilización de nuevos conocimientos y competencias con el propósito de co-construir una solución innovadora a una problemática social. Este proceso generalmente

Con el objetivo de ofrecer un reporte conciso sobre el proyecto, en primer lugar, se presentarán las características específicas de *Lire Ensemble* como innovación social en el contexto de Quebec, así como los desafíos generales relacionados con la lectura y la transmisión familiar en el contexto de la migración internacional. En segundo lugar, se abordará la metodología utilizada en esta innovación social, describiendo las prácticas de co-construcción de conocimientos que permitieron al equipo formalizar un modelo de transmisión de los conocimientos co-construidos con nuestros colaboradores. Este modelo tuvo como finalidad apoyar a los colaboradores del proyecto en la realización de talleres dirigidos a familias migrantes dentro de sus respectivos entornos institucionales. En tercer lugar, se ofrecerá una síntesis de los resultados del proyecto, enfocándose en las prácticas de lectura de las familias participantes, el acceso a libros y la selección de literatura infantil realizada por las facilitadoras de los talleres. Finalmente, se discutirán los principales obstáculos y desafíos identificados, tales como: ¿cómo ayudar a las personas a superar su inseguridad lingüística? ¿cómo fomentar cambios en los roles familiares en torno a la lectura? y ¿cómo apoyar los procesos de transmisión cultural multilingüe y creativa dentro de las familias migrantes?

sigue varias etapas: el desarrollo de un proyecto basado en una necesidad social identificada; una fase de experimentación con la comunidad destinataria (o movilización de conocimientos); una etapa de transmisión² de conocimientos en colaboración con profesionales que buscan implementar la innovación en sus contextos y, por último, una fase de apropiación en la que los colaboradores integran la solución en sus prácticas. La innovación social ocurre cuando la acción concertada de los actores implicados fortalece la capacidad de acción de una comunidad, en lugar

de limitarse a unos pocos individuos. Según el Réseau québécois en innovation sociale (RQIS), la innovación social se define como:

una nueva idea, enfoque o intervención, un nuevo servicio, un nuevo producto [...] que responde de manera adaptada y sostenible a una necesidad social bien definida, una solución que ha sido encontrada, por quien la adopta, al interior de una institución, organización o comunidad y que produce un beneficio mensurable para la comunidad y no solo para determinados individuos. (RQIS, 2011, p. 3)³

En consecuencia, si queremos hablar de innovación social en la investigación educativa, la intervención debe ser codesarrollada y apropiada por círculos ajenos a la esfera académica o universitaria. También la innovación social es distinta de la investigación-acción o de la investigación colaborativa en su metodología y tiene metas diferentes: no se trata de difundir conocimientos científicos hacia investigadores, sino de propiciar intervenciones situadas para el beneficio de comunidades.

En ciencias de la educación, en comparación con otros ámbitos de la investigación aplicada, la innovación social está aún poco desarrollada en los países francófonos. Puede asimilarse a la investigación participativa, a la investigación-acción colaborativa o incluso a la investigación sobre el diseño, aunque su protocolo y sus objetivos son diferentes a los de la investigación científica. De hecho, a diferencia de la innovación científica, el objetivo de la innovación social no es tanto producir nuevos conocimientos para los investigadores, sino transferir conocimientos científicos a través del trabajo en colaboración con círculos no académicos, con el fin de provocar un cambio cultural y social dentro de una comunidad o grupo de la sociedad civil, en nuestro caso, las familias inmigrantes alófonas. A pesar de estas diferencias, nuestro enfoque de creación y co-construcción de los conocimientos sobre la transmisión de la literatura infantil es similar a las cuestiones

implicadas en la investigación participativa o colaborativa que implica un diseño de formación basado en la investigación. Es más, nos vimos abocados a trasladar enfoques y herramientas de investigación al proceso de innovación social. Todo el proceso de movilización y transmisión de conocimientos fue objeto de una documentación constante y rigurosa, basada en herramientas de recopilación, observación y reflexión, por ejemplo, a través de grupos focales.

Este proyecto colectivo fue posible gracias a la colaboración entre investigadores y estudiantes de la Universidad Laval y el Institut National de la Recherche Scientifique, personal directivo del Institut Canadien de Québec, bibliotecarios y mediadores culturales, formadores de francés como lengua extranjera y un especialista en comunicación digital. Todas estas personas fueron, en mayor o menor medida, y a su manera, facilitadores culturales, mediadores entre el conocimiento, las prácticas culturales y la vida. Todos ellos participaron a diario en actividades de transmisión cultural con adultos y niños que no siempre habían tenido la oportunidad de leer, ni de haber leído literatura, especialmente en una segunda lengua o en una lengua extranjera. Este proyecto movilizó a actores sociales que trabajaban para forjar vínculos entre los libros y la vida, tender puentes entre comunidades lingüísticas y culturales y dar un nuevo sentido al intercambio intergeneracional e intercultural en un contexto de inmigración.

Nuestro objetivo común era brindar a los inmigrantes, y en particular a los padres de niños de entre 4 y 12 años, apoyo y herramientas para que pudieran, por sí mismos, leer en voz alta álbumes literarios. Nuestro enfoque consistió en la realización de talleres para padres inmigrantes y sus hijos en bibliotecas públicas de la ciudad y centros de francfonización para adultos. Estos talleres permitieron a los padres alófonos (cuya primera lengua no era el francés) descubrir la literatura infantil y, sobre todo, aprender a leer en casa. No se limitaron a escuchar a narradores profesionales ni

1 · Álbumes : libros infantiles ilustrados

2 · Traducción de la noción de “transfert” en francés.

3 · La traducción al español fue realizada por el autor.

a asistir a lecturas más o menos teatrales, se les invitó, se les apoyó y se les dio herramientas, individualmente o en pequeños grupos, a elegir libros en familia y leerlos ellos mismos en francés a sus hijos, con o sin la ayuda de un mediador.

1.2. Lecturas, transmisiones, migraciones

Leer o escuchar cuentos es una experiencia compartida por muchas familias de las actuales sociedades occidentales. La lectura en voz alta puede asimilarse a la transmisión oral de cuentos, mitos, leyendas y poemas, prácticas que han sido comunes a la inmensa mayoría de los grupos humanos desde la antigüedad, y quizás más allá. La lectura, sobre todo en el seno de la familia, desempeña un papel considerable en el éxito escolar de los niños y, a más largo plazo, en la integración sociocultural de las personas, mientras que el dominio de competencias de lectura y escritura complejas es una necesidad cada vez mayor si queremos evolucionar en sociedades pluralistas y democráticas. En esta sección, examinaremos las múltiples maneras en que la lectura en casa puede ayudar al buen desempeño escolar de los niños. Es importante mencionar que ayudar al éxito escolar de los niños en un contexto migratorio no es el objetivo primordial del proyecto, aunque es un posible efecto indirecto.

La lectura de literatura no es un complemento para el alma de los grupos sociales y culturales más privilegiados y educados, sino una experiencia esencial para habitar el mundo como ser de lenguaje. En este sentido, las investigaciones antropológicas de Michèle Petit (2008, 2014) sobre la transmisión cultural a través de la lectura de obras literarias en situaciones de extrema vulnerabilidad han inspirado nuestros objetivos. En *Lire le monde* (2014), Michèle Petit explica que la lectura está intrínsecamente ligada a fundamentos espaciales. Tras haber entrevistado a lectores, entre ellos varios hijos de migrantes en situaciones de extrema vulnerabilidad, señala que la literatura

"abre otro espacio que permite encontrar un lugar en el sentido fuerte del término" (p. 45). Leer literatura abre un espacio a la vez cercano, íntimo (a veces materializado por la cabaña, las mantas, la habitación propia) y en otro lugar, abierto, inmenso, fantasmagórico. Lo que ella llama "lo lejano del libro" hace habitable un país.

¿Qué ocurre cuando la transmisión se ve socavada en el contexto de la migración? ¿Por qué los adultos que han asumido sus funciones educativas de la nueva generación dejan de hacerlo cuando emigran? Puede ser cuando todas sus energías se agotan por la lucha por la supervivencia en el caso del exilio forzoso. De forma menos trágica, en situaciones de migración llamada "económica", los padres pueden verse consumidos por la búsqueda de vivienda, por el trabajo, por las dificultades de adaptación; las madres, en particular, sufren a menudo la pérdida de ingresos, el aislamiento y la ausencia del apoyo familiar o social que tenían en sus países de origen. Como escribe Petit,

"cuando las madres están deprimidas por la vida que llevan o por el exilio, o no reciben suficiente apoyo de quienes las rodean [...] no siempre están en condiciones de compartir con sus hijos momentos en los que puedan contarles historias, descubrir y soñar el mundo junto a ellos. Cantar una canción infantil, contar un cuento y mucho menos leer uno (lo que presupondría que ha podido apropiarse de los libros)." (2014, p.24).

A medida que pasa el tiempo resulta cada vez más difícil recordar los libros leídos o las historias contadas en la patria. Los poemas y las leyendas transmitidos durante la infancia se desvanecen o parecen no tener relevancia o pertenecer a un pasado y a un más allá que ya no tiene cabida, que ya no tiene lugar, de los que hay que deshacerse para avanzar. "El lenguaje sirve entonces sólo como designación inmediata de las cosas" (Petit, 2014, p.26). "En estas familias, los niños perderán una etapa en la integración de los diferentes registros del lenguaje y en la apropiación, un día, de la cultura escrita: la etapa en la que

la literatura, oral o escrita, les introduce en este uso de las palabras tan vital como "inútil", tan cercano a la vida, a los sentidos, a las emociones, al placer compartido, tan alejado, como sea posible, del control y de la calificación" (idem).

Muchos de los padres que conocimos, acudieron a los talleres expresando su preocupación por que sus hijos se integraran en el país de acogida, es decir, en primer lugar, que tuvieran éxito en la escuela, con la esperanza de que luego tuvieran éxito en la vida, a veces mejor o más fácilmente que ellos mismos. Varios de ellos nos contaron cómo el hecho de compartir momentos de lectura, sueño, invención y risa en torno a un álbum literario en francés, les había permitido recordar su propio pasado de lectores, o a veces canciones infantiles, ritornelos, cuentos o leyendas familiares en sus propias lenguas. Estas experiencias de descubrimiento o reconocimiento de las capacidades poéticas, imaginarias y simbólicas del lenguaje son el corazón de *Lire Ensemble*. Estas formas de leer, de sentirse a gusto en el mundo, tranquilizados y apoyados por la tupida trama de los símbolos y las cosas, de las voces que han enmudecido y las que emergen,

aportándonos un toque de fantasía o calmando nuestras ansiedades; estas formas de leer se ven a menudo socavadas por las pruebas de la emigración. Los jóvenes y sus mentores las echarán de menos a la hora de encontrar los recursos que necesitan para crear un lugar en el que puedan florecer. Lo que está en juego puede parecer inmenso, pero es crucial para nosotros. No somos tan ingenuos como para creer que unas cuantas lecturas en familia, por muy esclarecedoras y significativas que sean, pueden resolver los numerosos obstáculos que conlleva un viaje migratorio. Pero sí creemos que contribuyen a aumentar la capacidad de simbolizar y dar sentido a la propia historia, y a reforzar la confianza en la propia voz, requisitos indispensables. Varias observaciones y testimonios nos llevan a creer que la mayoría de las personas que participaron en este proyecto, ya fueran destinatarios o trabajadores, vivieron una experiencia positiva, a veces llena de asombro, del encuentro con los libros. Pasaron un rato agradable, libres de la presión de ser productivos, y pudieron enriquecer sus relaciones interpersonales. Se sintieron seguros de sí mismos, reconocidos por su individualidad y acogedores con la de los demás⁴.



Fotografía 1 · Fotografía de Camilche Cárdenas©

4 · Por razones éticas y porque el proyecto no tiene como metas colectar datos para la investigación científica, no hubo una colecta de datos con los participantes, sin embargo, se grabaron todos los encuentros en audio y algunos testimonios en video con el acuerdo de las personas.

1.3. Alfabetización familiar y éxito escolar⁵

La alfabetización⁶ familiar es un concepto relativamente reciente. Tiene su origen en el trabajo de Denny Taylor, publicado en 1983 en Estados Unidos, sobre el papel de los padres en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus hijos. La alfabetización puede definirse como la capacidad de leer, escribir, hablar y escuchar (Boudreau, Saint-Laurent y Giasson, 2006). Estas competencias lingüísticas pueden utilizarse en la vida cotidiana, en casa, en el trabajo, en la escuela o en la comunidad, dependiendo de los objetivos de cada individuo y en interacción con sus propios valores y cultura. Cuando los niños empiezan a aprender, su alfabetización tiene su origen en la alfabetización de su familia. Boudreau, Saint-Laurent y Giasson (2006) definen la alfabetización familiar como todas las diferentes interacciones entre padres e hijos en torno a la lectura y la escritura en la vida cotidiana.

Los trabajos sobre alfabetización familiar surgen en Estados Unidos, en el contexto de los llamados programas comunitarios, lo cuales eran destinados a ayudar a los padres con bajo nivel educativo a aumentar su autonomía y a apoyar el aprendizaje de sus hijos. Según McCoy y Watts (1992), la alfabetización familiar es un término utilizado para describir el desarrollo, la aplicación y la evaluación de dichos programas. Según un segundo enfoque, la noción de alfabetización familiar abarca más ampliamente las prácticas lingüísticas de las familias en las distintas esferas de su vida íntima y social. Para Paratore (1993, 2001), el término "alfabetización familiar" implica la relación intergeneracional entre adultos y niños y un vínculo entre las prácticas de alfabetización de los padres y las de sus hijos. Desde una perspectiva complementaria, la alfabetización familiar se define como todas las prácticas

lingüísticas orales y escritas de la familia que influyen en el desarrollo de la alfabetización de los niños (Morrow, 1995).

Los efectos de la lectura en familia sobre el éxito escolar han sido confirmados, por numerosos estudios realizados tanto con niños de guardería como con alumnos de primaria. Bus, Von Ijzen-doorn y Pellegrini (1995) han demostrado que leer a los niños en edad preescolar es esencial para ayudarles a incorporarse con éxito al proceso de aprendizaje formal. De hecho, se ha demostrado que, en la edad preescolar, la lectura dialógica (durante la cual los padres animan al niño a responder preguntas) favorece la aparición de la lectoescritura y la adquisición de habilidades metalingüísticas relacionadas con la lectura (Chow, McBride-Chang, Cheung y Chow, 2008). Raikes et al. (2006) señalan que leer a niños pequeños de entre cero y tres años puede tener efectos beneficiosos en el desarrollo de su vocabulario, su capacidad de comprensión y su desarrollo cognitivo (Raikes et al., 2006). En general, la lectura de libros a los niños influye favorablemente en el desarrollo del vocabulario, el conocimiento de los propósitos de la lectura y la adquisición del conocimiento de las letras y las palabras, así como de la sintaxis y la estructura narrativa (Bus, Van Ijzen-doorn y Pellegrini, 1995; Giasson, 2003). Por lo tanto, está claro que la influencia del entorno familiar en el desarrollo del lenguaje y la lectura en los niños pequeños es decisiva al comienzo de la escuela primaria (Walker, Greenwood, Hart y Carta, 1994).

Por otra parte, en su metaanálisis de la práctica de la alfabetización familiar en la edad preescolar, Scarborough y Dobrich (1994) sostienen que la frecuencia con la que el padre lee al niño sólo tiene un efecto limitado en el desarrollo del lenguaje del niño. Por lo tanto, parece interesante estudiar las distintas formas de interacción, ya que estas interacciones influyen favorablemente en el

aprendizaje de la lectura en los primeros años escolares (Enz, 2003; Meyer, Wardrop, Stahl y Linn, 1994 ; Sénéchal, Thomas y Monker, 1998). Se ha establecido que, para los niños a partir de seis años, la calidad de la relación afectiva favorece el desarrollo de habilidades y promueve la fluidez lectora y el compromiso con los deberes escolares (Bergin, 2001). Cuanto mayor sea la calidad afectiva del momento de lectura, más importante será este desarrollo (Cline, 2010). A pesar de ciertas diferencias, los investigadores coinciden en que es importante tener en cuenta los factores afectivos y motivacionales de esta actividad. Cuando la lectura se asocia a un momento de bienestar entre padres e hijos, los niños se sienten motivados a leer durante los siguientes años escolares, lo que tiene como efecto la mejora de sus habilidades lectoras (Sonnenchein et al., 2010) y contribuye a sentar las bases del éxito escolar (Dionne, 2013). Además, según Burns, Espinosa y Snow (2003), leer libros a los niños es una de las actividades que más influye en su motivación por la lectura y los padres lo saben.

Burgess, Hecht y Lonigan (2002) afirman que varios aspectos de la alfabetización familiar pueden influir en el desarrollo de la alfabetización de los niños, a saber: las características demográficas y sociales del entorno familiar, las actividades parentales relacionadas con la alfabetización y los esfuerzos de los padres para que los niños participen en actividades de lectura. Muchos estudios indican que el nivel de educación de los padres, una situación laboral elevada y unos ingresos familiares altos influyen positivamente en el éxito escolar de los jóvenes, ya que los padres invierten recursos financieros y materiales para que sus hijos adquieran los conocimientos y las competencias esenciales para su éxito académico y social (Bacon y Deslandes, 2004). Por otra parte, la calidad de las interacciones familiares en relación con el éxito académico es más importante que las variables ligadas al estatus socioeconómico (Deslandes, Royer, Potvin y Leclerc, 1999). De hecho, el apoyo emocional de los padres parece ser el factor más contundente para favorecer el éxito

académico de los niños. Esta perspectiva de Deslandes y sus colegas (1999) coincide con la de los autores citados anteriormente (Enz, 2003; Meyer, Wardrop, Stahl y Linn, 1994 ; Sénéchal, Thomas y Monker, 1998), según ellos, la calidad de las interacciones entre los padres y sus hijos en torno a las actividades de alfabetización, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las competencias lectoras y, por tanto, favorece el éxito académico (Dionne, 2013).

En resumen, la influencia de la alfabetización familiar en el desarrollo lingüístico y lector de los niños pequeños es un factor determinante de su éxito escolar y los padres suelen ser conscientes de ello. En un principio, los programas de alfabetización familiar se dirigen a padres con un bajo nivel de estudios, lo que no es el caso de los inmigrantes en Quebec, que son rigurosamente seleccionados, sobre todo en función de criterios socioeconómicos, lo que significa que la mayoría de ellos tienen un título técnico, profesional o universitario. No obstante, factores contextuales como las características demográficas y sociales del entorno familiar y las actividades de los padres relacionadas con la alfabetización pueden verse negativamente afectadas en un contexto migratorio. Uno de los objetivos es concientizar a los padres de que poseen competencias lingüísticas en su lengua materna (en la medida en que han recibido una educación y saben leer y escribir) y de que están en condiciones de utilizarlas en francés.

Además, la calidad de las interacciones entre padres e hijos durante la lectura fue una palanca sobre la cual se puede actuar en el contexto de *Lire Ensemble*. Los aspectos emocionales y motivacionales parecieron ser clave para desarrollar prácticas familiares de alfabetización significativas, tanto para los niños como para sus padres. Por consiguiente, no se trataba de acercar las prácticas de alfabetización familiar a las actividades escolares, sino más bien de apoyar a las familias en la creación de momentos de lectura compartidos, significativos y emocionalmente satisfactorios, que pudieran ayudar a todos sus miembros a ha-

5 · Esta sección se basa en una revisión de escritos realizada por Céline Renaulaud en el marco de *Lire Ensemble*, por la que le doy las gracias.

6 · Traducción de *littératie* en francés o *literacy* en inglés.

cer frente a los peligros de la transmisión intergeneracional en un contexto migratorio.

Otra característica específica de *Lire Ensemble* fue el trabajo específico sobre los corpus literarios. En la mayoría de las investigaciones y programas sobre alfabetización familiar apenas se cuestiona la selección del corpus. A la inversa, la selección de un corpus de álbumes literarios antes de las intervenciones con las familias constituyó un reto

2. Un triple enfoque de la transferencia de conocimientos

Lire Ensemble incluyó los tres aspectos que se esperan de una innovación social: la movilización del conocimiento, que se logró mediante el desarrollo de un prototipo de taller para familias; la transmisión del conocimiento, que implicó el desarrollo de un modelo de transmisión adaptado a los diferentes entornos de las partes interesadas (colaboradores del proyecto); y, por último, la apropiación de la innovación por parte de estos entornos.

2.1. Movilización de conocimientos (2017-2018)

Tras una fase piloto, realizada sin financiación, obtuvimos 5.000 dólares del fondo de apoyo a la innovación social de la Universidad Laval para la primera fase del proyecto, denominada "movilización de conocimientos". Durante esta primera fase, el proyecto se diseñó para responder a las necesidades de las familias inmigrantes. El equipo central estaba formado por cuatro personas con áreas de especialización complementarias: un investigador en didáctica de la literatura, un experto en innovación social especializado en la integración de inmigrantes, un formador universitario que enseñaba literatura infantil y un bibliotecario experimentado. A

importante para nuestro proyecto. Recurrimos a la pericia de B. Carrier, responsable de *Sentiers Littéraires pour enfants*, y de F. Bilodeau, entonces bibliotecaria encargada de la colección de literatura infantil de la Universidad Laval, para trabajar juntas en la determinación de los criterios de cualidades⁷ formales, riqueza ficcional e interés axiológico de los álbumes elegidos entre una colección de cerca de 6.000 obras.

ellos se unieron varios estudiantes de maestría y un etnólogo observador. El equipo comenzó recopilando un corpus de literatura infantil basado en criterios lingüísticos, formales y temáticos para niños de 4 a 12 años y sus padres alófonos. A continuación, se co-construyó un modelo de intervención en forma de talleres: se probaron ciclos de tres talleres y se registraron y discutieron las observaciones, inicialmente de manera informal. En esta fase, el objetivo principal era conocer mejor las representaciones, las prácticas y los posibles obstáculos en el momento de la lectura en casa de las familias, lo que llevó a recopilar información en forma de grupos de discusión con los participantes. Era importante determinar si las necesidades identificadas inicialmente eran efectivamente compartidas, para reformularlas si era necesario. Poco a poco, el equipo desarrolló, probó y evaluó las intervenciones utilizando un enfoque basado en dos principios: en primer lugar, se trató de integrar la acción, la observación de las prácticas y la retroalimentación reflexiva de todos los implicados. Este proceso se debatió formalmente en las reuniones de equipo. En segundo lugar, se estableció, gradualmente, un sistema basado en los principios de igualdad de puntos de vista y rotación de papeles: las personas que componían el equipo se turnaban para actuar como facilita-

dores, observadores y redactores de resúmenes reflexivos, normalmente por parejas. Al final de esta primera etapa, los miembros del equipo habían desarrollado una cultura compartida de atención, solidaridad y emancipación. En resumen, se transfirieron conocimientos dentro del equipo desde el principio.

Al término de dos ciclos de tres talleres con las familias, el modelo de intervención (los talleres) se había estabilizado. En efecto, se definieron los tres momentos principales del taller. En primer lugar, se invitaba a los padres a participar en un debate guiado (*Focus Group*), que les ofrecía un espacio para expresar sus preocupaciones relacionadas con la lectura, en total confianza. Rápidamente, los métodos y objetivos de esta intervención evolucionaron más allá de la simple recopilación de información sobre las necesidades de los participantes. Los padres expresaron una fuerte necesidad de tranquilidad y estaban deseosos de aprender de los "expertos". Durante este tiempo de discusión, los niños eran cuidados por animadores, que les leían en voz alta varios álbumes. Después, se invitaba a las familias a disfrutar de un ligero refrigerio y, a continuación, recibían apoyo (individual o en pequeños grupos) en dos aspectos principales: el primero, consistía en otorgarles elementos prácticos sobre la lectura y la selección del libro adaptado a sus necesidades y se les ayudaba a elegirlo entre una amplia selección. El segundo aspecto, consistía en invitar a cada familia a poner en práctica lo transmitido en un espacio cómodo y acogedor, esto con el fin de propiciar un momento de lectura en familia. En esta etapa, los mediadores intervenían discretamente para ayudar a los padres, si era necesario, en la lectura en voz alta. Los talleres terminaban con una actividad de grupo: compartir los favoritos, sortear regalos de libros, leer al unísono un texto proyectado en una pantalla, etc.

A pesar de los retos inherentes al desarrollo de nuevos públicos para las bibliotecas y de las dificultades específicas de reclutar participantes en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica

y/o cultural, pudimos acoger a 80 participantes durante la fase de movilización de conocimientos, entre ellos, 53 niños de edades comprendidas entre los 2 y los 12 años. Los participantes procedían de los cinco continentes, la mayoría de América del Sur, África, Oriente Medio y Asia. La mayoría de los padres tenían cualificaciones profesionales o universitarias de sus países de origen, lo que coincidía con el perfil sociodemográfico de los inmigrantes en Quebec.

El proyecto tuvo muy buena acogida y la mayoría de las familias participaron voluntariamente en más de un taller. Durante estos talleres, los distintos animadores pudieron asesorar a los padres (o abuelos) sobre la elección de libros infantiles adecuados a sus intereses y a su nivel de francés, para, luego, compartir con ellos estrategias para la realización de la lectura en voz alta. Se abogó por un enfoque individualizado para ajustar las intervenciones a las características de cada familia identificadas durante el debate guiado. Después de los talleres, los padres manifestaron sentirse más seguros a la hora de leer a sus hijos en francés. Además, tuvieron la oportunidad de descubrir la literatura infantil y se fueron a casa con libros. Muchos afirmaron que los talleres los habían animado a tomar prestados libros de las bibliotecas de forma regular y autónoma. Las familias participantes expresaron su deseo de continuar las actividades al año siguiente.

2.2. Transmisión de conocimientos a los colaboradores del proyecto

Año bisagra, 2018-2019, vio evolucionar el proyecto inicial hacia un enfoque de innovación social que pretendía, no solamente ofrecer talleres de lectura a las familias alófonas, sino también formalizar los conocimientos movilizados y la intervención experimentada con miras a transmitirlos a los colaboradores de dos entornos de

7 · Para la descripción precisa de los criterios de selección, ver el sitio: <https://lireensemble.org/fr/formateurs/volet-livres>

"aprendizaje": a la red de bibliotecas públicas de la ciudad de Quebec (parte del Institut Canadien de Québec) y al centro de educación para adultos Louis-Jolliet. Así pues, la concertación y la elaboración conjunta de herramientas de formación, con un amplio abanico de actores educativos y mediadores culturales, se convirtieron en el eje central del proyecto, que obtuvo una segunda subvención de 15.000 dólares canadienses (unos 10.000 euros) del Fondo de Apoyo a la Innovación Social. El objetivo general era transferir conocimientos y habilidades y codesarrollar recursos basados en la innovación ensayada en la primera fase del proyecto.

La concertación con los colaboradores se llevó a cabo, principalmente de manera formal, a través de una serie de reuniones destinadas, en primer lugar, a recoger sus necesidades, comprender sus limitaciones institucionales, apoyar su implicación y contratar personal interno (formadores y facilitadores). En segundo lugar, a identificar juntos las características imponderables de la innovación y aquellas susceptibles de ser transformadas en función del entorno, así que a explicitar este compromiso mediante la firma de una carta de acuerdo tripartita. Al respecto, es importante mencionar que,

en función del entorno, los aspectos del proyecto que se percibieron como innovadores no fueron los mismos: para las bibliotecas, trabajar con un público adulto y además alófono fue objeto de temores que se expresó repetidamente, mientras que para los profesores de francfonización, la apropiación de la literatura infantil era lo que estaba en juego.

En tercer lugar, el proceso de transmisión se basó en la clarificación de conocimientos y experiencias y en la creación de herramientas adaptadas y pertinentes para la comunidad de cada entorno. Se dedicó un gran esfuerzo en la creación de contenidos, denominados "herramientas de transmisión", las cuales incluyeron: un cuestionario para las conversaciones en grupo con los padres y una guía para su aplicación, un resumen de las necesidades expresadas por las familias y las soluciones encontradas, una guía de formación para la realización de los talleres y una página web de presentación del proyecto y los recursos. Por último, el propio proceso de transmisión fue objeto de un modelo que incorporó tanto conocimientos científicos sobre la innovación social, como conocimientos sobre el cambio de prácticas en la educación. El modelo Lire ensemble se esquematizó del siguiente modo:



Figura 1 · Modélisation de l'innovation sociale Lire ensemble

Esta etapa del proyecto fue una de las más largas y difíciles desde mi punto de vista como investigadora, en primer lugar, porque no era consciente de la magnitud del conocimiento que había que clarificar y formalizar para poder transmitirlo. Durante la primera etapa de movilización de conocimientos, el número de personas implicadas era menor, compartíamos una cultura universitaria y los conocimientos y experiencias se habían transmitido por impregnación, en formas de ser y formas de actuar, en un marco bastante informal y fluido. Para poner en marcha la segunda etapa, primero tuvimos que identificar un corpus de conocimientos que había que explicitar y luego, determinar qué conocimientos estaban destinados a las familias y cuáles debían co-construirse con los colaboradores del proyecto, intentando comprender las resistencias atribuibles a sus respectivos modos de funcionamiento. Por ejemplo, dado que la red de bibliotecas públicas de Quebec tiene una estructura organizativa muy jerárquica, en la que las funciones están muy delimitadas, no fue posible pedir a los "formadores" que trabajaran con las familias directamente durante los talleres, lo que conllevó a que esta función recayera en los "facilitadores" (porque se les asignaba las intervenciones con el público). En consecuencia, creamos un diseño de formación específico para este entorno, de manera que, las personas identificadas como "formadores", pudieran transmitir la innovación a un mayor número de facilitadores en los momentos y formas dictados por su respectiva situación laboral, sin que

ello implicara necesariamente la posibilidad de asumir varios roles.

En cuanto al segundo colaborador, el centro de educación para adultos Louis-Jolliet, es un centro que acoge a más de 700 alumnos en aprendizaje del francés de más de 60 nacionalidades, algunos de estos sin saber leer ni escribir en su propia lengua materna, también acoge a adultos quebequeses que no han completado su escolarización obligatoria y desean completar la secundaria. Situado en un barrio obrero y multicultural, el Centro Louis-Jolliet ofrece formación obligatoria en francés como lengua extranjera a inmigrantes alófonos (cuya primera lengua no es ni el francés ni el inglés, las dos lenguas oficiales del país). La dirección del Centro quería desarrollar una estructura de apoyo psicosocial para responder a las múltiples necesidades de sus distintos grupos destinatarios e integrar Lire Ensemble en las actividades destinadas a reforzar los vínculos entre las familias y las escuelas. Nos reunimos con todos los profesores de francés como lengua extranjera (todas mujeres) para presentarles el proyecto. Estas profesoras estaban contratadas y tenían un estatus precario, lo que implicaba una alta rotación. Su formación inicial variaba mucho en función de su origen, pero ninguna de ellas había recibido formación literaria después de los cursos de francés de secundaria. Cuatro de ellas mostraron interés y se les concedió tiempo libre para asistir a los talleres que organizábamos en la biblioteca de la universidad.



Fotografía 2 · Fotografía de Camilche Cárdenas©

A grandes rasgos, el programa de formación se dividió en cuatro fases, cada una de ellas precedida y seguida de una reunión de consulta en las instalaciones de cada uno de nuestros colaboradores. La primera fase se centró en la observación de los talleres dirigidos por el equipo de *Lire Ensemble* de la Universidad Laval. Las observaciones realizadas por los colaboradores permitieron planificar las adaptaciones a los distintos entornos y a iniciar el proceso de co-construcción de una formación adaptada a sus necesidades. Las etapas 2 y 3 estaban integradas e incluían momentos de desarrollo conjunto de conocimientos (sobre la lectura, la literatura, las prácticas documentadas de las familias, por ejemplo), alternados con la realización de talleres en los entornos. Esta experimentación inicial con los talleres adoptó la forma de práctica guiada, lo que significó que estuvimos presentes con los colaboradores para poner en práctica los talleres en su entorno institucional. En el primer ciclo de talleres formamos parejas (un profesional de *Lire Ensemble* y un profesional proveniente del entorno colaborador). En el segundo ciclo, los miembros del equipo de *Lire Ensemble* pasaron a un segundo plano y adoptaron una postura de observación participativa. Por último, los profesionales del entorno aplicaron la innovación de forma autónoma, con nuestro apoyo puntual si era necesario.

A finales de 2019 comenzó la observación de los talleres y el desarrollo conjunto de conocimientos. Se estableció una progresión para cada ciclo de tres talleres, lo que permitió acoger a nuevos participantes (ya que se trataba de un público volátil) y a apoyar a las familias que desearon volver regularmente para profundizar sus prácticas de lectura. El taller 1 fue una introducción a la lectura en voz alta y una oportunidad para descubrir una selección de unos sesenta libros. El taller 2 se centró en la elección de libros, en las motivaciones y estrategias para hacer elecciones personalizadas. El taller 3 se centró en el descubrimiento de la

poesía y ofreció a los padres la oportunidad de practicar la lectura de poemas en parejas. Los talleres siguieron siendo las acciones que más movilizaron a todos los miembros del equipo: el propiciar encuentros felices entre un libro y una familia dio pleno sentido a su implicación.

En los centros asociados se movilizó a la dirección, se identificaron las personas implicadas activamente en el proyecto, se propusieron soluciones a las dificultades logísticas (acceso a libros y espacios) y el compromiso financiero y humano fue mayor de lo previsto. Sin embargo, la transferencia resultó más compleja y lenta de llevar a cabo porque necesitamos incorporar un hito adicional a nuestro modelo: la formación de formadores que transmitirían el proyecto a los facilitadores. Además, los futuros facilitadores de las comunidades receptoras expresaron una serie de temores sobre el trabajo con adultos: los facilitadores de la red de bibliotecas se sentían inquietos por la dimensión intercultural e intergeneracional del proyecto y se mostraban inseguros, incluso reacios, a la idea de interactuar con los participantes, ya que estaban acostumbrados a realizar ellos mismos la lectura, asumiendo el papel de cuentacuentos ante un público silencioso. Además, como los animadores no disponían de tiempo libre para observar los talleres, su comprensión del proyecto seguía siendo abstracta. Los profesores de francofonización pensaron inicialmente que sus alumnos serían incapaces de entender los álbumes, pero cambiaron de opinión tras observar los talleres. Sin embargo, expresaron una mayor necesidad de formación en lectura y literatura infantil. Dijeron que ellos mismos no sabían responder a preguntas como: ¿por qué leer? ¿cómo elegir un libro infantil?

A finales de 2019, pudimos ver lo lejos que habíamos llegado y medir los esfuerzos que aún quedaban por hacer para completar la transmisión, es decir, para garantizar que los entornos aplicaran los talleres de forma independiente.

Evidentemente, habíamos subestimado los numerosos obstáculos que había que tener en cuenta en un proceso de codesarrollo de la formación, así como el tiempo necesario para crear una dinámica interinstitucional. También se quería dar más valor al trabajo de los miembros del equipo y garantizar su implicación a largo plazo. Por eso solicitamos una subvención del Ministerio francés de Economía e Innovación (MEI), por un valor de 150.000 CAD (unos 100.000 euros).

2.3. Transmisión de conocimientos y apropiación por las comunidades locales (2020-2022)

Los acuerdos con el MEI se firmaron apenas unos días antes de que la pandemia COVID19 impusiera el bloqueo. En las universidades, nos vimos obligados a trabajar a distancia entre el 13 de marzo de 2020 y el 6 de septiembre de 2021. La vuelta a la normalidad se produjo solamente el 17 de enero de 2022. Cuando el proyecto entró en su tercera y última fase, tuvimos que adaptarnos a esa crisis sistémica. Al suspenderse las actividades presenciales, decidimos juntamente con los colaboradores, no trasladar los talleres a Internet. Consideramos que la modalidad "a distancia" no favorecía la interacción interpersonal, que era inadecuada para la naturaleza altamente sensible del contacto con las obras y que suponía un obstáculo adicional para reclutar a las familias. Centramos nuestros esfuerzos en mantener a los colaboradores implicados en el proyecto: el curso de formación se rediseñó por completo para que pudiera impartirse a distancia. En este contexto, no hubo un verdadero desarrollo conjunto de conocimientos, ya que los colaboradores hicieron pocos cambios o aportaron poca información adicional. Sin embar-

go, algunos contenidos sí se desarrollaron conjuntamente, como los criterios de selección de álbumes. Adoptamos un enfoque estético, evaluando la calidad del contenido ficcional, la complejidad y los matices del tema y la calidad de las ilustraciones. Los profesores de francés habían hecho una serie de observaciones sobre el nivel de dificultad lingüística, en relación con las capacidades de los participantes, lo que nos permitió trabajar en conjunto para desarrollar criterios que tuvieran en cuenta las cualidades estéticas de los libros, la edad de los niños y el nivel de francés de los padres. Todos los recursos producidos se cotejaron, se reescribieron y se integraron al sitio web: *lireensemble.org*, el cual se convirtió en una herramienta central de transmisión.

Las prácticas guiadas se introdujeron hasta la primavera de 2021 en el Centro Louis-Jolliet y en el otoño de 2021 en la red de bibliotecas públicas. Seguimos apoyando a los formadores, encargados de transmitir los talleres a sus colegas. La sinergia entre los conocimientos adquiridos por los formadores y la experimentación realizada en parejas, finalmente se materializó. Se superaron las dudas y las resistencias expresadas y los animadores valoraron muy positivamente esta etapa de transferencia, mucho más arraigada en la práctica. Gracias a la perseverancia de todos, nuestros colaboradores pudieron apropiarse de la innovación y aplicarla de forma autónoma con sus respectivos públicos en 2022. El hecho de contar con formadores formados, que yo había percibido como un retraso adicional y un hito que complicaba el proceso de transmisión, permitió sin duda perpetuar la apropiación de *Lire Ensemble*, ya que estos formadores comprendieron realmente los retos del proyecto en su conjunto y estuvieron en condiciones de transmitirlo a otros.

3. Algunas repercusiones del proyecto

El proceso de transmisión está documentado, al igual que los conocimientos movilizados y enriquecidos a lo largo de cinco años. Una investigación participativa sobre la aplicación de *Lire Ensemble* en un nuevo contexto permitiría poner en marcha un enfoque riguroso de recolección y análisis de datos y superar la principal limitación de este proyecto, a saber, la falta de resultados científicos sobre la contribución real de los talleres a las prácticas de alfabetización familiar de los inmigrantes. A pesar de esta carencia, inherente al hecho de que el proyecto no pretendía producir tales resultados, el impacto del proyecto me parece sustancial.

En total, se documentaron y analizaron 36 talleres (6 durante la fase piloto, 12 para la fase de observación y 18 en los entornos de nuestros colaboradores). Cada taller brindó la oportunidad de recoger testimonios⁸ que enriquecieron nuestra comprensión de los problemas de alfabetización familiar en situaciones de migración. Los observadores grabaron en video algunos testimonios de las familias y tomaron notas de todos. Optamos por no grabar los debates en audio o en video para crear un espacio seguro en el momento de hablar. El resumen de las necesidades expresadas por las familias participantes fue fruto de este trabajo y reflejó únicamente los intercambios que tuvieron lugar con ellas; por consiguiente, las conclusiones no pueden generalizarse. No obstante, observamos a lo largo de los años, que las respuestas se repetían y que surgían muy pocas preocupaciones nuevas, lo que significaba que, sin duda, habíamos obtenido una imagen bastante completa de las preocupaciones de las personas entrevistadas.

3.1. Prácticas de lectura de las familias participantes

La mayoría de los padres que participaron en los talleres ya habían leído relatos a sus hijos

en casa. Estas prácticas podían estar relacionadas con el nivel de educación de los padres. Casi todos tenían una formación post-secundaria (un diploma técnico, profesional o académico) porque era un requisito para los servicios de inmigración en Canadá. Sin embargo, muchos padres afirmaban que habían dejado de leer cuando llegaron a su nuevo país. Algunas familias, menos numerosas, mantenían una rutina: leer a la hora de dormir en la habitación del niño, a menudo el fin de semana. Otros preferían inventar historias oralmente basándose en las imágenes de los libros. Cuando los padres afirmaban que leían libros a sus hijos, casi siempre eran multilingües: leían más en su primera lengua y un poco en francés. La preferencia dada a la primera lengua en las prácticas familiares de alfabetización estaba basada en dos fuentes de motivación muy poderosas: por una parte, los padres se sentían más competentes, más capaces de leer en su lengua que en francés y por otra, temían que sus hijos perdieran su primera lengua. Como eran pocos los libros traducidos a una lengua extranjera, muchos practicaban la traducción simultánea: a partir de libros escritos en francés, los traducían oralmente a la primera lengua. Otros se inspiraban en los dibujos de los libros en francés y fantaseaban o incluso inventan una historia completamente distinta en su primera lengua. Los padres también hablaban de prácticas que implicaban a varios niños: por ejemplo, leer a un niño era más difícil cuando los demás estaban jugando en la misma habitación y no prestaban mucha atención. En algunos casos, el mayor podía leer al pequeño.

La motivación de los padres para leer en casa fue triple, lo que también se pudo relacionar con el perfil sociológico de las familias (su nivel de educación en sus países de origen). Primero, la gran mayoría de las familias consideró la lectura en casa como un factor de éxito académico, o incluso, como una tarea escolar. Aunque se aceptó que la lectura favorecía el

aprendizaje en todas las asignaturas y la socialización en la escuela, las prácticas familiares de alfabetización implicaban cuestiones distintas y complementarias. Algunos padres tenían una concepción de la lectura heredada de su propia trayectoria escolar, en el sentido de que planificaban los momentos de lectura en la agenda familiar, hacían que estos momentos de lectura fueran obligatorios e interrogaban a sus hijos sobre su comprensión de los textos. Estos padres, muy preocupados por el éxito y la integración de sus hijos, asumían, a veces, un papel pedagógico para el que no estaban formados, en detrimento de los aspectos socioemocionales de la lectura familiar.

Un segundo orden de motivaciones hizo referencia a la transmisión cultural, más concretamente a la transmisión de valores, historias y formas de expresión cultural propias de determinadas comunidades. Algunos padres eran conscientes de que la literatura infantil podía servir para transmitir y reconfigurar la comprensión del mundo, los contenidos éticos y las formas de relacionarse, aún más después del experimento. A algunos les interesaba, sobre todo, descubrir la cultura y la lengua de Quebec, mientras que muchos otros, querían transmitir sus valores, recuerdos y culturas. Estas preocupaciones se reflejaron en la elección de las obras.

Por último, la búsqueda del placer, el deseo de desarrollar en sus hijos el gusto por la lectura fue una tercera motivación expresada, más a menudo por padres que disfrutaban, ellos mismos, de la lectura en su primera lengua. Para algunas familias, la lectura era una oportunidad de relajarse, divertirse y expresar en su lengua materna emociones que no podían expresar en francés. Leyeran o no a sus hijos de forma regular u ocasional, todos los padres participantes valoraron la lectura y estuvieron deseosos de recibir apoyo en sus prácticas familiares de alfabetización.

3.2. Acceso a libros y selección de literatura infantil

La familiaridad con la literatura infantil y juvenil varió mucho de una familia a otra. Mientras que algunas familias poseían un pequeño número de libros y sabían dónde pedirlos prestados, la mayoría decía no estar familiarizada con la literatura infantil y juvenil. ¿Sería necesario señalar que el crecimiento exponencial de la publicación de literatura infantil y juvenil ha sido bastante reciente y se ha limitado principalmente a los países occidentales más ricos? Del mismo modo, la práctica del préstamo de libros en las bibliotecas distó mucho de ser universal. El acceso a los libros fue un reto para muchas familias, que necesitaron apoyo en ese sentido. Aunque algunas familias visitaron bibliotecas y librerías, el acceso a los libros se realizó principalmente a través de las escuelas, aunque solían ser libros de texto más que obras literarias. Las recomendaciones de los profesores no siempre se tradujeron en una circulación real de libros. En resumen, la mayoría de los padres entrevistados afirmaron no estar familiarizados con la literatura infantil, pero que les gustaría descubrir álbumes de Quebec en particular.

A la pregunta "¿Qué libros le gustaría descubrir?", las respuestas que pudimos recoger mostraron un doble movimiento de apropiación de la lengua y la cultura del país de acogida y de transmisión de historias en la lengua o lenguas maternas. Por ejemplo, a varios padres les hubiera gustado descubrir libros sobre "realidades locales" para aprender "palabras o expresiones locales", según sus propias palabras. A muchos participantes también hubieran querido tener acceso a libros bilingües o a versiones traducidas al francés de cuentos que ya conocían. De forma más puntual, algunas madres expresaron su deseo de disponer de libros de poesía o de canciones infantiles en francés, que les parecieran más fáciles de entender y más propicios para transmitir sus emociones de viva voz⁹.

8 · Algunos ejemplos de testimonios de los padres están en línea: <https://lireensemble.org/fr/parents/temoignages-parents>

9 · Las respuestas de los participantes influyeron en la constitución del corpus, cuando era posible, es el caso de la poesía, por ejemplo. Desafortunadamente, aunque que reconocemos los aportes de los álbumes bilingües, no teníamos acceso a este tipo de corpus.

Por otro lado, en el marco de las prácticas privadas, elegir los libros planteó muchas cuestiones. Cuando se trató de elegir libros para leer en familia, casi siempre lo hacía el niño solo, según los testimonios de los participantes. Los padres afirmaron no participar en la elección ni seguir las recomendaciones de los profesores. En consecuencia, los libros elegidos por los niños a veces eran poco adaptados al nivel lingüístico y a los intereses de los padres, lo que no fue un factor que favoreciera la adopción de prácticas de alfabetización en familia. Estos criterios no fueron tenidos en cuenta por los padres, que se centraron, en cambio, en los temas y géneros favoritos de sus hijos. Algunos padres lamentaron que sus hijos, a menudo varones, sólo se interesaran por un tema, como los robots o por un género que valoran menos, como los cómics. Por eso se preguntaron ¿cómo podrían desarrollar la curiosidad de sus hijos por una gama más amplia de libros?

Los talleres estuvieron explícitamente concebidos para ayudar a las familias a elegir con conocimiento de causa entre una selección previa. Desde el punto de vista de los formadores y animadores, los diversos criterios que había que tener en cuenta dificultaban la elaboración de una selección: el interés literario y estético de los libros, los temas y asuntos tratados, el nivel de dificultad lingüística y la edad de los niños. Enumeramos casi 300 libros a los que se les aplicaron estos diferentes criterios y los clasificamos en una base de datos. El primer año nos centramos en 40 libros de ficción sobre migración, integración y diversidad cultural. Los padres nos dijeron que no preferían estas historias. Esta opinión fue discutida durante los talleres por parte de los formadores y animadores. Los padres pudieron expresar su malestar por la representación de los temas relacionados con la inmigración y la integración, especialmente si esta representación se consideraba negativa. Algunos padres, al parecer, preferían evitar este delicado tema con sus hijos, aunque no lo explicitaron, mientras que otros, afirma-

ron que querían ofrecerles modelos positivos e historias simbólicas de éxito. En todos los casos, se rechazaron las representaciones de acontecimientos o situaciones violentas, estuvieran o no relacionadas con la inmigración.

Cuando los padres intervinieron en la elección de los libros, como observamos con las familias que participaron en varios talleres, a menudo se trató de evitar temas o asuntos que pudieran herir su sensibilidad o la de sus hijos. En cuanto a otros temas y filiaciones genéricas, existió una gran diversidad debido a las inclinaciones y aversiones personales y culturales. Como en toda mediación intercultural, a menudo se cuestionó lo obvio. Por ejemplo, en las escuelas y bibliotecas de Quebec fue frecuente proponer obras basadas en ciclos estacionales y fiestas de origen pagano o religioso (Halloween, Navidad). Fue importante hacernos conscientes de la posible falta de connivencia cultural de las familias inmigrantes con estas elecciones. Por ejemplo, Halloween transmitía un imaginario fantástico, incluso terrorífico, que se utilizaba en numerosos cuentos infantiles, incluidos los de tono humorístico. Sin embargo, algunos padres nos dijeron que se sentían incómodos o, incluso, rechazaron los cuentos de fantasmas, brujas y monstruos porque sus sistemas de creencias y su imaginación no incluían la dimensión lúdica de estas historias.

Considerábamos que se necesitaban unos sesenta libros para un taller con unas diez familias, a fin de ofrecer una selección suficiente, pero no confusa. En esta fase del proceso de selección de libros, fue vital proporcionar a las familias un apoyo individual para que pusieran en práctica los consejos que se les daban: manipular los libros, utilizar el paratexto, leer fragmentos teniendo en cuenta sus propias habilidades y capacidades y no sólo las del niño, quien tendía a elegir basándose en el atractivo de la imagen de la portada. Descubrir la literatura infantil fue una fuente de asombro para la mayoría de las familias, que se iban con una pila de libros prestados después de cada taller.

Sin embargo, a lo largo de los años de investigación, nuestro equipo identificó repetidamente una serie de dificultades y obstáculos. Los padres que participaron en los talleres se mostraron muy comunicativos sobre las dificultades que encontraron y los temores y preocupaciones que tenían. Aceptaron de buen grado y con confianza el espacio ofrecido para compartir y dialogar. En varias ocasiones, se animaron y aconsejaron mu-

tuamente, contribuyendo a crear un ambiente de cordialidad y apoyo mutuo. A continuación, presentaremos las dificultades expresadas según se referían a limitaciones contextuales más amplias, a dificultades sentidas en relación con el dominio de la lengua, a temores o desafíos relativos a la relación afectiva entre padres, hijos y lectura y, por último, a la preocupación por la transmisión simbólica del patrimonio cultural.



Fotografía 3 · Fotografía de Camilche Cárdenas©

3.3. Obstáculos y retos contextuales

El principal obstáculo para la lectura regular en casa fue la falta de tiempo y el cansancio. Los inmigrantes pueden necesitar años de intenso esfuerzo para encontrar y crear las condiciones de una vida digna, en la que puedan satisfacerse las necesidades vitales y existenciales de los miembros de la familia. Las limitaciones de la integración socioeconómica pesan mucho sobre la capacidad de las personas para liberar tiempo y espacio (real, pero también mental y simbólico) para dedicarse a prácticas de lectura, que sin embargo son una de las formas

esenciales de reconfigurar su experiencia vivida. Sobra decir que un proyecto como *Lire Ensemble*, al igual que la mayoría de los proyectos de transformación a través de la práctica artística o cultural, no puede resolver todos estos retos contextuales. Una segunda preocupación expresada por los padres, relacionada con el contexto sociocultural general, hizo referencia a la competencia entre la lectura y las prácticas digitales. La atracción de los niños por las pantallas, galvanizada por la rápida difusión de las nuevas tecnologías de la comunicación en la sociedad, puede constituir un desafío motivacional. La motivación para leer obras impresas disminuye si esta práctica entra en competencia con los videojuegos, por ejemplo.

3.4. Inseguridad lingüística

Otra serie de posibles dificultades o temores expresados con mucha frecuencia por los padres inmigrantes se refiere a su relación con la lengua que están aprendiendo, en nuestro caso el francés. La mayoría de los participantes expresaron formas de inseguridad lingüística. Esta inseguridad puede referirse a todos los aspectos de la lengua, desde los más superficiales (pronunciación u ortografía) hasta los más estructurales (la forma en que fluyen las ideas). En el caso de los participantes de *Lire Ensemble*, se trataba principalmente de elementos de prosodia y de conocimientos léxicos. La prosodia abarca, entre otras cosas, la pronunciación de los sonidos, la acentuación de las palabras y la entonación de las frases que, en conjunto, contribuyen a la percepción de acentos que se desvían de la norma. Las normas lingüísticas figuran entre las más arraigadas históricamente en las comunidades y entre las más fuertemente interiorizadas por los individuos. La forma en que las personas se expresan está constantemente sujeta a la evaluación social. Los acentos extranjeros (como los regionales) se perciben muy a menudo como marcadores de jerarquía social. En consecuencia, las personas que no pronuncian la lengua según las normas dominantes de la comunidad en la que viven suelen sentirse marginadas, denigradas y objeto de burlas. Esto explica en parte por qué las principales manifestaciones de inseguridad lingüística entre los padres inmigrantes se centraron en el miedo a "no hablar correctamente", en la vergüenza de tener acento. El conocimiento, o más bien el desconocimiento del significado de las palabras era otra preocupación compartida, y se relacionaba con el miedo a no entender el texto que le leían a su hijo. Científicamente, este temor sólo tiene un fundamento parcial, ya que la comprensión de un texto va mucho más allá del conocimiento del significado de cada una de las palabras que lo componen. No obstante, conocer el significado de las palabras

fue un reto percibido como inhibitorio por los padres entrevistados y, a veces, incluso por los propios niños, como en el caso de un padre que se angustiaba ante la negativa categórica de su hijo a seguir leyendo cuando se encontraba con una palabra desconocida.

En el caso de la lectura en voz alta, el miedo a transmitir a los hijos un error de pronunciación o a no conocer el significado de todas las palabras puede bloquear las prácticas de lectura en familia o llevar a los padres a estrategias de evitación extremadamente costosas en términos cognitivos, como la traducción simultánea a la primera lengua. *Lire Ensemble* brindó la oportunidad de experimentar prácticas de lectura compartida en voz alta, así como momentos de intercambio entre adultos destinados a restaurar la confianza de los participantes, mejorar su acento y cambiar ciertas percepciones de la comprensión lectora, permitiendo a los padres descubrir por sí mismos cómo superar su inseguridad lingüística.

3.5. Reinventar los roles familiares

Para nuestro equipo, fue importante considerar que la alfabetización familiar plantea problemas específicos, que están relacionados con las dificultades afectivas y cognitivas del dominio de la lengua, pero que van más allá debido a los papeles asumidos por los lectores en el seno de la familia. Algunos padres hablaban de las tensiones provocadas por el hecho de que sus hijos pudieran ser hablantes de francés más experimentados que ellos. Los niños se daban cuenta de los errores de pronunciación de sus padres e incluso se negaban a que éstos les leyera alegando que "se les da mal el francés". Las familias experimentaban así, una inversión de los papeles tradicionalmente asignados en la transmisión de la lengua: el padre pasó de ser un transmisor cultural para convertirse en un aprendiz de la

lengua. Estas situaciones estuvieron acompañadas de un cuestionamiento de la autoridad de los padres, que podía ser muy destabilizador, sobre todo si el niño se encontraba en el papel de traductor entre sus padres y otros actores sociales (en la escuela, por ejemplo). Muchos padres nos dijeron muy claramente que sus hijos no querían que les leyera cuentos en francés y que incluso se negaban a escucharlos cuando leían en francés, llegando a decirles "tu lis mal" ("lees mal"), "tu es mauvais en français" ("eres malo en francés").

Si nos remitimos al análisis transaccional de la psicología (Nicolaiévna Gritsay et Kahlach, 2022), esta situación equivale a que el padre pierda su rol de "padre" con respecto al niño. Gracias a la experiencia de una psicopedagoga especializada en enfoques interculturales, pudimos ofrecerles una perspectiva diferente de esta situación explicándoles que, a pesar de la realidad del desfase en su dominio del francés, que no podíamos hacer nada por cambiar, ellos, como padres, eran capaces de asumir su papel de padres en esos momentos de lectura. Propusimos un truco a los padres: ¿por qué no pedir a sus hijos que les corrigieran cuando su pronunciación no se ajustara en absoluto al francés estándar y, por tanto, no les permitía entender la palabra leída? Esta estrategia de intercambio, basada en una gran transparencia por parte de los padres, permitió al niño sentirse importante. Se produjo, pues, una inversión de papeles, pero esta inversión fue constructiva porque fue nombrada por el progenitor. La vergüenza disipada permitió a niños y padres compartir un momento de lectura que pudo convertirse en un momento agradable y divertido, un verdadero momento de intercambio familiar, porque nombrar las cosas ayudó a tranquilizar tanto a los padres como a sus hijos en esta situación particular de lectura¹⁰. Después de los talleres, muchos padres nos dijeron que se sentían tranquilos porque habían recibido consejos

y herramientas prácticas que les ayudaban a comprometerse en su papel de padres con sus hijos que leen en francés.

3.6. Transmisión cultural multilingüe y creativa

Otra preocupación expresada por los padres fue la necesidad de mantener viva su cultura nativa a través de la lectura en voz alta. Aunque deseaban transmitir su afición a la lectura, al leer en francés temían no aprovechar al máximo su patrimonio familiar y cultural, o incluso, aumentar la ruptura de la transmisión cultural resultante de la emigración. Se vieron así atrapados en un haz de mandatos que podían parecerles contradictorios. Esta fue una de las razones, combinada con otras de carácter lingüístico, por las que muchos de ellos se embarcaron en la traducción simultánea a su primera lengua, de libros escritos en francés. Pero esta actividad tuvo un coste cognitivo muy elevado que provocó un cansancio suplementario. Este fue el primer obstáculo señalado por los padres. Por esta razón, no fomentamos la traducción simultánea sistemática cuando se lee en voz alta.

Exploramos otras formas de fomentar prácticas multilingües y creativas de alfabetización familiar. En el diálogo con las familias, hicimos hincapié en la intención de fomentar el placer de la lectura más que el aprendizaje incidental de idiomas. Esta orientación fue fundamental para que los adultos pudieran asumir su papel de facilitadores culturales y padres, evitando al mismo tiempo adoptar una postura de control hacia la lectura. Fuertemente influidos por sus propias experiencias de lectura en la escuela, y deseosos de fomentar el éxito de sus hijos, algunos padres obligaban a sus hijos a leer durante periodos dedicados a ello y les hacían preguntas después de haber leído. Esto llevaba a descuidar las dimensiones emocional e inter-

10 · En un vídeo del sitio web Lireensemble.org, una abuela venezolana relata con entusiasmo esta inversión de papeles.

personal que podían alimentar la experiencia de la lectura y la transmisión de una memoria literaria.

Me gustaría concluir con el relato de un padre de origen marroquí que expresó su consternación por la falta de interés de su hijo por la lectura en francés durante un taller inicial. La conversación reveló que el niño era receptivo a escuchar relatos orales sobre sus orígenes familiares, pero se negaba a leer en francés. El concienzudo padre fijaba en la nevera un horario semanal con horas obligatorias de lectura en francés. El niño no participaba en la elección de los libros y tenía que responder a las preguntas de su padre, que se aseguraba de que había hecho los deberes. Durante el ritual de acostarse, el padre contaba un recuerdo o una anécdota familiar, esta vez en árabe. Invitamos al padre a reflexionar sobre cómo hacer más agradable y atractiva la lectura en francés integrándola en un ritual compartido, como la hora de acostarse. En el siguiente taller, el padre comentó con entusiasmo los cambios en sus prácticas lectoras: había empezado a leer él mismo a su hijo libros seleccionados en francés, y su hijo disfrutaba de estos momentos especiales. Por otro lado, le preocupaba el declive del árabe y pidió consejo sobre cómo encontrar libros en esa lengua. Por desgracia, no teníamos libros en árabe para prestarle. El taller se dedicó a la poesía, a petición de las familias participan-

tes, que consideraban que era más adecuada para transmitir emociones y que no era necesario entenderlo todo. La musicalidad y la extrañeza inherentes a la forma poética ayudarían a superar ciertas inseguridades lingüísticas. Cuando preguntamos a los padres si leían poesía, o si conocían algún poema, el padre marroquí dijo que nunca leía poesía. En el taller siguiente, a modo de inciso, me contó que había empezado a recordar poemas en árabe que aprendió de niño y que creía haber olvidado por completo. Confesó sentirse turbado por estos recuerdos y redescubrir la belleza que puede esconder esta lengua. Se lanzó a la búsqueda de estos poemas y a la búsqueda de otros nuevos en Internet. Después de esto, todas las noches leía dos poemas a su hijo, uno en francés y otro en árabe.

Los testimonios de los padres participantes hablaron por sí solos: las personas ganaron confianza, tomaron conciencia de su capacidad para leer en francés, pero también de las razones que les motivaron a leer literatura a sus hijos. Algunos recordaron cuentos o poemas leídos durante su propia infancia y los compartieron espontáneamente con los demás participantes en su lengua materna. Este deseo y placer de dar (de uno mismo, de su voz, de su historia) demostró que el objetivo de *Lire Ensemble* fue transmitir una experiencia subjetiva de la lengua y no sólo dominar un idioma.

Conclusión

El proyecto de innovación social *Lire Ensemble* movilizó diversos agentes académicos, culturales y comunitarios que trabajaron juntos para tejer vínculos entre los libros y la vida, tender puentes entre comunidades lingüísticas y culturales y dar un nuevo significado al intercambio intergeneracional e intercultural. El enfoque se basó en la transferencia de conocimientos y prácticas a los colaboradores públicos a través de talleres. Estos talleres permitieron a los padres alófonos descubrir la literatura infantil y, sobre todo, a adoptar prácticas de lectura subjetivas, sensibles y creativas, susceptibles de reparar las rupturas de transmisión provocadas por las migraciones. *Lire Ensemble* se diferenció de los programas de alfabetización familiar, mejor implantados y documentados hasta la fecha en Norteamérica, en que no se dirigía a padres con bajo nivel de estudios, y su objetivo principal no fue el de apoyar el éxito académico de los niños. El proyecto se basó más en el deseo de transformar la experiencia migratoria a través de la práctica cultural de la lectura y el medio artístico de la literatura infantil. La dimensión literaria del proyecto, combinada con el hecho de que trabajaba con emigrantes de varias generaciones (niños, padres y abuelos), fue lo que lo hizo original y nos permitió comprender mejor, no solamente cómo fomentar las prácticas de lectura literaria en el hogar, sino también cómo la lectura apoya la resemantización de las experiencias migratorias de las familias y repara las rupturas en la transmisión cultural intrafamiliar y comunitaria.

Varios de los padres que participaron describieron cómo compartir momentos de lectura, sueño, invención y risa en torno a un álbum literario en francés, les había permitido recordar su propio pasado como lectores o, a veces, canciones

infantiles, ritornelos, cuentos o leyendas familiares en sus propias lenguas. Estas experiencias de descubrimiento o reconocimiento de las capacidades poéticas, imaginarias y simbólicas del lenguaje fueron el núcleo de *Lire Ensemble*. Las personas que participaron en este proyecto, ya fueran los destinatarios o los trabajadores, vivieron una experiencia positiva, a veces llena de asombro, de encuentro con los libros. Pasaron un rato agradable, libres de la presión de ser productivos y pudieron enriquecer sus relaciones interpersonales. Se sintieron seguros de sí mismos, reconocidos por su individualidad y acogedores con la de los demás.

Esta ética del reconocimiento es, en nuestra opinión, fundamental para el éxito de las innovaciones sociales y no ha sido suficientemente documentada hasta la fecha. Se basa en la valoración de experiencias afectivas significativas, al menos a tres niveles: entre adultos, niños y libros durante los talleres, entre padres participantes durante los grupos de discusión y entre colaboradores en la transferencia de conocimientos. A este respecto, nuestro grupo ensayó y evaluó sus intervenciones según dos principios: El primero fue integrar la acción, la observación de las prácticas y la retroalimentación reflexiva de todos los implicados. Este proceso se discutió formalmente en las reuniones de consulta y se documentó sistemáticamente. En segundo lugar, se implementó gradualmente, un sistema basado en los principios de igualdad de puntos de vista y rotación de papeles: las personas se turnaron para actuar como facilitadores, observadores y redactores de resúmenes reflexivos, normalmente por parejas, lo que contribuyó a crear una cultura común solidaria y emancipadora.

Referencias:

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 56(3), 469-495.
- Bacon, A., y Deslandes, R. (2004). Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 25(2), 181-201.
- Barbier, M-L. (2012). L'apprentissage bilingue de l'écrit : implications en L2 et en L1. Le Français dans le monde. *Recherches et applications*.
- Barbier, M-L. (2019). Des albums illustrés pour la formation au Français Langue Étrangère d'adultes migrants. *Questions Vives*, (32). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4386>
- Beauregard, F., Carignan, I. y Letourneau, M-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. https://www.researchgate.net/publication/317958460_Recension_des_ecrits_scientifiques_sur_la_litteratie_familiale_et_communautaire/link/5953c115aca272a343e5f149/download?_tp=eyJ-b250Zkh0Ijp7ImZpcnNOUGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Bédard, J., y Brougère, G. (Dir.). (2010). *Jeu et apprentissage : quelles relations ?*. Éditions du CRP.
- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 681-706.
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. y Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 34(2), 190-213.
- Boudreau, M. y Grondin, J. (2012). Programme de stimulation parentale à la conscience phonologique et aux lettres de l'alphabet auprès de parents d'enfants de maternelle : résultats de la version préliminaire. *Revue pour la recherche en éducation* (2), pp. 50-67.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. y Mélançon, J. (2017). Programme école-famille axé sur la littérature jeunesse à la maternelle. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 42(2), 41-62. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0041>.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. y Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the developmental reading-related abilities : A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Burns, S., Espinosa, L. y Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29(1), 75-100.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. y 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
- Chow, B.W.Y, McBride-Chang, C., Cheung, H. y Chow, C.S.L. (2008). Dialogic reading and morphological training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44 (1), 223-244.
- Cline, K. D., & Edwards, C. P. (2013). The Instructional and Emotional Quality of Parent-Child Book Reading and Early Head Start Children's Learning Outcomes. *Early Education and Development*, 24(8), 1214-1231. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.697431>
- Cyr, J., Chouinard, D. y Cervant, É. (2018). Les interventions en littératie pour une collaboration école-famille. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(44), 67-88. <https://doi.org/10.7202/029698ar>
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P. y Leclerc, D. (1999). Patterns of Home and School Partnership for General and Special Education Students at The Secondary Level. *Exceptional Children*, 65(4), 496-506.
- Dionne, A.-M. (2013). *Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes*. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf
- Enz, B. J. (2003). The ABCs of family literacy. In DeBruin-Parecki y Krol-Sinclair (Eds.), *Family literacy : From theory to practice* (p. 50-67). Newark, DL : International Reading Association.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Evans, M.D., Kelley, J., Sikora, J. y Treiman, D.J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students academic achievement : a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin.
- Laugier, S. (2006). *Éthique, littérature, vie humaine*. PUF.
- Lefrancois, P. y Armand, F. (2003). The role of phonological and syntactic awareness in second language reading : The case of Spanish-speaking learners of French. *Reading and Writing*, (16), 219-246.
- Makdissi, H., Boisclair, A. y Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire ; une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Manyak, P. (1998). « Este libro es mi historia » : *Mother-child interactions during storybook reading in a Mexican American household* [Archivo PDF]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418383.pdf>
- Masny, D. (2008). *Main dans la main : la littératie familiale en milieu minoritaire*. Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.
- McCoy, L. y Watts, T. (1992). *Learning together: family literacy in Ontario*. Kingston, Ontario, Canada: Family Literacy Interest Group of the Ontario Reading Association.
- Meyer, L. A., Wardrop, J. L., Stahl, S. A. y Linn, R. L. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.
- Morrow, L. M. (1995). *Family literacy: Connections in schools and communities*. International Reading Association.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L., y Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*. Québec : Institut de la statistique du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2076717>
- Paratore, J.R. (2001). *Opening doors, opening opportunities. Family literacy in an urban community*. Allyn et Bacon.
- Petit, M. (2008). *L'art de lire-Ou comment résister à l'adversité*. Belin.
- Petit, M. (2014). *Lire le monde : expériences de transmission culturelle aujourd'hui*. Belin
- Purcell-Gates, V. (2001). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Raikes, H., Alexander, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Banks Tarullo, L., Raikes, H.A., y Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child book reading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Roy, D. (2010). Des « sacs d'histoires » : une promotion de la littératie familiale. *Vie pédagogique*, (155), 49-50. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1999013>
- Scarborough, H.S. y Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschooler. *Developmental Review*, (14), 245-302.
- Sénéchal, M. (2006). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to Grade 3. *A meta-analytic review*. *National Center for Family Literacy*.
- Sénéchal, M., Thomas, E. y Monker, J-A. (1995). Individual differences in vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.
- Snow, C., Burns, M. y Griffin, P. (dir.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Sonnenschein, S., Baker, L. y Serpell, R. (2010). The Early Childhood Project: a 5-year longitudinal investigation of children's literacy development in sociocultural context. In D. Aram, et D. Korat (Eds), *Literacy development and enhancement across orthographies and cultures* (pp. 85-96). Springer.
- Taylor, D. y Strickland, D. (1986). *Family storybook reading*. Heinemann.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. y Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65(2), 606-621.