



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY®**

**Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación**

**La lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador
en la edad temprana**

Disertación

Que para obtener el grado de:

Doctorado en Educación

Presenta:

Isabel María Febles Iguina

Asesora titular:

Dra. María Soledad Ramírez Montoya

Guaynabo, Puerto Rico

23 de marzo de 2009

El contenido de este trabajo está amparado por una "Atribución-No Comercial-Compartir Igual" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Esta disertación fue defendida exitosamente por Isabel María Febles Iguina el _____ de 2010, como consta en acta firmada por el siguiente comité.

Dra. María Soledad Ramírez Montoya

Tecnológico de Monterrey – Escuela de Graduados en Educación, México

solramirez@itesm.mx

Dr. Armando Lozano

Tecnológico de Monterrey – Escuela de Graduados en Educación, México

armando.lozano@itesm.mx

Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

Universidad Autónoma de Nuevo León - Profesora investigadora

lupira@itesm.mx

El acta está puesta en resguardo en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, conforme a las disposiciones legales de México en esta materia.

El contenido de este trabajo está amparado por una “**Atribución-No Comercial-Compartir Igual**” de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Dedicatoria

A Dios que me iluminó y me dio salud y fuerzas para alcanzar esta meta.

A mi excelente directora de disertación por sus precisas indicaciones de cómo realizar el estudio y el apoyo continuo a mis trabajos.

A mis profesores del programa doctoral que guiaron mi formación a través de cinco intensos años hasta completar con éxito mis estudios.

A mi esposo, hijos, y padres, mi extraordinaria red de apoyo, ya que su comprensión, estímulo, y ayuda incondicional hicieron posible este logro que es de todos.

A mi comunidad de aprendizaje que estuvo siempre dispuesta a escuchar y debatir mis ideas así como a revisar y criticar repetidamente mis escritos.

A los compañeros del Laboratorio Preescolar que facilitaron de manera excepcional mi investigación.

A los cuatro niños participantes en el estudio y sus padres, por permitirme aprender de ellos.

A los miembros del Comité de Beca Presidencial de la Universidad de Puerto Rico y de la Junta Administrativa de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón por sus patrocinios que hicieron posible sufragar los costos de estudio.

La Lectura Oral de Cuentos como Instrumento Alfabetizador en la Edad Temprana

Resumen

El objetivo de esta investigación educativa consistió en indagar en torno a la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana. La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿Cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se leen individualmente en voz alta de manera interactiva, con las modalidades globales de interacción dialógica que usan espontáneamente los preescolares no lectores para atribuir significado al texto? Conforme al paradigma de investigación naturalista, se realizó un estudio de caso para analizar el discurso espontáneo de cuatro alumnos preescolares puertorriqueños no lectores que han asistido por dos años a un centro preescolar de cultura constructivista. El estudio se fundamentó y expandió los hallazgos del estudio de caso de Molina-Iturrondo (1999a). Los datos se analizaron conforme a la teoría sociocultural de desarrollo cognitivo. El supuesto de investigación fue comprobado parcialmente: la lectura en voz alta en tres ocasiones y de manera interactiva de un libro de literatura infantil con características textuales de repetición se relacionó con un mayor uso espontáneo de la modalidad de interacción dialógica repetitiva. De otra parte, la lectura de otro libro con características textuales de interrogación, se relacionó con un mayor uso de la modalidad aseverativa que de la interrogativa. El análisis de los resultados también sugiere que las cinco modalidades globales de interacción dialógica identificadas originalmente por Molina-Iturrondo permanecen aún en preescolares de cuatro años de edad, y son utilizadas para atribuir significado al texto que aún no pueden leer por sí solos.

Índice de contenido

Dedicatoria.....	i
Resumen.....	ii
Índice de contenido.....	iii
Índice de anexos.....	vi
Introducción.....	viii
Capítulo 1: Naturaleza y Dimensión del Tema de Investigación.....	1
1.1 Marco contextual.....	1
1.2 Antecedentes del problema de investigación.....	17
1.3 Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	26
1.4 Objetivos de la investigación.....	31
1.5 Supuesto de investigación.....	31
1.6 Justificación de la investigación.....	32
1.7 Delimitaciones y limitaciones de la investigación.....	34
1.8 Definición de términos.....	35
Capítulo 2: Revisión de Literatura.....	37
2.1. Alfabetización en la edad temprana y lectura emergente.....	37
2.2. Enfoque sociocultural de la lectura emergente.....	70
Capítulo 3: Metodología General de Investigación.....	95
3.1 Método de investigación.....	95
3.2 Población y muestra.....	107
3.3 Tema, categorías, e indicadores de estudio.....	108

3.4 Fuentes de información.....	113
3.5 Técnicas de recolección de datos.....	115
3.6 Prueba piloto.....	122
3.7 Aplicación de instrumentos.....	128
3.8 Descripción del contexto de los cuatro participantes.....	130
3.9 Captura y análisis de datos.....	154
3.10 Conclusiones preliminares y proyección de trabajo.....	163
Capítulo 4: Resultados de la investigación.....	164
4.1 Descripción de los datos por categoría de estudio.....	165
4.2 Análisis e interpretación de los resultados por categorías.....	181
4.3 Comentarios finales sobre los resultados obtenidos en la Investigación.....	198
Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones.....	201
5.1 Sobre la pregunta de investigación.....	201
5.2 Sobre el objetivo de la investigación.....	214
5.3 Sobre el supuesto de investigación.....	215
5.4 Aporte al campo científico del área de conocimiento.....	216
5.5 Recomendaciones para futuras investigaciones.....	218
Referencias.....	221
Anexos.....	232
Curriculum vitae	

Índice de anexos

Anexo 1: Relación del problema de investigación con las preguntas, objetivos, y supuesto de investigación.....	232
Anexo 2: Constructos, categorías, indicadores de estudio, unidades de análisis, y técnicas para la recolección de datos.....	233
Anexo 3: Cuadro de triple entrada para la construcción de Instrumentos.....	236
Anexo 4: Guía de entrevista al maestro del LPE.....	241
Anexo 5: Guía de entrevista a los padres.....	243
Anexo 6: Guía de observación del ambiente del LPE.....	245
Anexo 7: Guía de observación de la sesión de lectura en el LPE.....	247
Anexo 8: Guía para la revisión del opúsculo informativo del LPE.....	248
Anexo 9: Guía para la revisión del Plan de actividades diarias del LPE.....	249
Anexo 10: Guía para la revisión del currículum vitae del maestro del LPE.....	250
Anexo 11: Guía para la revisión del perfil de los alumnos del LPE.....	251
Anexo 12: Formulario para la evaluación de la calidad de los libros de literatura infantil.....	252
Anexo 13: Formulario para la tabulación de las modalidades globales de interacción dialógica (adaptado).....	253
Anexo 14: Planilla para analizar los discursos espontáneos de los niños.....	254
Anexo 15: Transcripción de la sesión de lectura de la prueba piloto.....	256
Anexo 16: Formulario para la tabulación de las modalidades globales de interacción dialógica de la prueba piloto.....	261
Anexo 17: Plan de actividades diarias del LPE.....	262

Anexo 18: Opúsculo informativo del LPE.....	267
Anexo 19: Fotos del LPE	269
Anexo 20: Evaluación de la calidad del libro con características textuales de repetición.....	272
Anexo 21: Evaluación de la calidad del libro con características textuales de interrogación.....	273
Anexo 22: Resumen del protocolo para el análisis de los discursos.....	274
Anexo 23: Declaración de persona como instrumento de investigación.....	277
Anexo 24: Carta de autorización del estudio en el LPE.....	283
Anexo 25: Carta a los padres.....	284
Anexo 26: Hoja de consentimiento de los padres.....	285
Anexo 27: Pista de auditoría de confirmabilidad.....	286
Anexo 28: Calendario de actividades.....	297
Anexo 29: Transcripción del diálogo en una sesión de lectura del libro con características textuales de repetición.....	298
Anexo 30: Transcripción del diálogo en una sesión de lectura del libro con características textuales de interrogación.....	304
Anexo 31: Tabulación de las modalidades globales de interacción dialógica para una sesión de lectura del libro con características textuales de repetición.....	308
Anexo 32: Frecuencia de ocurrencia de las modalidades globales de interacción dialógica en el discurso de cada niño, por libro, y por sesión de lectura.....	309
Anexo 33: Modalidades globales de interacción dialógica u otras en el discurso de cada niño en las tres sesiones de lectura de cada libro.....	312

Introducción

Formar lectores desde la edad temprana es una de las prioridades de todos los sistemas educativos. La lectura de cuentos en voz alta a niños de edad temprana es la práctica alfabetizadora más influyente en el desarrollo del lenguaje, el interés por leer, y el aprendizaje de la lectura (Marchesi, 2005; Shiel, 2002). Como resultado de la revisión de literatura, se identificó la necesidad de evidenciar cuáles herramientas dialógicas usan los preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee individualmente en voz alta de manera interactiva y en qué medida la estructura textual influye en ellas.

Con el propósito de contribuir al conocimiento en el campo de estudio, se indagó sobre la pregunta: ¿Cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se leen individualmente en voz alta de manera interactiva, con las modalidades globales de interacción dialógica que usan espontáneamente los preescolares no lectores para atribuir significado al texto? De esta pregunta de investigación se derivó el objetivo que guió el estudio: determinar cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición que predominan en dos libros de literatura infantil con las modalidades globales de interacción dialógica espontánea que utilizan cuatro preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee individualmente en voz alta y de manera interactiva.

El contenido de la disertación se divide en cinco capítulos. En el primero se presenta la naturaleza y dimensión del tema de investigación: la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana. Se describen los datos contextuales

de los procesos de lectura, desde el contexto internacional; su desarrollo en los EEUU; las iniciativas en Puerto Rico; hasta el Laboratorio Preescolar, escenario particular en que se efectuó el estudio de caso; y se resume el perfil lingüístico en la Isla. También se establecen los antecedentes del problema de investigación, el planteamiento del problema y la pregunta de investigación, los objetivos, y el supuesto de investigación. Por último, se incluye la justificación del estudio, sus delimitaciones y limitaciones, y la definición operativa de cuatro términos.

El segundo capítulo resume la revisión de literatura sobre el tema. La revisión está enmarcada en el aprendizaje de la lectura en la edad temprana, estudia específicamente y con énfasis en aspectos de aplicación, lo que se plantea en la literatura sobre la lectura emergente y sobre la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador de la lengua escrita en la edad temprana. La revisión tuvo como objetivo derivar una pregunta de investigación para generar conocimiento nuevo sobre el tema.

El contenido de ese capítulo se organiza en dos apartados: la alfabetización en la edad temprana y la lectura emergente; y el enfoque sociocultural de la lectura emergente. En el primer apartado se abunda sobre la alfabetización en la edad temprana y su contexto social. Acerca del desarrollo de la lectura emergente se trabajan tres aspectos: la influencia del ambiente alfabetizador en el hogar, en la escuela, y la literatura infantil como medio alfabetizador.

En el segundo apartado se resume el enfoque sociocultural de la lectura emergente y su aplicación en la práctica de la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana. Se abunda en las implicaciones de la teoría para la práctica

educativa; la literatura infantil y los adultos que les leen libros a los niños como mediatizadores del pensamiento; las modalidades de interacción dialógica; y la lectura independiente. En cada una de las primeras dos partes se incluye: definición de conceptos principales; exposición de las ideas y hallazgos de investigadores y teóricos; resumen en tablas de las investigaciones citadas y presentación de sus puntos comunes más relevantes; y síntesis reflexiva.

La metodología general de investigación se describe en el capítulo tres. Del problema de investigación se identificó el siguiente supuesto: las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se les leen individualmente en voz alta y de manera interactiva a cuatro preescolares no lectores provocarán un mayor uso espontáneo de modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y repetición para atribuir significado al texto. Se incluye el diseño de investigación enmarcado en el paradigma naturalista y en la metodología cualitativa. También se presenta la descripción sociodemográfica general del contexto de la investigación; las fases del diseño de investigación; la población y muestra; el tema, las categorías e indicadores de estudio; las fuentes de información; las técnicas de recolección de datos; la prueba piloto de un instrumento; la aplicación de los instrumentos; la descripción del contexto de los cuatro participantes; y la captura y análisis de los datos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del estudio que se fundamentó y expandió los hallazgos del estudio de caso de Molina-Iturrondo (1999a). Se realizó un estudio de caso para analizar el discurso espontáneo de cuatro alumnos preescolares no

lectores. El análisis de discurso se realizó en dos niveles. Primero para distinguir las modalidades (herramientas) utilizadas por los niños para atribuir significado con relación a las características textuales de dos libros de literatura infantil. Segundo, para distinguir el contenido del significado que los niños le atribuyeron al texto utilizando las modalidades globales de interacción dialógica.

En el primer apartado se describen los datos arrojados en cada categoría por medio de la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos. En el segundo apartado se presenta el análisis e interpretación de los resultados con base en el marco teórico establecido en el capítulo dos. El análisis e interpretación de los resultados se dirigió a evidenciar cuáles herramientas dialógicas usaron espontáneamente cuatro preescolares no lectores que asistieron por dos años a un centro preescolar constructivista, para atribuir significado al texto que se les leyó individualmente en voz alta de manera interactiva; y en qué medida la estructura textual influyó en ellas.

Se organiza el contenido conforme a cuatro categorías y subcategorías de datos que emergen del análisis de los resultados de la investigación. También se explican las diferencias en las modalidades dialógicas utilizadas en términos de las características textuales de los dos libros de literatura infantil en cuyos textos predomina la interrogación y la repetición. Se termina con una sección de comentarios finales sobre los resultados obtenidos en la investigación.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones que resultaron del análisis de las respuestas a la pregunta de investigación, y del supuesto de investigación; así como el cumplimiento con los objetivos del estudio. Luego se

identifica el aporte al campo científico del área de conocimiento que se derivó de los hallazgos. Se comparten recomendaciones para los padres y maestros de preescolares. También se incluyen seis recomendaciones para futuras investigaciones educativas en torno al desarrollo de la lectura emergente y a la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana.

Capítulo 1: Naturaleza y Dimensión del Tema de Investigación

En este capítulo se precisa el marco contextual y se presentan los antecedentes del problema de investigación. También se plantea el problema de estudio, la pregunta de investigación, los objetivos, y el supuesto de estudio. Se culmina con la justificación de la investigación, sus delimitaciones y limitaciones, así como la definición operativa de términos.

1.1 Marco Contextual

En este apartado se presenta el marco contextual con respecto a los procesos de lectura en la edad temprana desde cuatro perspectivas: el contexto internacional, su desarrollo en los EEUU, las iniciativas en Puerto Rico, y el escenario en el Laboratorio Preescolar.

Contexto internacional sobre los procesos de lectura.

Los procesos de lectura reciben atención prioritaria a nivel mundial. En el contexto internacional sobresalen los proyectos que auspicia la *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) fundada en el 1946, con sede en Paris, Francia; y la *International Reading Association* (IRA). Éstas son dos de las organizaciones mundiales más importantes dedicadas a promover la alfabetización para todos. Entre los objetivos que comparten, se destaca mantener la alfabetización como un punto principal en las agendas nacionales, regionales e internacionales; y en el desarrollo de políticas en los países, especialmente con respecto al logro de las destrezas básicas de lectura y escritura (UNESCO, 2008; IRA, 2009).

Otra iniciativa es el Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que agrupa a los países más industrializados del mundo, entre ellos, México y EEUU (PISA, s.f.). PISA es un programa internacional para la evaluación de los niveles de competencias de los jóvenes de 15 años inscritos en la escuela. En el año 2000, a través del proyecto se dio prioridad a la evaluación en 41 países participantes, de la comprensión lectora y la lectoescritura. El proyecto reconoce que la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión sobre textos escritos.

En este contexto internacional se reconoce mediante diversa legislación y proyectos en los EEUU, la importancia de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura en la edad temprana (Neuman, Copple & Bredekamp, 2001).

Desarrollo en los EEUU con respecto a los procesos de lectura.

Para propósitos de este estudio es necesario enmarcar las consideraciones sobre los procesos de lectura en la edad temprana en los EEUU por dos razones fundamentales. Primero, porque en ese país se realizan muchas investigaciones sobre el tema por lo que es importante reconocer sus contribuciones al área de estudio. En segundo lugar, porque debido a que Puerto Rico es un territorio no incorporado de ese mismo país, está altamente influenciado por el desarrollo e implantación de sus políticas y prácticas educativas.

La lectura en voz alta a niños de edad temprana se reconoce en la literatura como la práctica alfabetizadora más influyente en el desarrollo del lenguaje, el interés por leer y el aprendizaje de la lectura (Marchesi, 2005; Shiel, 2002). Hasta la década de 1970, el

enfoque conductista en los programas educativos en los EEUU daba énfasis al dominio de destrezas aisladas en preparación para iniciar el proceso formal de aprender a leer alrededor de los seis años de edad.

Sin embargo, desde los años 1980 y fundamentado entre otras en la teoría sociocultural en la educación inicial, comienza el interés por investigar cómo los niños aprenden sobre la lectura y escritura desde antes de comenzar la escuela. Se reconoce que este aprendizaje ocurre a través de la observación y participación espontánea en contextos sociales en actividades auténticas de lectura y escritura (Edwards, 2007) en los que el lenguaje se utiliza de manera pertinente para los niños y asociado a las actividades cotidianas en las que se utiliza el lenguaje escrito en su entorno.

Cuatro importantes acciones originadas en los EEUU destacan la importancia de leer en voz alta a los niños. Primero, desde 1985, el Departamento de Educación Federal reconoció en una de sus publicaciones más importantes *Becoming a Nation of Readers (Center for the Studies of Reading, 1985)*, la importancia de la lectura oral a niños en edad temprana. La publicación de la autoría de la Comisión de Lectura de la Academia Nacional de Educación, declaró en forma contundente que la actividad más importante que por sí sola contribuye a la construcción de conocimientos necesarios para el eventual éxito en la lectura y para formar lectores, es la lectura en voz alta a los niños tanto en el hogar como en la escuela (Lesesne, 2006).

De otra parte, y como segunda acción, se destaca la reautorización del Programa Head Start en el 1999 que incluyó un componente de lectoescritura. El Congreso norteamericano le encomendó a este programa asegurar que los preescolares logaran

progreso significativo en la alfabetización emergente. Esta acción es muy importante debido al significativo número de niños y sus familias que este programa impactó en el 2007, en los EEUU (908,412) y en Puerto Rico (36,842). Solamente en cinco estados de los EEUU se atiende una cantidad mayor de niños que en Puerto Rico, éstos son: Texas, California, Illinois, Nueva York, y Ohio (Head Start Program, 2008).

Una tercera acción ocurre en el 1998, cuando la Asociación Internacional de Lectura (IRA) y la Asociación Nacional de Educación para la Niñez Temprana (NAEYC) cada una por unanimidad, aprobaron un informe hecho en conjunto sobre el desarrollo de la alfabetización temprana. El informe titulado *Prácticas apropiadas para el desarrollo infantil en programas para niños de los cinco a los ocho años*, consiste en un conjunto de principios y de recomendaciones para la práctica de la enseñanza y la política pública (Neuman y otros, 2001). Estas iniciativas han sido atendidas por el gobierno federal a través de diferentes leyes y proyectos.

Resulta relevante para el estudio que se propone, destacar los siguientes dos principios consignados en dicho informe: leer a los niños en voz alta parece ser la actividad más importante para desarrollar los conocimientos y las herramientas esenciales para el éxito en la lectura; y la lectura verdadera es la lectura con comprensión: leer para entender (Neuman y otros, 2001).

De otra parte, el informe también estableció que en la etapa preescolar los niños están en la fase de concienciación y exploración del lenguaje escrito. Por consiguiente, es importante puntualizar que la lectura emergente, que ocurre entre los 4 a 6 años de edad

(Justice & Kaderavek, 2002), facilita la construcción del conocimiento sobre el lenguaje escrito que a su vez actúa como mediatizador del aprendizaje.

Como última y cuarta acción, se destaca que por razón de que el mejoramiento de la capacidad lectora en la niñez es una meta en los EEUU (Taylor, Peterson, Pearson, & Rodríguez, 2002), se aprobó la Ley Federal titulada Ningún Niño Rezagado o *No Child Left Behind* (NCLB) en el año 2001. Esta ley que aplica igualmente a Puerto Rico, recalca la alfabetización en el nivel preescolar, y establece la lectura como una prioridad en las escuelas.

De la ley emergen dos programas dirigidos a mejorar las estrategias de enseñanza de la lectura. Éstos son *Early Reading First*, dirigido a maestros de niños de edad preescolar, y *Reading First* a maestros de kindergarten a tercer grado (*U.S. Department of Education*, 2001). La base para ambos programas fue el informe titulado *Teaching Children to Read* que rindió en el año 2000 el *Reading Panel*. Ésta fue una organización gubernamental fundada en el 1997 con el propósito de evaluar la efectividad de diversas estrategias para enseñar a leer a los niños (National Reading Panel, s.f.).

Este marco abarcador en los EEUU que reconoce la importancia del aprendizaje de la lectura desde la edad temprana a través de actividades espontáneas en las que los niños se involucren con el lenguaje escrito, influye directamente las iniciativas alfabetizadoras en Puerto Rico.

Perfil lingüístico en Puerto Rico

Debido a la particular relación de Puerto Rico con los Estados Unidos, es relevante describir brevemente el perfil lingüístico de la Isla enmarcado en los eventos

históricos que inciden en éste. La Isla de Puerto Rico fue descubierta y colonizada durante cuatro siglos por España. Para el año 1898, su población era monolingüe, la lengua española y el elemento hispano predominaban lingüística y culturalmente en todos los sectores (Torres, 2002). A partir de ese año, como resultado de la Guerra Hispano-Americana, la Isla pasó a ser un territorio no incorporado de los EEUU. Esto es, “es posesión de pero no parte de Estados Unidos, sujeta al poder plenario del Congreso, pero sin derecho a reclamar el derecho a la ciudadanía o la aplicabilidad plena de la Constitución norteamericana” (Torres, p. 86). Aunque en el 1917, se le concede la ciudadanía estadounidense a los puertorriqueños, esto no cambió la situación jurídica-política del país.

Según Bourdieu (1985), las clases o grupos dominantes, por su posición privilegiada en la estructura de poder en la sociedad y en el estado, tienden a colocar su lengua o dialecto como la lengua oficial del estado nacional y, como la de mayor capital lingüístico. Durante la primera mitad del siglo XX, como parte de los esfuerzos de norteamericanización, los EEUU intentaron imponer su idioma y establecieron un sistema escolar con un currículo que daba énfasis a la enseñanza del inglés (Torres, 2002). Sin embargo, el autor señala que diversos grupos políticos, educativos, y sociales en el país resistieron la imposición del inglés como lengua principal de enseñanza y defendieron el vernáculo como base de la cultura y la nacionalidad puertorriqueña.

En el 1948, los puertorriqueños eligieron a su primer gobernador, y en 1952 el electorado y el Congreso de los EEUU ratificaron la Constitución del Estado Libre Asociado que prevalece actualmente (Torres, 2002). Para esa fecha se determinó que el

idioma de enseñanza en todos los niveles de enseñanza de las escuelas de Puerto Rico es el español, enseñándose además el inglés como asignatura en todos los grados (Torres; Morales, 2007).

Según Torres (2002), a partir de mediados del siglo XX, la Isla presenta el siguiente cuadro con respecto a la difusión del inglés: se ha debido más a la creciente inserción del país a la economía mundial capitalista; al favorecimiento de los dos partidos políticos que han gobernado el país, lo que es cónsono con sus posturas ideológicas respecto al estatus político; se ha dado desigualmente conforme a la estructura de estratificación social del país; y ha estado acompañado del fortalecimiento del vernáculo, del español, como idioma primario de los puertorriqueños. El inglés aún se encuentra lejos de establecerse como idioma secundario de la mayoría de la población, y uno de los factores principales para el lento avance o fracaso del bilingüismo en Puerto Rico es la resistencia de muchos a aprender el inglés por su temor a que se socave su lengua y su cultura vernácula (Torres; Morales, 2007).

Para Bajtin (1981), las lenguas nacionales proveen un mínimo lingüístico que permite la recíproca comprensión en la comunicación práctica. Morales (2007, p.1) declara: “En Puerto Rico hay unidad étnica y comunicativa, es un país con sólo una lengua materna y la inmensa mayoría de la población es monolingüe en ella.” Pousada (2008) por su parte, destaca que en el Censo de 2000 solamente el 17.6% de los adultos en la Isla dijo que hablaba el inglés “muy bien.”

El Ateneo de Puerto Rico, con la colaboración del Dr. Henji Hakuta, entre otras prestigiosas figuras del campo de la lingüística, auspició una encuesta realizada por

Hispania Research Corporation en 1992, citada por Torres (2002), Morales (2007), y Pousada (2008). El estudio, basado en una muestra aleatoria constituida por 1,000 personas de toda la Isla, arroja evidencia de que más del 90% de los puertorriqueños encuestados prefería usar el español en sus actividades públicas y privadas en los contextos comunicativos de hogar y amistades, comunidad, lectura, escritura, y medios tecnológicos. Sin embargo, una buena parte considera importante y de gran utilidad el idioma inglés, particularmente para las actividades económicas, científicas, y tecnológicas (Torres).

La lengua funciona como instrumento y símbolo de cohesión y diferenciación social y política, así como de identidad, afiliación y pertenencia grupal, étnica o nacional (Bourdieu, 1985). El puertorriqueño defiende el español como lengua materna, basa en él su identidad nacional y mantiene su lealtad lingüística (Morales, 2007).

Consecuentemente, la cuestión del idioma está actualmente en el centro del discurso político en Puerto Rico en el contexto de los intentos de los líderes en celebrar elecciones plebiscitarias relacionadas al estatus político de la Isla. Las gestiones a estos fines se están dando en un periodo de crecimiento de las fuerzas que favorecen la anexión de Puerto Rico como estado de los EEUU. Como ejemplo del debate actual es oportuno citar dos artículos recientemente publicados en el principal periódico del país:

Es hora que todos ... reclamemos al Congreso [de los EEUU]... que nos digan de una vez y por todas si se comprometen a acoger como estado culturalmente autónomo a un país totalmente hispanoamericano, respetando y garantizando la primacía aquí del idioma en que vive, ama, reza, canta y trabaja nuestra gente; reconociendo nuestra cultura y salvaguardándonos otros derechos para relacionarnos con países hermanos (Agostini, 2009, p.60).

En un segundo escrito, dos legisladores de Puerto Rico solicitaron mediante carta a la *speaker* de la Cámara de Representantes Federal, Nancy Pelosi, que aclare entre otros asuntos: “las consecuencias legales, económicas, y sociales de la estadidad, incluyendo ... la imposición del inglés como lenguaje de enseñanza en las escuelas públicas” (Muñiz Gracia, 2009, p.49).

Tanto el colonialismo como la globalización, como los desarrollos económicos, políticos, y culturales en Puerto Rico han conferido al inglés un enorme valor como capital lingüístico (Torres, 2002). También su posesión, aunque usualmente limitada a las elites del país, se percibe como importante para la movilidad social (Morales, 2007; Pousada, 2008). Pero, aunque por supuesto, hay individuos altamente bilingües, un poco más del 50% del pueblo declara que no sabe inglés (Pousada).

El español culto retiene también un gran valor como capital lingüístico aún en la elite que valora el inglés culto (Torres, 2002). Es necesario también aclarar que aunque la inmensa mayoría de los puertorriqueños tiene como vernáculo el español, en sus variantes culta y populares, para un buen número de ellos, especialmente los que se han criado en los EEUU, su vernáculo es el inglés (Torres).

Por su parte, Morales (2007) señala que Puerto Rico, por su particular situación política, es quizás, el único país que tiene bilingüismo oficial no motivado por situaciones naturales o de convivencia de más de una lengua. En ese sentido, el bilingüismo oficial de la Isla es una decisión política, motivada por causas políticas, no lingüísticas. Esto, según Morales, coloca el uso del inglés en el país entre ESL (*English Second Language*) y EFL (*English Foreign Language*).

Aunque se identifique a Puerto Rico como sociedad “bilingüe,” en realidad no lo es (Pousada, 2008). La autora advierte: “En las páginas de turismo del Internet, se describe a Puerto Rico como un territorio “bilingüe,” sin embargo, el recién llegado a la Isla descubre muy pronto que el vernáculo es sin duda ninguna el español y que los espacios sociales y físicos concedidos al inglés son circunscritos” (p.1).

Torres (2002, p.388) concluye que: “... pese a las enormes presiones y políticas centenarias a favor del inglés, la abrumadora mayoría de los puertorriqueños se mantiene aferrado al español como su idioma materno y como principal lengua de uso, y no más de la tercera parte puede comunicarse adecuadamente en inglés.” Pousada (2008) abunda sobre el tema y señala que el Puerto Rico Community Survey de 2006, estima que el 95.2% de los hispanoparlantes con más de 5 años de edad emplea el español en casa. Éste es el cuadro lingüístico del país que enmarca a las familias de los cuatro alumnos participantes y al Laboratorio Preescolar (LPE).

Iniciativas en Puerto Rico en el área de la enseñanza de la lectura.

La alfabetización desde la edad temprana es una prioridad del Sistema de Educación Público en Puerto Rico (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2003). En la década de 1960 se inició en algunas escuelas la enseñanza preescolar y desde el 1989 todas éstas ofrecen servicios de kindergarten. En esos años prevaleció el enfoque de apresto en la enseñanza de la lectura, tanto en las escuelas públicas como privadas, ya que se consideraba necesario un periodo de preparación para que un niño pudiera aprender a leer y a escribir con éxito.

El apresto de lectura.

El apresto de lectura se define como una etapa inicial en el aprendizaje de la lectura que es producto de la maduración y de aprendizajes previos, indispensables para aprender a leer con facilidad y provecho (Downing & Thackray, 1971). Conforme a la visión de apresto, el currículo preescolar da énfasis al desarrollo social, y a una instrucción uniforme de destrezas dirigida por el maestro que responde a lo que se supone que es el proceso de maduración en los preescolares.

Bajo la influencia del enfoque conductista en la educación inicial, el currículo se estructura conforme a una secuencia jerárquica y fragmentada de destrezas de discriminación visual y auditiva, aisladas unas de otras, y que van de lo simple a lo complejo. Los maestros que funcionan bajo este paradigma consideran que el apresto capacita al estudiante para lograr los niveles de madurez para aprender a leer y escribir formalmente a los 6.5 años de edad, en el primer grado (Rodríguez, 1998).

El enfoque sociocultural.

Durante varias décadas en Puerto Rico no se reconocía que leer cuentos en voz alta a los niños preescolares era importante, ni se comprendía la aportación que podían hacer al aprendizaje de la lectura en la edad temprana. En la década de 1990, influenciados por las políticas públicas divulgadas por el Departamento de Educación de los EEUU, así como por los principios recomendados por las asociaciones profesionales IRA y NAEYC, comienza a cambiar el enfoque en la enseñanza de la lectura en el país.

La política pública del país con respecto a los procesos de lectura está consignada en el Marco Conceptual del Programa de Educación Temprana (MCPET) del Sistema de

Educación Pública (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2003). Este marco conceptual propone alcanzar la calidad y la excelencia educativa mediante el desarrollo integral atendiendo las necesidades, intereses y talentos de los niños en su dimensión social, física, emocional, creativa, lingüística y cognitiva.

El currículo integrado que se deriva de ese marco conceptual, provee para el desarrollo de las capacidades y talentos de los estudiantes a través de experiencias que propicien la investigación, la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje y el humanismo haciendo uso del análisis, el diálogo y la reflexión. Los siguientes ocho principios fundamentan el currículo de la educación temprana en Puerto Rico (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2003, p.27-29):

1. El aprendizaje parte del alumno.
2. En la niñez se aprende a través de la interacción social y física.
3. En la niñez se construye el conocimiento activamente.
4. El aprendizaje refleja un ciclo recurrente.
5. La motivación para aprender es intrínseca.
6. En la niñez se aprende a través del juego.
7. El desarrollo y el aprendizaje en la niñez se caracterizan por la variación individual.
8. En la niñez se actualiza el potencial humano.

Estos principios evidencian el cambio del enfoque maduracionista del desarrollo en la niñez al enfoque humanista y sociocultural. Éste último da importancia al lenguaje integral, a los aspectos sociales y culturales en la educación inicial, y al proceso de aprendizaje de la lectura (Edwards, 2007).

El MCETP está enmarcado en las prácticas de alfabetización apropiadas al nivel de desarrollo, intereses y talentos del niño. Como se mencionó anteriormente, los preescolares están en la etapa de concienciación y exploración del lenguaje escrito. Por

consiguiente, algunas prácticas educativas apropiadas de los maestros de salones preescolares dirigidas a fomentar el interés en comunicarse mediante el lenguaje oral y escrito en esa etapa son: compartir libros con los niños, modelar la lectura, conversar sobre las letras y sus sonidos en contextos significativos y pertinentes, enriquecer el ambiente con material impreso y literario, releer los relatos favoritos de los niños, involucrarlos en juegos con el lenguaje, promover actividades con lenguaje a través del juego, estimularlos a que experimenten con la escritura, narrar y leer cuentos, propiciar juegos con palabras y dramatizaciones, fomentar la escritura en diarios y realizar con los niños análisis literario (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2003).

La situación actual.

Sin embargo, el apresto en las artes del lenguaje es aún el eje del aprendizaje en muchos salones preescolares y de kindergarten en Puerto Rico. La vigencia del enfoque maduracionista puede deberse a dos factores principales: a que la formación magisterial estuvo basada en ese paradigma, y a que a pesar de la capacitación en servicio en torno al enfoque sociocultural, los maestros no han modificado sus creencias y prácticas (Edwards, 2007).

Otro factor que puede influenciar es que a pesar de la política pública adoptada en Puerto Rico en torno al enfoque alfabetizador constructivista en la edad temprana, en los salones preescolares y de kindergarten hay ausencia de materiales adecuados por lo que por ejemplo, todavía se trabaja con cuadernos de ejercicios y no con literatura infantil auténtica. Los educadores de nivel preescolar y elemental en el país reconocen que en la mayoría de los salones preescolares en Puerto Rico, tanto públicos como privados, con

excepción del Programa Preescolar Federal de Head Start, no hay bibliotecas ni áreas de interés de lectura y los pocos libros que se utilizan son provistos por los propios maestros.

El impacto de esta situación se refleja en los resultados de las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA) durante los años 2002-2006, administradas a los alumnos de educación pública en el tercer grado de todo el país. En estas pruebas, el 44 por ciento de los alumnos está bajo el nivel de dominio en aprovechamiento académico en la materia de español que se refiere principalmente al área de lectura. Por consiguiente, solamente logran la calificación Básica que significa que demuestran dominio parcial de la materia, de lo aprendido, y de los conceptos del nivel.

Además de la adopción y del esfuerzo de implantación del MCPET del Sistema de Educación Público en Puerto Rico, ha habido otras tres iniciativas de apoyo al aprendizaje de la lectura. Primero se destaca la influencia del componente de lectoescritura del Programa de Head Start.

Segundo, en cumplimiento parcial con las disposiciones de la Ley NCLB, el Departamento de Educación de Puerto Rico (DE) publicó el documento Expectativas Generales de Aprendizaje por Grado (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2007). Este documento define las competencias que los alumnos deben dominar por grado y materia. Para el programa de español de kindergarten a tercer grado particularmente, clasifica las competencias en comunicación oral, comunicación escrita, discriminación auditiva, lectura, y observación. Éstas pueden contribuir a la planificación de las

actividades educativas, como también enmarcar el avalúo del aprovechamiento académico.

A pesar del apoyo que los programas que emergen de la ley NCLB podrían ofrecer a la enseñanza de la lectura en español en la edad temprana, sus reglamentos requieren que se usen las mismas estrategias y prácticas de enseñanza directa y de fonética que se piden para enseñar en inglés (U.S. Department of Education, 2001). Puerto Rico, al igual que otros estados, ha confrontado dificultades en implantar la ley por lo directiva que es sobre las prácticas y métodos recomendados para enseñar a leer.

El Ex-Secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico, respaldado por destacados académicos de Puerto Rico, se resistió a cumplir con ese aspecto de la ley NCLB debido entre otras razones, a que consideró que es necesario que se reconozca la particularidad lingüística y cultural de Puerto Rico y los ajustes metodológicos que conlleva enseñar a leer en español (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2007). Esta decisión evitó que Puerto Rico recibiera un total de \$172,500,000 millones de dólares en ayudas federales para enseñar a leer durante los años de 2002 a 2007 (García Passalacqua, 2007).

Sin embargo, los educadores en Puerto Rico respaldan la postura gubernamental, aunque algunos políticos no. La controversia está viva y tiene implicaciones políticas y educativas muy serias para el futuro de la Isla con respecto entre otros a su estatus político y al español como idioma oficial (García Passalacqua, 2007).

La tercera iniciativa en apoyo a la enseñanza de la lectura en la edad temprana es el proyecto Lee y Sueña (Oficina del Gobernador de Puerto Rico, 2005). Éste se inició en

el 2005 y es auspiciado por la Oficina del Gobernador y de la Primera Dama, y 42 alcaldías o el 58% de los pueblos de la isla.

Este proyecto tiene como objetivo promover la lectura de los niños desde recién nacidos hasta que cumplen los cinco años de edad. El programa provee gratuitamente a las familias, libros apropiados para cada etapa de desarrollo. Periódicamente a las familias participantes les llegan por correo libros de cuentos nuevos, boletines informativos, e invitaciones para talleres de orientación sobre temas de crecimiento y desarrollo, y lectura.

Además, el proyecto propicia el establecimiento de “rincones de lectura” en los municipios que, con equipo, materiales y libros de literatura infantil promueven la lectura compartida de los padres y sus hijos. En la actualidad existen 43 rincones de lectura en la isla y aunque se reconoce la pertinencia de sus objetivos educativos, impacta un reducido número de familias en el país.

Los esfuerzos a nivel nacional para promover estrategias para desarrollar la lectura emergente en la edad temprana están influenciados directamente por los desarrollos en los EEUU y aún son incipientes. Éstos requieren que los maestros indaguen sobre sus prácticas pedagógicas, desarrollen las competencias y actitudes necesarias, dispongan de variedad de libros de literatura infantil y otros materiales, así como del tiempo en el horario escolar para leer en voz alta a los niños y dialogar sobre lo que leen. Esta necesidad cobra mayor relevancia ya que, mejorar el aprovechamiento en lectura para todos los estudiantes es un asunto de importancia crítica a nivel nacional; y el

éxito tanto académico como en el lugar de trabajo depende de la habilidad de la persona de leer y escribir bien (Henry, Castek, Roberts, Coiro & Leu, 2004).

Otro factor muy importante que influye el progreso hacia el enfoque de lectura emergente es que en Puerto Rico se ha realizado poca investigación empírica sobre ésta, y sobre la lectura en voz alta (Molina-Iturrondo, 1999b). Por esta razón, las iniciativas de cambio se basan en hallazgos de investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura, realizadas principalmente en los EEUU. Para que los cambios educativos ocurran, es necesario que académicos, maestros, e investigadores puertorriqueños indaguen sobre su práctica, construyan conocimiento sobre el aprendizaje de la lectura e intenten líneas de acción innovadoras.

Escenario en el Laboratorio Preescolar.

El Laboratorio Preescolar (LPE) es un programa de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón fundado en el 1971; y es el escenario educativo para analizar el discurso de cuatro alumnos no lectores en sesiones individuales de lectura oral de cuentos. La misión del LPE es proveer servicios educativos de calidad a 30 niños y niñas entre 3 y 5 años de edad de diversos niveles socioeconómicos; servir de centro para experiencias clínicas de los estudiantes del Departamento de Pedagogía; y proveer un escenario para investigaciones educativas (Universidad de Puerto Rico en Bayamón, 2006). En el capítulo 3 se describirá dónde se llevó a cabo el estudio.

1.2 Antecedentes del Problema de Investigación

En esta sección se abordan los antecedentes del problema de investigación. Se describen los temas que se han investigado en Puerto Rico en torno a la lectura oral de

cuentos; específicamente sobre la línea de investigación en torno a las herramientas cognitivas que utilizan los no lectores en la edad temprana para atribuir significado al texto que todavía no pueden decodificar.

En Puerto Rico se han realizado investigaciones sobre otros aspectos del proceso de aprender a leer. Específicamente por ejemplo, Sáez y otras (1999) continúan actualmente trabajando asuntos relacionados con las prácticas de la enseñanza de la lectura y los elementos en los centros preescolares que contribuyen a la lectura. Costa (2006) indaga sobre la integración de la alfabetización crítica en la enseñanza de la lectoescritura.

Sin embargo, la investigación sobre la función de la lectura oral de cuentos en la alfabetización en la edad temprana ha sido reciente en la Isla y por consiguiente aún es muy limitada. Se destacan las investigaciones de Molina-Iturrondo iniciadas desde la década del 1980 cuya aportación más significativa ha sido abrir una línea de investigación con varias ramificaciones, de la cual la publicación más contundente es el texto *Leer y Escribir con Adriana* (Molina-Iturrondo, 1999a).

Otras educadoras en Puerto Rico han indagado en las investigaciones y proyectos para sus grados de Maestría en Educación del Niño sobre asuntos identificados originalmente por Molina-Iturrondo. Éstos se refieren a los aspectos de las estrategias de interacción lingüística empleadas por dos madres puertorriqueñas en eventos de lectura oral de cuentos en el hogar (Falcón, 1996); la correspondencia de los recuentos independientes de una niña preescolar puertorriqueña de dos cuentos favoritos con las propiedades evolutivas descritas por Sulzby (Muñoz, 1999); el uso de la literatura infantil

auténtica como parte del currículo integrado en un salón de kindergarten público en Puerto Rico (Valdés, 1998); y el papel del diálogo en la atribución precoz de significado textual en las sesiones de lectura oral de cuentos favoritos, con diez maternas en un centro preescolar en Puerto Rico (Molina-Iturrondo, Fuentes & Lebrón, 2004). También se desarrolló un proyecto creativo en torno a las reflexiones de una maestra sobre la transformación del currículo de apresto en su salón de kindergarten público en Puerto Rico (Rodríguez, 1998).

Sulzby (1985) reconoció que hasta esa fecha, pocos investigadores habían estudiado los comportamientos que se observan durante sesiones de lectura oral de cuentos; y menos aún habían indagado sobre el desarrollo lector de los niños antes de la enseñanza formal de la lectura. Sulzby distingue los estudios en estas áreas en dos grandes categorías: los que enfocan en la interacción adulto-niño, y los que estudian los intentos de la lectura independiente por los niños de sus cuentos favoritos. El tema medular de la investigación realizada se enmarca en la primera categoría que identifica Sulzby, las interacciones verbales espontáneas que inician los niños de edad temprana con un adulto durante la narración en voz alta de manera interactiva de dos cuentos.

Basado en la teoría sociohistórica de Vygotski, Halliday (1994) explica que en los años preescolares toda construcción de significado es un fenómeno social y cultural que se distingue por ser dialógico. Costa (2006) destaca que en torno al aprendizaje del lenguaje, Halliday postula que se aprende el lenguaje al tiempo que se aprende sobre el lenguaje y a través del lenguaje se aprende sobre el mundo.

La palabra y el lenguaje son imprescindibles para que hayan relaciones dialógicas (Bajtin, 2002). Con respecto a la lectura de un cuento leído en voz alta por un adulto, el preescolar utiliza el diálogo provocado por el relato para construir significado del texto que escucha. Es importante destacar que la atribución de significado del texto se ubica en la mente del lector, se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta, y varía según los individuos y las circunstancias (Cassany, 2006).

Cassany (2005) señala que Serafini diferencia entre tres perspectivas teórico-prácticas de la enseñanza de la lectura en los grados primarios: modernista, transaccional y crítica. En la primera perspectiva el significado está en el texto y es independiente del contexto por lo que se da énfasis a la decodificación. En la perspectiva transaccional el lector completa el texto con sus conocimientos previos y aplica interpretaciones que emergen de su comunidad. La tercera perspectiva, la crítica, requiere la búsqueda de los diferentes significados posibles de un texto (social, histórico, político y cultural). En esta investigación se trabaja con la perspectiva transaccional de atribución de significado al texto.

Bajtin abunda sobre la naturaleza social de la palabra. Este filósofo del lenguaje y teórico social postula que el pensamiento dialógico es inherente a la cultura oral y que el diálogo es la primera condición del lenguaje (Bubnova, 2006). Debido a que la comunicación entre dos personas o entre un texto y una persona se produce a través de relaciones dialógicas, la atribución de significado se logra solamente cuando dos o más voces se ponen en contacto. Esto es, cuando la voz del que oye, o lee, luego de comprender la palabra escuchada al vincularla con otra de su propio repertorio, responde

a la voz del que habla mediante un enunciado (Bajtin, 2002; Bajtin citado en Ball & Warshauer, 2004). El oyente entonces se convierte en hablante. Por consiguiente, existen innumerables significados para un evento y según Bajtin (citado en Holquist, 1990), las cosas existen solamente si tienen significado.

Un enunciado según Bajtin (2002, p.260) es: “una unidad de comunicación discursiva delimitada por el cambio de los sujetos discursivos (hablantes).” Según Bajtin (citado en Ball & Warshauer, 2004), todo enunciado que una persona habla está orientado hacia una respuesta anticipada, y la terminación del enunciado es la posibilidad de ser contestado. De esta forma, al construir un discurso, siempre se antecede la totalidad del enunciado que Bajtin distingue como el dialogismo interno (Ball & Warshauer, 2004).

Cada enunciado aislado representa un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y la entonación le da sentido al mismo. Además, el significado de cualquier enunciado nunca es fijo, sino que se diferencia de maneras complejas según el contexto y las condiciones en que se utiliza (Ball & Warshauer, 2004). Se concluye entonces que “aprender a hablar quiere decir aprender a construir enunciados” (Bajtin, 2002, p.263).

El lenguaje provee la oportunidad para organizar los eventos y experiencias para comprenderlos. Bajtin argumentó que lo que una persona dice es significativo en la medida en que su enunciado responde a una pregunta que emerge de los problemas que confronta en sus intentos de conocerse a sí mismo (Holquist, 1990). Según Bajtin (2002, p. 248): “El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos), concretos y singulares, que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana”. Por lo tanto, todo enunciado ajeno confiere al discurso un carácter dialógico.

Aclara sin embargo que por el contrario, el monólogo “está concluido y está sordo a la respuesta ajena” (Bajtin, p. 334).

Para Bajtin, según Ball y Warshauer (2004), el diálogo es más abarcador que una conversación y comprende cualquier intercambio contextualizado y activo entre personas, entre éstas y un texto, y entre el autor y un texto. Costa (2006) afirma que el aprendizaje de la lectura y escritura desde el nivel preescolar puede darse como diálogo, en el que el aprendizaje sea bidireccional e impulse la reflexión crítica y las prácticas educativas democráticas. La implicación para los sistemas educativos es clara: ¿De qué forma los ambientes escolares promueven el aprendizaje a través de la interacción social?

Molina-Iturrondo (1999a) define la modalidad dialógica como “una estrategia de interacción lingüística particular que usa un maternal o preescolar para interactuar con el lector adulto, mediante la cual el texto del libro es el vehículo mediatizador” (p. 96).

Molina-Iturrondo (2004, p.1) abunda sobre el tema y señala que:

... las modalidades dialógicas operan como herramientas psicológicas orales cuya función es construir y reconstruir el significado del texto. Además, permiten pensar en voz alta, reflejan el nivel de desarrollo lingüístico, están bajo el influjo de las características del texto y de las ilustraciones; y revelan el conocimiento emergente sobre la función del lenguaje de los libros y sus convencionalismos.

Las modalidades dialógicas son entonces, componentes del diálogo del niño de edad temprana que son necesarios para la construcción cognitiva de significado sobre el lenguaje complejo de los libros. La expresión oral en forma de modalidades de interacción dialógica, es la primera herramienta para atribuir significado en las sesiones de lectura oral en la edad temprana ya que facilita pensar en voz alta sobre el cuento que se le lee, aún cuando el niño no sea capaz de decodificarlo fonéticamente.

Como parte de un estudio de caso longitudinal, 1989 a 1995, sobre la evolución temprana de la lectoescritura, Molina-Iturrondo (1999a) investigó el origen y la transformación de la participación, incluyendo la documentación de las expresiones orales, de su hija Adriana en sesiones de lectura oral de cuentos. Desde los cuatro meses de nacida comenzó a mostrarle libros de cuentos y a describirle las láminas. La investigadora llevó un diario reflexivo sobre lo que observaba en Adriana cuando le leía cuentos. Cuando Adriana cumplió ocho meses inició la lectura de cuentos en voz alta.

Cuando la niña comenzó a repetir el texto que le leía, la investigadora inició las grabaciones de las sesiones de lectura oral para un total de 3,360 minutos de grabación. Las sesiones de lectura se transcribieron fielmente y se analizaron para identificar categorías en las expresiones verbales de la niña. Este análisis reveló cinco modalidades de interacción globales. En la próxima tabla se presentan las modalidades con sus definiciones (Molina-Iturrondo, 2001, p.43).

Tabla 1

Definiciones de las cinco modalidades globales de interacción dialógica

Modalidades globales	Definiciones
Repetitiva	El niño repite la última palabra, completa o incompleta del verso o frase leído.
Descriptiva	El niño nombra o describe una ilustración.
Interrogativa	El niño hace preguntas sobre las ilustraciones, el texto, la palabra impresa, o aspectos implícitos en la trama o en la ilustración.
Aseverativa	El niño hace una aseveración sobre cualquier aspecto de la trama, del libro, o sobre la palabra impresa.
Búsqueda dirigida	El niño expresa su intento de buscar una ilustración o una página particular en el libro; y también se refiere a las ocasiones en que el niño solicita al adulto que le encuentre determinada página, ilustración, o sección del libro.

El uso de las modalidades de interacción dialógica reflejan el nivel de desarrollo lingüístico, los aspectos del texto y de las ilustraciones que llaman la atención de los niños, y sus conocimientos emergentes sobre cómo funciona el lenguaje de los libros y sus características (Molina-Iturrondo, 1999a). El análisis de los protocolos de ese estudio reveló que aunque su hija utilizó estas modalidades concurrentemente, unas predominaron sobre otras en distintas sesiones de lectura oral durante el mismo periodo y que el predominio de unas modalidades sobre otras pareció estar bajo la influencia de las características textuales de los libros que le leyó. En ocasiones, las modalidades usadas por Adriana estaban relacionadas con la estructura lingüística del cuento y con el formato del libro.

Posteriormente, Molina-Iturrondo y otras (2004) documentaron la disminución escalonada a través del tiempo en el uso de algunas modalidades de interacción, mientras otras aumentaron en frecuencia. Este resultado sugiere que las modalidades exhiben un patrón evolutivo.

Molina-Iturrondo y otras (2004) extendieron la investigación de Molina-Iturrondo (1999a) mediante un estudio longitudinal de un año de duración de carácter cualitativo y descriptivo. Examinaron la presencia de las modalidades de interacción dialógica y la organización evolutiva que exhibió cada niño y niña de un grupo de 10 de edad maternal, entre 11 y 34 meses de edad, en un centro preescolar en Puerto Rico.

El estudio se centró en el discurso oral de los participantes enmarcado en el texto y en las ilustraciones de cuentos favoritos. La investigación tuvo varios propósitos: analizar el papel del diálogo en la atribución precoz de significado textual como un antecedente evolutivo de la lectura convencional; examinar si las modalidades de interacción dialógica aparecen en la interacción oral de otros maternos expuestos con frecuencia a la lectura oral de cuentos favoritos; e identificar la secuencia evolutiva de aparición de las modalidades en cada participante y su relación con los primeros intentos de hacer recuentos independientes de los cuentos favoritos.

Tanto Molina-Iturrondo (2001) como Molina-Iturrondo y otras (2004) presumen que las modalidades de interacción dialógica así como los primeros intentos de hacer recuentos independientes de los cuentos favoritos, son antecedentes de la lectura convencional. Los hallazgos de la investigación proveen evidencias para sustentar la relación mediatizadora que se presume existe entre el lenguaje y el pensamiento

incipiente sobre los textos de los cuentos favoritos. También coinciden con los de Molina-Iturrondo (1999b) en torno a la necesidad de investigar la influencia que ejercen las características de los libros, texto e ilustraciones, en la aparición y uso de las modalidades dialógicas.

Los estudios en esta línea de investigación se han detenido desde el 2004 ya que la investigadora que la originó fue nombrada hace seis años Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, por lo que no ha podido continuar investigando.

1.3 Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación

El planteamiento del problema de investigación se describe en este apartado. Se formula la pregunta de investigación y otras cuatro que se derivan de ésta.

De la revisión de literatura surgieron tres oportunidades de estudio para expandir el conocimiento acerca de la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana. Las alternativas de estudio están enmarcadas en la lectura emergente y en el enfoque sociocultural de su desarrollo. Éstas son: (1) la relación entre la involucración emocional de los niños en actividades de lectura compartida y su alfabetización temprana; (2) la correspondencia entre un estilo de lectura de los padres y el interés de sus hijos en la lectura; y (3) la influencia de las características textuales en los libros de literatura infantil en las modalidades de interacción que emergen en los diálogos en torno al cuento. De estos tres “huecos” u oportunidades, se eligió trabajar en este estudio con la tercera porque incide en una línea de investigación que se está desarrollando en el

Programa de Maestría en Educación del Niño en la Universidad de Puerto Rico, institución en la que se trabaja como profesora.

La etapa de lectura emergente es influenciada principalmente por el ambiente del hogar y de la escuela, así como por la literatura infantil (Sulzby, 1991). El estudio de esta etapa conforme a la teoría sociocultural de desarrollo cognitivo pone de manifiesto la importancia de la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador de la lengua escrita en la edad temprana.

Es evidente la importancia e implicaciones del desarrollo de la lectura emergente en la edad temprana así como de la influencia de la lectura oral de cuentos en el proceso de formar lectores. La literatura respalda el enfoque sociocultural en la educación inicial y el uso de la literatura infantil para el desarrollo de la lectura emergente (Molina-Iturro, 1999a; Paris & Paris, 2003; Sipe, 2000).

Conforme al marco teórico sociohistórico de Vygotski (1978), el lenguaje es una herramienta sociocultural que estructura la mente humana. Por consiguiente, en la edad temprana el pensamiento de los niños está en ciernes en función de la interiorización que va haciendo del lenguaje.

El lenguaje escrito, que es una dimensión del lenguaje oral, es de diversos tipos tales como los que se encuentran en libros informativos, de cuentos, alfabéticos o fonéticos, y de poesía, entre otros (Torr & Clugston, 1999). Cada tipo de lenguaje escrito tiene unas estructuras sintácticas y semánticas particulares y hace uso de determinados elementos literarios tales como metáforas, rimas, entre otros. Las estructuras sintácticas del texto escrito son mucho más complejas que las que se usan coloquialmente (Bus, van

Hendoorn, & Pellegrini, 1995; Torr & Clugston). También el arreglo, diseño, esquema, ilustraciones y otros aspectos varían conforme al género del libro. Por estas razones, tal como el lenguaje oral va estructurando el pensamiento de una manera particular, de igual forma a través del lenguaje escrito el niño se va apropiando de esas estructuras y va formando su mente de una manera más compleja y diferente (Salsa & Peralta, 2001; Schickedanz, 1999; Torr & Clugston).

La importancia de exponer a los niños al lenguaje escrito a través de literatura auténtica con características textuales diferentes es que los inicia en el uso y en el pensar en un tipo de lenguaje más complejo y académico que mayormente va a utilizar en la escuela para atribuir significado y construir conocimientos (Ball & Warshauer, 2004; Smolkin & Donovan, 2003; Smolkin & Yaden, 1992; Torr, 2004; Torr & Clugston, 1999; Yaden, Smolkin & Mac Gillivray, 1993). Mientras el niño se va apropiando de estructuras textuales más complejas, está haciendo cada vez más sofisticada su mente y su pensamiento. Cassany (2006, p.21) profundiza en el tema y dice: “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, atribuir significado, etc.”

Otro ejemplo señalado por Ezell & Justice (2000) y Torr & Clugston (1999) es que las preguntas que los niños no lectores formulan espontáneamente en sesiones de lectura oral son particularmente importantes en la construcción de conocimientos debido al rol que juegan en producir interacciones en las que está involucrado algún tipo de razonamiento. Jacobs, Morrison & Swinyard (2000) también aseveran que a los niños a

los que se les lee, adelantan su desarrollo lingüístico y logran entre otros, identificar relaciones de causa y efecto en los relatos que se les leen. De esta manera, se van convirtiendo en lectores y no en meros decodificadores de palabras. Por último, es necesario reconocer que el éxito de transferir las destrezas de comprensión del lenguaje oral a la comprensión del lenguaje escrito es uno de los factores decisivos para que los niños se conviertan en lectores competentes (Smolkin & Donovan, 2002).

La literatura revisada confirma que se ha realizado un número sustancial de investigaciones educativas en diversos países que han impactado las políticas públicas sobre la lectura en la edad temprana. Sin embargo, estas investigaciones no inciden en el aspecto de modalidades de interacción dialógica para atribuir significado al texto. Por lo tanto, el problema de investigación que requiere estudio consiste en la necesidad de evidenciar cuáles herramientas dialógicas usan los preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee individualmente en voz alta de manera interactiva y en qué medida la estructura textual influye en ellas.

Este estudio se fundamenta y expande los hallazgos del estudio de caso de Molina-Iturrondo (1999a). Dichos hallazgos sugieren que: el aprendizaje de la lectura tiene un largo historial evolutivo que se remonta a la infancia y que está vinculado de manera especial al diálogo en la lectura oral de cuentos; la lectura dialógica parece ser un antecedente fundamental de la lectura convencional; y las modalidades globales de interacción dialógica facilitan la construcción de significado sobre los convencionalismos del libro y de la palabra impresa así como del texto que se le lee en voz alta a los niños aunque éstos aún no sean lectores independientes.

Para contribuir al campo científico educativo se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se leen individualmente en voz alta y de manera interactiva, con las modalidades globales de interacción dialógica que usan espontáneamente los preescolares no lectores para atribuir significado al texto?

De esta pregunta se desprenden otras cuatro interrogantes:

1. ¿Cuáles modalidades globales de interacción dialógica emergen espontáneamente en el discurso de los niños en las sesiones de lectura oral compartida?
2. ¿Cómo comparan las modalidades dialógicas globales de interrogación y repetición identificadas en cada participante en cada una de las tres sesiones de lectura individual del mismo libro, con las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros?
3. ¿Qué otras modalidades de interacción diferentes a las cinco que inicialmente se identifican, emergen espontáneamente en los diálogos de los preescolares?
4. ¿En qué medida las modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y repetición utilizadas por los niños en cada una de las tres sesiones de lectura en voz alta del mismo libro son influenciadas por las características textuales de los libros?

La revisión de literatura no reveló estudio alguno que conteste estas preguntas.

1.4 Objetivos de la Investigación

Para la investigación se identificó un objetivo que sirvió de guía en el estudio y dos objetivos específicos.

El objetivo de la investigación es determinar cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición que predominan en dos libros de literatura infantil con las modalidades globales de interacción dialógica espontánea que utilizan cuatro preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee individualmente en voz alta y de manera interactiva.

De este objetivo se derivan dos objetivos específicos:

1. Analizar la relación entre las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los cuentos leídos y la presencia de las modalidades dialógicas globales de interrogación y repetición.
2. Analizar la presencia de otras modalidades dialógicas globales: descriptiva, aseverativa y búsqueda dirigida; y de otras diferentes.

1.5 Supuesto de Investigación

Del problema planteado así como de las preguntas y objetivos que se derivan de éste, se identificó el siguiente supuesto de investigación: las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se les leen individualmente en voz alta y de manera interactiva a cuatro preescolares no lectores se relacionarán con un mayor uso espontáneo de modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y repetición para atribuir significado al texto.

En el anexo 1 se presenta una tabla con la relación del problema de investigación con las preguntas, objetivos, y el supuesto de investigación.

1.6 Justificación de la Investigación

La justificación de la investigación con respecto a la necesidad de evidenciar cuáles herramientas dialógicas usan los preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee en voz alta y su relación con la estructura textual del libro, se presenta en este apartado.

Lo que se indaga en este estudio es el impacto de las características textuales de interrogación y repetición en la manera espontánea en que cuatro niños preescolares utilizan el lenguaje oral para atribuir significado al texto que aún no pueden leer por sí mismos. Esto es, si hay una relación entre el lenguaje de los libros y cómo los niños hablan espontáneamente sobre lo que está en los libros. Sobre este tema, Sipe (2000) sostiene que la comprensión de los niños de los textos que se les leen en voz alta es un elemento importante en el desarrollo de la alfabetización temprana, en el aprendizaje de la lectura y escritura, y en el desarrollo de lectores. También Yaden y otros (1993) afirman que a través de la lectura repetida de un mismo libro, los niños progresan lentamente hacia la comprensión del relato.

La literatura distingue diversos comportamientos de los niños que evidencian su atribución de significado al texto. Algunos ejemplos más significativos son: habla en voz alta sobre el cuento que se le lee y conversa sobre las ilustraciones (Whitehurst & Lonigan, 1998); formula preguntas acerca de la narración (Molina-Iturrondo, 1999a; Torr & Clugston, 1999); repite partes del texto (Molina-Iturrondo; Sulzby, 1985); recuenta la

trama en forma independiente, y resume la secuencia de eventos (Neuman y otros, 2001); conecta el texto con sus propias experiencias usando el diálogo, y señala con el dedo una letra o palabra impresa (Sipe, 2000; Smolkin & Donovan, 2003; Torr & Clugston); y utiliza vocabulario que emerge del texto que se le lee, y reconoce o decodifica palabras (Sipe; Paris, 2005).

Sin embargo, para propósitos de este estudio, se limitará el análisis del discurso a las expresiones orales espontáneas de los cuatro niños por medio de la formulación de preguntas que realicen acerca de la narración (Molina-Iturrondo, 1999a; Torr & Clugston, 1999) y de su repetición de partes del texto (Molina-Iturrondo, 1999a; Sulzby, 1985).

La literatura publicada en Puerto Rico demuestra que existe muy poca evidencia empírica sobre el desarrollo de la lectura emergente y sobre la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana (Sáez y otras, 1999; Molina-Iturrondo y otras, 2004). Con esta investigación de base se pretende construir conocimiento sobre el aprendizaje de la lectura en la edad temprana y el papel alfabetizador de la lectura oral de cuentos en el proceso, particularmente sobre la posible relación entre las características del texto de literatura infantil que se lee en voz alta y las herramientas cognitivas que usa el preescolar no lector para atribuir significado al texto que se le lee.

Los resultados de este estudio serán relevantes para comprender cómo el lenguaje opera como una herramienta psicológica y cognitiva indispensable para atribuir significado a un texto que aún no se puede decodificar de manera independiente. Se espera que los resultados de la investigación contribuyan a enriquecer las bases de conocimiento sobre

cómo las características textuales de libros de literatura infantil inciden en la atribución de significado al texto que el niño de temprana edad no puede leer por sí mismo todavía; y a promover el cambio hacia el enfoque constructivista en la enseñanza de la lectura en la edad temprana sobre la maduracionista/ conductista.

El conocimiento que se construya de esta investigación también podrá promover la reflexión y autocrítica de los maestros sobre cómo las características textuales de los libros contribuyen al uso del diálogo para atribuir significado al texto que se lee en voz alta; y cómo el resultado de esas reflexiones se pueden traducir en prácticas pedagógicas transformadoras de la enseñanza de la lectura en la edad temprana.

1.7 Delimitaciones y Limitaciones de la Investigación

Esta investigación cualitativa tiene algunas delimitaciones y limitaciones con respecto al área de conocimiento y al ámbito en donde se efectuó.

Área de conocimiento

Delimitaciones:

- La indagación es sobre el uso espontáneo de los participantes de las modalidades dialógicas globales, en particular la interrogativa y repetitiva.
- El análisis de discurso se enfoca exclusivamente en la conversación espontánea de los niños acerca del texto.
- Se usan dos libros de cuentos con ilustraciones en los que predomina, en uno la repetición y en otro la interrogación.

Limitaciones:

- No se estudian las respuestas de los niños mediante otras expresiones tales como arte, música o juego dramático.
- No se usan libros de poesía o informativos.

Ámbito

Delimitaciones:

- Por motivo de disponibilidad de tiempo para transcribir y analizar los diálogos, se trabaja con un grupo de dos niños y dos niñas matriculados en el LPE.
- Se repite la lectura oral de cada uno de los dos libros a cada niño en tres ocasiones durante un periodo de tres semanas consecutivas.

Limitaciones:

- El estudio de campo se lleva a cabo durante un solo semestre escolar.
- Las sesiones de lectura no interrumpirán las actividades diarias programadas por el maestro.

1.8 Definición de Términos

La investigación se fundamenta en cuatro definiciones operativas constitutivas:

- Atribución de significado al texto – construir y reconstruir cognitivamente el texto leído en modalidad dialógica para pensar en voz alta sobre el texto, la narración, las particularidades del lenguaje escrito, y las ilustraciones (Molina-Iturrondo, 1999a; Paris & Paris, 2003).
- Lectura emergente – secuencia espontánea de competencias que los niños en la edad temprana desarrollan a través de la observación y participación en actividades

informales de alfabetización en su progreso hacia el aprendizaje de la lectura (Whitehurst & Lonigan, 1998; Cooper, 2005; Edwards, 2007).

- Lectura oral de cuentos – actividad compartida basada en el lenguaje en la cual un adulto lee un libro de literatura infantil en voz alta a un niño. Se distinguen dos modalidades: monológica y dialógica (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwel, 1999; Shiel, 2002; Scheffner, 2005).
- Modalidad de interacción dialógica – estrategia de interacción lingüística o herramienta de discurso oral particular que utiliza un niño no lector convencional para interactuar con el adulto en sesiones de lectura oral, en las cuales el texto es el vehículo mediatizador (Molina-Iturrondo, 1999a; Molina-Iturrondo y otras, 2004).

El enfoque de lectura emergente va dirigido a que los niños desde pequeños trasciendan la decodificación de palabras y aprendan a leer con sentido, con significado (Neuman y otros, 2001). La lectura en voz alta de literatura infantil a niños no lectores, los expone a un lenguaje más complejo que el coloquial. A través de los diálogos espontáneos en sus intentos de atribuir significado al texto que emergen en sesiones de lectura oral de cuentos, los niños hacen más sofisticado su pensamiento. Por esta razón, es necesario indagar sobre el impacto de las características textuales de los libros en la atribución de significado. En el próximo capítulo se presenta la revisión de literatura sobre el tema de estudio.

Capítulo 2: Revisión de Literatura

En este capítulo se presenta la revisión de literatura sobre el tema de estudio. El contenido se organiza en dos áreas: la alfabetización en la edad temprana y la lectura emergente; y el enfoque sociocultural de la lectura emergente.

2.1 Alfabetización en la Edad Temprana y Lectura Emergente

Este apartado tiene como propósito distinguir los componentes de la lectura emergente con énfasis en la lectura oral de cuentos y cómo éstos influyen en el aprendizaje de la lectura en la edad temprana. Se abordan los conceptos de alfabetización y de alfabetización emergente.

En términos del desarrollo del lenguaje se distingue la escritura emergente y la lectura emergente. Sobre la lectura emergente, se abunda en la influencia del ambiente del hogar y de la escuela, y la literatura infantil como medio alfabetizador. En la discusión de los diversos temas, se integran los hallazgos que sugieren las investigaciones educativas recientes. Además, se resumen en la Tabla 1 los datos relevantes y los hallazgos principales de las investigaciones citadas en el primer apartado. Esta primera parte del marco teórico concluye con una síntesis reflexiva.

La interacción de los niños con un entorno alfabetizador de calidad durante los años previos a la educación formal, favorece la predisposición positiva hacia el aprendizaje y la comprensión del sentido social de la lengua escrita. Las investigaciones recientes sobre la adquisición de la lengua escrita desde campos como la neurociencia, la psicología educativa y la ciencia cognitiva, han hecho evidente la importancia decisiva de la experiencia temprana en este proceso (Villalón, Bedregal, Strasser & Ziliani, 2006).

Por consiguiente, las investigaciones educativas formales en torno a los diversos aspectos que inciden en la alfabetización en la edad temprana y en el desarrollo de una actitud positiva hacia la lectura y escritura son cruciales.

Alfabetización en la edad temprana y el contexto social.

Para propósitos de este trabajo, se acoge el concepto de alfabetización según definido por Whitehurst & Lonigan (1998) que se refiere a la lectura y escritura del lenguaje y se delimita el campo de estudio a la alfabetización emergente. Según estos autores, ésta es una línea de investigación sobre los conocimientos, destrezas, y actitudes que se consideran precursores de las formas convencionales de lectura y escritura y el ambiente que fomenta ese desarrollo.

Aunque no existe un modelo de desarrollo de la lectura emergente (Whitehurst & Lonigan, 1998), en esta revisión de literatura se identifica cómo sus componentes contribuyen al aprendizaje de la lectura, así como el ambiente que la promueve, tanto en el hogar como en la escuela. El desarrollo de la lectura emergente se estudia conforme a la teoría sociocultural de desarrollo cognitivo. Esta teoría se refiere a la formación social y cultural del desarrollo y del conocimiento y está reconocida por Edwards (2007) como una herramienta conceptual para analizar la práctica en la educación inicial o preescolar. La teoría está teniendo impacto y desarrollo empírico a partir de investigaciones que abordan constructos tales como la zona de desarrollo próximo y la mediatización.

La alfabetización es la capacidad de leer y escribir. Jiménez & Artiles (1995) aseveran que la lectura y escritura son dos aspectos de un mismo proceso. Landa (2005) coincide, los considera como las dos caras de una moneda, y explica que aunque se

afirma que leer hace escritores, la afirmación contraria también es posible: escribir lleva a leer más y mejor.

La alfabetización es una forma de aprender a conocer y como extensión de la lengua oral en un segundo medio, leer y escribir son procesos de comunicación (Moffet, 1996). Esto convierte a la alfabetización en una forma de estar en el mundo que se aprende a través de las relaciones humanas y se beneficia del deseo de los niños de formar parte de la especie humana. Sobre este aspecto, Bajtin (2002) destaca que la vida es dialógica por su naturaleza y que vivir significa participar en un diálogo: interrogar, oír, responder, estar de acuerdo, refutar, entre otros. Se nace con la mente en blanco, aunque sí con la capacidad para adquirir el lenguaje; pero éste solo se puede desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada (Cassany, 2006).

En acuerdo con esta idea, Sáez y otras (1999) afirman que el objetivo fundamental de la persona como ente social, es la comunicación y que el aprendizaje del lenguaje escrito es una extensión de la evolución del lenguaje que se inicia temprano en la vida de los niños con el apoyo de los adultos que los rodean. El progreso hacia la alfabetización es tanto el resultado de la secuencia en que se le proveen experiencias variadas a los niños, como de movimientos hacia la maduración. Sin embargo, la maduración sola no produce cambios en la habilidad lectora de los niños (Schickedanz, 1999). La maduración limita lo que es posible en cualquier punto en el tiempo, pero sin experiencias los niños progresarán poco, si algo, en el comportamiento lector.

La hipótesis central de un considerable número de investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje es que la interacción social entre los niños pequeños y los adultos

que los rodean tiene un valor educativo y facilitador fundamental en su desarrollo lingüístico (Salsa & Peralta, 2001). El discurso que ocurre en forma natural de los padres a sus hijos, ligeramente mayor a la complejidad del habla del niño, es suficiente para inducir el desarrollo del lenguaje oral (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca & Caulfield, 1988).

Bajtin (2002) asevera que aprender a hablar es realmente aprender a pensar; y Cassany (2006) dice que la lengua es una abstracción y que solamente existe en nuestro cerebro, en el discurso, o en forma de productos culturales como por ejemplo, un libro. En forma concurrente, se afirma que existe cada vez mayor evidencia con respecto a la extraordinaria cantidad de destrezas alfabetizadoras que se poseen, aún a la edad de tres años (Justice, Weber, Ezell & Bakeman, 2002).

Se concluye que la alfabetización en la edad temprana es sociocultural y no natural en el sentido biológico y que el aprendizaje de la lectura y escritura emerge en forma espontánea a través de la interacción social en un intento de todo individuo de comunicarse con los demás.

Alfabetización emergente.

Del concepto de alfabetización se deriva en el 1966, el término alfabetización emergente que se le atribuye a Marie Clay. Éste se utiliza para denotar la idea de que la alfabetización se conceptualiza mejor en un continuo de desarrollo que comienza temprano en la vida de los niños (Whitehurst & Lonigan, 1998). El periodo entre el nacimiento y los seis años, incluyendo el periodo preescolar y el kindergarten se conoce

como la etapa de la alfabetización emergente del desarrollo de la lectura y la escritura (Justice & Kaderavek, 2002).

La alfabetización emergente constituye una línea de investigación sobre los conocimientos, destrezas y actitudes que se presume son evolutivos y precursores de las formas convencionales de la lectura y escritura; y el ambiente rico en actividades con el lenguaje escrito que sostiene dichos desarrollos (Whitehurst & Lonigan, 1998). El auge por el estudio de la alfabetización emergente se inicia en la década de 1980, cuando los investigadores comienzan a reconocer las secuencias que reflejan los esfuerzos de los niños de edad temprana en construirla. Esas secuencias se refieren a los primeros conceptos alfabetizadores, las destrezas y las actitudes positivas que constituyen el fundamento para un subsiguiente dominio de la lectura y escritura (Henry, Castek, Roberts, Coiro & Leu, 2004).

En la etapa de alfabetización emergente, los niños adquieren conocimiento acerca de la lectura y escritura, no por medio de la enseñanza formal, sino a través de la observación y participación espontánea en eventos informales de lectura y escritura (Justice & Kaderavek, 2002; Kamii & Manning, 2005). A través de estas actividades, los niños logran varios prerrequisitos para su eventual alfabetización: comprender el rol de la palabra escrita como un medio de comunicación; manejar la estructura fonética del lenguaje oral y escrito; conocer la naturaleza de las letras y de otros símbolos impresos; y apropiarse de vocabulario.

Se concluye que la alfabetización emergente se inicia antes de la educación formal, en aquellos hogares y centros preescolares que les proveen a los niños de edad

temprana un ambiente que propicie el acercamiento al lenguaje oral y escrito así como experiencias significativas con éstos.

Lectura emergente.

La lectura emergente se refiere a la secuencia espontánea de competencias que los niños en la edad temprana desarrollan a través de la observación y participación en actividades de alfabetización emergente en su progreso hacia el aprendizaje de la lectura (Whitehurst & Lonigan, 1998). El concepto se distingue de otras perspectivas sobre el aprendizaje de la lectura debido a que no diferencia claramente entre la prelectura y la lectura.

Por ejemplo, el enfoque de apresto para la lectura que precedió al de lectura emergente y que aún está vigente en algunos sistemas educativos, da énfasis a las destrezas que el niño necesita dominar antes de comenzar a aprender a leer. Por el contrario, la perspectiva de lectura emergente reconoce que las experiencias alfabetizadoras a las que los niños se exponen en interacciones en contextos sociales desde la edad temprana o preescolar, contribuyen al aprendizaje de la lectura, sin necesidad de la instrucción formal.

La escala de lectura emergente desarrollada por Sulzby, sugiere que los niños norteamericanos internalizan el conocimiento acerca del lenguaje escrito mucho antes de convertirse en lectores independientes (Bus y otros, 1995). Entre las premisas teóricas en las que Sulzby (1991) basó su esquema para la clasificación de las modalidades de lectura emergente de libros de asuntos favoritos, se destacan: (1) los niños se alfabetizan mucho antes de que puedan leer en forma convencional; (2) la lectura emergente se basa en las

interacciones sociales con personas significativas y con libros; (3) los niños van adquiriendo tanto el lenguaje oral como el escrito simultánea e interrelacionadamente; y (4) los niños adquieren en forma emergente todos los aspectos de la alfabetización convencional y reorganizan dichos aspectos en un sistema coordinado, flexible e integrado que les permite deducir eventualmente el texto impreso en forma independiente.

No existe un modelo de desarrollo de la lectura emergente debido a que no están claras las interacciones entre sus tres componentes (conocimientos, destrezas y actitudes) y la relativa independencia de éstos (Whitehurst & Lonigan, 1998). Sin embargo, se distinguen tres usos del concepto: lectura emergente, ambiente de lectura emergente, y práctica de lectura emergente (Bus y otros, 1995). El resto de este escrito tiene como propósito abundar sobre estos usos. Algunas intervenciones para aumentar la lectura emergente que se definen en la literatura son: el ambiente alfabetizador en el hogar (Hannon, Morgan & Nutbrown, 2006); escuela y el lenguaje integral, y adiestramiento en sensibilidad fonológica (Sáez y otras, 1999; Dickinson, 2002; Paris & Hoffman, 2004); y la literatura infantil (Howard & McCathern, 2003).

Influencia del ambiente alfabetizador del hogar en la lectura emergente.

La alfabetización emergente ocurre como un proceso continuo a la misma vez que se aprende a hablar, desde los primeros conceptos acerca de la palabra escrita hasta la lectura de palabras (Justice y otros, 2002; Fields, Groth & Spangler, 2004; Villalón y otros, 2006). Las creencias de los padres acerca del desarrollo de la alfabetización y de la lectura emergente se manifiestan en los ambientes que proveen, en sus prácticas y

comportamientos, y en la naturaleza de las interacciones con sus hijos. Bajtin (1990) asevera que la cultura familiar es la primera cultura de cada niño.

En la década del 1960, Bourdieu y Passeron en Francia, se destacaron entre los sociólogos educativos que estudiaron cómo nos distinguimos socialmente, y sugirieron la estrecha relación que existe entre el éxito escolar y el ambiente familiar y social (Beca, 1987). Según los autores, en el seno familiar las familias transmiten a sus hijos su capital cultural. Bourdieu (1985) explica el capital cultural como las cualificaciones intelectuales producidas por la socialización en la familia y en la escuela. Este aspecto es importante ya que según el autor, citado en Bonal (1998), la herencia de estatus en las sociedades modernas tiene lugar por medio de la transmisión del capital cultural con el que se nace según el grupo social al que pertenecen los padres. Bourdieu y Passeron (citados en Bonal, 1998, p.81), aseveran que:

...los principales obstáculos que los estudiantes de clase baja encuentran en su trayectoria escolar son más de tipo cultural que económico... la institución escolar valora un tipo de actitudes y aptitudes que corresponden a la clase alta, lo que da lugar a que la selección escolar acabe por ser simplemente la elección de los elegidos.

Conforme a estos supuestos de la Teoría de Reproducción, es importante indagar el ambiente alfabetizador de los cuatro alumnos participantes o en otras palabras, las oportunidades y la motivación que los padres proveen a sus hijos para mejorar sus actitudes y aptitudes con miras a influenciar su rendimiento académico al comenzar la escuela formal.

Bordieu y Passeron (citados en Bonal, 1998) reconocen que debido a que muchos miembros de la sociedad no se adueñan de un lenguaje legítimo (con formas fonológicas

y sintácticas que responda a los criterios gramaticales), ya que tienen dificultad en la lectura y escritura y no pueden leer con comprensión crítica; no pueden ser miembros activos de la sociedad y por lo tanto son excluidos de ésta. De otra parte, Bajtin (2002) también aclara que los hablantes de un estatus utilizan determinados géneros discursivos más propios de su estrato social.

La relación con la lectura en un hogar donde hay libros y se lee habitualmente es muy diferente a otra donde no los hay y donde los padres no demuestran hábitos de lectura (Bubnova, 2006). Algunos componentes de la vida familiar que pueden permitir identificar el capital cultural de las familias son: el valor que otorgan a la educación; la motivación de los hijos al estudio; cantidad y tipo de literatura en el hogar; hábitos de lectura; preferencias de tipo de lecturas; nivel educativo de los padres; frecuencia de lectura oral de cuentos; entre otros (Bonal, 1998).

Roberts, Jurgens & Burchinal (2005) coinciden en que los padres que son sensibles, y admisibles del comportamiento del niño y que proveen estructura, organización y un clima emocionalmente positivo en el hogar, en conjunto con juguetes e interacciones estimulantes, facilitan el desarrollo temprano del lenguaje y de la lectura emergente. Salsa & Peralta (2001) abundan sobre este aspecto y comentan que las madres, al ser por lo general las principales encargadas de la crianza, son las mediadoras naturales entre los niños y su medio ambiente físico y humano. Por lo tanto, su rol tutorial en la alfabetización y en la lectura emergente es esencial.

Algunas investigaciones educativas inciden sobre la influencia del ambiente alfabetizador en el hogar en la lectura emergente. Los estudios de familias que incorporan

actividades de alfabetización espontáneamente como parte de su rutina diaria, reflejan que la comprensión temprana de los niños acerca de la lectura y escritura se aprende social y culturalmente dentro de sus familias y comunidades y que la capacitación de los padres contribuye a este proceso (Hannon y otros, 2006).

Otro estudio sugiere que tres aspectos claves de los padres relacionados al impacto del ambiente alfabetizador en el hogar son: nivel educativo alcanzado y experiencias con la escuela, hábitos de lectura, y los esfuerzos que realizan para involucrar directamente a los niños en actividades diseñadas para promover la alfabetización emergente tales como, la lectura oral de cuentos y otras actividades de lenguaje (Weigel, Martin & Bennett, 2006). Los autores sostienen que la importancia del ambiente del hogar se fundamenta en que sirve como un medio en el cual ocurre el primer acercamiento de los niños con el lenguaje y la alfabetización.

Un tercer grupo de investigadores encontró que existe una correlación significativa entre el ambiente alfabetizador en el hogar y las destrezas de lenguaje oral, reconocimiento de letras, sensibilidad fonológica y lectura de palabras en niños preescolares (Burguess, Hecht & Lonigan, 2002). Aunque Cerrillo (2005) declara que lo más eficaz para que un niño lea es probablemente que vea leer, la literatura señala reiteradamente que lo más eficaz es que se les lea desde la infancia (Debaryshe, 1993).

Los hallazgos de las investigaciones dan énfasis a la importancia de capacitar a los padres sobre cómo proveer el ambiente y las actividades adecuadas en el hogar que propicien la alfabetización en la edad temprana y la lectura emergente. Se perfila la necesidad de establecer vínculos entre los maestros y los padres de maternales y

preescolares para colaborar en el proceso, particularmente en las estrategias para promover interacciones de lectura compartida que contribuyan a la lectura emergente.

Aspectos de las escuelas que promueven el desarrollo de la lectura emergente.

Cuando los investigadores comenzaron a describir la alfabetización emergente, se dio mayor atención al impacto del ambiente en el hogar en ésta (Dickinson, 2002). Sorprendentemente, se le brindó poca atención al ambiente escolar. No es hasta finales de la década de 1980 y principio de la de 1990 que se comienzan a investigar los salones preescolares y a identificar las características y condiciones de éstos que promueven la alfabetización y la lectura emergente.

Según Dickinson (2002), ya se ha producido mucho conocimiento en el área que reconoce los efectos positivos en la lectura emergente de aspectos en los salones preescolares tales como: abundancia de libros y otros materiales impresos organizados de tal manera que motiven a los niños a involucrarse en actividades relacionadas con la lectura; uso por los maestros de vocabulario variado; lectura y discusión de cuentos; estimulación de conversaciones intelectualmente retadoras; enseñanza de los nombres de las letras, el sonido de las letras y el reconocimiento de palabras; y experimentación con la escritura. La lectura emergente puede lograrse mediante la enseñanza ingeniosa, la evaluación periódica y precisa, y la inmersión de los niños en un ambiente en el que la alfabetización se convierte en un medio para conocer el mundo y no meramente en una destreza a ser aprendida (Stahl & Yaden Jr., 2004).

En torno a las prácticas de los maestros en salones preescolares, se identifican varios autores que discuten el tema. Sipe (2002) declara que cuando los maestros leen

cuentos a los niños, les traducen las ilustraciones visuales y el lenguaje escrito al lenguaje oral. Por lo tanto, las actividades de lectura en voz alta se pueden considerar interpretaciones artísticas del lector del cuento.

Algunas prácticas útiles de los maestros para fomentar la lectura emergente son: formular preguntas abiertas de alto nivel que les requieran aclarar o justificar, modelar en vez de informar, recapitular y resumir constantemente, (Cambourne, 2000); valorar las necesidades y fortalezas de los estudiantes, asegurar que el ambiente del salón refleje aspectos socioculturales de la comunidad de la que provienen los niños, y dar énfasis a la interacción social como una ruta hacia el lenguaje (Justice, 2004); y efectuar actividades en grupos pequeños, proveer un balance entre el trabajo con palabras y la comprensión de las narraciones (Taylor y otros, 2002).

Igualmente, Ard & Beverly (2004) encontraron que en la lectura interactiva entre un adulto (padre o maestro) y el niño preescolar, éste último aprende nuevas palabras, y que estrategias tales como comentar y preguntar “qué” pueden aumentar el aprendizaje de las palabras, especialmente el nombrar. Preguntas sobre por qué y cómo contribuyen también al desarrollo de la comprensión. Las autoras subrayaron que las preguntas y comentarios del adulto enfocan la atención del oyente en detalles noveles y proveen la oportunidad para que los niños practiquen la recuperación de palabras específicas. La repetición de la lectura de un cuento por sí solo también es suficiente para aprender nuevas palabras, mayormente nombres y no verbos. Las autoras concluyeron de su investigación, que los comentarios que realiza un adulto sobre un texto leído en voz alta,

son más efectivos que las preguntas para que los niños identifiquen y nombren nuevas palabras.

De otra parte, Bogner, Raphael & Pressley (2002) demostraron mediante una investigación cualitativa que hay una clara relación entre la participación e interés de los estudiantes en actividades de alfabetización y la frecuencia, tipo y variedad de estrategias de motivación utilizadas por los maestros. Los maestros en salones ricos en lenguaje deben deliberadamente utilizar estrategias de estimulación del lenguaje cuando conversan con los niños tales como: esperar, pausar, confirmar, imitar, extender, rotular, formular preguntas abiertas y escribir a mano (Justice, 2004).

Sin embargo, es necesario tener presente que las investigaciones relacionadas al proceso de aprendizaje en la edad temprana disipan la noción de que existe una situación o ambiente educativo óptimo que trabaje para todos los niños todo el tiempo (Stahl & Yaden Jr., 2004). Sainz (2005) abunda en el tema y advierte también que aunque imprescindible, la presencia de libros es insuficiente para promover la lectura emergente. Sobre los aspectos de la escuela que influyen en la lectura emergente se destacan en forma particular el lenguaje integral y el adiestramiento en sensibilidad fonológica.

Lenguaje integral.

El lenguaje integral es una visión sobre cómo se aprende en general y cómo se aprende el lenguaje en particular, tanto oral como escrito (Sáez y otras, 1999). Es un intento de volver a lo esencial esto es, invitar a los niños a aprender a leer y a escribir leyendo y escribiendo material auténtico (Goodman, 1989). Estas autoras y Cooper (2005) aclaran que el lenguaje integral no se compone de una serie de estrategias

educativas, ni es un método de enseñanza. Por el contrario, es un modo de ver cómo se aprende el lenguaje para seleccionar maneras de organizar el salón de clases, escoger materiales adecuados, documentar el aprendizaje, y organizar el contenido de lo que se pretende enseñar de formas particulares. El maestro organiza el ambiente y los niños construyen de éste su conocimiento (Fields y otros, 2004; Neuman y otros, 2001).

Cónsono con esta visión, el texto que se lea en voz alta no debe ser un evento aislado, sino parte integral de un programa alfabetizador (Fisher, Flood, Lapp & Frey, 2004). El maestro integrador utiliza al máximo el conocimiento que traen los niños respecto al lenguaje impreso para crear oportunidades y guiarlos expandiendo el proceso natural de alfabetización emergente que se inició antes de que llegaran a la escuela (Sáez y otras, 1999).

Los educadores que favorecen el enfoque de lenguaje integral consideran que hay paralelismos importantes entre la adquisición de la lectura y del lenguaje oral (Whitehurst & Lonigan, 1998). En este enfoque se da énfasis, según los autores, a las unidades de contexto (la narrativa), la semántica (los conceptos) y el lenguaje (las palabras), comparados con las unidades de sonido (fonemas) y el lenguaje impreso (grafemas).

Adiestramiento en sensibilidad fonológica.

Aprender a leer requiere que los niños tengan una consciencia de la estructura sonora del lenguaje hablado (Neuman y otros, 2004). Por lo tanto, uno de los primeros ejercicios de reconocimiento fonológico es aprender a reconocer y a producir palabras que riman (Howard & McCathern, 2003).

Muchos cuentos y poemas infantiles tienen rimas, aliteraciones y juegos con los sonidos del lenguaje que pueden contribuir a que los niños relacionen letras y sonidos. La enseñanza de esta destreza no debe darse de una manera descontextualizada por lo que Howard & McCathern (2003) sugieren que se utilicen las palabras en libros de cuentos ya que primero, las actividades tienen mayor significado y conectan el reconocimiento fonético a la palabra impresa y segundo, motivan a los niños y a los maestros lo que resulta en mayores niveles de práctica.

Algunos estudios indagan sobre la relación recíproca e interactiva entre el reconocimiento de fonemas y la lectura inicial. Morris, Bloodgood, Lomax & Perney (2003) investigaron sobre cómo aprender a leer puede aumentar la conciencia fonológica. Confirmaron que la habilidad de los niños para leer una oración señalando con el dedo y luego identificar una palabra específica, está seguido por el reconocimiento de letras consonantes iniciales y precedidas por la segmentación fonémica de sílabas.

En otra investigación, Uhry (2002) demostró que existe una correspondencia entre el pareo de sonido y letra escrita con el éxito en segmentación de fonemas, correspondencia de uno a uno y reconocimiento de letras. Sus hallazgos demostraron también que la lectura repetida de texto con rimas puede ser utilizada con éxito para enseñar palabras.

Otro hallazgo consistente en la investigación educativa reciente es el fuerte vínculo entre la habilidad de reconocimiento fonológico y el progreso cuando se comienza a leer (Walton & Walton, 2002). Según los autores, dos estrategias que contribuyen a la lectura emergente son la decodificación de letras y el uso de estrategias

de analogías que riman. Sin embargo, su estudio demostró que los niños aprenden a leer más fácil y rápidamente por medio de analogía por rima que a través del método de decodificación de letras. Por último, Bus y otros (1995) indican que la evidencia de varias investigaciones sugiere que los niños aprenden cómo utilizar y comprender el lenguaje escrito antes de aprender las destrezas mecánicas de decodificación de la palabra impresa.

Se concluye que en los salones preescolares se puede promover el desarrollo de la lectura emergente. Tanto el ambiente del salón, así como las estrategias instruccionales y de motivación de los maestros hacia el lenguaje, pueden contribuir a que los niños construyan espontáneamente conocimientos sobre el lenguaje oral y escrito y la comprensión de las narraciones, aún antes de que sepan decodificar las palabras.

Literatura infantil como medio alfabetizador.

El tercer tipo de intervención que incide en la lectura emergente es la literatura infantil. Una obra de literatura al igual que el diálogo, está orientada hacia la respuesta de otros (Bajtin, 2002). Para Bajtin la literatura es una forma de comunicación y como tal, otra forma de conocimiento. Por lo tanto, las palabras en un libro de literatura son elementos en un intercambio dialógico entre el autor, los personajes y su audiencia, así como del lector con los personajes y el autor. Sobre este asunto, basado en la teoría contemporánea de la literacidad, Cassany (2005, p.39) afirma que: “El texto no posee ningún contenido en sí, sino que éste emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad, a través del lector.” Desde hace más de una década, la literatura infantil ha surgido como un nuevo campo del saber (Sullivan & Duke, 2004). Se distinguen cuatro tipos de libros: con ilustraciones con texto, con ilustraciones sin

texto, informativos, y predecibles. Todos pueden potencialmente proveer la oportunidad para una experiencia lectora de calidad (Wilkinson, 2003). Estos tres investigadores reconocen que cualquier tipo de libro puede adelantar el proceso de la lectura emergente dependiendo del interés que demuestren los niños, así como su nivel de alfabetización y las competencias que el adulto interese desarrollar.

Cuando la meta es leer un libro con ilustraciones lo que se promueve es la atención e interés de los niños con el texto. Los libros deben presentar algunas características particulares. Estas son: las ilustraciones deben ser grandes, una por página, llamativas y atractivas, apropiadas al tono y al contenido del libro, sincronizadas con el texto, reflejar lo que ha pasado antes y anticipar lo que pasara inmediatamente después, y proveer variedad visual. En cuanto al contenido, las letras deben ser grandes y en negrillas, pocas palabras por página, narración simple que provea una nueva acción para cada ilustración, vocabulario sencillo, contenido fomente valores y actitudes positivas, uso de frases o patrones lingüísticos similares o repetitivos, protagonista un niño o niña o un animal, y las palabras apropiadas para promover la conciencia fonológica (Durán, 2005; Ezell & Justice, 2000; Howard & McCathern, 2003; Justice y otros, 2002; Lonigan, y otros, 1999).

La lectura oral de libros con y sin texto contribuye a la lectura emergente (Smolkin & Donovan, 2002; Paris & Hoffman, 2004). Los niños no solamente aprenden cómo operan las narraciones sino que tienen oportunidad de ampliar su vocabulario mientras simultáneamente aprenden a decodificar. Para profundizar en este tema, se estudian tres aspectos fundamentales: la influencia de la lectura oral de cuentos en la

lectura emergente, la lectura oral de cuentos en el hogar, y los estilos de lectura oral de cuentos.

Influencia de la lectura oral de cuentos en la lectura emergente.

La lectura oral o compartida de literatura infantil es una actividad basada en el lenguaje sobre cuya importancia y principales conceptos se observa consenso entre todas las investigaciones revisadas. Ésta es una de las actividades que recibe mayor atención de los investigadores que se interesan en el desarrollo del lenguaje y en la alfabetización emergente (Villalón y otros, 2006). La publicación *Becoming a Nation of Readers* en el 1985, hace la aseveración más contundente en apoyo de la lectura oral: “La actividad más importante para construir el conocimiento requerido para el éxito eventual en la lectura, es leer en voz alta a los niños” (Lesesne, 2006, p. 23).

La lectura oral promueve el desarrollo del lenguaje, el interés por leer, y el éxito al comenzar a leer en la escuela. Los beneficios de la lectura oral de cuentos en el lenguaje materno de los niños se ha documentado ampliamente (Shiel, 2002). El autor señala que dicha práctica permite a los niños desarrollar sus propios sentimientos y emociones al identificarse con los personajes, al lograr empatía con los sentimientos y apuros de éstos y al verbalizar sus propios sentimientos y los sentimientos que tienen hacia los personajes. Los niños saben que cuando se les comienza a leer un cuento se aventuran por una puerta hacia un lugar fuera del espacio real en el que experimentarán emociones tales como miedo, alegría y enfado, entre otras, (Landa, 2005).

Además de promover el desarrollo del lenguaje y la adquisición de vocabulario dentro del texto, los siguientes autores coinciden en que la lectura de cuentos en voz alta

se correlaciona a una variedad de factores de lectura, incluyendo la lectura emergente, el entusiasmo de los niños por leer, la alfabetización antes de entrar a la escuela formal, y el éxito al comenzar a leer en la escuela: Marchesi (2005); Salsa & Peralta (2001); Villalón y otros (2006). Aunque algunos componentes de la alfabetización tales como el reconocimiento de letras y el conocimiento fonológico se pueden desarrollar en forma aislada, Howard & McCathern (2003) advierten que es importante conectarlos a textos para motivar y preparar a los niños para usar ambos componentes con sentido y propósito.

Roberts y otros (2005) coinciden en que los niños que conocen de libros también desarrollan entendimientos acerca de las relaciones de letra y sonido que otros niños a los que no se les ha leído no lo desarrollan tan rápido ni completamente. Igualmente, los hallazgos de la investigación efectuada por Aram & Biron (2004) sugieren que las actividades grupales de escritura como las de lectura compartida son exitosas para desarrollar destrezas básicas de lectura y escritura.

Cuando los adultos leen cuentos a los niños, éstos tienen la oportunidad de comenzar a aprender las estructuras utilizadas en el lenguaje escrito (Salsa & Peralta, 2001; Schickedanz, 1999). También desde el 1972, Chomsky demostró que los niños a los que se les ha leído acrecientan su desarrollo lingüístico, adelantan en comprensión, pueden narrar adecuadamente una historia, y aprenden a inferir relaciones de causa y efecto en el texto (Jacobs y otros, 2000).

De otra parte, Ezell & Justice (2000) demostraron en su estudio que los modos de hacer referencia al lenguaje escrito en las interacciones de lectura entre adulto y niño

promueven mayor cantidad de preguntas y comentarios y parecen ser un contexto ideal para estimular el conocimiento de los niños sobre la palabra impresa. También las autoras declaran que la lectura oral de cuentos es una actividad importante e integral en los hogares y escuelas de muchos niños preescolares en sociedades alfabetizadas. Howard & McCathern (2003) se expresan en acuerdo con Arnold & Whitehurst, al aseverar que las investigaciones demuestran que la lectura interactiva de cuentos produce ganancias significativas en el desarrollo del lenguaje oral, particularmente en niños de familias de nivel socioeconómico bajo que demuestran rezago en el lenguaje.

Lectura oral de cuentos en el hogar.

Hasta principios de la década de los setenta, la descripción y el análisis de los eventos de lectura oral en el hogar se habían investigado muy poco (Molina-Iturrondo, 1999a). La autora declara que el modelo educativo de corte conductista en los años setenta ignoraba la lectura oral de cuentos pues se presumía que en los hogares se efectuaba en forma monológica, con poca o ninguna involucración de los niños. Otra razón es que no se reconocían los beneficios de esa actividad en la alfabetización en la edad temprana y la lectura emergente.

La lectura oral de cuentos en el hogar influye en el desarrollo lingüístico, emocional y de actitudes de los niños de edad temprana. Según Bus y otros (1995), varios estudios en torno a la lectura oral de cuentos han confirmado que esta actividad aumenta el interés de los niños en la lectura de libros; les provee información acerca del mundo; los hace conscientes de las relaciones entre letras y sonidos; estimula la alfabetización; los introduce a la estructura y esquema de las narraciones que son prerequisites para la

comprensión de textos; los expone al lenguaje escrito antes de aprender a decodificar y codificar; y promueve aspectos de actitud positivos. Los autores examinan evidencia empírica con respecto a la importancia de la lectura compartida como la actividad que por sí sola es más importante para desarrollar el conocimiento requerido para el éxito eventual en la lectura, según lo afirma la Comisión de Lectura, Academia Nacional de Educación, 1985.

Bus y otros (1995) agregan a este tema que la lectura oral de cuentos expone a los niños a formas gramaticales del lenguaje escrito y demuestran reglas de la conversación alfabetizadora a través de formas en que las pláticas cotidianas no lo hacen. En una investigación longitudinal, Sipe (2000) encontró que el número de cuentos leídos a los niños es el predictor aislado más fuerte del éxito posterior en la lectura.

Según demostrado en la investigación realizada por Sonnenschein & Munsterman (2002), la frecuencia de las actividades de lectura en el hogar está relacionada con el desarrollo temprano de la alfabetización y la calidad afectiva de dichas interacciones es el mayor predictor de la motivación de los niños hacia la lectura en primer grado. La motivación y los procesos cognitivos son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión de la lectura (Alonso, 2005; Schickedanz, 1999).

Roberts y otros (2005) igualmente sugieren como resultado de su investigación, que el nivel de sensibilidad y apoyo del ambiente en los hogares es el mayor predictor del desarrollo del lenguaje en la edad temprana y de la alfabetización. Sin embargo, la relación entre la involucración emocional de los niños en el aprendizaje y su adquisición de destrezas de alfabetización temprana es un área que no ha recibido adecuada atención

en la literatura, aunque aparentemente es muy relevante para el aprendizaje temprano de la lectura y escritura (Shiel, 2002).

Todas las investigaciones revisadas confirman la importancia de la lectura oral de cuentos en el hogar y en el aprendizaje de la lectura de los niños que aún no saben leer y escribir en forma independiente. También los estudios hacen énfasis en que las actividades de lectura compartida con niños en edad temprana contribuyen al éxito posterior en la lectura así como al desarrollo del interés en ésta.

Estilos de lectura oral de cuentos.

La lectura compartida promueve el desarrollo de destrezas alfabetizadoras y de comprensión en niños preescolares (Lonigan y otros, 1999). A partir de los años 1970 se comienza a examinar la naturaleza de la lectura oral de cuentos y su papel en la alfabetización temprana.

La oportunidad de conversar es un prerrequisito para fomentar altos niveles de respuesta a las narraciones. Se ha demostrado mediante investigaciones educativas que una actividad de lectura oral interactiva solamente puede ocurrir con suficiente tiempo para leer el libro y para permitir las conversaciones que emergen en el proceso (Smolkin & Donovan, 2003; Copenhaver & Carpenter, 2001). Es necesario que el tiempo separado para la lectura permita la discusión de las nuevas ideas que se presentan y de la manera en que se presentan.

En otra investigación cualitativa, Scheffner, Nimmo, Cohen, Clemons & Achenbach (2005) identificaron cuatro estilos de lectura de cuentos: lectura directa del texto; rotulación o comentarios acerca del libro; centrado en el niño que permite que el

niño narre la historia haciéndole preguntas y comentarios acerca de las ilustraciones; y estilo combinado. El estilo de lectura de los padres es un factor determinante en el interés inicial de sus hijos en la lectura (Ortiz, Stowe & Arnold, 2001).

Sin embargo, tanto Ortiz y otros (2001) como Scheffner y otros (2005) aseveran que la investigación en este campo está en sus inicios y que es importante destacar que no se puede considerar un estilo de lectura oral mejor que otro. La efectividad de un estilo aparentemente depende del nivel de destreza inicial del niño y de la destreza particular que se interesa reforzar.

Otros autores han trabajado este tema y distinguen dos modalidades de lectura oral: la lectura monológica y la lectura dialógica. En la lectura monológica o convencional, el adulto lee y el niño escucha (Lonigan y otros, 1999). Estos autores demostraron por medio de un estudio cuantitativo, que la lectura dialogada contribuye más al uso descriptivo del lenguaje oral, mientras que la lectura monológica favorece la comprensión de lectura y la identificación de aliteraciones.

A diferencia de la lectura monológica, en la lectura dialógica el niño es interlocutor activo y espontáneo. Esto se refleja en las preguntas y en los comentarios que hace o mediante la repetición del texto. La lectura dialogada le facilita al niño construir significado del texto a través del diálogo (Whitehurst & Lonigan, 1998). La expresión verbal facilita pensar en voz alta sobre el cuento que se lee, aún cuando el niño no sea capaz de decodificarlo fonéticamente.

Por otro lado, “la modalidad dialógica es una estrategia de interacción lingüística particular que usa un maternal o preescolar para interactuar con el lector adulto mediante

la cual el texto del libro es el vehículo mediatizador” (Molina-Iturrondo, 1999a, p.96). A su vez, las modalidades de interacción dialógica operan como herramientas de discurso oral cuyo fin es construir y reconstruir el texto cognitivamente; y, por consiguiente, pensar en alta voz sobre el texto.

Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel (1994) demuestran mediante una investigación cualitativa la efectividad del método de lectura dialogada en aumentar las destrezas de lenguaje de niños de familias de nivel socioeconómico bajo. Según los autores, los principios que enmarcan la lectura dialógica sugieren que los niños se benefician de responder activamente a libros con ilustraciones en un ambiente en el que el adulto empuja gentilmente al niño a través de preguntas, extensiones de la historia, y sensibilidad a los intereses y habilidades de éste.

Lonigan y otros (1999) exponen que Whitehurst y sus colegas han demostrado que el programa de lectura dialogada puede también producir cambios significativos en las destrezas del lenguaje en niños preescolares de familias de todos los niveles socioeconómicos. Esto es, en destrezas de lenguaje oral, sensibilidad fonológica y comprensión auditiva.

Al abundar en esta línea de pensamiento, Molina-Iturrondo (1999a) explica que cuando se lee un cuento nuevo, el niño presta atención a lo que se lee y puede contestar preguntas acerca de la narración. Sin embargo, cuando el texto que se lee es un cuento favorito, ya conocido por el niño, éste se involucra más con el texto y puede aumentar su diálogo sobre el mismo (Neuman y otros, 2004). También el niño tiende a repetir el texto, a recontar la trama independientemente, y aprende a ser él quien narra el relato. La

lectura dialogada estimula a los niños a hablar acerca de las figuras representadas en los libros y provee modelos y retroalimentación para el uso de un lenguaje progresivamente más complejo (Salsa & Peralta, 2001).

Se concluye que en estudios que comparan la frecuencia de sesiones de lectura dialogada de cuentos con sesiones de lectura monológica a niños de familias de todas clases sociales, se observa que la lectura dialogada produce mayores efectos en el desarrollo de las destrezas del lenguaje oral de los niños. Sin embargo, la lectura compartida de cuentos, tanto en la modalidad dialógica como monológica tienen el potencial de contribuir a la lectura emergente de niños de edad temprana (Lonigan y otros, 1999).

Resumen de hallazgos de las investigaciones educativas citadas.

En la tabla 2 se presenta un resumen de los hallazgos principales de las investigaciones citadas en la Parte I con respecto a la alfabetización en la edad temprana y la lectura emergente.

Tabla 2

Resumen de hallazgos de investigaciones citadas con respecto a la alfabetización en la edad temprana y la lectura emergente (Parte I)

Autores y año Publicación	Paradigma de investigación, lugar, duración, y grupo cultural participante	Hallazgos principales de investigaciones citadas en la Parte I
<p>Tema: Influencia del ambiente alfabetizador en el hogar</p>		

Hannon, Morgan & Nutbrown (2006)	Cuantitativo y cualitativo/ 18 meses/ Ciudad urbana en Inglaterra/ Comunidades de desventaja socioeconómica/ 158 padres y madres de niños y niñas de 3 años de edad	Un programa de capacitación a padres con el propósito de involucrarlos en el proceso alfabetizador de sus hijos aumentó sus conocimientos sobre la alfabetización temprana y sus prácticas, y en proveerles opciones para promover el desarrollo de sus hijos.
Weigel, Martin & Bennett (2006)	Cuantitativo/ Un año/ Familias de nivel socioeconómico medio y alto/ 79 madres mayormente caucásicas de niños entre 3 a 5 años de edad	Hogares de madres facilitadoras son más ricos en materiales y experiencias alfabetizadoras y sus hijos demuestran mayor conocimiento del lenguaje escrito e interés en la lectura que los hogares de madres convencionales que no les leían a sus hijos y que consideraban que la escuela era la responsable de enseñar a sus hijos. Existe una correlación significativa entre el ambiente alfabetizador en el hogar y las destrezas de lenguaje oral, reconocimiento de letras, sensibilidad fonológica y lectura de palabras en niños preescolares.
Burguess, Hecht & Lonigan (2002)	Cuantitativo/ EEUU/ Un año/ Siete salones preescolares/ 115 niños y niñas entre las edades de 4 y 5 años de familias de nivel socioeconómico medio/	Los niños cuyos padres fueron capacitados en técnicas de lectura de cuentos, evidencian estar más interesados en actividades de lectura compartida.
Ortiz, Stowe & Arnold (2001)	Cuantitativo/Cuatro semanas / 24 madres y un padre norteamericanos y sus hijos de 31 meses de edad aproximadamente	El nivel de sensibilidad y apoyo del ambiente en sus casas, es el más fuerte y consistente predictor del desarrollo temprano del lenguaje y de la alfabetización de los niños.
Roberts, Jurgens & Burchinal (2005)	Cuantitativo/EEUU/ longitudinal- 3 años/ 72 niños y niñas afroamericanos entre las edades de 3 a 5 años de familias de nivel socioeconómico bajo	El discurso que ocurre en forma natural de los padres a sus hijos, ligeramente mayor a la complejidad del habla del niño, es suficiente para inducir el desarrollo del lenguaje oral.
Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, Debaryshe, Valdez-Menchaca & Caulfield (1988)	Cuantitativo/ Un mes/ 30 madres de clase media residentes en Nueva York	

Tema: Aspectos de

la escuela

Morris, Bloodgood, Lomax & Perney (2003)	Cualitativo/ Cuatro escuelas rurales en Carolina del Norte, EEUU/ Dos años/ 102 niños y niñas de kindergarten y primer grado y ocho maestros	La habilidad de los niños en leer una oración señalando con el dedo y luego identificar una palabra específica, está seguido por el reconocimiento de letras consonantes iniciales y precedido por la segmentación fonémica de sílabas.
Uhry (2002)	Cuantitativo/ Escuela urbana, EEUU / Un mes/ 89 niños y niñas de cinco kindergartens multiétnicos	Existe una relación entre el pareo de sonido y letra escrita o lectura señalada con el éxito en segmentación de fonemas, escritura espontánea, correspondencia de uno a uno y reconocimiento automático de letras.
Ard & Beverly (2004)	Cuantitativo/ Salones de cuidado diurno y preescolares en los EEUU/ Cuatro sesiones de lectura oral/ 40 niños y niñas entre las edades de 3 a 5 años cuyos maestros informaron que tenían un desarrollo normal del lenguaje	La repetición de la lectura oral de un cuento por sí sola es suficiente para aprender nuevas palabras mediante la extracción de información de la narración y del contenido de las ilustraciones. Hubo un mayor aprendizaje receptivo de palabras en los niños que escucharon de los adultos durante las sesiones de lectura oral, preguntas, comentarios o ambos.
Walton & Walton (2002)	Cuantitativo/ Canadá/ Un año/ 99 niños y niñas no lectores de seis kindergartens en áreas urbanas y de niveles socioeconómicos altos y bajos	Los niños aprenden a leer más fácil y rápidamente por medio de analogía por rima que a través del método de decodificación de letras. Se confirmó el fuerte vínculo entre la habilidad de reconocimiento fonológico y el progreso cuando se comienza a leer.
Aram & Biron (2004)	Cuantitativo/ Israel/ Un año/ 99 niños y niñas de 3 a 5 años de edad de familias de bajo nivel socioeconómico	Dos programas dirigidos a promover la alfabetización en niños de 3 a 5 años de bajo nivel socioeconómico, tanto mediante actividades grupales de escritura como a través de lectura compartida, fueron exitosos en desarrollar destrezas básicas de

Smolkin & Donovan (2002)	Cualitativo/Dos años/ Dos escuelas públicas en los EEUU/ Una maestra y sus alumnos de primer grado de familias de nivel socioeconómico medio y bajo	lectura y escritura. La utilización en primer grado de estrategias interactivas que promueven un intercambio amplio de ideas sobre las lecturas facilita que los niños aumenten el conocimiento de trasfondo, de conceptos y de vocabulario necesarios para comprender el texto de los libros informativos mientras simultáneamente aprenden a decodificar.
Copenhaver & Carpenter (2001)	Cualitativo/ Ciudad del sur de los EEUU/ Un año/ Una maestra y sus estudiantes en un salón multiétnico de nivel elemental	Disponer de tiempo suficiente en el horario escolar para las sesiones de lectura oral de cuentos resulta en un aumento en la participación de los niños, en el interés que demuestran hacia la literatura y en la reducción de actitudes negativas hacia la lectura.
Bogner, Raphael & Pressley (2002)	Cualitativo/ Cinco escuelas Católicas en Indiana, EEUU/ Un año /Alumnos de siete salones de primer grado	Hay una clara relación entre la participación e interés de los estudiantes y la frecuencia, tipo y variedad de estrategias de motivación que utilizan los maestros de primer grado En los salones en que se observó mayor motivación, la alfabetización estaba relacionada al currículo durante todo el día escolar y hubo mayor aprovechamiento académico.

Tema: Lectura oral de cuentos

Bus, van IJendoorn & Pellegrini (1995)	Cuantitativo/ Hogares de nivel socioeconómico medio y bajo en los EEUU/ Infantes y preescolares	La lectura oral de cuentos en el hogar a niños de edad temprana se relaciona con logros en aumento de vocabulario, alfabetización emergente, éxito en la lectura y en la adquisición del protocolo del lenguaje escrito que es un prerrequisito para la comprensión de lectura.
--	---	---

Scheffner, Nimmo, Cohen, Clemens & Achenbach (2005)	Cualitativo/ Comunidad urbana en los EEUU/ Dos meses/ 10 madres afro-americanas y 10 puertorriqueñas y sus hijos matriculados en programas de Head Start	Para algunas familias, la lectura oral de cuentos sirve una función social y afectiva más que académica. Se subraya la importancia del componente socio-emocional de la relación entre padres e hijos y el desarrollo inicial de la lectura. Identifican cuatro estilos de lectura compartida: directa del texto, rotulación, centrado en el niño y combinado.
Sonnenschein & Munsterman (2002)	Cualitativo/ Dos sesiones de lectura compartida/ 30 familias que leían a sus hijos al menos una vez semanal/ Estudio se efectuó antes que los niños comenzaran en el kindergarten	La frecuencia de las actividades de lectura en el hogar está relacionada con el desarrollo temprano de la alfabetización y la calidad afectiva de dichas interacciones es el mayor predictor de la motivación de los niños hacia la lectura en primer grado.
Lonigan, Anthony, Dyer & Samwell (1999)	Cuantitativo/ Florida, EEUU/ Dos sesiones de lectura oral/ niños de 2 a 5 años de edad de familias de nivel socioeconómico bajo	La lectura compartida promueve el desarrollo de destrezas alfabetizadoras y de comprensión en niños preescolares. La lectura dialogada contribuye más al uso descriptivo del lenguaje oral, mientras que la lectura monológica favorece la comprensión de lectura y la identificación de aliteraciones.
Ezell & Justice (2000)	Cuantitativo / Dos sesiones de lectura / 24 estudiantes graduadas / niños y niñas de 4 años de edad	Las sesiones de lectura oral de cuentos en las que el adulto utiliza diversos modos de hacer referencia al lenguaje escrito (comentarios, preguntas, requerimientos, señalar las letras impresas, y señalar según se va leyendo) promueven mayor cantidad de comentarios y preguntas de los niños.
Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwell (1999)	Cuantitativo/ Florida, EEUU/ Dos sesiones de lectura oral en salones de cuidado diurno/ 95 niños y niñas entre 2 a 5 años de edad de familias de bajos ingresos económicos	Tanto las intervenciones de lectura monológica como dialógica pueden tener un efecto positivo en la lectura emergente. Se sugiere que la lectura en voz alta en forma convencional puede ser precursora de una forma más interactiva de

Síntesis reflexiva.

La alfabetización emergente como línea de investigación es relativamente reciente. Estudia la secuencia de las competencias precursoras de las formas convencionales de la lectura y escritura así como el ambiente que promueve su desarrollo. El aprendizaje del lenguaje escrito es vital para construir conocimiento y hacer sentido de la realidad. Por lo tanto, la exposición significativa e intensa de los niños desde su infancia al lenguaje oral y escrito contribuye al éxito escolar y a la motivación hacia la lectura.

Toda la literatura revisada sostiene que la alfabetización en la edad temprana y la lectura emergente ocurren espontáneamente en un continuo desde el nacimiento hasta los seis años si los niños están expuestos al lenguaje escrito de manera significativa en el hogar y en los centros preescolares. Por lo tanto, aunque leer y escribir constituye un aprendizaje evolutivo y sociocultural, que se adquiere simultánea e interrelacionadamente, no es natural en el sentido biológico. El valor que le atribuye la familia y el entorno social así como los jardines de infantes y los kindergartens a ambos procesos influye en el aprendizaje de la lectura.

La lectura y escritura son dos aspectos de un mismo proceso de comunicación. Para propósitos de este trabajo se da particular énfasis al aprendizaje de la lectura y al enfoque de la lectura emergente para su aprendizaje. Aunque no existe un modelo de

desarrollo de la lectura emergente, la literatura confirma repetidamente la interacción e interdependencia entre sus componentes: conocimientos, destrezas, actitudes y ambiente. Los hallazgos de las investigaciones citadas coinciden en la correlación significativa entre el ambiente sensible del hogar rico en materiales y experiencias alfabetizadoras y el rol facilitador de los padres, con el desarrollo espontáneo en los niños desde la edad temprana de destrezas de lenguaje oral, aumento de vocabulario, reconocimiento de letras, sensibilidad fonológica, lectura de palabras, y motivación hacia la lectura.

De igual forma, los estudios coinciden en que hay una clara relación entre los salones preescolares en los que abunda la motivación hacia la lectura, literatura infantil de calidad y materiales variados; y el interés y participación de los niños en actividades alfabetizadoras. Se demuestra de otra parte, que el ambiente y las prácticas tanto en el hogar como en la escuela que promueven la lectura emergente sobre otros modelos de enseñanza de la lectura dirigidos a la enseñanza aislada de destrezas de reconocimiento fonético y de decodificación, contribuyen más a la construcción de conocimientos lingüísticos, de comprensión del texto, y del lenguaje escrito así como de su significado social.

Una de las prácticas en el hogar más determinante en el desarrollo de la lectura emergente de los niños de edad temprana y sobre la que están de acuerdo todos los investigadores revisados, es la lectura oral de cuentos, tanto monológica como dialógica. Ésta es una de las actividades que recibe mayor atención de los investigadores que se interesan en el desarrollo del lenguaje, en la alfabetización de niños preescolares y en contribuir a su éxito al comenzar a leer en la escuela.

Sin embargo, Whitehurst & Lonigan (1998) destacan un aspecto importante que es necesario tener presente al revisar estudios realizados en países fuera de los EEUU y es que la mayoría de la investigación en torno a la alfabetización emergente se ha efectuado con niños de habla inglesa que aprenden en un sistema de escritura alfabética. Consecuentemente, no está claro hasta dónde estos conceptos son generalizables a los niños que aprenden otros sistemas de escritura o lenguaje.

La lectura oral de libros de literatura infantil tanto en el hogar como en la escuela se destaca repetidamente en la literatura como la práctica alfabetizadora que mayor impacto tiene en la lectura emergente en la edad temprana. Esta actividad tiene un fuerte componente socio-emocional que es el mayor predictor de la motivación de los niños hacia la lectura.

Ambos modelos de lectura oral compartida, monológica y dialógica, pueden tener un efecto positivo en el desarrollo inicial de la lectura. Sin embargo, se destaca la preferencia por la lectura dialógica. Ésta permite que en forma interactiva, el adulto haga referencia al lenguaje escrito de los libros y los niños participen activamente mediante comentarios y preguntas que les facilitan aumentar sus conocimientos de trasfondo, de conceptos, y de vocabulario. Todos estos conocimientos son necesarios para comprender la trama mientras simultáneamente aprenden a decodificar.

De esta forma, por medio de la lectura compartida los niños pueden aprender el pareo de sonido y letra escrita, la aplicación de analogías por rima y a leer señalando las palabras con el dedo. Estas competencias pueden lograrse mediante actividades de lecturas auténticas, divertidas e interesantes para los niños, en contraposición con

ejercicios de repetición y de identificación de letras y palabras fuera de contexto que poco contribuyen a la involucración y al entusiasmo de los niños hacia la lectura.

Aunque algunos componentes de la alfabetización tales como el reconocimiento de letras y el conocimiento fonológico se pueden desarrollar en forma aislada, es importante que la enseñanza de dichas destrezas tenga lugar por medio de interacciones personales con literatura infantil auténtica para motivar y preparar a los niños para usarlos con sentido y propósito. La participación en eventos informales de alfabetización tales como aprender a reconocer y a producir palabras que riman y a distinguir características de la lengua escrita en libros de literatura infantil contribuyen a la lectura emergente tanto en el hogar como en la escuela.

Aunque imprescindible, la presencia de libros de todos los géneros es insuficiente para promover la lectura. El niño, como aprendiz activo, requiere un intermediario, un mediador que facilite y guíe sus primeros encuentros con los libros.

2.2 Enfoque Sociocultural de la Lectura Emergente

Entre las teorías de desarrollo cognitivo, se distingue la teoría sociocultural que emerge de la sociohistórica de Vygotski (1978). El enfoque sociohistórico plantea que el desarrollo psicológico y el aprendizaje están influenciados por condiciones históricas y geográficas. El enfoque sociocultural integra a otros autores que dan énfasis a la acción

mediada de la enseñanza y representa solamente una entre otras perspectivas teóricas contemporáneas en la educación inicial o preescolar.

El propósito de este apartado es explicar el marco teórico de la lectura emergente conforme a la teoría sociocultural. Se abunda sobre sus postulados teóricos que relacionan el lenguaje y el pensamiento; y el rol mediatizador de los lectores adultos y de los libros de literatura infantil y su lectura oral; así como en las interacciones dialógicas que emergen en las actividades de lectura oral. Éstos permiten que los niños que aún no son lectores independientes construyan significados y logren comprensión narrativa en sus zonas de desarrollo próximo.

Por último, se destaca la influencia recíproca entre la comprensión narrativa y la decodificación de palabras para que los niños se conviertan en lectores independientes. Los hallazgos de las investigaciones educativas se incorporan en la discusión de los distintos apartados y se resumen en la Tabla 2. Se concluye con una síntesis reflexiva y con la identificación de una oportunidad de estudio sobre la atribución de significado al texto por los niños no lectores.

Implicaciones para la práctica educativa.

Se distingue un cambio en el discurso predominantemente de desarrollo conductista al discurso sociocultural, desde la década del 1980. El cambio se debe principalmente a tres factores (Edwards, 2007): los argumentos postmodernos con respecto a la naturaleza subjetiva del conocimiento; la insatisfacción con el enfoque

normativo del desarrollo que postula la teoría de Piaget; y un aumento en la familiarización con la teoría sociohistórica del desarrollo del conocimiento de Vygotski.

La literatura en torno a la educación temprana ha estado fundamentándose más frecuentemente en argumentos relacionados con la concepción vygotskiana o sociocultural del desarrollo del conocimiento (Edwards, 2007). Por lo tanto, abundan las referencias en la literatura a la naturaleza social y cultural del proceso de desarrollo, el papel de los adultos y de los pares en el aprendizaje, y la noción de la zona de desarrollo próximo. Con respecto a la lectura y escritura, la orientación sociocultural entiende que son construcciones sociales, actividades socialmente definidas para construir el conocimiento en una comunidad (Cassany, 2006).

Sin embargo, a pesar del alto nivel de presencia de la teoría sociocultural en la literatura, su traducción a la práctica se ve limitada por el compromiso histórico de la educación preescolar con el desarrollo cognitivo. Por consiguiente, la articulación de la teoría sociocultural a la práctica es un área de indagación de mucho interés en la actualidad (Edwards, 2007).

Bajo el enfoque maduracionista, que aún prevalece en muchos sistemas educativos, el énfasis es en las destrezas que los niños necesitan dominar antes de que se puedan beneficiar de la enseñanza formal de la lectura (Whitehurst & Lonigan, 1998). También Dickinson (2002) manifiesta que en el documento *Developmentally Appropriate Practice for Early Childhood Programs* (Bredekamp & Copple, 1997, p.31) se denuncia “que entre muchos maestros de educación preescolar prevalece aún una visión

maduracionista del desarrollo del niño a pesar de la cantidad de evidencia de lo contrario.”

Por su parte, Cooper (2005) expone que como resultado de las políticas educativas de la administración del Ex-Presidente Bush en los EEUU, el currículo holista, basado en el juego y en el que la lectura compartida de literatura infantil prevalece, está siendo reemplazado en los salones preescolares por un currículo academizado, repleto de estrategias de evaluación del progreso de los niños en reconocimiento fonético, fonemas, fluidez, vocabulario y comprensión. La autora advierte que la presión para cumplir con el requerimiento del gobierno actual para la instrucción formal en los salones de pre-kindergarten y kindergarten, puede cambiar las actividades de juego y lectura compartida, a otras dirigidas por los maestros para enseñar destrezas aisladas de lectura y escritura. Pero es importante destacar que Cassany (2006) puntualiza que leer no es oralizar la grafía, leer es comprender.

En estas consideraciones es necesario tener presente que el uso del juego como un mediador del aprendizaje en el nivel preescolar es indiscutible y que la narración de cuentos en un salón es una extensión del juego de los niños (Cooper, 2005). Sobre este tema, Fields y otros (2004) también declaran que el juego tiene un papel singular en el desarrollo de la alfabetización porque provee un contexto para la práctica, para leer y escribir, así como un modo de aprender. Sin embargo, leer no es un juego, sino una actividad cognitiva, comprensiva y compleja en la que intervienen el pensamiento, la memoria, y los conocimientos previos del lector (Cerrillo, 2005).

Se concluye que el enfoque sociocultural de la práctica educativa en salones preescolares, en contraposición con el enfoque maduracionista, da énfasis al aspecto social y cultural del desarrollo así como a la importancia de los adultos y de los libros como mediatizadores en el proceso de aprendizaje de la lectura. A pesar de la cantidad de investigaciones que respaldan la teoría sociocultural en la educación inicial, aún muchos maestros no se han apropiado de este marco teórico.

Concepto Vygotskiano de la relación entre lenguaje y pensamiento.

A través de este escrito se ha visto que el aprendizaje tiene una naturaleza social y cultural. Vygotski (1978) postula el dominio sociocultural como la base para la explicación del desarrollo mental humano, el desarrollo cognitivo como un proceso de construcción de conocimiento por parte del sujeto, y el papel crucial en el desarrollo del pensamiento que desempeña el ambiente lingüístico. En este contexto, cultura se define como la relación dialéctica entre individuo y entorno.

Por lo tanto, el desarrollo humano es un proceso de culturación en el que el sujeto se apropia progresivamente de un conjunto de instrumentos o de herramientas psicológicas (lenguaje) que le permiten controlar el mundo exterior y su propio pensamiento. Vygotski (1978), y más tarde Bajtin (2002), sugieren que la interiorización del lenguaje, y por consiguiente el aprendizaje de la lectura y la escritura, son procesos culturales. Para que ocurran, el niño tiene que estar inmerso en un contexto social en el que se use cotidianamente el lenguaje escrito en interacción social.

El lenguaje y el pensamiento, y sus procesos inherentes como la lectura y escritura, se construyen primero en la sociedad, y posteriormente el individuo los

interioriza de manera paulatina, como procesos mentales superiores o psicológicos (Vygotski, 1978). Es decir, se transforman de una actividad social a una individualizada. Bajtin (2002) concuerda con esta idea y afirma que la dirección del desarrollo del pensamiento va de lo social a lo individual. El lenguaje oral y escrito por lo tanto, es un sistema de signos que interviene en el desarrollo de los procesos mentales superiores. Tanto Vygotski como Bajtin asumen que el pensamiento es igual a una conversación interna.

La teoría de Vygotski sugiere que el aprendizaje y el desarrollo humano son distintos. El aprendizaje es un proceso social que le lleva la delantera al desarrollo y lo pone en marcha.

Aunque el aprendizaje está directamente relacionado con el desarrollo del niño, éstos no ocurren simultáneamente. El primero se convierte en el segundo. Por lo tanto, el aprendizaje organizado resulta en desarrollo mental y provee para desarrollos que no serían posibles separados del aprendizaje.

Los hallazgos de dos investigaciones sobre comprensión narrativa y otras destrezas de lectura, sugieren que el niño aprende en interacción social con pares o tutores más competentes al efectuar ejecutorias imperfectas antes de que su nivel de desarrollo le permita ejecutarlas con competencia (Justice y otros, 2002; Torr, 2004). Dos conceptos cruciales en la teoría sociocultural son la zona de desarrollo próximo y la mediatización.

Zona de desarrollo próximo.

La interacción social entre un adulto o par más competente que sabe leer y escribir y un niño pequeño es la clave en la teoría de Vygotski. El lenguaje y la comunicación son el centro del desarrollo personal e intelectual y la capacidad de aprender a través de la instrucción es una característica fundamental de la inteligencia humana.

Desde esta perspectiva, el potencial de un niño para aprender se refleja y frecuentemente emerge en interacciones con aprendices más maduros. Por medio de tareas compartidas, el adulto o par más competente refuerza al que comienza, y gradualmente permite que el aprendiz ejecute las tareas para las que ya tenga la habilidad. Ésta se conoce como la zona del desarrollo próximo (Cooper, 2005; Vygotski, 1978).

Los niveles de desarrollo de los niños varían, por eso es necesario que éstos trabajen en su zona de desarrollo próximo. Vygotski (1978) define la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces.

La zona de desarrollo próximo se refiere a los desarrollos potenciales que todavía no son parte de la zona de desarrollo actual; es decir, de aquello que el aprendiz puede hacer solo. Para que un aprendiz penetre en su zona de desarrollo próximo, es indispensable su interacción con un tutor o par más competente, que le ayude a ejecutar de manera imperfecta. Cooper (2005) describe esta interacción como un andamiaje de intervención. La literatura infantil por ejemplo, permite que por medio del diálogo la

cultura nueva para el niño pueda utilizarse como una zona de desarrollo próximo (Holquist, 1990).

Salsa & Peralta (2001) presentan una interesante definición de la zona de desarrollo potencial (o próximo), es lo que un niño puede hacer con un adulto o un par más capaz pero que no puede lograr por sí solo. Por lo tanto, es importante que los adultos provean la motivación y las experiencias adecuadas para que los niños ejecuten las tareas para las que ya tengan habilidad y así construyan conocimiento y den sentido al mundo (Katuska, 2001). Desde esta perspectiva, todo buen aprendizaje debe ir en avanzada con respecto al desarrollo, debe ser dirigido hacia la zona de desarrollo próximo.

Mediatización.

Para explicar el aprendizaje de la lectura en la edad temprana, Vygotski (1978) plantea también el concepto de la mediatización. Este término se refiere al papel interventor del lenguaje y de los símbolos en el pensamiento y en la conducta que resulta del pensamiento.

Los procesos de mediatización son actividades que generan procesos mentales superiores y que tienen lugar en el marco de actividades socialmente significativas. La mediatización tiene dos dimensiones. Primero, el lenguaje más complejo actúa como una herramienta para influir la construcción del significado sobre el texto. Segundo, cuando el adulto (en la casa o en la escuela) lee cuentos, funge como agente mediatizador. Los padres y maestros al leer y dramatizar cuentos en el salón de clases o en el hogar sirven de mediatizadores del lenguaje para los niños.

El lenguaje oral y escrito pueden ser mediatizadores del pensamiento. En acuerdo con este postulado, Molina-Iturrondo (2001) informa que el lenguaje influye como mediatizador en forma indirecta pero determinante en el pensamiento y en la conducta que resulta en pensamiento. Por ejemplo, la relación sonido/letra, así como otras herramientas en el aprendizaje del lenguaje escrito, existen dentro de un sistema complejo e interrelacionado (Bomer, 2003).

Para Bomer (2003), todo lo relacionado a la alfabetización es una herramienta o un mediatizador y distingue que Dewey, al igual que Vygotski, se refieren al lenguaje como la herramienta de las herramientas debido a que es muy necesaria para crear la vida social y construir otras herramientas. En resumen, dos principios fundamentales sobre la lectura que subyacen en el paradigma vygotkiano son: que el dominio del lenguaje oral y escrito es indispensable para ganar acceso y participar en la sociedad; y que ambos se pueden desarrollar simultáneamente con el lenguaje oral, si las condiciones sociales lo estimulan.

En forma complementaria, Bourdieu (1985) destaca la importancia del capital lingüístico que se adquiere en la familia y en la escuela. El autor asevera que a través del acceso al capital lingüístico, las clases dominantes afianzan su poder en la sociedad y las clases menos privilegiadas ascienden en su movilidad social.

El lenguaje oral provee a los niños con un recurso para aprender acerca de sus experiencias e interpretarlas, incluyendo aquellas con el lenguaje escrito. Según la teoría sociocultural, el lenguaje es un instrumento mediador que juega un papel crucial en el desarrollo del pensamiento (Edwards, 2007). Por consiguiente, cuando los niños que aún

no saben leer en forma independiente, atribuyen significado a los textos que los adultos les leen en voz alta en interacción social, adquieren conocimientos sobre la lectura y escritura que luego construyen como procesos mentales y psicológicos superiores.

Modalidades de interacción dialógica.

Para aprender a leer se construye y se atribuye significado en interacción con el texto y lectores más competentes. Tanto Molina-Iturrondo (2001) como Cassany (2006) afirman que a la luz del enfoque sociocultural de la lectura, leer no es únicamente decodificar el sonido de las grafías sino construir y atribuir significado en interacción con textos y lectores más competentes.

Esta definición, según Molina-Iturrondo (2001), sugiere que antes de que el niño se convierta en un lector independiente, es capaz de construir significado textual mediante formas de lectura no convencionales como es la lectura oral de cuentos interactiva y dialógica entre el adulto y el niño. El niño, mediante la repetición de texto, haciendo preguntas o conversando sobre el cuento que el adulto le lee en voz alta, construye significado del texto a través del diálogo. Por lo tanto, Molina-Iturrondo precisa que el texto oral es el vehículo mediatizador y la primera herramienta para atribuir significado en las sesiones de lectura oral en la niñez temprana.

La estructura básica de los libros de cuentos la constituye el lenguaje elaborado y descontextualizado que es diferente al que se usa cotidianamente por la complejidad de la sintaxis, de los contenidos semánticos y del vocabulario (Molina-Iturrondo, 1998).

También es descontextualizado dice la autora, “porque se refiere a situaciones imaginarias que únicamente existen en la mente de los lectores en virtud de la

construcción cognitiva que se hacen sobre el texto” (p. 18). Este lenguaje es comprensible para un niño de temprana edad, solamente cuando construye y reconstruye su significado mediante el diálogo y la interacción social.

Por consiguiente, conforme a la teoría de Vygotski, el lenguaje de los libros se convierte en una herramienta que lo alienta a pensar en voz alta sobre el texto, a crear ideas nuevas sobre éste, y a usar diversidad de modalidades lingüísticas para comprender el texto y las ilustraciones.

Según los hallazgos de Molina-Iturrondo (1999a, p. 146), el discurso oral espontáneo del niño en el contexto de la lectura oral le facilita:

- una comprensión precoz de la lectura como un acto de atribución de significado;
- un entendimiento de los elementos pragmáticos y de intercambio social de mensajes inherentes a la lectura; y
- una construcción temprana de conceptos sobre el lenguaje escrito que son precursores de la lectura convencional.

Molina-Iturrondo (1999a) concluye que el adulto y el texto se convierten en vehículos mediatizadores del pensamiento del niño, quien por efecto de la interacción con el adulto penetra en su zona de desarrollo próximo en cuanto a la construcción del significado textual se refiere.

La lectura es un proceso de construcción de significados. Molina-Iturrondo (2001) investigó por primera vez la evolución de la lectura en la edad temprana desde la perspectiva de las modalidades de interacción dialógica que utilizan los no lectores para atribuir significado a la narración que se les lee en voz alta. Su estudio de caso sugiere principalmente dos hallazgos: primero, que la lectura dialógica parece ser un antecedente fundamental de la lectura convencional y segundo, que el aprendizaje de la lectura tiene

un historial de desarrollo que se remonta a la infancia y que está vinculado al diálogo en la lectura oral de cuentos. Sus hallazgos, conforme a la investigadora, armonizan con las conclusiones de Halliday (1994), sobre el diálogo en la construcción de significado y su papel en la alfabetización temprana.

La autora reconoce que los hallazgos de su investigación no son generalizables, pero sustentan la postura sociocultural sobre el papel del lenguaje escrito y la lectura oral como mediatizadores del pensamiento y de la lectura emergente en la niñez temprana. La autora distingue la necesidad de ampliar el alcance de su investigación.

En el estudio de caso mencionado, las modalidades de interacción dialógica permitieron la construcción de significado sobre los libros que se leyeron en voz alta así como de las características de éstos. En la literatura revisada no se identificó ninguna otra investigación que indagara sobre este aspecto de la lectura emergente por lo que se considera necesario investigar las peculiaridades de los libros que provocan el uso por los niños de determinadas modalidades dialógicas, para adelantar el conocimiento sobre cómo éstas inciden en la adquisición del lenguaje y en el desarrollo del pensamiento, según los postulados de la teoría sociocultural.

Comprensión narrativa.

La comprensión narrativa es un aspecto del pensamiento del niño que es crítico para la alfabetización temprana y el desarrollo cognitivo (Paris & Paris, 2003; Paris & Hoffman, 2004). La comprensión requiere la aplicación de procesos estratégicos tales como hacer inferencias, identificar la idea central, resumir, predecir, verificar y retroceder. Debido a que los seres humanos construyen socialmente su entendimiento del

mundo (y de la literatura) principalmente por la interacción social que el lenguaje les facilita (Bajtin, 2002), una manera importante de comprender la forma en que los niños están atribuyendo significado es analizando su conversación, en este caso la conversación durante la lectura de cuentos.

Los hallazgos de la investigación realizada por Smolkin & Donovan (2003) sugieren que puede haber un tiempo apropiado en términos de desarrollo del niño para comenzar la instrucción formal de la comprensión y que antes de eso, el uso interactivo de textos informativos puede fortalecer una etapa inicial de adquisición de comprensión que promueva el desarrollo conceptual, la formación de estrategias de comprensión y la familiarización con la estructura textual.

Es importante que en la lectura oral de cuentos a los niños de edad temprana, los maestros modelen actos de comprensión tales como: volver a leer un fragmento del texto, rephrasear, resumir, crear analogías conectando experiencias previas, formular hipótesis y dirigir la atención a la estructura del texto, entre otros. Este modelaje debe darse en un contexto en el que los niños se sientan cómodos de preguntar y comentar. De esta forma, los maestros pueden percibir las conexiones que los niños hacen entre el texto y sus propias experiencias, otros textos y su comprensión del mundo.

Sobre este mismo tema, Pantaleo (2004) afirma que los lectores siempre deben estar activamente involucrados en la construcción de significados durante las actividades de lectura. Cada lector construye su interpretación de un texto, elaborada desde su punto de vista y de su comunidad por lo que el significado de un texto varía según los

individuos y las circunstancias (Cassany, 2005). Esto es, el significado de la lectura es el resultado de la interacción entre el texto y el lector (Cassany, 2002).

Costa (2006) afirma que si se concibe que los estudiantes se conviertan en futuros ciudadanos promotores de cambios sociales, entonces la manera como se enseña a leer y a escribir desde el principio de la escolaridad, debe promover la crítica, la equidad, y la acción social. La investigadora (p.49) cita a Luke: "... enseñar y aprender a leer es enseñar y aprender puntos de vista, expectativas culturales, normas de acción social y consecuencias." Por lo tanto, aprender a leer y escribir es un proceso psicológico, lingüístico, y sociológico. Cassany (citado en Costa, 2006, p. 50), expone que: "existen múltiples, variadas, y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber, y en cada comunidad humana."

La perspectiva de la alfabetización crítica entiende la enseñanza del lenguaje desde el modelo desarrollado en Australia por Luke y Freebody y que comprende cuatro dimensiones: decodificación de los textos; comprensión de los textos; conocimiento y uso de textos variados; y capacidad crítica ante los textos (Costa, 2006). En la segunda dimensión el aprendiz asume el rol de constructor de significados que incluye entre otros la activación de conocimientos previos y la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos (Cassany, 2005). En esta dimensión se enmarcó la investigación realizada.

Cuando los niños ven un libro con ilustraciones, sin texto, el proceso de construir significado es similar a los esfuerzos cognitivos para construir significado del lenguaje impreso (Paris & Paris, 2003). El pensamiento narrativo de los niños, en resumen, contribuye a la comprensión temprana de la lectura de libros con ilustraciones sin texto.

Sipe (2000) identifica cinco tipos de comprensión literaria en niños de primer y segundo grado: análisis textual, conexiones intertextuales, conexiones personales, involucración e identificación con la historia, y uso del texto para la expresión creativa. La lectura oral de cuentos a niños en edad temprana influye en la lectura emergente ya que mejora su conocimiento de las propiedades del lenguaje impreso, el desarrollo del vocabulario así como la comprensión narrativa y la decodificación.

De otra parte, Paris & Paris (2003) también concluyeron en su estudio que a través de la lectura de libros con ilustraciones sin texto, los maestros pueden evaluar cómo los niños comprenden la historia y sus elementos y relaciones, así como cuán bien analizan, infieren y resumen las secuencias de eventos, todo en forma independiente a la decodificación de palabras. Los autores reconocen que es necesario realizar mayor investigación acerca de las destrezas y estrategias de comprensión que utilizan los niños de edad temprana con el propósito de diagnosticar y atender las dificultades iniciales en la lectura que trascienden la decodificación.

Es interesante destacar que tanto Bajtin (2002) como Moreno (2005) concluyen que leer es comprender, de aquí la importancia del proceso. Para Bajtin (2002, p.302): “dentro de una comprensión actúan dos conciencias y dos sujetos... la comprensión siempre es dialógica.” Por lo tanto, toda comprensión de un enunciado implica una respuesta como es el caso de la comprensión de una obra escrita. Bajtin (2002, p. 257) da énfasis al discurso interno y aclara que: “una comprensión pasiva o silenciosa del discurso percibido es tan solo un momento abstracto de la comprensión total y activa que implica una respuesta, y se actualiza en la siguiente respuesta en voz alta.”

De manera complementaria, y desde la perspectiva de la psicología, según Cassany (2006, p. 88), Brown y Yule, 1983; y León, 2003, consideran que: “leer es comprender, y más en concreto, elaborar los significados que no se mencionan explícitamente, y que denominan como inferencias. Dichos significados los construye el lector en su mente a partir de los estímulos textuales y de su conocimiento previo.” De otra parte, es importante destacar que el fracaso de transferir las destrezas de comprensión del lenguaje oral a la comprensión del lenguaje escrito es uno de los mayores obstáculos para que los niños se conviertan en lectores competentes (Smolkin & Donovan, 2002).

Los hallazgos de una investigación cualitativa completada por Sipe (2000) sugieren que la lectura oral de cuentos a niños en la edad temprana influye en la lectura emergente ya que mejora su conocimiento de las propiedades del lenguaje impreso, el desarrollo del vocabulario, así como la comprensión narrativa y la decodificación. La comprensión narrativa del texto trasciende las destrezas de decodificación de palabras por lo que es importante que se identifique cualquier dificultad en la comprensión para evitar que pueda afectar negativamente el éxito lector del niño.

Decodificar el sonido de las grafías: La lectura independiente.

Hasta la década del 1990 no se investiga mucho sobre el reconocimiento fonético (Manning & Szecsi, 2006). Manning sostiene que los estudiantes que pueden leer reconocen fonéticamente y que la importancia del reconocimiento fonético en el desarrollo de la lectura es universal. La autora abunda sobre el tema y explica que ésta no

es una destreza que se enseña, sino una habilidad que los niños desarrollan según progresan en su alfabetización.

Aprender a leer es el fundamento del aprovechamiento académico por lo tanto, es un área de mucho debate en la educación. Las mayores controversias en lo que se conoce como las “guerras de la lectura” se refieren al orden e importancia entre las destrezas de decodificación y las de comprensión o entre si la lectura de palabras promueve la comprensión o si la comprensión promueve la lectura de palabras (Paris, 2005; Fields y otros, 2004).

Por su parte, Smolkin & Donovan (2003) destacan que el reconocimiento eficiente de palabras parece ser una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión. Cassany (2006, p.77) advierte que: “Para los nuevos estudios de literacidad, el aprendizaje mecánico de la letra impresa no basta para activar el desarrollo cognitivo o el razonamiento científico.” Sobre el particular Paris (2005) se refiere a Adams y a Stanovich, que señalan que actualmente se ha llegado a un compromiso que da énfasis a un balance entre ambas destrezas en la enseñanza en la edad temprana y a un reconocimiento de que las dos interactúan, se influyen recíprocamente y pueden compensarse una a otra durante el aprendizaje de la lectura.

Conforme a la orientación sociocultural de la comprensión de lectura, Cassany (2006) establece que leer, además de ser un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, es una práctica cultural insertada en una comunidad. De esta forma, el discurso, el autor, y el lector no son elementos aislados. Según el autor, la comprensión de escritos, o la literacidad, es una práctica social en la

que intervienen varios elementos que siempre están situados en un lugar y momento determinados.

El *National Reading Panel Report* del año 2000 y el documento *Preventing Reading Difficulties* editado por Snow, Burns & Griffin (1998) identifican cinco componentes de destrezas esenciales para el desarrollo de la lectura (Paris, 2005). Estos son: principio alfabético, reconocimiento de fonemas, fluidez de la lectura oral, vocabulario y comprensión.

Aunque Paris (2005) reconoce que las cinco destrezas contribuyen al aprendizaje de la lectura, explica que existen cuatro grandes limitaciones en el desarrollo de cada una: (1) el aprendizaje no es igual ya que algunas letras, conceptos o fonemas se aprenden más rápidamente que otros; (2) algunas destrezas como el alfabeto se dominan en su totalidad mientras que otras, como el vocabulario, se desarrollan durante toda la vida; (3) algunas destrezas y conceptos sobre la lectura requieren un conocimiento universal de la misma información; y (4) la codependencia del desarrollo de una destreza de otra, por ejemplo la comprensión del texto depende de la decodificación de palabras pero, la decodificación es una condición necesaria pero no suficiente para comprender un texto.

No debe perderse de vista que los resultados presentados por el *National Reading Panel* no han estado exentos de crítica y controversias. Tal vez, la crítica mayor ha sido por la exclusión deliberada que hicieron los miembros del panel, de las investigaciones con metodologías cualitativas y multimetodológicas, lo que de entrada, dio un sesgo a los resultados.

La comprensión de la lectura proviene de la comunidad de hablantes; y el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector (Cassany, 2006). La decodificación de palabras y la comprensión narrativa son esenciales para la lectura convencional o independiente. Actualmente, los investigadores reconocen la influencia recíproca entre ambas competencias.

Resumen de hallazgos de las investigaciones educativas citadas.

En la Tabla 3 se resumen los hallazgos principales de las investigaciones citadas en el segundo apartado en torno al enfoque sociocultural de la lectura emergente.

Tabla 3

Resumen de hallazgos de investigaciones citadas con respecto al enfoque sociocultural de la lectura emergente (Parte II)

Autores y año publicación	Paradigma de investigación, lugar, duración y grupo cultural participante	Hallazgos principales de investigaciones citadas en la Parte II
Tema: Enfoque sociocultural Edwards (2007)	Cualitativo/ Australia/ Maestras de nivel preescolar	La apropiación de los maestros de un nuevo marco teórico, como es la teoría sociocultural, requiere que éstos critiquen y analicen sus prácticas actuales, participen en oportunidades para implantar nuevos modelos de trabajo, y reflexionen en formas diferentes de ver los niños, el crecimiento, el aprendizaje, y el desarrollo.
Justice, Weber, Ezell &	Cualitativo/ EEUU/ Una sesión de lectura oral por	Los niños de 4 años de edad que aún no son lectores independientes tienen

Bakeman (2002)	familia/15 padres y sus niños con una mediana de edad de 4 años y 6 meses/	la capacidad de participar activamente en interacciones informales de alfabetización temprana mediadas por adultos que les permiten explorar conceptos de alto nivel, tales como reconocimiento fonético, correspondencia de la grafía y el fonema, y la lectura de palabras.
----------------	--	---

Tema:

Comprensión

narrativa

Torr (2004)

Cuantitativo/ EEUU/ Dos sesiones de lectura oral por niño (una en el hogar y otra en la escuela)/ 24 niños de 4 años de edad que aún no sabían leer y escribir de forma convencional y que se diferenciaban con respecto al nivel educativo de sus madres/ sus madres/ maestras de sus salones preescolares

Los hijos de madres con un nivel educativo superior que les leen cuentos en voz alta, hacen uso de herramientas lingüísticas superiores (inferencias, generalización, explicación, y otras) que pueden influenciar su comprensión de lectura a pesar de que aún no sepan leer y escribir de forma convencional.

Sipe (2000)

Cualitativo/ Escuela elemental pública en una ciudad del oeste de los EEUU / Siete meses/ 27 niños de primer y segundo grado/ Maestra

Identifica cinco tipos de comprensión literaria en niños de primer y segundo grado: análisis textual, conexiones intertextuales, conexiones personales, involucración e identificación con la historia, y uso del texto para la expresión creativa. La lectura oral de cuentos a niños mejora su conocimiento de las propiedades del lenguaje impreso; el desarrollo del vocabulario y la comprensión auditiva; así como la comprensión lectora y la decodificación.

Paris & Paris (2003)

Cuantitativo/ Michigan City en EEUU / 158 niños de kindergarten a segundo grado que aún no sabían decodificar/ de familias de diversos niveles socioeconómicos

El pensamiento narrativo de los niños contribuye a la comprensión temprana de la lectura de libros con ilustraciones sin texto. A través de la lectura de libros con ilustraciones sin texto, los maestros pueden evaluar cómo los niños de kindergarten a segundo grado que aún no saben

Smolkin y Donovan (2003)	Cualitativo/ EEUU/ Niños de primer grado que no eran lectores independientes	decodificar, comprenden la narración y sus elementos y relaciones, así como cuán bien analizan, infieren y resumen las secuencias de eventos. Los siguientes cuatro aspectos contribuyen a la comprensión lectora de niños de primer grado que aún no son lectores independientes: utilizar libros informativos; propiciar la interacción; el reconocimiento de los maestros de las peculiaridades del texto; y permitir tiempo suficiente para la lectura a profundidad del libro.
--------------------------	--	---

Tema:		
Modalidades de interacción dialógica		
Molina-Iturrondo (2001)	Cualitativo/ Puerto Rico/ Estudio de caso longitudinal (6 años) (1989 a 1995)/ Una niña de 18 a 31 meses de edad	Identifica cinco modalidades de interacción globales y 13 modalidades particulares. El predominio de unas modalidades sobre otras parece estar influenciadas por las características textuales de los libros que se leen. La lectura dialógica parece ser un antecedente fundamental de la lectura convencional. El aprendizaje de la lectura tiene un largo historial evolutivo que se remonta a la infancia y que está vinculado al diálogo en la lectura oral de cuentos.

Síntesis reflexiva.

Una de las perspectivas teóricas contemporánea de mayor impacto acerca de la educación inicial o preescolar es la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. Esta teoría que comienza a aplicarse en la década del 1980, postula primero, el dominio sociocultural en el proceso de construcción de conocimiento por parte del individuo y

segundo, que el ambiente lingüístico desempeña un papel crucial en el desarrollo del pensamiento.

Por lo tanto, el lenguaje y el pensamiento, y sus procesos inherentes como la lectura y la escritura, se construyen primero espontáneamente en la sociedad, y posteriormente el individuo los interioriza desarrollando procesos mentales superiores en su zona de desarrollo próximo que resultan en conductas. De esta forma, tanto el lenguaje oral y escrito como el adulto que interacciona con el niño en un ambiente alfabetizador son mediatizadores de su pensamiento y recursos para interpretar y aprender de sus experiencias. Este marco teórico explica el marco conceptual de la lectura emergente discutido en la primera parte de este capítulo.

Aprender a leer es uno de los grandes desafíos en la niñez (Molina-Iturrondo, 1999a). Bajo el enfoque sociocultural, leer no es únicamente decodificar el sonido de las grafías sino construir y atribuir significado en interacción con texto y lectores más competentes. Esto puede suceder desde antes que el niño se convierta en lector independiente a través de la lectura oral de cuentos interactiva y dialógica entre éste y un adulto. El lenguaje de los libros se convierte en herramienta que motiva a los niños a pensar en voz alta sobre el texto, a crear ideas nuevas sobre éste y a usar diversas modalidades lingüísticas para comprender el texto y las ilustraciones.

La lectura oral de cuentos a niños que aún no son lectores independientes contribuye a la lectura emergente, esto es: mejora su conocimiento de las propiedades del lenguaje impreso, el desarrollo de vocabulario, la comprensión lectora y la decodificación. El papel del adulto es entonces, facilitar y extender el aprendizaje

iniciado por los niños en un ambiente que propicie a través del diálogo sus comentarios y preguntas para que puedan construir sus propios significados.

El enfoque sociocultural está en contraposición con el maduracionista que dispone que antes de que los niños puedan beneficiarse de la enseñanza de la lectura, deben dominar las destrezas fonéticas y de decodificación. Las implicaciones tanto para los padres como para los maestros son claras. Primeramente, en el hogar los padres deben asumir su responsabilidad en proveer un ambiente rico en alfabetización e involucrarse cotidianamente en actividades de lectura compartida. En segundo lugar, los maestros de centros preescolares y de kindergarten deben proveer la oportunidad para que los niños progresen en la lectura emergente en actividades contextualizadas que sean del interés de éstos.

Es importante que los adultos reconozcan y asuman su responsabilidad en el proceso de la enseñanza de la lectura a sus hijos y estudiantes. Ciertamente no es sencillo el proceso, pero el uso de la literatura infantil puede hacer las actividades interesantes tanto en el hogar como en la escuela; proveer el apoyo emocional que necesitan los niños para sentirse seguros y exitosos en el proceso de aprender a leer; y promover la motivación intrínseca que requiere mantener el interés en la lectura durante toda la vida. Todos éstos son aspectos determinantes para la lectura emergente y el aprovechamiento académico.

Los niños que aún no son lectores independientes utilizan diversas modalidades de interacción dialógica para construir significado del texto que se les lee. Las características de los libros leídos en voz alta a los niños pueden influenciar esas

modalidades. Por lo tanto, conforme con la teoría sociocultural, puede indagarse cómo éstas inciden en la lectura emergente: la adquisición del lenguaje escrito y la comprensión narrativa. Ambas son esenciales para la lectura independiente.

Oportunidad de estudio.

Los preescolares pueden desarrollar destrezas de alfabetización en la edad temprana que corresponden al reconocimiento fonológico y al conocimiento sobre el lenguaje escrito que contribuyen al aprendizaje de la lectura inicial o a la lectura emergente. Justice y otros (2002) declaran que los adultos que leen en voz alta libros con ilustraciones con texto y libros con repetición a los niños de edad temprana pueden estimular su conocimiento sobre la lengua escrita si facilitan directamente la interacción verbal de los niños con el texto. Uno de los hallazgos de su investigación sobre el nivel de respuesta de niños de 4 y 5 años de edad a las referencias al texto que los padres realizaron en interacciones de lectura de cuentos compartida es que por ejemplo, aunque los niños aún no eran capaces de demostrar destrezas de lectura de palabras en forma independiente, pudieron participar en interacciones dialógicas guiadas por adultos que retaban sus niveles de competencia.

De forma complementaria, una investigación de Sipe (2000) sobre la construcción de la comprensión lectora de niños de primer y segundo grado, sugiere que la lectura oral y dialógica de cuentos mejora el conocimiento sobre el lenguaje impreso, desarrolla el vocabulario y la comprensión auditiva así como la comprensión lectora y la decodificación.

Una tercera investigadora abordó la importancia del diálogo para atribuir significado al texto en sesiones de lectura compartida. Molina-Iturrondo (1999a) documenta la relación recíproca entre la lectura oral dialogada de cuentos y la atribución de significado al texto. Los hallazgos de su estudio de caso sugieren que la lectura dialogada parece anteceder a la lectura convencional ya que se traduce en una comprensión temprana de la lectura como atribución de significado. Además, abona al entendimiento de los elementos pragmáticos de la lectura y al intercambio social de mensajes inherentes al lenguaje escrito; así como a una construcción temprana de conceptos sobre el lenguaje escrito que preceden a la lectura convencional.

Ya que la línea de investigación desarrollada por Molina-Iturrondo (1999a) es nueva y no ha sido retomada por ningún otro investigador educativo, se identifica la oportunidad de expandirla para investigar dentro del marco teórico sociocultural, el aprendizaje de la lectura inicial con los siguientes propósitos: vincular el lenguaje escrito y la lectura oral como mediatizadores del pensamiento y de la lectura emergente; distinguir cómo las estructuras textuales ejercen influencia en el lenguaje oral que utilizan los niños al tratar de interpretar un texto que todavía no pueden decodificar por sí solos; y aportar evidencia a cómo las estructuras textuales ejercen influencia en el lenguaje oral que utilizan los niños al tratar de interpretar un texto que todavía no pueden decodificar por sí solos. Es por esto que la oportunidad de estudio identificada es la relación entre las características de los textos en los libros de literatura infantil con las modalidades de interacción dialógica que usan los niños preescolares que se inician en la lectura, para atribuir significado al texto que se les lee en voz alta de manera interactiva.

En el capítulo siguiente se aborda la metodología general de investigación.

Capítulo 3: Metodología General de Investigación

En este capítulo se presenta el diseño metodológico que orientó la investigación sobre el tema: la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana. Se incluye el método de investigación con la descripción sociodemográfica general del contexto de la investigación, el diseño de investigación y sus fases; la población y muestra; el tema, las categorías, e indicadores de estudio; las fuentes de información; las técnicas de recolección de datos; la prueba piloto de un instrumento; la aplicación de los instrumentos; la descripción del contexto de los cuatro participantes; y la captura y análisis de los datos. Al final se incluyen las conclusiones preliminares y la proyección de trabajo.

3.1 Método de Investigación

En este apartado se presenta el método de investigación que orientó el estudio. En primer lugar se incluye la descripción sociodemográfica general del contexto de los niños

participantes en la investigación. Esta descripción contribuye a aclarar el cuadro familiar y escolar de los niños. Luego se explica el diseño de investigación naturalista que es un estudio de caso.

Descripción sociodemográfica general del contexto.

A partir del 1989, todas las escuelas públicas del nivel primario en Puerto Rico ofrecen servicios educativos desde el kindergarten (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2003). La asistencia es obligatoria para todos los niños de cinco años en adelante.

La población de cuatro a cinco años de edad solamente es atendida por el Programa Head Start, por escuelas o centros de desarrollo del niño, públicos y privados, y por algunos proyectos especiales en escuelas del Departamento de Educación. En esta etapa, la participación de los niños es a discreción de los padres. En todos los casos, la meta de los programas preescolares en Puerto Rico es proveer a los niños experiencias para propiciar su desarrollo integral óptimo (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2003).

La investigación se llevó a cabo en el contexto del Laboratorio Preescolar (LPE) del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. Éste está ubicado en la zona metropolitana de la Isla y fue fundado en el 1971.

El Departamento de Pedagogía al que está adscrito el LPE tiene una Guía general de investigación que identifica los principios y normas que rigen los estudios que se realizan en el laboratorio preescolar y en el kindergarten. Uno de los requisitos es someter a la directora del departamento una propuesta de investigación cuyo contenido

está definido en la Guía. El 27 de febrero de 2009 se sometió el documento que fue aprobado el 2 de marzo por el Comité de investigación departamental (anexo 24). El calendario de actividades fue aprobado por la maestra-coordinadora y por el maestro (anexo 28).

Conforme a los requerimientos de la Guía, se envió una carta a los padres de los cuatro participantes en la que se les informó el tema de la investigación, la metodología, y las fechas en que se efectuarían las sesiones de lectura individual a sus hijos (anexo 25). También se les solicitó que accedieran por escrito a la participación de sus hijos en la investigación y a la grabación de las sesiones de lectura en audio cinta (anexo 26). Tanto los padres como los directores del LPE autorizaron la investigación.

El LPE se establece con el propósito de proveer experiencias de laboratorio para los alumnos del Programa de preparación de maestros de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. Al igual que otros centros de educación preescolar en el país, su horario se extiende de 8:00am a 4:00pm; se provee merienda y almuerzo a los niños; el salón está organizado en centros de aprendizaje; y cuenta con equipo y materiales diversos propios para el nivel de desarrollo de los alumnos. El personal profesional consta de una maestra-coordinadora, dos maestros, una ayudante de maestro, y tres estudiantes practicantes.

El LPE atiende a niños y niñas entre las edades de 3 y 5 años, hijos o nietos de empleados de la Universidad. Entre todos los solicitantes que cumplen con los requisitos de admisión, se seleccionan anualmente mediante tómbola los que serán aceptados al programa. De haber espacios disponibles luego de admitir a dicha población, se escogen

entre los solicitantes de la comunidad externa a la institución. Para mantener un balance por género, se selecciona igual número de niños y de niñas.

La selección de los alumnos se efectúa principalmente entre la población de 3 años de edad ya que los niños al ingresar con esa edad, pueden permanecer en el LPE por dos años. A los cinco años de edad se transfieren a un salón de kindergarten del Departamento de Educación Pública (DE) que también está ubicado en las instalaciones de la Universidad, o a otro kindergarten público o privado de la comunidad.

Para el año académico 2008-2009, la matrícula del LPE era de 30 alumnos, 14 niños y 16 niñas. De éstos, 17 tenían entre 3 y 4 años de edad; y 13 tenían entre 4 y 5 años. Las instalaciones y actividades del LPE se comparten entre el grupo completo de alumnos.

Un total de 24 alumnos son hijos o nietos de empleados docentes y no docentes de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón y 6 provienen de familias de la comunidad. Los estudiantes provienen de familias de clase media y media baja. Todos los padres o tutores completaron la escuela superior y 32 tienen estudios universitarios.

Diseño de la investigación.

El diseño de investigación se enmarca en el paradigma naturalista (Wolcott, 1973) y en la metodología cualitativa según descrita por Guba (1990). Ésta permite constatar de manera directa (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999), el discurso oral de los alumnos en actividades de lectura compartida.

Se destacan cuatro características del diseño naturalista que aplican a este estudio.

La primera característica es que es emergente y permanece tentativo hasta que se ha

implantado (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). Tanto estos autores, como Lincoln & Guba (1985), coinciden en que un estudio naturalista no se puede diseñar completamente con anticipación ni tampoco los instrumentos a utilizar. Esto se debe a que la recopilación y análisis de los datos es interactivo y a veces simultáneo. Por estas razones, el diseño de investigación de este estudio podría sufrir cambios durante su implantación como resultado de las interacciones con el maestro y los alumnos participantes, así como por el análisis de los datos.

Como segunda característica intrínseca de la investigación naturalista se destaca su carácter subjetivo. Guba (1990) indica que la objetividad nunca es posible por lo que los resultados de una investigación siempre están influenciados por la interacción entre el que investiga y el investigado. Por consiguiente, se reconoce que los hallazgos en esta investigación naturalista no se descubrirán, sino que se crearán mediante la interacción activa entre la investigadora y los participantes.

La indagación naturalista es inductiva (Stake, 1995) y constituye la tercera característica. Ésta sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales y colectivas. De esta forma, la construcción de la realidad acerca de cómo se relacionan las características textuales con las modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto, se hará desde la perspectiva de los alumnos participantes. Por lo tanto, la investigadora tiene un rol protagónico ya que, según Erlandson y otros (1993) y Stake (1995), el investigador es la herramienta por excelencia en el estudio y tiene a su cargo no solo diseñar el estudio, sino recopilar, analizar e interpretar los datos.

La aplicación del paradigma de investigación naturalista al contexto educativo es la cuarta característica (Lincoln & Guba, 1985). La perspectiva naturalista en la investigación se aplica mayormente al micro de la escuela y a las interacciones dentro de ésta. En esta investigación se trabaja con la realidad de cuatro alumnos no lectores matriculados por dos años en un salón preescolar de cultura constructivista en sesiones individuales de lectura oral de cuentos.

El estudio de caso.

Por las razones antes expuestas, se considera que el estudio de caso dentro del paradigma naturalista es pertinente para investigar la realidad del problema de investigación que se plantea: la necesidad de evidenciar cuáles herramientas dialógicas usan los preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee individualmente en voz alta de manera interactiva y en qué medida la estructura textual influye en ellas. La investigación naturalista permite el análisis de discurso y la observación sistemática sobre ese aspecto de la realidad (Erlandson y otros, 1993). El propósito es acercarse a una comprensión profunda y a una explicación del discurso oral de un grupo de niños en actividades de lectura compartida para trabajar con las mismas condiciones en el futuro y para investigar más acerca de condiciones similares.

El estudio de caso es un diseño de investigación dentro de la metodología cualitativa que implica el estudio intensivo y a profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno, donde se hace uso de múltiples fuentes para recoger la información, y en el que se pretende obtener la mayor cantidad de información directamente de los participantes (Lucca & Berríos, 2003; Stake, 2000). Para esta investigación, el estudio de

caso es instrumental y colectivo ya que el objetivo es hacer un acercamiento a la pregunta de investigación mediante el estudio del grupo de cuatro niños participantes (Stake, 1995). También es de tipo interpretativo ya que se espera que “aporte información que permita conceptualizar, ya sea en la dirección de desarrollar modelos teóricos nuevos, sustentar explicaciones conceptuales existentes o refutar marcos teóricos” (Lucca & Berríos, 2003, p. 243). Se espera que los resultados del estudio sustenten los postulados de la teoría sociocultural.

De la población de alumnos del salón preescolar se seleccionaron cuatro participantes con el propósito de aprender, a través del análisis de sus discursos individuales, cómo se relacionan las características textuales de dos libros de literatura infantil con el uso espontáneo de las modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto. El caso lo constituye ese grupo específico de cuatro alumnos que habían estado expuestos tanto en el hogar como en la escuela a la lectura frecuente y dialogada de cuentos. Los datos agregados obtenidos del análisis de los discursos individuales permitirán documentar las relaciones que se interesan investigar. A través del entendimiento a profundidad del caso se contestarán las preguntas de investigación.

Implantación del estudio de caso: Análisis del discurso.

El paradigma naturalista aplica con preferencia metodologías cualitativas que producen datos descriptivos. Este paradigma busca examinar minuciosamente la cualidad de las relaciones, procesos, actividades, situaciones o contenidos; los estudios se realizan en un escenario natural; y el énfasis es en la descripción holista de la realidad y en el

entendimiento del fenómeno social desde la perspectiva del actor (Lucca & Berríos, 2003).

El lenguaje y patrón de discurso que emerge en las sesiones de lectura en voz alta de cuentos a niños preescolares está influenciado por el género del libro (Torr & Clugston, 1999). Por lo tanto, con respecto a la indagación sobre la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana, la problemática consiste en describir e interpretar el discurso oral espontáneo del grupo de participantes en función de su relación con las características textuales de los libros de literatura infantil con ilustraciones leídos en voz alta.

Las pautas de investigación flexibles de la investigación naturalista permiten partir de una pregunta amplia e ir delimitándola según progresa su estudio (Erlandson y otros, 1993). La pregunta de investigación formulada para este estudio es, ¿Cómo se relacionan las características textuales de repetición e interrogación que predominan en los libros de literatura infantil que se leen individualmente en voz alta y de manera interactiva, con las modalidades globales de interacción dialógica que usan espontáneamente los preescolares no lectores para atribuir significado al texto? Para contestar esta pregunta en el marco del problema educativo identificado, se recopilaron datos con respecto a la misma así como en torno a las circunstancias familiares y escolares que rodean a los cuatro participantes.

El análisis del discurso espontáneo de los participantes tuvo características descriptivas e interpretativas. Se describe en forma holista pero en detalle el contexto educativo en el LPE, las 24 sesiones de lectura dialógica, así como los libros de cuentos

utilizados. Las sesiones individuales de lectura en voz alta a los participantes se grabaron en audio cinta.

También se analizaron y organizaron las observaciones en categorías para permitir su interpretación en el contexto particular. La metodología utilizada para el análisis de discurso es la que desarrolló Molina-Iturrondo (1999a) y que dio origen a la línea de investigación que da base a este estudio. Como resultado de la descripción e interpretación, y del análisis del discurso de cada participante, se determinó cómo las características textuales de los libros se relacionan con las modalidades globales de interacción dialógica, interrogativas y repetitivas.

Fases de la investigación.

Con base en las sugerencias de Erlandson y otros (1993), se identifican dentro de un marco de flexibilidad, las cuatro fases para esta investigación y el tiempo que se contempló para cada una:

Fase I: Definición de la naturaleza y del tema de investigación (enero-noviembre 2007).

- a. Revisión de literatura para conocer el estado del conocimiento sobre la lectura emergente y la lectura oral de cuentos.
- b. Identificación de tres oportunidades de estudio. De éstas, se seleccionó indagar sobre la relación de las características de los textos en los libros de literatura infantil con las modalidades globales de interacción dialógica que usan espontáneamente los preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee en voz alta de manera

interactiva.

- c. Revisión de los antecedentes del problema de investigación para identificar la necesidad de estudiarlo en Puerto Rico.

Fase II: Comienzo del estudio (enero-septiembre 2008).

- a. Formulación de la pregunta de investigación.
- b. Identificación de los objetivos, supuesto de investigación, delimitaciones y limitaciones del estudio.
- c. Selección del contexto educativo particular: El LPE de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón.
- d. Selección del paradigma naturalista y la metodología cualitativa para enmarcar el diseño de estudio de caso interpretativo.
- e. Definición de las categorías e indicadores de la investigación mediante el método de cuadro de triple entrada para la construcción de instrumentos.
- f. Identificación de las fuentes de información para cada indicador.
- g. Selección de las técnicas para la recopilación de datos.
- h. Diseño de los once instrumentos: guías de entrevista; guías de observación; cuatro guías para la revisión de documentos; formulario para evaluar los libros; adaptación del Formulario para tabulación de modalidades globales de interacción dialógica de Molina-Iturrondo (1999a); y Planilla para analizar los discursos espontáneos de los niños.

- i. Preparación del plan de trabajo y del calendario de actividades.
- j. Reunión inicial con la coordinadora del LPE y el maestro para explicarles el objetivo, la metodología de la investigación, así como para presentarles el plan de trabajo y el calendario de actividades que se proponen.
- k. Inicio de la pista de auditoría de confirmabilidad y la clasificación y archivo de todos los documentos y anotaciones.
- l. Preparación de la Declaración de persona como instrumento de investigación.

Fase III: Recolección y análisis de datos (octubre 2008–octubre 2009).

- a. Selección de cuatro participantes (dos niños y dos niñas) a través de un muestreo de propósito.
- b. Reunión con los padres o tutores de los cuatro niños para explicarles los objetivos y la metodología de la investigación. En esa ocasión se les solicitará autorización para grabar en audio cinta las sesiones individuales de lectura en voz alta.
- c. Revisión con el maestro del Formulario para la tabulación de las modalidades globales de interacción dialógica (adaptado) y del Resumen del protocolo para el análisis de los discursos.
- d. Selección y evaluación de los libros con ilustraciones de literatura infantil a ser leídos en voz alta a los participantes, uno en cuyo formato textual predomine la repetición y en otro la interrogación.

- e. Corroboración con los padres y con el maestro de que los libros no hayan sido leídos con anterioridad a los niños.
- f. Identificación de la persona que hará el *peer debriefing* para la grabación en audio cinta de la prueba piloto.
- g. Piloteo del instrumento: Formulario para tabulación de modalidades globales de interacción dialógica adaptado del de Molina-Iturrondo (1999a). El piloteo fue útil para identificar aspectos a mejorar en el diseño y aplicación del instrumento.
- h. Diálogo con el maestro sobre los resultados del piloteo del instrumento.
- i. Modificaciones al instrumento y a los procesos como resultado del pilotaje.
- j. Reunión con los cuatro niños participantes para informarles sobre el propósito del proyecto, el calendario de las sesiones de lectura individual, mostrarles los libros y la grabadora, y contestar sus preguntas.
- k. Aplicación, conforme al calendario aprobado por la coordinadora y el maestro, de los instrumentos para la recopilación de datos:
- entrevistas
 - observaciones
 - revisión de documentos y materiales
 - evaluación de los libros con ilustraciones de literatura infantil
 - grabaciones en audio cinta de las sesiones de lectura en voz alta.
- l. Completar el proceso de *member checking* para la evaluación de los libros, la revisión de documentos y materiales, la entrevista, y las

observaciones en el LPE.

- m. Realizar el *peer debriefing* de una de las sesiones individuales de lectura grabadas.
- n. Entrevistas a los padres para conocer el ambiente alfabetizador en el hogar.
- o. Comparación y análisis constante de los datos recopilados e identificación de las categorías que emergen de los datos conforme al propósito de la investigación.
- p. Triangulación de los datos para contribuir a la validez interna del estudio.

Fase IV: Cierre del estudio (diciembre 2009- febrero 2010).

- a. Formulación de hallazgos, conclusiones y recomendaciones (si aplican).
- b. Resumen, síntesis e integración de la información en un narrativo coherente.
- c. Revisión del borrador del informe por el maestro del LPE.
- d. Divulgación y diálogo sobre los hallazgos, conclusiones y recomendaciones (si aplican) con todos los grupos implicados en el estudio: coordinadora y maestro del LPE; padres o tutores de los cuatro participantes; los cuatro participantes; y educadores e investigadores del área de enseñanza de la lectura.

Ya se completaron todas las acciones correspondientes a las cuatro Fases.

3.2 Población y Muestra

En este apartado se describe la población y el tipo de muestreo seleccionado para el estudio. También se definen los criterios para la selección de la muestra así como el procedimiento de selección.

De la población de 13 alumnos entre las edades de 4 a 5 años en el LPE, se identificó una muestra de cuatro participantes. Para seleccionarlos se aplicó el tipo de muestreo de propósito que puede utilizarse en estudios de casos. Este método permite el establecimiento de criterios para definir el grupo a participar en el estudio.

Para este estudio, los seis criterios para determinar la participación fueron: edad, género, no lectores, ausencia de diagnóstico de problemas de desarrollo y de lenguaje, que su primera lengua sea español, y que hayan tenido experiencia de un año previo de educación preescolar en el LPE. El maestro participó en la identificación de los candidatos. Todos los niños cumplen con los seis criterios excepto tres que tienen problemas de lenguaje. Por lo tanto, la población se redujo a 10 alumnos. Se seleccionó al azar a los cuatro participantes (2 niños y 2 niñas) y a una alumna para la prueba piloto.

Debido a que el LPE tiene como dos de sus objetivos facilitar experiencias clínicas así como proveer la oportunidad de llevar a cabo investigaciones educativas, uno de los criterios de admisión de los alumnos es que los padres estén de acuerdo con la participación de sus hijos en estudios. Se invitó a una reunión a los padres o encargados de los cuatro niños para explicarles el objetivo de la investigación y solicitarles su autorización para grabar en audio cinta las sesiones individuales de lectura oral. El maestro estuvo presente en la reunión.

Antes de iniciar las sesiones de lectura individual, se celebró una reunión con el grupo de cuatro niños para explicarles que en las próximas semanas se les leerá individualmente dos cuentos diferentes como parte de un estudio que se está realizando. Se les mostró la grabadora de audio y se les permitió que la manipularan y escucharan su voz. Se contestaron sus preguntas y se les mostró los dos libros seleccionados para corroborar si alguno les había sido leído con anterioridad.

3.3 Tema, Categorías, e Indicadores de Estudio

En este apartado se abunda sobre el área temática que orientó el estudio y se presentan sus definiciones operativas constitutivas, categorías, indicadores, y unidades de análisis según emergieron de la revisión de literatura.

El tema de estudio es la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana. Las definiciones operativas constitutivas en las que se desglosa el tema de estudio conforme a la revisión de literatura y a la pregunta de investigación son cuatro: *lectura emergente*, *lectura oral de cuentos*, *modalidades de interacción dialógica*, y *atribución de significado al texto*. Los indicadores se seleccionaron tomando en cuenta tres aspectos: mensurabilidad, capacidad de ser analizado, y relevancia a la categoría a la que corresponde. A continuación se describe cada definición operativa y categoría, los indicadores de estudio y unidades de análisis para cada uno, y las técnicas de recolección de datos.

Primera definición operativa: Lectura emergente.

Ésta es una perspectiva sobre el aprendizaje de la lectura que se refiere a la secuencia espontánea de competencias (conocimientos, destrezas, y actitudes) que los

niños en la edad temprana desarrollan a través de la observación y participación en actividades informales de lectura y escritura en su progreso hacia el aprendizaje de la lectura. Sobre la lectura emergente, se reconocen en la literatura tres grandes influencias: el ambiente alfabetizador en el hogar, el ambiente alfabetizador en la escuela, y la literatura infantil como medio alfabetizador. Para propósitos de este estudio, se trabajó con las tres influencias que constituyen las categorías de estudio para el primer constructo.

Categoría A: Ambiente alfabetizador en el hogar

En el hogar ocurre el primer acercamiento de los niños al lenguaje y a la alfabetización. Por consiguiente, éste puede propiciar la alfabetización en la edad temprana y la lectura emergente, si los padres proveen el ambiente y las actividades adecuadas.

- *Indicadores:* nivel educativo de los padres; uso del inglés en el hogar; hábitos de lectura de los padres: frecuencia con que lee, para entretenimiento o información; literatura infantil: cantidad, en inglés, accesibles a los niños; actividades de lectura oral: pide el niño que le lea, razones para leerle, frecuencia; estrategias de enseñanza y de motivación (Bonal, 1998; Bubnova, 2006).
- *Unidad de análisis:* respuestas y comentarios de los padres durante las entrevistas.
- *Técnica de recolección de datos:* entrevista individual a los padres.

Categoría B: Ambiente alfabetizador en la escuela.

La lectura emergente puede promoverse en los salones preescolares por medio de tres aspectos principalmente. Primero, un programa educativo enmarcado en una filosofía

constructivista y un código educativo integrado, centrado en el niño. Segundo, maestros con las competencias necesarias para dirigir sus prácticas educativas hacia la exploración del lenguaje oral y escrito, los convencionalismos de los libros, y la lectura dialogada de libros de literatura infantil de calidad. Tercero, el arreglo físico del salón y la selección de materiales educativos variados y de calidad que faciliten la interacción entre adultos, niños, materiales, y equipo.

- *Indicadores:* perfil de los alumnos; perfil del maestro, su filosofía educativa, el uso de literatura infantil en las actividades diarias en el salón, sus criterios para la selección de libros de literatura infantil, y la frecuencia semanal de actividades de lectura oral de literatura auténtica (Sáez y otras, 1999; Goodman, 1989; Cooper, 2005); y la misión, objetivos, matrícula, y arreglo físico del LPE, particularmente el área de lectura o biblioteca (Erlandson y otros, 1993).
- *Unidades de análisis:* perfil de los alumnos; curriculum vitae del maestro; plan de actividades diarias del LPE; arreglo físico del salón; y el equipo y materiales de lectura disponibles para el uso de los alumnos.
- *Técnicas para la recolección de datos:* entrevista al maestro del LPE; observación de una sesión de lectura en voz alta en el salón; revisión de documentos y materiales; y observación del arreglo físico del salón.

Categoría C: La literatura infantil.

La literatura infantil también incide en la lectura emergente. La importancia de la lectura oral o compartida de literatura infantil es reconocida por todos los investigadores revisados. Aunque cualquier tipo de libro puede contribuir a la lectura emergente, la

literatura recomienda que se provea la oportunidad a los niños de edad temprana de interactuar con libros de diversos géneros y tipos, y que éstos cumplan con criterios mínimos de calidad (Justice & Kaderavek, 2002).

- *Indicadores:* cantidad, género, tipos, y características de los libros (Ezell & Justice, 2000; Howard & McCathern, 2003; Lonigan y otros, 1999).
- *Unidad de análisis:* libros de literatura infantil disponibles en el salón.
- *Técnica para la recolección de datos:* evaluación de los libros conforme al cumplimiento con los criterios de calidad reconocidos en la literatura (Burns, 1997; Burns, 1998; Gross & Whyatt, 1994; Justice & Kaderavek, 2002).

Segunda definición operativa: Lectura oral de cuentos (Lonigan y otros, 1999; Whitehurst & Lonigan, 1998).

En la lectura monológica el adulto lee y el niño escucha. En la lectura dialógica, el adulto lee y el niño comenta, responde y pregunta en forma activa y espontánea. A través del diálogo, el niño construye significado del texto que aún no puede leer por sí solo.

- *Indicador:* modalidad de lectura oral que utiliza el maestro del LPE.
- *Unidad de análisis:* sesión de lectura en voz alta por el maestro.
- *Técnicas para la recolección de datos:* entrevista al maestro; y observación de una sesión de lectura en voz alta en el salón.

Tercera definición operativa: Modalidades globales de interacción dialógica.

Antes del niño ser lector independiente, puede atribuir significado al lenguaje complejo de los libros que se les leen en voz alta de manera interactiva por un adulto, mediante la utilización del diálogo que provoca el texto que escucha.

- *Indicadores de estudio:* cinco modalidades globales de interacción dialógica: repetitiva, interrogativa, descriptiva, aseverativa, y de búsqueda dirigida (Molina-Iturrondo, 1999a).
- *Unidad de análisis:* diálogo espontáneo de los cuatro participantes.
- *Técnicas para la recolección de datos:* repetición en tres ocasiones de la lectura individual de cada libro a cada uno de los cuatro niños participantes; grabación de todas las sesiones en audio cinta para el posterior análisis de discurso; y documentación de las diferencias lingüísticas en los diálogos que emergen de la lectura individual de dos libros de literatura infantil con características textuales de interrogación y repetición.

Cuarta definición operativa: Atribución de significado al texto.

El diálogo en la atribución de significado al texto por niños de edad temprana es un antecedente de la lectura convencional. El uso de modalidades globales de interacción dialógica refleja entre otros aspectos, el nivel de desarrollo lingüístico del preescolar. A través del lenguaje escrito de libros de diversos tipos, que contienen diferentes estructuras sintácticas y semánticas, y que hacen uso de determinados elementos literarios, los niños, al apropiarse de éstos, van formando su mente de una manera diferente y más compleja.

- *Indicadores:* formulación de preguntas relacionadas a la narración (Molina-Iturrondo, 1999a; Torr & Clugston, 1999); y repetición de texto (Molina-

Iturrondo, 1999a; Sulzby, 1985). Ambos indicadores son modalidades globales de interacción dialógica.

- *Unidad de análisis:* discurso espontáneo de los cuatro niños grabaciones en
- *Técnica de recolección de datos:* grabaciones en audio cinta de tres sesiones de lectura oral de un libro en el que predominen las preguntas, y tres sesiones en el que predomine la repetición.

De la organización del tema en definiciones operativas constitutivas, categorías e indicadores, se determinaron los aspectos observables con el propósito de seleccionar las fuentes de información y de ahí identificar las técnicas para la recopilación de datos. En el anexo 2 se presentan en una tabla las cuatro definiciones operativas y las categorías; los indicadores de estudio (con los autores que los han reconocido en la literatura); las unidades de análisis; y las técnicas para la recolección de los datos.

3.4 Fuentes de Información

A continuación se definen las fuentes de información consultadas para la recopilación de datos.

Las fuentes de información sobre el contexto son importantes ya que permiten visualizar dónde están insertos los cuatro alumnos sujetos de investigación. Las fuentes de información según se reflejan en el Cuadro de triple entrada para la construcción de instrumentos (anexo 3) y las razones por las que fueron seleccionadas son:

- El maestro del LPE definirá su perfil profesional así como el perfil de los alumnos; la dimensión institucional del LPE que incide en la lectura

emergente; y su práctica educativa, particularmente en lo relacionado a la lectura emergente.

- Los padres o encargados de los alumnos participantes confirmarán si les han leído a sus hijos los libros seleccionados para el estudio; autorizarán la grabación en audio de las sesiones individuales de lectura en voz alta; y compartirán información sobre el ambiente alfabetizador en el hogar.
- El ambiente del salón (LPE) contribuirá a conocer la organización del ambiente; la filosofía de la práctica educativa; el código educativo; el equipo y materiales de lectura; y la dimensión didáctica.
- La sesión de lectura en voz alta en el LPE permitirá distinguir la modalidad de lectura oral de cuentos que utiliza el maestro; el tipo de participación de los alumnos en la actividad; la interacción entre el maestro y los niños; si hay algún niño lector; y las características textuales del libro utilizado.
- Los documentos y materiales serán útiles para constatar el perfil de los alumnos matriculados y del maestro; la filosofía de la práctica educativa; la incorporación de los libros en las actividades diarias; y la misión y objetivos del LPE.
- Los libros de literatura infantil disponibles en el salón permitirán identificar la cantidad, género, tipo, características textuales, y cumplimiento con los criterios de calidad.

La fuente de información para el aspecto específico de la investigación será:

- El discurso espontáneo de los cuatro niños participantes en las sesiones de lectura permitirá la identificación de las modalidades globales que emergen espontáneamente en sus intentos de atribuir significado al texto, según definidas por Molina-Iturrondo (1999a): interrogativa, repetitiva, descriptiva, aseverativa y de búsqueda dirigida; u otras diferentes.

Por medio de la triangulación de los datos obtenidos de las fuentes, se comprobó la información obtenida. La triangulación de las fuentes de datos permitió constatar que lo que se observó y lo que se informó tiene igual significado (Stake, 2000) por lo tanto, contribuye a la construcción de la validez del estudio (Erlandson y otros, 1993).

3.5 Técnicas de Recolección de Datos

En esta sección se identifican y se describen dentro del paradigma naturalista para el estudio de casos, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos. En el apartado de anexos se presenta una copia de cada instrumento.

Para identificar las técnicas de recolección de datos se preparó un cuadro de triple entrada. Conforme al paradigma naturalista y enmarcado en el diseño de estudio de caso, se utilizaron las siguientes técnicas para la recopilación de datos: entrevista, observación, revisión de documentos y materiales, evaluación de libros de literatura infantil, y grabación de los discursos de los niños en audio cintas. Se presenta la descripción de cada técnica e instrumento para la recolección de los datos.

Entrevista. La entrevista es una conversación con propósito (Lincoln & Guba, 1985). Su propósito es comprender la realidad desde el punto de vista de otra persona. La entrevista permite al investigador comprender y poner en perspectiva los aspectos

interpersonales, sociales y culturales del ambiente (Erlandson y otros, 1993). Los autores distinguen dos tipos de entrevistas: estructuradas y no estructuradas. La entrevista estructurada es focalizada y predeterminada mientras que la no estructurada es abierta y se guía por varias preguntas generales o asuntos a explorar. Comúnmente en estudios de caso, las entrevistas son informales o no estructuradas (Angulo y Vázquez, 2003). En la entrevista no estructurada no se determinan con anticipación las palabras exactas en que se formularán las preguntas ni el orden en que se harán (Erlandson y otros).

Entrevista al maestro. En esta investigación se efectuó una entrevista no estructurada al maestro del LPE. La entrevista tuvo un máximo de 30 minutos y se propició un diálogo breve con el maestro. Según Merriam (1988), los pasos en una entrevista son, preparación, inicio, desarrollo, y cierre. Se utilizó una Guía de entrevista (anexo 4). Al final de la entrevista se corroboró con el maestro si se interpretó correctamente lo que dijo.

El objetivo principal de la entrevista fue indagar sobre dos constructos: lectura emergente y modalidades de lectura oral de cuentos. Se exploró el ambiente alfabetizador de la escuela: alumnos, maestro, y el LPE, esto es, las dimensiones personal y didáctica del maestro con respecto al área de lectura; y sobre el perfil de los alumnos. Se profundizó en aspectos relacionados con su filosofía educativa; criterios para la selección de libros de literatura infantil; lectura oral: frecuencia, quién las inicia, lugar, hora, modalidad; cómo incorpora los libros a las actividades diarias; y cómo utiliza los libros con interrogación y repetición.

Entrevistas a los padres. A los padres se les realizaron dos entrevistas. La primera entrevista fue breve, no más de tres minutos. Su único objetivo fue preguntar a los padres o encargados si les habían leído a sus hijos los dos libros seleccionados para el estudio. No se utilizó guía de entrevista, y la respuesta de cada padre se anotó.

Para la segunda entrevista se utilizó una Guía de entrevista (anexo 5) y tuvo como propósito indagar sobre el ambiente alfabetizador en el hogar.

Observaciones. La segunda técnica para la recolección de datos fue la observación. Marshall y Rossman (citados por Erlandson y otros, 1993) definen observación como una descripción sistemática de eventos, comportamientos, y objetos en el escenario social que se ha seleccionado para estudiar. Al igual que las entrevistas, las observaciones pueden ser desde muy enfocadas hasta no estructuradas (Erlandson y otros).

En el estudio, las observaciones fueron no estructuradas. Según los autores, la interacción entre las entrevistas y las observaciones como fuentes de datos, provee una base para análisis que sería imposible con una sola de las dos fuentes. De otra parte, Stake (2003) advierte que en un estudio de caso no se está interesado en todo lo que sucede en un salón. Por esta razón, en esta investigación se observó solamente el ambiente del LPE, y una sesión de lectura de cuentos en voz alta.

Observación al LPE. El propósito de la observación del LPE fue conocer el arreglo físico del salón, la dimensión didáctica del maestro, el código educativo, y la cultura del salón. Se exploró el constructo de lectura emergente y las categorías de

ambiente alfabetizador de la escuela, y literatura infantil. Se utilizó una Guía de observación del LPE (anexo 6).

Particularmente se observó el área de lectura o biblioteca: la cantidad y tipos de libros de literatura infantil disponibles; las características textuales que predominan; si los niños tienen acceso libre a éstos; y si manipulan u hojean los libros espontáneamente. También se observó si el maestro integra los libros en las actividades diarias en el salón.

Observación de la sesión de lectura oral como parte de las actividades diarias del salón. El propósito de observar una sesión de lectura oral del maestro fue constatar la modalidad de lectura oral de cuentos que utiliza, la participación de los niños en la actividad y su interacción con los materiales, así como las características del libro que utiliza. También se observó si alguno de los niños ya era lector independiente. Se utilizó una Guía de observación de la sesión de lectura en el salón (anexo 7). Con esta técnica de recolección de datos se indagó sobre los constructos de lectura emergente: ambiente alfabetizador de la escuela y literatura infantil; y modalidades de lectura oral de cuentos.

Revisión de documentos. La revisión de documentos es la tercera técnica de recolección de datos que se utilizó en esta investigación. El término documento se refiere a una amplia variedad de records escritos, materiales, y datos (Erlandson y otros, 1993). Los autores aseveran que los datos que se obtienen de documentos pueden ser utilizados de la misma manera que los que se derivan de las entrevistas y observaciones. El objetivo de la revisión de documentos fue explorar asuntos con respecto al constructo de lectura emergente, ambiente alfabetizador en la escuela: alumnos, maestro, y LPE; y literatura infantil.

Se estudiaron los siguientes cuatro documentos mediante Guías individuales de revisión (anexos 8, 9, 10, y 11):

- a. Opúsculo informativo del LPE con el propósito de conocer su misión y objetivos.
- b. Plan de actividades diarias del LPE para conocer las actividades de lectura oral de cuentos y otras actividades relacionadas a éstas que se llevan a cabo; si se integran los libros de literatura infantil a las actividades diarias; y la frecuencia semanal con que se lee en voz alta a los niños.
- c. Curriculum vitae del maestro para constatar su preparación académica, experiencia profesional, y certificación del DE para trabajar a nivel preescolar.
- d. Perfil de los alumnos matriculados en el LPE con el objetivo de conocer algunas de sus características y las de sus familias.

Análisis de materiales. Los objetos en el ambiente de estudio se definen por Erlandson y otros (1993) como otra fuente de datos. Por objetos se refieren a casi cualquier evidencia material. En el estudio se identificó el género de los libros de literatura infantil en el salón y cuántos reflejaban características textuales de interrogación y de repetición. También se evaluaron para determinar si cumplían con los criterios de calidad reconocidos en la literatura.

Los criterios de calidad acerca de las ilustraciones son cinco: grandes, una por página, llamativas y atractivas, apropiadas al tono y al contenido del libro, sincronizadas con el texto, y que provean variedad visual. En torno al contenido de los libros, se destacan ocho criterios de calidad: letras grandes y en negrillas, pocas palabras por

página, incorporación de algunas palabras dentro de las ilustraciones, narración simple que provea una nueva acción para cada ilustración, vocabulario sencillo, fomenta valores y actitudes positivas, uso de frases o patrones lingüísticos similares o repetitivos, y protagonista es un niño o niña o un animal. Se utilizó el Formulario para la evaluación de la calidad de libros de literatura infantil que se preparó y aplicó en un estudio previo (anexo 12). Con esta técnica de recolección de datos se exploró la categoría de literatura infantil como parte del constructo de lectura emergente.

Los libros evaluados para conocer si cumplen con los criterios de calidad son:

- a. Libros disponibles en el salón.
- b. Libro utilizado por el maestro en la sesión de lectura en el salón: García, J., Sánchez, J., Pacheco, M., & Rico, L. (1976). *El circo*.2. Valladolid, España: Miñón.
- c. Libros utilizados en las sesiones individuales de lectura en voz alta planificadas como parte de la investigación. Ambos libros fueron provistos por la investigadora una vez se constató con el maestro, con los padres, y con los niños de que no habían sido previamente leídos a los participantes. El propósito de utilizar los mismos dos libros fue proveer un marco común contra el cual poder determinar las expresiones verbales espontáneas de los niños:

-libro en el que predomina la interrogación: Hoose, H. & Hoose, P. (2002). *Oye, hormiguita*. Nueva York: Scholastic.

-libro en el que predomina la repetición: Martín, A. (2001). *La gran rana bocona*. Nueva York: Scholastic.

Ambos libros, *Oye, Hormiguita* y *La gran rana bocona*, cumplen con los criterios de calidad reconocidos en la literatura.

Grabaciones en audio cinta. La última técnica para la recolección de datos es la grabación en audio cinta de las 24 sesiones individuales de lectura oral de los dos cuentos, uno en el que predomina la interrogación, y en otro la repetición. Erlandson y otros (1993), reconocen que el uso de grabadoras aumenta la precisión en la observación de eventos. El objetivo de esta técnica fue permitir el análisis del discurso espontáneo de los cuatro alumnos participantes.

Cada sesión de lectura individual en voz alta se grabó en audio cinta:

- Doce grabaciones de la primera lectura individual (4 niños x 3 sesiones de lectura del primer libro).
- Doce grabaciones de la segunda lectura individual (4 niños x 3 sesiones de lectura del segundo libro).

Cada grabación tuvo una duración entre aproximadamente 5 a 8 minutos. El objetivo de leer el mismo libro en tres ocasiones diferentes a cada niño fue observar los cambios en las expresiones orales espontáneas de cada uno para atribuir significado al texto. Este aspecto es importante ya que cuando el texto que se lee es un cuento ya conocido por el niño, éste se involucra más con el texto y aumenta su diálogo sobre el mismo (Neuman y otros, 2001).

Las sesiones individuales de lectura en voz alta grabadas en audio cinta se dividieron en unidades de discurso o frases, y se separó el parlamento del adulto del de los niños mediante el uso de dos columnas paralelas. Este método de análisis fue

desarrollado según Torr (2004) por Hasan en el 1996 y permite al investigador enfocar en el contenido semántico de las expresiones verbales de los niños. El método ha sido ampliamente utilizado en estudios de diálogos entre padre e hijo y entre maestro y niño (Torr). Para propósitos del estudio propuesto, se dio énfasis solamente a los mensajes espontáneos que los participantes iniciaron durante las sesiones de lectura en voz alta.

Se aplicaron el Formulario para tabulación de modalidades globales de interacción dialógica, según adaptado (anexo 13) y la Planilla para analizar los discursos espontáneos de los niños (anexo 14). Con esta técnica se exploraron las definiciones operativas: modalidades de interacción dialógica y atribución de significado al texto. Se documentaron todas las diferencias lingüísticas en las conversaciones espontáneas que emergieron de la lectura individual de libros con características textuales de interrogación y repetición.

3.6 Prueba Piloto

En este apartado se describe la forma en que se llevó a cabo la prueba piloto del Formulario para la tabulación de modalidades globales de interacción dialógica, según adaptado, y su aplicación. La adaptación del instrumento consistió en su formato; en permitir la recopilación de datos por niño, por libro, y por sesión; y en facilitar la recopilación de datos a las cinco modalidades de interacción globales y a otras modalidades que emerjan espontáneamente en los diálogos.

Una prueba piloto es una operación mediante la cual se comprueba la veracidad, aplicación o exactitud de algo. Para este estudio en particular, el objetivo del pilotaje fue probar si el instrumento adaptado del diseñado originalmente por Molina-Iturrondo

(1999a) presentaba alguna dificultad en su aplicación. El pilotaje del instrumento se presenta conforme a siete aspectos.

- Divulgación del objetivo del estudio y autorización para realizarlo.

El proceso se inició el 1 de octubre de 2008 con la revisión del apartado 3.6 de la Propuesta de disertación e impresión de los siguientes documentos: Tabla de relación del problema de investigación con las preguntas, objetivos, y el supuesto de investigación; Cuadro de triple entrada para la construcción de instrumentos; Formulario para la tabulación de las modalidades globales de interacción dialógica; y Resumen del protocolo para el análisis de los discursos.

El 2 de octubre en la mañana, en reunión con la directora del Departamento de Pedagogía, se le explicó el objetivo de la investigación utilizando como referencia la Tabla de relación mencionada en el párrafo anterior. La Directora dio su autorización para realizar el estudio en el LPE.

Ese mismo día se celebró otra reunión con la coordinadora y el maestro del LPE. Mediante la presentación del contenido de la Tabla de relación y del Cuadro de triple entrada, se les explicó el propósito del estudio, su alcance, así como las fuentes de información para la recolección de los datos. Ambos funcionarios se mostraron interesados en el problema de investigación. Luego se discutió en detalle el Formulario para la tabulación de las modalidades, y el Resumen del protocolo para el análisis. No hubo recomendaciones a estos documentos.

- Selección del libro de literatura infantil.

Posteriormente, se continuó la reunión con el maestro y se profundizó más en la metodología de investigación que se propone. También se le presentaron tres libros de literatura infantil con ilustraciones en los que predomina la repetición, como alternativas para la prueba piloto. El maestro informó que no los ha leído en el salón. Los tres libros son:

Carle, E. (2002). *¿El canguro tiene mamá?* Atlanta: Harper Collins.

Lázaro, G. (2004). *El flamboyán amarillo*. Nueva York: Lectorium.

Martín, A. (2001). *La gran rana bocona*. Nueva York: Scholastic.

Luego de revisar junto al maestro las tres alternativas, se concluyó que, a pesar de que todos cumplen con los criterios de calidad, el primero tiene características textuales de repetición y pregunta por lo que complicaría el análisis del discurso; y el segundo tiene mucho texto por página, por lo que resultaría muy extenso para niños de 4 a 5 años de edad. El tercer libro tiene 20 páginas, entre 9 a 36 palabras por página, incluye algunas palabras nuevas para los niños (Ej. koala, zarigüeya y emú) y es jocoso, lo que podría entusiasmar a los niños, por lo que se seleccionó.

- Selección de la muestra.

En la misma reunión, se le informó al maestro los seis criterios para la selección de los posibles participantes: edad, género, no lectores, ausencia de diagnóstico de problemas de desarrollo y de lenguaje, que su primera lengua sea español, y que hayan tenido experiencia de un año previo de educación preescolar en el LPE. Se identificaron diez alumnos que cumplen con estos criterios, 5 niños y 5 niñas. Entre este grupo, se

seleccionó al azar una niña que tiene 4 años 0 meses de edad. Se le asignó para propósitos del estudio, el seudónimo de Laura.

Se acordó que el 6 de octubre se buscaría a la niña al salón y se llevaría a la oficina en la que se le leería el cuento. Se le explicaría el propósito de la actividad, se le preguntaría si conoce el cuento, y se le permitiría manipular la grabadora y escuchar su voz. El miércoles 8 de octubre se le leería el cuento.

Las actividades planificadas para el 6 de octubre ocurrieron sin problema. Laura indicó que no conoce el cuento. Casi no habló, se mostró un poco tímida y cohibida en la oficina y en la manipulación del equipo, pero aceptó participar en la actividad de lectura.

- Sesión de lectura oral del cuento.

En la fecha pautada para la lectura del cuento, hubo una avería en el sistema de acueductos y por no haber agua despacharon a los alumnos del LPE. El viernes 10 de octubre tampoco hubo clase en el LPE ya que había una reunión de capacitación profesional para los maestros. El lunes 12 fue día feriado.

La sesión de lectura se realizó el 15 de octubre en la oficina de la investigadora. Laura se sentó al lado de ésta para que pudiera ver el libro. Aunque se trató de crear un ambiente relajado y cómodo para Laura, se observó que estaba tímida y un poco tensa, con las manos en la boca. La sesión de lectura duró 6 minutos y se grabó en audio cinta.

- Análisis del discurso.

El 16 de octubre la sesión de lectura se transcribió dividiéndola en unidades de discurso o frases, y se separó el parlamento de la investigadora de las expresiones espontáneas de la niña mediante el uso de columnas paralelas. Se identificaron las

unidades de discurso o frases de Laura conforme a las modalidades globales de interacción dialógica (anexo 15).

Luego se aplicó el Formulario para tabulación con el propósito de corroborar si permite la identificación de las modalidades de interacción globales que utilizó Laura espontáneamente (anexo 16). Laura repitió parte del título, la palabra “mundo” y dos veces la palabra “mosca” (que se repite en cuatro páginas del libro); formuló una pregunta acerca de la ilustración de una flor: “¿Qué es eso?”; y en otra ocasión nombró: “es un cocodrilo,” también en torno a una ilustración.

El 17 de octubre la estudiante graduada utilizó el Formulario para tabular en forma independiente sus codificaciones de las modalidades. Éstas estuvieron en completo acuerdo con las de la investigadora.

- Diálogo con el maestro sobre los resultados de la prueba piloto.

Se estuvo de acuerdo en que el libro es adecuado para la edad de los niños sujetos de investigación y que el Formulario para la tabulación de modalidades permitió registrar los tipos de modalidades globales de interacción dialógica espontáneas que utilizó la niña para atribuir significado al texto: cuatro de repetición, una de interrogación, y otra descriptiva.

- Cambios al proceso de aplicación.

Se acordó sobre dos acciones que podrían contribuir a que los cuatro participantes se sientan en mayor confianza y más tranquilos en las próximas sesiones de lectura.

Primero, antes de comenzar las sesiones de lecturas individuales, la investigadora leerá en modalidad dialógica al grupo completo de alumnos, un cuento distinto al que se utilizará

en el estudio. El propósito es que se familiaricen con la investigadora en este tipo de actividad ya que aunque la conocen, nunca les ha leído un cuento antes. Segundo, las sesiones de lectura individual se realizarán en la terraza del LPE para evitar que los participantes se sientan incómodos o intimidados en un ambiente extraño como puede ser una oficina. Se seleccionará un horario para las lecturas en el que los demás niños estén dentro del salón.

Por otra parte, se reconoció que no era necesario realizar el paso previo de transcribir textualmente toda la sesión de lectura. Al transcribir la sesión de lectura, se puede dividir directamente el parlamento en unidades de discurso o frases y en las dos columnas paralelas.

El título del segundo libro seleccionado es *Oye, hormiguita* (1998) escrito por Phillip y Hanna Hoose. Éste es un cuento con ilustraciones que tiene 24 páginas. Relata el encuentro de un niño con una hormiga y su decisión sobre si debería o no aplastarla. En el diálogo entre ambos personajes se presentan varias preguntas. El cierre de la narración también culmina con una pregunta dirigida al lector: ¿Te parece a ti que debo bajarlo (el pie)?

3.7 Aplicación de Instrumentos

En este apartado se describen los pasos que se siguieron en la aplicación de cada uno de los instrumentos para la recolección de datos.

Como primer paso en la investigación, se celebró una reunión informal con la Directora del Departamento de Pedagogía al que está adscrito el LPE, para explicarle el propósito y alcance del estudio propuesto. Posteriormente se efectuó otra reunión con la coordinadora y con el maestro del LPE para informarles el objetivo y la metodología de la investigación, y presentarles el calendario general de actividades para su consideración y aprobación.

Se efectuaron reuniones informativas individuales con las madres para aclararles el propósito del estudio: indagar sobre cómo se relacionan las características de repetición e interrogación que predominan en dos textos de literatura infantil que se leerán en voz alta a sus hijos no lectores, con las modalidades globales de interacción dialógica que usan espontáneamente para atribuir significado al texto. Se les explicó la importancia del estudio, la metodología de investigación, y el calendario de actividades.

También se entrevistó al maestro; se revisaron documentos y materiales; se observó el ambiente del salón y una sesión de lectura en voz alta; y se evaluaron los libros de literatura infantil disponibles en el LPE. Con el maestro se llevó a cabo una segunda y tercera reunión para seleccionar la muestra de los participantes, discutir los instrumentos de recopilación de datos, dialogar sobre los resultados de la prueba piloto, y preparar un calendario específico de actividades.

Debido a que se visita con frecuencia el LPE y se participa en algunas de sus actividades, los niños se sienten en confianza con la investigadora. Por esta razón, su presencia no cambió el comportamiento de los participantes en las sesiones de lectura individual.

Posteriormente, se leyó individualmente a cada niño y niña dos libros de literatura infantil con ilustraciones, uno en cuyo formato textual predominó la repetición, y otro en el que predominó la interrogación. Ninguno de los cuatro niños conocía previamente los libros que se les leyeron. En un periodo de tres semanas consecutivas, se leyeron individualmente ambos cuentos a cada uno de los cuatro participantes para un total de ocho sesiones de lectura semanales, o 24 sesiones en total.

Las sesiones se realizaron en el horario escolar, según se acordó con el maestro, y en la oficina de la maestra-coordinadora, contigua al salón, con el propósito de no interrumpir las actividades diarias. Se grabaron en audio cinta las 24 sesiones de lectura en voz alta y se transcribieron.

Las definiciones de las modalidades globales según Molina-Iturrondo (1999a) fueron la base para la codificación. Con la ayuda del instrumento pilotado, se codificaron los mensajes para identificar las cinco modalidades globales de interacción dialógica que utilizaron espontáneamente los niños y aquellas otras modalidades que no correspondieran a las definidas por Molina-Iturrondo.

En el proceso de análisis de los resultados, se identificó la necesidad de indagar con los padres algunos aspectos del ambiente alfabetizador en el hogar. Con este propósito se preparó y aplicó una Guía de entrevista a un padre y a tres madres.

El análisis de los datos se realizó en forma continua según se fueron capturando los datos. Los datos se organizaron, contrastaron, interrelacionaron, y aclararon conforme a las cuatro definiciones operativas y a sus categorías o dimensiones. Se eliminaron los

datos no relevantes. Los datos recopilados se interpretaron para explicarlos y dar respuesta a la pregunta de investigación.

3.8 Descripción del Contexto en el que están Insertos los Cuatro Participantes

Las primeras dos definiciones operativas en las que se fundamentó la investigación son lectura emergente y lectura oral de cuentos. Ambas definiciones inciden en el contexto familiar y educativo en el que participa el grupo de cuatro niños sujetos de investigación. En esta sección se describe el contexto escolar y familiar en que están insertos los cuatro participantes.

Lectura emergente.

Para propósitos de esta investigación, la definición operativa de lectura emergente se divide en tres categorías: ambiente alfabetizador en el hogar, ambiente alfabetizador en la escuela, y literatura infantil. El ambiente alfabetizador en el hogar se indagó mediante la aplicación de una Guía de entrevista (anexo 5) a un padre y a tres madres de los alumnos participantes. El acercamiento al ambiente alfabetizador en la escuela y la triangulación metodológica se realizaron mediante la aplicación de tres técnicas de recolección de datos: entrevista al maestro del LPE; observación del arreglo físico del salón; y revisión de documentos. Los documentos revisados fueron: perfil de los alumnos, curriculum vitae del maestro, plan de actividades diarias del LPE, y el opúsculo informativo del LPE.

Para contribuir a la validez y confiabilidad de los datos, se realizaron *member checkings* con los padres y con el maestro sobre las ideas que emergieron en las entrevistas, la observación al salón, y la revisión de documentos.

Ambiente alfabetizador en el hogar.

Los padres que proveen en sus hogares un ambiente rico en actividades y materiales relacionados al lenguaje oral y escrito pueden promover la alfabetización y la lectura emergente en sus hijos antes de que comiencen la escuela formal. Para esta investigación se indagó el ambiente alfabetizador de los hogares de los cuatro participantes con respecto a los indicadores identificados en el anexo 2. Los indicadores son: nivel educativo de los padres; uso del inglés en el hogar; hábitos de lectura de los padres: frecuencia con que se lee, para entretenimiento o información; literatura infantil: cantidad, en inglés y accesibles a los niños; y actividades de lectura oral: pide el niño que le lea, razones para leerle, frecuencia; estrategias de enseñanza y de motivación.

La indagación sobre este aspecto se realizó en la semana del 21 al 26 de septiembre de 2009, y se aplicó la Guía de entrevista a los padres con respecto al ambiente alfabetizador de sus hogares (anexo 5). A continuación se resumen las cuatro entrevistas realizadas.

El papá de Raúl tiene un Bachillerato en Ingeniería y se desempeña como técnico de laboratorio en la Universidad. La entrevista se efectuó en su lugar de trabajo el 21 de septiembre de 2009 a las 10:15 de la mañana y se extendió por 30 minutos. Raúl es hijo único y vive con ambos padres.

El padre informó que lee todos los días libros y revistas con propósitos de entretenimiento y de información para educarse. Lee frente a su hijo y con frecuencia éste le pide sentarse en su falda para ver lo que está leyendo. El niño se interesa por todo lo

que el padre lee y le pregunta. El padre informó que le satisface esa interacción con su hijo y que le explica en forma sencilla el tema sobre el que está leyendo.

En el hogar tienen una biblioteca de libros de literatura infantil que consta de alrededor de 40 libros. Éstos están accesibles al niño y los manipula espontáneamente. Cuando visitan la librería para comprar libros, Raúl distingue los que están escritos en inglés. Si se interesa por alguno, aunque esté en ese idioma, el padre y la madre se lo compran y al leerlo lo traducen al español. El padre indicó que tanto él como su esposa hablan inglés y que Raúl dice algunas palabras aisladas en esa lengua.

El padre se mostró muy entusiasmado al hablar sobre las actividades de lectura oral. Es evidente que las disfruta. Informó que Raúl les pide mucho que le lean por diversión, tanto revistas, libros, como catálogos. Como promedio tanto él como su esposa le leen en forma dialógica cuatro libros todas las noches los cuales Raúl escoge. Describe la actividad como relajada y placentera y que se extiende aproximadamente una hora.

En las sesiones de lectura oral, ambos padres señalan con el dedo las palabras según van leyendo, cambian de voces, emiten sonidos según la narración, y hacen personificaciones para motivar a Raúl hacia la lectura. También indica que visitan con frecuencia la librería; hacen historias inventadas; leen libros en computadora; y hacen historias con un programa de computadora en el que se escogen las ilustraciones y el niño construye la historia. Es evidente el compromiso de este padre por promover buenos hábitos de lectura en su hijo.

La mamá de Ana también es empleada no docente de la Universidad. Tiene un Bachillerato en Administración de Empresas e inició estudios de Maestría en Finanzas.

La entrevista se llevó a cabo en su área de trabajo el 22 de septiembre de 2009 a las 11:30 am y tuvo una duración de 10 minutos. Ana es gemela de Laura quien participó en la prueba piloto de esta investigación. Ambas tienen una hermana mayor de 8 años de edad. Las niñas viven con ambos padres.

La madre indicó que lee diariamente frente a su hija, con propósito de entretenimiento y para información como requerimiento de sus estudios graduados. Ni ella ni Ana hablan inglés.

En el hogar tienen aproximadamente 10 libros de literatura infantil de los cuales dos o tres son en inglés. También indicó que la niña trae libros prestados de la biblioteca de la escuela. La niña tiene acceso libre a los libros y en las noches muy pocas veces le pide que le lea un cuento. Si el libro es en inglés, la madre lo traduce al español.

La madre explicó que todos los días lee con la niña como parte de las tareas escolares. Como parte de sus estrategias para enseñarle a leer identificó que le llama la atención a las ilustraciones y señala las palabras con el dedo. La hermana mayor también le lee para ayudarla en las asignaciones.

La mamá de Francisco ostenta una Maestría en Educación Preescolar y hasta hace dos años fue maestra de kindergarten de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. Actualmente dirige un centro preescolar propio. Debido a la limitación de su tiempo, la entrevista fue telefónica. Ésta se llevó a cabo el 24 de septiembre, comenzó a las 11:30 am y tuvo una duración de quince minutos. Francisco vive con ambos padres y tiene un hermano y una hermana mayores que él.

La madre, con un poco de frustración, admitió que lee pocas veces en el hogar, a veces solamente una vez por semana y con propósito de información. No lee frente a sus hijos. De otra parte, señaló que aunque entienden inglés en el hogar, no lo hablan. Pero sí ven programas de televisión en inglés. Francisco no habla ese idioma.

Con respecto a la cantidad de libros de literatura infantil señaló que le es difícil precisar el número pero que deben ser por lo menos 150 y de éstos, alrededor de 30 son en inglés. Los libros están ubicados en un librero con fácil acceso al niño, y éste los manipula continuamente por lo que están “regados” por la casa, “se encuentran hasta en la cocina,” dijo. Aclaró que el niño nunca toma un libro en forma espontánea para “leerlo”. Solamente cuando ve a los hermanos mayores manipularlos, entonces se interesa.

Francisco le pide que le lea cuentos todos los días. Si se acaba de comprar el libro, le pide que se lo lea rápido, hasta en el mismo carro. De lo contrario, le pide que le lea en las noches antes de acostarse. Destaca dos razones para leerle: para que cree hábitos de lectura, y para que tenga conocimiento más amplio del mundo. Casi nunca le lee cuentos en inglés, y si son en ese idioma, se los traduce.

Sobre las estrategias que utiliza para contribuir al aprendizaje de la lectura, la madre señaló que usa el estilo dialógico de lectura, le llama la atención a las ilustraciones, marca el texto con el dedo según va leyendo, y le hace preguntas sobre la narración. Finalmente concluyó que a Francisco le gustan los libros y que disfruta las visitas a la librería.

La cuarta entrevista se realizó a la mamá de Yolanda en el kindergarten de la Universidad cuando ella fue a recoger a la niña. La entrevista se inició a las 2:15pm y terminó a las 2:40pm La madre tiene un Bachillerato en Educación Preescolar y es maestra en una escuela elemental en Bayamón. Yolanda tiene una hermana de siete años de edad.

La madre informó que debido a sus múltiples responsabilidades, solamente lee los fines de semana, tanto para información como para entretenimiento. La lectura la realiza con sus hijas presentes. Ambos padres hablan inglés y quieren que sus niñas se expongan a ese idioma. Yolanda ya dice algunas palabras aisladas en inglés.

En el hogar tienen alrededor de 100 libros de literatura infantil de los cuales cerca de 20 son en inglés. Los libros están en el cuarto de juguetes, en cajas con los lomos hacia afuera de manera que sean accesibles y fáciles de identificar. La madre comentó que siempre está pendiente de comprar libros nuevos. También señaló que sus hijas están acostumbradas a manipular los libros en forma independiente, no los rompen, ni los escriben. Para eso ella les provee otros materiales tales como libretas para escribir.

Señala la madre que leyó a Yolanda desde bebé para entretenimiento y para ampliar su vocabulario. Pero desde que aprendió a decodificar, la niña no le pide que le lea a menos que el texto sea muy complicado que entonces le pregunta: “¿Qué dice aquí?” Los libros en inglés se los lee en ese idioma y se los traduce al español. Durante la narración se sienta junto a Yolanda con el libro al lado para que “no pierda el hilo de lo que le va leyendo.”

La madre concluye que en su hogar es una costumbre leer y que la exposición a la literatura infantil y a materiales de lectura y escritura es continua. Los libros que se compran son todos del interés de Yolanda y su hermana.

Se observa que en los hogares de los cuatro participantes se les proveen libros de literatura infantil y actividades de lectura variadas que pueden propiciar la lectura emergente.

Ambiente alfabetizador en la escuela.

En los centros preescolares que proveen a los niños de edad temprana un ambiente que propicie el acercamiento al lenguaje oral y escrito, así como experiencias significativas con éstos, puede promoverse la lectura emergente. Por esta razón, para este estudio fue pertinente indagar sobre las características y condiciones del LPE que promueven la alfabetización y la lectura emergente.

Sobre este particular, se recopilaron datos con respecto a varios indicadores según señalados en el anexo 2. Éstos son: perfil de los alumnos; perfil del maestro, su filosofía educativa y criterios para la selección de libros de literatura infantil; incorporación de los libros a las actividades diarias y frecuencia semanal de actividades de lectura oral de literatura infantil auténtica; misión y objetivos del LPE; y su arreglo físico, especialmente el área de lectura o biblioteca.

Perfil de los cuatro alumnos.

La revisión del perfil de los cuatro alumnos se realizó el 24 de febrero de 2009, conforme a la Guía para la revisión del perfil de los alumnos del LPE (anexo 11). Los datos indicaron que todos cursan su segundo año en el LPE; son no lectores; no tienen

diagnóstico de problemas de desarrollo y de lenguaje; y su primera lengua es el español. Participaron dos niños con edades de 4 años y 11 meses, y dos niñas, una con la misma edad de ambos niños y otra con 4 años y 4 meses. Los nombres son seudónimos.

Los niños en estas edades así como el periodo preescolar, se reconocen como la etapa de alfabetización emergente de desarrollo de la lectura y escritura (Justice & Kaderavek, 2002). Un ambiente rico en actividades con el lenguaje escrito permite que los preescolares, mediante la observación y participación espontánea en eventos informales significativos de lectura y escritura desarrollen la lectura emergente (Whitehurst & Lonigan, 1998; Kamii & Manning, 2005).

Todos los alumnos son hijos o nietos de empleados no docentes de la Universidad. Los padres de los cuatro alumnos tienen estudios universitarios. Las familias son de nivel socioeconómico mediano. Estos datos corroboraron la información brindada por los padres en la entrevista y por el maestro en las reuniones que se efectuaron con el propósito de seleccionar el sujeto para la prueba piloto y los cuatro participantes en el estudio.

Perfil del maestro del LPE.

Los datos sobre el perfil del maestro del LPE se recopilaron de dos fuentes: su curriculum vitae y la entrevista. Con estos propósitos se aplicaron la Guía para la revisión del curriculum vitae del maestro del LPE (anexo 10), y la Guía de entrevista al maestro del LPE (anexo 4).

El curriculum vitae fue actualizado en el 2008. El maestro es puertorriqueño; tiene 35 años de edad; es casado y tiene un hijo. Ostenta un Bachillerato en Educación

preescolar y elemental y cuenta con la Certificación de Maestro para el nivel preescolar y elemental, expedido por el Departamento de Educación. Desde hace 12 años trabaja en el LPE y tiene nombramiento permanente.

El 26 de febrero de 2009 en la tarde se efectuó la entrevista no estructurada. El diálogo se dirigió por la Guía de entrevista. Las contestaciones e ideas se anotaron y al final de la entrevista se corroboró mediante *member checking* con el maestro la interpretación correcta de las ideas que expresó.

Los datos extraídos del curriculum vitae fueron verificados también por *member checking*. El maestro añadió que está cursando estudios hacia una Maestría en Educación Temprana en la Universidad del Sagrado Corazón en San Juan, Puerto Rico. Sobre el perfil de los niños matriculados en el LPE, se corroboró también mediante la entrevista, que 13 tienen entre 4 y 5 años de edad y su primera lengua es el español. Ninguno es lector independiente, y tres tienen problemas de lenguaje.

El resto de la entrevista se dirigió a indagar sobre los siguientes cuatro aspectos: filosofía educativa y cultura del salón, lectura de cuentos, contribución de la lectura oral de cuentos a la lectura emergente, y utilización de los libros con características textuales de interrogación y repetición (anexo 2).

El equipo docente del LPE está constituido por una maestra-coordinadora, una maestra, el maestro, una asistente de maestra, y tres estudiantes practicantes. Las dos maestras ostentan la certificación profesional para enseñar a nivel preescolar; tienen entre 40 y 50 años de edad; y 30 y 15 años respectivamente de experiencia como maestras.

Ambas, al igual que el maestro, participan mensualmente en actividades de mejoramiento

profesional en servicio que les provee la institución. La ayudante de maestra tiene 73 años de edad y 30 de experiencia trabajando a nivel preescolar; no cuenta con la certificación de maestra ni le es requerida por la Universidad para realizar sus funciones. Las tres funcionarias son casadas.

Este equipo de trabajo está complementado por tres estudiantes practicantes que cursan su último año en el Programa de preparación de maestro del Departamento de Pedagogía al que está adscrito el LPE. Sus edades fluctúan entre 21 y 24 años, son solteras, y ofrecen servicio en el LPE por un semestre escolar. Estas estudiantes participan con el equipo docente en la planificación de las actividades diarias y en su implantación.

La maestra-coordinadora supervisa directamente el programa diario y al personal docente. Todos participan en equipo en la planificación de las actividades diarias del salón que, según el maestro, están basadas en las necesidades e intereses de los alumnos.

El maestro reconoce la misión del LPE y sus objetivos; asevera que “se trabaja con eso en mente.” Sobre el código educativo, señala que es integrado, emergente y centrado en el niño, y con un enfoque constructivista. Indicó que “los niños interactúan con el ambiente y los materiales y van construyendo conocimientos.”

Con respecto a la lectura de cuentos como actividad de alfabetización, el maestro señaló como ejemplo que todos los días, usualmente en la tarde, lee al grupo un libro de literatura infantil en modalidad dialógica. En esas sesiones dice, “los niños interrumpen la lectura en grupo con comentarios y preguntas acerca de la narración y las ilustraciones, y por ejemplo, señalan el título y dónde se comienza a leer.” También indicó que de

acuerdo al tema e interés del grupo, “efectúa diariamente en la mañana talleres de literatura en los que lee poesía, crea carteles y libros grandes con los niños, y dramatizan historias.”

El maestro selecciona los libros que lee en el salón y los que se ubican en el área de lectura o biblioteca. Los libros pueden ser pertinentes al tema del día o no. En torno a los criterios que aplica para la selección de los libros señala los siguientes que también están reconocidos en la literatura: “relación con el tema que se está trabajando; concordancia de las ilustraciones con el texto; que tenga repetición, rima y ritmo; que lo que está escrito se refleje en las ilustraciones; que el contenido o acción sea predecible; ilustraciones llamativas y con muchos colores; y narración con inicio, problema y solución.” El maestro también explicó que trata de que los libros tengan características textuales variadas, incluyendo los que tienen preguntas e informativos. Además indicó que prefiere libros con características textuales diversas, rima, repetición, informativos, y otros.

Comentó el maestro que a base de su experiencia, los libros informativos provocan mayor cantidad de preguntas que otros. Añadió que los libros informativos les gustan mucho a los niños y provocan variedad de preguntas muy interesantes. Esta aseveración está de acuerdo con lo que dicen Smolkin & Donovan (2003) de que utilizar libros informativos con no lectores contribuye a la comprensión lectora. Otro dato que señaló fue que los libros con interrogación y repetición deben leerse con entonación y emoción para que los niños se interesen. Al respecto dijo: “La emoción que le das a la lectura es lo que los provoca a preguntar o a repetir, pero no siempre resulta así. A veces

hay que ofrecer más motivación. Todo depende del niño que esté participando en la actividad. Al leer libros informativos los niños hacen más preguntas que al leer libros con preguntas.”

Sobre cómo contribuye la lectura oral de cuentos a la lectura emergente de sus alumnos, respondió: “ven el modelaje del maestro; relacionan la ilustración con el texto; que lo que se lee es el texto y no la ilustración; comienzan a señalar letras y palabras; intentan comprender el texto; surge la lectura inventada; se lee de izquierda a derecha; y crean libros grandes relacionados a lo que se lee.”

De la entrevista con el maestro del LPE, la revisión de su curriculum vitae, y la observación al LPE, se evidenció que tiene la preparación académica, la experiencia, y la certificación profesional requeridas para enseñar a nivel preescolar. El maestro utiliza un código educativo integrado, emergente y centrado en el niño, y con un enfoque constructivista, enmarcado en la teoría sociocultural de desarrollo cognitivo según descrita por Edwards (2007). Ésta es la base de la filosofía educativa del maestro. También queda así consignada en la misión que declara el opúsculo informativo del LPE. Estos hallazgos confirman lo que señala la literatura en torno a que las estrategias instruccionales y de motivación de los maestros de nivel preescolar hacia el lenguaje pueden fomentar la lectura emergente (Stahl & Yaden Jr., 2004).

Incorporación de los libros en las actividades diarias y frecuencia semanal de actividades de lectura oral de literatura infantil auténtica.

El propósito de revisar el Plan de actividades diarias del LPE fue conocer las actividades de lectura oral de cuentos y otras actividades relacionadas a la lectura y al desarrollo del lenguaje escrito que se llevan a cabo; si se incorporan los libros de

literatura infantil auténtica a las actividades diarias; y la frecuencia semanal con que se lee en voz alta a los niños. El 30 de marzo de 2009, se aplicó la Guía para la revisión del Plan de actividades diarias del LPE (anexo 9). En el anexo 17 se incluye como ejemplo el plan de actividades de un día.

Se evidencia que en las tardes, luego de que los niños toman su siesta, el maestro lee algún libro de literatura infantil y extiende la lectura a través de actividades tales como juego dramático, creación de libros por los niños, trazo de líneas y formas, identificación de palabras que riman , entre otros.

Se acepta en la literatura que uno de los primeros ejercicios de reconocimiento fonológico es aprender a reconocer y a producir palabras que riman mediante la utilización de palabras en libros de cuentos y de poesía (Howard & McCathern, 2003). Sobre este aspecto, los autores advierten que el reconocimiento de letras y el conocimiento fonológico deben desarrollarse conectados a textos para preparar a los niños para usar ambos con sentido y propósito. El maestro reconoció en la entrevista que lee libros de poesía a los niños y en el centro de lectura o biblioteca se constató la disponibilidad de libros con esas características textuales.

Se revisaron un total de 15 planes diarios de actividades. Todos corresponden al tema de “El circo.” Éstos son preparados en equipo por la maestra-coordinadora, los dos maestros, la ayudante de maestra, y las tres estudiantes practicantes. En todos los planes se incluye entre otros, el desarrollo de competencias en comunicación oral y recepción auditiva, así como la exploración del lenguaje. Al respecto, se provee para que los niños “participen en diálogos, como emisor o receptor; respondan a instrucciones verbales;

compartan experiencias verbalmente; esperen su turno para hablar; incorporen palabras nuevas en sus conversaciones; demuestren fluidez al expresar sus ideas; manipulen materiales de escritura para representar por ejemplo, características del circo; escriban de manera no convencional utilizando dibujos, garabatos, letras y palabras inventadas y letras aisladas; formulen preguntas acerca del tema; dramaticen por ejemplo, personajes del circo; distingan entre izquierda y derecha; y resuman verbalmente lo aprendido en la actividad, entre otros.”

En cinco de los planes se incorporó en la mañana la lectura dialógica por el maestro de libros de literatura infantil relacionados al tema del circo en la cual los alumnos tienen la oportunidad de aportar comentarios y experiencias. Los planes revisados evidencian que se leyeron en las mañanas los siguientes libros de literatura infantil: El circo, El payaso de la alegría, Un vestuario para Lina, El circo. 2, y El circo internacional. De acuerdo a lo que está escrito en los planes, al final de cada lectura se establece un diálogo dirigido por 5 o 6 preguntas guías.

Fisher y otros (2004) establecen que el texto que se lea en voz alta no debe ser un evento aislado, sino parte integral de un programa alfabetizador. Se observó en los planes diarios que el maestro integra los libros a las actividades diarias.

Además, en diferentes días se efectuaron actividades con el propósito de expandir las actividades de lectura y escritura, tales como:

- completar un ordenador gráfico de manera pictórica sobre los sucesos según ocurrieron en el cuento;
- sacar de una caja de sorpresas láminas de objetos que utilizan los magos para sus actos y nombrar cada uno;
- escoger una lámina sobre un circo e inventar una historia corta sobre la misma;
- juego de preguntas utilizando un cartel con ventanillas;

-escuchar una adivinanza para descubrir a qué personaje del cuento se refiere:

Utilizo aros,
bolas y vasos,
los lanzo al aire,
y no los dejo caer.
¿Quién soy?

-dramatizar los distintos personajes que trabajan en un circo mediante gestos, movimientos, y diálogos.

-realizar una obra de arte, utilizando la técnica del papel mojado, representando gráficamente elementos alusivos al presentador o animador del circo, y explicar su obra al grupo. Pregunta guía: ¿Qué representa tu obra gráfica?

-completar un diario reflexivo en el cual escriben de manera no convencional lo que aprendieron acerca de los distintos personajes que trabajan en un circo.

Como actividad de cierre de la unidad temática, los niños asumieron roles como parte de un juego dramático sobre el espectáculo de un circo. A esta actividad invitaron a los padres y a la investigadora. Los maestros prepararon un escenario y los niños, con las vestimentas correspondientes realizaron diversos actos identificando el personaje que representaban: malabarista, payaso, domador de animales, animador o presentador, bailarina, acróbata, mago, ciclista, músico, cantante, cobrador de boletería, vendedor de *pop corn*, dulces y refrescos, costurera, y maquilladora.

Otro aspecto clave en el desarrollo de la lectura emergente es la incorporación frecuente en los salones preescolares de actividades de lectura oral de cuentos y otras relacionadas a la lectura y la escritura. El maestro afirmó que diariamente les lee en voz alta de manera interactiva a los niños algún libro de literatura infantil auténtica. Así mismo, señaló que realiza otras actividades que identifica como “talleres de literatura”. El tema de los talleres se define por ejemplo, conforme a las competencias que estén trabajando, al tema, y al interés que demuestren los alumnos por algún asunto en particular. En esas actividades se leen poemas escritos por el maestro, se preparan libros

grandes por los niños, se discuten carteles y otros materiales didácticos. Estas iniciativas están respaldadas por la literatura revisada (Ard & Beverly, 2004; Sainz, 2005).

La revisión de los 15 planes de actividades diarias reflejó que en todos se incluyen objetivos educativos relacionados al desarrollo de competencias en comunicación oral y recepción auditiva, así como la exploración del lenguaje. Se identificó una diversidad de actividades dirigidas al desarrollo de la lectura y escritura enmarcadas en el tema que estaban trabajando, “El circo.”

Misión y objetivos del LPE.

El opúsculo informativo del LPE tiene fecha de revisión del 2007, y fue realizado por la Directora del Departamento de Pedagogía (anexo 18). Consta de cuatro páginas. La revisión del mismo se realizó conforme a la Guía para la revisión del opúsculo informativo del LPE (anexo 8). La filosofía y misión son: ofrecer servicios educativos de nivel preescolar a niños entre las edades de tres a cinco años mediante un programa de corte integral con un enfoque constructivista emergente caracterizado por su flexibilidad y dirigido a atender las habilidades, necesidades, e intereses particulares de los niños en desarrollo.

Los propósitos del LPE son: proveer un programa educativo de calidad planificado mediante un proceso recíproco de interacción entre los niños, los educadores, y el ambiente educativo; caracterizado por su flexibilidad, promoción del uso espontáneo por los alumnos de los materiales educativos disponibles en las áreas de aprendizaje y de la exploración e investigación a través de experiencias y actividades que parten del juego,

del aprendizaje activo, y del currículo integral y emergente; así como el fomento del desarrollo de patrones y actitudes de interacción positiva y destrezas pro-sociales.

La filosofía constructivista, el código educativo integrado y centrado en el niño, del programa educativo del LPE es un componente importante del salón. Este componente es evidente en el arreglo físico, en el equipo del patio, en la selección de los materiales y en la interacción de los adultos con los niños.

El ambiente y la distribución del espacio reflejan características propias de la cultura constructivista que enmarca las actividades. Los alumnos interactúan espontáneamente y a través de actividades semi-dirigidas con los materiales, con el maestro, individualmente, o en grupos pequeños.

Arreglo físico del LPE.

Con el propósito de conocer el arreglo físico del salón, la dimensión didáctica del maestro, el código educativo, y la cultura del salón, se aplicó el 27 de febrero de 2009, la Guía de observación del ambiente del LPE (anexo 6). Se exploró el constructo de lectura emergente y las categorías de ambiente alfabetizador de la escuela y literatura infantil.

El salón mide 25'x 45' pies, tiene ventanas de cristal y aire acondicionado. Está decorado con el tema que se está estudiando, "El circo." Tiene pizarra y anaqueles abiertos a la altura de los alumnos y hay espacio de asamblea donde el maestro reúne al grupo completo. También tiene siete mesas bajitas, rectangulares y circulares, con sillas para los trabajos en grupos pequeños o individuales. En el área de patio y terraza hay un pequeño huerto, mesas de agua y arena, caballetes, equipo de patio y otros juegos.

El arreglo físico del salón está dividido en ocho centros de aprendizaje. Estos son: hogar y juego dramático, desarrollo del lenguaje, ciencias y matemáticas, lectura y escritura, bloques, materiales manipulativos, música y teatro. En los centros hay diversidad de materiales que los niños utilizan libremente; todos son atractivos, tienen materiales suficientes para la cantidad de niños, están rotulados con letras grandes, y son fácilmente identificables. Los centros de aprendizaje están distribuidos conforme a los “ambientes educativos” descritos en el opúsculo informativo del LPE: “ambiente principal donde están la mayoría de las áreas de aprendizaje; ambiente de lenguaje integral; terraza para arte, música, movimiento creativo, y carpintería; y ambiente educativo exterior o patio.”

En el centro de lectura o biblioteca hay un anaquel abierto con 20 libros de literatura infantil en español accesibles a los niños. Todos los libros son con ilustraciones. Los niños tienen acceso libre a éstos y los hojean y manipulan espontáneamente.

Debido a que los niños aún no son lectores independientes, su interacción espontánea e individual con los libros se centra en distinguir el lugar donde está escrito el título, mirar las ilustraciones y comentar sobre ellas, relacionar las ilustraciones con el texto, repetir partes del texto o palabras aisladas, intentar narrar el cuento o partes del cuento guiándose por las ilustraciones, sujetar el libro en forma correcta, señalar que se empieza a leer en la parte superior izquierda del texto e identificar letras y palabras aisladas, entre otros. Estos comportamientos que abonan a la construcción del significado del texto, son afines a cómo la interacción entre imagen y texto produce significados.

Durante la sesión de observación al LPE, dos niños y una niña se acercaron para ver un libro nuevo que el maestro había traído esa mañana.

Se observa en el centro, un libro grande hecho por los niños titulado *Mariquita*. El maestro dice que para la preparación de libros grandes, él les da a los niños algunas “frases estímulo” para guiarlos. Por ejemplo, en la preparación de ese libro les dijo primero: “Había una vez una mariquita que...” Los niños contestaron: “se fue volando.” Entonces dibujaron la ilustración y el maestro escribió en el papel la frase que los niños dijeron. En el anexo 19 se incluyen fotos del LPE y de la sesión de lectura por el maestro.

Se constataron entre otras, las siguientes prácticas reconocidas en la literatura revisada como útiles para fomentar la lectura emergente en preescolares: formular preguntas abiertas de alto nivel (Cambourne, 2000); valorar las necesidades y fortalezas de los niños y dar énfasis a la interacción social como una ruta hacia el lenguaje (Justice, 2004); proveer un balance entre el trabajo con palabras y la comprensión de las narraciones (Taylor y otros, 2002); contribuir a que los niños relacionen letras y sonidos mediante el uso de palabras en cuentos y en poesías (Howard & McCathern, 2003); e invitar a los niños a aprender a leer y a escribir, leyendo y escribiendo material auténtico (Goodman, 1989).

Dickinson (2002) señala algunos efectos positivos de aspectos de los salones preescolares en la lectura emergente tales como: abundancia de libros; uso por los maestros de vocabulario variado; lectura y discusión de cuentos; estimulación de conversaciones intelectualmente retadoras; enseñanza de las letras y su sonido, así como

el reconocimiento de palabras; y la experimentación con la escritura. Todos estos aspectos se observaron en el LPE.

Con respecto a la visión del lenguaje integral del maestro según definida por Cooper (2005), y de la misión del LPE, quedaron evidenciados en la manera en que está organizado el salón, en los materiales, y en la forma en que se crean oportunidades para expandir el proceso de lectura emergente que se inició en los hogares. Estos aspectos son identificados por Sáez y otras (1999) y Stahl & Yaden Jr. (2004). En resumen, el maestro reconoce y aplica lo que dicen Fields & otros (2004) acerca de la necesidad de organizar el ambiente para que los niños construyan de éste su conocimiento.

La observación al LPE y la revisión de los planes educativos sugiere que el arreglo físico del salón puede proveer para la interacción de los niños con los materiales y con los maestros en actividades espontáneas y semiestructuradas según lo recomiendan Fields y otros (2004); y Neuman y otros (2004). Esta realidad así como las competencias profesionales del maestro, quedaron demostradas.

Literatura infantil: calidad, cantidad, y variedad

La segunda categoría de la definición operativa de Lectura emergente es la literatura infantil (anexo 2). La indagación sobre este asunto se trabajó mediante el análisis de materiales en dos partes. Primero, el 5 de marzo de 2009 se identificó la cantidad y el género de los libros de literatura infantil en el centro de biblioteca o lectura del salón y cuántos de ellos reflejaron características textuales de interrogación y repetición. .

En segundo lugar, se evaluaron dichos libros, así como el que leyó el maestro en la sesión de lectura observada, y los dos seleccionados para las sesiones individuales de lectura en voz alta utilizados como parte de esta investigación. El objetivo de evaluar los libros fue conocer si cumplen con los criterios de calidad que se reconocen en la literatura. Se aplicó con este propósito, el Formulario para la evaluación de la calidad de libros de literatura infantil (anexo 12).

El día en que se realizó la visita de observación al salón, había en el área de lectura o biblioteca un total de 20 libros en español de diversos géneros: 6 informativos, 11 cuentos con ilustraciones, uno con ilustraciones sin texto (*pop-up*), y 2 de poesía y rima. Del total de 20 libros, uno tenía características textuales de interrogación, y otro de repetición.

Pero aunque imprescindibles, la presencia de libros es insuficiente para promover la lectura emergente si no ocurren actividades pertinentes y conducentes a la atribución de significado precoz con ellos (Sainz, 2005). Durante la visita al LPE se observó a varios niños manipular libremente los libros, especialmente uno nuevo. Cualquier tipo de libro puede adelantar el proceso de la lectura emergente dependiendo del interés que demuestren los niños, así como su nivel de alfabetización, y las competencias que el adulto interese desarrollar (Sullivan & Duke, 2004; Wilkinson, 2003).

El 6 de marzo de 2009, se evaluó la calidad de los libros disponibles en el salón, el utilizado por el maestro, y los dos leídos individualmente al grupo de cuatro niños. El libro titulado Circo internacional es un *pop-up* cuyas páginas se desdoblán una a una para formar en dos dimensiones el espectáculo de un circo. Los seis libros informativos son

con ilustraciones y ninguno tiene protagonista; el titulado ¿Qué hay en el mar?, es un libro grande en el que se repite la pregunta: ¿Y qué más? También hay dos libros con poesía y rima.

Los once cuentos con ilustraciones tienen como protagonista un niño o niña o un animal, ninguno refleja alguna característica textual particular (como por ejemplo rima o repetición). Se encontró que de los 20 libros de literatura infantil, 18 cumplen con los criterios de calidad reconocidos en la literatura con respecto a las ilustraciones y al contenido. Solamente dos de estos, Uitel en el bosque y El enano saltarín sobrepasan las 50 páginas, tiene un exceso de palabras por página, el vocabulario está sobre el nivel de los preescolares, y la narración es complicada.

Los dos libros utilizados en las sesiones de lectura oral individual fueron provistos por la investigadora por lo que no estaban accesibles en el salón. Los padres de los participantes habían informado el 3 de marzo que no se los habían leído a sus hijos. Ambos libros cumplen con todos los criterios de calidad. En los anexos 20 y 21 están los correspondientes Formularios para la evaluación de la calidad de los dos libros de literatura infantil utilizados en la investigación.

En La gran rana bocona se repite en 18 ocasiones la frase: “gran rana bocona,” 5 veces la palabra “mosca”, y 5 veces las oraciones “¿Quién eres y qué comes? Gritó la rana bocona.” En Oye, hormiguita, aparecen en el texto 8 preguntas distintas: seis las formula el niño, una la hormiga, y la última el narrador.

Los libros de literatura infantil deben promover la atención e interés de los niños con el texto mediante unas características particulares (Howard & McCathern, 2003;

Justice y otros, 2002). De los 22 libros evaluados, solamente dos no cumplen con los criterios de calidad para literatura infantil reconocidos en la literatura. Aún así, Wilkinson (2003) advierte que cualquier tipo de libro puede potencialmente proveer la oportunidad para una experiencia lectora de calidad, por lo que no es de preocupar que también estén disponibles a los niños.

Lectura oral de cuentos.

La segunda definición operativa en la que se fundamentó la investigación es la Lectura oral de cuentos. Ésta es una de las actividades que recibe mayor atención en las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje y la alfabetización emergente (Villalón y otros, 2006). Además, esta actividad se correlaciona entre otros, con la lectura emergente, la alfabetización antes de entrar a la escuela (Marchesi, 2005; Villalón y otros), y la comprensión en niños preescolares (Lonigan y otros, 1999). Para explorar sobre este asunto y completar la triangulación metodológica, se entrevistó al maestro y se observó una sesión de lectura en voz alta por el maestro en el salón.

En la entrevista el maestro afirmó que siempre sus lecturas son de modalidad dialógica. De otra parte, el 5 de marzo de 2009, se observó la sesión de lectura por el maestro y se aplicó la Guía de observación de la sesión de lectura en voz alta en el LPE (anexo 7).

El maestro leyó un libro de cuentos con ilustraciones titulado El circo.² Éste está relacionado con el tema de la clase. Se destaca que la lectura fue iniciada por el maestro, los niños interrumpieron la lectura en grupo con comentarios y preguntas, dialogaron sobre las láminas, y utilizaron diversos modos para atribuir significado a la narración.

El maestro leyó con entonación y emoción y logró que los niños se interesaran en la actividad. Señaló con su dedo algunas palabras según leyó. Llamó la atención de los niños a las ilustraciones. Les preguntó qué creían que iba a pasar en la próxima página. Les solicitó que mencionaran una palabra que rimara. Se detuvo en una frase que se repetía para que los niños la dijeran, entre otras.

Conforme a la lectura dialogada del cuento, el maestro también formuló las siguientes preguntas a los niños: “¿Quién se atrevería a entrar en la jaula de los leones? ¿Dónde vivían los animales antes de llegar al circo? ¿Hay circos sin animales? ¿Qué es difícil para la domadora de elefantes?” También los invitó a contar los leones, los caballos, y otros animales en algunas ilustraciones. De otra parte, los alumnos relacionaron el cuento con un circo y con un espectáculo de perros al que algunos recientemente habían asistido con sus padres. Los niños participaron espontáneamente durante toda la actividad y no se observó a ningún niño leer en forma independiente.

Aunque Ortiz y otros (2001), y Scheffner y otros (2005) destacan que no se puede considerar un estilo de lectura oral mejor que otro, la lectura dialogada le facilita al niño pensar en voz alta y construir significado a través del diálogo sobre el texto que aún no puede decodificar fonéticamente (Whitehurst & Lonigan, 1998). Los modos de hacer referencia al lenguaje escrito en las interacciones de lectura entre adulto y niño promueven mayor cantidad de preguntas y comentarios y parecen ser un contexto ideal para estimular el conocimiento de los niños sobre la palabra impresa (Ezell & Justice, 2000). El grupo de cuatro niños participantes en este estudio han estado expuestos diariamente a esta modalidad de lectura oral de literatura infantil por dos años. Se

corroboró mediante la entrevista y la observación a una sesión de lectura oral en el salón, que la modalidad de lectura oral de cuentos que el maestro utiliza es la dialógica.

Los hallazgos de este estudio sugieren que el ambiente del LPE y del hogar pueden propiciar en los cuatro preescolares el acercamiento al lenguaje oral y escrito a través de experiencias significativas con éstos, lo que promueve la lectura emergente particularmente por medio de la lectura oral de cuentos.

3.9 Captura y Análisis de Datos

A continuación se describe cómo se capturaron e interpretaron los datos asegurando la validez y confiabilidad del estudio. En este estudio, el interés primordial es contribuir a la comprensión de cómo el lenguaje opera como una herramienta cognitiva y psicológica para atribuir significado a un texto que aún los niños no pueden leer de manera independiente. Con este propósito, se indagó si los dos libros de cuentos con características textuales de interrogación y repetición se relacionan con distintos mensajes espontáneos de los niños en su intento de atribuir significado al texto.

Las transcripciones de los discursos de los niños se analizaron para identificar el uso recurrente de las modalidades globales de interacción dialógica. Solo se codificaron expresiones verbales espontáneas de los niños, no respuestas o comentarios a observaciones o explicaciones de la lectora. Primero, se completó un análisis basado en frecuencia de ocurrencia de las modalidades. Se determinó lo siguiente:

- las modalidades globales de interacción dialógica interrogativa y repetitiva en los discursos individuales de los niños;

- si el uso de alguna de las dos modalidades se relaciona con las características textuales interrogativas y repetitivas; y
- si en los discursos emergieron otras modalidades de interacción dialógica diferentes a las de interrogación y repetición.

Las frecuencias se determinaron en cuatro niveles:

- Nivel 1: para cada niño por sesión de lectura;
- Nivel 2: para cada niño para las tres sesiones de lectura del mismo libro;
- Nivel 3: para los cuatro niños para las tres sesiones de lectura de cada libro; y
- Nivel 4: para el total de los cuatro niños para las seis sesiones de lectura de ambos libros.

El segundo análisis que se hizo de las transcripciones de los discursos de los niños fue de carácter cualitativo con el propósito de explorar los patrones de lenguaje espontáneos utilizados por los niños como herramientas cognitivas para atribuir significado al texto que se les leyó en voz alta. Este método utilizado por Molina-Iturrondo (1999a), se fundamenta en la teoría lingüística sistemática funcional de Halliday (1994), y ha sido utilizado igualmente por lingüistas educativos para analizar el discurso entre padre e hijo y maestro y niño (Torr, 2004). Al estudiar las preguntas y comentarios de los niños en el contexto de la lectura oral de cuentos, su pensamiento en ese evento literario puede revelarse y quizás también qué aspectos textuales sobresalieron desde el punto de vista del niño (Yaden, 1999, citado en Torr, p. 189).

El análisis cualitativo consistió en determinar:

- cómo varió en cada niño el uso espontáneo de las modalidades globales de interacción dialógica en las tres sesiones de lectura del mismo libro;
- cómo varió en cada niño el uso espontáneo de otras modalidades de interacción dialógica diferentes a las cinco que guían inicialmente el estudio y que fueron definidas por Molina-Iturrondo (1999a).
- en qué medida en la lectura de los libros con características textuales interrogativas y repetitivas se evidenció el uso de mayor cantidad de modalidades y de qué tipo; y
- en qué medida estuvieron influenciadas las modalidades de interrogación y repetición utilizadas por los niños, por las características textuales de cada libro.

Protocolo para el análisis de datos.

Para determinar las frecuencias en que emergieron las modalidades globales de interacción dialógica se aplicó el Formulario para la tabulación de modalidades globales de interacción dialógica, según adaptado (anexo 13).

El protocolo para la codificación y tabulación de las transcripciones fue:

- a. Transcribir cada una de las 24 sesiones de lectura mediante la separación del parlamento de la lectora y de los niños, en dos columnas paralelas, y en unidades de discurso o frases.
- b. Codificar únicamente los comentarios espontáneos de los niños.
- c. No codificar los comentarios hechos por la investigadora.
- d. Identificar las modalidades globales de interacción dialógica con las siguientes

abreviaturas:

- repetitiva (R)
- interrogativa (I)
- descriptiva (D)
- aseverativa (A)

- búsqueda dirigida (B)
- otras (O).

e. Completar un Formulario por libro para la tabulación por niño y por sesión de lectura.

El protocolo para el análisis cualitativo de los datos ya codificados se guió por las siguientes preguntas entre otras, contempladas en la Planilla para analizar los discursos espontáneos de los niños:

- a. ¿Prevalcen las modalidades dialógicas globales interrogativas y repetitivas identificadas por Molina-Iturrondo (1999a) en la interacción oral espontánea de los preescolares en las sesiones individuales de lectura oral de cuentos en cuyos textos predominan la interrogación y repetición?
- b. ¿Se manifiestan en las sesiones de lectura del libro con características textuales repetitivas, el uso de mayor cantidad de modalidad dialógica repetitiva que en la sesión de lectura del libro con características textuales interrogativas?
- c. ¿Se manifiestan en las sesiones de lectura del libro con características textuales interrogativas, el uso de mayor cantidad de modalidad dialógica interrogativa que en la sesión de lectura del libro con características textuales repetitivas?
- d. ¿Qué otras modalidades globales (descriptiva, aseverativa, y búsqueda dirigida) emergen en la interacción oral espontánea de los preescolares?
- e. ¿Qué otras modalidades de interacción dialógica diferentes a las cinco identificadas por Molina-Iturrondo (1999a) emergen espontáneamente en los diálogos de los preescolares?
- f. ¿Cómo varía en cada niño el uso espontáneo de las modalidades dialógicas globales en

las tres sesiones de lectura individual del mismo libro?

- g. ¿En qué medida propician los libros con características textuales interrogativas y repetitivas el uso de mayor cantidad de modalidad dialógica que el otro libro?
- h. ¿En qué medida están influenciadas las modalidades dialógicas de interrogación y repetición utilizadas por los niños en cada sesión de lectura por las características textuales de los libros?

Se incluye en el anexo 22 el Resumen del protocolo para el análisis de los discursos.

Tomando como marco de referencia la pregunta de investigación y el supuesto de investigación del estudio, se conversó en forma iterativa con los datos recopilados a través de los distintos instrumentos haciendo conexiones conforme a las unidades de análisis (Erlandson y otros, 1993). Las unidades de datos recurrentes se convirtieron eventualmente en categorías que permitieron identificar aseveraciones de relación entre conceptos para interpretar los datos recopilados (Lucca & Berríos, 2003). Una vez se completó el análisis y la comprensión de los datos, se identificaron los hallazgos del estudio. Es importante destacar nuevamente que los hallazgos en una investigación naturalista no se descubren, sino que emergen y se crean mediante el investigador y los grupos implicados (Erlandson y otros). De esta forma, se construyó la realidad desde la perspectiva de los participantes.

Peer debriefing.

Un aspecto clave en esta investigación fue la identificación de las modalidades globales de interacción dialógica que demostraron espontáneamente los niños. Con el propósito de constatar la identificación correcta, se solicitó a una estudiante de la Maestría en Educación del Niño de la Universidad de Puerto Rico que realizara el *peer debriefing* de la prueba piloto y de otra grabación seleccionada al azar. *Peer debriefing* es una de las técnicas que contribuye a la integridad en la investigación cualitativa (Erlandson y otros, 1993). La técnica consiste en permitir que otro profesional ajeno al contexto en que se está efectuando el estudio, pero que comprende el propósito del mismo, informalmente analice documentos y dialogue con el investigador sobre el diseño de investigación, sus ideas, y preocupaciones.

El propósito de la revisión de la transcripción de ambas sesiones individuales de lectura en voz alta por una segunda persona fue corroborar en forma independiente la identificación de las modalidades globales de interacción señaladas inicialmente. Se cuidó a través de esta estrategia por la transparencia de los datos que se obtuvieron para contribuir a la validez y confiabilidad de los hallazgos (Erlandson y otros, 1993).

Validez interna.

La validez interna del estudio se refiere al grado en que los hallazgos de la investigación coinciden con la realidad (Erlandson y otros, 1993; Lincoln & Guba, 1985). La validez interna se aseguró mediante la triangulación de los datos recopilados de las diversas fuentes y métodos así como por *peer debriefing* y *member checkings* o comprobación por los participantes.

La triangulación de los datos haciendo uso de dos o más fuentes, según queda demostrado en el Cuadro de triple entrada para la construcción de instrumentos, permite conocer si lo que se observa y lo que se informa tiene el mismo significado (Stake, 2000). De otra parte, la comprobación con los participantes contribuye a asegurar la adecuada interpretación de sus palabras por el investigador (Lincoln & Guba).

Además de estas estrategias, se preparó una Declaración de persona como instrumento de investigación (anexo 23) con el propósito de reflexionar sobre su historia personal, preparación académica, experiencias profesionales, creencias y valores, así como acerca de lo que espera descubrir y la relevancia de los resultados que sospecha surgirán del estudio. Este ejercicio contribuyó a reconocer los factores que pueden afectar sus observaciones e interpretaciones de significados y de esta forma controlar la subjetividad con respecto al propósito y significado del estudio.

Validez externa.

La validez externa o confirmabilidad del estudio se refiere al grado en que los hallazgos son producto del foco de investigación y no de los prejuicios del investigador (Lincoln & Guba, 1985). Para contribuir a la validez se comenzó con las autorizaciones a la investigación de la Directora del Departamento de Pedagogía, de los miembros del Comité de investigación, y de los padres de los cuatro niños (anexos 24, 25, y 26).

Para contribuir a la validez externa del estudio, se llevó una Pista de auditoría de confirmabilidad (anexo 27), con un calendario de actividades (anexo 28), en la que se describió cómo se recolectaron los datos; cómo los participantes revisaron los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos; cómo se compararon los datos; y cómo

se determinaron las categorías; las dificultades encontradas; y las decisiones que tuvieron que hacerse en el proceso. La pista de confirmabilidad permite que alguien externo al estudio pueda verificar si las conclusiones e interpretaciones se desprenden directamente de las fuentes de datos y si están fundamentadas en la investigación realizada. También se guardaron y clasificaron todos los instrumentos administrados y las anotaciones.

Otro aspecto importante para contribuir a la validez externa es la divulgación de los resultados del estudio a las personas interesadas, particularmente a los padres de los alumnos del LPE, y a los docentes que allí laboran. La divulgación detallada del estudio tendrá dos propósitos: contribuir al mejor uso de la literatura infantil en actividades de lectura oral de cuentos para promover la lectura emergente en los niños de edad temprana; y permitir transferir la investigación a otros contextos similares.

Ética en la investigación.

Durante todas las fases de la investigación se cumplieron con las consideraciones éticas de la investigación naturalista con respecto al apoderamiento del proceso por todos los participantes, el aprendizaje unos de otros, y el fomento de la conexión entre todos en la construcción de la realidad estudiada (Guba & Lincoln, 1989). Antes de realizar la prueba piloto y de comenzar la recolección de datos, se obtuvo la autorización de todos los involucrados para efectuar la investigación: Directora, Comité de investigación, y padres. El maestro del LPE estuvo involucrado activamente en la planificación y toma de decisiones del estudio según se especifica en el apartado titulado Fases de la investigación. Además, los datos que se obtuvieron por las diversas técnicas de recolección se utilizaron tal como aparecieron. Para conservar la confidencialidad, los

nombres de la alumna que participó en la prueba piloto y los de los cuatro participantes en el estudio son seudónimos (Stake, 2003).

Valor del estudio de caso por sí mismo.

Un estudio de caso tiene valor por sí mismo como caso único (Lucca & Berríos, 2003). El que se realizó intenta describir la realidad con respecto a las modalidades globales de interacción dialógica en el discurso espontáneo de un grupo de cuatro niños de 4 a 5 años de edad por lo que sus hallazgos no son generalizables ni es necesario hacer recomendaciones (Stake, 2003). El estudio de caso interpretativo, acompañado de un informe escrito es la manera en que se presentan los informes de estudios naturalistas (Lincoln & Guba, 1985) por lo tanto, este proceso culminará en un informe escrito sobre la investigación y su correspondiente defensa.

El análisis del discurso oral espontáneo de cuatro preescolares no lectores en sesiones individuales de lectura en voz alta de dos libros de literatura infantil con características textuales diferentes fue el foco principal de la investigación. El propósito fue conocer cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición con las modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto. El estudio de caso dentro de la metodología cualitativa del paradigma naturalista permitió la indagación sobre dicha realidad.

El potencial reconocimiento por el maestro de las modalidades de interacción dialógica que provocan las características textuales de los libros podría contribuir a la selección de libros con ciertas particularidades que promuevan la atribución de significado al texto desde diversas perspectivas cognitivas. De esta forma, se podría

contribuir a la construcción de conceptos sobre el lenguaje escrito y a la atribución de significado que se espera culminen en la lectura independiente y en la comprensión de lectura.

3.10 Conclusiones preliminares y proyección de trabajo

La prueba piloto del Formulario para la tabulación de modalidades globales de interacción dialógica demostró que el instrumento permite registrar los tipos de modalidades utilizadas espontáneamente por preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee en voz alta de manera interactiva. En la prueba se leyó un libro de literatura infantil con características textuales de repetición. Se identificó mediante el análisis del discurso espontáneo de una niña no lectora de 4 años 0 meses de edad, el uso de cuatro modalidades repetitivas, una interrogativa, y otra descriptiva.

En la primera sesión de lectura de un libro en el que predominó la repetición, se observó en el discurso de la participante, el uso predominante de la modalidad global de interacción dialógica repetitiva. Este hallazgo, aunque muy preliminar, es congruente con el supuesto de investigación: las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se les leen individualmente en voz alta y de manera interactiva a cuatro preescolares no lectores se relacionarán con un mayor uso espontáneo de modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y repetición para atribuir significado al texto.

Capítulo 4: Resultados de la Investigación

En la presente investigación se aborda el tema de la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana. En este capítulo se presentan en el primer apartado los resultados obtenidos luego de administrar los instrumentos de investigación. En el segundo apartado se expone el análisis e interpretación de los resultados. En el capítulo anterior ya se resumieron y analizaron los datos recopilados en torno a los constructos lectura emergente y lectura oral de cuentos, que inciden en los contextos alfabetizadores, del hogar y del LPE, en los que están insertos los cuatro alumnos participantes.

El análisis de discurso de los participantes se realizó primero, para identificar las modalidades de interacción dialógica utilizadas por los niños para atribuir significado con relación a las características textuales de dos libros de literatura infantil. Segundo, para distinguir el significado que los niños le atribuyeron al texto utilizando las modalidades globales de interacción dialógica. Se comienza abordando la definición operativa de modalidades globales de interacción dialógica y se continúa con la definición de atribución de significado al texto. Ambas definiciones inciden específicamente en la pregunta de investigación.

La pregunta de investigación que se formuló para este estudio fue la siguiente:

¿Cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se leen individualmente en voz alta de manera interactiva, con las modalidades globales de interacción dialógica

que usan espontáneamente los preescolares no lectores para atribuir significado al texto?

Del análisis de los datos recopilados en torno a las dos definiciones operativas, se derivaron cuatro categorías de datos y varias subcategorías que se discuten en el segundo apartado de este capítulo. Se concluye con un apartado de comentarios finales sobre los siete hallazgos principales de la investigación.

4.1 Descripción de los Datos por Categoría de Estudio

Como parte del tema de estudio, se indagó sobre las modalidades globales de interacción dialógica que emergieron espontáneamente en los discursos de cuatro niños preescolares no lectores. En este apartado se presentan los datos obtenidos en las sesiones de lectura individual con los participantes.

Sobre las modalidades globales de interacción dialógica u otras que emergieron espontáneamente en el discurso de los niños en las sesiones individuales de lectura oral compartida.

A continuación se discuten cuáles modalidades globales de interacción dialógica emergieron espontáneamente en el discurso de los cuatro participantes en las sesiones individuales de lectura oral compartida. Se completó un análisis del discurso de los participantes según emergió en las sesiones de lectura oral. El análisis se fundamentó en la identificación de frecuencia de ocurrencia de las modalidades para determinar:

- las modalidades globales de interacción dialógica interrogativa y repetitiva en los discursos individuales de los niños;
- si el uso de alguna de las dos modalidades se relaciona con las características textuales interrogativas y repetitivas; y

-si en los discursos emergen otras modalidades de interacción dialógica diferentes a las de interrogación y repetición.

El análisis de discurso que se aplicó fue el desarrollado por Molina-Iturrondo (1999a) en su investigación original en la que identificó por primera vez las cinco modalidades globales de interacción dialógica. La modalidad de lectura oral fue dialógica aunque solo se codificaron expresiones verbales espontáneas de los niños sobre el texto. No se codificaron respuestas o comentarios a observaciones, preguntas, o explicaciones de la lectora.

Las unidades de discurso o frases de los niños se codificaron conforme a las modalidades globales de interacción dialógica según definidas por Molina-Iturrondo (1999a). En los anexos 29 y 30 se incluyen ejemplos de las transcripciones de dos sesiones de lectura, una del libro con repetición y otra del libro con interrogación.

Luego se completó el Formulario para la tabulación de modalidades globales de interacción dialógica (según adaptado) con el propósito de resumir las modalidades utilizadas por cada niño en cada sesión de lectura (anexo 31). Para el análisis de los datos, se aplicó la Planilla para analizar los discursos espontáneos (anexo 14).

Las sesiones individuales de lectura en voz alta a los cuatro niños se realizaron en la oficina de la maestra-coordinadora, adyacente al LPE. La oficina mide 8 x 10 pies; no tiene ventanas, pero está bien iluminada; y sus paredes están recientemente pintadas de color rosa pálido. El aire acondicionado así como la decoración que incluye cuadros con motivos infantiles, contribuyen a que el ambiente sea agradable. El mobiliario consta de

un escritorio, dos sillas, un archivo, y un librero. Además, la oficina tiene acceso a un almacén de materiales educativos cuya puerta siempre permanece abierta.

Las sesiones de lectura se efectuaron los martes y jueves de tres semanas consecutivas, en el mes de marzo de 2009, en horario de 8:00 a 9:00 am. A esa hora, ya los alumnos han desayunado y participan de actividades de libre selección en el salón y en el patio.

Todos los niños demostraron interés en las seis sesiones de lectura, y respondieron con entusiasmo cuando se invitaron a participar en las actividades. Sin embargo, cada uno se enfrentó a la lectura de manera particular. En todas las ocasiones se evidenció el uso de algunas de las cinco modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto. El análisis de los discursos no reveló el uso de modalidades de interacción dialógica diferentes a las identificadas por Molina Iturrondo (1999a).

Frecuencia de ocurrencia de las modalidades globales de interacción dialógica interrogativa y repetitiva u otras en los discursos individuales de los participantes.

La frecuencia en que se manifestaron las modalidades globales de interacción dialógica u otras para atribuir significado al texto en los discursos espontáneos de los niños, se analizó en cuatro niveles:

Nivel 1: para cada niño, por libro, por sesión de lectura;
Nivel 2: para cada niño, para las tres sesiones de lectura del mismo libro;
Nivel 3: para los cuatro niños, para las tres sesiones de lectura de cada libro; y
Nivel 4: para el total de los cuatro niños, para las doce sesiones de lectura de cada libro.

Nivel 1: Modalidades globales de interacción dialógica u otras en el discurso de cada niño, por libro, por sesión de lectura.

Ana. Ana es la menor de los cuatro participantes, 4 años y 4 meses. Es de estatura bajita, delgada, y sus ojos son de color verde muy bonitos. Aunque como los demás niños, viste el uniforme del LPE, pantalón corto azul oscuro y camiseta roja, amarilla o azul; Ana se distingue ya que utiliza muchos accesorios llamativos siempre en combinación de colores: medias, lazos en el cabello, pantallas y pulseras. A veces se pone hasta un collar. Cuando se le hace alguna observación sobre lo bonita que está, se ríe y dice con voz suave y tímida: “mhh.” La niña está muy pendiente de su apariencia personal.

En las sesiones de lectura, Ana mantiene la mayor parte del tiempo los dedos en la boca, se desliza con frecuencia en la silla, y se distrae con facilidad. Parece inmadura para la edad. Sobre los objetos en la oficina, como por ejemplo acerca del cartelón de un payaso, pregunta: “¿Y que es eso? ¿Para qué?” También le llaman la atención los materiales guardados en el almacén y pregunta: “¿Para qué son? ¿De quién? ¿Tuyos?”

Su tono de voz es siempre bien bajito y habla la mayor parte del tiempo en murmullos, difíciles de escuchar. De otra parte, se observa que Ana no inicia conversación alguna y a las preguntas que se le hacen siempre contesta primero con el murmullo “mhh” seguido por alguna respuesta corta, con pocas palabras.

Sin embargo, la niña siempre demostró interés en participar en las sesiones de lectura. Por ejemplo, un día, a la invitación a comenzar a leer, se le preguntó cómo estaba y no contestó. Sin embargo, ese fue el día en que más modalidades de interacción dialógica utilizó, identificándose doce de éstas.

En la lectura del libro con características textuales de repetición se evidenció en el discurso de Ana en cada sesión, igual cantidad (3) de modalidades descriptivas acerca de las ilustraciones. Las siguientes transcripciones documentan dos instancias de dicha modalidad:

Primera sesión de lectura
10 de marzo de 2009

Investigadora	Ana
La tercera criatura que se encontró estaba colgando cabeza abajo. [¿Un ratón? ¿Tú crees? Vamos a averiguarlo.]	Un ratón [D]

Segunda sesión de lectura
17 de marzo de 2009

Investigadora	Ana
La cuarta criatura que se encontró tenía tres largos dedos [¿Cinco tú contaste?] en cada pata.	Uno, dos, tres, cuatro, cinco [D]

En la lectura del libro con características textuales de interrogación no se evidenció el uso de modalidades interrogativas ni repetitivas. Sin embargo, en el discurso de Ana predominó en nueve ocasiones la modalidad aseverativa acerca de las ilustraciones. Otras dos modalidades que emergieron fueron en dos ocasiones la descriptiva y en una ocasión la de búsqueda dirigida. También se observó que en cada sesión de lectura hubo igual número (4) de interacciones dialógicas de parte de la niña. Las siguientes transcripciones de la primera y tercera sesión documentan dos instancias de la modalidad aseverativa:

Primera sesión de lectura
12 de marzo de 2009

Investigadora

Ana

Veo que eres fuerte y descomunal.
[Es grande ¿verdad? Y ese es chiquito.]

Es grande y ese es chiquito. [A]

Tercera sesión de lectura
26 de marzo de 2009

Investigadora

Ana

Ahora va a dejarte más plana que un papel. Va a pisar. [A]

Yolanda. Yolanda, al igual que los otros dos participantes varones, tiene 4 años y 11 meses de edad. Su estatura es bajita en comparación con los demás compañeros, y usa espejuelos de montura color de rosa cuyos cristales tienen bastante aumento. Tiene el pelo rizo claro siempre recogido con lazos. Permanece tranquila sentada en la silla durante la narración de los cuentos, y no se distrae de la actividad.

La niña es muy conversadora y extrovertida. Su voz es clara y agradable. Inicia diálogos espontáneamente sobre asuntos que le interesan. Por ejemplo: “Ayer fui con mi mamá al colmado y compré estas galletas que me gustan mucho. ¿Quieres una?” En otra ocasión comentó sobre un sueño que tiene repetidamente sobre su hermana y unos espejuelos. Ésta también los usa.

Todas las veces que se invitó a participar en las sesiones de lectura esbozó una amplia sonrisa de agrado. Cuando se le anunció la segunda sesión de lectura del libro *Oye, hormiguita*, preguntó: “Ah, ¿dos veces un libro?” Y añadió: “Cuando me gusta me lo leen otra vez.”

Durante la lectura del libro con características textuales de repetición con Yolanda, se documentaron once modalidades aseverativas. Sin embargo, su discurso también reflejó otras tres modalidades: una interrogativa, seis repetitivas, y cinco descriptivas. Las siguientes transcripciones de la primera, segunda, y tercera sesión de lectura documentan instancias de las modalidades descriptiva, aseverativa y repetitiva:

Primera sesión de lectura
10 de marzo de 2009

Investigadora	Yolanda
Entonces, la gran rana bocona [Una mosca en este cuento,] Se encontró con una criatura estirada en la orilla del río...	Hay una mosca aquí en este cuento [D]

Segunda sesión
17 de marzo de 2009

Investigadora	Yolanda
-Soy una zarigüeya- dijo zarigüeya-, [¿no existen?] [¿Muchos árboles con flores y nadie se los roba?]	Zarigüeya [R] No existen. [A] No, porque en mi casa yo veo muchos árboles con flores y nadie se los roba. [A] Que esto no se los roba porque yo veo a ver por la noche si están o no están.[A]

Tercera sesión
24 de marzo de 2009

Investigadora	Yolanda
-Soy una zarigüeya -, y como capullos de flores.	Zarigüeya, come capullos de flores. [R]

En la lectura del libro con características textuales de interrogación con Yolanda, se identificaron tres modalidades de interrogación, en la primera y tercera sesión de lectura. Las preguntas emergieron con relación a la misma página del libro. Las

siguientes transcripciones de la primera y tercera sesión de lectura documentan las instancias de la modalidad interrogativa:

Primera sesión de lectura
12 de marzo de 2009

Investigadora	Yolanda
Si yo fuera grande y tu de mi tamaño, ¿qué te parecería si te hiciera daño?	¿Por qué se puso así? [I] ¿Por qué se puso gigante? [I]

Tercera sesión de lectura
26 de marzo de 2009

Investigadora	Yolanda
Si yo fuera grande y tu de mi tamaño, ¿qué te parecería si te hiciera daño?	¿Por qué se puso gigante? [I]

La modalidad que prevaleció en el discurso de Yolanda fue la aseverativa, que utilizó en ocho ocasiones. En la segunda sesión de lectura tuvieron igual cantidad de ocurrencia las modalidades descriptiva y aseverativa para un total de cinco cada una. En el discurso de la niña hubo también una repetición, seis descripciones, y tres búsqueda dirigida. La siguiente transcripción de la segunda sesión de lectura documenta una instancia de la modalidad de búsqueda dirigida seguida por una aseverativa:

Segunda sesión de lectura
19 de marzo de 2009

Investigadora	Yolanda
Tú eres un gigante y por más que te diga... [Está en una rama como en la portada. ¡Muy bien!]	Viste, está en una rama como en la portada. [BD]
[Es la misma ilustración]	Es igual retrato. [A]

Raúl. Raúl tiene 4 años y 11 meses, su pelo y ojos son muy negros. Es de constitución robusta aunque no gordo, le gusta mostrar los músculos de sus brazos. Está siempre limpio y bien peinado, así como pendiente de cómo luce.

En todas las sesiones de lectura con Raúl, se observa dirigido a la tarea y no se distrae. Pregunta sobre lo que se va a hacer: ¿Qué vamos a hacer hoy? y al contestársele afirma con la cabeza en señal de acuerdo. Si se le pregunta sobre algo, por ejemplo si tenía frío por la temperatura del aire acondicionado, y si le gusta que le lean, contesta con voz clara y fuerte. Ante la pregunta de quién le peina el pelo hacia atrás, dice que: “Su mamá todos los días se levanta bien temprano para peinarlo con ‘gel’.”

Aunque no inicia conversaciones, a partir de comentarios que se le hacen continúa hablando sobre el tema. En la segunda sesión de *La gran rana bocona*, antes de comenzar la lectura, comentó que le había hablado a su mamá de la rana bocona. Se le preguntó: “¿Y qué le contaste?” Y contestó: “Le dije lo de los animales, lo de la nariz y lo de los pies.”

En la lectura del libro con características textuales de repetición, en el discurso de Raúl predominó la modalidad repetitiva. Se observó un total de once repeticiones en las tres sesiones. Además, en la primera sesión su discurso reflejó una modalidad descriptiva. Las siguientes transcripciones de la primera y tercera sesión de lectura documentan dos instancias de la modalidad repetitiva:

Primera sesión de lectura
10 de marzo de 2009

Investigadora
¡y como moscas!
[Moscas, muy bien]

Raúl
moscas [R]

Tercera sesión de lectura
24 de marzo de 2009

Investigadora	Raúl
-Soy un koala- dijo koala-, y como hojas. [Hojas, muy bien.]	hojas [R]

Durante la lectura del libro con características textuales de interrogación con Raúl, se evidenció la modalidad de interrogación en una ocasión. No obstante, prevaleció la modalidad aseverativa para un total de siete en las tres sesiones, y una búsqueda dirigida. Las aseveraciones se refirieron a su reacción a la trama del libro. Las siguientes dos transcripciones de la primera y segunda sesión de lectura documentan una instancia de modalidad interrogativa y de búsqueda dirigida, y otra aseverativa:

Primera sesión de lectura
12 de marzo de 2009

Investigadora	Raúl
A nadie le importa que te aplaste aquí. [Sí. Estoy leyendo aquí.]	¿Tú estás leyendo aquí? [I, BD] (señalando el texto con el dedo)

Segunda sesión de lectura
19 de marzo de 2009

Investigadora	Raúl
Por favor no me aplastes de un pisotón.	Diantre. No quiero que le pisen a las hormigas. [A]

Francisco. Francisco también tiene 4 años y 11 meses de edad, tiene ojos y pelo lacio negros. Es bien delgado y tiene una estatura promedio para la edad. Se observa pausado y un poco tímido al hablar. Habla muy poco y la mayoría de sus respuestas son sí, no, u otros monosílabos.

El niño se sienta derecho y quieto en la silla; y espera instrucciones calladamente, como el que sabe que está participando en una actividad seria y formal. Aunque siempre contesta de muy buen humor a las preguntas o comentarios que se le hacen, inicia conversaciones en muy pocas instancias. Una de esas ocasiones fue cuando, en la tercera sesión de *La gran rana bocona*, interrumpió cuando se iba a comenzar a leer el título y dijo: “Hoy vamos a leer... del sapo, del sapo... la gran rana bocona.”

En la lectura del libro con características textuales de repetición se documentó predominantemente la modalidad repetitiva, para un total de ocho. De estas repeticiones, todas excepto una se refirieron a “mosca” y “gran rana bocona,” frases que se repiten varias veces en el texto. Además, se observó una modalidad interrogativa y dos aseverativas. Las siguientes transcripciones de la segunda y tercera sesión de lectura documentan una instancia de modalidad repetitiva y otra interrogativa:

Segunda sesión de lectura
17 de marzo de 2009

Investigadora	Francisco
¿Quién eres y qué comes? [Muy bien]	¿Y qué comes? [R]

Tercera sesión de lectura
24 de marzo de 2009

Investigadora	Francisco
-Soy una zarigüeya-, y como capullos de flores. [Los bebés, mira.]	¿Qué son estas cosas? ¿Los bebés? [I]

En la lectura del libro con características textuales de interrogación se identificó una mayoría de modalidades de interrogación (5). Todas las preguntas se refieren a las ilustraciones. También Francisco hizo uso de otras dos modalidades, tres descriptivas y

dos aseverativas. Las modalidades descriptivas se refirieron a la misma ilustración en la que aparece la hormiga con espejuelos. Las siguientes dos transcripciones de la primera y tercera sesión de lectura documentan una modalidad descriptiva y otra interrogativa.

Primera sesión de lectura
12 de marzo de 2009

Investigadora	Francisco
Si yo fuera grande y tú de mi tamaño, ¿qué te parecería si te hiciera daño? [Las hormigas no tienen espejuelos ¿verdad?]	Las hormigas no tienen espejuelos. [D]

Tercera sesión de lectura
26 de marzo de 2009

Investigadora	Francisco
Por favor, te ruego, no bajes el pie.	¿Esa es la sombra del pie? [I]

En el anexo 32 se incluyen ocho tablas que reflejan el detalle de la frecuencia de ocurrencia de las modalidades globales de interacción dialógica en el discurso de cada niño, por libro, y por sesión de lectura.

Nivel 2: Modalidades globales de interacción dialógica u otras en el discurso de cada niño, en las tres sesiones de lectura de cada libro.

En el libro con repetición, Yolanda utilizó la mayor cantidad (23) de modalidades para atribuir significado al texto y Ana la menor cantidad (9). En el libro con interrogación, Yolanda volvió a utilizar la mayor cantidad (21) de modalidades. Sin embargo, esta vez fue Francisco el que menos modalidades utilizó (9). El discurso de Francisco en ambos libros fue el único que respondió al supuesto de investigación ya que

durante la lectura del libro con repetición utilizó más la modalidad repetitiva, y en la del libro con interrogación utilizó más la modalidad interrogativa. De todo el grupo, Raúl hizo uso de la mayor cantidad de modalidad repetitiva en las lecturas del libro con repetición para un total de once.

En el anejo 33 se presentan en detalle los totales de las modalidades globales de interacción dialógica u otras en el discurso de cada niño en las tres sesiones de lectura de cada libro.

Sobre cómo se relaciona el uso de las modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y repetición u otras que emergieron espontáneamente en el discurso de los niños, con las características textuales de interrogación y repetición en los libros; y si emergieron otras modalidades diferentes.

Nivel 3: Modalidades globales de interacción dialógica u otras en el discurso del grupo de cuatro niños en las tres sesiones de lectura de cada libro.

En las tablas 4 y 5 a continuación, se presentan los totales de ocurrencia de las modalidades globales de interacción dialógica u otras en el discurso del grupo de cuatro niños en las tres sesiones de lectura de cada libro.

Tabla 4

Total de modalidades en el discurso del grupo de cuatro niños en las tres sesiones de lectura del libro con repetición

Niños	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
Ana			9				9
Yolanda	1	6	5	11			23
Raúl		11	1				12
Francisco	1	8	2				11
Total	2	25	17	11			55

En la lectura del libro con repetición, se evidenció un mayor uso de la modalidad repetitiva. Sin embargo, a pesar de que la frase “la gran rana bocona” se repite en el texto dieciocho veces, solamente se repitió una vez en los discursos de los cuatro niños. La palabra “moscas” se repite cinco veces en el texto, y apareció nueve veces en los discursos. Las oraciones: “¿Quién eres y qué comes? Gritó la gran rana bocona.” se repiten en cinco ocasiones en el texto pero no se repitieron en los discursos. No obstante, otras dos palabras que no se repiten en el texto pero que sí se repitieron por los niños fueron: zarigüeya (cinco veces) y hojas (una vez).

También se identificó en los discursos el uso de otras tres modalidades globales de interacción dialógica: interrogativa, descriptiva, y aseverativa. La de búsqueda dirigida no se utilizó por los niños en el libro con repetición. Prevaleció la modalidad repetitiva en veinticinco ocasiones. Otras frecuencias de ocurrencia significativas fueron diecisiete para la modalidad descriptiva y once para la aseverativa.

Tabla 5

Total de modalidades en el discurso del grupo de cuatro niños en las tres sesiones de lectura del libro con interrogación

Niños	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
Ana			2	9	1		12
Yolanda	3	1	6	8	3		21
Raúl	1			7	1		9
Francisco	5		3	2			10
Total	9	1	11	26	5		52

En la lectura del libro con interrogación, no se observó en los discursos el predominio de la modalidad interrogativa. Sin embargo, sí abundó el diálogo por medio

de la modalidad aseverativa sobre las ilustraciones, sus propias experiencias, así como reacciones a la trama (preguntas y aseveraciones). Por ejemplo, en la segunda sesión de lectura del cuento *Oye, hormiguita*, Yolanda advirtió que en una ilustración el papá hormiga estaba leyendo un cuento sobre una hormiga a sus hijos, y aseveró: “En el cuento verdadero hay otro cuento.”

Un segundo ejemplo es que la misma niña en *La gran rana bocona*, aseveró lo siguiente cuando se le leyó la siguiente oración: “¡Oiga señor nariz grande!” Ella aclaró: “El no es un hombre.” Otro dato que refleja la involucración de los niños con el texto es que todos respondieron espontáneamente a la última pregunta que hacen los autores en *Oye, hormiguita*:

“¿Debería aplastarla o dejarla vivir?
Eso solo el niño lo puede decidir.
Dejémoslo ahí con el pie alzado.
¿Te parece a ti que debe bajarlo?”

En la lectura del libro con interrogación, se reflejó el uso de las cinco modalidades. Yolanda fue la única que las utilizó todas. La modalidad que prevaleció fue la aseverativa (26), seguida en frecuencia de ocurrencia por la descriptiva (11), la interrogativa (9), la de búsqueda dirigida (5), y repetitiva (1).

Nivel 4: Modalidades globales de interacción dialógica u otras que emergieron espontáneamente en el discurso del grupo de cuatro niños en las doce sesiones de lectura de cada libro, uno con características textuales de repetición y otro de interrogación.

En la tabla 6 a continuación, se presentan los totales de las modalidades globales de interacción dialógica u otras que emergieron espontáneamente en el discurso de los cuatro niños, para el total de las doce sesiones de lectura de cada libro, uno con características textuales de repetición y otro de interrogación.

Tabla 6

Total de modalidades en el discurso de los cuatro niños en el total de las doce sesiones de lectura de cada libro, uno con repetición, y otro con interrogación

Niños	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
Ana			11	9	1		21
Yolanda	4	7	11	19	3		44
Raúl	1	11	1	7	1		21
Francisco	6	8	5	2			21
Total	11	26	28	37	5		107

De los cuatro participantes, Yolanda fue la que más diversidad y cantidad presentó en el uso de las modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto (44). Le siguen los otros tres participantes con 21 cada uno. De otra parte, la modalidad más utilizada por el grupo de niños fue la aseverativa (37), luego la descriptiva (28), y la repetitiva (26). Las modalidades interrogativa (11) y de búsqueda dirigida (5) fueron las menos frecuentes. Como grupo, los niños utilizaron las cinco modalidades, en un total de 107 ocasiones para atribuir significado a ambos textos.

En la Tabla 7 se presentan los datos acerca de la variación en cada niño del uso de las modalidades globales de interacción dialógica en las tres sesiones de lectura del mismo libro.

Tabla 7

Variación en cada niño del uso de las modalidades en las tres sesiones de lectura del mismo libro

Niños	La gran rana bocona			Oye, hormiguita		
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Ana	3	3	3	4	4	4
Yolanda	6	3	14	5	12	4
Raúl	3	3	6	5	3	1
Francisco	1	6	4	5	2	3

Los datos en la tabla anterior reflejan que la cantidad de sesiones de lectura del mismo libro aparentemente no influyó en la cantidad de modalidades globales de interacción dialógica utilizadas por el grupo de niños. No se distingue patrón alguno excepto en el discurso de Ana en el que se documentó el uso de tres modalidades de interacción dialógica en cada una de las tres sesiones del libro con repetición y cuatro modalidades en cada sesión del libro con interrogación.

Para los otros tres niños, cada sesión fue distinta. Por ejemplo, tanto Yolanda como Raúl presentaron la mayor cantidad de modalidades en la tercera sesión de *La gran rana bocona*; sin embargo esto no ocurrió así en *Oye, hormiguita* en el que la mayor cantidad de modalidades de Yolanda ocurrió en la segunda sesión y de Raúl en la primera.

Yolanda fue la que usó la mayor cantidad de modalidades de interacción dialógica (14) en cualquiera de las sesiones individuales de lectura. De otra parte, tanto Raúl como Francisco utilizaron una sola modalidad en una sesión de lectura; Francisco en la primera sesión del libro con repetición, y Raúl en la tercera del libro con interrogación.

En el próximo apartado se analizan e interpretan las ocurrencias de las modalidades globales de interacción dialógica en los discursos del grupo de cuatro participantes, así como el uso de las modalidades para atribuir significado al texto.

4.2 Análisis e Interpretación de los Resultados

El propósito del estudio fue indagar sobre la relación entre las características textuales de interrogación y repetición, y el discurso espontáneo que los cuatro preescolares utilizaron para atribuir significado al texto que aún no podían leer por sí mismos. Es importante destacar que una obra de literatura al igual que el diálogo, está orientada hacia la respuesta de otros (Bajtin, 2002). Por consiguiente, se examinó si hubo una relación entre el lenguaje de los libros y cómo los niños hablaron espontáneamente sobre el significado del texto de los libros. En este apartado se presentan los hallazgos más significativos del estudio. Se confrontan los datos que emergieron con el marco teórico de la investigación, y se expone la interpretación a éstos.

Los contextos del hogar y escolar en los que participan el grupo de cuatro niños se analizaron en el Capítulo 3 para conocer si propician el desarrollo de la lectura emergente, y si la modalidad de lectura oral utilizada por el maestro contribuye a ésta. Los datos obtenidos de las diversas fuentes sobre el ambiente alfabetizador en el hogar y en la escuela, la literatura infantil, y las modalidades de lectura oral de cuentos sustentan lo que señala la literatura con respecto a que estos cuatro aspectos están relacionados a la lectura emergente en preescolares no lectores.

Basado en la teoría de Vygotski, Halliday (1994), y Bajtin (2002) explican que en los años preescolares toda construcción de significado es un fenómeno social y cultural

que se distingue por ser dialógico. En el contexto de la lectura en voz alta que hace un adulto de un cuento, el preescolar utiliza el diálogo provocado por los aspectos que le interesaron del relato y de las ilustraciones para construir significado del texto que escucha (Costa, 2006). De esta forma, el diálogo se convierte en la herramienta social que le permite construir significado del texto y estructurar su mente (Bajtin; Halliday; y Vygotski, 1978).

La literatura distingue diversos comportamientos de los niños que evidencian su atribución de significado al texto. Algunos ejemplos más significativos son: habla en voz alta sobre el cuento que se le lee y conversa sobre las ilustraciones (Whitehurst & Lonigan, 1998); formula preguntas acerca de la narración (Molina-Iturrondo, 1999a; Torr & Clugston, 1999); repite partes del texto (Molina-Iturrondo; Sulzby, 1985); conecta el texto con sus propias experiencias usando el diálogo (Sipe, 2000; Smolkin & Donovan, 2003; Torr & Clugston); y utiliza vocabulario que emerge del texto que se le lee (Sipe; Paris, 2005). En el análisis de los datos para esta investigación se identifica la relación de estos comportamientos con la atribución de significado al texto que realizaron los niños.

Al analizar las transcripciones de las sesiones de lectura oral en su estudio de caso longitudinal, Molina-Iturrondo (1999a) encontró que dichos comportamientos se manifiestan en expresiones verbales particulares. A estas manifestaciones verbales las llamó modalidades de interacción dialógica. Molina-Iturrondo define la modalidad dialógica como: "...una estrategia de interacción lingüística que usa un maternal o preescolar para interactuar con el lector adulto, mediante la cual el texto del libro es el vehículo mediatizador" (p.96).

Las modalidades dialógicas, dice Molina-Iturrondo (1999a), operan como herramientas psicológicas orales cuya función es construir y reconstruir el significado del texto. Éstas facilitan pensar en voz alta sobre el cuento que se le lee, aún cuando el niño no sea capaz de decodificarlo fonéticamente. Molina-Iturrondo identifica cinco modalidades globales: repetitiva, descriptiva, interrogativa, aseverativa, y búsqueda dirigida.

El análisis de los datos revela que en la lectura del libro con repetición, *La gran rana bocona*, predominó el uso de la modalidad global de interacción dialógica repetitiva. De otra parte, el predominio de la pregunta en la estructura textual en el libro *Oye, hormiguita*, no presentó relación con el uso de la modalidad interrogativa. Sin embargo, se documentó el diálogo basado en aseveraciones sobre las ilustraciones, la trama y las experiencias propias de los niños. Las modalidades que usaron los niños sugieren los aspectos a los que le pusieron atención en la narración y en las ilustraciones.

Del análisis de los datos recopilados con respecto a las definiciones operativas constitutivas en las que se fundamentó la investigación, se derivaron cuatro categorías y varias subcategorías de datos. Las categorías son:

- Las características textuales del libro con repetición y su relación con el uso de la modalidad global de interacción dialógica repetitiva.
- Las características textuales del libro con interrogación y su relación con el uso de la modalidad global de interacción dialógica interrogativa.
- El uso de las modalidades globales de interacción dialógica.

-El uso de las modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto.

La discusión de los hallazgos aparece a continuación. El contenido del análisis de esta próxima parte de los resultados de la investigación se organiza en las cuatro categorías mencionadas.

Las características textuales del libro con repetición y su relación con el uso de la modalidad global de interacción dialógica repetitiva.

El libro *La gran rana bocona* contiene una narración simple en la que prevalece un esquema de repetición de varias frases, oraciones y palabras. La trama se refiere a una rana que a medida que se encuentra con varios animales, les hace la misma pregunta: quiénes son y qué comen. A todos ella les grita de manera preponderante que es una gran rana bocona y que come moscas. Esta interacción se corta al enfrentarse a un cocodrilo que le responde que come grandes ranas boconas. En esa ocasión la rana huye susurrando que es una ranita de boca pequeña.

Los datos recopilados revelan que en la lectura oral del libro con repetición se identificó un mayor número de modalidades repetitivas (25) que de las demás modalidades. Todos los niños repitieron alguna palabra excepto Ana, que nunca lo hizo. De otra parte, en las sesiones del libro con interrogación ocurrió una repetición relacionada al texto: en la tercera sesión de lectura Yolanda repitió “pisotón”. Las veintiséis repeticiones en ambos libros se refirieron a palabras o frases del texto.

El uso de la modalidad repetitiva por los niños sugiere que es un componente del diálogo del niño de edad temprana, necesario para la construcción cognitiva de significado sobre el lenguaje complejo de los libros (Molina-Iturrondo, 1999a). La autora

define la modalidad repetitiva como la expresión verbal en la que el niño repite la última palabra, completa o incompleta, del verso o frase leída. Esto sugiere que el niño enfoca su atención a esa parte del texto.

Los hallazgos sugieren la comprobación de una parte del supuesto de investigación: las características textuales de repetición que predominan en un libro de literatura infantil leído individualmente en voz alta y de manera interactiva a preescolares no lectores, se relaciona con un mayor uso espontáneo de la modalidad global de interacción dialógica repetitiva.

Otro dato observado es que en dos de las sesiones de lectura del libro con repetición, una de las niñas repitió que las zarigüeyas no existen. Otro niño repitió que las hormigas no usan espejuelos en dos de las sesiones de lectura del libro con interrogación. Estas frases no son parte del texto y sugieren una experiencia personal (nunca ha visto una zarigüeya), y un aspecto de la ilustración (espejuelos) que llamaron la atención de cada uno de los dos niños. Ambos demostraron mediante la repetición de la misma información en dos sesiones diferentes, su atribución de significado al relato.

Las características textuales del libro con interrogación y su relación con el uso de la modalidad global de interacción dialógica interrogativa.

El libro *Oye, hormiguita* presenta una narración más compleja que *La gran rana bocona*. Se trata del diálogo entre un niño y una hormiga sobre las razones que identifica el niño para aplastar con el pie a la hormiga, y las razones que expone la hormiga para que no la aplaste. El desenlace de la narración se queda en suspenso. Para comprenderla y poder contestar la última pregunta que aparece en el texto: “¿Te parece a ti que debe

bajarlo?”, el niño debe estar muy atento a las razones que dan tanto el niño como la hormiga y tomar una decisión al respecto.

Un hallazgo notable fue que en la lectura del libro con interrogación se identificó un mayor número de modalidades globales de interacción dialógica aseverativa (26). La modalidad interrogativa se identificó en nueve ocasiones y una de las niñas nunca la utilizó. Ocho de las preguntas se refirieron a las ilustraciones y en una ocasión Raúl preguntó si se estaba leyendo en el texto escrito. De otra parte, en las sesiones de lectura del libro con repetición ocurrieron dos interrogaciones que se refirieron también a las ilustraciones.

Molina-Iturrondo (2001) define la modalidad interrogativa como la expresión verbal en la que el niño hace preguntas sobre las ilustraciones, el texto, la palabra impresa, o aspectos implícitos en la trama o en la ilustración. A propósito, también Ezell & Justice (2000) y Torr & Clugston (1999) señalan que las preguntas que los niños no lectores formulan espontáneamente en sesiones de lectura oral son particularmente importantes en la construcción de conocimientos debido al rol que juegan en producir interacciones en las que está involucrado algún tipo de razonamiento.

Las ilustraciones del libro con interrogación son muy llamativas porque contienen muchos detalles. En éstas se destacan una del niño y otra de la hormiga que cubren cada una dos páginas completas del libro. Ambas ilustraciones impactan al lector pues en la primera se ve al niño como un gigante y la hormiga muy diminuta en el piso. En la segunda se invierten los papeles y se ve a la hormiga gigantesca, y entre sus patas al niño muy pequeño. También el texto hace referencia a aspectos implícitos en las ilustraciones.

Estas características del libro pueden haber influenciado el predominio de las preguntas sobre las ilustraciones en vez de sobre la trama o la palabra impresa.

Este hallazgo es congruente con el de Yaden y otros (1993) acerca del predominio de las preguntas sobre las ilustraciones en sesiones de lectura dialogada. Los autores también sugieren que los estilos de lectura oral de los adultos, los formatos de los libros y las diferencias individuales parecen ejercer influencia en las preguntas que hacen los niños.

Otro tipo de interrogación ocurrió en la primera sesión de lectura de *Oye, hormiguita*; Raúl pregunta: ¿Tú estas leyendo aquí? (señalando al texto). Esta pregunta denota comprensión de que lo que se lee es la palabra escrita (Kamii & Manning, 2005) y refleja su conocimiento emergente sobre la lectura.

También el libro con interrogación presenta, a través del uso de rima, una estructura sintáctica del texto escrito mucho más compleja que la que se usa coloquialmente. Molina-Iturrondo (2001) define la modalidad aseverativa como la expresión verbal en la que el niño hace una aseveración sobre cualquier aspecto de la trama, del libro, o sobre la palabra impresa. El predominio del uso de la modalidad aseverativa y otras sugiere lo que dicen Salsa & Peralta (2001); Schikedanz, (1999); y Torr & Clugston (1999): tal como el lenguaje oral va estructurando el pensamiento de una manera particular, de igual forma a través del lenguaje escrito el niño se va apropiando de esas estructuras y va formando su mente de una manera más compleja y diferente.

En el libro con repetición fue evidente la relación de su característica textual con el predominio en el uso de la modalidad de interacción dialógica repetitiva por los niños. Sin embargo, la característica textual de interrogación del otro libro no se relacionó con el uso de la modalidad de interacción dialógica de interrogación.

El uso de las modalidades globales de interacción dialógica.

Esta tercera categoría de datos se divide en cuatro subcategorías. Éstas son: uso de las otras tres modalidades: aseverativa, descriptiva, y búsqueda dirigida; uso de una cantidad similar de modalidades en la lectura de ambos libros; relación de la lectura repetida del mismo libro con la cantidad de modalidades globales de interacción dialógica que emergieron en los discursos; y ausencia del uso de otras modalidades diferentes a las cinco identificadas originalmente por Molina-Iturrondo (1999a).

Uso de otras tres modalidades globales de interacción dialógica. El análisis de los discursos realizado para esta investigación reveló el uso de las otras tres modalidades globales de interacción dialógica además de la interrogativa y repetitiva. Tres ejemplos son: en el libro *Oye, hormiguita* Yolanda dice: “Lee esta parte.”(Señaló la ilustración donde está la mamá con los bebés merendando en un campo, y no la palabra escrita). Este ejemplo ilustra el uso de la modalidad aseverativa y demuestra el conocimiento emergente de la niña sobre cómo funciona el lenguaje de los libros. A pesar de que evidentemente aún no tiene claro que se leen las palabras impresas y no las ilustraciones, reconoce que el libro tiene una narración y le interesa conocer lo que dice acerca de la ilustración que llamó particularmente su atención.

De otra parte, con respecto a la lectura de *La gran rana bocona*, Ana, refiriéndose a la primera ilustración del cocodrilo, espontáneamente se adelanta a la narración y la describe diciendo: “Un cocodrilo, está dormido.” Sobre la modalidad descriptiva Molina-Iturrondo (2001) indica que se usa por los niños de edad temprana para nombrar o describir una ilustración.

Un tercer ejemplo es que Yolanda fue la única que identificó la mosca en varias ilustraciones del libro con repetición haciendo uso de la modalidad de búsqueda dirigida. A través de esta modalidad según Molina-Iturrondo (2001) el niño expresa su intento de buscar una ilustración o una página particular en el libro.

Estos tres ejemplos evidencian lo que dice Molina-Iturrondo (1999a) con respecto a que el uso de las modalidades de interacción dialógica refleja el nivel de desarrollo lingüístico (“cocodrilo está dormido”); los aspectos del texto y de las ilustraciones que llaman la atención de los niños (“ahí está la mosca”); y sus conocimientos emergentes sobre cómo funciona el lenguaje de los libros y sus características (“lee esta parte”). El uso de las cinco modalidades sugiere la participación activa del grupo de niños en las sesiones de lectura, su desarrollo en la lectura emergente, así como sus continuos intentos por atribuir significado al texto. También reafirma lo que dice Bajtin (2002) con respecto a la naturaleza dialógica de la vida que consiste en interrogar, oír, responder, estar de acuerdo, y otros.

Uso de una cantidad similar de modalidades en las sesiones de lectura de ambos libros. Ambos libros propiciaron una cantidad similar de modalidades globales de interacción dialógica. En el libro con repetición ocurrieron un total de 55 modalidades y

en el libro con interrogación un total de 52. El uso de una cantidad similar de las modalidades como intentos de atribuir significado al texto sugiere que los cuatro niños actuaron en su zona de desarrollo próximo y que se encuentran en una etapa similar de desarrollo de la lectura emergente. Sobre este particular, Cooper (2005) indica que para que un aprendiz penetre en su zona de desarrollo próximo, es indispensable su interacción con un tutor o par más competente, que le ayude a ejecutar de manera imperfecta.

Conforme a la teoría sociocultural, el potencial de un niño para aprender se refleja y frecuentemente emerge en interacción con aprendices más maduros. Por lo tanto, la cantidad de ocurrencia de las modalidades sugiere que las lecturas individuales en voz alta y de manera interactiva de literatura infantil permitieron a los niños dialogar espontáneamente sobre el texto que aún no podían decodificar por sí solos, atribuyendo así significado. De hecho, la atribución de significado al texto se ubica en la mente del lector, se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta, y varía según los individuos y las circunstancias (Cassany, 2006).

Este hallazgo también está relacionado al estilo de lectura del adulto, en este caso de modalidad dialógica. Para explicar el aprendizaje de la lectura en la edad temprana, Vygotski (1978) plantea el concepto de mediatización. Este concepto se refiere al papel interventor del lenguaje en el pensamiento y en la conducta que resulta del pensamiento.

Molina-Iturrondo (2001) afirma que a la luz del enfoque sociocultural de la lectura, leer no es únicamente decodificar el sonido de las grafías, sino construir y atribuir significado en interacción con textos y lectores más competentes. El uso de cantidades similares de las modalidades en la lectura dialógica de ambos libros también sugiere que

el adulto sirvió de mediatizador del lenguaje para los niños en actividades socialmente significativas que permitieron procesos mentales superiores.

Relación de la lectura repetida del mismo libro con la cantidad de modalidades globales de interacción dialógica que emergieron en los discursos. Otro hallazgo interesante fue que la lectura repetida del mismo libro parece que no influyó la cantidad de modalidades utilizadas para atribuir significado en la tercera sesión de lectura de cada libro. El análisis de discurso de cada niño en las sesiones de lectura reveló que en el libro con repetición, dos de los niños (Yolanda y Raúl) aumentaron el uso de las modalidades durante la tercera sesión. Sin embargo, en las sesiones de lectura del libro con interrogación, el uso de las modalidades en la tercera sesión se mantuvo igual en Ana, y se redujo en los otros tres participantes. Tampoco se observó un patrón en el uso de las modalidades en las diferentes sesiones de lectura.

Estos resultados están relacionados con lo que dice la literatura revisada. Yaden y otros (1993) afirman que a través de la lectura repetida de un mismo libro, los niños progresan lentamente hacia la comprensión del relato y que la cantidad de preguntas tiende a disminuir a lo largo de la lectura recurrente.

De otra parte, a pesar de las lecturas recurrentes del mismo libro, ningún niño demostró espontáneamente dos de los comportamientos que también evidencian atribución de significado al texto. Éstos son: recontar la trama en forma independiente (Neuman y otros, 2001); y reconocer o decodificar palabras (Paris, 2005; Sipe, 2000).

Ausencia del uso de otras modalidades globales de interacción dialógica diferentes a las cinco identificadas originalmente. El análisis de los discursos no reveló el

uso de otras modalidades globales de interacción dialógica diferentes a las identificadas originalmente por Molina-Iturrondo (1999a). Este hallazgo sugiere que los niños de edad temprana hacen uso desde la infancia de las mismas modalidades para atribuir significado al texto. También está de acuerdo con el hallazgo de Molina-Iturrondo y otras (2004) que evidenciaron el uso de las cinco modalidades en maternas.

Uso de las modalidades de interacción dialógica para atribuir significado al texto.

Al continuar con el análisis emergió una cuarta categoría acerca del uso de las modalidades para atribuir significado al texto. Al comenzar esta parte del análisis de los datos recopilados es necesario tener presente que ningún texto posee un contenido por sí solo; el contenido emerge al entrar en contacto con el lector (Cassany, 2005).

Así pues, la atribución de significado se logra solamente cuando dos o más voces se ponen en contacto (Bajtin, 2002). Estas voces pueden ser entre personas, entre personas y un texto o una obra de arte, entre otros.

Así las cosas, es pertinente destacar dos perspectivas con respecto a la alfabetización. Conforme a la perspectiva transaccional de la enseñanza de la lectura (Serafini en Cassany, 2005), hasta los primeros años de la escuela primaria, los niños completan el texto con sus conocimientos previos y aplican interpretaciones que emergen de su comunidad. En otros términos, la enseñanza del lenguaje desde la perspectiva de la alfabetización crítica desarrollada por Luke y Freebody (Costa, 2006), comprende entre otras tres dimensiones, la de comprensión de los textos. En esta dimensión, el aprendiz construye significados mediante la aplicación de conocimientos previos y la construcción de conceptos y procesos (Cassany, 2005).

Por lo tanto, debido a que toda comprensión de un enunciado implica una respuesta, como es el caso de la atribución de significado a un texto (Bajtin, 2002), es relevante analizar el discurso de los no lectores en sesiones de lectura en voz alta para distinguir las instancias que lo evidencian. Sobre este tema, de los resultados del estudio se distinguen cinco subcategorías que sugieren la atribución de significado por el grupo de cuatro participantes.

Adquisición de vocabulario nuevo. En la lectura de *La gran rana bocona* se documentó el desarrollo de vocabulario; por ejemplo, cuando Ana identificó al koala como un ratón. También se observó la comprensión narrativa cuando Yolanda dijo: “zarigüeya. No existen. No, porque en mi casa yo veo muchos árboles con flores y nadie se los roba.” Francisco preguntó, en la ilustración de la zarigüeya: “¿Qué son estas cosas? ¿Los bebés?”

Los anteriores ejemplos ilustran lo que dice la literatura acerca de que la lectura oral de cuentos a niños en edad temprana influye en la lectura emergente ya que mejora su conocimiento de las propiedades del lenguaje impreso, el desarrollo del vocabulario, así como la comprensión narrativa, y la decodificación (Sipe, 2000). A propósito, Ard & Beverly (2004) también señalan que la repetición de la lectura oral de un cuento por sí sola es suficiente para aprender nuevas palabras mediante la extracción de información de la narración y del contenido de las ilustraciones.

Demostración de sentimientos y emociones. Otro aspecto observado en el análisis de los discursos fue que en las sesiones de lectura del libro *Oye, hormiguita*, tres de los niños respondieron en todas las ocasiones que el niño no debía aplastar a la hormiga. Por

ejemplo, Raúl, cuando la hormiga le dice al niño: “Por favor no me aplastes de un pisotón.” Comenta: “Diantre, no quiero que le pisen a la hormiga.” De otra parte, Yolanda contestó en todas las ocasiones que sí debía aplastarla porque era un insecto. En una de las sesiones de lectura de *La gran rana bocona*, también se observó en el discurso de Yolanda lo siguiente: “Se puso feliz la mosca. Porque la rana bocona... porque ella estaba viendo si se la iba a comer la rana bocona.”

Shiel (2002) destaca que la lectura oral de cuentos en el lenguaje materno de los niños permite a los niños desarrollar sus propios sentimientos y emociones al identificarse con los personajes, al lograr empatía con los sentimientos y apuros de éstos, y al verbalizar sus propios sentimientos y los sentimientos que tienen hacia los personajes. Inclusive Sipe (2000) reconoce la involucración e identificación con la historia como un tipo de comprensión literaria.

Reconstrucción del significado del texto. El lenguaje es comprensible para un niño de temprana edad, solamente cuando construye y reconstruye su significado mediante el diálogo y la interacción social (Bajtin, 2002). Un primer ejemplo de esto emergió en el análisis de los discursos cuando en el libro con interrogación, a la lectura de la oración: “Veo que eres fuerte y descomunal.” Ana asevera: “Es grande y ese es chiquito.” Un segundo ejemplo es cuando en la lectura del texto en la página en la que aparece la hormiga de tamaño grande: “Si yo fuera grande y tú, de mi tamaño, ¿qué te parecería si te hiciera daño?” Yolanda preguntó lo mismo en dos de las sesiones de lectura: “¿Por qué se puso gigante?”

El lenguaje de los libros de cuentos es diferente al que se usa cotidianamente por la complejidad de su sintaxis, de los contenidos semánticos, y del vocabulario (Molina-Iturrondo, 1998). También es descontextualizado continua diciendo la autora (p.18): “porque se refiere a situaciones imaginarias que únicamente existen en la mente de los lectores en virtud de la construcción cognitiva que se hacen sobre el texto”. Los dos ejemplos presentados en el párrafo anterior reflejan la atribución del significado del lenguaje escrito realizado por los dos niños, y cómo el significado emergió entre el texto y el lector (Cassany, 2002).

Identificación de relaciones de causa y efecto. Jacobs, Morrison & Swinyard (2000) aseveran que a los niños a los que se les lee, adelantan su desarrollo lingüístico y logran entre otros, identificar relaciones de causa y efecto en los relatos que se les leen. Raúl por ejemplo dijo: “No debe bajarlo [el pie]. No, porque pobre hormiguita que después la aplasta.” En otra sesión de lectura, ante la pregunta de la hormiguita de si fuera del tamaño del niño qué le parecería si le hiciera daño, aseveró, “Daño no.”

Yolanda, cuando el cocodrilo le dice a la rana que come grandes ranas boconas, dijo con tono de ansiedad: “Se lo quería comer a él. ¡Se lo quería comer!” También al terminar la tercera sesión de lectura del mismo libro, la misma niña dijo: “Se puso feliz la mosca porque la rana bocona... porque ella estaba viendo si se la iba a comer la rana bocona.” Estos ejemplos también demuestran que los niños hicieron uso de procesos de hacer inferencias y predicciones que denotan atribución de significado (Paris & Paris, 2003; Paris & Hoffman, 2004).

Elaboración de significados que no se mencionan explícitamente en el texto.

Otro ejemplo del papel del lenguaje en el desarrollo del pensamiento es el que sigue. En la tercera sesión de lectura de *La gran rana bocona*, Yolanda completó la siguiente oración: “Y un día la gran rana bocona salió a conocer el mundo.” Con una predicción: “Y vio animales.” También extendió la siguiente oración: “Soy un koala, dijo koala, y como hojas.” “Come hojas de eucalipto.” La palabra eucalipto no aparece en el texto. En otra parte del texto dijo “Zarigüeya, come capullos de flores. Lo lindo es que nunca la he visto en mi vida.”

Los últimos dos ejemplos reflejan las referencias que hacen los niños así como la conexión personal con la historia que es uno de los comportamientos que demuestran comprensión literaria (Sipe, 2000). Brown y Yule, 1983; y León, 2003 (citados en Cassany, 2006) aseveran que leer es elaborar significados que no se mencionan explícitamente en un texto. Éstos se construyen a partir de los estímulos textuales y de los conocimientos previos del lector.

De otra parte, Yolanda distinguió nuevamente a la mosca en otra ilustración y se preguntó y contestó a ella misma “¿Qué está haciendo esa mosca? Pues mirando la rana bocona y a los animales. Ahora está por acá.” En otra ocasión, refiriéndose a la ilustración del koala cargando a otro más pequeño, aseveró: “Tiene el bebé y el es más grandote.” Los ejemplos identificados también sugieren cómo la dirección del desarrollo del pensamiento va de lo social a lo individual (Bajtin, 2002).

Vygotski (1978) postula el dominio sociocultural como la base para la explicación del desarrollo mental humano; el desarrollo cognitivo como un proceso de construcción de conocimiento por parte del sujeto; y el papel crucial que desempeña el lenguaje en el

desarrollo del pensamiento. Tanto para Bajtin (2002) como para Vygotski, el pensamiento es una conversación interna.

Algunos otros ejemplos que reflejan los intentos de los niños por atribuir significado a los textos son los siguientes. En la primera sesión de *Oye, hormiguita*, Francisco confundió la sombra del zapato del niño con un zapato y preguntó: “¿Este es el zapato?” Más adelante en la misma lectura preguntó sobre la ilustración: “¿Esa es la papa?” Luego, refiriéndose también a una ilustración, asevera lo mismo en las tres sesiones de lectura: “Las hormigas no tienen espejuelos.” De otra parte, Yolanda observó que una de las ilustraciones dentro del libro se repite en la portada, dijo: “Viste, está en una rama [la hormiga] como en la portada.” Ana por su lado, contó los dedos del emú en cada una de las tres sesiones de lectura de *La gran rana bocona*.

Las anteriores expresiones verbales sugieren atribución de significado y son ejemplos de que el desarrollo humano es un proceso en el que el sujeto se apropia progresivamente de un conjunto de instrumentos o de herramientas psicológicas (lenguaje) que le permiten controlar el mundo exterior y su propio pensamiento. Sipe (2000) sostiene que la comprensión de los niños de los textos que se les leen en voz alta es un elemento importante en el desarrollo de la alfabetización temprana y en el desarrollo de lectores. Finalmente, Cassany (2006) destaca que leer es más que oralizar las grafías, leer es comprender.

4.3 Comentarios Finales sobre los Resultados Obtenidos en la Investigación.

El análisis y la interpretación de los resultados del estudio sugieren que el uso por los cuatro participantes de las cinco modalidades globales de interacción dialógica les

facilitaron la atribución de significado sobre el texto de los libros que se les leyeron en voz alta, individualmente, y de manera interactiva. Se identificaron siete hallazgos principales. Primero, que los contextos alfabetizadores del hogar y del LPE se relacionan positivamente con el desarrollo de la lectura emergente de los participantes.

Segundo, que en la lectura interactiva e individual en voz alta del libro con características textuales de repetición predominó el uso por los niños de la modalidad global de interacción dialógica repetitiva. Tercero, que en la lectura del libro con características textuales de interrogación predominó el uso de la modalidad aseverativa, y no la interrogativa. Por consiguiente, el supuesto de investigación se comprobó parcialmente: las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se les leen individualmente en voz alta y de manera interactiva a cuatro preescolares no lectores se relacionarán con un mayor uso espontáneo de modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y repetición para atribuir significado al texto.

Un cuarto hallazgo que revelan los resultados analizados es que en los discursos de los niños se identifican instancias de atribución de significado al texto que trascienden el uso de las modalidades de repetición e interrogación. El quinto hallazgo es que los niños utilizaron las cinco modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto.

El sexto hallazgo relevante fue que en los discursos de los niños no emergieron otras modalidades de interacción dialógica diferentes a las ya identificadas por Molina-Iturrondo (1999a). El séptimo hallazgo se refiere a que en la lectura repetida del mismo

libro no se evidenció un patrón de cambio en la cantidad ni en el tipo de modalidad utilizada por el grupo de niños para atribuir significado al texto.

La investigación sobre las características textuales de dos libros con interrogación y repetición y su relación con uso por cuatro preescolares de las modalidades de interacción dialógica adelanta el conocimiento sobre cómo éstas inciden en la adquisición del lenguaje y en el desarrollo del pensamiento según los postulados de la teoría sociocultural. El lenguaje de los libros se convirtió en una herramienta que permitió que los niños pensaran en voz alta sobre el texto, crearan ideas nuevas sobre éste y utilizaran diversas modalidades para atribuir significado al texto y a las ilustraciones. Los hallazgos de esta investigación proveen evidencias para sustentar la relación mediatizadora que se presume existe entre el lenguaje y el pensamiento incipiente sobre los textos de los cuentos.

Capítulo 5: Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se presentan las conclusiones que resultaron del análisis de las respuestas a la pregunta de investigación, y al supuesto de investigación; así como al cumplimiento con los objetivos del estudio. Luego se identifica el aporte al campo científico del área de conocimiento que se derivó de los hallazgos. Por último, se incluyen las seis recomendaciones más relevantes para continuar el estudio con futuras investigaciones educativas en torno al desarrollo de la lectura emergente y a la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana.

5.1 Sobre la Pregunta de Investigación

Enmarcado en el tema de estudio: la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana; el problema de investigación consistió en la necesidad de evidenciar cuáles herramientas dialógicas usan los preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee individualmente en voz alta de manera interactiva y en qué medida la estructura textual influye en ellas. Para contribuir al campo científico educativo se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se leen individualmente en voz alta y de manera interactiva, con las modalidades globales de interacción dialógica que usan espontáneamente los preescolares no lectores para atribuir significado al texto?

Los resultados de esta investigación documentan dos tipos de relaciones entre las características textuales de repetición y de interrogación, y las modalidades globales de

interacción dialógica que utilizaron espontáneamente los cuatro niños para atribuir significado a los textos que aún no podían leer por sí solos. Las relaciones se refieren primero, al uso de las modalidades con respecto a cada uno de los dos libros con características textuales diferentes, y segundo al uso de las modalidades para atribuir significado al texto.

Con respecto al uso de las modalidades globales de interacción dialógica y su relación con el libro con característica textual de repetición.

En las lecturas recurrentes del libro con característica textual de repetición, los resultados de la investigación demuestran la relación de la característica textual con el predominio en el discurso del grupo de participantes de la modalidad global de interacción dialógica repetitiva. La característica textual de repetición provocó que tres de los cuatro participantes utilizaran la modalidad global de interacción dialógica repetitiva en un total de 25 ocasiones en las sesiones de lectura recurrentes. Esto significa que la modalidad repetitiva representó el 45% de un total de 55 modalidades que emergieron en los discursos durante las lecturas del libro con repetición. Aunque una de las niñas no utilizó la modalidad repetitiva, los otros tres niños repitieron entre 6 y 11 palabras y frases textuales del libro en las tres sesiones de lectura individual.

En las lecturas del libro *Oye, hormiguita*, en el cual predomina la interrogación, se observó el uso de la modalidad repetitiva solamente en una ocasión o el 1%. Este dato sugiere que la característica textual de interrogación no provocó el mayor uso de la modalidad global de interacción dialógica de repetición, contrario a lo que ocurrió en el discurso en torno al libro con repetición.

Aunque se evidenció en el libro con repetición un mayor uso de la modalidad repetitiva sobre las otras cuatro modalidades, también se encontró evidencia de la presencia en los discursos de las modalidades interrogativa, aseverativa y descriptiva. Estos hallazgos sugieren que los niños utilizan diversas modalidades en sus intentos de atribuir significado al texto que se les lee en voz alta de manera interactiva.

Por otra parte, los participantes no prestaron atención particular a los estribillos integrados en el texto ni reconocieron las palabras repetidas por su configuración visual, y tampoco las señalaron. Estos hallazgos reflejan el nivel incipiente de lectura emergente en el que se encuentran los participantes.

Puede concluirse que la característica textual de repetición del libro *La gran rana bocona* se relacionó con el predominio de la modalidad global de interacción dialógica repetitiva en los discursos de los participantes. Esta modalidad fue un componente del discurso de los niños, que desempeñó un papel importante en el desarrollo de la lectura emergente y en la construcción cognitiva de significado sobre el lenguaje del libro que se les leyó.

Con respecto al uso de las modalidades globales de interacción dialógica y su relación con el libro con característica textual de interrogación.

En las lecturas recurrentes del libro con característica textual de interrogación, los resultados de la investigación demuestran que la característica textual no se relacionó con un mayor uso de la modalidad global de interacción dialógica de interrogación. La modalidad global de interacción dialógica interrogativa, se identificó en 9 ó el 17% de las ocasiones. Una de las niñas nunca la utilizó.

Ocho de las nueve preguntas formuladas por los participantes se refirieron a las ilustraciones. De otra parte, en las sesiones de lectura del libro con repetición ocurrieron dos interrogaciones que se refirieron también a las ilustraciones. Estos datos están de acuerdo con lo que se reconoce en la literatura acerca del predominio de las preguntas sobre las ilustraciones en sesiones de lectura dialogada.

Otro tipo de interrogación ocurrió cuando un niño preguntó si se estaba leyendo en el texto. Esta pregunta denota comprensión de que lo que se lee es la palabra escrita y refleja su conocimiento emergente sobre la lectura. Las preguntas que los niños no lectores formulan espontáneamente en sesiones de lectura oral son particularmente importantes en la construcción de conocimientos debido al rol que juegan en producir interacciones en las que está involucrado algún tipo de razonamiento.

El uso de la modalidad global de interacción dialógica aseverativa en los discursos de los cuatro niños se documentó tres veces más que el uso de la modalidad interrogativa. En los cuatro participantes se identificó un total de 26 instancias de la modalidad global de interacción dialógica aseverativa sobre las ilustraciones, sobre sus propias experiencias, así como reacciones a la trama. Este dato significa que la modalidad aseverativa constituyó el 50% de un total de 52 modalidades globales de interacción dialógica que emergieron en las lecturas del libro con interrogación.

Puede concluirse que la característica textual de interrogación del libro *Oye, Hormigueta* no se relacionó con el predominio de la modalidad global de interacción dialógica interrogativa en los discursos de los participantes, pero sí se relacionó con el mayor uso de la modalidad aseverativa. Sin embargo, es importante destacar que las

características de las ilustraciones y la complejidad de la trama pueden haber influenciado el predominio de la modalidad aseverativa sobre la interrogativa. Por tal razón, podría repetirse la misma metodología con otro libro con característica textual de interrogación más simple para conocer si prevalece un hallazgo similar.

Con respecto al uso de las modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto.

Además de la relación entre las características textuales de los libros y el predominio en el uso de las modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y de repetición, otro aspecto medular en la contestación a la pregunta de investigación es lo que concierne al uso de las modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto.

Toda comprensión de un enunciado implica una respuesta, como es el caso de la atribución de significado a un texto. En las sesiones de lectura de ambos cuentos, el análisis del discurso de los participantes demostró que la comprensión de los enunciados de los libros que se les leyeron en modalidad dialógica provocaron respuestas orales que evidenciaron atribución de significado al texto mediante cinco comportamientos. Se documentó que la lectura oral de los dos cuentos influyó en la lectura emergente ya que: permitió el desarrollo de vocabulario en tres de los cuatro niños; que los cuatro niños verbalizaran sus sentimientos y emociones, se identificaran con los personajes, y lograran empatía con los sentimientos y apuros de éstos; que los cuatro niños lograran mediante el diálogo y la interacción social atribuir significado mediante la construcción y reconstrucción del lenguaje descontextualizado del texto; que tres de los niños identificaran, mediante inferencias y predicciones, relaciones de causa y efecto que

denotaron atribución de significado; y que los cuatro niños hicieran referencias y conexiones personales con la historia.

En conclusión, se documentaron cinco comportamientos que ocurrieron tanto en las lecturas del libro con repetición como en el de interrogación. Los comportamientos se manifestaron en expresiones verbales particulares de los niños por medio de las cinco modalidades globales de interacción dialógica. Las modalidades fueron la repetitiva, la interrogativa, la aseverativa, la descriptiva, y la de búsqueda dirigida.

Ningún texto posee significado por sí solo. El significado se construye al ocurrir la interacción entre el lector y el texto. Por lo tanto, la atribución de significado se logra solamente cuando dos o más voces se ponen en contacto. El análisis de los discursos sugirió que el diálogo se convirtió en la herramienta social que permitió a los cuatro niños a través de la interacción con la lectora, el lenguaje escrito y las ilustraciones, construir significado del texto de ambos libros, aún cuando no eran lectores independientes.

Con base en los hallazgos de la investigación, se prosigue la discusión sobre las respuestas a cada una de las cuatro interrogantes derivadas de la pregunta de investigación que guió el estudio. Estas contestaciones contribuyeron a analizar más a fondo la pregunta.

¿Cuáles modalidades globales de interacción dialógica emergen en el discurso de los niños en las sesiones de lectura oral compartida?

La contestación a esta pregunta documentó tres datos que se relacionan con el tipo de modalidades y la cantidad en que emergieron en los discursos con respecto a los dos libros.

Total de modalidades identificadas en los discursos de ambos libros.

Los resultados obtenidos indican que en las 24 sesiones de lectura individual de ambos libros, los participantes utilizaron las cinco modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto en un total de 107 ocasiones.

Uso de una cantidad similar de modalidades en los discursos de ambos libros.

Ambos libros propiciaron el uso de una cantidad similar de modalidades globales de interacción dialógica. En el libro con repetición, *La gran rana bocona*, se utilizaron las modalidades un total de 55 veces; y en el libro con interrogación, *Oye, hormiguita*, un total de 52 veces. Estos hallazgos están conformes a la teoría sociocultural de Vygotski (1978) que propone que el potencial de un niño para aprender se refleja y frecuentemente emerge en interacción con aprendices más maduros.

El uso de una cantidad similar de las modalidades como intentos de atribuir significado a cada uno de los dos textos sugiere primero, que la lectora fue mediatizadora para crear las condiciones cognitivas para que los cuatro niños actuaran en su zona de desarrollo próximo, dialogando espontáneamente sobre el texto que aún no podían decodificar por sí solos. Segundo, que los niños estaban acostumbrados a que les leyeran dialógicamente, lo que facilitó sus intervenciones espontáneas. Tercero, que los participantes se encontraban en una etapa similar de desarrollo de la lectura emergente. Cuarto, que las características textuales de interrogación y de repetición se relacionaron de manera similar en la cantidad de veces que se utilizaron las modalidades.

Frecuencia de ocurrencia de las diversas modalidades globales de interacción dialógica en los discursos de ambos libros.

La modalidad más utilizada por los participantes con respecto a ambos libros fue la aseverativa (37), luego la descriptiva (28), y la repetitiva (26). Las modalidades interrogativa (11) y de búsqueda dirigida (5) fueron las menos frecuentes. El uso repetido de las cinco modalidades sugiere que a pesar de las diferencias en las características textuales, en las sesiones de lectura de ambos libros los niños fueron interlocutores activos que realizaron continuos intentos o procesos de pensamiento diferentes para atribuir significado al texto. Este hallazgo reafirma la naturaleza dialógica de la vida que consiste en interrogar, oír, responder, estar de acuerdo, y otros. También el hallazgo permite concluir que las dos características textuales influyeron de forma similar en el uso de las distintas modalidades para atribuir significado al texto. Es importante destacar que el uso de las modalidades de interacción dialógica implica procesos de pensamiento diferentes pero no una estructura jerárquica.

¿Cómo comparan las modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y repetición identificadas en cada participante en cada una de las tres sesiones de lectura individual del mismo libro, con las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros?

Al comparar el uso por los participantes de las modalidades globales de interacción dialógica en cada una de las tres sesiones de lectura individual se identificaron seis datos.

Uso de las modalidades globales de interacción dialógica en las sesiones de lectura del libro con característica textual de repetición.

En las lecturas del libro con repetición se documentó un mayor uso de la modalidad repetitiva sobre las otras cuatro modalidades. Una de las niñas no la utilizó. Sin embargo, los otros tres niños la usaron en 6, 8, y 11 ocasiones para un total de 25. Le

siguieron en frecuencia de uso la modalidad descriptiva (17), aseverativa (11), e interrogativa (2). La modalidad de búsqueda dirigida no se utilizó en las lecturas del libro con repetición. Se concluye que a pesar de que prevaleció en los discursos el uso de la modalidad repetitiva, la característica textual del libro permitió también que los participantes atribuyeran significado al texto mediante otras tres modalidades.

Uso de las modalidades globales de interacción dialógica en las sesiones de lectura del libro con característica textual de interrogación.

En las lecturas del libro con interrogación, no se identificó un predominio en el uso de la modalidad global de interacción dialógica interrogativa en los discursos. Esta modalidad se utilizó por tres de los participantes en 1, 3, y 5 ocasiones para un total de 9; y una de las niñas no la utilizó. La modalidad que prevaleció fue la aseverativa (26); seguida en frecuencia de ocurrencia por la descriptiva (11); la interrogativa (9); búsqueda dirigida (5); y la repetitiva (1). En las lecturas del libro, *Oye, hormiguita*, se reflejó el uso de las cinco modalidades pero solamente uno de los niños las utilizó todas. Se concluye que a pesar de que la característica textual de interrogación no pareció influir en el uso de la modalidad interrogativa, el libro permitió que los participantes atribuyeran significado al texto mediante las cinco modalidades.

Niveles de desarrollo de la lectura emergente de los participantes.

Por último, de los cuatro participantes, una de las niñas fue la que más diversidad y cantidad presentó en el uso de las modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto (44). Los otros tres participantes utilizaron 21 modalidades cada uno. La niña ya mencionada también fue la que usó la mayor cantidad de modalidades globales de interacción dialógica (14) en cualquiera de las sesiones

individuales de lectura. De otra parte, los dos niños utilizaron una sola modalidad en una sesión de lectura, y la otra niña utilizó una misma modalidad en las tres sesiones de lectura del libro con repetición. Se puede concluir que estos comportamientos reflejan que los participantes están en distintos niveles de desarrollo de la lectura emergente así como sus diferencias individuales.

Con respecto a las modalidades globales de interacción dialógica utilizadas en las lecturas recurrentes de cada uno de los dos libros se documentaron otros tres hallazgos.

Uso de la modalidad global de interacción dialógica de búsqueda dirigida.

No se observó un aumento en el uso de la modalidad global de interacción dialógica de búsqueda dirigida a través de la cual el niño, al conocer mejor el texto a través de la lectura recurrente, puede solicitarle al adulto señalar o ir a una parte específica del libro. Quizás por la corta duración del estudio no se observó este aspecto.

Cantidad y tipo de modalidades globales de interacción dialógica utilizadas en las terceras sesiones de lectura del mismo libro.

A pesar de que los participantes ya conocían la trama debido a la lectura repetida del mismo libro, esto parece que no influyó en la cantidad ni en el tipo de modalidades globales de interacción dialógica utilizadas para atribuir significado en la tercera sesión de lectura de cada libro. Estos resultados sugieren que en la lectura repetida de un mismo libro, los niños progresan lentamente hacia la comprensión del relato por lo que la cantidad de preguntas y comentarios tienden a disminuir a lo largo de la lectura recurrente.

Nivel incipiente de desarrollo de la lectura emergente de los participantes.

A pesar de las lecturas recurrentes del mismo libro, ningún niño demostró espontáneamente otros dos comportamientos que también podrían evidenciar atribución de significado al texto. Éstos son: relatar la trama en forma independiente, y reconocer o decodificar palabras. Este dato apunta al nivel incipiente de desarrollo de la lectura emergente en el que están los participantes.

¿Qué otras modalidades de interacción diferentes a las cinco que inicialmente se identifican, emergen espontáneamente en los diálogos de los preescolares?

El análisis de los discursos no reveló el uso de otras modalidades globales de interacción dialógica diferentes a las identificadas originalmente por Molina-Iturrondo (1999a). Este hallazgo sugiere que los niños de edad temprana hacen uso desde la infancia de las mismas modalidades para atribuir significado al texto.

¿En qué medida las modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y repetición utilizadas por los niños en cada una de las tres sesiones de lectura en voz alta del mismo libro son influenciadas por las características textuales de los libros?

Al comparar cada una de las tres sesiones de lectura individual del mismo libro con respecto a las modalidades globales de interacción dialógica utilizadas por los tres niños, no se identificó un patrón en el uso de las modalidades de interrogación y de repetición en las diferentes sesiones de lectura de cada libro. Esto es, no hubo un patrón de prevalencia ni de disminución en el uso de cada modalidad con relación a la lectura repetida del mismo libro. Este dato sugiere que en la atribución de significado a un texto existen innumerables significados para un evento, por lo que las preguntas y comentarios

que emergen necesariamente varían de acuerdo al contexto y a las experiencias de vida de cada niño.

Finalmente, para completar la contestación a la pregunta en el marco del problema educativo identificado, también se recopilaron y analizaron datos con respecto al ambiente alfabetizador en el hogar y en el salón de los cuatro participantes. Como resultado de las entrevistas a un padre y a tres madres sobre el ambiente alfabetizador en el hogar emergió la siguiente información. Primero, que todos los padres tienen grados universitarios, no hablan inglés en el hogar, leen frente a sus hijos, y reconocen la importancia de que sus hijos se inicien en la lectura desde la edad temprana.

Segundo, que en los hogares los niños tienen acceso a libros de literatura infantil que manipulan libremente. Tercero, los padres informaron que realizan frecuentes actividades relacionadas al lenguaje oral y escrito, especialmente de lectura compartida.

Cuarto, sobre la lectura en voz alta de libros de literatura infantil a sus hijos, los padres mencionaron que les leen diariamente en modalidad dialógica. Quinto, los padres reconocen la actividad de lectura oral compartida como una de relajación y dicen que aprovechan la oportunidad para iniciar a sus hijos en la lectura a través de estrategias tales como señalar con el dedo las palabras según las van leyendo, y hacer comentarios y preguntas acerca de la narración y de las ilustraciones. Se concluye que las características alfabetizadoras descritas por los padres tienen el potencial de propiciar en el hogar el desarrollo de la lectura emergente en niños de edad temprana.

También fue pertinente indagar sobre las características y condiciones del Laboratorio preescolar (LPE) para conocer sobre el ambiente alfabetizador en la escuela.

Sobre este aspecto se documentó información mediante la aplicación de múltiples instrumentos de recolección de datos: entrevistas, observaciones, revisión de documentos y materiales, y evaluación de los libros con ilustraciones de literatura infantil.

Los datos analizados revelan primero, que los profesionales que trabajan en el LPE tienen la preparación académica y experiencia requeridas para ese nivel educativo. Segundo, todos comparten una filosofía constructivista y desarrollan un programa educativo de código integrado y centrado en el niño que está de acuerdo con la misión del LPE.

Tercero, el arreglo físico en centros de aprendizaje, y la variedad de materiales educativos promueven su uso espontáneo por los alumnos. Se destaca en el salón la lectura diaria en voz alta y en modalidad dialógica por el maestro de libros de literatura infantil, así como otras actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Cuarto, en el centro de lectura se provee a los niños con una cantidad adecuada de libros de literatura infantil auténtica de calidad, en español, y de diversos géneros y características.

Quinto, se estableció que los niños han estado expuestos diariamente por dos años a la lectura dialógica de literatura infantil de calidad. Se concluye que el ambiente del LPE y las actividades educativas que allí se realizan propician el acercamiento al lenguaje oral y escrito a través de experiencias significativas con éstos, lo que puede promover la lectura emergente particularmente por medio de la lectura oral de cuentos.

Los resultados del análisis de los datos sobre los ambientes alfabetizadores del hogar y de la escuela permiten concluir que los cuatro participantes han tenido la oportunidad de iniciarse en el proceso de la lectura emergente. Esta realidad fue relevante

para los resultados obtenidos en el estudio. Podría suceder que otros participantes con diferentes trasfondos del hogar y de la escuela exhiban comportamientos diferentes.

5.2 Sobre el Objetivo de la Investigación.

El objetivo de la investigación que sirvió de guía en el estudio fue determinar cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición que predominan en dos libros de literatura infantil, con las modalidades globales de interacción dialógica espontáneas que utilizan cuatro preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee individualmente en voz alta y de manera interactiva. El diseño de investigación para lograr el objetivo se enmarcó en el paradigma naturalista y en la metodología cualitativa.

El diseño de investigación permitió el acercamiento a los cuatro constructos: lectura emergente, lectura oral de cuentos, modalidad de interacción dialógica, y atribución de significado al texto. Se estudiaron en forma intensiva y a profundidad los diversos aspectos de la realidad sobre la cual se interesaba indagar, se utilizaron múltiples fuentes de información así como instrumentos para la recolección de datos, y se obtuvo la mayor cantidad de información directamente de los participantes. Se describieron en detalle los contextos alfabetizadores del hogar y del LPE, las veinticuatro sesiones de lectura individual, así como los libros de cuentos utilizados.

Las sesiones de lectura en voz alta se grabaron en audio cinta. La metodología utilizada para el análisis de discurso fue la desarrollada por Molina-Iturrondo (1999a) y que dio origen a la línea de investigación que sirvió de base a este estudio. A través de la metodología implantada, se describió e interpretó el discurso oral espontáneo del grupo

de participantes en función de su relación con las características textuales de los libros de literatura infantil con ilustraciones leídos individualmente en voz alta.

En el proceso, se establecieron dos objetivos específicos: analizar la relación entre las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los cuentos leídos y la presencia de las modalidades dialógicas globales de interrogación y repetición; y analizar la presencia de otras modalidades dialógicas globales: descriptiva, aseverativa, búsqueda dirigida, y de otras diferentes.

El objetivo de la investigación se logró porque los resultados del estudio documentaron el uso de las cinco modalidades globales de interacción dialógica para atribuir significado al texto en los dos libros, uno con características textuales de interrogación, y otro de repetición. También se identificó la relación entre las características textuales del libro con repetición y el predominio en el uso de la modalidad global de interacción dialógica repetitiva. Sin embargo, no fue posible establecer una relación entre las características textuales del libro con interrogación y el uso de la modalidad interrogativa. Esta situación quizás se debió a la limitación de tiempo que solamente permitió la lectura individual a cada uno de los cuatro participantes de dos libros en tres ocasiones cada uno.

5.3 Sobre el Supuesto de Investigación

Del problema planteado así como de las preguntas y objetivos que se derivaron de éste, se identificó el siguiente supuesto de investigación: las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se les leen individualmente en voz alta y de manera interactiva a cuatro preescolares no lectores

se relacionarán con un mayor uso espontáneo de modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y de repetición para atribuir significado al texto.

Los resultados obtenidos sustentan parcialmente el supuesto de investigación. Las lecturas del libro con característica textual de repetición se relacionaron con un mayor uso espontáneo de la modalidad repetitiva para atribuir significado al texto. Sin embargo, las lecturas del libro con característica textual de interrogación no se relacionaron con el predominio de la modalidad interrogativa. El discurso de uno de los niños en ambos libros fue el único que respondió al supuesto de investigación ya que durante la lectura del libro con repetición utilizó más la modalidad repetitiva, y en la del libro con interrogación utilizó más la modalidad interrogativa.

Se puede concluir que la lectura individual e interactiva en voz alta de ambos libros sí proveyó la oportunidad al grupo de niños para dialogar con el texto que aún no podían leer por sí solos; y, mediante el uso de las cinco modalidades globales de interacción dialógica atribuir significado al texto.

5.4 Aporte al Campo Científico del Área de Conocimiento

La justificación del estudio se basó en la necesidad de evidenciar cuáles herramientas dialógicas usan un grupo de preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee en voz alta de manera interactiva, y su relación con la estructura textual del libro. Esto es, si hay una relación entre el lenguaje de los libros y cómo los niños hablan espontáneamente sobre lo que está en los libros.

Aunque se identificó una correspondencia entre el uso de la modalidad repetitiva en las lecturas del libro con repetición, lo mismo no ocurrió en el libro con interrogación.

Una posible razón es que la complejidad de la trama y lo llamativo de las ilustraciones del segundo libro distrajera la atención de los participantes de las preguntas en el texto.

Sin embargo, se observó la ocurrencia de las cinco modalidades globales de interacción dialógica en los discursos de los preescolares no lectores en los dos libros con características textuales diferentes. Esta ocurrencia sugiere el proceso de interiorización del lenguaje que plantea Vygotski. Esto es, que durante la infancia, lenguaje y pensamiento son dos procesos diferentes y paralelos. Con el pasar del tiempo, ambos procesos se van fusionando; el pensamiento se torna lingüístico, y el lenguaje se torna conceptual.

Las cinco modalidades que son lenguaje oral y que reflejan estructuras lingüísticas diferentes, son estrategias cognitivas que los niños utilizan para atribuir significado al texto que no pueden decodificar por sí solos. De este modo van estructurando su pensamiento de una manera particular. Simultáneamente, piensan en voz alta sobre el texto que se les lee.

Los hallazgos de la investigación aunque no son generalizables, sustentan la postura sociocultural sobre el papel de la lectura oral y del lenguaje escrito como mediatizadores del pensamiento y de la lectura en la edad temprana. Se documentó cómo en los preescolares el lenguaje operó como una herramienta psicológica y cognitiva que les permitió atribuir significado a un texto que no podían decodificar de manera independiente.

El estudio sostiene uno de los principales postulados de la teoría sociocultural que asevera que el desarrollo humano es un proceso en el que el sujeto se apropia

progresivamente de un conjunto de instrumentos o de herramientas socioculturales (como el lenguaje) que se convierten en herramientas psicológicas. Éstas le permiten hacer sentido del mundo exterior y dirigir su propio pensamiento.

A la luz del enfoque sociocultural de la lectura, leer no es únicamente decodificar el sonido de las grafías, sino construir y atribuir significado a partir de los conocimientos previos del lector en interacción con textos y lectores más competentes. Así las cosas, ya que leer es más que oralizar las grafías, leer es comprender y pensar, la atribución de significado que hacen los niños de edad temprana de los textos que se les leen en voz alta, es un elemento importante en el desarrollo de la lectura emergente y en el desarrollo de lectores.

En el próximo apartado se presentan recomendaciones para futuras investigaciones.

5.5 Recomendaciones para Futuras Investigaciones

Del análisis de los resultados de la investigación se derivan seis recomendaciones para continuar el estudio con futuras investigaciones. Debido a que la intervención con los niños fue limitada en tiempo, no fue posible identificar la evolución en el uso de las diversas modalidades y su relación con las características textuales de los libros. Por lo tanto, la primera recomendación es efectuar un estudio longitudinal con una población con características similares para examinar el desarrollo de las modalidades globales de interacción dialógica y su relación con características textuales particulares.

El supuesto de investigación fue comprobado parcialmente. Aunque en las lecturas del libro con repetición se documentó un mayor uso de la modalidad repetitiva,

en las del libro con características textuales de interrogación no se observó un mayor uso de la modalidad interrogativa. Es posible que tanto la complejidad de la trama como lo llamativo de las ilustraciones del libro con interrogación utilizado, distrajera la atención de los niños y evitara que prestaran mayor atención a las preguntas en el texto. Por esta razón, debe realizarse otra investigación con un texto con interrogación más sencillo en el que las preguntas se destaquen más que otros aspectos del libro.

De este mismo hallazgo también se desprende una tercera oportunidad de estudio. Debido a que en el estudio solamente se leyeron dos libros con características textuales diferentes, es necesario repetir la investigación con la misma metodología pero con otros libros con repetición e interrogación para conocer si prevalecen hallazgos similares.

En el discurso de los niños se evidenció el uso de las cinco modalidades globales de interacción dialógica. En una futura investigación debe indagarse si emergen también todas las modalidades en la lectura oral repetida e interactiva de libros con otras características textuales diferentes a las de interrogación y repetición por ejemplo, libros informativos o de poesía.

Una quinta recomendación es replicar el estudio con preescolares no lectores en cuyos hogares no haya libros de literatura infantil y los padres no les lean habitualmente, y que estén asistiendo a un centro preescolar convencional de corte maduracionista/conductista. Por último, una sexta oportunidad es efectuar un estudio de caso longitudinal con un preescolar no lector para identificar, desde sus 3 a 5 años de edad, la presencia y evolución de las modalidades globales de interacción dialógica en el contexto de la lectura oral de cuentos. Este estudio daría continuidad a la investigación

original de Molina-Iturrondo (1999a) y aportaría nuevos datos que validarían o ampliarían los hallazgos de la misma.

Referencias

- Agostini, J. (2009, 4 de julio). La gallinita ciega y Pierluisi. *El Nuevo Día*. 60. San Juan, PR.
- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación* número extraordinario, 63-93.
- Angulo, F. & Vázquez, R. (2003). Los estudios de caso. Una Aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo, *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Málaga, España: Aljibe.
- Aram, D. & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.
- Ard, L. & Beverly, B. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28.
- Ball, A. & Warshauer S. (Eds.) (2004). *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*. Boston, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo XXI.
- Beca, C. (1987). The situation of literacy/ illiteracy in the world: statistical studies. En Rassekh, S. (Comp.) (1991). *Perspectives on literacy: a selected world bibliography*. (pp. 39-47) Paris: UNESCO.
- Bogner, K.; Raphael, L. & Pressley, M. (2002). How grade 1 teachers motivate literate activity by their students. *Scientific Studies of Reading*, 6(2), 135-165.
- Bomer, R. (2003). Things that make kids smart: A Vygotskian perspective on concrete tool use in primary literacy classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(3), 223-247.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: Una Aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid, España: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid, España: Istmo.

- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington D.C.: NAEYC.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtin. *Acta Poética*, 27(1), 97-114.
- Burgess, S.; Hecht, S. & Lonigan, C. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-428.
- Burns, M. (1998). Separating wheat from chaff: An introduction to evaluating picture books. *Teaching and Learning Literature with Children and Young Adults*, 8 (1), 31-68.
- Burns, M. (1997). Picture Books: Always popular and sometimes problematic. *Teaching and Learning Literature*, 7(1), 38-47.
- Bus, A.; van IJendoorn, M. & Pellegrini, A. (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), 1-11.
- Cambourne, B. (2000). Conditions for literacy learning. *The Reading Teacher*, 56(6), 512-515.
- Carle, E. (2002). *¿El canguro tiene mama?* Atlanta: Harper Collins.
- Cassany, D. (2002, México). *La perspectiva crítica en la alfabetización*. Conferencia dictada a través de la Universidad Virtual con ocasión de 60o. Aniversario del Tecnológico de Monterrey.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-46.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Center for the studies of reading (1985). *Becoming a Nation of Readers: Report of the Commission on Reading*. The National Academy of Education: US Department of Education.
- Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, número extraordinario, 53-61.

- Cooper, P. (2005). Literacy learning and pedagogical purpose in Vivians Paley's storytelling curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 229-251.
- Copenhaver, J. & Carpenter, M. (2001). Running out of time: Rushed read-alouds in a primary classroom. *Language Arts*, 79(2), 148-158.
- Costa, M. (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. *Lectura y Vida*, 27(4), p. 48-56.
- Debaryshe, B. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2003). *Marco conceptual programa de educación temprana* (MCPET). Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2007). *Expectativas generales de aprendizaje por grado*. Puerto Rico: Departamento de Educación. Departamento de la Familia.
- Dickinson, D. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, January-February, 26-32.
- Downing, J. & Thackray, D. (1971). *Reading readiness*. London: University of London Press.
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, número extraordinario, 239-253.
- Edwards, S. (2007). From developmental-constructivism to socio-cultural theory and practice, an expansive analysis of teacher's professional learning in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 83-106.
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B. & Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. Newbury Park, Newbury Park, CA: SAGE.
- Ezell, H. & Justice, L. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 36-47.
- Falcón, M. (1996). *Las estrategias de interacción empleadas por dos madres con sus niños preescolares durante eventos de lectura dialogada en el hogar puertorriqueño: Un estudio de caso*. Tesis de maestría sin publicar. Universidad de Puerto Rico, PR.

- Fields, M.; Groth, L. & Spangler, K. (2004). *Let's Begin Reading Right: A Developmental Approach to Emergent Literacy*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Maestros y Enseñanza. Paidós.
- Fisher, D.; Flood, J.; Lapp, D. & Frey; N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8-16.
- García Passalacqua, J. M. (2007, 18 de octubre). El martes exigirán inglés a la colonia. *El Vocero*. 18. San Juan, PR.
- García, J., Sánchez, J., Pacheco, M., & Rico, L. (1976). *El circo*. 2. Valladolid, España: Miñón.
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Mérida, Venezuela: Venezolana.
- Gross, A. & Whyatt, L. (1994). Using children's literature to facilitate inclusion in kindergarten and the primary grades. *Young Children*, 49(2), 32-35.
- Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Halliday, M. (1994). The place of dialogue in children's construction of meaning. En Rudell, R.B., Rapp Ruddell, M. & Singer, H. (Eds). *Theoretical models and processes of reading*, 4th ed. (pp. 70-82). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hannon, P.; Morgan, A. & Nutbrown, C. (2006). Parents' experiences of a family literacy programme. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 19-44.
- Henry, L., Castek, J., Roberts, L., Coiro, J. & Leu, D. (2004). Case technologies to enhance literacy learning. *Knowledge Quest*, 33(2), 26-29.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Hoose Phillip & Hoose, Hannah (1998). *Oye, hormiguita*. New York: Scholastic, Inc.
- Howard, J. & McCathern, R. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 72-79.

- International Reading Association (©1996-2009). *Mission*. Recuperado el 16 de abril de 2009, de www.reading.org/General/AboutIRA/Governance/Mission.aspx
- Jacobs, J.; Morrison, T. & Swinyard, W. (2000). Reading aloud to students: A national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology, 21*, 171-193.
- Jimenez, J. & Artiles, C. (1995). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid, España: Síntesis.
- Justice, L. & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4), 8-13.
- Justice, L. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children, 37*(2), 36-44.
- Justice, L.; Weber, S.; Ezell, H. & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 30-40.
- Kamii, C. & Manning, M. (2005). Dynamic indicators of basic early literacy skills (DIBELS): A tool for evaluating student learning? *Journal of Research in Childhood Education, 20*(2), 75-90.
- Katiuska, A. (2001). *Múltiples formas de cultivar lectores y escritores autónomos*. Quito, Ecuador: Editorial Benjamín Carrión.
- Landa, M. (2005). Leer y escribir, vasos comunicantes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 169-178.
- Lázaro, G. (2004). *El flamboyán amarillo*. New York: Lectorium.
- Lesesne, T. (2006). Reading aloud: A worthwhile investment? *Voices from the Middle, 12*(4), 50-54.
- Lincoln Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Lonigan, C.; Anthony, J.; Bloomfield, B.; Dyer, S. & Samwell, C. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention, 22*(4), 306-322.
- Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa*. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.

- Manning, M. & Szecsi, T. (2006). Phonemic awareness: A natural step toward reading and writing. *Childhood Education*, Summer, 241-243.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 15-35.
- Martín Larrañaga, A. (1999). *La gran rana bocona*. New York: Scholastic.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moffett, J. (1996). Alfabetización por todos y para todos. En Rodríguez, M. (Comp.) *Alfabetización por todos y para todos* (pp. 15-30). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Molina-Iturrondo, A. (1998). Los diálogos de Adriana: La lectura oral de cuentos favoritos en la edad temprana. *El educador frente al cambio*. 1(1), 16-22.
- Molina-Iturrondo, A. (1999a). *Leer y escribir con Adriana: La evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los 6 años*. San Juan, PR: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Molina-Iturrondo, A. (1999b). Precursos tempranos de la lectoescritura convencional: estudio de caso en la infancia y en los años preescolares. *Revista de Ciencias Sociales, Nueva Época*, 7(junio de 1999), 195-219.
- Molina -Iturrondo, A. (2001). Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: La lectura dialógica en la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 22(1), 40-46.
- Molina-Iturrondo, A., Fuentes, L. & Lebrón, K. (2004, mayo). *Diálogos en la lectura oral con maternas en un centro preescolar en Puerto Rico: estudio cualitativo*. Ponencia presentada en el VI Congreso de Las Américas y 1er Congreso Nacional de Lectoescritura. Ciudad de Panamá, Panamá.
- Morales, A. (2007, Valladolid). *Convivencia del español e inglés en Puerto Rico: algunas precisiones*. Ponencia presentada en el Congreso del Centro Virtual Cervantes, Valladolid, España.
- Moreno, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 153-167.
- Morris, D.; Bloodgood, J.; Lomax, R. & Perney, J. (2003). Developmental steps in learning to read: a longitudinal study in kindergarten and first grade. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 302-329.

- Muñiz A. (2009, 24 de julio). Carta a la "Speaker". *El Nuevo Día*. 49. San Juan, PR.
- Muñoz, C. (1999). *Los recuentos independientes de dos cuentos favoritos de una niña preescolar puertorriqueña*. Tesis de maestría sin publicar. Universidad de Puerto Rico, PR.
- National Reading Panel (s.f.). *About the National Reading Panel (NRP)*. Recuperado el 16 de abril de 2009, de www.nationalreadingpanel.org/NRPAbout/htm
- Neuman, S., Copple, C. & Bredekamp, S. (2001). *El Aprendizaje de la lectura y escritura: Prácticas apropiadas para el desarrollo infantil*. Washington D.C.: NAEYC.
- Oficina del Gobernador de Puerto Rico (2005). *Proyecto lee y sueña*. PR.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (s.f). *El programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve*. Recuperado el 19 de marzo de 2009, de www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf
- Ortiz, C.; Stowe, R. & Arnold, D. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 263-281.
- Pantaleo, S. (2004). Young children and radical change characteristics in picture books. *The Reading Teacher*, 58(2), 178-187.
- Paris, A. & Paris, S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-78.
- Paris, S. & Hoffman, J. (2004). Reading assessments in kindergarten through third grade: Findings from the center for the improvement of early reading achievement. *The Elementary School Journal*, 105(2), 199-217.
- Paris, S. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Pousada, A. (2008, octubre). *¿Dónde están los bilingües? La cartografía del idioma en Puerto Rico*. Documento presentado en la 8va. Conferencia de la Asociación de Estudios Puertorriqueños, San Juan, PR.
- Roberts, J.; Jurgens, J. & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.

- Rodríguez, N.J. (1998). "Ya yo sé escribir": *Reflexiones de una maestra sobre la transformación del currículo de apresto en su salón de kindergarten*. Proyecto especial de maestría sin publicar. Universidad de Puerto Rico, PR.
- Sáez, R.; Cintrón, C.; Rivera, D.; Guerra, C. & Ojeda, M. (1999). *Al son de los tiempos: Procesos y prácticas de la lectoescritura*. Santo Domingo, República Dominicana: Centenario.
- Sainz, L. (2005). La importancia del mediador: Una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación*, número extraordinario, 357-362.
- Salsa, A. & Peralta, O. (2001). La "lectura" de material ilustrado: una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3(1), 49-56.
- Scheffner, C.; Nimmo, D.; Cohen, R.; Clemons, H. & Achenbach, A. (2005). Book reading interactions between African American and Puerto Rican Head Start children and their mothers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 195-227.
- Schickedanz, J. (1999). *Much more than ABC's, the early stages of reading and writing*. Washington D.C.: NAEYC.
- Shiel, G. (2002). Kindergarten children's involvement in early literacy activities: Perspectives from Europe. *The Reading Teacher*, 56(3), 282-284.
- Sipe, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275.
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Smolkin L. & Donovan, C. (2002). The contexts of comprehension: The information book read aloud, comprehension acquisition, and comprehension instruction in a first-grade classroom. *The Elementary School Journal*, 102(2), 97-122.
- Smolkin, L. & Donovan, C. (2003). Supporting comprehension acquisition for emerging and struggling readers: The interactive information book read-aloud. *Exceptionality*, 11(1), 25-38.
- Smolkin, L. & Yaden, D. (1992). O is for mouse: First encounters with the alphabet book. *Language Arts*, 69(6), 432-441.

- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year olds reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Stahl, S. & Yaden Jr., D. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the center for the improvement of early reading achievement. *The Elementary School Journal*, 105(2), 141-165.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Stake, R. (2000). Case studies. En Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (Ed.), *Handbook of qualitative research* (2da. edición., p. 435-454). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stake, R. (2003). *Cómo hacer estudio de caso*. Videoconferencia. Instituto Tecnológico de Monterrey. México.
- Sullivan, A. & Duke, N. (2004). The role of text and text-reader interactions in young children's reading development and achievement. *The Elementary School Journal*, 105(2), 183-197.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. En Rudell, R.B., Rapp Ruddell, M. & Singer, H. (Eds). *Theoretical models and processes of reading*, 4th ed. (pp. 244-280). Newark, DE: International Reading Association.
- Sulzby, E. (1991). Assessment of emergent literacy: Storybook reading. *The Reading Teacher*, 44(7), 498-500.
- Taylor, B., Peterson, D., Pearson, D. & Rodríguez, M. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270-279.
- Torr, J. & Clugston, L. (1999). A comparison between informational and narrative picture books as a context for reasoning between caregivers and 4-year-old children. *Early Child Development and Care*, 159, 25-41.
- Torres, R. (2002). Idioma, bilingüismo y nacionalidad: La presencia del inglés en Puerto Rico. San Juan, PR: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Torr, J. (2004). Talking about picture books: The influence of maternal education on four-year-old children's talk with mothers and pre-school teachers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(2), 181-210.

- U.S. Department of Education (2001). *No child left behind Act*. Recuperado el 13 de febrero de 2007, de <http://www.nochildleftbehind.gov>.
- Uhry, J. (2002). Finger-point reading in kindergarten: The role of phonemic awareness, one-to-one correspondence, and rapid serial naming. *Scientific Studies of Reading*, 6(4), 319-342.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2008, 9 de octubre). *Major fields of action and priorities*. Recuperado el 16 de abril de 2009, de <http://portal.unesco.org/en/ev>
- Universidad de Puerto Rico en Bayamón (2006). *Laboratorio Preescolar*. Opúsculo informativo.
- United States Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Head Start Program (2008). *Head Start Program Fact Sheet Fiscal Year 2008*. Recuperado el 16 de abril de 2009, de <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/AboutHeadStart/dHeadStartProgr.htm>
- Valdés, M. (1998). *El uso de la literatura infantil auténtica en un currículo integrado de un kindergarten*. Tesis de maestría sin publicar. Universidad de Puerto Rico, PR.
- Villalón, M.; Bedregal, P.; Strasser, K. & Ziliani, M. (2006). Lectura compartida: una estrategia educativa para la infancia temprana. Propuesta de Política Pública para la Educación Infantil. Chile.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher mental processes*. Boston: Harvard University Press.
- Walton, P. & Walton, L. (2002). Beginning reading by teaching in rime analogy: Effects on phonological skills, letter-sound knowledge, working memory, and word-reading strategies. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 79-115.
- Weigel, D.; Martin, S. & Bennett, K. (2006). Mothers literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G.; Arnold, D.; Epstein, J.; Angell, A.; Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.

- Whitehurst, G.; Falco, F.; Lonigan, C.; Fischel, J.; DeBaryshe, B.; Valdez-Menchaca, M. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Wilkinson, K. (2003). Children's favorite books. *Journal of Early Childhood Literacy*, (3), 275-301.
- Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Yaden, D.; Smolkin, L. & MacGillivray, L. (1993). A psychogenetic perspective on children's understanding about letter associations during alphabet book readings. *Journal of Reading Behavior*, 25(1), 43-68.

Anexo 1

Relación del problema de investigación con las preguntas, objetivos y el supuesto de investigación

Problema de Investigación	Preguntas de Investigación	Objetivo	Objetivos Específicos	Supuesto de Investigación
Necesidad de evidenciar cuáles herramientas dialógicas usan los preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee individualmente en voz alta de manera interactiva, y en qué medida la estructura textual influye en ellas.	<p>¿Cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se leen individualmente en voz alta y de manera interactiva, con las modalidades globales de interacción dialógica que usan espontáneamente los preescolares no lectores para atribuir significado al texto?</p> <p>Otras preguntas que se derivan de la primera:</p> <p>(1) ¿Cuáles modalidades globales de interacción dialógica emergen espontáneamente en el discurso de los niños en las sesiones de lectura oral compartida?</p> <p>(2) ¿Cómo comparan las modalidades dialógicas globales de interrogación y repetición identificadas en cada participante en cada una de las tres sesiones de lectura individual del mismo libro, con las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros?</p> <p>(3) ¿Qué otras modalidades de interacción diferentes a las cinco que inicialmente se identifican emergen espontáneamente de los preescolares?</p> <p>(4) ¿En qué medida las modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y repetición utilizadas por los niños en cada una de las tres sesiones de lectura en voz alta del mismo libro son influenciadas por las características textuales de los libros?</p>	Determinar cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición que predominan en dos libros de literatura infantil, con las modalidades globales de interacción dialógica espontáneas que utilizan cuatro preescolares no lectores para atribuir significado al texto que se les lee individualmente en voz alta y de manera interactiva.	<p>(1) Analizar la relación entre las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los cuentos leídos y la presencia de las modalidades dialógicas globales de interrogación y repetición.</p> <p>(2) Analizar la presencia de otras modalidades dialógicas globales: descriptiva, aseverativa y búsqueda dirigida.</p>	Las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se les leen individualmente en voz alta y de manera interactiva a cuatro preescolares no lectores se relacionarán con un mayor uso espontáneo de modalidades de interacción dialógica globales de interrogación y repetición para atribuir significado al texto.

Anexo 2

Definiciones operativas constitutivas, categorías, indicadores de estudio, unidades de análisis y técnicas para la recolección de datos.

Definiciones operativas y categorías	Indicadores de estudio	Unidades de análisis	Técnicas para recolección de datos
<p>Def. operativa 1: Lectura emergente</p> <p>-Ambiente alfabetizador en el hogar</p>	<p>-Padres</p> <p>*Nivel educativo.</p> <p>*Uso del inglés en el hogar.</p> <p>*Hábitos de lectura: -frecuencia con que lee. -para entretenimiento o información.</p> <p>*Literatura infantil: -cantidad -en inglés -accesibles a los niños.</p> <p>*Actividades de lectura oral: -pide el niño que le lea. -razones para leerle. -frecuencia. -estrategias de enseñanza y de motivación (Bonal, 1998; Bubnova, 2006).</p>	<p>-Nivel educativo.</p> <p>-Uso del inglés.</p> <p>-Hábitos de lectura.</p> <p>-Literatura infantil.</p> <p>-Actividades de lectura oral.</p> <p>-Estrategias de enseñanza de lectura.</p> <p>-Motivación para la lectura.</p>	<p>-Entrevista a los padres.</p>
<p>-Ambiente alfabetizador en la escuela</p>	<p>-Alumnos</p> <p>* Perfil</p>	<p>-Perfil de los alumnos matriculados.</p>	<p>-Entrevista al maestro.</p> <p>- Observación de la sesión de lectura en voz alta en el salón.</p> <p>-Revisión de documentos.</p>

<p>-Literatura infantil</p>	<p>-Maestro *Perfil *Filosofía educativa *Incorporación de los libros en las actividades diarias. *Frecuencia semanal de actividades de lectura oral de literatura auténtica (Sáez y otras, 1999; Goodman, 1989; Cooper, 2005). *Criterios para la selección de libros de literatura infantil.</p> <p>-Laboratorio Preescolar (LPE) *Misión y objetivos *Matrícula *Arreglo físico del salón *Área de lectura o biblioteca (Erlandson & otros, 1993).</p> <p>-Cantidad y tipos de libros de literatura infantil en el salón: * género (cuento, informativos, poesía, otros) * con ilustraciones con texto * con ilustraciones sin texto * predecibles (Justice & Kaderavek, 2002). -Características textuales de los libros de literatura infantil en el salón: * repetitivos * interrogativos (Ezell & Justice, 2000; Howard & McCathern, 2003; Lonigan & otros, 1999). -Cumplimiento de los libros con los criterios de calidad reconocidos en la literatura (Burns, 1997; Burns, 1998; Gross & Whyatt, 1994; Justice & Kaderavek, 2002).</p>	<p>-Curriculum vitae del maestro. -Plan de actividades diarias del LPE.</p> <p>-Arreglo físico del salón. -Equipo y materiales de lectura.</p> <p>-Libros disponibles en el salón.</p>	<p>-Entrevista al maestro. -Observación del ambiente físico del salón. -Revisión de documentos.</p> <p>-Revisión de documentos y materiales. -Observación del ambiente físico del salón.</p> <p>-Revisión de materiales.</p> <p>-Evaluación de los libros.</p>
-----------------------------	--	--	---

Def. operativa 2: Lectura oral de cuentos	-Monológica -Dialógica (Lonigan & otros, 1999; Whitehurst & Lonigan, 1998).	-Sesión de lectura en voz alta por el maestro.	-Entrevista al maestro. -Observación de la sesión de lectura en voz alta en el salón.
Def. operativa 3: Modalidades de interacción dialógica	-Repetitiva * última palabra del verso o frase leído: - completa - incompleta -Interrogativa * preguntas sobre: -ilustraciones -palabra impresa -aspectos implícitos en la trama o en la ilustración -Descriptiva * nombra o describe la ilustración -Aseverativa * hace una aseveración sobre: -trama -palabra impresa -Búsqueda dirigida * intento o solicitud para buscar: -ilustración -página o sección del libro (Molina-Iturrondo, 1999a). -Otras modalidades	-Diálogo espontáneo de los cuatro participantes.	-Grabación en audio cinta -Análisis de las 24 sesiones de lectura oral para documentar las diferencias lingüísticas en las conversaciones que emergen de la lectura individual de libros con características textuales de interrogación y repetición, según la Planilla para analizar los discursos espontáneos de los niños. -Tabulación de modalidades globales de interacción dialógica.
Def. operativa 4: Atribución de significado al texto	-Formula preguntas relacionadas a la narración (Molina-Iturrondo, 1999a; Torr	-Diálogo espontáneo de los cuatro	-Grabación en audio cinta y análisis según la

	& Clugston, 1999). -Repite el texto (Molina-Iturrondo, 1999a; Sulzby, 1985).	niños.	Planilla para analizar los discursos espontáneos de los niños.
--	---	--------	--

Anexo 3

CUADRO DE TRIPLE ENTRADA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

Tema: La lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana.

Pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se leen individualmente en voz alta y de manera interactiva, con las modalidades globales de interacción dialógica que usan espontáneamente los preescolares no lectores para atribuir significado al texto?

Foco de indagación: Discurso espontáneo de cuatro preescolares no lectores en sesiones individuales de lectura en voz alta de cuentos.

Fuentes Instrumentos	Maestro del LPE	Padres o encargados de los participantes	Ambiente físico del salón	Sesión de lectura en voz alta en el LPE	Documentos y materiales	Libros de literatura infantil en el salón	Discurso espontáneo de los participantes	Páginas en que se aborda cada constructo
	Entrevista	Entrevista	Observación	Observación	Análisis de documentos	Análisis de materiales	Análisis de grabación en audiocinta: 24 sesiones de lectura individual	
Categorías e indicadores <i>Preguntas</i>								
LECTURA EMERGENTE 1. Ambiente alfabetizador en el hogar								
Padres ¿Nivel educativo? ¿Uso del inglés en el hogar? Hábitos de lectura de los padres: ¿Frecuencia con que se lee? ¿Para entretenimiento o información?		X X X X						43-47 56-61 78 131-136

Literatura infantil:							
¿Cantidad?		X					
¿En inglés?		X					
¿Accesibles a los niños?		X					
Actividades de lectura oral:							
¿Pide el niño que le lea?		X					
¿Razones para leerle?		X					
¿Frecuencia?		X					
¿Estrategias de enseñanza y de motivación?		X					
2. Ambiente alfabetizador en la escuela							
Alumnos							
¿Edad?					X		26-27
¿Género?					X		35
¿Años en el LPE?	X			X	X		37-94
¿Lectores?	X				X		71-73
¿Ausencia de diagnóstico de problemas de desarrollo o de lenguaje?	X				X		110-112
¿Primera lengua es el español?					X		140-149
¿Hijos o nietos de empleados?					X		
¿Nivel socioeconómico de la familia?					X		
¿Escolaridad de los padres o tutores?	X	X					
¿Se les han leído anteriormente los libros seleccionados?							
Maestro							

- Historia de vida:						X		
¿Edad?						X		
¿País de nacimiento?						X		
- Formación:	X					X		
¿Preparación académica? (nivel, institución y especialidad)	X					X		
¿Años de experiencia en el LPE?	X					X		
¿Certificación de maestro: nivel y vigencia?								
- Filosofía de la práctica:	X		X					
¿Proceso de enseñanza-aprendizaje que propicia en su salón?	X		X	X				
¿Interacción maestro y alumnos?	X			X				
¿Estilo de lectura oral de libros?	X							
¿Selecciona los libros a leer en el salón?	X							
¿Criterios para la selección de los libros?			X	X		X		
¿Incorporación de los libros en las actividades diarias?								
Laboratorio Preescolar (LPE)								
- Filosofía:	X					X		
¿Misión del LPE?	X					X		
¿Objetivos?						X		
¿Criterios de admisión?								
- Organización:	X					X		
¿Matrícula total?	X					X		
¿Cantidad de docentes?								
- Salón:			X					
¿Dimensiones?			X					
¿Arreglo físico?			X					

¿Equipo? ¿Materiales? ¿Decoración? ¿Patio? ¿Área de lectura? ¿Biblioteca? 2. Literatura infantil ¿Cantidad y tipo de libros? ¿Calidad de los libros? ¿Características textuales de los libros de literatura infantil en el salón? ¿Tienen los niños acceso libre a los libros? ¿Manipulan u hojean los libros espontáneamente?			X X X X X X X X X					
MODALIDADES DE LECTURA ORAL DE CUENTOS Sesión de lectura en el salón ¿Quién la inicia? ¿Lugar? ¿Hora? ¿Duración? ¿Dialógica o monológica? ¿Características textuales del libro leído a los niños? ¿Frecuencia semanal de actividades de lectura oral de literatura auténtica?	X X X X X X			X X X X X X				36 52-66 152-154

¿Cómo utiliza los libros en los que predomina la interrogación y repetición?	X							
MODALIDADES DE INTERACCIÓN DIALÓGICA ¿Cuáles modalidades globales de interacción dialógica utilizan espontáneamente los cuatro niños participantes en las sesiones individuales de lectura en voz alta? -Repetitiva -Interrogativa -Descriptiva -Aseverativa -Búsqueda dirigida ¿Qué otras modalidades de interacción dialógica diferentes a las cinco anteriores emergen espontáneamente en los diálogos de los preescolares?							X	22-25 35 52-56 78-81 152-154
ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADO AL TEXTO ¿Formula preguntas relacionadas a la narración? ¿Repite el texto?							X	28-30 35 81-87

Anexo 4

Guía de entrevista al maestro del LPE

Fecha:

Nombre entrevistadora:

Hora inicio:

Hora terminación:

1. Saludos y agradecimiento por su participación en el estudio.

2. Aclaración del objetivo de la entrevista.

3. Sobre los niños matriculados:

¿Cuántos?

¿Edades?

¿Lectores independientes?

¿Primera lengua?

¿Diagnósticos de problemas de desarrollo o de lenguaje?

4. Cultura del salón:

¿Equipo docente?

¿Proceso de enseñanza aprendizaje que propicia?

¿De acuerdo con la misión del LPE?

¿Apoyan los objetivos del LPE la cultura constructivista del salón?

5. Lectura de cuentos:

¿Frecuencia semanal?

¿Quién inicia?

¿Lugar y hora?

- ¿Estilo o modalidad: monológica o dialógica?
 - ¿Quién selecciona los libros?
 - ¿Criterios para seleccionar los libros?
 - ¿Influencia de las características textuales en la selección?
 - ¿Incorporación de los libros en las actividades diarias?
6. ¿Cómo contribuye la lectura oral de cuentos a la alfabetización de sus alumnos?
7. ¿Cómo utiliza los libros con repetición e interrogación?
8. Perfil profesional:
- ¿Preparación académica?
 - ¿Institución?
 - ¿Certificación de maestro? ¿Nivel? ¿Año?
 - ¿Años de experiencia en el LPE?
9. Comentarios y observaciones:

Al final de la entrevista se revisará con el maestro la respuesta a cada pregunta para corroborar que se interpretaron correctamente sus contestaciones.

Anexo 5

Guía de entrevista a los padres sobre el ambiente alfabetizador en el hogar

Fecha:

Nombre entrevistadora:

Hora inicio:

Hora terminación:

1. Saludos.

2. Aclaración del objetivo de la entrevista.

3. Perfil socioeducativo:

¿Nivel educativo?

¿Habla inglés en el hogar?

¿El niño habla inglés?

4. Hábitos de lectura de los padres:

¿Con cuánta frecuencia lee usted en el hogar?

¿Para entretenimiento?

¿Para información?

¿Lee frente a su hijo?

5. Literatura infantil en el hogar:

¿Cantidad de libros de literatura infantil en el hogar?

¿Hay libros en inglés? ¿Cuántos?

¿Accesibles para el uso espontáneo por el niño?

¿Se interesa el niño por manipularlos independientemente?

6. Actividades de lectura oral para el niños:

¿Su niño le pide que usted le lea?

¿Por qué razones lee a su niño?

¿Frecuencia?

¿Lee cuentos en inglés a su niño?

¿Utiliza alguna estrategia de enseñanza de la lectura? ¿Cuál?

¿Cómo motiva a su hijo para que se interese en la lectura?

Al final de la entrevista se revisará con el padre la respuesta a cada pregunta para corroborar que se interpretaron correctamente sus contestaciones.

Anexo 6

Guía de observación del ambiente del LPE

Fecha: _____ Nombre observadora: _____

Hora: _____

Duración: _____

Criterios

1. Dimensiones:

2. Arreglo físico:

Cantidad de centros de actividades:

¿Cuáles?

¿Se distinguen fácilmente?

¿Son atractivos?

¿Materiales son suficientes y diversos?

¿Equipo es suficiente para la cantidad de alumnos?

¿La decoración está de acuerdo con el tema que se está trabajando?

3. Área de lectura o de biblioteca:

a. Descripción del área, equipo, cantidad y tipo de libros y otros materiales.

b. Identificar los libros conforme a sus características textuales:

Repetición

Interrogación

Con ilustraciones sin texto

Informativos

Poesía

Otros

c. ¿Tienen los niños acceso libre a los libros?

d. ¿Los niños manipulan u hojean los libros espontáneamente?

4. Proceso de enseñanza y aprendizaje que propicia en el salón

Describir:

5. Interacción entre maestro y alumnos

Describir:

6. ¿Integra el maestro los libros a las actividades diarias?

7. Otras observaciones:

8. Comentarios:

Al terminar la observación al salón se corroborarán las anotaciones con el maestro.

Anexo 7

Guía de observación de la sesión de lectura en el LPE

Fecha: _____ Nombre observadora: _____

Hora: _____

Duración: _____

Criterios

1. ¿Quién inicia la sesión de lectura?
2. ¿Título del libro?
3. ¿Características textuales?
4. ¿Dialógica o monológica?
5. ¿Interacción maestro y alumnos?
6. ¿Guarda relación el relato con el tema que se está discutiendo?
7. ¿Se distingue algún niño lector independiente?
8. ¿Participan espontáneamente los niños durante la sesión de lectura?
9. ¿Tienen los niños acceso libre a los libros?

10. ¿Manipulan u hojean los libros espontáneamente?

11. Otras observaciones:

12. Comentarios:

Al finalizar la sesión de lectura se corroborarán las anotaciones con el maestro.

Anexo 8

Guía para la revisión del opúsculo informativo del LPE

Fecha:

Nombre de quien lo revisa:

Criterios

1. Título:

2. Fecha de publicación:

3. ¿Quién lo publica?

4. Cantidad de páginas:

5. Filosofía y misión del LPE:

6. Objetivos:

7. Criterios de admisión:

8. Comentarios:

Anexo 9

Guía para la revisión del Plan de actividades diarias del LPE

Fecha:

Nombre de quien lo revisa:

Criterios

1. Formato:
2. Contenido:
3. ¿Quién lo produjo?
4. Frecuencia semanal de lectura oral de cuentos:
5. Incorporación de los libros y sus relatos a las actividades diarias:
6. Otras actividades de lectura:
7. Otros docentes que intervienen con los niños en las actividades de lectura:
8. Comentarios:

Al finalizar la revisión del Plan se compartirán las observaciones con el maestro para constatar su corrección.

Anexo 10

Guía para la revisión del curriculum vitae del maestro del LPE

Fecha:

Nombre de quien lo revisa:

Criterios

1. Fecha en que se preparó o actualizó el documento:

2. Edad:

3. País de nacimiento:

4. Preparación académica:

Grado

Institución

Especialidad

5. Certificación de maestro:

Nivel de enseñanza

Vigencia

6. Años de experiencia en el LPE:

7. Comentarios:

Anexo 11

Guía para la revisión del perfil de los alumnos del LPE

Fecha:

Nombre de quien lo revisa:

Criterios

1. Total alumnos: niños niñas
2. Cantidad de niños que cursan su primer año en el LPE:
3. Cantidad de niños que cursan su segundo año en el LPE:
4. Cantidad de niños que son hijos o nietos de empleados de la Universidad:
5. País de nacimiento de los niños:

Puerto Rico

Otros

6. Edades:

- 3 años
- 4 años
- 5 años

7. Nivel socioeconómico de las familias:

8. Nivel de escolaridad:

Completaron la escuela superior

Tienen estudios universitarios

9. Comentarios:

Anexo 12

Formulario para la evaluación de la calidad de los libros de literatura infantil

Adaptado de Burns (1997 y 1998), Gross y Whyatt (1994) y Justice y Kaderavek (2002).

Fecha: _____ Nombre evaluadora: _____

Título del libro: _____

Tipo de libro:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> cuento | <input type="checkbox"/> informativo |
| <input type="checkbox"/> biografía | <input type="checkbox"/> otro |
| <input type="checkbox"/> solo de ilustraciones | |

Crterios	sí	No
Ilustraciones :		
1. grandes		
2. una por página		

253

El contenido de este trabajo está amparado por una "Atribución-No Comercial-Compartir Igual" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

2. llamativas y atractivas

3. apropiadas al tono y al contenido del libro

4. sincronizadas con el texto

5. proveen variedad visual

Contenido:

1. letras grandes y en negrillas

2. pocas palabras por página

3. algunas palabras incorporadas dentro de las ilustraciones

4. narración simple que provea una nueva acción para cada ilustración

5. vocabulario sencillo

6. contenido fomenta valores y actitudes positivas

7. uso de frases o patrones lingüísticos similares o repetitivos

8. protagonista es un niño o niña o un animal

Comentarios:

Anexo 13

Formulario para la tabulación de las modalidades globales de interacción dialógica (adaptado de Molina-Iturrondo, 1999a)

Fecha:

Nombre de quien lo completa:

Título del libro:

Predomina: ____ Interrogación ____ Repetición

Sesión: ____1 ____2 ____3

Número de audiocinta: ____ Lado: ____A ____B

Seudónimo del niño o niña:

Total de modalidades globales de interacción dialógica en el discurso de cada niño, por libro, y por sesión.

Modalidades	Totales por sesión
Repetitiva	
Interrogativa	
Descriptiva	
Aseverativa	
Búsqueda dirigida	
Otras	
Gran total	

Comentarios u observaciones:

Nota: Se completará un formulario por sesión de lectura individual para un total de 6 por niño.

Anexo 14

Planilla para analizar los discursos espontáneos de los niños

Fecha:

Nombre de quien analiza:

El protocolo para el análisis cualitativo de los datos ya codificados se guiará por las siguientes preguntas, entre otras:

a. ¿Prevalcen las modalidades globales de interacción dialógica interrogativas y repetitivas identificadas por Molina-Iturrondo (1999a) en la interacción oral espontánea de los

preescolares en las sesiones individuales de lectura oral de cuentos en cuyos textos predominan la interrogación y repetición?

b. ¿Se manifiestan en las sesiones de lectura del libro con características textuales repetitivas, el uso de mayor cantidad de modalidad global de interacción dialógica repetitiva que en la sesión de lectura del libro con características textuales interrogativas?

c. ¿Se manifiestan en las sesiones de lectura del libro con características textuales interrogativas, el uso de mayor cantidad de modalidad global de interacción dialógica interrogativa que en la sesión de lectura del libro con características textuales repetitivas?

d. ¿Qué otras modalidades globales de interacción dialógica (descriptiva, aseverativa, y búsqueda dirigida) emergen en la interacción oral espontánea de los preescolares?

e. ¿Qué otras modalidades de interacción dialógica diferentes a las cinco identificadas por Molina-Iturrondo (1999a) emergen espontáneamente de los preescolares?

f. ¿Cómo varía en cada niño el uso espontáneo de las modalidades globales de interacción dialógica en las tres sesiones de lectura individual del mismo libro?

g. ¿En qué medida propician los libros con características textuales interrogativas y repetitivas el uso de mayor cantidad de modalidad de interacción dialógica que el otro libro?

h. ¿En qué medida están influenciadas las modalidades de interacción dialógica de interrogación y repetición utilizadas por los niños, por las características textuales de ambos libros?

Observaciones o comentarios:

Anexo 15

Transcripción de la sesión de lectura de la prueba piloto

Martín Larrañaga, Ana (1999). La gran rana bocona: Nueva York: Candlewick Press.

24 páginas

ISBN 0-439-23148-5

Cuento: La gran rana bocona

15/oct./2008

El contenido de este trabajo está amparado por una "Atribución-No Comercial-Compartir Igual" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Investigadora	Laura
[Vamos a leer este cuento. ¿Estás preparada? Pues vamos a comenzar.] La gran rana bocona Había una vez una gran rana bocona, que tenía la boca más enorme y ancha que jamás hayas visto. Y un día la gran rana bocona salió a conocer el mundo. La primera criatura que se encontró tenía patas descomunales grandes. ¡Oye, tú! ¡Patas Descomunales Grandes! ¿Quién eres, y qué comes? -gritó la gran rana bocona. -Soy un canguro-	Asiente con la cabeza. rana bocona [R] mundo [R]

<p>dijo Canguro-,</p> <p>y como hierba.</p> <p>¡Pues bien,</p> <p>yo soy una gran rana bocona!</p> <p>-gritó la gran rana bocona-</p> <p>¡Y como moscas!</p> <p>La segunda criatura</p> <p>que se encontró</p> <p>tenía la nariz</p> <p>grande y negra.</p> <p>-Oiga, señor Nariz Grande!</p> <p>¿Usted quién es y qué come?</p> <p>-gritó la gran rana bocona.</p> <p>-Soy un koala-</p> <p>dijo Koala-,</p> <p>y como hojas.</p> <p>¡Pues bien,</p> <p>yo soy una gran rana bocona!</p> <p>-gritó la gran rana bocona-</p> <p>¡Y como moscas!</p> <p>La tercera criatura</p> <p>que se encontró</p>	<p>moscas [R]</p> <p>moscas [R]</p>
---	-------------------------------------

<p>estaba colgando</p> <p>cabeza abajo.</p> <p>¡Ey, tú!</p> <p>¡Criatura Cabeza Abajo!</p> <p>¿Quién eres y qué comes?</p> <p>-gritó la gran rana bocona.</p> <p>-Soy una zarigueya-</p> <p>dijo Zarigueya-,</p> <p>y como capullos de flores.</p> <p>¡Pues bien,</p> <p>yo soy una gran rana bocona!</p> <p>-gritó la gran rana bocona-</p> <p>¡Y como moscas!</p> <p>[¿Qué es eso? Flores. Unas flores]</p> <p>La cuarta criatura</p> <p>que se encontró</p> <p>tenía largos dedos</p> <p>en cada pata.</p> <p>¡Mírame,</p> <p>Tres Largos Dedos!</p> <p>¿Quién eres y qué comes?</p> <p>-gritó la gran rana bocona.</p>	<p>¿Y qué es eso? [I] (refiriéndose a la ilustración)</p>
--	---

<p>-Soy un emú</p> <p>-dijo Emú-,</p> <p>y como saltamontes.</p> <p>¡Pues bien,</p> <p>Yo soy una gran rana bocona!</p> <p>-gritó la gran rana bocona-</p> <p>¡Y como moscas!</p> <p>Entonces,</p> <p>la gran rana bocona</p> <p>se encontró una criatura</p> <p>estirada en la orilla del río</p> <p>[Es un cocodrilo.]</p> <p>que parecía</p> <p>un tronco marrón</p> <p>lleno de bultos.</p> <p>¡Oye, Tronco Lleno de Bultos!</p> <p>¿Quién eres y qué comes?</p> <p>-gritó la gran rana bocona.</p> <p>Tronco Lleno de Bultos</p> <p>abrió su boca</p> <p>lentamente,</p> <p>con una sonrisa</p>	<p>es un cocodrilo [A]</p>
--	----------------------------

<p>amplia y relajada.</p> <p>-Buenos días a ti- dijo-</p> <p>soy un cocodrilo</p> <p>y como grandes ranas boconas.</p> <p>¿Quién eres tú? y, ¿qué comes?</p> <p>¿Yo?-</p> <p>susurró la gran rana bocona</p> <p>apretando su boca</p> <p>hasta que se convirtió</p> <p>en la boca más pequeña</p> <p>que jamás hayas visto.</p> <p>-Yo sólo soy</p> <p>una ranita</p> <p>de boca pequeñita y...</p> <p>¡ME LARGO DE AQUÍ!</p> <p>[¿Te gustó?]</p>	<p>sí</p>
---	-----------

Anexo 16

Formulario para la tabulación de las modalidades globales de interacción dialógica de la prueba piloto (adaptado de Molina-Iturrondo, 1999a)

Fecha: 16 de octubre de 2008

Nombre de quien lo completa: Isabel Febles

Título del libro: La gran rana bocona

Predomina: _____ Interrogación Repetición

Sesión: _____1 _____2 _____3 (prueba piloto)

Número de audiocinta: 1 Lado: X A _____B

Seudónimo del niño o niña: Laura

Total de modalidades globales de interacción dialógica en el discurso de cada niño, por libro, y por sesión.

Modalidades	Totales por sesión
Repetitiva	4
Interrogativa	1
Descriptiva	1
Aseverativa	
Búsqueda dirigida	
Otras	
Gran total	6

Comentarios u observaciones:

- 1- Dos de las repeticiones correspondieron a una de las palabras que se repite 4 veces en el cuento.
- 2- Una repetición correspondió a una palabra que no se repite en el texto.
- 3- La interrogación fue sobre una ilustración.
- 4- La descripción también se refirió a una ilustración
- 5- La niña se mostró atenta a la narración y siguió con su vista las páginas del cuento.

El contenido de este trabajo está amparado por una "**Atribución-No Comercial-Compartir Igual**" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Universidad de Puerto Rico en Bayamón
Departamento de Pedagogía

- I. Unidad:** El circo de la diversión
- II. Tema:** Detrás del espectáculo
- III. Subtema:** Diseñador de vestuario
- IV. Fecha:** 24 de marzo de 2009
- V. Periodo:** Grupo grande/grupo pequeño
- VI. Encargada:** Desireé Escalera
- VII. Taller:** Literatura
- VIII. Ideas fundamentales:**
 - a. El circo es un espectáculo lleno de personajes y personas que trabajan detrás del espectáculo.
 - b. Detrás del escenario del circo trabajan personas como el/la diseñador/a de vestuario y su labor es diseñar la ropa que los personajes utilizarán para amenizar el espectáculo.
- IX. Conceptos:**
 - a. Diseño
 - b. Vestuario
 - c. Decorar
 - d. Palabras en otro idioma
- X. Destrezas:**
 - Recordar y reconocer elementos del circo.
 - Incorporar palabras de otros idiomas.
 - Decorar con diferentes materiales.
 - Demostrar fluidez al conversar

El c
Méx

públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

XI. Estándares:

- Estándar de contenido # 1: Auto control
Controla su comportamiento
- Estándar de contenido # 2 : Pensamiento pro-social
Explora juguetes y materiales educativos y demuestra entusiasmo por actividades novedosas.
Participa y coopera dentro de un grupo.
- Estándar de contenido #5: Conocimiento científico
Demuestra una mayor capacidad de observación
Nombrar colores primarios, secundarios y neutros.
- Estándar de contenido # 7: Comunicación oral y recepción auditiva
Participa en diálogos, ya sea como emisor o receptor.
Responde a instrucciones verbales.
- Estándar de contenido # 8: Exploración del lenguaje
Escucha y disfruta de cuentos y narraciones.
Expresa interés de la lectura en otro idioma
- Estándar de contenido # 10: Artes plásticas
Representa sus ideas con originalidad.

XII. Objetivos:

Mediante el desarrollo de las actividades relacionadas a los cantantes y músicos que laboran en el circo, la niñez tendrá la oportunidad de:

- comunicar ideas que tiene en torno a la labor que realizan los/las diseñadores de vestuario.
- construir su propio conocimiento en torno a labor que realizan los/las diseñadores de vestuario.
- mencionar palabras en otros idiomas al participar en actividades relacionadas al diseñador de vestuario.

- manipular materiales de arte al participar de las actividades relacionadas al diseñador de vestuario.
- expresar preferencias al diseñar un vestuario.
- resolver conflictos de forma positiva al participar de las actividades.
- pretender ser un diseñador.

XIII. Metodología de la enseñanza:

- Método: Inquirir
- Estrategia: experiencias concretas
- Técnica: juego

XIV. Recursos educativos:

- Cuento “ Un vestuario para Lina”
- Video diseñador
- Computadora
- Proyector
- Papel traza
- Témperas

XV. Procedimiento:

Inicio: Grupo Grande

La niñez tendrá la oportunidad de disfrutar de una dramatización en la que una diseñadora de vestuario se encuentra realizando su trabajo y un personaje del circo llega desesperado para que le realice de urgencia una pieza de ropa para la función de ese día. Luego un niño/a tendrá la oportunidad de ayudar al diseñador a terminar la pieza del vestuario del personaje. La niñez dialogará considerando las siguientes preguntas:

- ¿Cuál el trabajo de este personaje?
- ¿Sabes como se llama?

- ¿Crees que su trabajo es importa?

Desarrollo:

La niñez tendrá la oportunidad de observar un maletín con tres compartimientos. Los/las niñas podrán abrir el maletín usando tres llaves, al abrir el maletín encontrarán reglas, cintad de madir, tiheras, hilo y otros utensilios del diseñador de vestuario, se dialogará considerando las siguientes preguntas:

- ¿Qué observas?
- ¿Quién utiliza ese equipo?
- ¿Crees que la labor del diseñador es importante? ¿Por qué?
- Otras que surjan

Luego los/las niñas podrán ver un corto video que muestra la labor de un diseñador de vestuario. Posteriormente la niñez tendrá la oportunidad de escuchar la lectura del cuento “Un vestuario para Lina”, el cual trata de una bailarina que perdió su vestuario cuando el circo se mudo de una ciudad a otra e incorpora palabras en el idioma inglés. La niñez podrá dialogar considerando las siguientes preguntas:

- ¿Por qué crees que Lina perdió su vestuario?
- ¿Quién ayudó a Lina a resolver su problema?
- ¿Cómo ayudarías a Lina si fueras diseñador de vestuario?
- Otras que surjan.

Posteriormente la niñez será invitada a participar de la actividad: **Soy un diseñador**. En la misma los niños y las niñas podrán diseñar un vestuario para Lina o otro personaje del circo, para este propósito cada niño recibirá una silueta de un cuerpo y láminas de diferentes tipos de vestuario para decorarlo con diversos elementos de costura como puntilla, botones, cintas entre otros. Posteriormente la niñez podrá dialogar considerando las siguientes preguntas:

- Diseñaste un vestuario, ¿A cual personaje pertenece el vestuario que realizaste?

- ¿Te gustaría ser un diseñador de vestuario? ¿Por qué?
- ¿Crees que la labor del diseñador es sencilla? ¿Por qué?
- Otras que surjan

a. Cierre:

La niñez podrá presentar el vestuario realizado a base de las siguientes preguntas:

- ¿Qué labor realiza el diseñador?
- ¿Qué pasaría si los personajes del circo no tuvieran vestuario para su espectáculo?
- Otras que surjan

XVI. Evaluación:

Inicio:

Assessment- Preguntas abiertas

Modo de monitoreo- Bitácora de observación.

Desarrollo:

Assessment- Tarea de ejecución – diseño de vestuario.

Modo de monitoreo- Rúbrica

Cierre:

Assessment- Presentación Oral

Modo de monitoreo- Hoja de cotejo

XVII. Adaptaciones curriculares:

En caso de que algún niño no pueda atrapar la bola cuando sea lanzada sin rebote, se rebotará la bola para facilitar el agarre.

XVIII. Observaciones:

Las actividades pueden tardar más de 20 minutos considerando las necesidades de

Anexo 18

Universidad de Puerto Rico en Bayamón Decanato de Asuntos Académicos Departamento de Pedagogía

Opúsculo informativo *Laboratorio Preescolar*

El Laboratorio Preescolar (LPE) está adscrito al Departamento de Pedagogía. Es parte integral del programa de Bachillerato en Educación Preescolar y Elemental del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón (UPRB).

Su matrícula se compone de treinta (30) niños, hijos e hijas del personal docente y no docente de la UPRB y de niños y niñas de la comunidad externa. Los propósitos primordiales del programa educativo del Laboratorio Preescolar son los siguientes:

- Ofrecer servicios educativos del nivel preescolar a niños(as) entre las edades de tres a cinco años de edad.
- Brindar a los estudiantes de Departamento de Pedagogía y de otros departamentos, la oportunidad de desarrollar experiencias clínicas que enriquezcan sus conocimientos y complementen su conocimiento teórico.
- Facilitar a la facultad y a estudiantes del Departamento de Pedagogía y de otros departamentos, así como a otros profesionales, la oportunidad de llevar a cabo investigaciones.

El programa educativo del LPE es uno de corte integral con un enfoque constructivista emergente y transformativo. El mismo se caracteriza por su flexibilidad y está diseñado para atender las habilidades, necesidades e intereses particulares de los(as) niños(as) en desarrollo. Es decir, es un programa educativo centrado en el desarrollo físico, social, emocional, lingüístico, creativo y cognoscitivo del(de la) niño(a) preescolar.

En el programa diario los(as) niños(as) aprenden por medio del juego, sus acciones e interacciones con otros(as) niños(as), educadores(as) y con el equipo/material educativo disponible en las áreas de aprendizaje de los diversos ambientes estructurados según los niveles de desarrollo integral y educativo de la población.

Las experiencias y actividades educativas, espontáneas o planificadas parten del desarrollo natural de los(as) niños(as) y se fortalecen de acuerdo con el marco curricular integral emergente y transformativo del programa.

El programa educativo del LPE tiene las siguientes características, las cuales se fundamentan en su base conceptual. Es un programa:

- Flexible que se ajusta a las necesidades de los(as) niños(as) partiendo de la evaluación inicial, continua y progresiva que realizan los educadores(as) para planificar las experiencias educativas diarias y semanales a desarrollar.
- En el que se desarrollan actividades en grupos pequeños, individualmente y actividades de grupo grande.
- En el cual durante las actividades diarias se promueve que los(as) niños(as) seleccionen entre los materiales educativos disponibles en las diversas áreas de aprendizaje.
- Que le permite a los(as) niños(as) explorar e investigar a través de experiencias y actividades que parten del juego, del aprendizaje activo y del currículo integral, emergente y transformativo que se desarrollan en las áreas y estaciones de aprendizaje.
- Que fomenta el desarrollo de patrones y actitudes de interacción positiva y destrezas pro-sociales entre los(as) participantes.
- En el que la planificación es un proceso recíproco de interacción entre el(la) niño(a), los educadores(as) y el ambiente educativo en general.

El programa tiene cuatro ambientes educativos:

- El ambiente *Principal* con la mayoría de las áreas de aprendizaje, tales como: exploración científica, desarrollo sociocultural, juego dramático y del pensamiento lógico matemático.
- El ambiente de *Lenguaje Integral* donde contamos con computadoras entre los equipos y materiales educativos disponibles en las áreas de aprendizaje de escritura creativa y literatura.

- La *Terraza* para los talleres de arte, música, movimiento creativo y carpintería; respectivamente.
- El ambiente *Educativo Exterior o Patio* en donde se tienen áreas de aprendizaje para el juego activo, dramático, actividades con agua, arena y el desarrollo de artesanías. Cuenta con un laberinto, pista de triciclos y con un área de huerto, entre otras alternativas educativas para los(as) niños(as).

En las instalaciones físicas se encuentran también el Área de Observación Estudiantil con un sistema de audio y circuito cerrado de televisión, que facilita el cumplimiento y coordinación de todas las experiencias clínicas para los(as) estudiantes y educadores(as) en formación y desarrollo educativo continuo.

Anexo 19 Fotos LPE





273
El contenido de este trabajo está amparado por una "Atribución-No Comercial-Compartir Igual" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.







Anexo 20

Evaluación de la calidad de los libros de literatura infantil

Adaptado de Burns (1997 y 1998), Gross y Whyatt (1994) y Justice y Kaderavek (2002).

Fecha: 6 de marzo de 2009

Nombre evaluadora: Isabel Febles

Título del libro: La gran rana bocona (1999). Ana Martín Larrañaga (20 págs).

Tipo de libro:

- cuento
- biografía
- solo de ilustraciones
- informativo
- otro

Crterios	sí	No
Ilustraciones :		
1. grandes	X	
2. una por página	X	

3. llamativas y atractivas	X	
4. apropiadas al tono y al contenido del libro	X	
5. sincronizadas con el texto	X	
6. proveen variedad visual	X	
Contenido:		
1. letras grandes y en negrillas	X	
2. pocas palabras por página	X	
3. algunas palabras incorporadas dentro de las ilustraciones	X	
4. narración simple que provea una nueva acción para cada ilustración	X	
5. vocabulario sencillo	X	
6. contenido fomenta valores y actitudes positivas	X	
7. uso de frases o patrones lingüísticos similares o repetitivos	X	
8. protagonista es un niño o niña o un animal	X	rana

Comentarios: Tiene palabras nuevas como: descomunamente, koala, zarigueya, y emú.

Repeticiones: gran rana bocona (18); moscas (5); ¿Quién eres y qué comes? Gritó la gran rana bocona. (5)

Anexo 21

Evaluación de la calidad de los libros de literatura infantil

Adaptado de Burns (1997 y 1998), Gross y Whyatt (1994) y Justice y Kaderavek (2002).

Fecha: 6 de marzo de 2009

Nombre evaluadora: Isabel Febles

Título del libro: Oye, hormiguita (1998). Phillip y Hanna Hoose (24 págs.)

Tipo de libro:

cuento

informativo

biografía

otro

solo de ilustraciones

Crterios	sí	No
Ilustraciones :		

277

El contenido de este trabajo está amparado por una "Atribución-No Comercial-Compartir Igual" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

1. grandes	X	Y dos grandes que toman dos páginas.
2. una por página	X	
3. llamativas y atractivas	X	
4. apropiadas al tono y al contenido del libro	X	
5. sincronizadas con el texto	X	
6. proveen variedad visual	X	
Contenido:		Letras no son grandes. Es muy significativo. Con rima. Niño y hormiga.
1. letras grandes y en negrillas		
2. pocas palabras por página	X	
3. algunas palabras incorporadas dentro de las ilustraciones	X	
4. narración simple que provea una nueva acción para cada ilustración	X	
5. vocabulario sencillo	X	
6. contenido fomenta valores y actitudes positivas	X	
7. uso de frases o patrones lingüísticos similares o repetitivos	X	
8. protagonista es un niño o niña o un animal	X	

Comentarios: El texto presenta 8 preguntas.

Anexo 22

Resumen del protocolo para el análisis de los discursos

1. Transcribir cada una de las 24 sesiones de lectura mediante la separación del parlamento relacionado con el texto de la lectora y de los niños en dos columnas paralelas y en unidades de discurso o frases.
2. Codificar únicamente los comentarios espontáneos de los niños sobre el texto.
3. Aplicar la lista de criterios y definiciones para la codificación de las modalidades globales.

4. Identificar las unidades de discurso o frases conforme a las modalidades globales a las que corresponden anotando al lado de la frase las siguientes abreviaturas: R, I, D, A, B, O (otras).
5. Registrar las frecuencias de cada modalidad en el Formulario para la tabulación de las modalidades globales de interacción usadas por cada niño en cada sesión de lectura.
6. Pasos para identificar las frecuencias de las modalidades:
 - a. total de modalidades globales de interacción dialógica espontáneas que emergen en los diálogos en las 24 sesiones de lectura en voz alta
 - b. análisis global de cada libro
 - c. total de modalidades globales producidas por cada niño en cada sesión de lectura;
 - d. análisis individual por niño, por libro, y por sesión de lectura
 - e. total de preguntas y de otras modalidades globales en las sesiones de lectura del libro en el cual predomina la interrogación
 - f. total de repeticiones y de otras modalidades globales en las sesiones de lectura del libro en el cual predomina la repetición
 - g. total de otras modalidades de interacción dialógica diferentes a las cinco identificadas por Molina-Iturrondo (1999a)
 - h. predominio de una modalidad global sobre otras.
7. Establecer el por ciento de acuerdo de las modalidades codificadas conforme a las definiciones de Molina-Iturrondo (1999a).
8. Analizar los datos a base de las siguientes preguntas guías:

- a. ¿Prevalcen las modalidades globales de interacción dialógica interrogativas y repetitivas identificadas por Molina-Iturrondo (1999a) en la interacción oral espontánea de los preescolares en las sesiones individuales de lectura oral de cuentos en cuyos textos predominan la interrogación y repetición?
- b. ¿Se manifiestan en las sesiones de lectura del libro con características textuales repetitivas, el uso de mayor cantidad de modalidad global de interacción dialógica repetitiva que en la sesión de lectura del libro con características textuales interrogativas?
- c. ¿Se manifiestan en las sesiones de lectura del libro con características textuales interrogativas, el uso de mayor cantidad de modalidad global de interacción dialógica interrogativa que en la sesión de lectura del libro con características textuales repetitivas?
- d. ¿Qué otras modalidades globales de interacción dialógica (descriptiva, aseverativa, y búsqueda dirigida) emergen en la interacción oral espontánea de los preescolares?
- e. ¿Qué otras modalidades de interacción dialógica diferentes a las cinco identificadas por Molina-Iturrondo (1999a) emergen espontáneamente de los preescolares?
- f. ¿Cómo varía en cada niño el uso espontáneo de las modalidades globales de interacción dialógica en las tres sesiones de lectura individual del mismo libro?
- g. ¿En qué medida propician los libros con características textuales interrogativas y repetitivas el uso de mayor cantidad de modalidad de interacción dialógica que el otro libro?
- h. ¿En qué medida están influenciadas las modalidades de interacción dialógica de interrogación y repetición utilizadas por los niños, por las características textuales de ambos libros?

Anexo 23

Declaración de persona como instrumento de investigación

El contenido de este trabajo está amparado por una "Atribución-No Comercial-Compartir Igual" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Uno de los supuestos que distingue la investigación naturalista es la relación entre el investigador y el objeto de estudio (Lincoln, 1985). Ambos interactúan para influenciarse el uno al otro. Por esta razón, es necesario que el investigador reconozca y divulgue con anticipación las creencias, actitudes, valores e historias personales que pueden influenciar el estudio. El foco de indagación del estudio que estoy efectuando es la lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana.

Mi preparación académica a nivel de Bachillerato y Maestría es en las áreas de Psicología, Desarrollo Humano, Educación Especial, Aprendizaje, y Lectura. En mi tesis de Maestría investigué acerca del potencial de los libros con ilustraciones para contribuir a desarrollar valores y actitudes positivas de los niños y niñas preescolares hacia las personas con inhabilidades. Como parte de ese trabajo, escribí una breve colección de libros ilustrados dirigidos a niños y niñas de cuatro a seis años. Éstos tienen el propósito de contribuir a través de las diversas narraciones a que comprendan sus propias fortalezas y debilidades así como las de los demás, acepten la diversidad humana, y comuniquen el desarrollo del respeto y la sensibilidad a través de relatos fáciles de entender, amenos y pertinentes a su realidad. Como complemento a cada libro, incluí sugerencias sobre actividades suplementarias y preguntas que facilitan al adulto la extensión de la narración. Uno de los libros que escribí, *Los invitados de Baldomero*, fue publicado por La Editorial de la Universidad de Puerto Rico en el año 2007.

Desde hace cuatro años me desempeño como profesora en la Universidad de Puerto Rico en Bayamón, en el Departamento de Educación que ofrece un Bachillerato en Educación Preescolar y Elemental. A los estudiantes matriculados en este programa, les

ofrezco los cursos de: Desarrollo de la Lectoescritura a Nivel Preescolar; Diagnóstico y Corrección de Problemas de Lectura y Escritura; Naturaleza y Necesidades del Educando Excepcional; Desarrollo Humano; y El Niño y su Lenguaje. Por consiguiente, tanto en mis estudios formales, en mi internado graduado, así como en mi trabajo como profesora he tenido experiencia con el contexto de este estudio.

Otro aspecto relevante a mi interés en el tema de investigación es que disfruto plenamente de narrar cuentos a niños de edad temprana así como a mis alumnos universitarios. La narración de cuentos infantiles en mis clases es una actividad frecuente y la utilizo con varios propósitos: para sensibilizar a los estudiantes hacia la literatura infantil; para modelarles el estilo de lectura dialógica; para explicarles cómo la lectura en voz alta contribuye a la lectura emergente; y para fomentar el disfrute de la lectura.

Mi postura teórica sobre el desarrollo del pensamiento se fundamenta en los postulados de Lev Vygotski, específicamente sus planteamientos sobre el aprendizaje temprano de la lectura y la escritura, y el adulto como agente mediatizador del lenguaje a través de la lectura de cuentos a los niños y niñas. Me interesa investigar cómo la lectura oral de cuentos a niños y niñas de edad preescolar, que aún no saben decodificar de manera convencional, contribuye a su alfabetización emergente.

La revisión de literatura realizada para esta investigación destaca la importancia e implicaciones del desarrollo de la lectura emergente en la edad temprana así como la influencia de la lectura oral de cuentos en el proceso de formar lectores. La literatura respalda el enfoque sociocultural en la educación inicial y el uso de la literatura infantil para el desarrollo de la lectura emergente.

Conforme al marco teórico de Vygotski, el lenguaje es una herramienta sociocultural que estructura la mente humana. De esta forma, cuando el niño nace tiene el potencial genético para adquirir el lenguaje, pero no tiene aún lenguaje ni pensamiento. Por consiguiente, en la edad temprana el pensamiento de los niños está en ciernes en función de la interiorización que vaya haciendo del lenguaje. A medida que el niño va desarrollando el lenguaje, que lo que hace es irse adueñando de esa herramienta que se va construyendo socio culturalmente, va estructurando su pensamiento.

El lenguaje escrito, que es una dimensión del lenguaje oral, es de diversos tipos tales como los que se encuentran en libros informativos, de cuentos, alfabéticos o fonéticos, de poesía, entre otros. Cada tipo de lenguaje escrito tiene unas estructuras sintácticas y semánticas particulares y hace uso de determinados elementos literarios tales como metáforas, rimas, entre otros. Las estructuras sintácticas del texto escrito son mucho más complejas que las que se usan coloquialmente. También el arreglo, diseño, esquema, ilustraciones y otros aspectos varían conforme al género del libro. Por estas razones, tal como el lenguaje oral va estructurando el pensamiento de una manera particular, de forma similar a través del lenguaje escrito, el niño se va apropiando de esas estructuras y va articulando su mente de una manera más compleja y diferente.

La importancia de exponer a los niños al lenguaje escrito a través de literatura auténtica con características textuales diferentes es que los inicia en el uso y en el pensar en un tipo de lenguaje más complejo y académico que mayormente va a utilizar en la escuela para atribuir significado y construir conocimientos. Mientras el niño se va apropiando de

estructuras textuales más complejas, está haciendo cada vez más sofisticada su mente y su pensamiento.

Por ejemplo, las preguntas que los niños no lectores formulan espontáneamente en sesiones de lectura oral son particularmente importantes en la construcción de conocimientos debido al rol que juegan en producir interacciones en las que está involucrado algún tipo de razonamiento. De otra parte, a los niños a los que se les lee, adelantan su desarrollo lingüístico y logran entre otros, identificar relaciones de causa y efecto en los relatos que se les leen. De esta manera, se van convirtiendo en lectores y no en meros decodificadores de palabras. Por último, es necesario reconocer que el éxito de transferir las destrezas de comprensión del lenguaje oral a la comprensión del lenguaje escrito es uno de los factores decisivos para que los niños se conviertan en lectores competentes.

La literatura revisada confirma que se ha realizado un número sustancial de investigaciones educativas que han impactado las políticas públicas sobre la lectura en la edad temprana, principalmente en los EEUU. Sin embargo, estas investigaciones no inciden en el aspecto de modalidades de interacción dialógica para atribuir significado al texto. Por lo tanto, el problema de investigación que requiere estudio consiste en la necesidad de evidenciar el impacto de las características textuales de libros de literatura infantil leídos individualmente en forma dialógica a los niños de edad temprana que aún no son lectores independientes, en la manera en que utilizan el lenguaje verbal o en la presencia y uso de modalidades globales de interacción dialógica, particularmente la interrogativa y repetitiva, en sus intentos por atribuir significado al texto.

Este estudio se fundamenta y expande los hallazgos del estudio de caso de Molina-Iturrondo (1999a). Dichos hallazgos sugieren que: el aprendizaje de la lectura tiene un largo historial evolutivo que se remonta a la infancia y que está vinculado de manera especial al diálogo en la lectura oral de cuentos; la lectura dialógica parece ser un antecedente fundamental de la lectura convencional; y las modalidades globales de interacción dialógica facilitan la construcción de significado sobre los convencionalismos del libro y de la palabra impresa así como del texto que se le lee en voz alta a los niños aunque éstos aún no sean lectores independientes.

El objetivo de la investigación que se propone es determinar cómo influyen las características textuales de interrogación y repetición que predominan en dos libros de literatura infantil en las modalidades globales de interacción dialógica espontáneas que utilizan cuatro preescolares no lectores para atribuir significado al texto. La hipótesis que se deriva de este objetivo es: las características textuales de interrogación y repetición que predominan en los libros de literatura infantil que se les leen individualmente en voz alta y de manera interactiva a cuatro preescolares no lectores provocarán el uso espontáneo de modalidades de interacción dialógica globales de interrogación y repetición para atribuir significado al texto.

Lo que se estará indagando en este estudio es el impacto de las características textuales de interrogación y repetición en la manera espontánea en que cuatro niños preescolares utilizan el lenguaje oral para atribuir significado al texto que aún no pueden leer por sí mismos. Esto es, si hay una relación entre el lenguaje de los libros y cómo los niños hablan espontáneamente sobre lo que está en los libros. La comprensión de los niños de los

textos que se les leen en voz alta son un elemento importante en el desarrollo de la alfabetización temprana, en el aprendizaje de la lectura y escritura, y en el desarrollo de lectores. También a través de la lectura repetida de un mismo libro, los niños progresan lentamente hacia la comprensión del relato.

Los resultados de este estudio serán relevantes para comprender cómo el lenguaje opera como una herramienta psicológica y cognitiva indispensable para atribuir significado a un texto que aún no se puede decodificar de manera independiente. Se espera que los resultados de la investigación contribuyan a enriquecer las bases de conocimiento empírico sobre cómo las características textuales de libros de literatura infantil inciden en la atribución de significado al texto que el niño de temprana edad no puede leer por sí mismo todavía; y a promover el cambio hacia el enfoque constructivista en la enseñanza de la lectura en la edad temprana sobre la maduracionista/ conductista. El conocimiento que se construya de esta investigación también podrá promover la reflexión y autocrítica de los maestros sobre cómo las características textuales de los libros contribuyen al uso del diálogo para atribuir significado al texto que se lee en voz alta; y cómo el resultado de esas reflexiones se pueden traducir en prácticas pedagógicas transformadoras de la enseñanza de la lectura en la edad temprana.

El interés del investigador es crucial al identificar el problema a estudiar o resolver (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 2003). En el caso de la investigadora, desde hace varios años está estudiando sobre el aprendizaje de la lectura en la edad temprana, además de que enseña cursos universitarios relacionados al tema. La oportunidad de indagar sobre uno de

los aspectos que inciden en el proceso de aprender a leer es una oportunidad singular muy apreciada.

Nombre:

Fecha:

Anexo 24

27 de febrero de 2009

Dra. María del C. Morán
Directora
Departamento de Pedagogía
Universidad de Puerto Rico en Bayamón

Estimada doctora Morán:

Como requisito parcial para la obtención del grado doctoral en Educación que curso en el TEC de Monterrey, debo realizar una investigación educativa (disertación). Según hemos conversado en varias ocasiones, me interesa realizar un estudio de caso en el Laboratorio Preescolar de la UPR en Bayamón.

Le incluyo la Propuesta de investigación según requerida en la Guía General de Investigación del Departamento de Pedagogía. El tema es: La lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana.

Me reitero a su disposición para aclarar cualquier asunto sobre la Propuesta.

Cordialmente,


Prof. Isabel Febles Iguina

anexo

Anexo 25

**Universidad de Puerto Rico en Bayamón
Departamento de Pedagogía**

1 de marzo de 2009



P/C: Dra. María del C. Morán
Directora Departamento de Pedagogía

Estimados padres:

Soy estudiante del programa doctoral en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México. Como requisito parcial para la obtención del grado académico, realizaré una investigación educativa con el tema: La lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana. Específicamente investigaré en el Laboratorio Preescolar, cómo se relacionan las características de repetición e interrogación que predominan en dos libros de literatura infantil con las modalidades globales de interacción dialógica que usan espontáneamente cuatro niños no lectores para atribuir significado al texto.

La metodología de investigación conlleva mi lectura individual de dos libros de cuentos diferentes en tres ocasiones, a cada uno de cuatro alumnos. En comunicación con los maestros del LPE, su hijo fue seleccionado para participar. Las sesiones de lectura se grabarán en audio cinta para el posterior análisis y se utilizarán seudónimos para identificar a los participantes con el propósito de salvaguardar la confidencialidad.

Las lecturas se realizarán durante la mañana en la terraza del LPE. Cada una de las seis sesiones por niño tendrá una duración máxima de 10 minutos. Las fechas para las lecturas fueron también seleccionadas en acuerdo con los maestros y serán los siguientes **martes y jueves** del mes de **marzo**:

10 y 12

17 y 19

24 y

Les agradeceré profundamente su colaboración para que sus hijos asistan los días señalados al preescolar de manera que se facilite el estudio.

Reciban un cordial saludo

Anexo 26

Universidad de Puerto Rico en Bayamón
Departamento de Pedagogía

1 de marzo de 2009

Yo, _____ (letra de molde) accedo a que mi hijo(a)
_____ (letra de molde), participe en la investigación educativa
que realizará la Prof. Isabel Febles Iguina con el tema: La lectura oral de cuentos como
instrumento alfabetizador en la edad temprana.

Estoy de acuerdo también que la profesora grabe en audiocinta las seis sesiones de lectura en
voz alta individual de dos cuentos en las que participará mi hijo(a).

_____ (firma)

_____ (fecha)

c. Dra. María del C. Morán

Anexo 27

Pista de auditoría de confirmabilidad

Octubre 2009	
1	<p>Revisé el apartado de Prueba piloto de la propuesta. Imprimí copia del formulario, del protocolo para el análisis, y de la tabla de relación del problema de investigación con las preguntas, objetivos, y el supuesto de investigación.</p>
2	<p>Identifiqué en mi biblioteca tres libros de literatura infantil en los que predomina la repetición para presentarlos al maestro para conocer si no ha leído alguno a los niños. Los títulos son:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿El canguro tiene mamá? (Eric Carle, 2002).2. El flamboyán amarillo (Georgina Lázaro, 2004).3. La gran rana bocona (Ana Martín Larrañaga, 1999). <p>Reunión con la directora del Departamento de Pedagogía para explicarle la investigación y solicitarle autorización para realizar la prueba piloto.</p> <p>Reunión con la maestra-coordinadora y con el maestro del LPE con igual propósito. Con el maestro discutí el contenido de la tabla, el formulario, y el protocolo para el análisis.</p> <p>Conforme a los criterios para la selección de los participantes, se identificó el grupo que cualifica. Entre éstos seleccioné al azar una niña que tiene 4 años y 0 meses de edad.</p> <p>Le presenté los tres libros al maestro y decidimos que el tercero resulta</p>

<p>3 – 7</p> <p>8</p> <p>15</p>	<p>adecuado para el propósito del estudio. Acordamos que el lunes próximo me entrevistaré con la alumna, la llevaré a la oficina en la que le leeré el cuento, le explicaré el propósito de la actividad, le preguntaré si conoce el libro, y le permitiré manipular la grabadora para que se familiarice con el equipo. El miércoles 8 de octubre en la mañana le leeré el cuento. Trabajé en la revisión de la Propuesta conforme a la retroalimentación de la doctora Ramírez.</p> <p>En la fecha pautada para la lectura del cuento no pudo realizarse ya que hubo una avería en el sistema de acueductos y por no haber agua despacharon a los niños del LPE. El viernes 10 de octubre tampoco hubo clase en el LPE pues era día profesional, y el lunes 12 fue día feriado.</p> <p>Realicé la lectura dialógica del cuento en mi oficina y grabé la sesión en audiocinta. A pesar de que traté de crear un ambiente relajado y cómodo, observé que la niña estaba un poco tímida y tensa. Repitió parte del título, la palabra “mundo,” y dos veces la palabra “moscas.” Esta última palabra se repite en varias ocasiones en la narración. También formuló una pregunta acerca de la ilustración de una flor y nombró el cocodrilo. Dialogué con el maestro sobre la participación de Laura y decidimos tomar dos acciones antes de iniciar las lecturas individuales: 1. Yo leeré en modalidad dialógica al grupo completo un cuento distinto al que utilicé en la prueba piloto. El propósito es que se familiaricen conmigo en este tipo de actividad. Aunque el grupo me conoce, no les he leído antes. 2. No sacaré al participante del salón para evitar que se sientan incómodos en un ambiente extraño. Acordamos que realizaré la actividad en la terraza del LPE cuando los demás alumnos estén dentro del salón.</p>
<p>noviembre 2008</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>12</p>	<p>Transcribí textualmente la sesión de lectura individual.</p> <p>Separé el parlamento en las dos columnas paralelas y analicé el discurso para identificar la ocurrencia de las modalidades globales de interacción dialógica, según el protocolo definido en la propuesta. Utilicé el Formulario para la tabulación de las modalidades. Resultó bien para registrar los tipos de modalidades en el discurso.</p> <p>La estudiante graduada realizó separadamente el análisis de discurso y utilizó el Formulario para tabular sus codificaciones de las modalidades. La comparación de sus codificaciones con las mías arroja cero discrepancia. No es necesario realizar el paso de transcribir textualmente toda la sesión de lectura. Se puede dividir el parlamento</p>

12 – 22 23 27	en unidades de discurso o frases directamente en las dos columnas paralelas. Trabajé en la propuesta. Envié los tres capítulos de la Propuesta revisados a la profesora. La profesora me contestó que recibió el documento y enviará la retro.
enero 2009 18 29	Recibí la retroalimentación de la doctora Ramírez. Me alegro que aprobó el diseño de investigación. Completé las modificaciones a la propuesta pero tengo problemas en la numeración de las páginas.
febrero 3 18 19 19 20 24 25 26 26 27 28	Envié la propuesta con las modificaciones sugeridas por la profesora. La doctora me contestó que la propuesta estaba lista y la refirió a los doctores Moisés Torres y Manuel Flores para su evaluación. La doctora envió la propuesta a una tercera lectora (Lupita, desconozco el apellido) pues Manuel Flores no tiene el tiempo para revisarla. Le pidió la valoración para el 1 de marzo. Estoy frustrada, esperaba adelantar el trabajo. La doctora Ramírez me sugirió que continuara con la investigación. Pero aún no he recibido la aprobación a la propuesta. Le pregunté: ¿Debo continuar con las fases de la investigación? ¿Comienzo con las sesiones de lectura individual a los cuatro participantes? La doctora me contestó que continuara ya que “va para largo.” Yo le indiqué que estaba de acuerdo, que continuaré el estudio tal como lo describo en la propuesta. Le dije que concluía que ella aprobaba mi diseño de investigación. Ella me contestó que sí contaba con su aprobación. ¡Qué bueno! Retomé la investigación con la preparación del plan de trabajo y el calendario de actividades. Presenté el plan de trabajo y calendario sugerido al maestro y a la maestra-coordinadora del LPE. Seleccionamos a los cuatro participantes de acuerdo a los criterios y luego al azar. Informé a la Directora del Departamento de Pedagogía que continuaría con la investigación. Me proveyó copia de la Guía para investigación en el LPE y me indicó que una vez tuviera la propuesta se la enviara por correo electrónico para someterla a los miembros del Comité de Investigación del Departamento. La propuesta debe ser corta, no más de 15 páginas. Preparé una carta informativa para los padres de los cuatro niños seleccionados, para el visto bueno de la Directora. Entrevista al maestro y <i>member checking</i> de las ideas. Realicé la observación al LPE y tomé fotos. Preparé la propuesta (resumen de la que ya envié a la doctora Ramírez)

	y la envié por correo electrónico a los miembros del Comité de Investigación.
marzo	
1	Los miembros del comité aprobaron la propuesta para investigar en el LPE. Dicen que tiene toda la información que requiere la Guía y que controla bien la confidencialidad de información. Además comentaron que el estudio no pone en riesgo a ninguno de los alumnos. El asunto está claro y lograrás bien tu objetivo.”
1	Envié carta informativa a los padres p/c de la Directora del Departamento de Pedagogía, corregida según sus recomendaciones. Por recomendación de los miembros del comité, incluí con la carta a los padres un formulario para la firma de éstos en la que: acceden a la participación de sus hijos en el estudio; y a que se grabe en audiocinta las sesiones de lectura.
3	Explicué individualmente a los padres el objetivo de la investigación y la metodología. Confirmaron que no habían leído los dos libros a sus hijos.
3	Me incorporé en la mañana a las actividades en el salón para familiarizarme con los niños. Les llevé el libro “El circo.2” ya que es el tema que iniciaron ayer.
4	Les entregué los formularios y tres madres firmaron. Una no llegó.
5	Observación de la sesión de lectura por el maestro. Me incorporé un rato después a las actividades en el salón. Revisé los libros disponibles en el salón.
6	Evalué 20 libros de literatura infantil. La maestra-coordinadora me indicó que mejor leyera en su oficina y no en la terraza pues es más tranquila. Estuve de acuerdo y agradecida por su generosidad. La oficina es parte del LPE por lo que es un ambiente conocido a los niños.
11	La madre que faltaba firmó el formulario.
10 y 12 17 y 19 24 y 26	Sesiones de lectura individual en voz alta a los cuatro participantes en horario de 8:00 – 9:00 am. Cada día de lectura escuché la grabación, transcribí los discursos de los niños, y llené el Formulario para la tabulación de las modalidades.
16	<i>Peer debriefing</i> de una de las sesiones de lectura (Primera sesión de Oye, hormiguita con Yolanda). No hubo discrepancias en la codificación de las modalidades.
16	Asigné los seudónimos a cada participante: Ana, Yolanda, Raúl, y Francisco.
17	Recibí la retroalimentación del Dr. Moisés Torres. Sus recomendaciones estuvieron muy buenas y parece que aprobó el diseño de investigación.
18 – 20	Incorporé todas las recomendaciones del Dr. Torres. El profesor me

	<p>pregunta si será un solo estudio de caso o cuatro estudios de caso, uno por alumno. Esta pregunta me hizo reflexionar nuevamente sobre el planteamiento del problema de investigación. Me reafirmo en que será un solo estudio de caso sobre el uso de un grupo de cuatro preescolares no lectores de las modalidades dialógicas para atribuir significado al texto. Los criterios de selección de la muestra y el contexto educativo en el que están inmersos, permite estudiar sus discursos como grupo. De haber sido cuatro estudios de caso, hubiera tenido que incorporar otras fuentes e instrumentos para la recolección de datos particulares de cada niño, incluyendo del hogar. El objeto de estudio son los discursos y no los niños.</p>
20	<p>Diseñé dos tablas para resumir las modalidades globales de interacción dialógica u otras en el discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -de cada niño por libro y por sesión (libro con características textuales de interrogación y de repetición). -del grupo de los cuatro niños en las tres sesiones de lectura de cada libro (interrogación y repetición).
21 – 25	<p>Tomando como ejemplo las dos disertaciones provistas por la doctora Ramírez y según la metodología, preparé un bosquejo preliminar para el capítulo 4:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-Discusión del contexto en que está inserto el grupo de cuatro niños. 2-Discusión de cuáles modalidades globales de interacción dialógica u otras emergieron espontáneamente en el discurso de los niños en las sesiones de lectura oral compartida. 3-Discusión de cómo comparan las modalidades globales de interacción dialógica de interrogación y repetición u otras que emergieron espontáneamente en el discurso de los niños con las características textuales de interrogación y repetición en los libros. 4-Comentarios finales sobre los resultados obtenidos en la investigación.
25	<p>Le solicité a la doctora la rúbrica del capítulo 4 de la disertación.</p>
26	<p>Recibí de la doctora Ramírez las rúbricas para los capítulos 4 y 5. Las instrucciones están claras. Este fin de semana comenzaré a organizar el contenido para el capítulo 4.</p> <p>La otra profesora que está revisando los tres primeros capítulos se comprometió con la doctora Ramírez en someter su retroalimentación para este fin de semana.</p>
26	<p>Terminé las sesiones de lecturas individuales. En todas las sesiones solamente un niño faltó un día (19 de marzo) y le leí al día siguiente. Ciertamente el maestro ha sido muy cooperador con mi estudio.</p>
28	<p>De la información que emerge de las grabaciones de los discursos de los niños (una vez pasadas al Formulario para la codificación de las modalidades) llené las tablas en las que resumo la frecuencia de ocurrencia de las modalidades. Preparé un total de 13 tablas para los</p>

	<p>cuatro niveles:</p> <p>Nivel 1-para cada niño por sesión de lectura.</p> <p>Nivel 2-Para cada niño por las tres sesiones de lectura de cada libro.</p> <p>Nivel 3-Para el grupo de cuatro niños para las tres sesiones de lectura de cada libro.</p> <p>Nivel 4-Para el grupo de cuatro niños para las seis sesiones de lectura de ambos libros.</p>
29	<p>Tengo duda sobre si los hallazgos relacionados al contexto en que están inmersos los niños (LPE) se informan en el apartado de Contexto de la investigación en el Capítulo 3, o si se incluyen en el 4.</p> <p>Al estudiar los contenidos para los capítulos 4 y 5 según definidos en las rúbricas, observo que las contestaciones a las preguntas de investigación planteadas en el Capítulo 1, se hacen en el Capítulo 5. Esto cambia mi primer bosquejo del Capítulo 4 ya que lo había organizado preliminarmente conforme a las preguntas. Ahora lo reestructuraré de acuerdo a los resultados por cada una de las categorías y en cada instrumento. El cuadro de triple entrada me será útil para esto.</p>
29	<p>Nuevo bosquejo tentativo para el Capítulo 4:</p> <p>4.1 Resultados (descripción de datos obtenidos de la aplicación de cada instrumento)</p> <p>a. Por cada categoría (constructos)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura emergente <ul style="list-style-type: none"> -Ambiente alfabetizador en la escuela. -Literatura infantil. 2. Modalidades de lectura oral de cuentos. 3. Modalidades globales de interacción dialógica. 4. Atribución de significado al texto. <p>4.2 Análisis e interpretación de los resultados</p> <p>b. Confrontar la información que emanó de cada categoría con lo que dicen los teóricos en el Capítulo 2.</p> <p>c. Interpretación de los resultados directos y concretos sustentados en la evidencia empírica y en los teóricos (debo utilizar el Capítulo 3-análisis de datos).</p>
29	<p>Los primeros dos constructos en los que se fundamenta mi investigación (lectura emergente y modalidades de lectura oral de cuentos) se refieren al contexto en que ha estado inmerso por dos años el grupo de cuatro niños. Me parece adecuado discutir primero los datos obtenidos sobre este aspecto, y luego los que emergieron de las sesiones de lectura individual ya que en estos constructos hago el acercamiento directo a la pregunta de investigación.</p>
30	<p>Hoy el maestro me proveyó copia de 15 planes de actividades diarias para el tema “El circo” que trabajaron durante el mes de marzo. Estos planes corresponden a las actividades estructuradas y semiestructuradas</p>

	que realiza el equipo docente con la cooperación de las estudiantes practicantes en las mañanas. Los revisé todos en la tarde.
abril 1 – 4	He estado trabajando con la descripción de los datos sobre el contexto y las modalidades de lectura oral. No ha sido difícil pero sí toma mucho tiempo organizar los datos por categorías. Lo peor fue decidir la secuencia en la cual presentar los datos para que el que lo lea pueda entender “el retrato” sobre el contexto y los dos primeros constructos.
4	Aunque he tratado de resumir bastante los datos, ya llevo 21 páginas y en la rúbrica del Capítulo 4 se establece un límite de 25. Aún me falta todo el contenido de los apartados 4.2 y 4.3. Le escribí a la profesora para preguntarle. Preparé la tabla resumen de las modificaciones efectuadas a la Propuesta a base de la retroalimentación del doctor Torres.
4	Me preocupa que la otra lectora (Lupita, aún desconozco el apellido) de los primeros tres capítulos aún no ha informado su retroalimentación. Ya sería tarde para hacer cambios sustanciales pues la recolección de datos se completó y el análisis está bien adelantado, quizás aclarar y añadir se puede como fue el caso del doctor Torres.
5	Hoy domingo lo cogí libre de estudio pues tengo vacaciones la próxima semana y me voy a dedicar a analizar los discursos de los niños.
6	Retomé el trabajo con las 13 tablas que había preparado para vaciar los datos del análisis de los discursos por niño, por libro, por sesión de lectura y para el grupo de los cuatro niños. Me están sirviendo para analizar los datos sobre el discurso. Para el nivel 1 prepare 8 tablas (una por niño, por libro, y por sesión). Para el nivel 2 diseñé 2 tablas (por niño, por libro, por las tres sesiones). El nivel 3 requirió 2 tablas para el total de modalidades en las tres sesiones de cada libro. Nivel 4 terminé con la tabla # 16 (total de modalidades de los cuatro niños en las seis sesiones de ambos libros). Lo peor es pensar y diseñar las tablas. Ya empecé el análisis de los discursos identificando las modalidades. El libro con repetición provocó repeticiones, pero el de interrogación provocó más aseveraciones.
7 – 8	Ayer y hoy he estado analizando en detalle los discursos de cada niño para seleccionar ejemplos de las diversas modalidades que me sirvan para ilustrar los datos que recojo en las tablas.
9	Pasé en computadoras las tablas y sus explicaciones. Aún sigo modificando algunas.
10	Viernes Santo – hoy no trabajé.
11	Contesté preliminarmente las preguntas para el análisis cualitativo de los datos en las tablas. Por la tarde volví sobre la revisión de literatura

	<p>para identificar las que respaldan los hallazgos y contribuir a su interpretación. Se me hizo más sencillo revisar la transcripción de cada sesión de lectura y analizar cada discurso para identificar a qué pregunta de investigación corresponde.</p> <p>De momento empecé a ver las categorías de datos que han ido emergiendo. También tengo subcategorías. Fue interesante porque no estaba pensando en eso cuando entonces las identifiqué.</p> <p>Fue necesario preparar la tabla #17 para recoger las variaciones en cada niño del uso de las modalidades en las tres sesiones de lectura del mismo libro. Suerte que me salió, pensé que no iba a ser posible por el cansancio.</p>
12	<p>Trabajé toda la tarde en el apartado 4.2. Mañana lo leeré todo luego de descansar para revisar la coherencia y si atiendo todas las preguntas guías de análisis que ya había identificado en el Capítulo 3.</p> <p>Me preocupa si me extralimito en los hallazgos, si trascienden la pregunta de investigación.</p>
13	<p>Corroboré que atiendo todas las preguntas de análisis. Me parece bastante completo el borrador. Me falta trabajar el apartado de comentarios finales.</p>
14	<p>Identifiqué los materiales a añadir a la sección de anexos. Tengo que digitalizar 4 documentos y además los retratos. Pasé a computadora la evaluación de los dos libros.</p>
14	<p>Llegó la retroalimentación de la Dra. Lupita Rodríguez. Hizo 65 señalamientos a los primeros tres capítulos, pero no todos requieren modificaciones al escrito. ¡Pero ya terminé la recolección de datos y estoy terminando el Capítulo 4! ¡Es volver atrás! Mañana veré los señalamientos con calma.</p>
15	<p>Mañana no iré a la Universidad para trabajar con la retroalimentación de la doctora Rodríguez. Hoy no haré nada, estoy exhausta física y mentalmente.</p>
16	<p>La doctora Rodríguez, al igual que el doctor Torres, también hizo señalamientos interesantes. Los pude atender todos y además preparé la tabla en la que resumo las modificaciones realizadas al trabajo escrito. Tuve que buscar referencias electrónicas adicionales. Sus señalamientos coincidieron muy poco con los del Dr. Torres. Aún me falta incorporar los cambios al escrito.</p> <p>De sus señalamientos, en el que más me detuve fue en la pregunta: ¿De qué manera el ambiente de lectura en casa o por los padres o hermanos tienen influencia en estos niños y no solamente la influencia de los cuentos leídos para este estudio? Le comento que aunque en la revisión de literatura se menciona la influencia del hogar en la lectura emergente, para propósitos de este estudio no se indagó sobre el particular. Se discute en el capítulo 2 someramente el tema ya que me parece que se hace obligatorio en la explicación del concepto de lectura</p>

17	emergente. Mi investigación se enfocó en el discurso de cuatro preescolares no lectores que han participado por dos años en un salón de educación preescolar constructivista. Se profundiza en el contexto escolar y no en el hogar. Aunque reconozco la importancia de la influencia en el hogar, esa podría ser otra investigación.
19	Preparé el resumen del capítulo 4. También revisé la introducción. Espero no volver a tener el problema con la paginación como me sucedió en el envío anterior.
20	Hice la dedicatoria y el curriculum vitae. También redacté un primer borrador de los Comentarios finales. Aún le falta mucho trabajo. Tengo que seguir analizando los datos para estar segura de los resultados.
21	Hoy es día feriado así que puedo dedicar un rato adicional al trabajo. Ya estoy organizando todos los capítulos y anexos para identificar lo que me falta. Además, necesito dejar “descansar” el Capítulo 4 varios días para volverlo a leer para identificar los errores y lo que falte.
22	Revisé el borrador del apartado de comentarios finales. Identifiqué cinco hallazgos principales.
23	Digitalicé cuatro de los documentos para incluir en los apéndices. Terminé de incorporar las recomendaciones de los dos lectores al escrito.
24	En otra revisión del Capítulo 4, identifiqué dos hallazgos adicionales.
26 – 30	En esta semana seguí revisando el documento completo y las referencias.
mayo 4	Todavía no estoy conforme con el Capítulo 4. En el apartado 4.2 incluí referencias a los discursos de los niños y quizás no deben estar allí. Los hallazgos que ubiqué en Comentarios finales deben ir en el 4.2. Sigo pensándolo. Comencé otro borrador del 4.3.
7	Aún me falta incorporar las fotos al anexo 25. Cada vez que leo el 4.2 me vienen otras ideas producto de comparar y contrastar los datos unos con otros y con lo que dice la literatura revisada. Veremos la retroalimentación de la doctora Rodríguez ya que no sé si lo hice bien.
8	Ya terminé el Capítulo 4. Considero que está final, estoy satisfecha. Ha sido una experiencia de aprendizaje única.
11	Envié los primeros cuatro capítulos y la tabla a la Dra. Ramírez.
12	La Dra. Ramírez envió la tabla con las modificaciones a los primeros tres capítulos y el documento con los cuatro capítulos, anexos y referencias a los dos lectores: Torres y Rodríguez.
19	Pregunté a la doctora cómo presentaré la propuesta. Debo hacer una presentación en power-point de 20 a 25 minutos.
26	Se adelantó el nacimiento de mi segundo hijo, Eduardo Rafael. Debido a mi situación, la doctora Ramírez cambió la fecha de presentación, del 29 de mayo al 5 de junio. Estoy segura que lo podré

	hacer. Lo más difícil es seleccionar el contenido más relevante.
junio 1 3 5 6 7 11 18	Envié la presentación en power point. Envié la presentación a los doctores Torres y Rodríguez. Presenté la propuesta. Todo perfecto. Me hicieron algunas preguntas y recomendaciones que me parecen muy adecuadas. Recibí un correo de la Dra. Ramírez felicitándome. También me incluyó algunas recomendaciones adicionales. Lo que me preocupa es lo del estudio de caso. La Dra. Rodríguez me envió sus comentarios en el mismo Power point, eso es muy conveniente. Empecé a preparar la reseña de asuntos a revisar según las recomendaciones recibidas. Envié a la doctora la reseña.
julio 4 14 23 y 27	La doctora Ramírez me contestó que la reseña está clara y completa. A solicitud de ella, envié la reseña a los dos lectores: Torres y Rodríguez. Las lecturas sobre estudio de caso enviadas por la doctora han sido muy buenas. Los doctores Ramírez, Torres y Rodríguez aprobaron la reseña.
julio y agosto	Leí a Bajtin, Bourdieu, y Cassany; escribí un subapartado sobre el perfil lingüístico de Puerto Rico; y preparé la guía de entrevista a los padres sobre el ambiente alfabetizador en el hogar.
septiembre 21 21-25 30	Trabajé todo el mes en las modificaciones a los tres capítulos. La Dra. Ramírez me contestó que está de acuerdo en que le adelante los primeros tres capítulos reestructurados. Realicé las entrevistas a un padre y a cuatro madres. Hice el <i>member checking</i> y las transcribí. Ya terminé de reestructurar los tres primeros capítulos y añadí a la tabla de reseña las páginas en que incorporé o revisé el contenido.
octubre 3-5 6-9 10	Comencé a revisar el Capítulo 4 de acuerdo a las recomendaciones recibidas del Comité de disertación en junio. Los vídeos que me envió la Dra. Ramírez sobre estudio de caso me aclararon algunas dudas que aún tenía luego de volver a leer a Stake. Sobre las recomendaciones al apartado acerca del contexto del LPE, ya las había incorporado en el Capítulo 3. Decidí reestructurar el apartado 4.1. A base de mis notas tomadas en las sesiones de lectura preparé, por recomendación del Dr. Torres, unos breves casos de cada uno de los cuatro niños. En éstos casos los describo y caracterizo. También proveo información de cómo se comportaron y qué hicieron en las sesiones individuales de lectura. Reubiqué las tablas #5-13 en dos anejos y me limité a exponer los

12-16	resultados más relevantes en el 4.1. Aproveché que hubo un cierre de una semana en la Universidad para continuar reestructurando y revisando el capítulo. Le di mucha importancia a aclarar cómo los niños atribuyeron significado al texto por medio del uso de las modalidades. Identifiqué cuatro categorías y varias subcategorías, y también siete hallazgos principales.
18	Revisé los capítulos ya sometidos para verificar las páginas, ubicar los dos nuevos anexos, eliminar las tablas 5 al 13 de la tabla de contenido, y releer la introducción, entre otros. Me parece que ya está listo para enviar el nuevo borrador.
20	La doctora Ramírez confirmó que recibió los primeros cuatro capítulos y que ya comenzó su lectura. Me alegra, pues quisiera adelantar el trabajo que falta.
noviembre	
5	Revisé la rúbrica para el Capítulo 5. Le pregunté a la doctora si espero sus comentarios a los primeros cuatro capítulos o si puedo ya comenzar a trabajar en el cinco. Hoy mismo me contestó que comience a trabajar en el 5. Le pregunté si le pareció completo el análisis y la interpretación de los resultados (capítulo 4) ya que son la base para el 5.
9	Aunque no recibí respuesta, comencé hoy a trabajar el capítulo. Revisé como ejemplo la tesis de la doctora Farías. Veo que debo incluir detalles de los resultados aunque sean repetidos.
10	Ya tengo el bosquejo de contenido del capítulo e identifiqué preliminarmente la información del capítulo 4 que debo incluir en el 5 para contestar la pregunta de investigación.
12-16	Trabajé la contestación a la pregunta y a las que se derivaron de ésta. Me parece que éste será el apartado más extenso del capítulo.
17-18	Completé un primer borrador de los apartados sobre los objetivos y el supuesto de investigación. El supuesto solo se cumplió parcialmente y aún así, requeriría más investigación.
19-20	Volví a estudiar algunos de los otros capítulos para preparar el apartado de aporte al campo científico. Después de mucho pensamiento, ya logré un borrador preliminar que me hace sentido.
21	Las recomendaciones para los padres, maestros y futuros investigadores no me dieron tanta dificultad como los primeros apartados. Ciertamente emergen del análisis de los resultados y de las conclusiones. Terminé el borrador completo del capítulo, estoy agotada.
22	Hoy dejé descansar el borrador pero revisé la introducción de la disertación y su tabla de contenido para incluir la información del último capítulo. Eliminé el Índice de tablas pues son menos de diez.
23-24	Trabajé nuevamente sobre el Capítulo cinco. Eliminé alguna información que no era relevante y estaba demás. Estoy bastante segura que cumple con los criterios de evaluación facilitados por la doctora.

Anexo 28

La lectura oral de cuentos como instrumento alfabetizador en la edad temprana

El contenido de este trabajo está amparado por una "Atribución-³⁰²No Comercial-Compartir Igual" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Isabel Febles Iguina
febrero 2009
CALENDARIO DE ACTIVIDADES

1. Presentar el plan de trabajo y el calendario de actividades a la maestra-coordinadora y al maestro del LPE.	martes, 24 de febrero
2. Seleccionar el grupo de cuatro participantes.	martes, 24 de febrero
3. Entrevista al maestro.	Jueves, 26 de febrero
4. Observación en el LPE.	viernes, 27 de febrero
5. Reunión con los padres o tutores de los cuatro niños. Breve entrevista a los padres para conocer si le han leído los dos libros a sus hijos.	martes, 3 de marzo
6. Reunión con los cuatro niños y lectura dialógica de un libro de literatura infantil en el LPE.	martes, 3 de marzo
7. Observación de la sesión de lectura por el maestro en el salón. Revisión de los libros de literatura infantil disponibles en el salón. Toma de fotos del salón.	Jueves, 5 de marzo
8. Evaluación de la calidad de los libros de literatura infantil: disponibles en el salón, el utilizado por el maestro en la sesión de lectura oral en el salón, y los dos libros seleccionados para las sesiones de lectura individual.	Jueves, 6 de marzo
9. Sesiones de lectura individual en voz alta a los cuatro participantes en horario de 8:00 a 9:00am.	martes y jueves: 10 y 12 de marzo 17 y 19 de marzo 24 y 26 de marzo
10. Realizar el <i>peer debriefing</i> de una de las sesiones individuales de lectura grabadas.	lunes, 16 de marzo
11. Revisión de los planes de actividades diarias de la unidad temática.	lunes, 30 de marzo

Anexo 29

303

El contenido de este trabajo está amparado por una "Atribución-No Comercial-Compartir Igual" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Transcripción del diálogo en una sesión de lectura del libro con características textuales de repetición

Martín Larrañaga, Ana (1999). La gran rana bocona: Nueva York: Candlewick Press.
24 páginas
ISBN 0-439-23148-5

Cuento: La gran rana bocona
26 de marzo de 2009

Tercera sesión de lectura

Investigadora	Yolanda
Yolanda, buenos días. Hoy vamos a leer nuevamente el libro, La gran rana bocona. ¿Sí? Recuerda que me puedes preguntar y hacer todos los comentarios que quieras mientras leo. ¿Estás preparada? Pues vamos a comenzar. La gran rana bocona. Había una vez una gran rana bocona, que tenía la boca más enorme y ancha que jamás hayas visto. Y un día	bocona [R]

<p>la gran rana bocona salió a conocer el mundo.</p> <p>[¿Vio animales?]</p> <p>La primera criatura que se encontró</p> <p>[Un canguro.]</p> <p>tenía patas descomunamente grandes.</p> <p>¡Oye, tú!</p> <p>¡Patas Descomunamente Grandes!</p> <p>¿Quién eres, y qué comes?</p> <p>-gritó la gran rana bocona.</p> <p>-Soy un canguro-</p> <p>dijo Canguro-, y como hierba.</p> <p>¡Pues bien, yo soy una gran rana bocona!</p> <p>-gritó la gran rana bocona-</p> <p>¡Y como moscas!</p> <p>[¿Un gorila?]</p> <p>La segunda criatura que se encontró</p>	<p>Y vio animales. [A]</p> <p>Sí, mira, este es un animal, un canguro. [D]</p> <p>Bueno, este es un gorila grande, grande.[D]</p>
---	---

<p>tenía la nariz grande y negra.</p> <p>-Oiga, señor Nariz Grande!</p> <p>[No, no es un hombre.]</p> <p>¿Usted quién es y qué come?</p> <p>-gritó la gran rana bocona.</p> <p>-Soy un koala-</p> <p>dijo Koala-,</p> <p>y como hojas.</p> <p>[Come hojas de eucalipto.]</p> <p>¡Pues bien,</p> <p>[Muy bien.]</p> <p>yo soy una gran rana bocona!</p> <p>-gritó la gran rana bocona-</p> <p>¡Y como moscas!</p> <p>La tercera criatura que se encontró estaba colgando cabeza abajo.</p> <p>¡Ey, tú!</p> <p>¡Criatura Cabeza Abajo!</p> <p>¿Quién eres y qué comes?</p>	<p>El no es un hombre. [A]</p> <p>Come hojas de eucalipto. [A]</p> <p>Tiene el bebé y el es más grandote. [D]</p>
--	---

<p>-gritó la gran rana bocona. -Soy una zarigueya- dijo Zarigueya-, y como capullos de flores. [Y has estado pendiente y no lo has visto.] ¡Pues bien, yo soy una gran rana bocona! -gritó la gran rana bocona- ¡Y como moscas! ¿Qué es eso? Flores. Unas flores La cuarta criatura que se encontró tenía largos dedos en cada pata. ¡Mírame, Tres Largos Dedos! ¿Quién eres y qué comes? -gritó la gran rana bocona. -Soy un emú -dijo Emú-, y como saltamontes.</p>	<p>Zarigueya. [R] Come capullos de flores. [R] Lo lindo es que nunca lo he visto en mi vida. [A]</p> <p>El emú come saltamontes. Come insectos porque son saltamontes. [A]</p>
--	--

<p>[Sí. Come saltamontes que son insectos.]</p> <p>¡Pues bien, Yo soy una gran rana bocona!</p> <p>-gritó la gran rana bocona-</p> <p>¡Y como moscas!</p> <p>[Sí, por acá.]</p> <p>Entonces, la gran rana bocona se encontró una criatura estirada en la orilla del río es un cocodrilo que parecía un tronco marrón lleno de bultos.</p> <p>¡Oye, Tronco Lleno de Bultos!</p> <p>¿Quién eres y qué comes?</p> <p>-gritó la gran rana bocona.</p> <p>Tronco Lleno de Bultos abrió su boca lentamente,</p>	<p>¿Qué está haciendo esa mosca? [I] Pues mirando la rana bocona y a los animales, ahora por acá. [A]</p>
---	---

<p>con una sonrisa amplia y relajada.</p> <p>-Buenos días a ti- dijo-</p> <p>soy un cocodrilo y como grandes ranas boconas.</p> <p>¿Quién eres tú? y, ¿qué comes?</p> <p>¿Yo?-</p> <p>susurró la gran rana bocona apretando su boca hasta que se convirtió en la boca más pequeña que jamás hayas visto.</p> <p>-Yo sólo soy una ranita de boca pequeñita y...</p> <p>¡ME LARGO DE AQUÍ!</p> <p>[Se puso feliz la mosca, sí.]</p>	<p>Se puso feliz la mosca porque la rana bocona... porque ella estaba viendo si se iba a comer la rana bocona. [A]</p>
---	--

Anexo 30

Transcripción del diálogo en una sesión de lectura del libro con características textuales de interrogación

Hoose, Phillip y Hannah (1998). Oye, hormiguita: New York: Scholastic, Inc.
24 páginas
ISBN 0-439-42488-7

Cuento: Oye, Hormiguita
12 de marzo de 2009

Primera sesión de lectura

Investigadora	Francisco
Hola Francisco.	
Hoy vamos a leer un cuento bien interesante.	
Se titular: Oye, hormiguita.	
Al igual que con el otro libro, mientras leo puedes interrumpirme cuantas veces quieras para hacerme comentarios o preguntas.	
¿Listo? ¿Sí?	
Oye, hormiguita,	

<p>Que estás allá abajo.</p> <p>¿Me escuchas? Contesta y dime algo.</p> <p>¿Ves este zapato?</p> <p>¿Lo estas viendo bien?</p> <p>Ahora va a dejarte más plana que un papel.</p> <p>¡Por favor, no me aplastes, no seas tan cruel!</p> <p>Cambia de opinión, piénsalo otra vez.</p> <p>Hoy llevo a mi casa migas de un pastel.</p> <p>Por favor, te ruego, no bajes el pie.</p> <p>[Éste que está aquí no es el zapato, es la sombra del zapato.</p> <p>Mira la sombra del zapato aquí.</p> <p>Esto otro es una chapita de Coca Cola.]</p> <p>Todo el mundo sabe que no sientes nada.</p> <p>Eres tan pequeño que ni veo tu cara.</p> <p>Yo soy tan grande,</p> <p>Y tu tan chiquita;</p> <p>No creo que te duela ni una pizquita.</p> <p>Tú eres un gigante y por más que te diga</p> <p>Nunca entenderás lo que es ser hormiga.</p> <p>Acércate un poco y entonces verás</p>	<p>¿Éste es el zapato? [I] (señalando la ilustración)</p>
--	---

<p>Que nos parecemos y esa es la verdad.</p> <p>¿Pero, tú estás loca?</p> <p>¿Tú y yo, parecemos?</p> <p>Yo tengo papás y un hermano pequeño.</p> <p>Tú eres solo un punto que anda por ahí.</p> <p>A nadie le importa que te aplaste aquí.</p> <p>¡Cuánto te equivocas, mi amigo gigante!</p> <p>Todos necesitan mi ayuda constante.</p> <p>Trabajo en el nido y cuido los bebés.</p> <p>No debes aplastarme con tu enorme pie.</p> <p>Pues mi mamá dice que son espantosas</p> <p>Y que en la merienda se llevan las cosas.</p> <p>Nos roban las papas y las migas de pan.</p> <p>Por ser una ladrona, te voy a aplastar.</p> <p>¡Yo no soy ladrona!</p> <p>¡Menuda mentira!</p> <p>Es que las hormigas necesitan migas.</p> <p>Una papa frita da para un montón.</p> <p>Por favor no me aplastes de un pisotón.</p> <p>[Esa es la papa.]</p> <p>Pero si a eso juegan todos mis amigos.</p> <p>Aplastar hormigas es muy divertido.</p>	<p>¿Esa es la papa? [I]</p>
--	-----------------------------

<p>Me miran y quieren que te aplaste ahora.</p> <p>Pequeña hormiguita, te llegó la hora.</p> <p>Veo que eres fuerte y descomunal.</p> <p>Puedes distinguir entre el bien y el mal.</p> <p>Si yo fuera grande y tú, de mi tamaño,</p> <p>¿Qué te parecería si te hiciera daño?</p> <p>[Pequeño y el es grande.</p> <p>¿Viste?</p> <p>Se convirtió en grande la hormiga.]</p> <p>¿Debería aplastarla o dejarla vivir?</p> <p>[No, no tiene espejuelos.</p> <p>Las hormigas no tienen espejuelos.]</p> <p>Eso sólo el niño lo puede decidir.</p> <p>Dejémoslo ahí con el pie alzado.</p> <p>¿Te parece a ti que debe bajarlo?</p> <p>[¿No? Tú dices que no.</p> <p>Bueno.]</p>	<p>Pequeño y el es grande. [D]</p> <p>Las hormigas no tienen espejuelos. [D]</p> <p>No. [A]</p>
---	--

Anexo 31

Tabulación de las modalidades globales de interacción dialógica para una sesión de lectura del libro con características textuales de repetición

Fecha: 26 de marzo de 2009

Nombre de quien lo completa: Isabel Febles

Título del libro: La gran rana bocona

Predomina: ____ Interrogación X Repetición

Sesión: ____ 1 ____ 2 X 3

Número de audiocinta: 3 Lado: ____ A X B

Seudónimo del niño o niña: Yolanda

Total de modalidades globales de interacción dialógica en el discurso de cada niño, por libro, y por sesión.

Modalidades	Totales por sesión
Repetitiva	3
Interrogativa	1
Descriptiva	3

Aseverativa	7
Búsqueda dirigida	
Otras	
Gran total	14

Comentarios u observaciones:

Utilizó tres veces la modalidad repetitiva. En las dos sesiones anteriores del mismo libro había utilizado esa modalidad en tres ocasiones. Predominó la modalidad aseverativa (7), aunque utilizó todas las modalidades excepto la de búsqueda dirigida.

Nota: Se completará un formulario por sesión de lectura individual para un total de 6 por niño

Anexo 32

Frecuencia de ocurrencia de las modalidades globales de interacción dialógica en el discurso de cada niño, por libro, y por sesión de lectura

Tabla A

Frecuencia de ocurrencia de modalidades en el discurso de Ana en cada sesión de lectura del libro con características textuales de repetición

Sesiones	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
1			3				3
2			3				3
3			3				3
Total			9				9

Tabla B

Frecuencia de ocurrencia de modalidades en el discurso de Ana en cada sesión de lectura del libro con características textuales de interrogación

Sesiones	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
1			2	2			4
2				3	1		4

3		4		4
Total	2	9	1	12

Tabla C

Frecuencia de ocurrencia de modalidades en el discurso de Yolanda en cada sesión de lectura del libro con características textuales de repetición

Sesiones	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
1		2	2	2			6
2		1		2			3
3	1	3	3	7			14
Total	1	6	5	11			23

Tabla D

Frecuencia de ocurrencia de modalidades en el discurso de Yolanda en cada sesión de lectura del libro con características textuales de interrogación

Sesiones	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
1	2			2	1		5
2		1	5	5	1		12
3	1		1	1	1		4
Total	3	1	6	8	3		21

Tabla E

Frecuencia de ocurrencia de modalidades en el discurso de Raúl en cada sesión de lectura del libro con características textuales de repetición

Sesiones	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
1		2	1				3
2		3					3
3		6					6

Total	11	1					12
-------	----	---	--	--	--	--	----

Tabla F

Frecuencia de ocurrencia de modalidades en el discurso de Raúl en cada sesión de lectura del libro con características textuales de interrogación

Sesiones	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
1	1			3	1		5
2				3			3
3				1			1
Total	1			7	1		9

Tabla G

Frecuencia de ocurrencia de modalidades en el discurso de Francisco en cada sesión de lectura del libro con características textuales de repetición

Sesiones	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
1		1					1
2		4		2			6
3	1	3					4
Total	1	8		2			11

Tabla H

Frecuencia de ocurrencia de modalidades en el discurso de Francisco en cada sesión de lectura del libro con características textuales de interrogación

Sesiones	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
1	2		2	1			5
2	2						2

3	1	1	1	3
Total	5	3	2	10

Anexo 33

Modalidades globales de interacción dialógica u otras en el discurso de cada niño en las tres sesiones de lectura de cada libro

Tabla A

Total de modalidades globales en el discurso de cada niño en las tres sesiones de lectura oral del libro con características textuales de repetición

Niños	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
Ana			9				9
Yolanda	1	6	5	11			23
Raúl		11	1				12
Francisco	1	8	2				11

Tabla B

El contenido de este trabajo está amparado por una "Atribución-No Comercial-Compartir Igual" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Total de modalidades en el discurso de cada niño en las tres sesiones de lectura oral del libro con características textuales de interrogación

Niños	Interrogativa	Repetitiva	Descriptiva	Aseverativa	Búsqueda dirigida	Otros	Total
Ana			2	9	1		12
Yolanda	3	1	6	8	3		21
Raúl	1			7	1		9
Francisco	5		3	2			10

Curriculum Vitae

Isabel María Febles Iguina

Nacida en San Juan, Puerto Rico, Isabel María Febles Iguina obtuvo en el año 2000 el título de Bachiller en Artes con concentración en Psicología (cum laude) y una segunda concentración en Educación Especial con área de énfasis en Desarrollo del Niño de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. En el año 2003 y en esa misma institución, completó con alto honor el grado de Maestría en Educación con especialidad en Educación Especial. En enero de 2005 comenzó sus estudios doctorales en Innovación Educativa en el Tecnológico de Monterrey, México.

Como estudiante graduada ejerció, desde 2000 a 2003, diversas funciones: asistente de investigación en la Oficina de Planificación Académica del Recinto de Río Piedras; ayudante de cátedra en el Departamento de Psicología y en la Escuela Elemental de la Universidad; y ayudante de investigación y de cátedra en el Departamento Graduado de la Facultad de Educación. Desde enero de 2004 hasta el presente, se desempeña como profesora y consejera académica en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. Ha enseñado los siguientes cursos: Desarrollo humano; El niño y su lenguaje; Desarrollo de la lectoescritura a nivel preescolar; Diagnóstico y corrección de problemas de lectura y escritura; y Naturaleza y necesidades del educando excepcional.

En el año 2007, la Editorial de la Universidad de Puerto Rico publicó su primer libro de literatura infantil. Es esposa y madre de dos niños, uno de siete años y otro de nueve meses.

El contenido de este trabajo está amparado por una "**Atribución-No Comercial-Compartir Igual**" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.