



Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Doctorado en Educación

**APROXIMACIÓN TEMPRANA A LA LECTURA.
UN ESTUDIO CON NIÑOS PROVENIENTES DE ENTORNOS LECTORES**

**Tesis presentada como requisito parcial
para optar al Grado de Doctora en Educación**

Autora:
Manuela Ball Vargas

Tutora:
Dra. Myriam Anzola

Abril, 2015

*A la memoria de mi madre, Alicia Margarita,
tejedora de historias y de sueños.*

*A mis hijos, Andrea y Sebastián,
destinatarios y protagonistas de los cuentos
que juntos construimos.*

Mi agradecimiento a...

Sebastián, mi hijo menor, “conejillo de indias” de esta gran experiencia con la etnografía.

Eugenia y Federico, informantes del estudio de caso, por acogerme afectuosamente en su hogar y permitirme registrar sus encuentros con los libros y la lectura.

Mi tutora y amiga, Myriam Anzola, por sus palabras de aliento y la confianza que siempre tuvo en la consecución de este proyecto.

Las profesoras Marielsa Ortíz y Maén Puerta, por sus valiosas y oportunas observaciones que contribuyeron de manera significativa a enriquecer el trabajo.

Malu, amiga de siempre, testigo y compañía permanente en este largo proceso.

Daniela, por su colaboración diligente en la transcripción de las interminables cintas de video.

La Universidad de Los Andes, por el apoyo y consideración en la realización y culminación de mi Doctorado en Educación.

Todos aquellos que aportaron sus ideas y me dieron fuerza moral para llegar a feliz término... gracias.



VEREDICTO

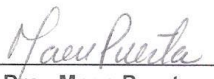
DEFENSA DE TESIS DOCTORAL

Los suscritos miembros del Jurado designado por el Consejo Directivo del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, así como por el Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad de Los Andes, reunidos para conocer y evaluar la defensa pública de la Tesis Doctoral titulada: **Aproximación temprana a la lectura. Un estudio con niños provenientes de entornos lectores** elaborada por la **MSc. Manuela Ball V**, titular de la Cedula de Identidad N° **6.799.804**, estudiante del Doctorado en Educación, como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación.

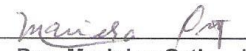
Luego de revisarlo y llevarlo a su discusión en acto público, celebrado en el salón de reuniones del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, el día veinte de abril de dos mil quince, a las 09:00 am.

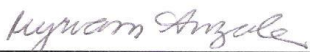
El Jurado emite el siguiente Veredicto:

Aprobar el trabajo por representar un aporte técnico y metodológico a la aproximación temprana a la lengua escrita y la promoción a la lectura en el hogar, se otorga la mención PUBLICACIÓN.


Dra. Maen Puerta
Universidad de Los Andes




Dra. Marielsa Ortiz - Jurado Externo
Universidad del Zulia


Dra. Myriam Anzola – Tutora Coordinador del Jurado
Universidad de Los Andes

Mérida, 20 de Abril de 2015

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Doctorado en Educación

APROXIMACIÓN TEMPRANA A LA LECTURA. UN ESTUDIO CON NIÑOS PROVENIENTES DE ENTORNOS LECTORES

Autora: Manuela Ball V.
Tutora: Dra. Myriam Anzola
Año: 2015

RESUMEN

Esta investigación trata de dos casos, dos bebés, hijos de profesionales lectores, a quienes sus madres leyeron desde los 10 meses de edad y propiciaron de manera sostenida situaciones de lectura dialógica. Los propósitos del estudio fueron: proveer una relación descriptiva e interpretativa de las interacciones entre las madres y sus hijos en entornos favorable de lectura, analizar las interacciones entre los interlocutores, esto es, qué hacían las madres durante esos encuentros y cómo respondían los bebés ante sus propuestas, así como destacar las implicaciones que estos encuentros tienen en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y del vínculo afectivo entre los miembros de la díada. Bajo el paradigma cualitativo, dentro del marco del estudio de caso etnográfico, se recopiló un amplio corpus a través de video grabaciones y registros escritos que permitió determinar una serie de categorías que fueron emergiendo en el transcurso de la investigación. A través del análisis de contenido pudimos determinar que las madres utilizaron estrategias durante las situaciones de lectura con los bebés tales como: hacer sonidos onomatopéyicos, nombrar objetos y personajes, hacer preguntas, reconocer los avances del pequeño, animarlo a participar, entre otras. Igualmente, los pequeños desplegaron comportamientos y habilidades que dan cuenta de un proceso evolutivo en este sentido: destreza en la manipulación del libro, imitación de comportamientos lectores (“hacer como si leyera”), incremento del léxico, complejidad sintáctica, participación activa en las conversaciones a partir de los libros, internalización del género narrativo, disfrute por los momentos de lectura a solas y en compañía del adulto, consuelo y compensación a través de los libros, entre otros. Propiciar situaciones de lectura con los bebés desde temprana edad se hace imperativo en entornos, sobre todo, que no cuentan con mediadores ni recursos para ello. Promover el desarrollo de programas y propuestas en este sentido, que formen a padres y docentes, es una manera de proveer recursos a aquellos que no tienen tales posibilidades, es ayudarlos a alfabetizarse sin tropiezos e insertarse de manera placentera y exitosa en la cultura letrada.

Palabras clave: entornos favorables de lectura, lectura dialógica, alfabetización temprana.

**AN EARLY APPROACH TO READING.
A RESEARCH WITH CHILDREN COMING FROM READING ENVIRONMENTS**

Autora: Manuela Ball V.
Tutora: Dra. Myriam Anzola
Año: 2015

ABSTRACT

This research is about two cases, two babies, both sons of professional readers, to whom their mothers read since they were 10 months old and steadily encouraged dialogic reading situations. The purposes of this research were: to provide a descriptive and interpretive relationship of interactions between mothers and their sons within an encouraging reading environment, to analyze interactions between participants, this being, what mothers did during these encounters and how children responded to their proposal, as well as emphasizing the implications that these encounters have on the development of communicative competence of children and the emotional bond between members of the dyad. Using the qualitative paradigm, within the framework of ethnographic case study, a large corpus was compiled through video recordings and written records which allowed determining an amount of categories that were emerging during the research. Through the analysis content, we could determine that mothers used strategies during reading situations with the babies such as: making onomatopoeic sounds, naming objects and characters, making questions, acknowledging the progress of the child, encouraging him to participate, among others. Likewise, the babies started to show a number of behaviors and skills that reveals an evolutionary process in this regard: skill handling the book, reading imitation behavior ("do as if reading"), increase of vocabulary, syntactic complexity, active participation in the discussions from books, internalization of the narrative genre, moments of enjoyment when reading alone and in the company of adults, consolation and compensation through books, among others. Encouraging reading situations with babies at an early age is becoming imperative, specially, in environments in which there is a lack of mediators and resources to do so. Promoting the development of programs and proposals in this regard, which trains parents and teachers, is a way to provide resources to those who have no such possibilities, is also to help them become literate without too many efforts and be inserted into the lettered culture in a pleasant and successful way.

Keywords: encouraging reading environments, dialogic reading, early literacy.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	v
Abstract	vi
Tabla de contenido	vii
Índice de tablas	ix
Índice de anexos	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA	
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Preguntas de investigación	7
1.3. Propósitos del estudio	8
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	
2.1. Fundamentación teórica	10
2.1.1. Interacción temprana madre-hijo	16
2.1.2. Alfabetización temprana	19
2.1.3. Entornos favorables de lectura	22
2.1.4. La lectura dialógica como práctica cultural	25
2.1.5. Desarrollo de la competencia comunicativa	28
2.2. Revisión de antecedentes	32
2.3. Planes, programas y propuestas en alfabetización temprana	36

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1. Etnografía y estudio de caso	43
3.2. Diseño de la investigación	47
3.3. Contexto de observación	50
3.4. Participantes de la investigación	50
3.5. Rol del investigador	51
3.6. Procedimientos para la recolección de los datos	53
3.7. Procedimientos para el análisis de los datos	57

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Apreciación de los entornos de lectura	62
4.1.1. El entorno de Sebastián	63
4.1.2. El entorno de Federico	69
4.2. Resultados del estudio piloto: el caso de Sebastián	73
4.3. Resultados del caso de Federico	82
4.4. Análisis e interpretación de resultados: Federico y Sebastián	92

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Importancia de los mediadores en entornos favorables de lectura.....	136
5.2. El despliegue de habilidades	138
5.3. La lectura es un acto de amor	141
5.4. El libro per se	143
5.5. Pensar en los más pequeños	147

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS	149
---	-----

ANEXOS	156
--------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Resumen de los resultados del estudio piloto	77
Tabla 2: Categorías de análisis. Estudio piloto	80
Tabla 3: Resumen de los registros de Eugenia	84
Tabla 4: Resumen de las transcripciones de los videos	88

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1: Entrevista a los padres. Guión de preguntas	157
Anexo 2: Resumen de los registros de las sesiones de lectura del estudio piloto	159
Anexo 3: Orientaciones para el seguimiento del proceso de lectura	168
Anexo 4: Selección de registros de las situaciones de lectura realizados por la madre de Federico	172
Anexo 5: Selección de transcripciones de las sesiones de lectura de Federico	174
Anexo 6: Listado de algunos de los libros leídos por Sebastián durante las sesiones de lectura dialógica en el hogar	180
Anexo 7: imágenes de las situaciones de lectura dialógica de los informantes y de algunos de los libros utilizados durante las mismas	185

INTRODUCCIÓN

Como un acto de amor, cada madre se aproxima a su hijo a través de la palabra. Con ella lo envuelve, lo solaza, lo colma de mimos y afectos que le dan la bienvenida a un nuevo plano de relaciones e interacciones ininterrumpidas. Es en la diada en donde se construye, desde la más tierna edad y a través de la presencia y el lenguaje, la conciencia del otro y del propio cuerpo. Entre sonidos y silencios, entre arrullos y vaivenes, la madre prepara el camino a ese pequeño dotado para la comunicación, lo prepara para entablar un contacto permanente y duradero en el lenguaje y a través de él. Cuando una madre le habla a su pequeño mientras lo amamanta, lo baña, lo viste, juega con él, va otorgando significados a la cotidianidad de la que poco a poco se va apropiando el pequeño. La herramienta más importante de que disponemos los humanos para la comunicación es, en definitiva, el lenguaje, la forma natural y expedita de relacionarnos con los otros.

Los juegos, las nanas, los arrullos son parte de esa gama de posibilidades en la que se ensalzan mamá y bebé y que le van dando al pequeño las claves para convertirse en un ser social. Poco a poco los objetos van conquistando los espacios compartidos y junto con juguetes y afectos, otros rostros y voces, aparece el libro. En entornos favorables de lectura, como parte de la cultura, los libros están presentes y vienen a conjugar una serie de eventos que se van sucediendo en el tiempo y se integran a ese microcosmos del que el niño desde hace poco forma parte, la familia. Costumbres, rutinas, horarios, van dando orden a un caos inicial que sorprende al recién llegado. Al principio el círculo cerrado mamá-bebé se circunscribe a los cuidados inmediatos, satisfacer necesidades primarias de alimentación, termorregulación, higiene, cuidado; pero también apegos, contacto corporal y palabras se hacen necesarios en esa relación. Sin darse cuenta, “eso otro” y “esos otros” que están fuera de la diada irrumpen también y vienen a darle nuevos sentidos a ese “estar en el mundo”. Ya no son solamente mamá y bebé, hay otras tantas cosas y personas alrededor que van organizándose y que son mediadas también por el lenguaje. Nuevas

explicaciones, nuevos nombres para denominar eso que está afuera, van ampliando el repertorio del pequeño. El mundo se va ordenando a través de la palabra.

Cuando el libro aparece en el radio de acción del bebé, cuando forma parte de los otros objetos que conforman su entorno, muy pronto se le hace familiar, y así como juega con sus juguetes, toma los libros para explorarlos, hojearlos, observar sus imágenes, y lo hace porque ha tenido adultos mediadores que lo han acompañado en este encuentro con la lectura. Al vernos leer, comienza a imitar comportamientos lectores: pasar las páginas, observar, señalar, comentar, conversar a partir de lo que el libro dice y muestra, una nueva realidad que está allí dentro, entre esas páginas que apenas vislumbran un mundo de nuevas significaciones para el pequeño. En ese entorno de lectura los libros hacen presencia, están al alcance, se actualizan en la cotidianidad de sus interlocutores. También se habla de libros, se comenta lo que se lee, y en esos momentos se habla en una lengua diferente, la de los libros. Los adultos leen para los pequeños, seleccionan textos que creen puedan ser del agrado de sus hijos, los sientan en su regazo como una extensión de su propio cuerpo, le dan el regalo de una dicha compartida que sólo se vive a través de la literatura.

En esta investigación nos propusimos describir el entorno de lectura de dos bebés, hijos de profesionales lectores, y las interacciones que se sucedían en la díada madre-bebé. A partir de situaciones de lectura dialógica registramos en diarios escritos y grabaciones en videos los encuentros que las madres propiciaban con la lectura a partir de los libros. Esto nos permitió puntualizar las estrategias que ellas utilizaban en tales situaciones y el despliegue de habilidades en los pequeños que se iban sucediendo evolutivamente en el transcurso del tiempo.

El contenido del trabajo está dividido, entonces, en cinco capítulos. En el primero de ellos se presenta el tópico de la investigación, se plantea el problema estudiado así como las preguntas de investigación y propósitos que la orientaron. El segundo capítulo, el marco teórico, aborda, por una parte, los pilares conceptuales y teorías que fundamentan la investigación, desarrollando para ello cinco aspectos de nuestro interés,

a saber: interacción temprana madre-hijo; alfabetización temprana; entornos favorables de lectura; la lectura dialógica como práctica cultural y, finalmente, el desarrollo de la competencia comunicativa. Por otra parte, presentamos la revisión de la literatura, investigaciones en el área que fueron puntos importantes de referencia permanente para nuestro trabajo. Como último aspecto consideramos relevante incluir un apartado referido a los planes y programas que en distintas latitudes se abocan al tema de la alfabetización temprana.

La metodología general de la investigación se describe en el capítulo tres. Allí se plantea el diseño de la investigación, el contexto de observación, los participantes, el rol de la investigadora, así como también los procedimientos para la recolección y el análisis de los datos. En el cuarto capítulo se muestran los resultados organizados en forma de categorías, su análisis e interpretación. Se ofrecen los hallazgos de la investigación y su respectiva triangulación con el estudio piloto, las investigaciones precedentes en el área y las teorías. En el quinto capítulo se presentan las conclusiones que resultaron del análisis de los datos y las respuestas a las preguntas de investigación, así como el cumplimiento de los propósitos del estudio. Igualmente, se ofrecen algunas recomendaciones que podrían tomarse en cuenta al momento de implementar intervenciones en el área de la aproximación temprana a la lectura.

CAPÍTULO 1

EL PROBLEMA

¿Por qué les leemos a los niños? ¿Por qué gastamos una enorme energía humana y económica alrededor del acto de leerles? Nosotros no leemos textos a los niños para que se conviertan en grandes lectores, sino porque sabemos que esas lecturas les permiten ubicar algo fundamental para ellos: el descubrimiento de que los textos son cosas que tienen un sentido, una cantidad de sentidos, y que cada sujeto debe trabajar un poco para llegar a construir el sentido de su espíritu.
Evelio Cabrejo

1.1. Planteamiento del problema

La inquietud de explorar y analizar la manera cómo los niños se aproximan a los libros y a la lectura surge de una serie de interrogantes que nos hemos planteado con relación a los procesos a través de los cuáles los niños llegan a convertirse en lectores. Algunas de ellas son: ¿Cuáles son los primeros pasos del niño en su formación como lector? ¿Cuándo debe comenzar su iniciación en la lectura? ¿Cómo se apropia de los libros? ¿Acercarlo a la lectura desde temprana edad tiene alguna implicación en su desarrollo lingüístico, en su intelecto y en su vida social y afectiva? ¿Qué ocurre con los niños que no cuentan con estos entornos?

Creemos que la idea de que el niño se inicia en la lectura desde temprana edad es compartida por muchos autores. Algunos insisten en que debe comenzar muy pronto, cuando aún es un bebé. Otros afirman que así como los niños aprenden a hablar balbuceando antes de hablar el lenguaje adulto, esto es, de forma muy natural, así también lo hacen con la lengua escrita. Para Moss (1991), aprender a leer se asemeja mucho a aprender a hablar. Según esta autora, “los niños no aprenden a hablar conociendo y siguiendo las reglas. Ellos aprenden a hablar hablando y si de algún modo interiorizan las reglas esto se da después de que el niño ha dominado el lenguaje (...)” (p.3). Pero el aprendizaje de la lengua escrita –pensamos- no sólo es producto de situaciones reconocidas como “de lectura” (acercarlo a los libros, leerles en

voz alta, por ejemplo), sino que también juega un rol fundamental todo el bagaje que portan los padres “sin querer”, como sujetos lectores. Nos referimos al vocabulario, a los juegos lingüísticos, el conocimiento de la lengua escrita como sujetos alfabetizados, entre otros aspectos, que los padres lectores tienen en su haber. Todo ello, además de situaciones específicas e intencionadas de lectura, le permiten al niño apropiarse de las palabras, de los significados del texto escrito pero además, lo ayudan a desarrollar otras habilidades: desarrollar y enriquecer su lenguaje, desarrollar su pensamiento y con ellos la capacidad de analizar el mundo, de entenderlo, de apropiarse de él, ser autónomo y competente comunicándose con los otros.

Ese ingreso al mundo letrado al que hacemos referencia, comienza cuando el bebé escucha la voz de su madre -que ya reconoce desde que nace y le resulta entonces familiar- hablarle, cantarle, arrullarle con canciones de cuna, mientras lo baña, lo viste, lo alimenta. Esos momentos placenteros son irremediabilmente asociados con la palabra, con los signos que le van dando pistas para construir significados y reconocerse como miembro de su especie. Esta práctica sostenida por los miembros de su familia, particularmente por la madre, van abonando el camino de manera inconsciente, y cuando ya es capaz de manipular objetos ejercitando sus manos el libro puede formar parte de los juguetes que el niño puede tocar, explorar, manosear.

“Los bebés necesitan libros”, nos dice Dorothy Butler (cit. en Moss, 1991), y si eso es así, los bebés se apropiarán de la lectura tan naturalmente como lo hacen con el lenguaje oral. Pero, ¿por qué necesitan los libros? El libro es un objeto afectivo, como su juguete favorito, como la almohadita que lleva a la cama para dormir. Así lo descubre muy pronto el niño cuando entiende todas las posibilidades que este le ofrece. A través del libro se establece una relación particular entre el niño y el adulto, una especie de complicidad que le aporta placer y seguridad. El simple acto de sentarlo en las piernas, rodearlo con los brazos para mostrarle las imágenes del libro mientras se lo leemos, se convierte en un momento mágico para el niño y también para el adulto. Para el niño porque es abrirle la puerta de la fantasía cada vez que le leemos una historia, porque le damos la posibilidad de acurrucarse contra nosotros, porque para él las imágenes y las

palabras son un juego fascinante, porque a través de la lectura el niño puede ser liberado de sus angustias inconscientes. Para el adulto, es como volver a la infancia, recordar los brazos de la madre, el calor de su cuerpo antes de ir a la cama, las historias que sólo ella sabía contar. En esos espacios compartidos hay una fuerte carga afectiva muy significativa para el niño; esto le produce placer, gozo, calidez, seguridad y confianza.

Las interacciones con los adultos utilizando el libro como mediador deben comenzar muy pronto. La lectura de cuentos en voz alta le permitirá entonces ir apropiándose de la textualidad, el niño comenzará a querer expresar lo que el libro dice a través de lo que Hasson (1991, cit. en Delahaie, 1998) ha llamado el “balbuceo de libros”. Poco a poco irá participando de ese momento maravilloso hasta que, a la par con su desarrollo del lenguaje oral y su desarrollo intelectual, comience a nombrar los objetos y las cosas que ve en los libros. La lectura cambia de status, el niño pasa de ser un escucha a participar activamente en los encuentros, preguntando, señalando, imitando sonidos o palabras del texto. ¿Qué es esto? ¿Por qué hace esto? ¿Cómo se llama esto? Muy pronto aprende a formular hipótesis y a verificarlas con las palabras. De esta manera el niño se va haciendo lector, familiarizándose con el texto escrito, además de tener, obviamente, la posibilidad de ver a sus padres leer.

Pero, ¿por qué es tan importante todo esto? Bien sabemos que las competencias de lectura son indispensables para ganar acceso y participar en la vida social. Además, el apropiarse de la lengua escrita le permite al niño sentirse parte de la cultura dominante y, de alguna manera, satisfacer las demandas que la sociedad le exige como sujeto alfabetizado. Así pues, otra de las ventajas de insertarse en la cultura letrada tiene que ver con el desarrollo de los procesos mentales superiores. Cuando el niño comienza a interactuar con las imágenes del libro muy pronto descubre que esa imagen es una representación de la realidad que puede nombrarla e identificarla, “este ejercicio implica una actividad mental muy elaborada pues el niño no está en presencia del objeto real sino de su representación”. (Castrillón, 1990, p.12)

Este panorama da cuenta de lo que la familia podría aportarle al niño en cuanto a propiciarle un entorno favorable para que se convierta en lector. Los beneficios de estos encuentros desde muy temprana edad le aportarán herramientas para construir su lenguaje, enriquecerlo, incorporar vocabulario que sólo se encuentra en los libros, manejar información, apropiarse de conceptos, desarrollar su intelecto y fortalecer los vínculos afectivos con su familia y sus pares, entender conflictos y manejarlos de manera más adecuada, entre otros.

Los datos que obtuvimos en nuestras investigaciones previas con un bebé de diez meses, hijo de profesionales lectores, durante casi cuatro años (Ball, 2000-2003) dan cuenta de los beneficios que esa aproximación temprana a la lectura puede tener en el niño. Obtuvimos unas primeras categorías en cuanto al aspecto lingüístico y el desarrollo de la competencia comunicativa, así como también en los aspectos cognitivos y socioafectivos del proceso estudiado. Estos resultados nos animaron a seguir indagando, con otras diadas, la relación dialógica que se gesta en entornos que favorecen los procesos de acercamiento a la lectura desde muy temprana edad. En este sentido veamos a continuación las preguntas de investigación que formulamos en nuestro estudio.

1.2. Preguntas de Investigación

Este estudio persiguió describir, analizar y dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1.2.1. ¿Cómo son las interacciones entre niños (hijos de profesionales lectores) y los miembros de su familia, en un entorno favorable de lectura? a) ¿De qué manera interactúa el niño con los libros desde temprana edad? b) ¿De qué manera interactúa con los adultos que están a su alrededor cuando hay esta aproximación?

1.2.2. ¿Cuáles son los indicadores del proceso de aproximación a la lectura? a) ¿Cuáles son los primeros pasos del niño en su formación como lector? b) ¿Cuáles son

las pautas regulares que siguen los niños desde muy temprana edad en su aproximación a la lectura y cuáles son los mecanismos en los que se apoyan?

1.2.3. ¿Qué implicaciones tiene el encuentro temprano con los libros y la lectura en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños?

1.2.4. ¿Qué implicaciones tiene el acercamiento temprano a la lectura en los vínculos afectivos entre los interlocutores?

1.3. Propósitos del estudio

A partir de las preguntas de investigación nos propusimos ofrecer una descripción detallada de las interacciones que ocurren entre dos bebés -hijos de padres profesionales lectores- desde los 10 meses de edad y los miembros de su familia cuando se les provee un entorno favorable de lectura. Un *entorno favorable de lectura* lo definimos, en esta investigación, como un ambiente que cuenta con recursos suficientes para acercar al niño a este proceso; le ofrece una disponibilidad de esos recursos pues le permite entrar en contacto con los libros u otros portadores de texto desde temprana edad; provee eventos de lectura en los cuales las interacciones dialógicas entre el pequeño y los adultos se suceden de manera cotidiana. Veamos entonces los objetivos de nuestra investigación:

1.3.1. Proveer una relación descriptiva e interpretativa de las interacciones que dos familias de profesionales establecen con sus hijos, desde los 10 meses de edad, en un entorno favorable de lectura.

a) Describir y analizar la naturaleza de las interacciones entre los niños y sus familias en cuanto al contacto con la lectura.

b) Describir y analizar las interacciones que se suscitan entre los niños y los libros.

1.3.2. Proveer información relacionada con el proceso a través del cual los niños se aproximan a la lectura.

a) Proveer las pautas que siguen los niños en el proceso de convertirse en lectores.

b) Determinar las implicaciones que tiene en los niños la aproximación temprana a la lectura en el desarrollo de la competencia comunicativa y en el vínculo afectivo con los adultos de su entorno.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

*“El ser humano que un ser humano llega a ser,
se va constituyendo a través de la vida humana que este vive.”
Maturana y Verden-Zöller*

En este segundo capítulo abordamos las teorías que sustentan la investigación así como también los antecedentes de la misma. Tal como lo hemos venido señalando, se trata de un estudio de caso etnográfico que surgió de la inquietud de conocer de qué manera se aproxima el niño a la lectura desde temprana edad. A través de video grabaciones y otros instrumentos, registramos eventos que dieron cuenta del proceso de acercamiento a la lectura y permitieron describir su desarrollo y evolución tempranos.

En ese sentido, en cuanto a la *fundamentación teórica*, esto es, el estado actual del conocimiento del tema, partimos de las perspectivas sociocultural y evolutiva para luego reflexionar sobre cinco aspectos fundamentales: *interacción temprana madre-hijo, alfabetización temprana, entornos favorables de lectura, lectura dialógica como práctica cultural y desarrollo de la competencia comunicativa*. En cuanto a las investigaciones previas, que llamamos *revisión de antecedentes*, hacemos mención, en primer término y debido a su importancia, al estudio piloto realizado con un niño, hijo de profesionales, desde los 10 a los 30 meses de edad (Ball, 2002, 2003). También tomamos los trabajos realizados por Baghban (1990), Molina Iturrondo (2001) y Noriega (2006) que resultaron de gran interés a nuestro estudio. Posteriormente, y como último apartado, reseñamos algunos *planes, programas y propuestas* que en distintas latitudes se han dado a la tarea de promocionar la lectura y el contacto con los libros desde edades tempranas.

2.1. Fundamentación teórica

Al hacer una revisión del estado actual del conocimiento del tema que nos ocupa, nos encontramos con que resulta pertinente y de gran valor partir, por una parte, de la perspectiva sociocultural dentro de la cual encontramos a autores como Vygotski

(1995), Rogoff (1993), Bruner (1997) y Cole (1999) y por la otra, de la perspectiva evolutiva defendida por Piaget (1973). A partir de allí, reflexionamos acerca de los cinco aspectos fundamentales de la presente investigación: interacción temprana madre-hijo, alfabetización temprana, entornos favorables de lectura, lectura dialógica como práctica cultural y desarrollo de la competencia comunicativa.

Tomamos de Vygotski (1995) su teoría del desarrollo sociocultural por cuanto considera al individuo como el resultado de un proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Este autor enfatiza en la mediación social de los otros (los pares o personas más aventajadas) en una zona de desarrollo virtual que le ayuda a construir el conocimiento, entendido éste como un círculo recursivo entre mente y mundo que se genera en una matriz intermental. Luego, en un segundo tiempo, el conocimiento se interioriza y deviene intramental.

En este sentido, Vygotski explica, en el contexto de su teoría, que,

(...) cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego, en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones. (Vygotski, 1981, cit. en Rosas y Sebastián, 2010, p. 39)

Ese proceso de *internalización* es, entonces, el proceso de formación de la mente a través de la interacción social, proceso en el cual se conserva el carácter social de las funciones externas al hacerse internas. De este modo el autor enfatiza que las funciones psicológicas superiores son internalizadas desde lo social. La vida social en la que está inmerso el pequeño desde que nace permite entonces que las capacidades del ser humano emerjan, que los procesos elementales se conviertan en superiores gracias a la cultura en la que el niño se desarrolla.

En esta misma perspectiva, el lenguaje es el instrumento ideal de mediación que garantiza la transmisión y la interiorización del conocimiento. Se origina en el proceso de comunicación y su génesis es previa al hecho de que el niño comience a hablar, es decir que los procesos comunicativos son previos a su adquisición. El lenguaje, en la construcción de significado, cobra gran importancia desde la óptica de Vygotski, ya que este representa un signo por excelencia, aquel que abre la brecha hacia la construcción de la persona individual y social, de sus procesos más íntimos: la conciencia. De modo que los procesos de construcción de esta conciencia, materializada en las representaciones mentales del sujeto -y gracias al lenguaje y a las prácticas sociales en que este se desarrolla- dan cuenta de las explicaciones del mundo, de las predicciones y comprensiones que establece la persona en contextos específicos dentro de prácticas socialmente validadas. (Gutiérrez, Ball y Márquez, 2006)

Desde esta misma mirada compartimos los planteamientos de Bárbara Rogoff (1993) en cuanto a la *participación guiada*. Para esta autora, el desarrollo cognitivo infantil es inseparable del medio social. Los niños desarrollan destrezas y perspectivas con la ayuda de otras personas en el currículo cultural. Observamos que su tesis se apoya fundamentalmente en las ideas de Vygotski cuando afirma que, “El desarrollo cognitivo consiste en llegar a descubrir, entender y manejar problemas concretos, ampliando los instrumentos heredados de las generaciones anteriores y los recursos sociales que proporcionan otras personas”. (Rogoff, 1993, p.242)

La *participación guiada*, concepto inseparable del de aprendizaje, ha de comprenderse desde situaciones de interacción en las que están presentes diversos miembros de la comunidad. Ella implica colaboración y comprensión compartida en las actividades rutinarias de solución de problemas. Afirma también Rogoff (1993) que,

La interacción con otras personas apoya a los niños en su desarrollo, guiando su participación en actividades relevantes, contribuyendo a adaptar su comprensión a las nuevas situaciones, estructurando sus intentos de solucionar problemas y asistiéndolos cuando han de aceptar responsabilidades en la resolución de problemas. (p.243)

Por otra parte, la autora maneja la idea del aprendiz como un sujeto activo que entra en contacto con los instrumentos socioculturales definidos y que, en interacciones con compañeros más o menos hábiles, se “apropia” (“internaliza”, para Vygotski) de lo que se construye en la situación interactiva. Desde la más temprana infancia, los niños buscan y comparten el significado con sus cuidadores y con sus pares. El punto de vista de la participación guiada resalta la importancia de la experiencia de los compañeros y del aprendizaje de destrezas en el desarrollo, ideas que concuerdan con la perspectiva de Vygotski quien considera la zona de desarrollo próximo como contexto crucial para el desarrollo cognitivo ya que es allí donde los niños desarrollan sus destrezas y su comprensión, compartiendo la resolución de problemas con compañeros más expertos.

Desde esta misma perspectiva sociocultural nos identificamos con los planteamientos de Bruner (1997) cuando afirma que es la emergencia de la cultura humana la que hace posible la creación, por parte del hombre, de una representación simbólica de sus relaciones con el mundo. Tomamos de sus postulados la idea de los *formatos de juego* como potenciadores del aprendizaje, dentro de los cuales el proceso de alfabetización temprana tiene perfecta cabida. Según este autor, un formato es “(...) una pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica, entre un adulto y un infante, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles.” (Bruner, 1986, p.119) En este sentido, estableció tres grandes grupos de *formatos de juego*, a saber: de acción conjunta, de atención conjunta, de acción y atención conjunta. En los formatos de *acción conjunta* tanto la madre como el niño están implicados en una acción sobre el objeto, por ejemplo, tirar la pelota al bebé para que la devuelva. En el caso de los formatos de *atención conjunta*, la atención de ambos participantes se centra en el objeto, es el ejemplo de la madre con su pequeño sentado en el regazo, ella le muestra las imágenes del libro y le señala los objetos a la vez que los nombra, el bebé observa (posteriormente señalará las imágenes y más tarde balbuceará). En los formatos de *acción y atención conjunta* estamos en presencia del conocido juego del cucú, la madre se oculta el rostro con un pañal y asusta al bebé cuando éste la descubre. (Ball, 2006)

Cuando hablamos de la incorporación del libro en los *formatos de juego* que propone Bruner, nos estamos refiriendo a incluir, en el conjunto de objetos que el niño manipula, uno nuevo, el libro. Esta entidad particular, portadora de significados, se convierte muy pronto para el pequeño en un objeto afectivo, como su peluche favorito, como la frazada o la almohadita que utiliza para dormir. La interacción con este nuevo objeto logra crear vínculos particulares entre el adulto y el pequeño; no sólo le aporta al niño la posibilidad de disfrutar de las imágenes, apropiarse de nuevas formas de lenguaje, de nuevos conocimientos, sino que construye nuevas formas de relación, un acercamiento íntimo y genuino entre los interlocutores que fortalece, en definitiva, los lazos afectivos entre ellos. (Ball, 2004)

El formato es, entonces, una construcción cultural, un espacio definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. Al ser una estructura fácilmente predecible que admite la alternancia de papeles, permite al niño la entrada al diálogo como sujeto activo, conduce a la convencionalización, tanto de las formas lingüísticas, como de los usos y formas sociales; es, en definitiva, un instrumento importante de acceso a los significados culturales.

En esa misma óptica se sitúa el pensamiento de Michael Cole (1999). Este autor nos habla del desarrollo ontogenético en los contextos culturales-históricos. “Durante la ontogenia hay un cambio estructural fundamental, de manera que un organismo que vive en un *médium* cultural, pero no puede hacer uso de él, llega a ser un organismo para el que la mediación de la acción por la cultura se ha convertido en una ‘segunda naturaleza’.” (Cole, 1999, p.165)

En este proceso de mediación el autor resalta algunas características de la cultura para explicar la naturaleza del desarrollo ontogenético. Entre ellas podemos citar, las *actividades cotidianas culturalmente organizadas* de las personas a partir de las cuales se organizan los procesos de la vida. Esta idea se sitúa en la misma línea de Bruner con relación a los formatos antes descritos. Cole (1999) afirma que: “La condición primera y esencial para el desarrollo continuado del neonato una vez que se

ha “precipitado en el grupo”, es que se incorpore a la vida diaria en él. (...) Los adultos deben hacer sitio al niño, a una boca más que alimentar. Este debe llenar el espacio ‘ganándose la bienvenida’.” (p.171)

Para explicar este proceso de acogida, Cole recurre a la tradición de la teoría eco-cultural de donde toma la idea de *nicho evolutivo*. Cita a Super y Harkness (1972,1986) para explicar que el nicho evolutivo “(...) es un sistema compuesto de los entornos físico y social dentro de los que viven los niños, las costumbres de su cuidado reguladas culturalmente y las teorías de los padres sobre los niños” (Cit. en Cole, 1999, p.171). Los *nichos evolutivos tempranos*, término muy adecuado a nuestro estudio, dan cuenta de la manera en que se integran los niños en el grupo social y cómo este último se va ajustando a las exigencias del pequeño. Además, son las posibilidades que ofrece el nicho las que potencian el desarrollo humano.

Al movernos en la corriente evolutiva nos encontramos con Piaget (1973), quien aporta a nuestra investigación, a partir de su epistemología genética, la forma en que el niño, sujeto dotado de capacidades, actúa como tiene que hacerlo en cada estadio de su desarrollo. En el constructivismo de Piaget “(...) es el propio niño quien al interactuar sobre la realidad material externa desarrolla necesariamente las estructuras del pensamiento y de la acción que posibilitan aprehender esa misma realidad.” (Sadurní y Perinat, 1994, p. 20). Para este autor toda adquisición cognoscitiva, incluido el lenguaje, es una construcción progresiva a partir de formas evolutivas de la embriogénesis biológica hasta el pensamiento científico contemporáneo.

El conocimiento es pues el producto de la actividad del propio sujeto sobre la realidad. En otras palabras, esa realidad que percibe y comprende es el resultado de su propia construcción intelectual que se materializa gracias a un funcionalismo básico de asimilación y acomodación. En síntesis, a través de tales mecanismos de funcionamiento mental intrínsecos al niño, en su empeño intelectual por conocer y comprender el mundo físico y social que lo rodea, construye, sobre la base de sus

estructuras cognitivas, nuevas estructuras de pensamiento que le permiten evolucionar en su proceso de conocer.

La idea de la *función simbólica* también juega un papel fundamental para nosotros por las edades de nuestros informantes. Dicha función se establece con la representación previa al lenguaje que nace de la unión de “significantes” que permiten evocar objetos ausentes relacionándolos con los elementos presentes. Desde el punto de vista cognitivo, “(...) el juego simbólico es una articulación incipiente de preconceptos y construcciones de abstracción y evocación, desde el punto de vista social es una oportunidad de ensayo antes de participar en las exigencias de la realidad (...)” (Anzola, 2006, p. 5)

Al hablar de la función simbólica Piaget quiere significar la función representativa/significativa de algo no presente. Ella emerge cuando el niño utiliza esquemas de acción habituales sobre objetos que no son funcionalmente adecuados a una ejecución. Sin embargo, observamos que la aproximación de Piaget al juego simbólico es estrictamente cognitiva.

Veamos a continuación los distintos aspectos que sustentan, desde el punto de vista teórico, nuestra investigación.

2.1.1. Interacción temprana madre-hijo

En palabras de Perinat y Sadurní (1995) el desarrollo es un *proceso continuo* que tiene historia, es decir que se produce por acumulación de una manera particular para cada individuo. No hay distinción entre proceso y producto, sino que establece un “bucle” entre ambos (Perinat, 1986). En este marco de relaciones encontramos que el devenir del desarrollo comienza ineludiblemente en la relación que se establece entre la díada madre-hijo. Es en esta unidad biunívoca en la que nace la intersubjetividad como factor fundamental del desarrollo cognoscitivo humano.

Fue Trevarthen (1975, cit. en Perinat, 1986) quien introdujo el término *intersubjetividad* hace ya algunas décadas y se refiere a “el acceso a la subjetividad del otro”; se fundamenta en una motivación primordial de carácter social para la comunicación, una motivación compartida para entender al otro. El autor estudió la intersubjetividad a partir de la observación de interacciones entre madres e hijos durante los primeros meses de vida. Observó que desde muy pronto existe una regulación muy típica de la interlocución entre la madre y su criatura. Concluyó que en el pequeño hay una “intuición” de que los gestos de la madre tienen una intención comunicativa (Perinat, 2002), además de una gran predisposición a sintonizar con las personas que le dedican su atención.

Como ejemplos de intersubjetividad, Anzola (2006) considera que,

Es una reacción intersubjetiva la respuesta de la madre que sabe interpretar el motivo del llanto del bebé, es intersubjetiva la reacción de un bebé que se moviliza ante un ademán de acercamiento de la madre. Es derivada de la condición intersubjetiva la expresión “es que me adivina los pensamientos” o “es como si nos conociéramos de toda la vida”. Porque lo que hay de por medio es un conocimiento común, una unidad de criterios, una historia de “frecuentación” entre dos o más personas. (p.3)

Pero, ¿cómo el niño logra conquistar la intersubjetividad? ¿Cómo ingresa a esa red de significados compartidos? En realidad, no hay un acuerdo acerca de los orígenes de la intersubjetividad. Como ya lo hemos mencionado, investigadores como Trevarthen (1980, cit. en Cole, 1999) consideran que es una capacidad innata, una predisposición natural para compartir significados con los otros. Otros estudiosos como Kaye (1982, cit. en Perinat, 1986) se inclinan hacia la idea de que son los adultos quienes interpretan las acciones de los niños y, en esa medida, esas representaciones sobre las actividades que se despliegan desde muy temprana edad van configurando las redes de significado que estructuran las representaciones socioculturales que van incorporando los pequeños. Muchos autores coinciden en que esta atribución de intenciones a los bebés son la base fundamental del desarrollo de la criatura humana y la guía de sus verdaderas intenciones comunicativas. Esa actitud del adulto de sobrevalorar al niño en cuanto a sus propósitos comunicativos, le facilita el acceso a los

significados culturales propios de su entorno social. Es así como esos significados que el adulto le atribuye a los gestos, llantos y vocalizaciones del bebé devienen, en un segundo momento, en culturales. (Gutiérrez, Ball y Márquez, 2006)

Retomemos el tema de la intersubjetividad y su vinculación con los formatos de juego. Trevarthen (1980, cit. en Perinat, 1986) observó cómo esa comunicación entre la madre y su pequeño se desarrolla a muy temprana edad. Cerca de los dos a tres meses de edad, la intersubjetividad se manifiesta por reacciones cara a cara con las figuras de crianza, específicamente con la madre. La misma está basada en el afecto y las emociones, en esos contactos cenestésicos que se han producido desde el momento de nacer y que ahora forman parte de una comunicación que dará pie al desarrollo del lenguaje. A este tipo de relaciones Trevarthen lo denominó *Intersubjetividad primaria* y la misma,

...abarca todas las demostraciones que el niño hace de estar motivado para comunicar con sus semejantes, de mantener mínimamente el interés por el otro en las situaciones cara a cara, de responder a las incitaciones cariñosas y de interpretar el rostro de la madre como una fuente de señales afectivas que, al mismo tiempo, contribuyen a regular la interacción. (Trevarthen, 1985, cit. en Perinat, 1986, p.40)

Entre los 8 y los 9 meses de edad se observa en el niño un mayor nivel de relación con el mundo que le rodea. Comienza a imitar acciones, a participar más activamente en los juegos que proponen los adultos, por ejemplo, a buscar objetos ocultos. Vemos cómo se inserta en los formatos de *actividad conjunta* y como un avance importante durante este periodo, observamos "...la aptitud para prestar atención a personas y objetos como parte de la misma acción." (Cole, 1999, p.176). Nuevamente, Trevarthen denomina a esta forma de relación interpersonal, *intersubjetividad secundaria*. La esencia de esta interacción es que ahora el niño y su madre (o cuidador) pueden participar de emociones y comprensiones que hacen referencia a objetos y a otras personas fuera de ellos mismos. Se genera el triángulo mamá-objeto-niño y se desarrolla una motivación deliberada a compartir los intereses y las experiencias de otras personas. (Riviére y Nuñez, 1998)

2.1.2. Alfabetización temprana

En este punto abordaremos la evolución del concepto de alfabetización temprana. Cuando emergieron los sistemas formales de educación se tenía la creencia de que existía una edad para dar inicio al aprendizaje de la lectura y la escritura y que ese aprendizaje debía comenzar en la escuela. Se estableció entonces la obligatoriedad escolar a partir de los 6, 7 y en algunos países, los 8 años de edad. Se pensaba que a esas edades el niño ya había adquirido la “madurez” suficiente para comenzar dicho aprendizaje. Hoy sabemos que, gracias al auge de las investigaciones científicas de las últimas décadas, los primeros años de la vida del niño son determinantes en el desarrollo de su alfabetización y que no hay que esperar hasta que ingrese a la escuela para ocuparnos de ello.

El concepto de *madurez para la lectura y la escritura* fue declinando poco a poco y ha sido desplazado, en la actualidad, por el nuevo concepto de la continuidad de la *alfabetización temprana*. El primero de ellos hacía referencia a una madurez en el movimiento general, la coordinación visomotriz y audiomotriz, la resistencia a la fatiga, además de la pronunciación y la memoria (Braslavsky, 2005). Estas destrezas eran valoradas a través de test diseñados para tal fin que tuvieron mucha aceptación a partir de mediados del siglo XX. Tal concepto de *madurez perceptiva y motriz* se enriqueció con el llamado *aprestamiento*, ejercitación funcional basada en el trazado de líneas, además de ejercicios de recortado y “picado”, que poco a poco se fueron incorporando. Observamos que, gracias al auge de las múltiples investigaciones que se realizaron durante la segunda mitad del siglo XX en el área de la lectura y la escritura, tanto el concepto de madurez como el de aprestamiento fueron científicamente desestimados aunque aún hoy se sigan empleando.

Antes de apuntalarse el término *alfabetización temprana* hubo una transición que tuvo como escenario la llamada *alfabetización emergente*. A partir de una serie de indagaciones realizadas por docentes de los primeros niveles, a cuyas aulas llegaban niños que ya sabían leer, Dolores Durkin (1981) describió en 1958, el “ambiente de

alfabetización” de esos niños y la forma en que sus padres letrados se preocupaban porque sus hijos aprendieran a leer. A partir de allí, se multiplicaron los estudios que apuntaron, diez años más tarde, a la formulación del concepto de *alfabetización emergente*, que describe la evolución de la lengua escrita en la primera infancia. En este sentido, Teale y Sulzby, (1989, cit. en Braslavsky, 2005), afirman que,

Se habla de alfabetización emergente dada la tendencia, tanto de los investigadores como de los educadores reflexivos de su propia práctica docente, a concebir la lectura y la escritura como algo que emerge desde el interior del niño desarrollándose en mayor o menor grado según sus experiencias con el lenguaje escrito. Esta postura resalta la importancia de un nutrido ambiente letrado que brinda variedad de oportunidades de interacción con la lectura y la escritura. (p.87)

Estos reconocidos investigadores, sintetizan los principios básicos de la enseñanza de la lengua escrita de la siguiente manera:

1. En una sociedad letrada, el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia muy tempranamente en la vida del niño.
2. La alfabetización surge en la vida real, donde la lectura y la escritura se usan para cumplir con determinadas funciones.
3. Los actos de leer y escribir se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada con los actos de hablar y escuchar.
4. La lectura y la escritura se aprenden activamente, construyendo la comprensión de la lengua escrita. (Teale y Sulzby, 1989, cit. en Braslavsky, 2005, pp.107-108)

Bajo la perspectiva de la *alfabetización emergente*, el niño cobra un protagonismo muy importante pues se concibe como un aprendiz activo, constructor de significados a partir de la lengua escrita, sin embargo, la participación de los padres en el proceso de alfabetización es desestimada. Se piensa que cuanto más libres estén los niños de la influencia del adulto mejor construyen su alfabetización ante la presencia y la atracción de lo escrito. A finales de la década de los 80, el movimiento de la *alfabetización emergente* culmina con una nueva orientación que comienza a dársele a dicho proceso y que veremos, no se trata de una simple cuestión de denominación.

Según Braslavsky (2000), la *alfabetización temprana* se refiere a la adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia. Las investigaciones realizadas en el área tuvieron, y siguen teniendo, alcances reveladores acerca del conocimiento de cómo el niño se apropia del código en toda su complejidad y también de la evolución de los paradigmas psicoeducativos y socioculturales que lo interpretan. Ahora se prefiere la denominación *alfabetización temprana* porque “(...) refleja mejor la naturaleza de la lectura y la escritura como un continuum del desarrollo en vez de habilidades que se adquieren o no.” (Neuman y Roskos, 1998, cit. en Braslavsky, 2000, p. 35)

Los estudios realizados hasta finales de la década del 80, no sólo en el laboratorio sino en hogares y otros entornos sociales, permitieron ampliar el concepto de alfabetización, el cual ya no es contemplado simplemente como una habilidad cognitiva que debe ser aprendida sino como una compleja actividad psicosociolingüística. Dentro de estas concepciones, que obviamente se oponen a la tradicional, se encuentra la teoría sociocultural, cuyos principales representantes son Vygotski y Bruner. Desde esta perspectiva, la alfabetización es pues “(...) una adquisición cultural, social y cognitiva que se refleja en el dominio de un conjunto complejo de actitudes, expectativas, conductas y habilidades relacionadas con el lenguaje escrito.” (Neuman, 1998, cit en Braslavsky, 2005, p.109). También lo afirma Braslavsky cuando defiende el hecho de que “(...) la alfabetización es un proceso eminentemente social que requiere actividades compartidas en la relación con adultos o iguales más avanzados.” (p.112). Al respecto esta misma autora cita a Neuman (1998) quien aporta, desde una mirada sociocultural y evolutiva de la alfabetización, una nueva descripción de las características básicas de este desarrollo. Veamos algunas de ellas:

- la diversidad como inherente al desarrollo de la lengua escrita en los niños pequeños;
- la interacción social como necesaria para la motivación y las habilidades en el uso de las actividades de lectura y escritura;
- la necesidad que tienen muchos niños de conocer, no solamente los propósitos de la lectura y la escritura, es decir para qué, sino también cómo funciona el sistema de signos de la lengua escrita;
- el papel activo, no sólo del alumno que aprende, sino también del maestro que enseña. (Cit. en Braslavsky, 2005, p.112)

Se prefiere hablar entonces de *alfabetización temprana* porque se adapta mejor al concepto de continuidad y evita su interpretación como un desarrollo endógeno inherente al propio desarrollo interno del niño, disociado de su relación con otros que cooperan socialmente en la construcción de su objetividad y sus conocimientos. Es a partir de este postulado que comienza a dársele un nuevo sentido a la alfabetización y a su manera de abordarla, es decir, tanto la forma de enseñar a leer como la concepción del sujeto que aprende cambian de manera considerable. Se habla ahora de un sujeto activo que aprende a partir de su interacción (transacción) con la lengua escrita y cuyo entorno social es de vital importancia en su proceso de alfabetización.

2.1.3. Entornos favorables de lectura

En la opinión de algunos autores, un entorno de lectura ofrece a los niños oportunidades para aprender la lengua escrita en una práctica social sostenida. Según Sánchez (2002), este entorno se caracteriza fundamentalmente por la presencia de adultos lectores que interactúan entre sí y con el pequeño, y porque la lectura forma parte de la cotidianidad. Es allí donde el niño tiene la oportunidad de leer, es decir, construir sentido a partir de los textos aunque aún no lo haga convencionalmente. Igualmente, tiene la posibilidad de que lean para él distintos tipos de textos, hablar de lo que lee y leen para él, oír hablar de cosas que sólo aparecen en los libros y, finalmente, escuchar hablar a los adultos en un registro diferente al hablado, el registro de lo escrito.

Estas características se observan normalmente en hogares de clase media donde se configura una serie de situaciones que van abriendo el camino hacia la alfabetización de los pequeños. En estos entornos el niño recibe gran cantidad de información sobre la lengua escrita, superior a la que podría recibir un pequeño proveniente de hogares menos favorecidos socioculturalmente. En este sentido, Sánchez (2002) refiere que a un niño de clase media, por ejemplo, se le leen en promedio 400 cuentos infantiles al año y eso marca una diferencia abismal en su proceso de alfabetización.

En nuestra investigación, definimos un *entorno favorable de lectura* como un ambiente que cuenta con:

Recursos suficientes:

El niño tiene la posibilidad de ver en su hogar todo tipo de libros, de diversos géneros (narrativo, expositivo, informativo), de distintos formatos y texturas. En estos entornos hay una preocupación porque el bebé esté muy pronto en contacto con los libros, se adquieren los especiales para los pequeñitos (de caucho, cartón, tela, entre otros). También se cuenta con otros portadores impresos, tales como revistas, prensa, folletos, manuales, comics.

Disponibilidad de los recursos:

No es suficiente con que los recursos existan, hay que permitir que el niño los manipule, los explore, interactúe con ellos. Así, los informantes de nuestro estudio tienen acceso a la biblioteca, a los materiales impresos diversos que están en diferentes lugares del hogar. Otro aspecto importante es que el niño participe en la compra de libros en las librerías; realice, en compañía de sus padres, préstamos de libros en las bibliotecas e intercambie libros con otras personas.

Eventos de lectura:

Llamamos eventos de lectura a:

- ✓ Las demostraciones de comportamientos lectores de los adultos: tomar los libros, pasar las páginas, leer, escribir, hablar de lo que dicen los libros, entre otros.
- ✓ Las interacciones dialógicas que se suceden a partir de los recursos y que facilitan el acceso al mundo de lo escrito, las mismas incluyen:
- ✓ Juegos de dedos, canciones, nanas, juegos de manos, rimas, trabalenguas, retahílas, versos cortos, divertimentos.

- ✓ Lectura en voz alta de diversos tipos de textos escritos (cuentos, textos informativos, álbumes ilustrados) por parte de los adultos. Estas situaciones se propician con el bebé sentado sobre las piernas, en el piso, en la cama, en la sala, por mencionar algunas. Dichos intercambios incluyen entonces una serie de estrategias que los adultos implementan durante la lectura con sus pequeños como por ejemplo, hacer comentarios sobre las lecturas, formular de preguntas, responder a las preguntas que hace el niño. (Estas estrategias se verán en detalle en el siguiente apartado).
- ✓ Narración de cuentos de tradición oral y anécdotas familiares por parte de los adultos, sobre todo antes de dormir (Ball, 2002).
- ✓ Lectura en solitario por parte del niño.

Nos apoyamos en Ferreiro y Teberosky (1988) quienes resaltan el valor de los actos de lectura cotidianos que realizan los adultos frente a los niños, sin intención de transmitirles significación alguna, pero también indican que estos actos a los cuales asiste el niño desde muy temprana edad deben incluir la lectura dirigida explícitamente al pequeño. En la medida en que leamos a los niños desde temprana edad, estaremos favoreciendo procesos importantes en su comprensión del mundo, de la realidad, además de que fortalecemos los vínculos afectivos entre los interlocutores.

Es oportuno mencionar entonces el rol fundamental que juegan los padres y otros adultos lectores en el proceso de alfabetización de los pequeños. Leerles de manera asidua, conversar a partir de los libros, propiciar conversaciones interesantes acerca de lo leído, además de mostrarles cómo se usa la lengua escrita, son actos invaluable que el adulto ofrece al niño en su proceso de alfabetización. A partir de allí, los niños se alfabetizan sin dificultad, inician su proceso desde muy temprana edad y antes de cumplir los 6 años ya “saben leer”. Además, manejan mucha información acerca de la lengua escrita y por tanto su proceso de alfabetización es rico en contenidos.

2.1.4. La lectura dialógica como práctica cultural

Chartier (1993.1999 cit. en Rockwell, 2001) concibe la lectura como una *práctica cultural* realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto. Leer cuentos a los pequeños, marcar con la voz los cambios de personajes, los momentos claves, las emociones que se suscitan en el relato, hacer pausas para dejar en suspenso al escucha, son ejemplos de prácticas que presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos.

En este orden de ideas, retomamos el valor de la familia como la organización social encargada de transmitir a los pequeños, desde muy temprana edad, el valor de la lectura como objeto cultural, cargado de significaciones, capaz de despertar en los interlocutores multiplicidad de emociones y de propiciar beneficios inestimables en su formación como ser humano social. Muchos autores coinciden en que la lectura enriquece el vocabulario y que oír leer proporciona un goce estético incomparable. Si esa actitud ante la lectura la cultivamos desde muy temprano, si les leemos a los niños desde que podemos sentarlos en nuestro regazo, si les mostramos que los libros aportan un mundo variado de significados, tendrán, irremediabilmente, el camino ganado en su proceso de alfabetización.

A través de la participación diaria del niño en la vida social, se le proporcionan “lecciones” relacionadas con las actividades culturales que exigen destrezas específicas y que son valoradas en esa cultura. Tal como nos lo dice Smith (1984),

Una demostración es un ejemplo de algo que se hace, y de cómo y por qué se hace (...). Para una persona que domina la lengua escrita, las demostraciones de los usos de esta lengua son tan continuos, insospechados e inevitables como las demostraciones de uso de la lengua hablada que los adultos suministran a los niños. (p.1)

Todo el tiempo estamos demostrando a los niños lo que se debe y no se debe hacer con la lengua escrita. Les demostramos cómo se pasan las páginas, cómo se leen los libros. Vocalizamos de forma diferente cuando les leemos un cuento, o una adivinanza, o una poesía. Conversamos con ellos a partir de las imágenes, les preguntamos acerca de lo que muestran los libros, celebramos sus respuestas, respondemos a sus preguntas. Todo esto favorece el desarrollo del niño desde el punto de vista socioafectivo y de su competencia comunicativa. Ahora bien, veamos cuáles son esas interacciones dialógicas que se dan en hogares donde se propicia un entorno favorable de lectura.

Bien sabemos que el diálogo es un requisito indispensable para la socialización y la convivencia entre los miembros de una sociedad. Es gracias al diálogo que las personas intercambian ideas, se retroalimentan, aprenden y producen conocimiento, descubren y crean nuevos significados que van enriqueciendo su lenguaje y su propia vida. La lectura dialógica es, entonces,

...el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. (Valls, Soler y Flecha, 2008, p.73)

Visto así, la lectura dialógica implica trasladar la atención del acto de significado de una interacción *subjetiva* entre una persona y un texto a nivel individual, hacia una interacción *intersubjetiva* entre niños y personas adultas en relación con el texto. Un evento compartido donde los interlocutores con capacidades de lenguaje y acción, están preparados para argumentar, expresar sus ideas y pensamientos, comunicarse y llegar a entendimientos o acuerdos mutuos a partir de ese proceso de comunicación.

Tal como lo hemos referido al principio de este capítulo, para Vygotski (1979) todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales interiorizadas. Es así como el diálogo intersubjetivo se interioriza a través del propio lenguaje generando nuevas funciones intermentales, de manera tal que estas formas de conocimiento no

son independientes de las prácticas sociales en las que se han gestado y desarrollado. La lectura dialógica es, en consecuencia, una forma de interiorización por parte del niño de procesos mentales que se van complejizando en el tiempo y que involucran no sólo la comprensión de lo leído a través de las habilidades comunicativas, la identificación con los personajes, la confrontación de ideas y visiones propias de lo que se lee, sino también -aspecto no menos importante y que destacamos en nuestro estudio- la afectividad entre los interlocutores. La interacción que se sucede en estos encuentros propicia un acercamiento físico y emocional que fortalece los vínculos entre los padres y sus hijos, los acerca intelectualmente, los predispone positivamente para que estos intercambios se sostengan en el tiempo y favorezcan, sin lugar a dudas, el proceso de alfabetización de los pequeños.

Al analizar las características de la lectura dialógica nos encontramos con que, de acuerdo con Piacente y Tittarelli (2009), esta sirve a múltiples propósitos, a saber:

(1) Promover una activa participación de los niños en la construcción de la comprensión del significado de un libro, posibilitando la realización de inferencias, arribar a conclusiones y hacer predicciones. (2) Esclarecer la comprensión infantil del texto por medio de una cognición compartida. (3) Expandir la comprensión infantil del significado de las palabras. (4) Promover el uso del vocabulario nuevo proporcionado por el texto en conversaciones acerca de aquello que sucede en el libro y en la vida. (5) Familiarizar a los niños con conceptos relacionados con el mundo de lo escrito y con su tipo particular de registro. (6) Ayudar a los niños a ser más conscientes y a atender a la variedad de sonidos incluidos en las palabras que riman. (7) Promover oportunidades para la identificación de letras y sonidos. (8) Motivar a los niños para desarrollar el amor por los libros y el deseo de leer. (p.4)

Sobre la base de otras investigaciones y nuestra propia experiencia observamos que, para que todo esto suceda, los padres despliegan una serie de estrategias durante las interacciones dialógicas a partir de los libros que se van complejizando a medida que se suceden los eventos de lectura en el hogar. Vemos, por ejemplo, que los padres comúnmente reproducen el sonido de animales u objetos frente a las imágenes de un libro. Observamos que las onomatopeyas son emisiones lingüísticas fáciles de imitar por los niños menores de un año y los adultos las utilizan como mecanismo de facilitación verbal. Igualmente, nombrar objetos y personajes que se van viendo en los

libros permite al niño apropiarse de la realidad y esto facilita el conocimiento del mundo. Cuando ya no solo señala con su dedo sino que ya puede hablar y referirse a lo que van mostrándole las imágenes, el adulto repite las verbalizaciones del pequeño como un modo de reconocimiento a sus progresos y a su interés por construir nuevas palabras.

Durante las interacciones dialógicas la pregunta juega un rol fundamental en este proceso. Al principio preguntamos: ¿dónde está...?, ¿cómo hace el...?, ¿te gusta este cuento?, conscientes de que esta actividad representa un mecanismo de cotejo sobre la comprensión semántica del relato y de la situación. Pero luego se van complejizando y preguntamos: ¿qué es esto?, ¿a qué se te parece...?, ¿por qué crees que...?, ¿qué estará haciendo aquí...? En este intercambio el adulto adiciona información lo cual conduce a que el niño haga elaboraciones más complejas de sus propias ideas. También los padres hacen comentarios acerca de las imágenes, del autor, del ilustrador. Estos comentarios acerca de la edición de un libro son una forma de incorporar a los niños a la cultura de la lengua escrita.

Finalmente, durante la lectura dialógica el adulto procura un andamiaje que hace que el pequeño se enganche tempranamente con esta actividad. La oferta inagotable de posibilidades con los libros y el disfrute de estos momentos genera en la díada la posibilidad de compartir, además, reacciones personales, relacionar la lectura con sus propias experiencias de vida, propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa del pequeño, lo que hará que su incursión formal en el aprendizaje de la lengua escrita se produzca de manera natural y sin tropiezos.

2.1.5. Desarrollo de la competencia comunicativa

Se puede afirmar que en la adquisición del lenguaje por parte del niño hay un fuerte componente biológico, sin embargo, es el entorno el que proporciona las oportunidades para su realización, y el ritmo de adquisición en sí mismo está controlado por la complejidad del desarrollo del niño que lo está adquiriendo. En este sentido, es

preciso considerar la adquisición del lenguaje conjuntamente con la adquisición de otro tipo de conocimiento y habilidades, es decir, de aquello que implica el desarrollo biológico, intelectual y social del ser humano. De allí que los entornos familiares y las interacciones que en ellos se promuevan tendrán importantes repercusiones en las competencias comunicativas de los pequeños. Según Bigas y Correig (2001) los entornos pueden diferir de acuerdo con los siguientes factores:

- El nivel cultural y social de los agentes educativos más próximos: padres y hermanos y familia en general, pero también el entorno más alejado: el barrio y la escuela.
- La organización familiar, que propicia una relación entre los miembros cuantitativa y cualitativamente muy variable según cada caso. (p.46)

Esto nos lleva a pensar que el desarrollo de la competencia comunicativa no es el mismo para todos los niños de una misma edad. Las diferencias se plantean en términos de diversa índole, asociadas generalmente al entorno sociocultural de los pequeños o a su situación particular de desarrollo. Observamos pues que el nivel de atención y afecto que el niño recibe de su entorno, así como la interacción con los miembros de su familia, de alguna manera potencian u obstaculizan dicha competencia. Partimos del principio de que un entorno familiar en el que se conceda gran importancia a las interacciones que allí se sucedan desde temprana edad, favorecerá de manera irreversible un desarrollo lingüístico propicio para el pequeño.

Pero, ¿a qué nos referimos con competencia comunicativa? Cuando los pequeños pueden participar en la interacción social y evaluar el comportamiento lingüístico de los otros -habilidad que depende del conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas propias de su comunidad- hablamos de competencia comunicativa. Esta habilidad les permite acciones como contestar una pregunta, dar una información, contar un chiste, relatar un suceso, argumentar una idea, defender una postura, entre otros. Pero, ¿cómo se manifiesta esta habilidad en los niños pequeños?

Mucho antes de nacer y luego, durante el periodo inicial de la comunicación infantil, cuando el bebé es acogido por su familia y su comunicación es eminentemente gestual, recibe de los adultos una colección de sonidos y palabras que acompañan sus intervenciones cuando se dirigen a él, mientras lo bañan, lo cambian, lo alimentan, lo arrullan... Este hecho estructurado en formatos culturales (Bruner, 1986; Cole, 1999) va configurando el lenguaje y le va dando pautas al pequeño para incorporar a su repertorio acciones que va relacionando con las palabras. A partir de aquí, los niños saben qué necesidades pueden satisfacer a través del lenguaje, las posibilidades de concretar o no sus intenciones.

Fue Halliday (1975) quien trabajó ampliamente sobre los aspectos funcionales del lenguaje, cómo y para qué lo usamos, y demostró lo que el niño puede hacer con este instrumento de comunicación. Este autor nos habla de una serie de funciones que el niño va descubriendo y ejerciendo a la vez. En primera instancia, lo utiliza para 'conseguir cosas' ("yo quiero"). Con un gesto, un sonido, un pequeño grito, el bebé logra su objetivo, esta es la *función instrumental* del lenguaje. La *función reguladora* aparece también muy pronto cuando el bebé entiende que los demás utilizan el lenguaje para controlarlo a él ("Haz como te digo") y da pie a normas e instrucciones. La *función interaccional* se refiere a la utilización del lenguaje entre el yo y los demás, a través de esa herramienta el pequeño entiende que puede relacionarse con los otros (familiares, amigos, vecinos).

Igualmente, el deseo de estar con otros, expresar su identidad, explorar el mundo, expresar sus sentimientos y opiniones, se manifiesta a través de la *función personal*. Tiene que ver con la conciencia que tiene el niño de que el lenguaje es un aspecto de su propia individualidad. En su *función representativa* el lenguaje es un medio para comunicar algo, pedir o dar información ("¿Con quién hablas, mami?"). El niño también usa el lenguaje para crear su propio mundo a través de la *función imaginativa*. El hacer "como si", inventar historias, combinar sonidos y ritmos silábicos por el simple placer de jugar, son ejemplos de esta función. En la *función heurística* el lenguaje constituye un medio para el aprendizaje, para enterarse y saber de las cosas.

Esta función se ve favorecida, indudablemente, en las situaciones de lectura dialógica. Más adelante, cuando el niño es capaz de transmitir una nueva información o comunicar contenidos que cree el oyente desconoce, hablamos de la *función informativa*. Finalmente, las *funciones matética y pragmática*, derivan, según Halliday, de las funciones personal y heurística, en el primer caso, y de las funciones instrumental y reguladora en el segundo. La *función matética* está al servicio del aprendizaje y del desarrollo de la ciencia. La *función pragmática* corresponde al uso del lenguaje como acción, al servicio del desarrollo individual y social.

Todas estas funciones que muy pronto aprende el pequeño en su interacción social constituyen la base para el desarrollo de habilidades lingüísticas esenciales: el aprendizaje de géneros discursivos más elaborados. Entre algunos de ellos podemos mencionar el dar instrucciones en forma ordenada que luego podrá transformar en reglas (explicar los principios de un juego, p.e.); designar objetos y luego formular relatos sencillos que conecten esos objetos, lo cual da inicio a formas más complejas del discurso narrativo; relatar acontecimientos y establecer conexiones, opinar sobre el hecho, son precedentes del discurso expositivo. (Borzzone de M. y Rosemberg, 2008)

Vemos pues que el desarrollo del lenguaje y la consecuente competencia comunicativa de los pequeños se da en un proceso continuo y no a través de una secuencia de etapas con límites definidos. Lo que sí es cierto es que en ese devenir evolutivo ocurren cambios y transiciones importantes (hitos) que van marcando el desarrollo lingüístico de los pequeños y que, en la medida que el entorno le provea de situaciones significativas con la lengua oral y escrita, el niño tendrá la posibilidad de hacerse cada vez más competente y desarrollará autonomía y seguridad a la hora de exponer sus ideas, opinar sobre un tema particular, formular hipótesis, refutarlas, utilizando para ello argumentos que le permitan participar en situaciones comunicativas cada vez más complejas.

2.2. Revisión de antecedentes

Los estudios referidos al tema de la aproximación temprana a la lectura se han multiplicado en los últimos años, sobre todo los que tienen que ver con programas y propuestas en comunidades con menores posibilidades de tener este acercamiento (Dalton, 2006; Vance, Smith y Murillo, 2007; Rosemberg, Stein, Terry y Benítez, 2007; Piacente y Tittarelli, 2009; Stein y Rosemberg, 2010). Sin embargo, en una revisión exhaustiva hemos encontrado que dichas investigaciones se remontan a la década de los sesenta cuando Dolores Durkin inició todo un movimiento en la investigación en los Estados Unidos enfocada en las actividades alfabetizadoras informales, en contextos no escolares, en familias de lectores “precoces”. Descubrió que estos lectores no eran superdotados, simplemente habían sido expuestos a la lectura de cuentos y a un contacto temprano con la escritura. De allí, investigadores de la talla de Taylor (1983) y posteriormente Porterfield Stewart (1995) (cit. en Molina Iturrondo, 2001), entre otros, dedicaron esfuerzos a la investigación etnográfica para explorar cómo se alienta la alfabetización temprana en el seno de hogares en los Estados Unidos. Coincidieron también con los hallazgos en el papel alfabetizador de la familia y su efecto positivo en este proceso en edades tempranas, los trabajos de Mandel Morrow & Paratore (1993) y Nathenson-Mejía (1994), (cit. en Molina Iturrondo, 2001).

Ahora bien, estudios de caso referidos al tema con los hijos de los propios investigadores hay pocos. Mencionamos algunos citados por Molina Iturrondo (2001) como el de Glenda Bissex (1980), quien exploró cómo su hijo Paul de cinco años, se convirtió en un lector competente produciendo escritura no convencional y reinventando la escritura del inglés escrito. El de Katherine Snow (1983), reconocida investigadora que examinó la relación entre el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización emergente de su pequeño hijo Nathaniel a los tres años de edad. Judith Shikckedanz (1990) también realizó un estudio de caso sobre el desarrollo de la escritura con su hijo Adam desde que tenía un año de edad hasta el primer grado. Igualmente, Yaden (1988) recopiló y analizó las preguntas que hizo su hijo David (5 años) a lo largo de dos semanas y seis sesiones de lectura dialógica de un cuento favorito.

Pero nos referiremos muy particularmente a cuatro investigaciones que han servido de punto de partida y de pilares fundamentales en nuestro estudio. En primer lugar mencionaremos el estudio piloto que sirve de referencia fundamental al mismo. Desde el año 2000, Ball (2002, 2003) registró los eventos que se sucedían entre ella y su pequeño hijo desde los 10 hasta los 30 meses de edad a partir de situaciones de lectura. A través de una video cámara pudo explorar lo que el bebé hacía cuando se le mostraban las imágenes de un libro, cuando se le leía un cuento en voz alta o las acciones que el pequeño realizaba a solas con los libros. A partir de los registros, emergieron unas categorías iniciales que daban cuenta de aspectos lingüísticos, cognitivos y socioafectivos en el pequeño.

En el aspecto lingüístico, por ejemplo, se observó un *Incremento del léxico* en el niño objeto de estudio. A los 16 meses tenía en su haber más de 50 palabras, muchas de ellas asociadas a los libros. También se produjo, en situaciones de juego, la *Incorporación de formas literarias a la oralidad* que son propias de los libros (24 meses). En estas situaciones de juego también el pequeño hacía *Uso de un estilo indirecto narrativo* cuando sometía a los personajes de su historia (sus animales de juguete) a un diálogo (30 meses). También la *Complejidad sintáctica* de sus producciones orales se fue apreciando cuando a los 24 meses construía relatos haciendo uso de más de 10 palabras.

Por otra parte, a través de la lectura, actividad eminentemente social, se estimuló el *Fortalecimiento del vínculo afectivo madre-hijo*, esa cercanía corporal y emocional que otorga el momento de lectura le proporciona seguridad y bienestar al niño. En cuanto a lo cognitivo, se observaron ciertas *Enumeraciones estáticas y dinámicas* por parte del niño. Las primeras se refieren a la denominación que hacía de objetos que observaba en los libros: por ejemplo, a los 16 meses nombraba objetos como: “pam” (pelota), “momma” (bomba). Las segundas tienen que ver con las construcciones que hace el niño a partir de lo que ve en los libros, tanto con los personajes como con las acciones: a los 22 meses, por ejemplo, expresaba al ver una imagen: “*entonte otito te pé*”. (“*Entonces, el osito se fue*”). Igualmente, los relatos que producía a los 30 meses,

tenían una *Secuencialidad de eventos* que se sucedían de manera lógica en un espacio y en un tiempo. Fue este estudio el que sirvió de punto de partida y motivación para la presente investigación.

Como segundo aporte a nuestro estudio nos encontramos con Marcia Baghban (1990) quien realizó una investigación con su hija referida al proceso de adquisición de la lengua escrita. La misma tuvo una duración de 3 años. En este estudio de caso se utilizaron registros diarios a través de grabaciones del lenguaje oral, transcripciones del contexto en que ocurría el diálogo entre la madre y la niña, la duración de la interacción entre los padres y la hija, y una carpeta con muestras de escritura y dibujos. Mensualmente se realizaban filmaciones en videos de encuentros con la letra impresa de media hora de duración. También se hacía un registro del lenguaje oral en un casete de una hora de duración. El tipo de análisis realizado fue longitudinal, a través del cual se establecen paralelos entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura. También de tipo cualitativo pues se delinear las funciones para que el niño utilice estrategias lingüísticas con la letra impresa. La autora concluye, entre otras cosas, que la lectura y la escritura temprana son sociales, que el aprendizaje del lenguaje es más fácil con un modelo competente, que los relatos ayudan a la comprensión y que el sujeto que aprende dirige su propio aprendizaje.

Es preciso señalar que en nuestra revisión de la literatura, nos encontramos con pocos estudios referidos al tema en niños de habla hispana. En este sentido, nos referiremos a continuación a Molina Iturrondo (2001), investigadora puertorriqueña. En su trabajo *Leer y escribir con Adriana. La evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los 6 años*, presenta un estudio longitudinal de 6 años de duración (1989-1995) durante los cuales la autora recurrió a la documentación detallada en un diario y grabaciones en audiocasete de las sesiones de lectura de cuentos que se sucedían a diario en su hogar con su pequeña hija Adriana. Este estudio cualitativo permitió la identificación de patrones recurrentes en el proceso estudiado y pudo determinar cinco modalidades globales usadas por la niña durante la interacción dialógica, a saber: repetitiva, descriptiva, interrogativa, aseverativa y

búsqueda dirigida. La autora determinó que el uso de estas modalidades refleja el nivel de desarrollo lingüístico, los aspectos del texto y de las ilustraciones que llaman la atención de los pequeños, además de sus conocimientos emergentes sobre el funcionamiento del lenguaje de los libros y sus características textuales y contextuales.

Por su parte Noriega (2006), en su estudio titulado *Primeros eventos de lectura en el contexto familiar. Un estudio de casos de infantes con sus padres, desde una perspectiva interactiva*, propone el estudio de 4 casos, en el que el objeto de análisis son situaciones de lectura dentro del hogar entre un niño pequeño (17 a 21 meses) y alguno de sus padres. A través de herramientas etnográficas (observación participante, registro audiovisual, notas de campo y conversaciones informales), la autora recopiló 34 sesiones de lectura entre padres e hijos. Su propósito fue describir elementos concretos del proceso de mediación entre el niño y el texto utilizados por los padres. El análisis se centró en los aspectos verbales de la interacción, las intervenciones de los padres, lo que agregaban o suprimían del texto, las intervenciones del niño y el comportamiento de ambos sujetos de la díada. Los resultados mostraron, entre otras cosas, diferencias en el estilo de los padres, así como del comportamiento de los niños ante cada uno de sus progenitores. Las intervenciones de los niños se centraron en las ilustraciones. Las madres utilizaron la estrategia de eco después de las intervenciones de sus hijos, a diferencia de los padres. Tanto padres como madres agregaban información relativa a los contenidos del texto e igualmente interrumpían de manera frecuente la lectura para realizar comentarios y preguntas.

Encontramos, sin lugar a dudas, una vinculación muy cercana entre estas investigaciones con lo que proponemos en nuestro estudio, no sólo desde el punto de vista de las teorías que la sustentan sino también el tipo de estudio (estudio de caso) que proponen las autoras en sus trabajos, además de coincidencias en algunas de las categorías que fueron emergiendo en el proceso investigativo y que veremos más adelante.

2.3. Planes, programas y propuestas en alfabetización temprana

En este apartado queremos hacer mención a los esfuerzos que se han hecho en distintas latitudes con relación a programas que incentivan el acercamiento temprano a los libros y que promueven en definitiva la alfabetización de los pequeños. Comencemos citando el trabajo de una gran docente e investigadora venezolana, de una calidad humana extraordinaria. Nos referimos a Evelyn Torres, quien desde el año 1997 dio inicio a un Proyecto titulado *El rincón del bebé*. En una alianza entre la Universidad Metropolitana y el Banco del Libro este proyecto se desarrolla en espacios comunitarios de zonas populares de la gran Caracas y en el estado Vargas, en Venezuela. Está orientado a la promoción de la lectura en la primera infancia desde una mirada “creativa y saludable” por cuanto propende al fortalecimiento de los vínculos tempranos entre el bebé, su madre y los demás miembros de la familia. En palabras de su creadora, “en la creencia de que es a través de la experiencia amorosa que el niño y la niña se acercan al origen de la confianza en el mundo y a las dimensiones de un lenguaje sensible y significativo.” (Torres, 2007, p.87).

El rincón del bebé dio origen a una línea de investigación sobre los niños en edad temprana, la infancia, el proceso lector a esta edad, la literatura infantil, la familia y la responsabilidad social que implica trabajar con estas edades tan vulnerables. Su objetivo fundamental es favorecer la disposición lectora desde el placer y el disfrute que producen el contacto con el cuerpo y las emociones de los interlocutores involucrados en ese encuentro con la literatura y la palabra amorosa. Según la autora, los recursos fundamentales implicados en las actividades que se proponen a los pequeños son: la palabra, la cultura, el cuerpo, el amor, los posibles mundos reales e imaginarios, la belleza como derecho, la literatura, el libro... Algunas de las actividades tienen títulos sugestivos que implican los recursos antes mencionados, por ejemplo: *La cama familiar*, entre cojines, edredones, almohadones y libros, los padres y sus pequeños tienen la posibilidad de jugar con la palabra, cantar, leer juntos, estar en contacto, compartir una merienda, cambiar el pañal al bebé. El *Patuque de lecturas* tiene la finalidad de favorecer el enriquecimiento del imaginario de los niños a través de las

sensaciones corporales, del sentido del tacto, gusto y olfato. Aquí los niños hacen sus “patuques” con gelatina, pudines, atoles, purés de verduras, entre otros. El *concierto de arrullos* está dedicado a los recién nacidos o bebés más pequeños que asisten a los espacios con sus madres a escuchar versitos, rimas, poesía. Esto con la finalidad de favorecer un encuentro amoroso entre la díada que fortalezca los vínculos entre ambos. Estas son algunas de las modalidades que se emplean durante los encuentros con la familia en los espacios destinados para *El rincón del bebé*.

Muy cerca de nuestra frontera, en Colombia, Yolanda Reyes a través de su Taller Espantapájaros, dirige un proyecto de educación artística y literaria para la infancia que funciona desde 1990. Con un equipo interdisciplinario de psicólogos, pedagogos artísticos y expertos en lectura y literatura infantil trabaja en dos direcciones: 1) con niños de 0 a 7 años de edad y 2) trabajo permanente de formación de adultos (maestros, padres, bibliotecarios y promotores comunitarios). La investigación conjuga la práctica directa con los pequeños y la construcción teórica, y hace énfasis en las dos etapas iniciales del lector que la autora llamó: “*Yo no leo, alguien me lee*” que va desde el nacimiento hasta los inicios de la alfabetización y, “*yo empiezo a leer con otros*” que incluye la etapa de acercamiento a la lengua escrita. La intervención comienza en las “bebetecas” desde los 8 meses de edad, bibliotecas para la primera infancia; esos espacios acogen a los niños entre 0 a 7 años entre libros, palabras y afectos, y van configurando su mundo imaginario en pro de su desarrollo emocional e intelectual.

Desde esos espacios se promueven talleres, por una parte, hacia la formación de adultos como mediadores de lectura y, por otra, para los más pequeñitos quien con sus padres comparten la literatura y la expresión artística. Algunos de ellos son: *Cuentos en pañales: taller de iniciación literaria para bebés*. Destinado a niños a partir de los 8 meses de edad que ya puedan sentarse. Libros sin páginas, poemas, rimas, arrullos, versos y cuentos corporales son algunas de las propuestas para los niños en este espacio. Con la disposición de los materiales en las bebetecas, *Tardes de cuento: literatura, arte y mundos posibles*, este taller pretende el desarrollo de la imaginación de los niños conjugando las artes con la literatura. A partir de los libros se generan

propuestas para bailar, pintar, cocinar, conocer autores, descubrir nuevas historias. Está destinado a niños entre 2 y 5 años de edad. En el año 2004 se creó también en Colombia, a través de Fundalectura, en convenio con los servicios bibliotecarios y de salud, el programa *Leer en Familia: los bebés si pueden leer*. El mismo consiste en entregar a las familias que asisten con sus hijos a las consultas pediátricas, un kit con materiales de lectura para que los padres lean a sus pequeños desde los 8 meses edad. (Reyes, 2005)

En Argentina, por su parte, se ha implementado desde la década pasada, el Programa Oscarcito, orientado a promover en el medio familiar y en jardines de infancia, el desarrollo lingüístico y cognitivo en el marco de una concepción amplia de alfabetización. Ello implica el desarrollo integral de los cuatro usos del lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir. Está destinado a familias en contexto de pobreza, específicamente a grupos que viven en villas del conurbano y de la ciudad de Buenos Aires. Desde una perspectiva intercultural, se asume que el desarrollo de los aspectos antes mencionados requiere del capital cultural y lingüístico de los pequeños en los contextos de crianza en los que se desarrollan. El diseño del programa intenta entonces recuperar los conocimientos y el lenguaje de los niños y busca, a partir de allí, ampliar su vocabulario, su conocimiento del mundo, sus estrategias de discurso, el aprendizaje de la variedad lingüística estándar y el ingreso al proceso de alfabetización. Igualmente, se conjugan en este programa, investigación e intervención educativa a través de la elaboración de libros infantiles, realización de talleres de formación para las familias y un seguimiento de la implementación del programa. (Rosemberg, Stein, Terry y Benítez, 2007)

Cerca de la Argentina, encontramos que entre el año 2008 y 2010, gracias al Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile, en conjunto con el Sistema de Protección Integral a la Infancia, se desarrolla un programa titulado *Nacidos para leer* cuyo objetivo es la estimulación lectora de los niños que asisten a los jardines infantiles. Con este plan se logró dotar de una colección de 100 libros infantiles y guías de fomento lector dirigido a las familias y educadores, a más de 600 establecimientos. Es

así como en 2011 el Ministerio de Educación crea el *Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Lee Chile lee. Guía para educadoras y agentes educativos*. Su objetivo fundamental es promover la formación de una sociedad de lectores en la que se valore la lectura como una herramienta para mejorar el nivel educativo de los ciudadanos y desarrollar su sensibilidad estética, la creatividad y el pensamiento crítico. Este plan incorpora dos programas de fomento a la lectura destinados a niños entre 0 y 6 años de edad. El primero, *Plan lector para los niveles de transición (4-6 años)* y el segundo, *Plan lector para niños y niñas entre 0 y 4 años de edad (2012-2013)*. Este último tiene por objetivo contribuir a la familiaridad con la cultura escrita y promover el placer por la lectura desde la primera infancia, entendida la lectura como una habilidad que permite el desarrollo social, económico y cultural de las personas. Contempla, entonces, la entrega de bibliotecas de aula y una capacitación para educadoras de párvulos y/o agentes educativos en el área de fomento lector. Cada biblioteca cuenta con colecciones diferenciadas por edades (0-24 meses y 24-48 meses) de 20 títulos cada una. (Belmar, Bombal, Henríquez, Pérez y Ruíz-Tagle, 2012)

Una mención aparte merece el modelo ROR (*Reach Out and Read*) reconocido por la American Academy of Pediatrics de los Estados Unidos, como un patrón de asistencia para la promoción de la alfabetización temprana en las consultas pediátricas. Se funda en el Boston City Hospital de la ciudad de Boston (Massachusetts), gracias a la colaboración de pediatras, médicos de familia, enfermeras y educadores de la primera infancia. Su objetivo primordial es contribuir a una alfabetización temprana y placentera, orientando a los padres a leer libros a sus hijos desde los primeros meses de vida. Este modelo interviene de manera positiva, a través del apoyo de los pediatras de atención primaria durante las consultas rutinarias, en el desarrollo del lenguaje y de la capacidad lectora de los niños, de forma que crezcan entre libros y aprecien la lectura. Se ha implementado desde el año 1989 en más de 2.948 hospitales y centros sanitarios de los Estados Unidos, Guam y Puerto Rico. Presta servicio a más de 2,5 millones de niños cada año y anualmente se entregan a los pequeños más de 4,1 millones de libros nuevos. En el proceso se ha formado a 44.100 médicos y enfermeras en las estrategias del ROR a través de la guía de alfabetización temprana. Este modelo

se ofrece a familias multiculturales e inmigrantes y facilitan libros en 12 idiomas diferentes. Entre los componentes más importantes del modelo está la presencia de profesionales de asistencia sanitaria formados para este fin quienes en los controles de salud de los pequeños entre 6 meses y 5 años ofrecen a cada niño un nuevo libro. Igualmente, en las salas de espera de la consulta pediátrica hay lectores voluntarios que brindan experiencias significativas con la lectura a los pequeños y sirven de modelo de lectura en voz alta para los padres. El modelo ROR ha tenido un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje de los niños, ha presenciado cambios también muy favorables en las actitudes frente a la lectura y ha contribuido, entre otros aspectos, a la creación de un ambiente propicio en el hogar con relación a la lectura. (Willis, Klaber-Babbitt y Zuckerman, 2007)

Pocos años después de la creación de la asociación ROR, impulsado por la American Library Association, nace en Estados Unidos el programa *Born to Read* (Nacidos para leer). Su objetivo es hacer que los ciudadanos, especialmente los padres, tomen conciencia de la importancia de la lectura para los bebés. El contarles cuentos, cantarles canciones, leerles álbumes ilustrados, jugar con las palabras y las rimas son algunas de las acciones que emprenden los defensores del proyecto. Inspirados por la creación de *Born to Read*, en 1992 aparece en Birmingham, Reino Unido, el *Bookstart*, un programa nacional destinado a comprometer a padres y cuidadores a leerle a los pequeños desde edades muy tempranas. En la misma onda del ROR, cuentan con la colaboración de bibliotecarios y médicos pediatras quienes ofrecen a los bebés, desde los 8 meses de edad, un conjunto de libros con los que iniciar su relación con la lectura.

Estas prácticas se extienden por Europa y surgen iniciativas en Italia (2006) y Cataluña (2003) con *Nati per leggere* y *Nascuts per llegir*, respectivamente, cuyo fin último es poner al alcance de los niños los libros y la lectura cuanto antes. (Mata, 2009). La experiencia se multiplica y vemos como en otros países se implementan los programas: *Zum lesen Geboren* en Alemania (2005); *Buchstart* y *Né pour lire* en Suiza (2006), *Rođeni za čitanje*, en Croacia (2007) y en Chile (Nacidos para leer), tal como lo

reseñamos anteriormente. Todos ellos inspirados en el mismo principio de la lectura en voz alta como un efecto protector de la familia sobre todo para los niños en condiciones de pobreza, más expuestos a la violencia y en desventaja sociocultural.

Por otra parte, en Francia, se crea en 1992 el *ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations)*, gracias al trabajo conjunto de los psiquiatras René Diatkine y Marie Bonnafé. Su propósito es poner los libros al alcance de los niños desde la primera infancia a fin de favorecer el aprendizaje posterior de la lengua escrita. Igualmente pretende estrechar los lazos afectivos entre adultos y niños, ayudar a afianzar su personalidad y contribuir a aminorar los efectos negativos de la falta de estimulación verbal en entornos de pobreza, tan importantes para sus desarrollo lingüístico y cognitivo. Para cumplir con estos propósitos promueven la lectura en voz alta por parte de los adultos, procuran que los libros se introduzcan en el entorno de los pequeños para que aprendan a manipularlos, los hojeen a su gusto, ofrecen animaciones en las consultas médicas pediátricas, divulgan materiales didácticos y forman a la familia en el arte de contar cuentos y leer álbumes ilustrados, además de recomendar títulos permanentemente. (Mata, 2009).

También en Francia fueron propulsores de este movimiento Michelle Petit y Geneviève Patte, con la creación del programa *Leamos de la mano de papá y mamá*, el cual fue desarrollado simultáneamente en Nicaragua, Honduras, Panamá, Venezuela, México y Colombia, para lo cual propuso la creación de salas de lectura con un acervo básico de libros en zonas marginales. Incluía el trabajo semanal en las salas, seminarios periódicos de formación, reflexión e intercambio. En México se derivó en la experiencia *Canasta de cuentos... y mucho más*, dirigido por Eva Janovitz. Este taller cuenta con una acervo de libros de altísima calidad destinados a los más pequeños y es una invitación a los padres a la lectura con sus hijos desde muy temprana edad. (Reyes, 2005)

Podemos observar que lo que tienen en común todas estas propuestas es, fundamentalmente, la consideración de la lectura como una herramienta de inclusión social y cultural, al igual que las posibilidades que ofrece el contacto temprano con los libros en el éxito como lector. *Born to Read* fue, sin lugar a dudas, el motor de una reacción en cadena que desembocó no solo en Europa sino también en Latinoamérica. Chile, Colombia, Venezuela, México, entre otros, son protagonistas de iniciativas que, a lo largo de los años han dado sus frutos pero que, pensamos, deben ir fortaleciéndose y multiplicándose en el tiempo. Todo ello sin perder de vista el hilo conductor de estas propuestas, el acercamiento temprano a la lectura como un factor de protección frente a las situaciones de pobreza y exclusión social que padecen tantos niños en nuestro continente. Son acciones concretas que marcan el camino de los pequeños en su futuro como personas y como lectores críticos y competentes.

Capítulo 3

METODOLOGÍA

La ciencia comienza con la observación. Es un hecho innegable del cual actualmente nadie puede dudar y menos aún dentro del ámbito de las Ciencias Humanas, donde la observación es el más antiguo y más moderno método de recogida de datos.
Anguera

En este capítulo abordamos los aspectos metodológicos que sustentan nuestra investigación. En el marco del paradigma etnográfico cualitativo, describimos las razones por las que nuestro estudio se adecúa a este enfoque y, en definitiva, su razón de ser.

3.1. Etnografía y estudio de caso

El vínculo entre etnografía y estudio de caso se presenta en tanto que la primera resulta una forma –no la única- de abordar el segundo. Según Calvo (1992), “existe una gran compatibilidad entre los objetivos teóricos y metodológicos de ambas maneras de aproximarse al análisis de procesos sociales” (p.13). Al hablar de etnografía, nos referimos a una forma de estudiar la vida humana, a “una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos” (Spradley y McCurdy, 1972, cit. en Goetz y Le Compte, 1984, p.28) a través de la cual, el investigador recrea creencias compartidas, artefactos, prácticas sociales, conocimiento popular y comportamiento de dichos grupos de personas. En estas circunstancias, el etnógrafo examina tanto grupos como procesos, incluso muy comunes, y lo hace como si estos fueran excepcionales o únicos, lo que le permite apreciar los aspectos, tanto generales como particulares, tan necesarios para otorgarle credibilidad a su explicación.

El estudio de caso etnográfico, como suelen llamarlo algunos autores, surge recientemente en la literatura internacional en una acepción bien clara: la aplicación del abordaje etnográfico al estudio de un caso. Para que sea reconocido como tal es

necesario, en primera instancia, que cumpla con los requisitos de la etnografía y, seguidamente, que sea una unidad con límites bien definidos: una persona, un aula, un programa, una institución, una política, un sistema. (Simons, 2011)

La etnografía, por así decirlo, cumple con una serie de requisitos entre los cuales podemos mencionar: es de naturaleza contextual y holística, tiene un carácter reflexivo, hace uso de datos emic y etic, es proceso y producto a la vez. Veamos estas características más de cerca.

Es *holística y contextual* por cuanto no puede separarse el fenómeno estudiado del contexto, es decir, que en el proceso de análisis y abstracción que hace el etnógrafo, éste no puede separar -es impensable- los elementos del comportamiento humano de sus contextos pertinentes de significado y propósito. En realidad, es el contexto lo que permite comprender el comportamiento de los informantes. En pocas palabras, hacer etnografía no es simplemente describir una situación, es comprender *por qué* ocurre el comportamiento y *bajo qué circunstancias*. (Boyle, 2005)

Su *carácter reflexivo* implica que el investigador es parte del mundo que estudia y está afectado por éste. Son las propias estrategias de la etnografía (observación participante y no participante, entrevista, análisis de artefactos, entre otros) las que hacen que tenga ese poder de reflexividad. Según Boyle (ob. cit), “la buena etnografía produce teoría a partir de la naturaleza reflexiva de la experiencia etnográfica.” (p.219)

Lo *emic* y lo *etic* se relacionan de manera directa con el carácter reflexivo de la etnografía. La perspectiva *emic*, esto es, la perspectiva sobre la realidad que tiene el informante, se encuentra en el centro de la investigación etnográfica. Esta “visión desde adentro”, también así llamada por algunos autores, es fundamental para comprender y describir de manera fidedigna los comportamientos y situaciones estudiadas. La perspectiva *etic*, es lo que se trae desde afuera, los constructos teóricos del investigador, su explicación científica de la realidad. Ambos puntos de vista, el de los informantes (*emic*) y el del investigador (*etic*), son fundamentales para comprender y

describir con mayor precisión las situaciones y los comportamientos de los escenarios y los actores estudiados y así construir las interpretaciones conceptuales o teóricas. (Boyle, 2005)

La etnografía es *producto y proceso* a la vez. El primero, el producto, se materializa en la recreación del escenario cultural estudiado que le permita a los lectores representárselo tal como apareció ante la mirada del investigador (Beals, Spindler y Spindler, 1973; Walcott, 1975, cit. en Goetz y Le Compte, 1984). Para observar el segundo, el proceso, la etnografía se vale de una serie de estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Dichas estrategias proporcionan datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados; son empíricas y naturalistas, se recurre a la observación participante y no participante para conseguir datos empíricos de los fenómenos a investigar, tal como suceden en la realidad.

Por otro lado, el estudio de caso etnográfico es tal, en la medida en que el investigador selecciona una determinada unidad (persona, grupo social, institución, entre otros) de la que requiere un conocimiento de lo particular. Sin embargo, está atento a su contexto y a sus interrelaciones como un todo orgánico y a su dinámica como un proceso, como una unidad en acción. Los datos subjetivos son una parte integral del caso. En palabras de Simons (2011),

La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas. Mi idea es que el investigador es el principal instrumento de recolección de datos, la interpretación y el informe (...). Se trata de un riguroso examen de cómo nuestros valores y acciones configuran la recogida e interpretación de los datos, y de cómo nos afectan las personas y los acontecimientos presentes en el campo. En otras palabras, además de lo que averiguamos sobre el caso, descubrimos también cosas sobre nosotros mismos. (p.21)

El estudio de caso, también llamado estudio de caso cualitativo, toma en cuenta, entonces, las múltiples perspectivas de los involucrados, la observación en circunstancias que se producen naturalmente y la interpretación en contexto. En este sentido, podríamos definirlo “como el proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión.” (Simons, 2011, p.39)

Las posibles limitaciones del estudio de caso están orientadas hacia la dificultad de procesar la gran cantidad de datos que se acumulan, además del tema de la subjetividad del investigador. Walker (1986, cit. en Simons, 2011), señala tres aspectos que le han hecho pensar sobre la defensa de este sistema de investigación: la intervención incontrolada en la vida de los demás, la imagen distorsionada que puede dar de cómo son las cosas en realidad y su esencia conservadora en el sentido de que el estudio de caso queda encerrado en el tiempo mientras que los sujetos que intervinieron en él no dejan de avanzar. Sin embargo, Simons (2011) no ve como limitaciones los aspectos antes señalados y lo argumenta exponiendo, en primer lugar, que la subjetividad del investigador es una parte invariable de su armazón, un elemento esencial para la comprensión e interpretación del caso. También refiere que,

(...) aunque los informes que redactemos no pueden capturar (sujetar) la realidad como se vive (y, en este sentido, siempre son históricos), es mucho lo que podemos hacer para subrayar la temporización del estudio, la naturaleza parcial de las interpretaciones y las condiciones de su construcción, para que los lectores puedan hacerse su propia idea sobre su relevancia y trascendencia. (p. 47)

En tercer lugar, señala que hay varias formas de hacer de un caso o varios casos inferencias que sean aplicables a otros contextos pues estas surgen de una base de datos cualitativa y apelan más a una comprensión tácita y situada por su vinculación con otros casos y escenarios. Otra defensa que hace la autora del estudio de caso, tiene que ver con la utilidad de las conclusiones y ello radica en la aceptación de las diversas formas en que se establece la validez y en que se comunican dichas conclusiones. Finalmente, la autora sustenta la utilización del estudio de caso en el

hecho de que el objetivo de este tipo de investigación no es la generalización sino más bien la particularización: “ofrecer una exposición profusa de un escenario singular para informar la práctica, establecer el valor del caso y/o contribuir con los conocimientos sobre un tema determinado.” (Simons, 2011, p. 47)

En síntesis, podemos afirmar que la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Construye descripciones de fenómenos globales en sus diferentes contextos y precisa, a partir de allí, los complejos vínculos de causas y consecuencias que influyen en el comportamiento y las creencias de los actores en relación con dichos fenómenos. Para ello, los etnógrafos utilizan una variedad de técnicas para obtener sus datos que van, desde la observación (participante y no participante) y las entrevistas, hasta los instrumentos diseñados por el propio investigador, así como los análisis de contenido de los artefactos humanos. Es por ello que la etnografía se considera multimodal y ecléctica (Wilson, 1977, cit. en Goetz y Le Compte, 1984) y el estudio de caso, en consecuencia, es una expresión de esa visión investigativa, una forma de hacer etnografía.

3.2. Diseño de la investigación

Sobre la base de los enunciados precedentes, afirmamos que en nuestra investigación, empleamos el **estudio de caso**, inscrito dentro del paradigma etnográfico-cualitativo de la investigación porque este tipo de estudios aporta, a través de la observación participante, datos descriptivos del contexto de la investigación, de las actividades e interacciones que allí se suscitan y de las ideas y expectativas de los participantes. En las siguientes líneas queremos ahondar un poco más en el uso del estudio de caso, ideas que, de alguna manera, justifican su utilización en nuestro estudio particular.

De acuerdo con Cook y Reichardt (1986, cit. en Sandín, 2003, p.37), el paradigma cualitativo:

- Aboga por el empleo de los métodos cualitativos
- Está interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa
- Se basa en la observación naturalista y sin control
- Es subjetivo
- Los datos se presentan bajo la perspectiva “desde dentro”
- Está fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, es exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo
- Se orienta hacia el proceso
- Su validez se fundamenta en los datos “reales”, “ricos” y “profundos”
- No es generalizable, se sustenta en estudio de casos aislados
- Es holista
- Asume una realidad dinámica

En este sentido, nuestro estudio cumple con los parámetros de una investigación cualitativa y, particularmente, el *estudio de caso* se adecúa a este tipo de metodología dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio.

Veamos las consideraciones de algunos autores acerca del uso del *estudio de caso*. Este se presenta para Sandín (2003) como un método orientado a la comprensión del fenómeno a estudiar, al igual que los estudios fenomenológicos, la teoría fundamentada, los estudios biográficos, entre otros. Igualmente, constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa, de acuerdo con La Torre et al (1996, cit. en Sandín, 2003), la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa. El *estudio de caso* implica, además, un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Según Pérez (1994, cit. en Sandín, 2003) los rasgos esenciales del estudio de casos son:

Particularista: se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar.

Descriptivo: el producto final de un estudio de casos es una descripción rica y “densa” del fenómeno objeto de estudio. La descripción suele ser de tipo cualitativo.

Heurístico: iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno y nuevos “insights”.

Inductivo: en su mayoría se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza el estudio de casos cualitativos.

Finalmente, consideramos valiosa la afirmación de Stake (1994, cit. en Sandín, 2003) quien considera que,

El estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en casos particulares, no por los métodos de investigación usados (...). El estudio de casos es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación. (pp. 236-237)

Para este autor, el propósito o finalidad de los estudios de casos requerirá el uso de diversos métodos (etnografía, métodos biográficos narrativos, p.e) así como de estrategias de recogida de datos de información (entrevistas o análisis documental, entre otros). En nuestro estudio, es la etnografía la herramienta que nos permitió construir los casos estudiados.

3.3. Contexto de observación

El contexto, para Rodríguez, Gil y García (1996), “es el conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en las que se sitúa el proceso de observación.” (p.152). Así, tanto los elementos físicos (espacio, objetos), sociales (individuos, grupos), como los culturales (lenguaje, conocimientos) y los históricos (cuáles conductas son establecen el tiempo y representativas para la investigación, p.e.), son fundamentales para reconstruir los hechos de manera que nos acerquemos lo más posible a la realidad.

En nuestro caso particular, realizamos nuestro estudio en el seno familiar de dos niños, hijos de profesionales lectores, a partir de los 10 meses de edad. En el estudio piloto se hizo un seguimiento del bebé hasta los 30 meses de edad. En el segundo caso el seguimiento fue realizado hasta las 24 meses de edad, tiempo en el cual consideramos aparecerían los rasgos más resaltantes del proceso de acercamiento a la lengua escrita, tal como lo observamos en el estudio piloto. El interés estaba centrado, como ya lo hemos mencionado, en el entorno favorable de lectura que le aporta la familia al niño y en las implicaciones en la competencia comunicativa y en los vínculos afectivos que tienen en el pequeño esos encuentros tempranos con la lectura. Tratamos de registrar no sólo las interacciones entre los participantes sino también el ambiente familiar, el uso de recursos, la disponibilidad de esos recursos, en fin, el desempeño de los actores en su propio escenario natural, su hogar.

3.4. Participantes de la investigación

En función del contexto seleccionado para nuestra investigación, trabajamos con dos niños desde los 10 meses de edad y los miembros de su familia: madre, padre, hermana mayor y abuela, en el estudio piloto; y padre, madre y hermana mayor, en el segundo caso.

3.5. Rol del investigador

La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. Tal como lo afirman Goetz y Le Compte (1984), “El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo (...).” (p.126). Este tipo de observación sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que le dan sentido a su mundo. A través de una serie de directrices, el etnógrafo puede orientar su trabajo en el contexto de observación. Prestará atención a las características más relevantes del fenómeno a observar, por ejemplo: rutinas, acontecimientos, actividades de los informantes, roles, toma de decisiones, lenguaje verbal y no verbal, espacio, tiempo, sensaciones, sentimientos (ob. cit.).

Sin embargo, consideramos pertinente hacer mención a la disyuntiva que se planteó hace varias décadas entre “observación” y “participación”, a partir del esfuerzo de los etnógrafos por dar sistematicidad a la observación participante. El resultado de esa búsqueda, más que proveer una identidad novedosa a esta técnica de investigación, fue insertarla en las dos alternativas epistemológicas: la objetividad positivista y la subjetividad naturalista (Holy, 1984, cit. en Guber, 2011). De acuerdo con el primer enfoque, al investigador se le presenta una dualidad entre observar y participar, y aún cuando quiera realizar las dos actividades simultáneamente, “cuanto más participa menos registra, y cuanto más registra, menos participa” (Tonkin, 1984, p. 218, cit. en Guber, 2011, p. 53). Esta paradoja que contrapone ambas actividades enfrenta dos formas de acceso a la información, una externa y otra interna. Según los fundamentos positivistas, el ideal de observación neutra, externa y desimplicada garantizaría la objetividad científica en la aprehensión del objeto de conocimiento. Sin embargo, de acuerdo con la perspectiva naturalista,

(...) los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de manera externa, pues cada acto, cada gesto, cobra sentido, más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores. El único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos (...). Por eso la participación es la condición *sine qua non* del conocimiento sociocultural. Las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, acercan al objeto de estudio. (Guber, 2011, p.55)

Según esta autora, lo que habría que lograr es una verdadera articulación entre observación y participación pues ello implica, por una parte, la posibilidad real del investigador de observar y/o participar y, por la otra, la fundamentación epistemológica que el investigador ofrece de lo que hace. A pesar de la tensión inherente a esta técnica, lo que habría que recordar siempre es que “se participa para observar y que se observa para participar”, es decir que, involucrarse e investigar no son términos opuestos sino componentes de un mismo proceso de conocimiento social. (Holy, 1984, cit. en Guber, 2011)

Queremos referirnos también en esta disertación a los planteamientos de Maturana y Varela (2002) con relación al observador y la observación. En el prólogo de su libro *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, estos autores hacen mención a la tautología cognoscitiva y se refieren, particularmente, al hecho de que “el universo de conocimientos, de experiencias, de percepciones del ser humano, no es posible explicarlo desde una perspectiva independiente de ese mismo universo. El conocimiento humano (experiencias, percepciones) sólo podemos conocerlo desde sí mismo.” (p. XI). No hay tal paradoja entonces, lo que Maturana quiere hacer ver es que el investigador debe tomar conciencia, en todo caso, de que este es el corazón del problema del conocer humano, pues él está implicado directamente, es partícipe del universo de fenómenos que le toca observar. Observador y observación son entonces dos caras de la misma moneda, es por el lenguaje y a través de él que podemos dar cuenta de lo que observamos, de nuestra capacidad para describir, explicar y reflexionar sobre lo que nos afecta, es así que nos aproximamos al conocimiento. (Ball, Gutiérrez y Tallaferro, 2009)

En este sentido, en nuestro caso particular, las actividades como investigadora no excluyeron ese involucramiento del que hablan los autores antes señalados, por el contrario, estar en el entorno familiar del caso estudiado, compartir creencias, escuchar posturas, entablar un feedback permanente con los sujetos/informantes, cuestionarse y reflexionar sobre los propios procesos implicados (también como partícipe y protagonista en el estudio piloto), dependió de las condiciones de interacción que se iban dando durante el proceso. Pensamos que ese grado de subjetividad que es inevitable en las ciencias sociales permite tener acceso a otros significados, a otros niveles de comunicación con los sujetos implicados, un mayor grado de “aceptación” y compromiso por parte de los involucrados. Esto lo veremos más adelante en el cuarto capítulo, cuando presentemos los resultados.

Las actividades durante el proceso de investigación estuvieron orientadas entonces, como observadora participante, a llevar un registro detallado de las interacciones entre el niño y los adultos de su entorno a través de video grabaciones y notas de campo; organizar los datos, describir y analizar la manera en que cada niño interactuaba con los libros y con los adultos de su entorno y, por último, extraer conclusiones. En nuestro estudio, el énfasis se hizo en los videos grabaciones; las notas de campo estaban referidas a comentarios basados en mis percepciones del fenómeno, ideas que sugiere el trabajo de campo, descripción del lugar donde se sucedían las interacciones, además de otros aspectos relevantes tales como, tiempo que pasaba el niño observando los libros o interactuando con los adultos, comentarios que hacía a partir de las lecturas, entre otros. A llevar, en síntesis, “un documento personal y privado que se puede hacer público si sus informaciones sirven para reforzar la argumentación que se quiere construir.” (Coller, 2000, p.86)

3.6. Procedimientos para la recolección de los datos

En este apartado incluimos, además de los pasos que nos llevaron a la consecución de la investigación, los instrumentos utilizados durante la misma. En primer lugar, debemos recordar que nuestro interés estuvo centrado en describir los

procesos de aproximación temprana a la lectura en bebés provenientes de entornos lectores. En este sentido, el caso seleccionado para nuestro estudio se hizo en función de las características de los entornos lectores que fueron definidas en el segundo capítulo. Al ser seleccionada la familia, se procedió a una previa conversación con sus integrantes, padre y madre fundamentalmente. Durante este primer encuentro dialogamos sobre aspectos relacionados con la investigación propiamente dicha y nuestro interés en registrar los eventos de lectura entre la madre y el bebé en el hogar. Posteriormente, acordamos una entrevista que se llevaría a cabo en el mismo contexto y que sería registrada, previa autorización de los padres, en una grabación magnetofónica. Ese mismo día, luego de la entrevista, convinimos la regularidad de las visitas que tendrían como objeto el registro audiovisual de las interacciones durante los eventos de lectura. Fue así como cada 15 días visité la residencia familiar de Federico para, además de grabar con mi cámara de video las sesiones de lectura, conversar con la madre sobre los avances de su pequeño y sobre otros temas referidos a literatura y educación que se iban sucediendo de manera espontánea.

Es importante aclarar que algunos de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos emergieron justamente en el proceso investigativo; otros, fueron descartados en el devenir por cuanto consideramos irrelevante su utilización, tanto por los datos que aportaban como por su imposibilidad de ser aplicados. Aquí nos referimos a la *Escala de inteligencia sensorio motriz*, que fue aplicada a los tres primeros casos seleccionados (dos de ellos, por razones ajenas a la investigación, no continuaron en el proyecto). Otras herramientas cambiaron de nombre, por ejemplo *la Hoja de observaciones del adulto* la denominamos, posteriormente, *Orientaciones para el seguimiento del proceso de lectura* por parte de los padres (Anexo 3). A continuación justificamos el por qué de cada uno de los instrumentos utilizados.

✓ **Entrevista a los padres**

La entrevista es una técnica de recolección de datos en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (informante) a fin de obtener datos sobre un problema determinado, en una cultura particular. (Rodríguez, Gil y García, 1996)

Entre los tipos de entrevistas más comunes en la investigación cualitativa tenemos: *estructurada, no estructurada o en profundidad, de grupo*. En nuestro caso particular, empleamos la entrevista no estructurada pues su uso se adecuaba a nuestro objeto de estudio. Este tipo de entrevista se utiliza, generalmente, para obtener el conocimiento del punto de vista de los miembros de un grupo social. Se trata, si se quiere, de una conversación libre en la que el investigador, a partir de las respuestas de los informantes, va incluyendo elementos que ayudan a que emerjan otros aspectos que pudieran resultar relevantes al estudio.

En nuestra investigación consideramos pertinente conversar con los padres acerca de su historia familiar en cuanto a la lectura. Para ello utilizamos un guión de preguntas abiertas que sirvieron de disparador a la conversación (Anexo 1). En este sentido, indagamos acerca del tipo de literatura que ellos leen, la importancia que le otorgan a la lectura, el tipo de actividades de lectura que realizan con el bebé, con qué tipo de materiales cuentan, entre otros aspectos. Todos estos datos aportaron información relevante en cuanto a la actitud de los padres frente a la lectura, al valor que le otorgan en su vida y por ende en el tipo de interacciones que se suscitan con el niño sujeto de investigación.

✓ **Orientaciones para el seguimiento del proceso de lectura**

Este instrumento fue diseñado a partir de las categorías iniciales que emergieron del estudio piloto, y constituyó una guía de observación que permitió a los padres registrar los aspectos más importantes del proceso de lectura del bebé. Consta de tres partes: A: El ritual de la lectura, B: Desarrollo del lenguaje y C: Internalización del

género literario, precedidas de una breve presentación donde se resalta el valor de la lectura y se les invita a participar en el proyecto.

Cada uno de los rasgos antes señalados (A, B, y C) consta de una serie de ítems que los padres podían ir observando en el transcurso de las interacciones con sus pequeños a partir de los eventos de lectura. Allí podían registrar los recursos de que dispone el niño, los libros que selecciona para hojear y mirar, el tiempo que invierte en esta actividad, la frecuencia de las interacciones entre él y su familia durante los eventos de lectura, las visitas a las librerías o bibliotecas, y cualquier otro evento relevante que diera cuenta del proceso de lectura del niño.

✓ **Video grabaciones**

La observación participante depende, en gran medida, de la observación directa como una estrategia básica para la recolección de los datos (Jorgensen, 1989, cit. en Bottorff, 2005). En este sentido, los avances tecnológicos en el área audiovisual han contribuido de manera significativa a la facilidad y la flexibilidad con la que pueden ser grabados y analizados los comportamientos humanos. Grimshaw (1982, cit. en Bottorff, 2005), describió las dos ventajas principales de usar registros audiovisuales como recursos de investigación: la densidad y la permanencia de los datos, y la gran cantidad de información que perdura en el tiempo y puede ser revisada cuantas veces lo requiera el investigador.

En nuestro estudio, a través de una cámara de video registramos, cada 15 días, los eventos de lectura que se suscitaban en el hogar de los bebés, las situaciones propiciadas por los adultos miembros de la familia, y las situaciones que se daban espontáneamente, en el caso del estudio piloto. Fue así como obtuvimos una gran cantidad de datos que permitieron observar el proceso con mayor detalle y contrastar los hallazgos con las notas de campo y otros instrumentos utilizados.

✓ **Notas de campo**

Las notas de campo son utilizadas por los etnógrafos y representan una estrategia no interactiva de recogida de datos. Si bien posiblemente tienen un carácter idiosincrásico por cuanto pueden reflejar los intereses de cada investigador, utilizadas de manera adecuada, el registro de observaciones a través de esta estrategia resulta menos reactivo para los informantes. En algunas situaciones puede constituir un acto de delicadeza de parte del investigador y hacer que los participantes se comporten con mayor naturalidad. (Goetz y Le Compte, 1984)

El uso de las notas de campo, en nuestra experiencia, constituyó una estrategia complementaria al resto de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos. Permitted, en todo caso, reportar la observación y descripción del entorno familiar, las reacciones del niño ante las lecturas, sus comentarios, las preguntas que hacía el adulto, la postura corporal de los participantes, su disposición o no para la actividad, la conducta del investigador, entre otros aspectos.

3.7. Procedimiento para el análisis de los datos

Tal como lo hemos apuntado en el desarrollo de este capítulo, la etnografía es ecléctica en sus métodos de recogida de datos, pero también en sus procedimientos de análisis. El etnógrafo se vale de numerosas técnicas para recolectar información, y los datos obtenidos con una técnica pueden comprobar la exactitud de los que han sido recogidos con alguna otra.

El análisis de los datos en la investigación cualitativa, según Villalobos (2003), se concibe mejor como un proceso continuo a lo largo del estudio. Para este autor, a medida que se escriben las notas de campo, se transcriben las citas de video o magnetofónicas (en el caso de que los datos de la entrevista hayan sido registrados bajo este procedimiento), van surgiendo aspectos no previstos por el investigador. Esto

puede ser de gran relevancia pues el enfoque y la atención se centrarán ahora en tales hallazgos.

Con base en los datos reportados a través de los distintos procedimientos de recolección utilizados en nuestra investigación, nos enfocamos en ordenarlos, identificarlos, clasificarlos y establecer las categorías pertinentes para su posterior triangulación. Es importante destacar que, tal como lo señala Villalobos (2003), cualquier tipo de análisis involucra una reducción de los datos. Esto implica tener la capacidad de ordenar, categorizar, priorizar e interrelacionar los datos. En el proceso de análisis de los datos en la etnografía se requiere, igualmente, elaborar descripciones detalladas y exhaustivas de los lugares, eventos y participantes. Pero además, ofrecer explicaciones acerca de las situaciones sociales estudiadas.

En el caso particular de los registros obtenidos a través de video grabaciones y sus respectivas transcripciones, los datos a partir de las *Orientaciones para el seguimiento del proceso de lectura*, además de los resultados de la entrevista realizada a los padres, toda esta información constituyó la base para proceder con el análisis de contenido.

Cuando se habla de datos cualitativos se hace referencia, generalmente, a textos y a narrativas. Los primeros incluyen desde películas, videos, periódicos, correos electrónicos hasta historias de vida; los segundos se refieren a relatos sobre algún tema o vivencia particular, como haber padecido alguna enfermedad, divorcio, entre otros. (Ryan y Bernard, 2003, cit. en Fernández Núñez, 2006). Este tipo de material susceptible de ser analizado, implica dos vertientes en las ciencias sociales, la tradición lingüística y la tradición sociológica. La primera de ellas trata al texto como un objeto de análisis en sí mismo, la segunda, como una ventana a la experiencia humana. La tradición lingüística aborda el análisis del discurso, el análisis de ejecución y el análisis lingüístico formal. La tradición sociológica abarca dos tipos de textos escritos: en primer lugar, las palabras o frases generadas por medio de técnicas de elicitación sistemática y, en segunda instancia, los textos libres como las narrativas, los discursos y las

respuestas a entrevistas no estructuradas o semi estructuradas. (Fernández Núñez, 2006)

Estos textos libres pueden ser analizados a través de distintos métodos entre los cuales está el análisis de contenido y al que nos referiremos en las siguientes líneas. Según López Noguero (2002), el análisis de contenido es una forma particular de analizar documentos. No es el estilo del texto lo que cobra relevancia en el análisis sino las ideas expresadas en él. Como otro tipo de análisis cualitativo, el análisis de contenido exige un gran trabajo y puede usarse con los datos obtenidos a partir de entrevistas, por ejemplo. Casi siempre amerita categorizar las palabras o frases del texto con rótulos que reflejen conceptos o grandes temas. Es de allí entonces, de esos textos recopilados a través de los distintos instrumentos (transcripciones de grabaciones magnetofónicas o audiovisuales, registros en diarios o en otro soporte) que emergen las categorías de análisis. Esas categorías pueden ir variando en el proceso en la medida en que el investigador revise, analice y coteje la información.

En nuestra investigación, surgieron unas primeras categorías en el estudio piloto que orientaron la observación en el segundo caso. Poco a poco fueron tomando forma, reagrupándose, cambiando de nombre, sustituyéndose unas por otras. Una vez organizadas en un complejo sistema de análisis procedimos, una vez codificados los textos (tal como lo veremos en el capítulo de resultados), a seleccionar los diversos fragmentos provenientes de los textos analizados que nos permitiera ilustrar mejor cada una de las categorías que surgieron durante el proceso. Paralelamente, íbamos triangulando la información con otros estudios similares y con la teoría en cuestión. Veamos entonces en qué consiste este procedimiento.

Para Simons (2011) “la triangulación es un medio de análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos para generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las afirmaciones más importantes.” (p.181). Es así que en la investigación cualitativa y específicamente en el estudio de caso se utiliza la triangulación como una herramienta

para, de alguna forma, validar los resultados obtenidos. En la triangulación de datos, que utiliza diferentes datos para poder comprender los temas, hace que las descripciones sean más ricas y sirven para verificar la importancia de los temas a través de distintos métodos o fuentes. (Denzin, 1978, cit. en Simons, 2011)

Para finalizar, el análisis de datos cualitativos lleva implícito, en ese esfuerzo de interpretación del investigador, dos polos que no hay que perder de vista, el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Volvemos a la diada observación-observador. Para Maturana y Varela (2002), tal como lo hemos resaltado, el observador no accede a una realidad objetiva independiente de él, sino que es parte integrante de la realidad que observa. No existe, en consecuencia, una realidad objetiva única en la que todos los seres humanos nos encontremos por igual, sintiendo y pensando del mismo modo. La existencia de mundos posibles es lo que posibilita que haya tantos dominios de realidades como dominios de coherencias de la experiencia de cada observador. Es de allí de donde se genera el conocimiento, a través de una reformulación aceptable de una experiencia, dando una explicación que permite el dominio explicativo que cada persona (cada observador) posee.

Estar abiertos a distintas miradas, construir significados y reconocer las divergencias en este complejo proceso, es lo que nos permitirá como observadores llevar aún más lejos las investigaciones de naturaleza social y así poder profundizar en la comprensión de realidades posibles para revelar una imagen que revalorice este tipo de estudios.

CAPÍTULO 4

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Desde mucho antes de estrenar la vida, mi madre me colmó de palabras, de sonidos familiares, del calor de su cuerpo. Los otros humanos se le aproximaban, tocaban su barriga y me saludaban: “Hola bebé”. Yo, acurrucado en su vientre, me sentía protegido de todo infortunio y su tenue voz me tranquilizaba. Esa música me llegaba en secreto, se filtraba a través del conjunto de sonidos que provenían de mi propio cuerpo y del suyo. Sus caricias, sus palabras afectuosas, su lenguaje cotidiano, me iban dando las señales necesarias para convertirme en persona.
Manuela Ball

En este capítulo presentamos los resultados de nuestra investigación. En primer lugar hacemos un recuento de los entornos familiares de los informantes para luego detallar los hallazgos en el estudio piloto y en el caso de Federico. Con base en ellos analizamos los grupos de categorías que fueron emergiendo durante la investigación y que dan cuenta de la evolución del proceso estudiado, es decir, tanto de la caracterización del entorno favorable de lectura, como de la dinámica que se desarrolla en él a partir de las acciones de los niños, de las intervenciones de los padres y de las interacciones entre ambos.

Para ello utilizamos varios instrumentos y estrategias propios de la investigación cualitativa:

- El análisis de contenidos pues nos permite apreciar a través de los textos extraídos (entrevistas, diarios escritos) la naturaleza de los eventos que se han suscitado en los entornos en los que nuestros informantes interactuaban con los adultos (específicamente con la madre) a partir de situaciones de lectura.
- El registro audiovisual a partir de las transcripciones de video que nos aporta la información paralingüística y socioafectiva del entorno de lectura.

Los datos registrados produjeron un numeroso corpus de información que requirió codificar, transcribir y organizar elementos para ser analizado. Sobre la base de esta información hacemos, en el último apartado de este capítulo, la triangulación que nos permita conjugar los resultados de nuestra investigación. Además de los textos

sometidos al análisis cotejamos los resultados con otros estudios similares y con las teorías que sustentan la investigación a fin de generar nuevas ideas que nos permitan comprender y entender mejor este proceso evolutivo.

4.1. Apreciación de los entornos de lectura

Tal como fueron definidos en el segundo capítulo de esta investigación, los entornos favorables de lectura propician situaciones en las que los niños tienen la posibilidad de acceder a materiales impresos diversos y además, contar con la mediación de adultos lectores que le muestren al pequeño como se usa la lengua escrita, cómo se agarran los libros, cómo se pasan las páginas, cómo suena la voz cuando se lee. En estos entornos los libros hacen presencia, están al alcance, se actualizan en la cotidianidad de sus interlocutores. También se habla de libros, se comenta lo que se lee, y en esos momentos se habla en una lengua diferente, la de los libros. Los adultos leen para los pequeños, seleccionan textos que creen puedan ser del agrado de sus hijos, los sientan en su regazo como una extensión de su propio cuerpo, le dan el regalo de una dicha compartida que sólo se vive a través de la lectura.

En los casos estudiados, específicamente en el estudio piloto y el caso de Federico, el contexto podría decirse que es muy similar. Los bebés han nacido en un entorno en el que la lectura tiene un valor preponderante en la vida de sus protagonistas y forma parte de una práctica social espontánea y sostenida. No hay esfuerzos deliberados para que los bebés lean sino que dentro de la cotidianidad de la vida los libros están, se actualizan permanentemente en esa relación dialógica que se da en cada evento de lectura.

Ahora bien, para detallar la metodología del estudio, iniciaremos describiendo un poco las acciones específicas de las familias y particularmente de las madres, su interés porque sus hijos se aproximen a los libros y la lectura, esos mecanismos maternos que hacen que el pequeño se enganche tempranamente a una actividad que le da placer y que poco a poco se le hace necesaria. Detallamos en principio, el

contexto familiar de cada uno de los bebés involucrados en nuestro estudio. En este sentido, consideramos que la forma más adecuada de referirnos a los dos casos que a continuación presentamos es en primera persona, es decir, como investigadora. En el estudio piloto como protagonista, madre de Sebastián, y en el caso de Federico como observadora participante involucrada directamente con la familia y el contexto donde se desarrollaron las situaciones de lectura. Veamos.

4.1.1. El entorno de Sebastián

El hogar de Sebastián, bebé informante del estudio piloto, estaba conformado para el momento de la investigación, por su padre, madre, hermana mayor y eventualmente su abuela materna (38, 37, 12 y 75 años en ese mismo orden). Hijo de padres profesionales, Arquitecto y Licenciada en Educación, respectivamente, vivíamos en un apartamento ubicado en el casco urbano de la ciudad de Mérida. Los libros tenían una presencia importante en el entorno, situados en su mayoría en una biblioteca ubicada en el pasillo, también se los encontraba en el cuarto de su hermana, en las mesas de noche, en la sala. Sebastián tenía su propio cuarto donde jugaba con frecuencia con los juguetes dispuestos en cestas. También sus libros ocupaban un lugar en la habitación y podía agarrarlos y manipularlos cuando quisiera.

Mi historia de lectura, como madre de Sebastián, podría resumirla diciendo que crecí en una familia numerosa. Mi padre era un gran lector, lo recuerdo leyendo siempre en su silla de mimbre y una lámpara detrás de él. Era mi madre quien nos contaba historias, siempre a la hora de dormir, esos cuentos clásicos que han pasado de generación en generación. Ella también era lectora, nos hablaba de los libros que había leído en su juventud. Luego su afición por la lectura decayó por falta de tiempo, criar nueve hijos no siempre permite abrir espacios para leer. También mi abuela, en sus ratos libres nos contaba historias en el solar de su casa. Así que aprendí a leer, seguramente, con alguno de esos libros de lectura inicial, no recuerdo su nombre, pero tenía a mi alrededor ocho hermanos que veía siempre leyendo, haciendo tareas, buscando información. Si bien me encantaba leer de pequeña, fue en la universidad

cuando redescubrí los placeres de la lectura, antes creo que la escuela hizo su parte y adormeció en mí ese deseo de leer. Cuando tuve a mi primera hija, incluso antes de que naciera, durante mis estudios universitarios comencé a comprar libros de literatura infantil y a hacer mi pequeña biblioteca que luego formó parte del acervo de libros de mi hija Andrea. Le leía, la estimulaba, conversábamos a partir de los libros, le encantaban las historias de hadas y princesas. Leyó muy pronto y con 5 años de edad fue promovida a primer grado. Luego de 11 años, cuando nació Sebastián, el número de libros para niños en nuestra biblioteca había aumentado y la oportunidad para usarlos y estimularlo con la lectura no se hizo esperar.

Con el mismo sentimiento y con un poco más de conocimientos en mi formación académica y como investigadora, comencé a propiciar, desde los primeros meses, una relación afectiva con los libros, ofreciéndoselos al pequeño, poniéndolos a su alcance. Debo decir que involucré a toda la familia en ese proceso. Padre, hermana y abuela se conectaron rápida y naturalmente como mediadores entre el bebé y los libros. Leíamos a diario, en distintos momentos del día, en distintos lugares de la casa, con la naturalidad de cualquier otra actividad. Sebastián buscaba -al principio gateando luego caminando- los libros que tenía a su alcance en los estantes de la biblioteca más cercanos a su mínima estatura. Pasaba ratos allí, sentado en el piso -luego en su sillita- revisando, hojeando, deteniéndose, detallando, observando imágenes, balbuceando. También el “escalón” de la sala pasó a ser su lugar favorito para leer a solas. Su andar se fue perfeccionando y al parecer disfrutaba de las idas y venidas de la biblioteca a la sala para llevar y traer libros, sentarse y “leer” muy concentrado -a veces en silencio, a veces en un diálogo personal- lo que veía en los libros. Estos momentos se fueron incrementando en el tiempo, así como los eventos de lectura dialógica, en compañía de sus seres queridos.

Muchas intervenciones que hacíamos mientras leíamos para Sebastián surgían espontáneamente:

-Hacer el sonido de objetos y animales, lo que nos demostró que las onomatopeyas son las primeras emisiones lingüísticas fáciles de imitar por los niños

menores de un año y está descrito cómo padres de distintas culturas las suscitan como mecanismo de facilitación verbal.

-Nombrar objetos y personajes, ya que introducir sustantivos representa una forma de enunciación de la realidad espontánea en padres de todas las culturas que, desde la lengua materna, introducen al niño en el conocimiento del mundo.

-Repetir las frases que decía el pequeño como un modo de reconocimiento a los avances y a sus iniciativas frásticas para animarlo a verbalizar, así como forma de reconocer sus aciertos en encontrar los objetos nombrados.

- Celebrar cuando señalaba lo que le pedíamos, como modo de reconocimiento de sus avances como lector.

- Formular preguntas que habitualmente hacen los mediadores en este proceso: ¿Qué es esto? ¿Dónde está...? ¿Cómo hace el...? ¿Te gusta este cuento? Conscientes de que esta actividad representa un mecanismo de cotejo sobre la comprensión semántica del relato y de la situación.

- Hacer comentarios acerca de las imágenes, del autor, del ilustrador; yo tenía la costumbre de señalarle dónde estaba escrito el título del cuento cuando se lo leía, dónde decía el nombre de quien lo había escrito, quién lo había ilustrado. Estos comentarios acerca de la edición son una forma de incorporar a los niños a la cultura de la lengua escrita.

Los encuentros se sucedían, entonces, espontáneamente como parte de las actividades diarias con el bebé, pero también se fueron complejizando las situaciones: aparecieron otros géneros, otros formatos que le permitían al pequeño apropiarse de nuevas características textuales y contextuales de los libros. Las rimas se convirtieron en una práctica divertida que hacía que Sebastián repitiera y aprendiera de memoria esa sonoridad: “Tilingo, tilingo” “Tun-tun, ¿quién es?”, “La gallina, la jabada”, “Los maderos de San Juan”, “Pimpirigallo”, “¿Qué quieres lobito?”, “Que llueva, que llueva”... Estos géneros tradicionales, legado de la tradición oral, producen en el pequeño un efecto de encantamiento por su musicalidad. Trabalenguas, retahílas, adivinanzas, juegos de dedos y manos, dichos y diretes, coplas, cuentos de nunca acabar, formaron parte de los textos -recopilados en colecciones impresas como las de Ekaré (*¿Qué*

será, qué no será?, Tun-tun ¿Quién es?, Pin uno Pin dos)- con los que tempranamente el bebé estuvo en contacto. Esto hizo que sintiera placer al compartir estas lecturas y, al aprendérselas de memoria, formaron parte de sus locuciones durante sus juegos o en situaciones cotidianas compartidas con el adulto. Mientras íbamos en el carro cantábamos, jugábamos con retahílas y trabalenguas, mientras estábamos en la cocina -él jugando, yo cocinando- inventábamos versos entre los dos.

Pero también las narraciones se fueron haciendo más largas, de cuentos más sencillos en cuanto a trama y narrativa -durante el primer año- pasamos a otros más complejos, libros álbum fundamentalmente cuyas exigencias al lector son mayores. Cerca de los dos años Sebastián escuchaba atento y hasta el final, libros como *La escoba de la viuda* (Fondo de Cultura Económica). Las imágenes lo atrapaban, se quedaba embelesado mirando las ilustraciones. Así, otras historias como *El sapo distraído*, *Rosaura en bicicleta*, *El rey mocho*, *La noche de las estrellas*, *Fábula de la avispa ahogada*, *El príncipe moro*, *La ratoncita presumida*, *El barco de Camila*, la colección de *El rey Rollo*, *El cocuyo y la mora*, *El canto de las ballenas* (todas de ediciones Ekaré), la colección de *Teo* (Odin), *Frederick* (Lumen), *La visita de Osito* (Alfaguara), *El libro apestoso* (Fondo de Cultura Económica), la colección de *Yok yok* (María di Mase), *Ernesto y Celestina* (Norma), son algunos de los cuentos con los que estuvo familiarizado.

Debo hacer mención especial a los libros álbum de Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica) y sus personajes, los primates. Sebastián mostraba predilección por estos libros en los que los protagonistas son, fundamentalmente, gorilas y chimpancés. *Cosas que me gustan*, un libro para bebés que presenta a un pequeño chimpancé llamado Willy haciendo cosas que hacen los niños pequeños (jugar en el parque, esconderse, andar en triciclo, bañarse, apagar las velas de una torta, pintar, disfrazarse, oír cuentos, entre otras acciones) generaba una especial fascinación en el bebé; era un libro de lectura obligada diariamente incluso varias veces al día. Pensamos que el personaje, sus rasgos infantiles, los actos cotidianos tan parecidos a lo que hacen los niños pequeños, lograron que Sebastián se identificara con él. Para

ese entonces le regalamos un chimpancé de peluche al que llamó Willy y al que, cuando leíamos el libro, lo ponía a hacer las mismas cosas que el personaje del libro. También *Willy el mago* y *Gorila* le encantaban. En el primero Willy, un poco más grande, hace cosas que los niños hacen a esas edades (jugar fútbol, por ejemplo). Con el segundo se maravillaba ante las ilustraciones. La trama y los espacios de indeterminación que deja el libro a capricho del lector, propiciaban entre nosotros interesantes intercambios y múltiples sorpresas en el rostro de Sebastián. En este sentido, las conversaciones a partir de los libros se hacían cada vez más exigidas en cuanto a preguntas que se le formulaban y también a las respuestas que el bebé ofrecía. Así, del balbuceo y señalar con el dedo cuando se le preguntaba algo (9 -10 meses), pasó a responder con los nombres de los objetos que veía (11-12 meses), luego con frases cortas (13 meses). Posteriormente era él quien hacía las preguntas: ¿Qué es eso? ¿Cómo se llama esto? ¿Qué está haciendo, mami? ¿Qué pasa aquí? (a partir de los 14 meses). Y más adelante describía lo que hacían los personajes y narraba la historia (a partir de los 16 meses).

Los cuentos clásicos también engrosan la lista. Aparte de *La bella y la bestia*, *El jorobado de Notredame*, *El gato con botas*, *Pulgarcito*, *La Sirenita* y *Blancanieves* cuyo personaje estrella era “Gruñón” (Sebastián jugaba y se disfrazaba como él), su cuento favorito era, *Los tres osos* (Océano). Le llamaba particularmente la atención y era de lectura ineludible. Muy pronto comenzó a nombrar los objetos y las acciones de los personajes del cuento. Le gustaba especialmente la entonación que yo utilizaba cuando hablaban papá oso, mamá osa y el bebé osito. Escuchaba con atención el relato hasta la última página, volvíamos a empezar, una y otra vez. También le agradaba escucharlo en el disco que traía la colección; mientras lo hacía, iba mirando el libro y pasando las páginas. Sin embargo, prefería la compañía de los miembros de su familia para que se lo leyeran. Se lo aprendió prácticamente de memoria. En uno de los registros de video, aparece Sebastián leyendo otro libro que asoció con el de *Los tres osos* porque en la portada hay una mesa y sillas similares a las de la casa de *Los tres osos*. Así, cuando agarró el cuento y miró la portada, comenzó a hacer el relato del texto original, de principio a fin. Este tipo de rasgos que observamos tempranamente en los niños que

crecen en entornos favorables de lectura forman parte de esa competencia comunicativa que se va gestando desde los primeros encuentros con la palabra oral y escrita.

Con relación a la introducción de los textos clásicos en el repertorio de lectura de los pequeños, nos queda la constatación de que representan un contexto de elaboración conceptual profuso y complejo en el que se mezclan elementos transculturales, léxico particular, gramática y estilo literario narrativo, además de los elementos que disparan la fantasía y la elaboración imaginativa.

Por otra parte, el aspecto afectivo involucrado en los eventos de lectura que propiciábamos fue cobrando una relevancia fundamental en situaciones particulares. Cuando tuve que reincorporarme a mi trabajo, meses después del nacimiento de Sebastián, era su padre quien se encargaba de cuidarlo en mi ausencia. Cuando me veía salir o se percataba de que yo no estaba en casa comenzaba a llorar, su padre apelaba a los libros para calmar al bebé. Ese efecto hipnótico de la lectura lograba tranquilizarlo y hacer una transición hacia alguna otra actividad que le propusiera al pequeño. De alguna forma los libros y los momentos de lectura compensaban mi ausencia. Igualmente, cuando se sentía quebrantado por algún resfriado, lo que más funcionaba para atenuar su malestar era acurrucarse junto a mamá o papá con un libro entre las manos. Los eventos de lectura compartida actuaban como un dispositivo para disipar cualquier vestigio de incomodidad.

Durante las vacaciones había menor frecuencia de lectura, sin embargo nunca salíamos de casa sin sus libros favoritos en la maleta. Las colecciones Ekaré de pequeño formato (Colección de *Rey rollo* y la de *Ponte poronte*) eran ideales para cargar encima y no dejar nunca de lado los momentos de lectura compartida. En una ocasión, un domingo que salimos a visitar a su abuelo olvidamos poner los libros en el morral. Ya de vuelta, cuando se percató de que no los habíamos llevado se inquietó un poco y durante el trayecto el tema de conversación eran los libros olvidados. No se

quedó tranquilo hasta que llegamos a casa, se dirigió a la biblioteca y se sentó en su silla a mirar sus libros.

Las visitas a las librerías, llevar los libros en préstamo de una biblioteca, dejar que el bebé ayude a llenar la ficha, son acciones positivas en estas etapas tempranas. Eso hacíamos con Sebastián y sobre todo ir a la librería por libros para él era una actividad que disfrutaba. Se sentaba en la sección de literatura infantil y pasaba largos ratos mirando los libros.

4.1.2. El entorno de Federico

Al hablar del entorno familiar de Federico, el bebé de nuestro estudio de caso, nos basaremos en los resultados de la entrevista que tuvimos con sus padres unos días antes de dar inicio a la investigación. A partir de esos datos pudimos darnos cuenta de las características del contexto sociocultural de la familia. Tanto los padres como su hermana son lectores, valoran la lectura como parte de la vida misma, como un instrumento esencial de la cultura que permite acceder a ella. Su hermana aprendió a leer tempranamente, cerca de los cuatro años, sin presión, pero sí en contacto permanente con los libros y en situaciones de lectura como una práctica sostenida.

Cuando fui por primera vez a hablar con la familia para contarles de la experiencia y la intención de la investigación, se mostraron receptivos y muy entusiasmados por participar, mucho más tratándose de involucrar, en un proceso que ya había comenzado, a su pequeño Federico. El día de la entrevista estaba la familia esperándome: papá, mamá, Federico y su hermana. Conversamos acerca del estudio que nos habíamos propuesto emprender y les pedí autorización para registrar la conversación en un grabador. A partir del guión de preguntas (Anexo 1), fui orientando la conversación, y tanto el padre como la madre hicieron aportes significativos en cuanto a sus respectivos procesos de lectura, su historia personal con la misma, las experiencias vividas en este sentido y lo referido a cómo han aproximado a sus hijos a este proceso.

La familia está conformada por su madre, su padre y su hermana (37, 51 y 5 años, respectivamente, para el momento de dar inicio a la investigación). Viven en un apartamento ubicado en el casco urbano de la ciudad de Mérida. Federico tiene su propio cuarto en el que están sus juguetes. En el área social de la vivienda se observa una biblioteca de grandes proporciones que acoge un gran número de libros. Sus padres y su hermana cuentan también con estantes de libros ubicados en sus respectivas habitaciones. En ningún espacio se observa la presencia de televisores. Cuentan con una laptop que se oculta discretamente entre papeles ubicados sobre un pequeño escritorio. Ambos padres son ingenieros de Sistemas. El papá es profesor universitario y la madre, para el momento de la investigación, se dedicaba al hogar y al cuidado de sus hijos. Comparten el gusto por la literatura, principalmente por la novela y la poesía. A diario leen la prensa, fundamentalmente noticias políticas y ensayos de escritores como Brito García y Eduardo Galeano. También han emprendido leer juntos temas sobre filosofía.

A Eugenia le encanta la poesía, sobre todo la de Federico García Lorca, de allí el nombre de su segundo hijo. Muchos de los libros que forman parte de la biblioteca fueron heredados de su padre, Domingo Miliani, ensayista, cuentista y profesor de literatura. Entre ellos está una colección de la Biblioteca de Literatura venezolana que data de los años cuarenta. Un legado que le dejó antes de morir. *“Es lo que conservo de él, porque los demás libros los donó”*, me contaba. Vivió con su padre hasta los cinco años, y no recuerda un contacto cercano con él hasta un poco después de los once años. En bachillerato leyó uno de sus libros titulado *Manual de literatura hispanoamericana*, lo que la acercó un poco más a él.

La madre de Eugenia es secretaria. No recuerda haber tenido en su casa materna una biblioteca como la que poco a poco ha construido con su esposo, mucho menos con ese tipo de libros. Tampoco recuerda haber sido una gran lectora en sus años escolares. Sin embargo, cuando ingresó al bachillerato comenzó a leer literatura, y confiesa haber leído casi un libro semanal durante ese periodo. Su madre siempre la estimuló a estudiar y sabía que leer era bueno, pero aprendió a hacerlo tarde, con el

libro 'Coquito'. Cuando empezó la universidad, nunca más leyó literatura. Sólo leía textos académicos, especialmente de Cálculo. *“Realmente aprendí a leer con sentido cuando comencé mi postgrado, me acerqué al estudio de la Filosofía, pero también aparecían temas de literatura. Así redescubrí lo que ella significa, sentí que la lectura era como una necesidad para vivir, casi como respirar”*, me decía. Su trabajo de investigación versa sobre la lectura. Hizo una evaluación sobre habilidades de lectura y escritura en estudiantes de básica y universitarios. Eugenia se dedica a su hogar y al cuidado de sus hijos, pero confiesa que cada vez que tiene tiempo toma algún libro de su biblioteca y lo lee. Para ella es un tesoro guardado, *“no quisiera trabajar nunca para poder leérmelos todos”*, confesó. También me dijo que para Luis, su esposo, *“él y leer son la misma cosa. Lo único que hace en la vida es leer”*.

Luis es oriundo de Lagunillas -una localidad cercana a la ciudad de Mérida- hijo de padres campesinos. Vio libros por primera vez en la escuela, cuando lo llevaron a Maracay y estudió Kindergarten en esa ciudad. Su encuentro real con los libros fue a través de sus hermanas, quienes estudiaban en la universidad. A los once años comenzó a leer literatura y se inició con García Márquez. *“El encuentro con los clásicos fue ya de viejo. Comencé de adelante para atrás”*, me decía. Lo marcó también un señor que le regaló las obras completas de Rómulo Gallegos, luego de conversar con él sobre libros en una fiesta de una familia amiga. *“Al otro día me dio ese regalo y yo sentí el deber de leer todos esos libros”*. Una vez en la universidad comenzó a leer textos relacionados con su carrera, pero ya tenía una formación literaria sólida. Con sus hijos mayores (27 y 21 años respectivamente) descubrió la literatura infantil, nunca había leído ese tipo de literatura y comenzó a interesarse por eso.

Eugenia y Luis me cuentan que la presencia del libro para los niños en la casa es exagerada, en comparación con el estándar, y los 'gestos' de ellos con los libros también. La hermana de Federico tiene su escritorio en la habitación y cuando llega del colegio, o de sus actividades, va directo a su cuarto a leer. *“No somos fanáticos, los dejamos. Cecilia misma lo ha pedido, pide libros, quiere leer”*. *“Lo que*

quiero es que ella llegue a ser un buen ser humano, se prepare y pueda servir. Que sea brillante, no me lo he planteado”, contó su madre.

Con su hermana, Federico comparte muchas cosas. En su habitación, donde Cecilia pasa gran parte de su tiempo libre, juega a la maestra, sienta a sus muñecas como si fueran sus alumnas, escribe, pinta, lee. Federico tiene una obsesión con su escritorio. Cuando la ve escribiendo, agarra un lápiz y escribe también junto a ella. Desde hace poco Eugenia le ha dado hojas y creyones porque ha observado que le gusta escribir. *“Antes del año y medio a Cecilia nunca le di lápiz o creyones para escribir”.* Federico tiene una buena relación con su hermanita, juegan armoniosamente. Ella lee muchísimo, todos los días un cuento completo. Él la ve todo el tiempo leyendo y escribiendo.

Para Cecilia leer es un placer y en su hogar comparten la lectura como se comparte ir al campo, o hacer deporte. Sus padres quieren que sea una persona culta, que conozca temas y autores, eso la ayudará a vivir. Pero, *“si me va a tocar regañarla para que lea, eso no lo haría”,* confesaba Eugenia. Durante su estadía en Francia, mientras Luis realizaba estudios, descubrió algo, se dio cuenta de que allá creen firmemente que los bebés pueden leer desde que nacen. *“Yo no sabía eso. Yo pensé que los niños leían desde que estaban en primer grado, y yo con la niña pensé que debía comenzar a leerle cuentos cuando ella aprendiera las letras”.* Estando allá se fijó en eso y comenzó a buscar actividades para hacer con Cecilia. En vista de que contaba con bibliotecas públicas por todas partes, comenzó a ir con ella y a hacer préstamos sin saber muy bien qué hacer. *“Me llevaba seis libros para la casa y ella todos los quería leer”,* dijo la madre.

Federico, por su parte, tiene acceso a los libros de su hermana, pero los de la biblioteca grande no le permiten que los manipule porque son delicados y aún no tiene la destreza para pasar las páginas de ese tipo de libros. Él tiene sus propios libros y su mamá los pone a su disposición durante los ratos que leen juntos. *“Le muestro libros con ilustraciones. Le llaman mucho la atención”.* Eugenia no tenía la intención de leerle

sistemáticamente a su hijo, pero como resultó que Cecilia leyó tan temprano, entonces decidió comenzar antes con Federico. Desde los diez meses lo vio interesado en los libros y comenzó a leerle. *“Pasaba las páginas (gruesas) con cuidado y se fijaba en los dibujos atentamente”*. Todos los días leen un rato. Se sientan en el piso, le muestra las ilustraciones, le señala algunas cosas, cómo hace el león, el loro... Le muestra los cuentos uno por uno, observa que unos le gustan más que otros. *“Leemos cuando ha comido y dormido, cuando está de muy buen ánimo. No cuando está cansado o con sueño”*, me aclara. Eugenia también le canta, le habla a Federico. Inventa canciones. Se sienta en el piso y juega con él.

A lo largo de varios meses estuvimos reuniéndonos durante casi una hora, dos veces al mes. Apenas llegaba a la casa de Federico, su madre me recibía con mucha familiaridad. Conversábamos acerca de los avances del bebé, sus lecturas, sus nuevos logros, y procedíamos entonces con la filmación. Luego, yo tomaba algunas notas acerca del ambiente, las respuestas del bebé, los diálogos generados durante la sesión, entre otros aspectos, mientras esperaba por un té que era preparado en la cocina por Eugenia. Aunque las sesiones de lectura entre Federico y su mamá duraban alrededor de 20 minutos, mi estadía se prolongaba hasta más de una hora, tiempo que disponíamos para compartir otros temas y hablar de literatura.

4.2. Resultados del estudio piloto: el caso de Sebastián

Una primera publicación del avance de nuestra investigación fue reportada en el año 2002, en una compilación que hiciera la doctora Myriam Anzola en el libro *Eventos tempranos de acercamiento a la lectura*, editado por el grupo de investigación Taller de Investigación Educativa-TIE, de la Universidad de Los Andes en Mérida, Venezuela. En esa oportunidad el estudio piloto arrojó datos muy importantes en cuanto a las categorías que iban emergiendo en el transcurso de las situaciones de lectura propuestas en el seno familiar del pequeño Sebastián y que posteriormente marcaron el rumbo del estudio de caso que nos plantearíamos años después.

Mi interés estaba centrado en observar y registrar en mi pequeño hijo, desde los 8 meses de edad, los primeros pasos en su iniciación en la lectura, en su camino como lector en ciernes. Propiciamos desde un principio, como ya lo hemos mencionado, un entorno favorable de lectura que le proveyera no solo de materiales impresos, sino de oportunidades para estar en contacto con los libros y disfrutar de esos encuentros con adultos mediadores leyendo para él a su antojo. Desde muy pronto, entonces, estuvo en contacto con los libros. Heredó de su hermana una gran cantidad y variedad de libros, con imágenes y poco texto, otros sólo con imágenes, libros de cuentos, de poesía, atlas de animales, colecciones de cuentos clásicos, adivinanzas, antologías de cuentos tradicionales, de literatura popular venezolana.

Desde que nació le cantaba y arrullaba con canciones de cuna, también le hablábamos mientras le hacíamos las cosas: mientras lo bañábamos, cambiábamos su pañal, lo vestíamos, mientras lo amamantaba. Todavía, aún después de los cuatro años, cuando hacíamos las labores en el hogar (ordenar la casa, cocinar, meter la ropa en la lavadora, cambiar un bombillo, arreglar algún mueble), lo involucrábamos explicándole lo que íbamos haciendo. De esa forma se generaba un diálogo permanente que lo invitaba a participar haciendo preguntas y aclarando dudas sobre su curiosidad infantil.

Desde que pude sentarlo en mis piernas, agarraba un cuento y, mientras pasaba sus páginas, le mostraba las imágenes y le contaba lo que observábamos. Su exploración del ambiente lo llevó a sacar las ollas de los armarios de la cocina, los juguetes de sus cestas, pero también los libros de la biblioteca que tenía a su alcance. En la cotidianidad de la casa, en situaciones diversas de lectura y escritura nos veía leer y escribir, le demostrábamos cómo se usan los libros y para qué sirve la lengua escrita. Él comenzó a imitar esos rasgos del lector en su tránsito frente a la biblioteca, allí se detenía y sacaba los libros, uno por uno, al principio de manera azarosa y desordenada, luego los iba apilando uno sobre otro una vez revisados. Cuando encontraba alguno que le interesaba hacía una pausa y comenzaba a hojearlo, si ya lo conocía, como el caso del *Libro de los animales de la selva*, ubicaba la página que le

interesaba y observaba detenidamente las imágenes. Desde los nueve meses ya intentaba pasar las páginas. Hay libros de páginas gruesas, especialmente pensados para los niños de esas edades con los cuales se le hacía más fácil manipularlos. Con los libros de páginas de papel tenía dificultad a esa edad (9 meses), sin embargo, lo intentaba y al parecer el simple hecho de “abanicar” las hojas le generaba un gusto particular. Una vez que aprendió a pasarlas, una después de la otra, esa gimnasia en la que su motricidad fina estaba involucrada le producía placer.

Poco a poco Sebastián fue descubriendo las otras posibilidades que el libro le ofrecía. El poder reconocer en una imagen la representación de la realidad, cuando comenzó a identificar los objetos allí simbolizados, sus primeras reacciones eran expresadas a través de gestos o señalar con el dedo. Luego apareció la palabra, ese poder que da el lenguaje de nombrar el mundo, de apropiarse de él. Fue a los 10 meses que comenzó a señalar las imágenes con su dedo y a balbucear mientras lo hacía; en este caso utilizaba un tono de voz diferente al que normalmente se utiliza. Desde esa edad hacíamos uso de un libro de imágenes sobre animales más grande que él, *El gran libro de los animales* que contiene grandes láminas sobre los animales de la selva, de la sabana, de Australia, del desierto, entre otros. También tiene, al pie de la imagen, una breve leyenda que da información sobre cada animal. Ese fue su primer gran contacto con imágenes de animales. Descubrimos que su interés se centraba en el gorila. Después de varios encuentros y de ver a su padre reproducir el sonido y la conducta más característica del gorila (golpearse el pecho), Sebastián comenzó a hacer lo mismo a los 10 meses aproximadamente. Cuando quería el libro del gorila o veía la portada hacía el gesto de golpearse el pecho. Luego manifestó agrado por el tigre y por la jirafa. A los 12 meses ubicaba entre un montón de libros, el de las jirafas, el del tigre y por supuesto el libro donde aparece el gorila. Cuando veía el tigre en la portada del libro imitaba su sonido. Cuando ubicaba el gorila en su libro de animales, hacía como el gorila y se golpeaba el pecho, cuando encontraba el libro de las jirafas y las veía, decía “tiata”.

A los tres años de edad, esa afición por los libros se mantuvo, pasaba largos ratos hojeándolos y disfrutando de ese momento a solas. Le encantaba que le leyeran cuentos y conversar con los adultos sobre las cosas que veía en los textos expositivos, los Atlas de animales, por ejemplo. Podía formular preguntas, refutar o confirmar sus hipótesis, expresarse libremente sobre lo que pensaba o había construido. Su papá, su hermana y yo le leíamos libros, también su abuela le narraba historias, le recitaba poesías y retahílas cortas, las mismas que nos contaba a mis hermanos y a mí cuando éramos pequeños. Nos veía leyendo, escribiendo, trabajando en la computadora. Los libros estaban siempre a alcance: en el carro, en su morral, en la cesta de los juguetes, en la sala, en su cuna, sobre la mesa de noche y por supuesto en la biblioteca.

Nos propusimos entonces llevar un registro de esos primeros pasos del niño en su formación como lector, sus primeros contactos con los libros. Al principio llevaba mis notas en un cuaderno donde apuntaba sus progresos y reacciones en situaciones de lectura. Posteriormente apareció la cámara de video, herramienta clave en este tipo de estudios. Así pues anotaba los libros que íbamos leyendo, sus reacciones, sus comentarios, las interacciones entre Sebastián y su familia, sus ratos de lectura a solas, además de las visitas a las librerías o bibliotecas, y cualquier otro evento relevante que diera cuenta del proceso de lectura del niño. Los registros audiovisuales, por su parte, aportaron datos importantes de los indicadores del proceso que muchas veces no podían ser recogidos en el diario. En total se registraron 560 minutos en 55 sesiones que se desarrollaron cronológicamente desde octubre de 2000 hasta octubre de 2002 cuando Sebastián ya había cumplido los 3 años de edad (Anexo 2). Es preciso aclarar que los registros en videos comenzaron a hacerse cuando Sebastián recién había cumplido los 13 meses, los datos previos a esta edad se registraron en el diario de notas por cuanto no contábamos en ese momento con la herramienta.

Veamos a continuación la tabla 1 que muestra un resumen de los resultados más importantes que pudimos registrar con Sebastián a lo largo de 30 meses consecutivos.

Tabla 1: Resumen de los resultados del estudio piloto

Edad	Interacciones de los adultos y los niños	Interacciones entre los niños y los libros	Competencia comunicativa de los niños
8 meses	Situaciones de lectura dialógica en el hogar	Toca y explora el objeto libro	Escucha al adulto cuando lee para él
9 meses	Los libros están al alcance del pequeño	Saca los libros de la biblioteca e intenta pasar las páginas	Presta atención durante las sesiones de lectura dialógica
10 meses	Lectura dialógica de cuentos y libros con imágenes fundamentalmente	Agarra el libro y pasa las páginas	Balbucea al ver las imágenes
11 meses	Situaciones de lectura dialógica de textos informativos sobre animales	Selecciona los que más le gustan	Imita el sonido de los animales. Presencia de palabra-frase
12 -13 meses	Se amplía la diversidad de textos en las situaciones de lectura dialógica (cuentos, rimas, textos informativos)	Busca en la biblioteca libros que el adulto le solicita. Ya los reconoce por algún rasgo	Se incrementa el número de palabras. Solicita con gestos que le lean algún cuento de su agrado
14 meses	Los libros están a su disposición en cualquier lugar del entorno familiar	Dedica entre 5 y 10 minutos a hojear libros a solas	Balbucea cuando ve las imágenes e imita sonidos de animales
15 meses	Interacción permanente con los libros y adultos leyendo para él	Identifica algunos libros por el lomo y los saca de la biblioteca, pide que se los lean	Participa más en las situaciones de lectura dialógica respondiendo a las preguntas del adulto
16-17 meses	Las preguntas de los adultos durante la lectura dialógica se han complejizado, p.e. ¿Qué pasa allí?	Coloca los libros de forma correcta (de arriba hacia abajo). Pasa de 10-15 minutos hojear los libros y mirando detenidamente las imágenes	Responde nombrando objetos que observa en las ilustraciones. Hace “como si leyera”

18 meses	Se generan diálogos más ricos entre el adulto y el niño a partir de los libros	Perfecciona la destreza de pasar las páginas	Conversa más y aparecen nuevas palabras. Responde a las preguntas señalando con el dedo y diciendo: "Aquí". Reconoce más de 20 animales en sus libros
19 meses	Se incorporan nuevos libros a su repertorio (libros álbum): <i>Gorila</i> , <i>Cosas que me gustan</i> de Anthony Browne	Muestra preferencia por algunos libros: <i>Los tres osos</i> y <i>Cosas que me gustan</i>	Dice "aquítá" cuando se le pregunta por algún animal del libro de los textos informativos
20 meses	Se mantienen las situaciones de lectura dialógica con los adultos	Descubre un cuento nuevo que le gusta y pide que se lo lean hasta cuatro veces. Pasa cerca de 30 minutos hojeando libros	Mantiene la atención hasta el final del relato. Incorpora nuevas palabras asociadas a los libros. Se complejiza la sintaxis
21 meses	Interacción diaria entre él y los adultos a partir de los libros, cuando él lo solicita o se lo proponemos	Dedica hasta 45 minutos hojeando libros en sus ratos de lectura "a solas"	Nombra los libros por el título. Construye frases de tres palabras. El vocabulario se incrementa y la sintaxis evoluciona
22 meses	Lectura dialógica de cuentos antes de dormir y en situaciones en las que está molesto	Se calma cuando se le leen cuentos	Construye frases de cinco palabras. Usa conectores para narrar lo que ve en los cuentos

23 meses	Narración de cuentos tradicionales antes de dormir (<i>La cucarachita Martínez</i> , p.e.) Lectura de historias en verso (<i>Doña Piñones, La ratoncita presumida</i>)	Le gusta la narración de historias y la asocia con la hora de dormir. Disfruta más de la lectura a solas	Memoriza versos que completa cuando el adulto le deja espacios
24 meses	Incremento de los juegos de dedos, rimas, versos cortos, retahílas, trabalenguas	Solo saca de la biblioteca los libros que desea leer	Repite las rimas que va aprendiendo. Construye relatos (10 palabras). Asocia hechos cotidianos con lo que ve en los libros
25 meses	Se mantienen las mismas condiciones de lectura dialógica	Disfruta de la lectura de poesías y ubica en el libro sus favoritas	Se sabe el nombre de más de 25 cuentos. Los pide por el título
26-28 meses	Incremento de lectura de poesías	Se incrementa la frecuencia de lectura, lee en promedio 10 libros al día a diversas horas, solo o con el adulto. No sale de casa sin meter un libro en su morral	Memoriza versos y los repite junto con el adulto. Se sabe más de 10 poesías
29-30 meses	Incremento de las situaciones de lectura dialógica de cuentos y poesías	Muestra mucho interés por la poesía. Se incrementa la frecuencia de lectura	En sus juegos trata de hacer versos. Habla en diminutivos tratando de que las palabras rimen en su habla cotidiana. Transfiere el lenguaje literario a la oralidad, inventa historias con personajes diversos y los hace dialogar

De estos indicadores del inicio en el proceso de lectura de Sebastián, extraídos del diario de notas y las transcripciones de los vídeos, pudimos observar la aparición de ciertos rasgos que una vez emergieron se mantuvieron en el tiempo de manera irreversible o fueron perfeccionándose poco a poco. Veremos a continuación las categorías de análisis que surgieron en nuestro estudio piloto. Resaltaremos cuatro grandes categorías con sus respectivas propiedades. En este punto solamente las mencionaremos. Una vez presentado el caso de Federico y procedamos al análisis apreciaremos cuáles de ellas emergieron en el transcurso de la investigación.

Tabla 2: Categorías de análisis. Estudio piloto

Categoría	Propiedades
<i>I. Interacciones de los adultos y los niños en un entorno favorable de lectura en el hogar</i>	Lectura dialógica de cuentos Lectura dialógica de textos informativos Lectura y repetición de textos de tradición oral (rimas, versos cortos, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, poesía)
<i>II. Interacciones entre los niños y los libros en una aproximación temprana a la lectura</i>	Exploración del libro con su cuerpo (tocar, oler, chupar, golpear) Pasar las páginas Orientación espacial del libro Identificación del libro por algún rasgo que lo diferencia Ubicación de la página de su preferencia Imitación de comportamientos lectores Incremento de los periodos de atención durante la lectura Preferencia lectoras

<p><i>III. Desarrollo de la competencia comunicativa de los niños</i></p>	<p>Enumeraciones estáticas y dinámicas</p> <p>Incremento del léxico asociado a los libros</p> <p>Evolución de la sintaxis</p> <p>Memorización y repetición de versos</p> <p>Anticipación de eventos del cuento</p> <p>Evocación de un evento o situación específica</p> <p>Solicitud o petición para que le lean cuentos</p> <p>Conversación durante la lectura dialógica</p> <p>Uso de estilo indirecto narrativo en sus juegos</p> <p>Incorporación de formas literarias a la oralidad</p> <p>Indicios de una diferenciación entre géneros textuales</p>
<p><i>IV. Desarrollo del vínculo afectivo en la interacción dialógica</i></p>	<p>Interacción afectiva con el adulto</p> <p>Consuelo y compensación a través de los libros</p>

4.3. Resultados del caso de Federico

Desde un principio, desde que comenzamos a registrar las sesiones de lectura con Federico y su mamá, le proporcionamos a Eugenia las *Orientaciones para el seguimiento del proceso de lectura* que habíamos elaborado a partir de las categorías que emergieron en el estudio piloto (Anexo 3). Si bien sabíamos por la entrevista sostenida con la familia -antes de dar inicio a la investigación- de las prácticas que hacían con Federico en cuanto a la lectura, este instrumento tuvo como intención ofrecer una orientación en cuanto a la observación de la madre en el proceso de acercamiento a la lectura de su pequeño. Así, ella pudo registrar durante casi diez meses, los progresos de su pequeño en cuanto a la manipulación de los libros, su interés creciente por los momentos compartidos durante la lectura, la evolución de su lenguaje, también el valor que ella y su familia otorgaban a esos momentos y al desarrollo de su pequeño en la cotidianidad del hogar. Dejábamos a su criterio la frecuencia con la que haría los reportes, no había ningún tipo de presión en este sentido, la idea era que, aparte de las sesiones de lectura filmadas, apuntara otros datos que en el día a día se iban presentando y de los cuales no podíamos estar al tanto. Sabíamos o intuíamos que su experiencia como investigadora sería muy valiosa a la hora de registrar la información durante las sesiones que se iban desarrollando con Federico, aparte de nuestros encuentros cada 15 días. Es importante señalar también que todos estos registros se vieron enriquecidos no solo con las filmaciones quincenales, sino con las notas de campo que yo llevaba como observadora participante durante cada encuentro.

Desde el primer momento Eugenia mostró en sus registros (Anexo 4) un compromiso importante en cuanto al proceso de lectura de Federico. Se implicó de manera directa en las situaciones que proponía a su bebé. Atendía a los detalles, observaba las reacciones de su hijo, registraba consciente y cuidadosamente lo que pasaba con el pequeño en las situaciones de lectura que ella proponía o que surgían espontáneamente. Poco a poco fue afinando su sentido de observación de los rasgos que Federico iba incorporando a su repertorio de respuestas antes los libros y la

lectura, ante las actividades que ella misma propiciaba. Sus reportes dan cuenta de la evolución de los comportamientos observados en Federico en su proceso de acercamiento a la lectura.

En el transcurso de la investigación observamos que hubo un desarrollo de habilidades importantes en cuanto a la manipulación de los libros, a la destreza de pasar las páginas, a colocar el libro en la posición correcta, a sus preferencias lectoras. Si bien al principio era la madre quien tomaba la iniciativa a la hora de proponer la lectura de algún cuento, poco a poco Federico se iba interesando por la actividad, insistía en que se le leyera, en compartir esos momentos con su familia. Era él quien marcaba la pauta, decidía qué leer y le daba el libro a su mamá para que se lo leyera. La lectura, poco a poco, se fue convirtiendo en un 'ritual'.

El desarrollo del lenguaje, por otra parte, dio muestra de avances significativos a lo largo del proceso registrado y fue, además, un aspecto valorado positivamente por Eugenia. Al principio, cuando comenzamos el registro de las sesiones en vídeo, Federico hablaba muy poco, y en las situaciones de lectura solo miraba el cuento mientras su mamá se lo leía. En ocasiones señalaba con el dedo algún objeto que le llamaba la atención o balbuceaba eventualmente a modo de comentario. En registros posteriores podemos notar que el balbuceo de los libros se incrementó e incluso imitaba sonidos y acciones que observaba en los mismos (sonidos de animales u objetos; soplar, aplaudir, decir adiós con la mano). Poco a poco se fue convirtiendo en un gran conversador, hacía preguntas, respondía, incrementó de manera significativa su vocabulario mucho del cual estaba asociado a los libros. Los comentarios de la madre de Federico ilustran claramente este aspecto: *“Todo este mundo del lenguaje y la lectura prospera en Federico con intensidad, es notable el desarrollo temprano de habilidades como: nitidez en la pronunciación de fonemas, concentración, amplitud de vocabulario, etc.”*. (R15, 02.10.06)

Cerca de los 19 meses Federico hacía 'como si leyera', empleaba gestos y balbuceaba mientras leía. También anticipaba eventos del cuento y utilizaba formas

fijas propias de la estructura narrativa de este género, por ejemplo: “Colorín colorado...”. Disfrutaba de la poesía y de los juegos lingüísticos, los versos de algunos libros que su mamá le leía. Así lo expresó Eugenia en uno de sus reportes: *“El Sapo distraído está escrito en versos sencillos con rima, esto parece encantarle a Federico. Cuando leemos, él va repitiendo los versos simultáneamente con mamá. Casi se lo aprendió de memoria. El cuento tiene cierta musicalidad y Federico va repitiendo los versos moviendo su cuerpo”*. (R17, 05.01.07)

Es importante resaltar la actitud y disposición de la madre de Federico a lo largo de todos sus reportes. Es evidente la forma en que se involucró en la actividad, en la gratificación que le producían los progresos de su hijo, sus comentarios, cargados de satisfacción, dan cuenta de ello. *“La lectura es parte de nuestra vida, la vida es lectura y la lectura es vida, leemos en la vida y vivimos lo leído. La lectura es alegría, juego, amor”*. (R15, 02.10.06)

A continuación, presentamos un resumen de los aspectos más relevantes que fueron tomados de los registros de la madre de Federico (Tabla 3, Anexo 4) y de la transcripción de los videos (Tabla 4, Anexo 5).

Tabla 3: Resumen de los registros de Eugenia

Registro- Fecha	Edad (meses, días)	Interacciones de los adultos y los niños	Interacciones entre los niños y los libros	Competencia comunicativa de los niños
R1 (15.04.06)	13 m, 15 d	Disposición de libros en el hogar Situaciones de lectura dialógica	Le llaman la atención los libros, los explora, muerde, golpea, dobla al revés. Observa las imágenes	Balbucea poco en las situaciones de lectura

R2 (03.05.06)	14 m, 5 d	Los libros están siempre en el mismo lugar. Han estructurado las sesiones de lectura dialógica y aumenta la frecuencia diaria	Imita comportamientos lectores. Parece disfrutar pasando las páginas.	A veces balbucea cuando ve las imágenes, imita sonidos de animales. Señala con el dedo lo que observa
R3 (19.05.06)	14 m, 17 d	La lectura se convierte en un ritual, leen a diario con el bebé	Muestra preferencia por algunos libros. Quiere ser él quien pase las páginas. Eventualmente coloca el libro en la posición correcta	Solicita que le lean los libros. Señala distintos objetos, balbucea mucho más en presencia del libro
R4 (31.05.06)	15 m, 3 d	Le ofrecen al niño nuevos títulos en distintos formatos durante la lectura dialógica	Las imágenes han cobrado mayor significado. Algo “está pasando” en el cuento	Se muestra más expresivo “hablando” en torno al cuento. Hace “como si leyera”
R5 (05.06.06)	15 m, 8 d	Toda la familia (padre, madre y hermana) comparten la lectura con Federico	Muestra preferencia por algunas páginas. Ya decide cuáles libros leer	Imita acciones que observa en la imágenes. Incorpora expresiones fonéticas más complicadas, como si conversara largamente y construyera frases
R6 (08.06.06)	15 m, 10 d	Varían los cuentos que van leyendo para el pequeño durante las sesiones de lectura. Hacen preguntas al bebé	Parece mostrar más autonomía y esto hace que esté menos atento a la lectura. Busca solo lo que le interesa en los libros	No siempre responde a lo que se le pregunta, pareciera estar procesando otras cosas que ve en los libros
R7 (16.06.06)	15 m, 14 d	Ofrecen gran variedad de textos a Federico durante los encuentros con los libros	Coloca el libro en la posición correcta de manera consistente. La lectura a solas comienza a disfrutarla	“Conversa” mucho durante la lectura. Atiende más a las preguntas y trata de responder

R8 (26.06.06)	15 m, 24 d	Los libros están más a su alcance que antes. Los adultos leen al pequeño textos con narraciones un poco más largas	El bebé agarra los libros y lee solo. Busca a sus padres para que le lean. Disfruta más y se le ve contento en las situaciones de lectura	Presta más atención a la narración de historias. Aunque trata de responder a las preguntas aún no lo hace explícitamente
R9 (06.07.06)	17 m, 4 d	En cada sesión de lectura se le ofrecen nuevos libros. Se propician situaciones de lectura dialógica a diario	Pide que le lean a cualquier hora del día. Disfruta mucho de la lectura a solas	Aún no utiliza alguna palabra específica para nombrar lo que ve en los libros. Responde más a las preguntas
R10 (14.07.06)	17 m, 12 d	Se mantienen las condiciones de lectura en el hogar	A ratos se olvida de los libros porque está interesado en la música y le gusta bailar	Comienza a nombrar lo que observa: “nené”, “agua”
R11 (23.07.06)	17 m, 21 d	En las situaciones de lectura dialógica la mayoría de las lecturas siguen siendo descriptivas y narraciones cortas (<i>La sorpresa de Nandí</i>)	Está muy interesado en las imágenes de los libros	Atiende a la pronunciación de las palabras y nombra lo que observa, responde más a las preguntas del adulto
R12 (13.09.06)	19 m, 11 d	Se retoman las sesiones de lectura luego de las vacaciones escolares. Han comenzado a leer poesías y versos cortos	Muestra agrado por este género. Está atento a la lectura pero por poco tiempo	Repite versos como “pon, pon, dedito pon...”; “Pico pico, melorico...”
R13 (18.09.06)	19 m, 16 d	Las sesiones de lectura dialógica se incrementan nuevamente	Recupera la atención habitual y se muestra más compenetrado con la actividad. Muestra preferencia por otros libros	Nombra algunos objetos que ve en los libros con la palabra explícita. Repite versos que ha aprendido

R14 (27.09.06)	19 m, 24 d	Se mantienen las mismas condiciones de lectura en el hogar	Quiere leer solo y que le lean varias veces al día. Está más atento, activo y ávido por descubrir y escuchar	Ha ampliado su registro de sonidos de objetos y animales. Dialoga más con mamá durante la lectura
R15 (02.10.06)	20 m	Se incrementan las situaciones de lectura dialógica con su hermana	Disfruta mucho de los ratos de lectura a solas y con su familia, se incrementa el tiempo que pasa en la actividad	Parece comenzar a construir frases de 3 palabras pero no con los libros. Repite palabras de los cuentos en sus juegos (juega a llamar a <i>La vaca Paca</i>)
R16 (15.11.06)	21 m, 13 d	Eugenia sigue leyendo para Federico, interactúa con él durante la lectura dialógica y las conversaciones son más ricas	Se muestra muy activo y atento durante la actividad de lectura. Disfruta cuando leen para él	Aumenta su vocabulario para explicar lo que observa. Lectura más interactiva, pide explicaciones, responde a las preguntas del adulto. Construye frases de 3 palabras en presencia del libro
R17 (05.01.07)	23 m, 3 d	Se mantienen las mismas condiciones durante las situaciones de lectura dialógica	Le encantan los versos de <i>El sapo distraído</i> . Observa detalles de los libros. Muestra mayor concentración durante la lectura	Dice: "a leé tueto" (a leer cuento) y "colorín colorado". Repite versos que aprende de memoria. Aparecen conectores en sus descripciones

Tabla 4: Resumen de las transcripciones de los videos

Código	Nº Sesión	Fecha	Duración (min-seg)	La madre	El bebé
F-DVD-1	S1	03-05-06	18:20	Comenta lo que van viendo en las imágenes (nombra objetos, describe situaciones), hace preguntas (¿Qué es...? ¿Dónde está..? ¿Cómo hace el..?) y valoraciones positivas a lo que ve (¡Mira, qué bonito esto, Federico!), señala las imágenes. Reproduce sonidos y entona diferente al leer	Está interesado en la lectura, pasa las páginas, balbucea, señala con el dedo la imagen, imita sonidos de algunos animales, tiempo de atención corto
F-DVD-1	S2	19-05-06	21:42	Enumera objetos y personajes que ve en las imágenes para involucrar al niño en la lectura y ofrecerle información. Comienza a leer textualmente fragmentos del cuento, responde al bebé cuando este señala, utiliza expresiones para llamar su atención: ¡Mira!, A ver...	Imita el sonido de animales y reproduce acciones que ve en los libros: aplaudir, soplar. Le gusta ser él quien pase las páginas

F-DVD-1	S3	31-05-06	16: 25	<p>Barre el texto con el dedo mientras lee textualmente. Le muestra así la diferencia entre imagen y texto escrito. Cuando el bebé se distrae llama su atención con expresiones: ¡Mira, qué bello, Federico! ¡Vamos a leer el cuento de...! Utiliza libros que permiten hacer muchos sonidos onomatopéyicos</p>	<p>Es él quien busca los libros. Muestra preferencias por algunos (le indica a su madre con gestos que quiere que se los lea). Cuando tiene una página favorita en un libro quiere ir directamente a ella</p>
F-DVD-1	S4	09-06-06	13:36	<p>Aumenta la lectura de fragmentos del texto. Deja más espacios para que el bebé explore e intervenga. Pregunta ¿qué estás buscando?, cuando el bebé pasa las páginas</p>	<p>Disfruta del acto de pasar (abanicar) las páginas, es un experto. Pareciera que comienza a decir algunas palabras. Está más atento durante las sesiones de lectura</p>
F-DVD-1	S5	28-06-06	17:50	<p>En cada sesión introduce un cuento nuevo. Le agarra el dedito al bebé cuando cuenta los objetos que muestran las imágenes. Lee textualmente o comenta las acciones de los personajes</p>	<p>Incrementa su participación balbuceando e imitando sonidos mientras observa las imágenes. Sabe ubicar sus páginas favoritas. Imita la acción de contar con el dedo como le hace su mamá. Coloca el libro en la posición correcta</p>

F-DVD-1	S6	12-07-06	20:15	Las preguntas se han complejizado (¿Qué hace Paca con la brocha? Comenta que quiere leerle libros con más textos narrativos, menos descriptivos	Participa más de los diálogos durante la lectura, pero se distrae con facilidad. Ha ampliado su repertorio de sonidos onomatopéyicos (trua, trua; rum, rum)
F-DVD-1	S7	28-07-06	14:22	Los intercambios son cada vez más ricos en cuanto a las preguntas que formula. Se inquieta un poco cuando no puede llamar la atención del bebé	Interviene más en las sesiones señalando y nombrando objetos del libro, comienza a articular mejor algunas palabras. Se muestra inquieto porque quiere ser él quien decida qué leer
F-DVD-1	S8	06-09-06	12:02	Muestra y conversa sobre los avances del bebé en cuanto al lenguaje. Le hace muchas preguntas durante las sesiones de lectura	Se muestra más independiente y es él quien busca los libros que quiere leer y que su mamá ha dejado sobre el escritorio. Cada día conversa más
F-DVD-2	S9	21-09-06	17:25	Comenta que la lectura ha ayudado mucho a Federico en la apropiación del lenguaje. Las preguntas se han complejizado y los intercambios son más ricos	Pide los cuentos con alguna palabra: "Nandi" (<i>La sorpresa de Nandi</i>), "Nana" (personaje de <i>Cosas verdes</i>). Ha incrementado su vocabulario significativamente

F-DVD-2	S10	17-10-06	26:03	Se mantienen las mismas condiciones	Dice palabras cuando ve los libros: "pato", "bomba", "etota" (pelota), "tutuga" (tortuga), "uduga" (oruga). Cuando quiere que le lean un cuento lo nombra insistentemente hasta que lo consigue
F-DVD-2	S11	20-10-06	22:50	Le gusta mostrarle nuevos libros porque sabe que despiertan en el bebé su interés. Cuando son en verso, deja la última palabra para que Federico complete la frase	Cuando ve un libro por primera vez y le gusta, pasa las páginas rápidamente y luego las va observando, se emociona visiblemente. Completa la frase de un verso cuando mamá le deja el espacio
F-DVD-2	S12	10-11-06	19:15	Comenta que ha querido introducir a Federico en las rimas con cuentos como <i>El Sapo distraído</i>	Se anticipa a los eventos de los cuentos con alguna palabra o sonido particular. Disfruta de la lectura de cuentos en verso
F-DVD-2	S13	08-12-06	18:04	Hace más lectura textual de los cuentos; en el libro <i>El sapo distraído</i> deja la última palabra de la frase para que Federico la completa	Ya completa la frase con palabras más claras (parchita, gallina). Alguna imagen del cuento evoca en él un evento de la vida cotidiana
F-DVD-2	S14	03-02-07	20:00	Lee completa una historia para Federico, interrumpe la lectura con preguntas u observaciones sobre la misma	Muestra mucha más atención y sigue la lectura del cuento hasta el final. Construye frases de hasta cuatro palabras cuando conversa sobre el cuento

F-DVD-3	S15	09-03-07	25:25	Se incrementa el número de libros por sesión. También las sesiones son más ricas en cuanto a intercambios entre mamá y bebé	Conversa más y completa ya no solo la última palabra de la frase sino la frase completa. Construye frases de más de 7 palabras. La sintaxis se ha complejizado

Pasaremos ahora al análisis de los resultados de ambos casos. Hemos querido hacerlo de manera simultánea para ir explicando lo que fuimos observando en Federico y Sebastián. Sin ánimo de comparar, nos remitiremos a los datos obtenidos a partir de los instrumentos utilizados: entrevista, registros de la madre, diario de notas y transcripciones de las sesiones de lectura recogidas a través de los vídeos. Igualmente, cotejaremos estos resultados con los de otras investigaciones y con la teoría en el área a fin de triangular la información y construir un análisis que permita la comprensión y naturaleza del estudio.

4.4. Análisis e interpretación de resultados: Federico y Sebastián

Las coincidencias en los hallazgos en el caso de Federico con relación al estudio piloto son evidentes. Si bien hay algunas propiedades de las categorías que no se muestran de manera explícita, la aparición de rasgos muy puntuales del proceso de lectura emergen de manera significativa en Federico. En términos generales, pasar las páginas o colocar el libro en la posición correcta se observan con mucha claridad. Igualmente, en ambos casos, tempranamente los niños manifiestan sus preferencias por algunos cuentos y son ellos quienes deciden cuándo leer y qué leer. El incremento del léxico se hace manifiesto en los dos casos estudiados a partir de los 18 meses, cuando en el desarrollo evolutivo se produce la ‘explosión del vocabulario’ y, curiosamente, ese incremento está asociado mayoritariamente al lenguaje de los libros. El enganche con la lectura y el disfrute por los momentos compartidos con la madre y la familia al calor de los libros, pudimos presenciarlo de manera significativa tanto en

Federico como en Sebastián. Pero veamos más de cerca cada una de las categorías que fueron emergiendo y que marcaron el recorrido de estos dos bebés en su aproximación a la lectura. Las mismas serán definidas a medida que vayamos mencionándolas.

I. Interacciones de los adultos y los niños en un entorno favorable de lectura en el hogar:

Durante los encuentros tempranos con la lectura, los padres implementan una serie de acciones con sus hijos que son, en definitiva, las que favorecen ese acercamiento a los libros. Como adultos les mostramos no sólo cómo se agarran los libros, cómo se pasan las páginas, sino también entonamos de una manera diferente, hacemos pausas, señalamos lo que está en el libro, preguntamos, dejamos espacios para que el bebé responda o señale lo que allí está o le llama la atención, hablamos en lengua escrita. Muy pronto el bebé comienza a entender para qué sirve la lectura y cómo hacemos uso de ella los adultos de manera convencional.

Tal como lo señalamos en el capítulo dos, la perspectiva dialógica de la lectura tiene que ver con la interacción social que se propicia entre las personas -en este caso los adultos y el pequeño- mediada por el lenguaje. Es a través del diálogo que los padres intercambian ideas con sus hijos, aprenden conjuntamente y crean las condiciones para que se produzcan nuevos significados y nuevos conocimientos. Así pues, leerle cuentos y cualquier otro tipo de texto a los pequeños en cualquier momento del día –en la mañana, en la tarde, antes de dormir- y en cualquier lugar del entorno familiar, es una actividad que emerge de manera espontánea en hogares donde la lectura forma parte de la cotidianidad. Veamos las propiedades que muestra esta categoría en nuestra investigación y que describimos a continuación.

➤ **Lectura dialógica de cuentos:**

Durante la lectura que propiciamos tempranamente con los pequeños, está la de los textos narrativos. En este sentido, hay una serie de acciones que los padres realizan para acercar a los pequeños al relato: hacer el sonido de animales u objetos; nombrar objetos y personajes; repetir palabras o frases que el pequeño dice a modo de reconocer sus avances; celebrar cuando señala lo que le pedimos con frases como: “Eso es” o “Muy bien”; elaborar preguntas del tipo ¿Qué es esto? ¿Dónde está el...? ¿Cómo hace el...? ¿Te gusta este cuento?; describir situaciones y comentar las acciones que hacen los personajes; usar expresiones como ¡Mira, qué bonito esto! o ¿qué está pasando aquí? para atrapar la atención del bebé; dejar espacios para que el niño intervenga; leer fragmentos del texto al principio, luego cuentos completos; señalar y ‘barrer’ el texto con el dedo mientras se lee algún fragmento; complejizar las preguntas que se formulan al pequeño; relacionar la lectura con experiencias cotidianas.

➤ **Lectura dialógica de textos informativos:**

Al igual que la lectura de cuentos, este género textual aparece tempranamente por la posibilidad que ofrece a los adultos de involucrar al niño en las situaciones de lectura en el hogar. Mirar juntos libros con imágenes, con textos breves sobre esas imágenes, le dan la posibilidad a los padres de interactuar con los pequeños de manera placentera, deteniéndose, señalando, preguntando, comparando, formulando hipótesis, añadiendo información, dialogando juntos durante ese proceso. Este tipo de lectura incluye una variedad tipológica en cuanto a formato, materiales, registros y contenidos diversos que incluye abecedarios, atlas, enciclopedias, libros de imágenes y álbumes ilustrados, libros animados, tridimensionales, entre otros.

➤ **Lectura y repetición de textos de tradición oral:**

Este tipo de textos introduce al niño desde muy temprana edad en la musicalidad del lenguaje, en la estética de la palabra. Son textos que han pasado de generación en generación y que afortunadamente se han recopilado en libros para disfrute de los pequeños. A partir de esta diversidad y riqueza (rimas, versos cortos, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, poesía, divertimentos) se produce en la díada (adulto-niño) una cultura que algunos autores llaman la “cultura tierna del afecto”, del contacto físico. Son los primeros acercamientos a lo literario que van estableciendo un vínculo cercano entre la madre y su pequeño y que, al calor del juego, les permite disfrutar los vaivenes del arrullo que los somete a un encantamiento difícilmente inolvidable. El pequeño pronto aprende a repetir y a incorporar este repertorio de resonancias a su propio lenguaje. En situaciones cotidianas, con o sin el apoyo del libro, los adultos mediadores repetimos versos que hemos aprendido en nuestra infancia. Una de las acciones propias de los adultos en presencia de este género es dejar la última sílaba para que el bebé la complete. Es así como, en la cotidianidad del hogar, estos textos cobran protagonismo y el bebé muy pronto comienza a repetirlos.

A continuación haremos mención a las situaciones de lectura dialógica propiciadas en los entornos de nuestros informantes. Tanto en el caso de Federico como en el de Sebastián, los adultos a su alrededor utilizaron una serie de recursos o mecanismos que facilitaron la lectura dialógica con los pequeños. Todas esas acciones que hemos mencionado y que son, en definitiva, las claves para que el bebé se incorpore a la actividad y entienda cómo funciona la lengua escrita. Presentamos a continuación, algunos fragmentos tomados de las transcripciones de los videos durante las sesiones de lectura entre Federico y su mamá que ilustran perfectamente los comportamientos a los que nos referimos.

Como lo hemos expresado, Eugenia, madre de Federico, comenzó a proponer encuentros con los libros y la lectura cerca de los 10 meses de edad. Cuando comenzamos a registrar las interacciones entre ambos a través de los vídeos,

observamos aspectos referidos a hacer el sonido de animales u objetos a partir de las imágenes, hacer muchas preguntas al bebé acerca de lo que muestran los libros. Veamos el siguiente fragmento tomado de las transcripciones:

“Mientras pasa las páginas, Eugenia le habla al bebé y le comenta lo que muestran las imágenes. Federico mira con atención y quiere pasar las páginas él también. Parece interesado en una imagen en particular (el nené). La mamá le dice: -¿El nené? Federico balbucea algo y sonrío. Eugenia le señala a la mamá de la imagen. Me mira y comenta: -“Este libro lo estamos conociendo apenas”. Le pregunto cómo se llama y me dice: -“Se llama El museo de los niños (Les musée des enfants) y son cuadros de pintores que están en algunos museos de París. El libro recopiló figuras de niños, pero este es nuevo, no lo habíamos visto sino hasta ayer”. -¿Te gusta?- le pregunta a Federico. Él mira, hojea el libro y dice: -“ete, ete, ete ti”- y señala con su dedito la imagen. Eugenia busca otro libro del montón que tiene a un lado y le dice: -¡Mira! El de La vaca Paca. ¿Dónde está la pelota? ¿La pala? ¿El pajarito? (La madre silba como el pajarito). Federico observa las imágenes. La mamá pregunta: -¿Cómo hace el pajarito? Vamos a buscar la pelota, ¿dónde está la pelota? ¡Mira! La vaquita-. Él intenta pasar las páginas. Eugenia pregunta: -¿Qué estás buscando? ¿Cómo hace la vaca, Federico? Él sigue buscando y se molesta porque no puede pasar las páginas. -¡Ay! No abre, a ver- dice Eugenia. Consigue la vaca. -La vaca, muuu, muuu, le está dando comida al pajarito- dice la mamá. Federico observa y sigue pasando las páginas. -Pero no te gustó la pelota, ¡ay!, la pelota (...).” (S1 F-DVD-1)

En esta situación de lectura observamos la cantidad de preguntas que hace la madre a su pequeño con relación a las imágenes que observan en los libros. Federico participa observando, señalando, balbuceando. Sabemos lo importante que es la formulación de preguntas durante los eventos de lectura temprana. Al principio, más que controlar la comprensión del texto, el adulto hace uso de este recurso para entablar una comunicación con el pequeño, mantener su atención, involucrarlo en un diálogo que poco a poco se va haciendo cada vez más complejo y estructurado.

Durante todas las sesiones Eugenia mostró siempre mucho interés por ofrecer a su hijo variedad de libros de textos narrativos e informativos, sobre todo con muchas imágenes. En la situación antes reseñada, cuando le muestra el libro de la colección *La vaca Paca* (Sudamericana), observamos que hace el sonido de los animales e invita al pequeño a imitarla. Lo mantiene enganchado a la actividad a través de expresiones como ¡Mira!, ¡Ay! Este tipo de libros diseñados para los más pequeños, con imágenes coloridas y poco texto, atrapan su atención y permiten a los adultos mediadores

entablar un intercambio que va fluyendo -al principio con menos protagonismo del pequeño- hacia un verdadero diálogo. Esta otra situación ilustra estos primeros encuentros:

“Mira lo que está aquí: el patito, ¿cómo hace el pato? ¿Cómo hace? Cuac, cuac- dice la mamá. Federico observa con curiosidad y su mamá le dice: - A ver, ¿quién está aquí? (desplegando una imagen). -¡Mira! ¿Y el conejo?, vamos a ver el conejo. ¡Hola conejo! Federico mira con atención. -El pajarito, mira qué lindo, Federico, los buhitos. Él hace un sonido como de un pajarito. La mamá le dice: ¡Ay sí, qué bello! Él se emociona y trata de decir cosas.” (S1 F-DVD-1)

Otra de las acciones que hacen los adultos cuando leen a sus pequeños es enumerar los objetos que observan en los libros, en la segunda sesión observamos lo siguiente:

“Eugenia tiene a Federico en su regazo y en las manos un libro sobre animales de pequeño formato. Federico va pasando las páginas y ella comenta: - Pero mire, venga acá, vamos a acordarnos de una cosa que habíamos dicho: ¿qué dónde están los pajaritos? (Pasa las páginas poco a poco). El elefante y el pajarito; y dos jirafas, y el pajarito. Va señalando al bebé dónde está cada animal que menciona. Pasa la página: -Aquí hay tres gacelas, y el pajarito, cuatro hipopótamos, y el pajarito (cuenta los hipopótamos); y leones hay: uno, dos tres, cuatro, cinco... y el pajarito. Federico está muy atento a lo que dice su mamá.” (S2 F-DVD-1)

Leer fragmentos del texto también lo observamos en la díada. En el caso particular de Eugenia, al principio leía fragmentos cortos del texto para que el bebé no se distrajera. Poco a poco fue incrementando la extensión de los mismos, en la medida en que Federico se compenetraba más con la actividad y su atención iba en aumento.

“A ver, a ver ¿y éstos quienes son? ¿Cómo hacen estos? (señalando en el libro). Mientras, Federico va pasando las páginas y mira atento las ilustraciones. La mamá lee textualmente: “Los niños, aplauden todos los niños al señor”. -Mira el nené que te encanta.” (S2 F-DVD-1)

Algunos padres se involucran significativamente durante los momentos de lectura dialógica con sus pequeños, hacen de la lectura un juego en el que tanto el adulto como el niño se divierten y disfrutan. Observemos en este fragmento cómo Eugenia hace sonidos onomatopéyicos que el libro le ofrece para ilustrar a su pequeño

cómo suenan las tormentas, las gotas de lluvia al caer, situaciones que aparecen en el libro que comparten en esta oportunidad (*Elmer* de Editorial Beascoa):

“A ver, mira (dice Eugenia), Elmer está mirando las nubes (pasando las páginas). En la otra página lee: “¡Flash, crash, brum!”, y Federico sonrío. Ella repite la frase: “¡Flash, crash, brum!”, “A Elmer le emocionan las tormentas”. “Pum, ay, ¡perdón!”, y Federico se carcajea. –Ay, ¡qué divertido!, dice la mamá. “No es fácil distinguir a los elefantes comunes en la niebla”, Federico. (Él observa atento las imágenes) –“Plic, plac ploc”, “Plic, plac, ploc”... Él regresa a la página anterior para que su mamá lea: –“¡Flash, crash, brum!” (El sonrío). El bebé señala los elefantes. –Los elefantes están viendo la tormenta, dice la madre. Federico busca la otra página: –“Pum, ay, ¡perdón!” ¡Perdón!, dice Eugenia mientras Federico sonrío. Ella pasa otra página y exclama: –¡Mira, brrrr, brrrr, ups, ups! ¡Las pelotas de nieve! ¿Viste? Él dice algo y regresa la página, ella lee: –¡Uyy! ¡Uyy! ¡Cómo dice el elefante, Federico? “Ay”, responde él. –Ay, ¡perdón! Se tropezaron los elefantes- agrega Eugenia.” (S7 F-DVD-1)

Durante los encuentros con la lectura, los padres van apreciando el valor que ciertos libros y ciertas partes de los libros tienen para el pequeño. Eso lo hacen saber a través de sus comentarios y lo dicen explícitamente al bebé. Disfrutan además de la sorpresa y agrado que genera volver siempre a sus libros favoritos. Lo observamos en el siguiente fragmento:

“Por aquí está la pelota que te gusta mucho- dice su madre. El niño tiene la pelota de muchos colores. ¡Uy!, este te encanta también, la trompeta, mira, ¿cómo hace la trompeta? (Él la mira y se cohibe un poco) –¿Cómo hace? Federico dice: –“Ete”, y señala la imagen. – La trompeta, ¿cómo hace la trompeta? Turú turú, turú turú. ¿Y dónde está el bebé que toma teta, Federico? Él sigue pasando las páginas. –Este es el que está llorando... ¡Qué cosa tan bella! Por aquí hay un perrito que a ti te gusta, ¿dónde estará? (Eugenia busca en el libro). Federico sopla (como diciéndole a su mamá que busque la trompeta).” (S3 F-DVD-1)

Con el libro de *La sorpresa de Nandi* (Ekaré) uno de sus favoritos, reportamos lo siguiente:

“¡Mira! Ahí está Nandi con sus frutas, qué colores tan hermosos... (Federico sigue señalando y balbuceando). Sí, esa niña es lindísima, y aquí está con su amiga, mira, que a ti te gusta mucho (busca la página), te gusta muchísimo esto... ¿Dónde es que está Nandi? Federico espera... ¡Mira, están comiendo mandarinas! (Eugenia llega al final del libro). “Mmmm, mi fruta favorita, dijo Tindi” (lee textualmente). Vuelve a una página intermedia del libro y le comenta: –Y aquí está con sus hermanitos, mira los nenés, y las gallinas, coco coco co... Federico sonrío, ella busca su rostro para ver su reacción. ¿Cómo hacen las gallinas?”. (S4 F-DVD-1)

En la lectura de textos informativos Eugenia se preocupa por aportar información adicional a su pequeño, por describir lo que van viendo en las imágenes. Hace, además, valoraciones positivas del libro desde el punto de vista estético:

“Qué fotografías tan bellas de animales, Federico. (Él observa un poco serio). Este se llama la gamuza, y este que es bellissimo, el lince (El bebé balbucea mientras su madre le habla)... mira las orejas, puyudas (Federico mueve la cabeza en señal de negación). Eugenia le dice: -¿No te gusta? ¿O sí te gusta? Él comenta algo ininteligible e intenta pasar la página... -Pero aquí está uno de los más lindos, este es un oso... pero mira el oso panda, este es muy bello, ese es mi preferido- le dice a Federico cuando él quiere que siga pasando las páginas rápidamente.” (S4 F-DVD-1)

Con relación a la lectura y repetición de textos vemos que algunos libros para los más pequeños –no necesariamente de tradición oral- están escritos en verso y eso facilita y atrapa su atención. Con la colección de los colores (Playco Editores), Eugenia invita a Federico a disfrutar de la musicalidad del lenguaje, le crea suspenso mientras pasa una y otra página del libro al dejar espacios para que el bebé anticipe:

“Federico encuentra otros libros y Eugenia se los pasa y me comenta: “Aquí le compré los cuatro colores pero está pegado con el amarillo, el azul y el rojo, y los demás los tira”. (Es una serie de cuatro libros, Cosas amarillas, Cosas rojas, Cosas azules y Cosas verdes). Federico agarra el de Cosas rojas y balbucea mientras ve las imágenes. -¡Mira! Una manzana hechizada, Federico- dice Eugenia. El bebé pasa la página y la mamá lee: “el diablito disfrazado de hada”. Él mira a su mamá y sonrío, parece que disfruta de las rimas que le ofrece el libro. Señala otra página y ella lee: -“Un tomate en una ensalada”. -¿Dónde estará el lazo de Ada? Federico dice: yyy. -No, yyy está más atrás, esta es “Una rosa que no nada nada”, solo nada el pez. Federico sigue pasando las páginas, consigue algo y señala. -Ah, el lazo- dice Eugenia. Pasan las páginas y Eugenia dice: -mire Federico, yyy... Aquí, yyy... “¡Una fresa aplastada!”. Repite, yyy... “una fresa aplastada”. Me mira y dice la mamá: “él se acordó ahorita del yyy, porque el yyy es una sola página que tiene “y”. Cuando yo le leo pues solo dice yyy... (me la muestra) entonces él, empiezo a leer y de una vez dice “yyy”.” (S5 F-DVD-1)

Con Sebastián utilizamos, al igual que Federico, todo tipo de textos (narrativos, informativos, de tradición oral). Los libros de imágenes como atlas de animales, enciclopedias para niños, libros de pequeño formato con poco texto y muchas imágenes, especiales para los bebés (p.e. la colección *Libros de cartón* de Ediciones Ekaré, colección de *Yok-Yok* de Ediciones María Di Mase, colección *Cuentos en*

imágenes de Editorial Océano, entre los cuales estaba el de *Los tres osos*, uno de sus favoritos) fueron los primeros que comenzamos a mostrarle al pequeño. (Para más detalle ver Anexo 6 donde se incluyen algunos de los textos leídos por Sebastián durante los primeros 30 meses de edad).

Hemos mencionado en apartados anteriores que los libros estaban a su alcance, los de cualquier género y formato. Así, Sebastián tenía la posibilidad de sacarlos a su antojo de la biblioteca o de la cesta ubicada en su cuarto. Desde un principio nos lo sentábamos en el regazo o si estaba en el piso revisando los libros nos sentábamos con él. Las preguntas que al principio hacíamos eran de menor complejidad: ¿Cómo hace el...? ¿Dónde está el...? Pero poco a poco, a medida que avanzábamos en los encuentros, imitábamos el sonido de los animales o hacíamos sonidos onomatopéyicos ante objetos que mostraba el libro con la intención de facilitar al pequeño la adquisición de la palabra. Nombrábamos nuevos objetos desconocidos para el pequeño como una forma espontánea de enunciar la realidad, de aportarle elementos para apropiarse de ella.

De esa manera y poco a poco, los encuentros se fueron complejizando también. No solo el interrogar al bebé era parte de los juegos con la lectura, también ofrecer elogios, proporcionar y ampliar la información, sobre todo durante la lectura de textos informativos, compartir reacciones personales, tal como lo hemos observado con Eugenia y su pequeño en las transcripciones presentadas anteriormente. Definitivamente, vemos que la pregunta tiene un rol relevante en los encuentros de lectura dialógica por cuanto le permite al adulto mediador, cuando el niño ya ha avanzado en ese acercamiento a los libros y la lectura (cerca de los 14 meses) ir contrastando la comprensión semántica del relato o de la situación particular que muestra el libro por parte del niño.

También, relacionar las historias con experiencias de vida es una acción común en la lectura compartida. En uno de los registros con Sebastián, durante la lectura de uno de los libros de la colección de *Rey rollo* (*Rey rollo y los zapatos nuevos*),

Sebastián asoció inmediatamente la historia con la compra reciente de unos zapatos nuevos para él, incluso se levantó del sofá y fue directo a su cuarto a buscar sus zapatos nuevos.

A medida que transcurre el tiempo los momentos de lectura compartida se hacen cada vez más ricos. El bebé articula nuevas palabras y se va apropiando de nuevo léxico aportado por los libros. Los adultos mediadores celebramos sus nuevos logros y nos regocijamos con los pequeños, así lo vemos en el siguiente diálogo entre Federico y su mamá:

“Ayayay... Vamos a leer este que no lo habías visto hace muchos días. Lo abre y dice: -Se llama Un día de lluvia. El bebé señala y dice “yeyo”, la mamá agrega: -Pero eso no es la lluvia eso son tus rayas (días atrás Federico había rayado el libro). Miran de nuevo la portada, Federico balbucea algo y dice: “agua”. La mamá repite sorprendida: “agua”, ¡¡aja!! En la página siguiente Federico repite de nuevo “agua” y Eugenia le confirma: Ese es el agua, ¡es increíble! (Me mira y se ríe). Cierra el libro para mirar la portada y me comenta: “Él ya había dicho agua otras veces en otros libros pero en este no”. Federico me mira y dice de nuevo “agua”. -Desde que “empezó a hablar” (hace énfasis en la frase), no había leído este. Están todavía en la portada y Federico repite: “agua”.” (S7 F-DVD-1)

Por otra parte, tal como lo referimos en la descripción del estudio piloto, observamos que Sebastián fue tempranamente puesto en contacto con las rimas y los versos cortos, con textos de tradición oral. Mientras lo bañaba, lo vestía, salíamos de paseo, limpiaba la casa o cocinaba, le cantaba y recitaba versitos que el pequeño pedía que le repitiera una y otra vez. Era capaz de ubicar sus versos favoritos en algunos de los libros que teníamos (*Pin uno, pin dos; Tum, tum, ¿quién es?; ¿Qué será? ¿Qué no será?*, todos de Ediciones Ekaré). En una oportunidad (a los 23 meses aproximadamente) unos de estos libros lo habíamos dejado sobre el sofá de la sala. Él se acercó y buscó uno de sus versos favoritos *“Qué llueva, qué llueva”*. Ubicó la página, se puso el libro sobre el regazo y comenzó a cantar repitiendo una y otra vez, a la vez que aplaudía: *“Qué llueva, qué llueva, la vieja está en la cueva, los pajaritos cantan, las nubes se levantan, qué sí, que no, que caiga un chaparrón, con azúcar y turrón”*.

Otra de las acciones que comencé a hacer a partir de los 18 meses aproximadamente, era señalarle a Sebastián dónde estaba escrito el nombre del autor y si era otro el ilustrador, hacía lo mismo. Muchas veces le contaba quiénes eran, qué libros habían publicado o ilustrado, me refiero al caso particular de Anthony Browne, cuyas obras impactaron al bebé desde que las puse en sus manos. Este rasgo no lo observamos en el caso de Eugenia ni en las otras investigaciones revisadas. Mi intención fundamental era destacar al pequeño que, detrás de la página impresa, hay personas reales que se dedican a escribir e ilustrar libros para niños, además de aportarle datos sobre la edición de los mismos. Igualmente, la acción de barrer el texto con el dedo mientras leía fragmentos de algún libro, lo observamos también en el caso de Federico y su mamá. Esta estrategia, no reportada en otras investigaciones revisadas, hace que el pequeño vaya estableciendo diferencias entre la imagen y el texto escrito, una hipótesis que aparece en los niños durante su proceso de alfabetización y que ha sido reportada en los trabajos de Emilia Ferreiro e investigaciones similares.

Finalmente, identificar las estrategias interactivas que los padres o adultos lectores proponen a sus pequeños es un tema que ha sido estudiado en diversas investigaciones. Particularmente Morrow (1990, citado en Piacente y Tittarelli, 2009) enumeró estas estrategias de la siguiente manera: 1) Modelar la lectura, 2) Interrogar, 3) Andamiar el diálogo y las respuestas, 4) Ofrecer elogios o feedback positivo, 5) Proporcionar o extender la información, 6) Reformular información, 7) Dirigir la discusión, 8) Compartir reacciones personales, 9) Relacionar conceptos con las experiencias de vida, y 10) Gustar y disfrutar de la lectura.

Este autor afirma que dichas estrategias pueden aparecer de forma singular o bien de modo complementario, combinándose en muchas ocasiones. En nuestra investigación, vemos que la mayoría de estas acciones aparecieron en las díadas estudiadas. Unas antes, otras después, pero permanentemente ambas madres (y los demás adultos del entorno de los pequeños, cada quien con su estilo particular), de una u otra manera mostraron las posibilidades que ofrecen los intercambios tempranos con

la lectura, el compromiso que implica engancharse con los libros y disfrutar de estos momentos en los que lo que importa –tanto para el bebé como para el adulto- es estar en contacto a través del lenguaje y la palabra escrita. Como cuidadores poco entrenados, iniciamos, modificamos mantenemos y sobrevaloramos el diálogo que se gesta en las interacciones tempranas a partir de los libros. En definitiva, cuando los interlocutores se comunican, quieren comunicar más, lo que hace que haya una retroalimentación positiva que va en aumento. Veamos a continuación la siguiente categoría.

II. Interacciones entre los niños y los libros en una aproximación temprana a la lectura:

Durante los eventos de lectura dialógica los padres o adultos proporcionan al pequeño la posibilidad de interactuar en el lenguaje y a través de él. A partir de esos encuentros desde los primeros meses, el bebé despliega una serie de acciones con el objeto libro y a partir de él. Es así como aparecen rasgos como los siguientes:

➤ Exploración del libro con su cuerpo:

Cuando el bebé comienza a explorar el mundo, el libro es uno de esos objetos que lo circunda en un entorno favorable de lectura. Es así como a través de su cuerpo lo toca, lo huele, lo chupa, lo muerde, lo tira, lo golpea, en un intento por conocerlo y hacerlo parte de su mundo físico.

➤ Pasar las páginas:

Este rasgo se refiere a la destreza motora que el niño logra en el transcurso de su desarrollo temprano y está asociada a la manipulación de los libros en el contexto de interacción con adultos lectores, específicamente al hecho de pasar las páginas.

➤ **Orientación espacial del libro:**

Tiene relación con la posición correcta del libro a la hora de leer. Esta acción de ubicar el libro de arriba abajo, tal como se hace convencionalmente, consideramos que es un hito en el desarrollo de este proceso evolutivo.

➤ **Identificación del libro por algún rasgo que lo diferencia:**

Sobre todo si es su libro favorito, el niño lo reconoce por algún rasgo distintivo (portada, formato, color) cuando se le nombra o se le solicita que lo busque entre un montón.

➤ **Ubicación de la página de su preferencia:**

Cuando ya está familiarizado con las situaciones que proponen los adultos durante los eventos de lectura y con la diversidad de géneros y libros, el pequeño solicita la lectura de una página o fragmento en particular o es él quien la ubica en el libro.

➤ **Imitación de comportamientos lectores:**

Cuando ha estado en contacto con los libros y con situaciones de lectura en el hogar, el bebé se comporta como los lectores que tiene a su alrededor, hace “como si leyera” (agarra el libro, ‘balbucea’ y entona diferente) emulando a los adultos que leen para él.

➤ **Incremento de los periodos de atención durante la lectura:**

Poco a poco, en esa familiaridad con los encuentros de lectura compartida, los pequeños van incrementando el tiempo de atención durante la actividad. Van pasando

de cortos periodos de tiempo a periodos más largos en los cuales son capaces de seguir con atención la lectura de un cuento completo.

➤ **Preferencias lectoras:**

Con el contacto con los libros y las situaciones de lectura dialógica, los bebés muy pronto comienzan a mostrar preferencias por algunos libros (de cualquier género), tanto así, que solicitan que se los lean varias veces, una y otra vez.

Veamos ahora los rasgos que fueron apareciendo en nuestros informantes en el transcurso de las sesiones de lectura dialógica.

Federico emprendió muy pronto el pasar las páginas de sus cuentos y poco a poco fue perfeccionando esta destreza. La madre del pequeño reportó que al principio, cuando comenzó a explorar los libros con curiosidad, cerca de los 10 meses de edad, probaba a ver qué sucedía haciendo otras cosas: tirarlo al piso, morderlo, doblarlo al revés. Rápidamente imitaba el modo como mamá manipulaba el libro aunque con un “poco de torpeza”, según su propio testimonio. La lectura comenzaba en cualquier página en que se abriera el libro, aún no había incorporado la idea de pasar las páginas en el sentido convencional. Entendió cómo tratar los libros y a los 14 meses Eugenia reportó que Federico comenzaba la lectura a partir de las primeras páginas. A esta edad el bebé hacía intentos por poner el libro al derecho, así lo reportaba la madre en uno de los registros: *“Es aparente el intentar dar vuelta para ponerlo en la posición correcta (eventualmente lo hace)”* (R3,19.05.06). Pero fue exactamente a los 15 meses y 10 días cuando tomó conciencia de que el libro estaba invertido. *“Sistemáticamente lo coloca en la posición correcta cuando se le entrega invertido. Por supuesto que su criterio para reconocer la posición correcta es la imagen, no las letras”* (R7,16.06.06). Esto pudo ser corroborado en los registros de video de las sesiones de lectura cuando Eugenia, de manera intencional y como una demostración de ese nuevo aprendizaje, le dio un libro al revés a Federico y él, automáticamente, lo volteó. (S5, 28.06.06)

Con situaciones regulares de lectura y respetando los gustos del pequeño, poco a poco se va familiarizando con los libros que se le ofrecen, bien sea por el color, el formato, la imagen o incluso el título, el bebé es capaz de identificar esos cuentos dentro de un conjunto de libros. Federico comenzó a identificarlos por alguno de sus rasgos cuando su mamá se los pedía, cerca de los 15 meses de edad: *“Busca el libro de Nandi”*, o *“Vamos a leer el libro de Cosas amarillas, Federico”*. (S6, 12-07-06)

Igualmente, a los 14 meses el pequeño ya mostraba preferencias por algunas páginas y se detenía mientras hojeaba los libros o mamá se los mostraba. Al mes siguiente, Eugenia reportó que *“En su libro de la Biblia se salta todas las páginas y sólo quiere detenerse en una imagen que ocupa dos páginas donde se ve a Jesús con muchos niños”* (R5, 5.06.06). El rostro de Nandi en el cuento *La sorpresa de Nandi*, la niña de la trompeta en el libro *El museo de los niños*, y la pelota de *La vaca Paca*, le fascinan. Eso pudimos observarlo durante las sesiones de lectura cuando, particularmente con estos tres cuentos (leídos varias veces durante el proceso de grabación de las sesiones), Federico mostraba especial interés en detenerse en algunas de sus páginas. Noriega (2006) también reportó esta categoría en su estudio de casos con bebés de entre 17 y 25 meses de edad. La llamó *Ubicación de la página de su preferencia*, y la observó en los pequeños en situaciones de lectura dialógica cuando los bebés interrumpían la lectura para ubicar por sí mismos alguna página particular.

Cuando Sebastián comenzó a manipular los libros, los exploraba como cualquier otro objeto (les daba vueltas, los golpeaba, se los llevaba a la boca), sin embargo, al ver a los adultos pasar las páginas, muy pronto comenzó a imitar ese comportamiento. A los 9 meses hacía sus primeros intentos por “paginear” y aunque aún no tenía la destreza para hacerlo convencionalmente, lo intentaba. Con el contacto permanente con los libros a los 10 meses se sentaba frente a la biblioteca y en un evento que poco a poco se fue convirtiendo en un ritual, comenzaba a ejercitarse en la actividad hasta que se volvió experto, muchas veces lo hacía por el simple placer de hojear los libros y apilarlos muy cerca de él. Posteriormente y progresivamente el niño fue descubriendo

que las páginas se pasan de derecha a izquierda, esto no lo vimos sino hasta cerca de los 12 meses aproximadamente, aunque no de manera consistente. En muchas situaciones pasaba las páginas de izquierda a derecha también. A los 16 meses observamos con certeza y de manera irreversible que Sebastián colocaba el libro en la forma correcta. A veces, intencionalmente, se lo mostrábamos al revés, pero inmediatamente se daba cuenta y lo volteaba. Una vez que se apropió de este concepto visual sobre la palabra impresa (Clay, 1982 citado en Molina Iturrondo, 2001), no hubo vuelta atrás.

Por otra parte, el hecho de identificar los libros por algún rasgo distintivo pudimos presenciarlo también cerca del año de edad. Cuando le pedíamos que buscara el libro de la jirafa, el de *La pájara pinta*, o el libro donde estaba el gorila, iba a la biblioteca y lo ubicaba entre el montón de libros. Su libro favorito, *Los tres osos*, lo identificaba inmediatamente por el lomo ubicado con el resto de los libros en la biblioteca. Pensamos que por el color rosa intenso de sus tapas lo podía diferenciar rápidamente y, con una habilidad inusitada, lo sacaba con su dedo índice y comenzaba a leerlo. También tenía preferencia por algunas páginas, la escena de *El sapo distraído* cuando está en el mercado lo cautivaba particularmente. Lo mismo sucedía con otros de sus cuentos favoritos, quizá por eso, por las imágenes que atrapan a los pequeños, se hacen lectores asiduos de un libro particular.

En uno de los estudios de caso referidos en la revisión de antecedentes, nos encontramos con la investigación de Marcia Baghban (1990) quien realizó un seguimiento a su pequeña hija Giti en su aproximación al lenguaje oral y escrito desde el nacimiento hasta los tres años de edad. Si bien su trabajo se centró fundamentalmente en las interacciones dialógicas entre ella y su hija, explorando en profundidad el desarrollo del lenguaje de la pequeña, también arrojó datos referidos a algunos aspectos del proceso de aproximación a la lectura. En cuanto a la categoría que nos ocupa en este momento, *Interacciones entre los niños y los libros en una aproximación temprana a la lectura*, la autora reportó que “A los dieciocho meses, Giti era capaz de recoger un libro del piso, situarlo en la posición correcta frente a ella y

luego pasar las páginas de derecha a izquierda”. (p.112). A los 12 meses, “mostrar preferencia por determinados dibujos enseñándolos mediante repetidos y enérgicos movimientos de sus manos, mantener el libro abierto en ciertas páginas o localizar sus favoritas” (p. 39).

Otra autora cuya investigación resultó capital en nuestro estudio es Ángeles Molina Iturrondo (2001). En su obra “Leer y escribir con Adriana. La evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los seis años” explora la conquista de la palabra, tanto oral como escrita, de su hija Adriana. Con relación a pasar las páginas, reporta que a los 12 meses de edad la niña ya hojeaba los libros por sí misma y colocó un libro correctamente, a los 18 meses. En uno de sus diarios escribió:

Hace dos noches, observé cómo Adriana tomó uno de sus libros favoritos (*La vista*), e inadvertidamente lo colocó en su falda al revés. Acto seguido, se percató de esa discrepancia y viró el libro, colocándolo correctamente. Más tarde, deliberadamente, le di el libro al revés y ella lo volvió a colocar al derecho. (p.83)

Vemos pues que esta habilidad de pasar las páginas del libro aparece cerca del primer año de edad y tal como veremos más adelante, no viene sola sino acompañada de la acción de señalar y balbucear a partir de las imágenes. Posteriormente, en el primer semestre del segundo año, entre los 15 y los 18 meses en los casos analizados, los bebés entienden que el libro tiene una forma correcta de leer. Según Molina Iturrondo (2001),

(...) la construcción cognoscitiva de estos dos conceptos sugieren que se desarrollan como conocimiento implícito de la misma manera que se desarrolla el conocimiento sobre las reglas del lenguaje oral: mediante la interacción social que permite familiarizarse con las reglas que gobiernan la función del lenguaje impreso de los libros. (p. 87)

El acto de hacer “como si leyera” lo observamos a los 16 meses en el pequeño Sebastián. Durante estos momentos nos dábamos cuenta de que balbuceaba de manera diferente, era evidente que los puntos de inflexión cambiaban cuando “hacía

que leía”. Esta imitación de comportamientos lectores fue reportada por Baghban (1990) cuando su hija tenía 14 meses, así lo expresa en uno de sus reportes: “Comenzó a recoger sus libros, las revistas familiares o la propaganda que llegaba por correo y a practicar el balbuceo con el texto delante. Las visitas que la veían hacerlo comentaban: ‘suena como si estuviera leyendo’”. (p.40)

Por su parte Molina Iturrondo (2001) observó en su hija Adriana que a los 18 meses “dramatizaba” el papel de su madre como lectora. A esta edad agarraba un libro con el cual ya estaba familiarizada, señalaba en sus páginas con el dedo índice y verbalizaba “su jerga expresiva como si estuviera leyendo en voz alta” (p.82). Utilizaba además, una entonación análoga a la que usaba su madre cuando le leía sus cuentos favoritos. Lo mismo hacía con folletos que llegaban por correo.

También Federico comenzó a hacer lo mismo a los 15 meses. Eugenia reportó lo siguiente en una de las observaciones del proceso de su hijo: *“Toma el cuento en sus manos y comienza a explicar balbuceando. (Hace como si leyera). Imita gestos de asombro como los que hace mamá cuando lee.”* (R4, 31.05.06).

Pareciera que cuando los bebés imitan este comportamiento lector, establecen una diferencia clara entre cómo nos suena la gente cuando habla y cómo nos suena cuando lee. La aparición de este indicador en la apropiación del acto de leer, solo es posible, pensamos, a través del contacto con adultos lectores, con modelos que le ofrezcan al pequeño esas diferencias sutiles entre la palabra oral y la palabra escrita. De acuerdo con Villalón (2008), “Esta clase de conductas no siempre se origina en las acciones iniciadas por los mismos niños, sino que ocurre a partir de las conductas observadas en los adultos, que despiertan su curiosidad (...)”. (p.40)

En cuanto al incremento de los periodos de atención durante la lectura, Sebastián fue pasando de cortos periodos en su interacción diaria con los libros a un mayor tiempo de exposición voluntaria a la actividad (lectura a solas). De 5 minutos durante los primeros meses (10 meses aproximadamente) pasó a 10 durante los 14

meses; luego 15 minutos a los 16 meses, a los 20 meses podía estar frente a la biblioteca revisando sus libros y leyendo hasta media hora. Uno de los registros que más nos llamó la atención fue a los 21 meses, pues pasó en dicha actividad cerca de 45 minutos ininterrumpidos.

La atención que prestaba mientras los adultos leían para él también se fue incrementando. No hubo un interés deliberado por ir complejizando los textos que le ofrecíamos. Como los libros estaban a su alcance todo el tiempo, él escogía o le dábamos a leer por igual textos sencillos (poco texto o solo imágenes) como *La pájara pinta*, *Un día completo* y *Un día en la oficina* (Ekaré), o cuentos con una trama más estructurada como los libros álbum de Anthony Browne, o la colección Ponte Poronte de Ekaré (*Rosaura en Bicicleta*, *El sapo distraído*, *El perro del cerro* y *la rana de la sabana*, *Amamelis y el secreto*, *El rey mocho*, entre otros). Con los primeros, libros con imágenes solamente, la atención se centraba más en los objetos y personajes que los adultos nombrábamos y que él señalaba y nombraba balbuceando. Pero también estaban los libros informativos con imágenes de animales y textos breves. Estos le llamaban mucho la atención y escuchaba atento las leyendas debajo de cada imagen.

Los cuentos clásicos también formaron parte del repertorio: *Blancanieves*, *Los tres chivitos y el lobo*, *Los tres osos*, *La bella y la bestia*, *El gato con botas*. A los 20 meses Sebastián era ya capaz de mantener la atención con mucho interés hasta el final del cuento relativamente largo como el de *Los tres osos*. Nos deteníamos, él señalaba, le hacíamos preguntas, entonábamos diferente cuando había diálogos o sonidos onomatopéyicos, pero siempre escuchaba la historia hasta el final con mucha atención. Hubo periodos en que mostraba interés por otras actividades, ver películas, por ejemplo, o disminuía la frecuencia de lectura como en navidad, cuando venían de visita sus primos y no había mucho tiempo para leer, pero luego retomaba su actividad cotidiana de lectura.

Todos los niños tienen sus libros preferidos, Sebastián muy pronto acogió los libros con los cuales se sentía identificado o que por alguna razón pedía que se los

leyeran una y otra vez. Su primer libro favorito fue el de *Los animales de la selva* (Hemma), una colección de varios títulos de pequeño formato que llamaba su atención particular por el gorila. *La pájara pinta*, de la colección Libros de cartón (Ekaré) también le gustaba, quizá por las ilustraciones en donde aparece un niño de no más de año y medio en el parque con su mamá, también por la rima y la sonoridad del texto. *Los tres osos* (Océano) era uno de los privilegiados, le gustaban las ilustraciones, los personajes, el color de las tapas. Lo reconocía por el lomo entre un montón de libros en la biblioteca. Le gustaba la entonación que le dábamos a las distintas voces de los personajes, él trataba de imitarnos. *Cosas que me gustan*, de Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica) pedía que se lo leyeran cuatro y cinco veces seguidas, era uno de los libros que siempre llevaba en su morral. También la colección de *Rey Rollo* de David McKee (Ekaré) ocupaba alguno de los bolsillos. Esos pequeños libros se adaptaban a sus manitas, tanto que podía manipularlos con asombrosa destreza, pero además las situaciones divertidas que el *Rey Rollo* vive con los distintos personajes de su reino, era algo que fascinaba al bebé.

Luego vinieron otros favoritos que Sebastián fue descubriendo poco a poco: *El sapo distraído*, el cual pedía que se lo leyeran hasta 5 veces seguidas o también él agarraba e iba narrando lo que sucedía en la historia. Se detenía en la página donde el sapo está en el mercado y nombraba cada una de las frutas, esto lo hacía a los 21 meses. *El rey mocho* (colección Ponte poronte, Ekaré) le encantaba, y cuando se lo leía completaba la última palabra de cada página. Le gustaba mucho la escena donde el muchacho sopla la flauta y la flauta canta: “El rey es mocho, no tiene oreja, por eso usa peluca vieja”. Él la cantaba incluso cuando estaba jugando con sus juguetes y decía, al final del verso: “... por eso usa peluca de vieja”. Eso nos hacía reír mucho.

Vimos que con la familiaridad con los textos escritos, la literatura fundamentalmente, los pequeños van estableciendo criterios para preferir unos cuentos sobre otros, lo observamos cuando Sebastián, cerca de los dos años, “tiene preferencias bien marcadas por algunos libros, otros los desecha de su repertorio. Esto lo observamos cuando lo escuchamos decir “ete no me uta” (este no me gusta), “este ti

me uta, e muy ninno” (este si me gusta, es muy lindo).” (Ball, 2002). Estos criterios, aún no conscientes a esa edad, podrían tener relación con el tipo de ilustraciones, el formato de los libros o quizá también con la historia propiamente dicha. No le gustaban, por ejemplo, *El señor don gato* porque se caía del tejado. *La pulga y el piojo* tampoco, y al preguntarle por qué, respondía: “*porque la gata se come al padrino*”.

También Federico mostró preferencias por algunos libros que su mamá seleccionaba para él. A los 14 meses, por ejemplo, le encantaban *La biblia para niños* y *El museo de los niños* (Le musée des enfants, Caroline Desnoëttes, RMN), un libro en francés que recopila figuras de niños que están en cuadros de pintores ubicados en algunos museos de París. Con relación a estos libros Eugenia refería a los 14 meses que: “*Las figuras humanas, especialmente los niños, parecen llamarle más la atención*” (R3,19.05.06). También comentaba que cuando ya había leído mucho sus libros preferidos no le interesaban tanto y dirigía su atención a algún otro nuevo que su mamá le ofrecía. A los 15 meses por ejemplo, cuando descubrió *La sorpresa de Nandi* de Eileen Browne (Ekaré), se enganchó de tal manera que lo leían a diario. A medida que se iba familiarizando con un libro nuevo le iban gustando cada vez más.

A los 19 meses aunque *La sorpresa de Nandi* seguía entre sus favoritos comenzó a ser desplazado por *L’imagier de T’choupi* (La historieta de T’choupi, de Thierry Courtin, Nathan), un libro especial para bebés que muestra diversas situaciones cotidianas de un niño de 3 años (la hora de dormir, ir a la escuela, ir al parque, la familia, entre otros). También *El sapo Distráido*, al igual que Sebastián, se convirtió en un libro favorito; coincido con Eugenia en que la musicalidad de los versos, la forma en que está escrito el libro es lo que atrapa al pequeño, además de las ilustraciones tan coloridas y las situaciones cotidianas que vive el personaje.

Había dos libros particulares que emocionaban mucho a Federico, un libro de tela que permitía que el bebé sacara y metiera algunos objetos en pequeños bolsillos. En una de las primeras sesiones el bebé pasó más de 10 minutos manipulando el libro y le pedía a su mamá con gestos que le moviera uno de los pececitos como ella solía

hacerlo. El otro era un libro de páginas desplegadas y pestañas movibles, el personaje principal era un pato que cuando abría la primera página se desplegaba su gran boca. Esto generaba una emoción tal en el pequeño que un día estuvo a punto de romper el libro, parecía que quería sacarlo de las páginas.

Pareciera que esta interacción con los libros desde temprana edad aporta a los pequeños conocimientos sobre su funcionalidad, sus alcances y también sobre sus posibilidades desde el punto de vista lingüístico y socioafectivo. En hogares donde el libro no tiene presencia, el niño carece de oportunidades para manipularlo y aprender cómo funciona. Es por ello que observamos que muchos niños de entornos desfavorecidos llegan al Nivel inicial de la educación formal sin saber siquiera cómo abrir sus páginas. Estos rasgos lectores en cuanto a la función social de la lectura se aprenden muy tempranamente y son mediados, definitivamente, por adultos que leen con ellos y para ellos.

Resumiendo los rasgos encontrados en esta segunda categoría: *Interacciones entre los niños y los libros en una aproximación temprana a la lectura*, vemos que desde el primer semestre del segundo año los pequeños, que ya han aprendido a pasar las páginas y a poner el libro en la forma correcta, comienzan también a tratar de imitar a los adultos haciendo “como si leyeran”. Sin haberse apropiado aún de palabras y una sintaxis que les permita “hablar”, los bebés han descubierto que se lee de una forma diferente a como se habla, varían la entonación y reproducen los rasgos de un verdadero lector. Ya lo decía Smith (1984), que en las situaciones de lectura que proponemos los adultos, usuarios competentes de la lengua escrita, demostramos a los pequeños de manera continua e inevitable -así como usamos la lengua hablada- cómo se usa la lengua escrita. Les vamos dando las pistas necesarias para convertirse en lectores competentes. Esa autonomía que va alcanzando el pequeño en su acercamiento a los libros y la lectura está mediada, indiscutiblemente, por el lenguaje. Desde allí, el niño va desplegando habilidades invaluablemente -visibles y no visibles- que hacen que muestre preferencias por algunas lecturas y por pasajes particulares de sus

libros favoritos, tome decisiones sobre qué leer y disfrute, en definitiva, de un placer genuino que le ha sido mostrado generosamente por su entorno familiar.

III. Desarrollo de la competencia comunicativa de los niños:

La competencia comunicativa es el conocimiento que nos permite usar el lenguaje como instrumento de comunicación en los distintos contextos sociales. Incluye entonces la negociación de los significados entre los interlocutores y abarca aspectos tanto lingüísticos como sociales. En el caso de los niños pequeños, además de adquirir el sistema de su lengua materna, logran la habilidad de usarlo en diversas situaciones y con diferentes propósitos, participar en las interacciones sociales y evaluar el comportamiento lingüístico de los demás interlocutores. Veamos pues las propiedades de esta categoría que aparecen en nuestra investigación.

➤ Enumeraciones estáticas y dinámicas:

Estáticas: se refieren a la acción de señalar y/o nombrar (balbuceo al principio) los objetos o personajes que el bebé observa en los libros.

Dinámicas: tienen que ver con las repeticiones o reconstrucciones de los eventos del libro a partir de las imágenes.

➤ Incremento del léxico:

Aumento en el número de palabras que el niño conoce y es capaz de expresar oralmente o de comprender cuando se le pregunta en presencia del libro.

➤ Evolución de la complejidad sintáctica:

Se refiere a la forma como el niño estructura las oraciones tanto en el número de elementos como en el tipo de palabras que utiliza.

➤ **Memorización y repetición de versos:**

A partir de los juegos de dedos, rimas, versos, adivinanzas, el pequeño es capaz de memorizar y repetir estos textos tradicionales.

➤ **Anticipación de eventos del cuento:**

La portada del libro o una imagen particular hace que el niño se anticipe a lo que vendrá y lo hace evidente verbalmente (sonido o palabra particular) o con alguna acción (soplar, aplaudir).

➤ **Evocación de un evento o situación específica:**

Una imagen del libro evoca en el pequeño algún evento tanto de su vida cotidiana como de otra historia.

➤ **Solicitud o petición para que le lean libros:**

Bien sea a través de gestos (al principio) o explícitamente con palabras, los pequeños piden a los adultos que están a su alrededor que les lean cuentos, los sienten en el regazo y compartan la lectura de un texto particular.

➤ **Conversación durante la lectura dialógica:**

El pequeño participa cada vez más de las situaciones de lectura y no solo responde a las preguntas del adulto sino que formula sus interrogantes a partir de las mismas.

➤ **Uso de estilo indirecto narrativo en sus juegos:**

El niño transfiere la estructura narrativa del texto a sus juegos cotidianos, construye historias e incorpora diálogos mientras asume la postura de narrador. Utiliza expresiones que solo están en los libros.

➤ **Incorporación de formas literarias a la oralidad:**

En sus juegos cotidianos el niño introduce versos y rimas de manera espontánea, sin estar en presencia del libro.

➤ **Indicios de una diferenciación entre géneros textuales:**

Este rasgo no fue consistente y lo presenciamos solo en el estudio piloto, sin embargo nos pareció interesante mencionarlo por cuanto podría indicar un primer intento del niño en diferenciar un género de otro.

Presentamos a continuación algunas de las propiedades relacionadas con el *Desarrollo de la competencia comunicativa de los niños* que emergieron en el caso de Federico. En cuanto a las enumeraciones estáticas y dinámicas, pudo ser observada por su familia cuando el bebé tenía 14 meses; comenzó señalando algunos objetos que veía en sus libros de cuentos y a los pocos días balbuceaba mientras lo hacía. Posteriormente, a los 15 meses, el acto de señalar se acompañaba de *“expresiones fonéticas más complicadas, como si conversara largamente y construyera frases”* (R5,05.06.06), así lo reportaba Eugenia en sus anotaciones. Es a los 17 meses cuando comienzan a aparecer algunas palabras a la hora de nombrar los objetos de los libros: “nené”, “agua”, “Nandi”, “bomba”.

El incremento del léxico fue progresivo y antes de los 18 meses Federico balbuceaba muchísimo en las situaciones de lectura en su hogar. A los 15 meses, cuando comenzó a hacer “como si leyera”, acompañaba su jerga con sonidos de animales y con otras acciones que veía en los libros como aplaudir, soplar, decir adiós

con la mano, bailar. En uno de sus registros (17 meses) la madre apunta lo siguiente: *“Aunque Federico parece tener un lenguaje muy rico (comprende lo que se le dice, es muy expresivo balbuceando, imitando sonidos y otras acciones), aún no aparece la palabra explícita”* (R9, 06.07.06). Luego del regreso de vacaciones de agosto, Federico tenía 19 meses de edad, en esa oportunidad Eugenia hizo un recuento de todas las palabras que el pequeño había incorporado a su repertorio, veamos lo que escribió en esa oportunidad:

“Hemos notado que Federico, como de un momento a otro, comienza a pronunciar infinidad de palabras, esto cerca de cumplir los 18 meses. Pareciera que a partir de un determinado instante, comenzara a utilizar muchas palabras que tenía reservadas “debajo de la manga” (me refiero al lenguaje explícito. El lenguaje que comprende es mucho mayor). Cada día una palabra nueva, con buena pronunciación. Algunas palabras las pronuncia a medias, con aproximaciones, pero parece disfrutar reconociendo palabras y pronunciándolas sin temor de hacerlo incorrectamente. Lanza con seguridad y alegría cada palabra: “papá”, “mamá”, “nené”, “niño”, “niña”, “agua”...”. (R12,13.09.06)

En total la madre registró cerca de 40 palabras que el niño expresaba oralmente, muchas de ellas asociadas a los libros: *“...“tutuga” (tortuga del cuento), “Nani” (Nandy del cuento), “nana” (el cuento de la banana que se come la nana), “bavo” (¡bravo!, “bavo” (el cuento de “el lazo en el pelo de Amada”), “año” (cumpleaño... se refiere a la escena de un cuento), “Paca” (el libro de La vaca Paca), “tota” (torta), “uno, to, tes” (uno, dos, tres), “tito” (cinco), “tete” (siete), “oto” (ocho), etc.”.* (R12,13.09.06)

También lo dice explícitamente en una de las sesiones de lectura. Ella solía hacer pausas para contarme de los avances de Federico o sobre algún libro en particular. Veamos lo que expresó ese día:

“... tú sabes que la última vez hablamos lo de la explosión del lenguaje ¿no?, entonces yo te decía qué cosa tan simpática ¿no? que Federico a los dieciocho meses ya ha soltado palabritas y tal, pero después que tú te fuiste es que yo caigo en cuenta que es que también la lectura pueda que haya ayudado bastante, porque yo veo que él, este... ha logrado desarrollar la expresión del lenguaje (...) me parece que pronuncia bien, que dice miles y miles de palabras... (S9, 21.09.06)

Es a los 21 meses cuando Federico comienza a construir frases de dos o tres palabras. (R16, 15.11.06). Con el paso del tiempo las situaciones de lectura se fueron haciendo cada vez más interactivas, y el bebé se mostraba más conversador y pedía explicaciones sobre lo que veía en los cuentos. En el último registro, cuando Federico tenía 23 meses, la madre refirió lo siguiente: *“En las imágenes distingue aspectos que a veces omitimos, los nombra y conversa sobre ellos. Responde preguntas: ¿dónde está?, ¿cuántos hay? (intenta contar hasta quince!). ¿De qué color? (dice algún color aunque no lo reconozca)”* (R17, 5.01.07). A pesar de que estas preguntas exigen respuestas breves y concisas, a esta edad Federico ya utilizaba artículos (la, el) aunque según la madre los cambiaba (la por el, le por el). También utilizaba verbos y aparecían expresiones como, “también”, “otro más”, “arriba”, “ahí está”, “esta es la pala”, “este es papá”, “a leé tueto” (a leer cuentos). Esto da cuenta de que poco a poco se fue complejizando la sintaxis y ya era capaz de construir frases de tres o cuatro palabras.

Es importante señalar que a los 23 meses, Federico también comenzó a memorizar y disfrutar de las historias rimadas; cuando estuvo familiarizado con algunos de los libros de este tipo podía completar la frase que su mamá dejaba para que él dijera la última palabra. En una de las últimas sesiones, mientras Eugenia leía para él, registramos el siguiente diálogo:

Eugenia: ... vamos a ver el de la tortuga, mira: *“una niña paseando una...*
Federico: *“oduga”*
Eugenia: *tortuga... “un gran árbol y sobre él una...*
Federico: *“oduga”*
Eugenia: *Oruga. “En la grama un sapo cubierto de verrugas, en el lago una lagarto cubierto de...*
Federico: *“oduga”*
Eugenia: *Muchas arrugas. “Un marcianito que se dio a la fuga”*
Federico: *“guau guau”*
Eugenia: *“Lleva su perrito allá arriba, en el platillo volador”* (S14, 26-01-07)

Esta estrategia, que Noriega (2006) denominó *Prosodia de invitación a la participación del niño* y la destacó como un aspecto de la intervención del adulto en los eventos de lectura dialógica, Molina Iturrondo (2001) la llamó *Modalidad repetitiva pura*,

y se caracteriza por la atención que presta el niño a la última palabra de las expresiones orales que escucha, tanto del lenguaje cotidiano como del lenguaje escrito que los adultos leen para los pequeños. Otros autores citados por Molina Iturrondo (2001) refieren que “la etapa incipiente en la adquisición de las reglas de sintaxis que ocurre cerca de los 2 años de edad, se caracteriza por la imitación oral de los últimos morfemas o palabras de las expresiones verbales que el niño escucha, preservando el orden, los sustantivos y los verbos” (Brown y Bellugi, 1964).

La diferencia con los resultados de las investigaciones de estos autores es que en los casos de Federico, Sebastián y Adriana, además de imitar el lenguaje cotidiano, imitaban el lenguaje de los libros que eran leídos para ellos. Esta estrategia de imitación de fragmentos del texto fue documentada por Catherine Snow en 1983 en el estudio que realizara con su hijo Nathaniel, de tres años de edad. Cuando su madre le leía el libro *Hop on Pop*, sus aportes se referían a imitaciones del texto, que poco a poco dieron paso a la memorización y recitación de fragmentos un poco más largos del cuento (Molina Iturrondo, 2001). Igualmente, Noriega (2006) también llamó *eco selectivo* al referirse a la apropiación por parte de los niños de alguna frase del libro que repiten una y otra vez y que además pueden anticiparla en el texto.

Pero veamos lo que Sebastián hacía a los 10 meses en relación a la competencia lingüística. A esa edad señalaba las imágenes y balbuceaba, muchas veces imitaba el sonido de los animales en presencia de su imagen (vaca, perro, gorila, tigre). Esas enumeraciones de los objetos que observaba en los libros fueron aumentando en cantidad y calidad. A los 16 meses, por ejemplo, decía mientras señalaba: “Pam” (pelota), “Momma” (bomba), “Pacum” (zapatos), “Tete” (tetero), “Nene” (nené), “Mama” (mamá). Estas palabras que si bien forman parte de la vida cotidiana, las veía también en su libro *Un día completo* (Ekaré), un libro de imágenes de pequeño formato que muestra el día a día de una niña de cerca de un año de edad, con escenas de la vida cotidiana. Igualmente, con los libros de animales, el pequeño señalaba y nombraba los que ya conocía o simplemente señalaba cuando los adultos le preguntábamos, por ejemplo: ¿dónde está el rinoceronte? ¿Y la jirafa? ¿Dónde están

los pingüinos, Sebastián? A los 18 meses señalaba y decía: “Aquí”, e identificaba animales con nombres más complejos como el ornitorrinco. Luego de un mes, al hacerle la misma pregunta sobre los animales respondía: “Aquitá”.

A partir de los 19 meses, su léxico se fue incrementando y aprendía cada día, tal como Federico, nuevas palabras. Pudiéramos decir que este rasgo del proceso de lectura se solapa con la etapa de la explosión de vocabulario, que generalmente ocurre entre los 18 y los 22 meses; pero lo que sí es un hecho es que muchas de las palabras que nuestros bebés iban incorporando a su repertorio tenían que ver con las aprendidas en los libros. A esta edad (19 meses) incrementó su repertorio de manera significativa y manejaba más de 50 palabras, muchas de ellas, como ya lo hemos mencionado, tenían relación con los libros: “ina” (piña), “canne” (carne), “mone” (limones), “pi” (patilla), “mao” (mango), “tapo” (sapo) eran objetos que veía en el libro del *Sapo distraído*, en la escena del mercado donde el sapo va a hacer sus compras. Otras palabras como pipa, “oto” (oso), “cántaa” (cántara) eran palabras que mencionábamos cuando leíamos su libro favorito, *Los tres osos*. Al respecto Molina Iturrondo (2001) refirió en uno de sus diarios que la lectura recurrente de uno de los libros favoritos de su hija (*Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak) “parece estar ejerciendo un impacto en el aumento del vocabulario de Adriana. Por ejemplo, he observado que ya ha incorporado vocabulario de su texto, tal como los vocablos monstruo y bosque; y los usa correctamente”. (p. 141)

Objetos, nombres de personas, acciones, adjetivos, sustantivos, adverbios, iban siendo incorporados a medida que interactuábamos con Sebastián a partir de los libros. A los 21 meses contabilizamos más de 10 verbos (comer, leer, ir, quitar, buscar, cantar, jugar, poner, ver); nombres de frutas o algún tipo de comida (piña, patilla, mango, tomate, naranja, manzana); nombraba también más de 20 animales que reconocía en sus libros (ñu, gacela, lagartija, caballo, dinosaurio, panda, morsa, entre otros). A esa edad llegamos a registrar cerca de 100 palabras en su vocabulario.

Junto con la adquisición de nuevas palabras, la sintaxis se fue complejizando. Vimos cómo pasó del balbuceo a nombrar algunos objetos en los libros, para luego construir la palabra-frase que incluía un significado más complejo. A los 19 meses era capaz de “contar” lo que ocurría en sus cuentos con frases cortas como “entote otito te pé” (Entonces el osito se fue). A los 21 meses solicitaba explícitamente que le leyera diciéndome: “mami, ee” (mami, lee). A los 22 meses Sebastián sabía el nombre de muchos de sus cuentos y podía expresarlo verbalmente: “Te otitos” (*Los tres osos*), “Cocuyo a moa” (*El cocuyo y la mora*), “Taua queta” (*Rosaura en bicicleta*), “Note etella” (*La noche de las estrellas*), “Cota, cotita” (*Cosas y cositas*). Podía pedir que le leyeran con frases más estructuradas: “mamo mami, ee ete queto” (vamos mami, lee este cuento). A esta edad comenzó también a usar conectores que le permitían ordenar mejor las secuencias de eventos cuando hacía relatos a partir de los libros o jugaba con sus juguetes. A los 24 meses construía frases de 8 palabras que luego pasaron a más de 10 cerca de los 25 meses.

En cuanto a la anticipación de eventos del cuento, cerca de los 16 meses cuando Federico veía por ejemplo, la portada de *La sorpresa de Nandi* (Ekaré), apenas abría el libro decía: ¡mmmmmm! como saboreando la mandarina que Nandi le lleva a su amiga Tindi; o soplaba las velas del cumpleaños antes de abrir la página donde está ese episodio en otro de sus cuentos. También evocaba eventos o situaciones a través de lo que veía en los libros. En una de las sesiones de lectura logramos registrar el siguiente diálogo entre él y su mamá; estaban viendo un libro sobre los colores y luego de mencionar varios objetos Eugenia le preguntó:

E: *¿cuántas mariposas hay aquí?*

F: *“el palón”*

E: *este si es un bolsillo del pantalón, ¿y cuántas mariposas tienes aquí? Que tú las contaste*

F: *“de ima”*

E: *de Irma, este es el pantalón de Irma, una señora que siempre viene para acá usa unos pantalones con unos bolsillos así y él dice que ese es el pantalón de Irma (me explica)”. (S13, 08.12.06)*

Vemos como alguno de los objetos que el pequeño ve en el libro evocan en él un recuerdo que hace que lo exprese verbalmente, asocia el pantalón que tiene bolsillos con el que usa una señora que va a su casa.

En el caso de Sebastián, cuando veía la portada del libro de *Los animales de la selva*, en donde hay un tigre, comenzaba a golpearse el pecho como hace el gorila, porque allí dentro, en alguna parte del libro había también un gorila (12 meses). Con ese gesto le indicaba a mamá o papá que quería ver el gorila. Había también cuentos particulares que evocaban en él situaciones ya vividas, o al revés. Por ejemplo, cuando leíamos *El sapo distraído*, en la escena donde el sapo va al mercado, se acordaba de sus visitas al mercado todos los domingos con su abuelo. A partir de ese hecho conversábamos y recontaba muchas veces las cosas que veía en la realidad. Igualmente, con relación al mismo cuento, mientras desayunábamos y comíamos mermelada, recordaba la escena del sapo comiendo tostadas con mermelada. En algunas oportunidades, fundamentalmente cuando veíamos algún programa de televisión sobre animales, buscaba sus libros de animales y ubicaba las páginas donde estaban los que mencionaban en el programa. Así que leíamos lo que el libro decía sobre los animales en cuestión.

En la investigación con su hija Giti, Baghban (1990) hace un recuento detallado de la evolución del lenguaje en la pequeña ya que su interés estuvo centrado, fundamentalmente, en este aspecto del desarrollo evolutivo. El rasgo más evidente en su estudio y denominada por nosotros *enumeraciones estáticas y dinámicas*, apareció en la niña a los 12 meses cuando comenzó a señalar y nombrar objetos. Así lo reporta la madre en el siguiente testimonio:

Al cumplir un año, Giti disponía de cuatro palabras comprensibles para los angloparlantes “baby” (bebé) para referirse a ella misma, sus juguetes humanos y animales así como a otros bebés; “bye” (adiós) y “hi” (hola) para los momentos de despedida y saludo, respectivamente, y “yeah” (sí) para responder a las preguntas (...). Gity aplicaba estas categorías a sus libros y usaba las designaciones en la lectura y el lenguaje oral como actividades de reforzamiento mutuo. (p.40).

A los 24 meses la niña llegó a asumir la responsabilidad necesaria como para mantener un diálogo a través de su participación con el lenguaje y a los 28 era capaz de “leer” materiales que le resultaban familiares. Esto mismo hacía Sebastián cuando agarraba los libros y “leía” haciendo recuentos de la trama de los mismos mientras pasaba las páginas, no sin antes “leer” el título del cuento.

La lectura de Giti fue cambiando en la medida en que se fue apropiando de más vocabulario. Si bien la autora no menciona explícitamente el número de palabras que la niña manejaba cerca de los 18 meses si explica que, “A partir de la denominación de objetos y sucesos en la secuencia de la historia, ahora desarrollaba un argumento completo. La estructura de su lenguaje oral, a su vez, evidenciaba un intento semántico más complejo.” (p.44). A los 30 meses se evidenció una continuidad en una historia narrada (“cuando sea mi cumpleaños”) al incluir un inicio (“había una vez”, “un día”), un medio y un final (tenía especial cuidado en agregar la palabra “fin”). Se había apropiado de la estructura narrativa de los cuentos. (Baghban, 1990, p.113)

También la evocación de un evento específico fue apreciado por la investigadora cuando a los 15 meses la pequeña, al leer la palabra “bunny” en su diccionario corría a buscar su cuento *Pat the Bunny*, señalaba el conejo y decía “bunny”. Una palabra evocaba en ella otra historia que quería confirmar inmediatamente. La Incorporación de formas literarias a la oralidad, se hizo manifiesta cuando la pequeña comprendió que el lenguaje oral, como los versos y las rimas, le resultaban divertidas y la entretenían, así que comenzó a recitarlas.

Por su parte Molina Iturrondo (2001) hizo un recuento de los progresos de su hija Adriana en cuanto a la evolución de su lenguaje y a conductas asociadas a los libros. Entre los 12 y los 20 meses de nacida, reporta la autora, “Adriana hojeaba libros por sí misma, señalaba y nombraba los objetos ilustrados” (p.77). A los 18 meses nombraba objetos como “mono”, “gato”, “pato”, “niña”, “nene”, “bicicleta”, “bomba”. A esa edad había también comenzado a recitar y a repetir algunas palabras del texto de sus libros preferidos. Cuando se le mostraba el libro *La vista*, decía espontáneamente “veo,

veo...”. En el libro, el texto comienza con el estribillo: “Veo, veo... ¿qué ves? Veo los cohetes que van muy rápidos...” (p.79). Así que la niña podía anticipar eventos a partir de la imagen de la portada del libro. Otro ejemplo de ello se refleja en el siguiente reporte:

Adriana se ha familiarizado con el texto de los libros que le leo, al punto de que “sabe” cuál es el suceso que viene. Por ejemplo, en el cuento *Yok, yok, la rana* (Van der Essen & Delessert, 1978), cuando el texto se refiere a una mosca a punto de ser devorada por la rana, siempre señalo una mosca imaginaria volando en nuestra habitación. Esta acción corresponde a la frase del texto “...mira hacia allá, hay una mosca muy cerca...”. Antes de que lea esta frase, ya Adriana está señalando la mosca imaginaria que vuela sobre nuestras cabezas, por la habitación. (p.93)

Como podemos apreciar, en los casos estudiados y en las investigaciones revisadas en la literatura, a medida que los niños van interactuando con los adultos en las situaciones de lectura dialógica, la conversación se va también incrementando. A la vez que van adquiriendo nuevo léxico asociado a los libros, van complejizando la sintaxis y se fortalecen los vínculos entre los interlocutores, los bebés se van convirtiendo en “conversadores” natos. Es la práctica cotidiana lo que hace que el niño muestre esa soltura a la hora de participar en el diálogo, opinar, formular hipótesis o refutarlas. Todo ello lo prepara, en definitiva, para la apropiación del código escrito y lo hace más competente en su comunicación con el mundo.

En cuanto al Uso de estilo indirecto narrativo en sus juegos, haremos especial mención al caso de Sebastián. Este rasgo lo observamos a los 30 meses de edad mientras el pequeño jugaba con sus animales. Consideramos como un hallazgo importante este indicador del proceso estudiado por cuanto no lo observamos en ningún otro de los casos reseñados por la literatura ni en el caso de Federico. No sabemos, en el caso de Federico, si por el tiempo de duración de los reportes (hasta los dos años) no hubo oportunidad de que se manifestara. Sin embargo, nos pareció relevante hacer referencia a ello de manera especial por cuanto es una categoría que demostró el enganche que el niño logró hacer con la literatura y cómo transfería el discurso

narrativo a su cotidianidad, además de que mostraba un placer particular durante sus juegos.

En algunos de los registros de video pudimos apreciar que mientras Sebastián era el narrador, sus personajes dialogaban entre sí. Comenzaba sacando los animales de su cesta y espontáneamente iba construyendo un relato que seguía así: “... entonces el lobo dijo: -Soy yo, cochinito. El cochinito respondió: -Hola lobo, ¿cómo estás? Luego el lobo le dijo: - ¡Yo soy un lobo y te voy a comer! (...) En un santiamén, el lobo se fue para su casa”.

Es importante decir que estos mismos relatos los hacía de manera espontánea en situaciones diferentes. Una vez, mientras íbamos en el carro a casa del abuelo, él sentado en su silla me dijo: - ¿Tú te acuerdas del cuento de la vaca, el toro y el becerrito? Le respondí que no, que si me lo podía contar otra vez y comenzó: “Había una vez una vaca, un toro y un becerrito. Entonces la vaca se enfermó y llegó una zorra. –Vaca, ¿qué te pasa?, ¿estás enferma? -Ah, si me puedes hacer un favor... entonces llegó una hiena y le dijo: Nooo, no puede ser... y llegó un león y dijo: -Yo soy un león...”. El cuento duró lo que duró el trayecto hasta la casa del abuelo. Introdujo personajes (sus muñecos con los que jugaba cotidianamente) y utilizó los diálogos entre ellos. Observamos el manejo de la estructura narrativa del cuento (principio [Había una vez], desarrollo, nudo o conflicto [la vaca se enfermó], desenlace y final). Generalmente concluía sus relatos con un “colorín colorado este cuento se ha acabado el que no se pare se queda pegado”.

En los diálogos con sus animales incluía también figuras literarias que solo están en los libros: “Un día caluroso de verano, el monstruo salió de paseo...”, “el viento sopló con fuerza...”, “la chimenea estaba encendida...”. En este sentido, Colomer (2005) señala que,

A los dos años la mayoría usa convenciones literarias en sus soliloquios, juegos y relatos (fórmulas de inicio y final, uso del pretérito imperfecto, cambio del tono de la voz, presencia de personajes convencionales de ficción, etc.). Es un claro indicio de que a esta edad los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje. (p. 73)

Con relación a la Incorporación de formas literarias a la oralidad podemos decir que desde un principio los versos, rimas, juegos de dedos, poesías y adivinanzas formaron parte del repertorio de lecturas con los que Sebastián estaba en contacto. Esa musicalidad de las palabras lo fue atrapando poco a poco y a diario leíamos este tipo de literatura. Nos dimos cuenta de ese disfrute y dejábamos espacios para que el bebé completara las versos que ya había aprendido. Así pasó con historias como la de *Doña piñones*, *La ratoncita presumida*, *El sapo distraído*. Había otros juegos que lo atrapaban como por ejemplo: “¿Qué quieres lobito? Una gallinita. ¿Y la que te di? Ya me la comí. ¿Y las alitas? Las eché a volar. ¿Y las patitas? Las eché a correr. ¿Y la piel? Se la di a Miguel. ¿Y el corazón? Se lo di a Ramón.” (*Pin uno, pin dos. Ediciones Ekaré*).

Esos versos le fascinaban y muy pronto se los aprendía y así jugábamos, yo decía un verso, él otro, yo el siguiente, él el otro. A los 27 meses llegó a aprenderse más de 10 poesías, además de los versitos cortos que recitábamos a diario y que introducía también en sus juegos o haciendo alguna otra actividad. Este rasgo no lo observamos en Federico, únicamente la madre mencionó que a los 20 meses en sus juegos repetía palabras recordando los cuentos, por ejemplo, jugar a llamar a la vaca Paca (la del cuento).

Uno de los aspectos que debemos resaltar en este punto es el tipo de procesos cognitivos que el niño está elaborando en cuanto a la apropiación de la lengua escrita. Observamos que la repetición de palabras, las rimas de las que poco a poco se va apropiando, son la antesala de la adquisición de la conciencia fonológica. Según Villalón (2008),

La conciencia fonológica es una capacidad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, desde una toma de conciencia de las unidades más grandes y concretas del habla, las palabras y las sílabas, hasta las más pequeñas y abstractas, que corresponden a los fonemas. Los fonemas son las unidades sonoras de las palabras en el habla y las letras son las unidades gráficas de las palabras escritas. (p.88)

Bien sabemos que el aprendizaje de la lengua escrita requiere, en primera instancia, del desarrollo de la conciencia fonológica. Una manera de favorecer este conocimiento es a través de la exposición y la participación activa de los niños en juegos verbales, rimas, canciones y divertimentos en su entorno cotidiano, y si es apoyado con la palabra impresa tanto mejor. Esto pareciera favorecer un desarrollo más temprano de este aspecto del aprendizaje y a través de él lograr un mejor nivel de preparación para la apropiación del código escrito.

Como lo mencionamos al inicio de la definición de las propiedades referidas al *Desarrollo de la competencia comunicativa de los niños*, los primeros Indicios de una diferenciación entre géneros textuales, solo la apreciamos en el caso de Sebastián como un rudimento de este aprendizaje cognitivo. Sin embargo, queremos resaltar el hecho de que, quizá intuitivamente, el niño comenzó a hacer diferencias entre un tipo de textos y otros. En una ocasión me pidió un cuento para que se lo leyera (tenía alrededor de 30 meses), distraída escogí un libro sobre experimentos para niños y cuando vio la portada me dijo: “Esto no es un cuento”. No supo explicar porqué pero estaba convencido de que aquel libro que le había dado no era un cuento. Busqué entonces el de *Los tres osos* y me dijo: “¡Este sí es un cuento!”. Por algún rasgo en la prosodia del discurso, o la estructura narrativa del texto el niño se dio cuenta de que esos textos no son lo mismo.

Familiarizarlos entonces desde muy temprana edad con distintos géneros discursivos le ofrecemos a los pequeños la posibilidad de explorar y llegar a reconocer las diferencias entre un tipo de texto y otro. Este conocimiento, definitivamente, ayudará y facilitará el camino en su proceso de apropiación de la lengua escrita. Al respecto, Villalón (2008) afirma que:

Muchos niños y niñas desarrollan un conocimiento rudimentario de la forma diferente en la que los textos de distinto tipo están organizados, demostrando esta comprensión incipiente de las estructuras textuales en sus actuaciones espontáneas o como respuesta a las preguntas de un adulto acerca de su contenido. (p. 39).

La manera en que los adultos leemos a los pequeños los distintos tipos de textos, además del tipo de expresiones propias de cada uno y las entonaciones que hacemos durante la lectura, pareciera aportarles información importante para elaborar esas diferencias. Lo que sí es significativo es la presencia de materiales variados además del apoyo y el reconocimiento de los adultos ante las intervenciones del niño en los intercambios que se generan en las situaciones de lectura compartida.

Finalmente, si hacemos un recuento de las manifestaciones encontradas en nuestros informantes en cuanto a la categoría *Desarrollo la competencia comunicativa en los niños* durante el proceso de aproximación temprana a la lectura, encontramos que, a nuestro juicio, esta es una de las categorías más complejas pues da paso a comportamientos que son, en gran medida, precursoras de la alfabetización temprana. Los niños necesitan de un entorno verbal complejo y amplio que les permita desarrollar su vocabulario y otorgarle sentido a la realidad. Ello implica aprender a nombrar y establecer relaciones entre los objetos, las personas y las situaciones que viven diariamente. Los eventos de lectura compartida aportan una vasta información al pequeño pero también el desarrollo de habilidades como la atención y la memoria, la capacidad de anticipación, la adquisición de la conciencia fonológica, la formulación y confirmación de hipótesis, todas ellas estrategias fundamentales para la lectura. Si bien a las edades estudiadas no podríamos decir que el niño las ha construido, sí es cierto que los comportamientos que observamos en los pequeños se perfilan hacia su construcción, y constituyen los pininos de un conjunto de habilidades necesarias para convertirse en lectores. Igualmente, el desarrollo de un lenguaje cada vez más complejo y la apropiación de la estructura narrativa de los cuentos, así como el establecimiento de diferencias entre los distintos géneros textuales, conforman aprendizajes invaluable en la construcción de ese objeto de conocimiento que es la lengua escrita. Definitivamente y sobre la base de las investigaciones desarrolladas durante las últimas décadas, la aproximación temprana a eventos de lectura compartida, marcan el camino del pequeño en su proceso de alfabetización.

IV. Desarrollo del vínculo afectivo en la interacción dialógica:

En esta categoría incluimos propiedades referidas al aspecto socioafectivo que se van gestando en los encuentros tempranos en entornos favorables de lectura. Vemos cómo el pequeño se engancha afectivamente con los mediadores y descubre el placer que otorgan esos momentos de lectura compartida. En esta categoría encontramos dos propiedades, a saber:

- **Interacción afectiva con el adulto:** el niño muestra preferencia por la compañía del adulto a la hora de leer, solicita que le lean, que lo sienten en el regazo y disfruta de esos momentos compartidos.

- **Consuelo y compensación a través de los libros:** este rasgo se refiere a las situaciones en que lectura logra consolar al bebé cuando está disgustado, siente algún malestar físico o compensa la ausencia de la madre.

El mismo acto de la lectura a partir de la mediación de lectores expertos, va creando vínculos afectivos entre los interlocutores y generando un placer particular por la lectura. Si bien Sebastián disfrutaba de sus ratos a solas con los libros, sabía que esa relación dialógica sólo podía darse entre él y los miembros de su familia. Durante esos momentos el bebé se regocijaba no solo del acto placentero de la lectura, de la fascinación por la historia y las imágenes, sino del contacto corporal, de la cercanía, de los intercambios amorosos que se producían durante esos encuentros. Ese estar cerca de mamá o papá, escuchar la voz de su abuela, poder compartir con su hermana, captar su atención exclusiva durante un tiempo, a veces durante mucho tiempo, hace que el niño privilegie esos encuentros.

“Los bebés necesitan libros”, afirmó muy sabiamente Dorothy Butler (1988, cit. en Moss, 1991), son los libros y los diálogos que se favorecen entre los interlocutores (adulto-bebé) los que aportan a los pequeños la posibilidad de entender el mundo, de ordenarlo, de interpretar y comprender a través de la palabra escrita la gama de

significados que atrapan sus páginas. Pasar largos ratos en el regazo del adulto, leer un libro detrás de otro, mirar juntos las imágenes, dialogar a partir de la lectura, es un placer que el niño manifiesta no solo por el tiempo de permanencia en la actividad, sino por el compromiso durante la misma, su participación activa en cada evento de lectura. Un tono de voz amable, las expresiones afectuosas y cálidas de los mediadores así como un ritmo apropiado en las interacciones son factores que apoyan y contribuyen con el desarrollo de la alfabetización temprana. (Landry, Smith y Swank, 2002, cit. en Villalón, 2008)

Tempranamente, los pequeños demuestran visiblemente el disfrute por la lectura en compañía de los adultos pero también a solas. Cuando Sebastián comenzó a sacar los libros de la biblioteca y a explorarlos a su antojo (10 meses), pasaba largos ratos sentado hojeando y observando las imágenes. Al poder desplazarse por sí mismo caminando (13 meses aproximadamente), disfrutaba del trayecto de la sala a la biblioteca, buscaba sus libros favoritos y se sentaba en el escalón de la sala a leer sin intervención de los adultos. A veces balbuceaba mientras miraba el libro, otras simplemente se regocijaba con las imágenes. Uno de los registros que analizamos con mucha atención fue cuando a los 21 meses estuvo durante 45 minutos sentado frente a la biblioteca sacando, hojeando y mirando los libros. No había nada que lo distrajera, que lo sacara de esa actividad que a todas luces lo mantenía enganchado. Evidente era también el placer que le producía estar en el regazo de mamá o papá mientras leíamos libros para él, nos ocupábamos de que el tiempo quedara suspendido y lo dedicábamos solo a él.

Esa interacción afectiva con el adulto se cultiva también con la narración de historias sobre todo a la hora de dormir. Esos mismos cuentos que mi madre nos contaba (*La cucarachita Martínez, Caperucita Roja, Los siete chivitos y el lobo*) además de relatos familiares que también formaron parte del repertorio heredado, comencé a contárselos a Sebastián, él los escuchaba con un interés particular. Muy pronto asociaba esas historias con la hora de dormir. A los 23 meses, lo pedía explícitamente: “Vamos a dormir mami, ‘lee’ la cucarachita Martínez”. Se refería a narrarle el cuento (sin

apoyo del texto). Algunas veces, ya acostados en su cama y con la narración andando, preguntaba: ¿A dónde está ese cuento? Refiriéndose a *La cucarachita Martínez* pues también lo tenía impreso en una antología de cuentos tradicionales (*Había una vez...* de Editorial Gente Nueva). Si por alguna razón me detenía y dejaba de contar la historia él decía: “Lee, mami”.

Federico, por su parte, desde los primeros meses mostraba mucho interés por las situaciones de lectura compartida y disfrutaba de esos momentos en compañía de los adultos, especialmente de la madre. Poco a poco esos espacios se fueron convirtiendo en un ritual que complacían al pequeño y que prefería ocurriera en las piernas de mamá o papá. Así lo escribe Eugenia en sus registros cuando Federico tenía 17 meses:

“Muchas veces nos sorprende en cualquier momento del día con un libro en la mano pidiendo que le lean. El ritual de la lectura ya no es: “mamá escoge unos libros y los va leyendo uno a uno, sino que se ha convertido en un trabajo conjunto. El bebé participa con mayor conciencia: mamá lee un libro, al terminar de leer Federico se baja del sofá, va hasta la mesa y busca otro libro, lo entrega a mamá para leer juntos otra vez. Vuelve a la mesa a buscar otro libro...” (R9,06-07-06).

Y este otro: *“A Federico se le ve cada vez más contento cuando lee, disfruta más. Él mismo ha incorporado la lectura a su cotidianidad, a sus juegos, a su curiosidad. A ratos se le ve hojeando un cuento, muy concentrado, sin participación de otros”* (R8, 26.06.06.).

En los momentos de lectura compartida, el pequeño tiene un rol muy activo e interactivo, *“parece necesitar el diálogo con papá o mamá y que a su vez nosotros le ayudemos a dialogar con el libro”* (R9,06.07.06). Esto pudimos confirmarlo en las sesiones de lectura cuando el bebé se mostraba cada vez más interesado en “conversar” con su madre a partir de los libros.

Federico también disfrutaba de la lectura a solas. Si bien el bebé buscaba en la mayoría de los casos el apoyo y compañía del adulto, cuando no era posible, él leía solo durante un rato, así lo registró su madre a los 15 meses: *“Eventualmente lee solo,*

balbucea y “dice” cosas mientras observa el libro, pero por lo general pide que le lean: toma el libro y lo coloca en nuestra mano, toma nuestra mano la hace posar sobre el libro insistiendo en que comience ‘el rito’” (R15, 02.10.06).

Es muy importante destacar el valor que los padres dan al acto de la lectura, es eso lo que en realidad se transmite a los pequeños, el lugar que ella ocupa en la vida cotidiana, en las interacciones que son parte del día a día, la verdadera función social de la lengua escrita. Así lo expresa de manera muy sentida Eugenia en sus escritos del 02.10.06: *“La lectura es parte de nuestra vida, la vida es lectura y la lectura es vida, leemos en la vida y vivimos lo leído. La lectura es alegría, juego, amor” (R15, 20 meses).*

También durante las sesiones de lectura registradas a través de la cámara de vídeo observamos un acercamiento físico y emocional entre ambos interlocutores. No solo los gestos y las caricias sino también la palabra afectuosa se expresan durante la interacción, veamos este fragmento:

“Federico comenta algo y señala con el dedo. – Sí, el osito con la mamá... ¿qué son estas cosas tan bonitas que tú no conocías? (Ella le habla con un tono afectuoso, con voz cantarina) ¿Te gustan? Federico dice algo pero está concentrado en las imágenes. –Este es el cuento de Leo que está malito, Leo se enfermó- prosigue la madre. Él señala y comenta en su media lengua. – Y ese es el lobo con la gallina. Este te va a encantar cuando lo aprendas a leer. (Federico dice lenguaradas mientras ve las imágenes y señala en el libro). Sí, mariposas, coquitos, abejas... Le hace señas a su mamá para que le pase otro libro. -¿Otro? A ver (agarra otro y se lo pasa). Mira, Popi, este es el monito Popi, mira tiene unas bombas (Es de la misma serie que el anterior). ¿Viste? ¿Cómo las tuyas? Eugenia toma el libro y busca: -A ver, ¿dónde está Popi con las bombas? No lo veo, ¿Popi, dónde estás? (Federico espera con expectación). ¡Aquí! ¡Míralo! (se lo muestra).” (S12 F-DVD-2)

Tal como lo expresa Torres (2005), durante los tres primeros años de la vida de un niño es cuando se generan cambios fundamentales en su desarrollo. “Son edades de extrema sensibilidad y vulnerabilidad a las ofertas que provienen del mundo exterior” (p.9). Coincidimos con esta autora en que una manera de vincularse afectiva y efectivamente con la lectura literaria es a través del contacto con adultos conscientes

de los efectos que las prácticas de lectura compartida pueden generar en los pequeños. Ya hemos dicho que los entornos favorables de lectura no solo proveen de materiales impresos a los pequeños sino que son ambientes donde se respira una atmósfera cálida y de aceptación en la que el niño es valorado como un individuo en constante aprendizaje.

Como vemos, el método de la falda descrito por Moffet y Wagner (cit. en Baghban, 1990) hace ya más de 30 años, es de las acciones más afectivas y efectivas que los padres podemos hacer con nuestros hijos. Sentarlos en el regazo mientras les leemos, tiene una fuerte carga emocional que conecta de inmediato al pequeño, tanto con el adulto que lee para él como con el libro. Al referirse a este aspecto con su pequeña Giti, Baghban (1990) cuenta:

Quando leíamos por lo general la sentábamos en nuestras rodillas. Si yo estaba sentada sola y ella quería leer conmigo, elegía un libro, se paraba de espaldas a mí y pedía que la subiera a mi falda con el libro en la mano (...). Cuando quería leer al despertar, se acostaba entre nosotros y se acomodaba con el libro abierto (...). A medida que fue creciendo, prefería sentarse con nosotros, siempre lo suficientemente cerca como para que la rodeáramos con un brazo. (p.38)

En estas situaciones ya no es un tema cualquiera del que se habla con el niño, es el libro el que determina el tema y la dirección de las interacciones entre los interlocutores. Igualmente, el vincular la literatura con la cotidianidad resalta su valor en la vida de las personas. Las rimas que los bebés escuchan desde muy temprana edad y luego son repetidas al calor del hogar y de las actividades en las que se involucra al pequeño (dar un paseo, limpiar la casa, cocinar), hacen que el pequeño sienta un particular disfrute al repetir los versos, memorizarlos y cantarlos.

Exponer a los pequeños a situaciones sostenidas en las que los libros y las interacciones se susciten diariamente hace que la lectura se convierta en su actividad favorita. Para Giti el día se dividía en tres sesiones principales de lectura: al despertar, por la tarde, después de la merienda, y antes de irse a dormir. Esas sesiones duraban, según Baghban (1990), al menos una hora y leían cerca de cinco o seis libros que la misma niña seleccionaba en la mayoría de las veces.

Finalmente, con relación al Consuelo y compensación a través de los libros, observamos que cuando Sebastián estaba disgustado por algo o con algún malestar físico, o simplemente tenía sueño, era la lectura la que lograba calmarlo. Le proponíamos leerle algún cuento y de inmediato se tranquilizaba. Más pequeño, en cuanto tuve que dejarlo para volver a mi trabajo, la estrategia más eficaz que encontraba su padre para consolarlo era la lectura. De alguna manera los libros compensaban mi ausencia. Este rasgo no fue reportado en la literatura consultada ni en el caso de Federico.

En síntesis, al parecer, mientras más oportunidades tienen los bebés de leer, más se van enganchando con la actividad y más placer encuentran en ella. Los aspectos cognitivos del juego y los aspectos placenteros de la lectura se retroalimentan mutuamente, el aprendizaje a través del juego fomenta el goce inherente de aprender la lengua escrita. La lectura en entornos favorables se desarrolla desde un principio como un juego que el niño asume como una actividad que debe hacer por sí mismo, ese “deseo de aprender” del que habló Bruner (1969) hace ya bastantes años. Los pequeños aplican a este proceso lo mismo que han aprendido en las interacciones humanas tempranas y en el lenguaje oral al campo de la lectura. Es la relación social la que justamente motiva la lectura y el diálogo, en definitiva, un prerrequisito para el aprendizaje desde una interacción temprana que involucra, no solo aspectos lingüísticos y cognitivos sino -muy importante también- aspectos socioafectivos fundamentales para un desarrollo integral saludable.

En el siguiente capítulo abordaremos las conclusiones a las que hemos llegado tomando como base nuestros propósitos iniciales. Haremos un recuento de los aspectos metodológicos que implica el acercamiento temprano a la lectura en entornos favorables, de qué manera el pequeño va desplegando una serie de comportamientos que se van dando evolutiva e irreversiblemente y cómo se va configurando como un lector competente.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*Desde el momento en que los padres imaginan a sus hijos
hasta que ellos están listos para leer de forma autónoma,
hay un largo recorrido que requiere la presencia
y la amorosa guía de los adultos.
Yolanda Reyes*

Las situaciones de lectura compartida desde la primera infancia marcan el camino de los lectores en ciernes. Las estrategias que los padres utilizan con sus hijos en presencia de los libros, fundamentalmente la riqueza y la variedad del lenguaje, pareciera tener una influencia determinante en el desarrollo de habilidades lingüísticas en los pequeños y en el fortalecimiento del vínculo afectivo entre los interlocutores. En los diálogos tempranos en los que participa el bebé, el adulto va atribuyendo significado a su mundo y lo hace fundamentalmente a través de la palabra. Cuando los libros entran en escena, las acciones sobre él y con él juegan un rol fundamental en las interacciones dialógicas. La lectura de cuentos y otro tipo de textos, los intercambios que se generan a partir de imágenes y texto, van configurando un abanico de comportamientos en los bebés que aportan pistas para pensar en un desarrollo evolutivo en este sentido.

En el presente capítulo retomamos nuestros propósitos iniciales a fin de poder enmarcar las conclusiones que aporten herramientas para orientar las acciones con los pequeños desde temprana edad en cuanto a la lectura se refiere. Las primeras preguntas que nos formulamos al inicio de la investigación eran: ¿Cómo son las interacciones entre niños, hijos de profesionales lectores, y los miembros de su familia en un entorno favorable de lectura? ¿De qué manera interactúa el pequeño con los libros y con los adultos cuando se propician estos encuentros tempranos? A partir de estas interrogantes, uno de los propósitos de nuestro estudio fue proveer una relación descriptiva e interpretativa de dichas interacciones analizando para ello, por una parte, lo que hacían las mamás de las díadas estudiadas cuando proponían situaciones de lectura con sus pequeños en el hogar y, por otra, lo que hacían los niños al estar en contacto con los materiales de lectura, específicamente con los libros. Veamos.

5.1. Importancia de los mediadores en entornos favorables de lectura

Tal como pudimos apreciar en el capítulo anterior, en la medida en que se propicien situaciones de lectura desde muy temprana edad, el bebé ingresará muy pronto en su cultura y se verá favorecido de lo que ella puede aportarle a través de la palabra escrita. En entornos favorables la lectura es una práctica social natural y cotidiana. Los adultos lectores hacen cosas con la lengua escrita sin intenciones deliberadas de que el niño se las apropie. Simplemente le demuestran cómo se lee y se escribe, conversan sobre lo leído, dialogan sobre temas que han leído. Los pequeños allí presentes, están “viendo y escuchando” lo que los adultos hacen en este sentido, permanentemente les están demostrando los usos de la cultura letrada.

Ahora bien, en las situaciones de lectura compartida en las que se propicia un diálogo intersubjetivo entre los interlocutores, los padres despliegan una serie de estrategias que van dándole un carácter especial a estas interacciones. Vemos que hacer sonidos onomatopéyicos, entonar diferente, nombrar y enumerar objetos y personajes, llamar la atención del bebé, reconocer sus avances como lector, hacer preguntas, celebrar cuando señala lo que le pedimos, barrer el texto con el dedo mientras leemos para él, aportar información adicional, conversar sobre el autor y las ilustraciones, todas son acciones que los padres lectores hacen con sus hijos. En nuestra investigación observamos, particularmente, que estas estrategias fueron desplegadas por ambas madres de la díada. Estas modalidades dialógicas actúan como herramientas psicológicas orales cuya función es construir y reconstruir permanentemente el significado del texto. En la medida en que se van propiciando estos encuentros, observamos cómo se va desarrollando el lenguaje de los pequeños. Bajo la influencia del tipo de texto y las ilustraciones, los miembros de la díada se involucran en la actividad y revelan, además, el conocimiento emergente sobre la función del lenguaje de los libros y sus convencionalismos. (Molina Iturrondo, 2001)

La lectura dialógica es pues, a nuestro juicio, un prerrequisito para el aprendizaje de la lengua escrita. Cuando conversamos con los pequeños a partir de los libros, de sus ilustraciones, les estamos enseñando de forma no deliberada lo que podemos hacer con ella. Cuando preguntamos, por ejemplo, ¿qué es esto?, ¿cómo se llama esto?, estamos aportando nuevo vocabulario, nueva información sobre su entorno y la realidad. Cuando hacemos esas preguntas a los niños frente al libro, también le estamos enseñando las reglas del diálogo a través de las distintas entonaciones, a esperar su turno, a responder a sus preguntas. Al complejizar las preguntas somos conscientes de que al hacerlo podemos comprobar la comprensión semántica del texto y del contexto por parte de los niños, además de que este requerimiento exige de ellos una mayor elaboración lingüística que les permita expresar su opinión. Responder a interrogantes como: ¿por qué el osito niño está enfadado?, ¿qué fruta crees que le guste más a Tindy?, ¿por qué ese sapo será tan distraído?, requieren del pequeño respuestas que debe argumentar y le exigen, además, una mayor elaboración sintáctica. Vemos como la interacción dialógica va tomando mayor equilibrio pues el niño cuenta ahora con mayores herramientas para participar.

Por otra parte, la estrategia de las madres de utilizar expresiones como ¡mira!, ¡viste!, ¡vamos a ver qué hay aquí! pretende llamar la atención del bebé y mantenerlo por más tiempo en la actividad de lectura. Este tipo de acciones, así como reconocer y celebrar sus logros cuando le pedimos que señale en el libro algún objeto particular, actúan de manera muy positiva en el “enganche” que se produce en la interacción dialógica. El bebé, además de sentir placer por la cercanía de la madre y porque su atención está enteramente dedicada a él, va desarrollando un gusto particular por estas situaciones puesto que es escuchado, valorado y recompensado permanentemente. En la medida en que madre e hijo comparten reacciones emocionales se produce una retroalimentación socioafectiva que hace que los periodos de atención del niño se incrementen, disfrute plenamente de estas situaciones e incluso llegue a solicitarlas con mayor insistencia.

Igualmente, debemos resaltar el valor del contacto temprano con la literatura de tradición oral que muy pronto aparece en la díada. La palabra amorosa de la madre - que el bebé ya reconoce fuera del nido uterino- se convierte en el primer texto que este es capaz de leer. Nanitas, arrullos, juegos de dedos, son el preámbulo de un repertorio del que poco a poco se va apropiando el niño y que disfruta de manera especial al calor del juego con los adultos a su alrededor. Retahílas, adivinanzas, divertimentos, cuentos de nunca acabar, van configurando un bagaje de información que servirá de apoyo al aprendizaje formal de la lengua escrita. La musicalidad de la palabra, la repetición de esos versos, le van dando pistas para adquirir la conciencia fonológica, requisito fundamental para apropiarse del código escrito.

Finalmente, como mediadores iniciamos, modificamos, mantenemos y sobrevaloramos el diálogo que se gesta en las interacciones tempranas a partir de los libros. Cuando los interlocutores se comunican, quieren comunicar más y esto genera una retroalimentación positiva que va en aumento. Es justamente esta mediación de los adultos la que hace que se generen respuestas importantes en los pequeños y comiencen a observarse comportamientos muy particulares, con relación al objeto libro, que veremos a continuación.

5.2. El despliegue de habilidades

Como hijos de padres profesionales lectores los bebés de nuestro estudio crecieron en un ambiente rico en materiales impresos, fundamentalmente libros, muchos de los cuales estaban destinados a ellos. Además de contar con recursos suficientes y apropiados, contaban con situaciones de lectura dialógica de manera sostenida. A partir de estas condiciones los bebés, en general, se preparan desde las interacciones humanas y el lenguaje oral para desplegar sus habilidades en el campo de la lectura, en el marco de una relación social que se gesta desde los primeros meses.

Si volvemos a las preguntas de investigación, vemos que un segundo grupo se refiere a: ¿Cuáles son los indicadores del proceso de aproximación a la lectura? ¿Cuáles son los primeros pasos del niño en su formación como lector? ¿Cuáles son las pautas regulares que sigue en su aproximación a la lectura y en qué mecanismos se apoya? A partir de estas interrogantes nos planteamos entonces proveer información relacionada con ese proceso a través del cual los niños se aproximan a la lectura, además de proporcionar las pautas que siguen en el proceso de convertirse en lectores.

En este sentido observamos que desde el primer semestre del segundo año los pequeños, que ya han aprendido a pasar las páginas y a poner el libro en la forma correcta, comienzan también a tratar de imitar a los adultos haciendo “como si leyeran”. Sin haberse apropiado aún de palabras y una sintaxis que les permita “hablar”, los bebés han descubierto que se lee de una forma diferente a como se habla, varían la entonación y reproducen los rasgos de un verdadero lector. Ya lo decía Smith (1984), que en las situaciones de lectura que proponemos los adultos, usuarios competentes de la lengua escrita, demostramos a los pequeños de manera continua e inevitable -así como usamos la lengua hablada- cómo se usa la lengua escrita. Les vamos dando las pistas necesarias para convertirse en lectores competentes. Esa autonomía que va alcanzando el pequeño en su acercamiento a los libros y la lectura está mediada, indiscutiblemente, por el lenguaje. Desde allí, el niño va desplegando habilidades invaluables -visibles y no visibles- que hacen que muestre preferencias por algunas lecturas y por pasajes particulares de sus libros favoritos, tome decisiones sobre qué leer y disfrute, en definitiva, de un placer genuino que le ha sido mostrado generosamente por su entorno familiar.

En cuanto a las implicaciones que tiene el encuentro temprano con los libros y la lectura en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños -otra de nuestras preguntas-, esto se vio reflejado en los comportamientos que los bebés de nuestro estudio fueron desplegando a lo largo del tiempo. De señalar y nombrar los objetos y personajes que veían en los libros, fueron adquiriendo nuevo léxico, complejizaron la sintaxis y poco a poco se convirtieron en “conversadores” natos. Los pequeños

muestran esa soltura cuando participan en el diálogo, opinan, formulan hipótesis o las refutan, todas estas estrategias propias de los lectores. Igualmente, observamos en nuestros informantes el desarrollo de un lenguaje cada vez más complejo mientras se iban apropiando de la estructura narrativa de los cuentos y, en el caso del estudio piloto, se apreció un indicio de establecimiento de diferencias entre géneros textuales (narrativo y descriptivo).

Hablar en lengua escrita haciendo uso de un estilo indirecto narrativo en sus juegos, lo observamos solo en el estudio piloto. Queremos resaltar este aspecto por cuanto lo consideramos un hallazgo significativo a tan corta edad (30 meses) que no fue observado en el caso de Federico ni reportado en las investigaciones consultadas. Durante los juegos con sus animales Sebastián solía adoptar la postura de narrador (tercera persona) para hacer hablar a sus personajes. Haciendo uso de distintas entonaciones, sus animales intervenían en un diálogo que podía durar más de 10 minutos y en el cual, también, aparecían figuras literarias (“*en un santiamén...*”, “*el viento sopló con fuerza...*”, “*la chimenea estaba encendida...*”) que se concatenaban temporalmente en una secuencia narrativa (inicio, desarrollo, nudo, desenlace y final). Partía, por ejemplo, con: “*Un día caluroso de verano el monstruo salió de paseo...*” o, “*Había una vez una vaca, un toro y un becerrito...*”, pero también utilizaba conectores para hilar sus historias: *entonces, y, luego*, entre otros. Generalmente concluía sus relatos con un “*colorín colorado este cuento se ha acabado el que no se pare se queda pegado*”.

Por último, queremos hacer mención a la memorización y repetición de los versos que aprenden los pequeños en la cotidianidad. Mientras juegan y se divierten, van aprendiendo de la sonoridad del lenguaje, de su musicalidad. El niño termina por entender cómo riman las palabras, cómo empiezan y terminan, que están formadas por sonidos que pueden ser reconocidos como partes menores de las mismas. Adquiere, en definitiva, la conciencia fonológica, capacidad que le permite reflexionar sobre los rasgos sonoros de su propia lengua.

Los comportamientos observados en nuestros informantes en cuanto a la evolución y desarrollo de la competencia comunicativa son, a nuestro juicio, los precursores de la alfabetización temprana, conforman aprendizajes invaluable y determinantes en la construcción de ese objeto de conocimiento que es la lengua escrita, mucho antes del ingreso a la educación formal.

5.3. La lectura es un acto de amor

Determinar las implicaciones que tiene en los niños la aproximación temprana a la lectura en el desarrollo del vínculo afectivo con los adultos de su entorno, fue también uno de nuestros propósitos. Es en esa relación intersubjetiva y profundamente afectiva entre adulto y bebé que se conjuga toda esa gama de posibilidades que preparan al pequeño como lector competente y hace que llegue a necesitar de esos espacios para vivir mejor. La comunión que se establece en ese triángulo amoroso madre-bebé-libro, sea quizá la razón que lleva al niño a requerir los libros, a solicitar que le lean infinidad de veces los mismos cuentos y a privilegiar, en incontables ocasiones, la lectura compartida frente a cualquier otra actividad. “Cuando descubre que, al lado de los libros, es posible mantener en vilo a los padres y que ellos quedan literalmente sujetos entre sus páginas, sin distraerse en ocupaciones adultas, pedirá que le lean una y otra vez”. (Reyes, 2007, p. 62)

En el caso de nuestros bebés, estos rasgos comenzaron a aparecer muy pronto y solicitaban a diario la lectura compartida de los libros. Pero también observamos que, una vez que los niños se sentían más a gusto con la actividad y aprendieron a manipular y explorar los libros, eran también capaces de disfrutar de la lectura a solas hojeando, mirando las imágenes, construyendo sentido. Está claro que la mediación de lectores expertos fortalece los vínculos afectivos entre los interlocutores y genera un placer particular por esta actividad. Durante estos espacios sostenidos de lectura compartida el adulto aporta al pequeño, de manera indiscutible, herramientas que le permitirán apropiarse del código escrito de una forma placentera y sin complicaciones. Consideramos que este es el deber ser del aprendizaje de este proceso, de forma tan

natural como aprender a hablar. Sin embargo sabemos que no ocurre así en la mayoría de los casos y que los pequeños provenientes de entornos menos favorecidos no tienen las mismas posibilidades.

Por otra parte, es importante resaltar que en el caso del estudio piloto observamos también un rasgo muy importante en cuanto al consuelo y compensación que otorgaba la lectura al pequeño en situaciones de ansiedad e incomodidad: malestar físico, molestia, sueño o ausencia de la madre. En estas circunstancias la lectura actuaba como herramienta terapéutica pues el niño lograba calmarse o pasar a otra actividad cuando se le proponía la lectura de algún cuento. Ello generaba en el pequeño una sensación de bienestar que lograba satisfacer sus necesidades de consuelo y compañía.

En resumen, podemos decir que manipular el libro, pasar las páginas, colocarlo en la forma correcta, hacer “como si leyera”, atribuir significado a lo que está impreso (imágenes al principio, texto posteriormente), balbucear, articular el lenguaje, apropiarse de nuevo vocabulario, complejizar la sintaxis, reconocer el libro favorito, disfrutar de la lectura en compañía y a solas, construir hipótesis, confirmarlas, apropiarse de la estructura narrativa, ser capaz de reconstruir la historia, memorizar versos, son algunas de las acciones que fuimos viendo en nuestros bebés y que han sido reportadas por otros investigadores. En el caso de Federico, pudimos ver que muchas de las categorías que aparecieron en el estudio piloto emergían igualmente en su devenir evolutivo y en concordancia con los eventos de lectura que se suscitaban entre el pequeño y su madre.

Si bien hubo coincidencias entre algunos de los hallazgos encontrados en investigaciones como las de Baghban (1990), Molina Iturrondo (2001) y Noriega (2006), observamos que algunos rasgos solo emergieron en nuestro estudio piloto tales como: *Uso de estilo indirecto narrativo en sus juegos, Indicios de una diferenciación entre géneros textuales, Consuelo y compensación a través de los libros*, mencionadas anteriormente. Aquí entran en juego, a nuestro juicio, las diferencias individuales entre

los pequeños, pero también los tiempos de observación que, en el caso de Federico, fueron menores con relación al estudio piloto. Las edades en las que emergieron los dos primeros rasgos resaltados anteriormente, aparecieron en Sebastián luego de los 24 meses, justamente a la edad en que fueron registrados los últimos eventos de lectura entre Federico y su mamá. Las variaciones en las edades en la aparición de ciertas categorías no es relevante; a nuestro juicio, la distancia de algunos meses entre uno y otro no marca la diferencia. Más que la edad, la participación en situaciones de lectura está determinada por la propia preparación y experiencia del niño y esto es clave para comprender que los aprendices del lenguaje están psicolingüísticamente capacitados para hacerlo. (Baghban, 1990)

5.4. El libro per se

En este apartado queremos hacer mención especial a la selección de libros que fueron utilizados por las madres durante las situaciones de lectura dialógica con los bebés. Libros de altísima calidad desde todo punto de vista, libros que forman parte de colecciones destacadas en el mundo editorial y que están destinados a los pequeños para favorecer su aprendizaje y conocimiento del mundo. Tal es el caso de los libros álbum, un género muy trabajado en las últimas décadas.

Un estudioso de este género en nuestro país es Fanuel Díaz (2007), crítico e investigador venezolano quien se ha dedicado desde hace algunos años a la exploración en este campo. Para este autor el libro álbum, desde el punto de vista editorial, se define como un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico. Este tipo de libros se reconoce porque las ilustraciones ocupan un espacio significativo en la página y dominan el espacio visual. También porque su autor propicia un diálogo o interconexión entre texto e imagen que es determinante para la construcción del sentido. Quiere decir que tanto texto como imagen son interdependientes, "...las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente." (Díaz, 2007). En este sentido, el papel que juega el lector en el proceso de construcción del significado demanda un esfuerzo

mayor por cuanto debe estar en capacidad de completar los espacios o eslabones de lo “no dicho” por el texto y ocuparse de la imagen. El libro álbum, entonces, requiere de la participación activa y constructiva del lector quien debe elaborar diferentes niveles de sentido y obtener así una noción de los elementos como un todo, independientemente de que parte de esa construcción resida en el mismo lector.

Si hacemos referencia a las características del libro álbum vemos que, en primera instancia, la *cubierta* o portada es una carta de invitación a su lectura. Las portadas atractivas juegan un importantísimo papel en la elección de este tipo de libros. La *estructura narratológica*, por su parte, ofrece la posibilidad de contar algo a través de los diversos elementos que componen estos libros, por ejemplo, las *guardas*. Estas estructuras funcionan como bisagras entre la tapa y la tripa del libro. Por lo general allí se sugieren elementos que anticipan la historia que será contada o, en otros casos, sirven para crear una atmósfera, anticipar el “tono” del relato o como espacio para aportar elementos visuales que pueden facilitar la fijación de detalles para la comprensión del texto.

El *formato* es también otro rasgo que caracteriza los libros álbum. Díaz (2007) hace mención a tres tipos de formato que, en términos de resultados, añade valor a este tipo de libros: el cuadrado, el rectangular y el apaisado. Algunos de ellos como el rectangular, privilegia la presentación de la figura humana; el apaisado, por su parte, es ideal para capturar escenas en planos más grandes como paisajes. Otro de los aspectos materiales de este tipo de libros es la idea de la *doble página* como paradigma de distribución espacio temporal de la historia. En la doble página se aprecia una relación de contigüidad que trasciende los límites que la página en sí misma podría significar para el lector.

A partir de sus características el libro álbum impone entonces una forma diferente de leer. Su estructura exige una lectura que privilegia lo visual y requiere una mirada más espacial, en vez de lineal. Las imágenes aportan un sinfín de detalles que ocupan el ojo del lector quien, en definitiva, es el que debe jerarquizar lo que quiere

mirar antes o después. Esta circunstancia genera una “tensión” en el lector del libro álbum; por un lado el texto le obliga a seguir leyendo, pero las imágenes lo invitan a mirar cuidadosamente los detalles (los indicios), a detenerse, a encontrar signos que le permitan anticiparse y darle pistas importantes en la construcción del sentido.

Desde muy pequeños los bebés de nuestro estudio contaban con libros ilustrados especiales para sus edades (antes del año y primer año de vida). Entre ellos podemos mencionar libros interactivos (de tela, caucho, cartón, tridimensionales) como *Lila Gorila* y *Manolo el caracol*, de la colección Mis cuentos menuditos (Ediciones Beascoa). Estos libros son en realidad pequeños peluches que tienen un libro incorporado en su estructura. Acorde al tamaño de las manitas de los niños, les permiten manipularlos y pasar sus páginas de cartón grueso. Este concepto del libro como juguete favorece el vínculo afectivo con este objeto y le permite al niño familiarizarse con su forma y la manera de tratarlo. Podemos también referirnos a la colección de los Colores (Playco Editores) que incluye cuatro títulos: *Cosas amarillas*, *Cosas rojas*, *Cosas verdes* y *Cosas azules*. Estos libros de pequeño formato fabricados en cartón tienen la particularidad de que están escritos en verso y, aunado al colorido de sus páginas, cautivan al bebé tempranamente. También estuvieron a su alcance los libros de la colección de El Rey Rollo (Ediciones Ekaré). Estos pequeñísimos libros (7 x 9 cm) conforman seis títulos que tratan situaciones cotidianas que atrapan al pequeño por su sencillez, por ejemplo, *Rey Rollo y los zapatos nuevos*, o *Rey Rollo y el baño*. Vienen, además, en un estuche que permite llevarlos a cualquier parte sin que se pierdan.

Con relación a los libros álbum, uno de los autores favoritos de Sebastián, bebé informante de nuestro estudio piloto, era Anthony Browne. Destacado y reconocido internacionalmente por sus ilustraciones, sus personajes favoritos son los primates (gorilas, chimpancés, orangutanes). Cuida con rigurosidad los detalles y las texturas, configurando, en opinión de los críticos, un estilo surrealista y fantástico. Su trabajo rompe con los parámetros más conservadores, tanto en la forma como en el tratamiento de los temas, hace uso de una simbología que alude a componentes metatextuales e

intertextuales. Todo ello requiere del lector, como ya lo hemos referido, una postura activa y constructiva frente al texto. Algunos de estos libros con los que Sebastián estuvo en contacto desde su primer año de edad están, *Cosas que me gustan*, *Willy el mago* y *Gorila*. En el primero de ellos, por ejemplo, su protagonista es un pequeño chimpancé que hace un recorrido por algunas de las cosas que les gusta hacer a los más pequeños, y disfruta visiblemente de cada una de ellas: pintar, jugar con sus juguetes, disfrazarse, subir a los árboles, esconderse, montar en triciclo... El niño se identifica con él de manera inmediata por las acciones que le son familiares y también por la sencillez de las ilustraciones.

Otros de los libros álbum con los que contaron nuestros bebés son los de la colección Ponte Poronte de Ediciones Ekaré. *Rosaura en bicicleta*, *El sapo distraído*, *La sorpresa de Nandi*, *El rey mocho*, *El perro del cerro y la rana de la sabana*, *Un diente se mueve*, son algunos de ellos. Dos de los favoritos de Federico eran *El sapo distraído* y *La sorpresa de Nandi*. Con el primero de ellos, también predilecto de Sebastián, pudimos observar que la musicalidad de sus versos los atrapó de una vez. Esa estrategia de las madres de dejar la última palabra de la frase para que el bebé la complete los cautiva irremediabilmente. En el caso de Sebastián, era él quien pasaba las páginas y esperaba que mamá leyera para completar la última palabra. Asociaba lo que ocurría en el cuento con las visitas que hacía todos los domingos con su abuelo al mercado, tal como el Sapo distraído. También el colorido de las ilustraciones hacía que los pequeños se interesaran por observar detalladamente lo que ocurría en cada una de sus páginas.

Para finalizar, podemos afirmar que la utilización de este tipo de libros álbum, fundamentalmente, constituye un recurso de un valor incalculable para la interacción dialógica durante las situaciones de lectura entre el adulto y el pequeño. El niño está ante la presencia notable de la imagen, lo que implica desarrollar otras estrategias diferentes que cuando se lee de manera lineal. A través de ese diálogo entre los dos códigos -texto e imagen- el niño se sitúa lejos de los textos estereotipados pues se establecen, bajo esta mirada, conexiones importantes con la plástica, el cine, la

literatura y la cultura. Ofrecer este tipo de libros desde temprana edad propone, en definitiva, una lectura más ligada al juego con las formas y el lenguaje, más atenta al placer estético de la palabra y la imagen.

5.5. Pensar en los más pequeños

Una de las reflexiones que hacemos, luego de ver cómo nuestros bebés han desplegado toda una gama de comportamientos y habilidades a partir del acercamiento temprano a la lectura, es la falta de oportunidades de los pequeños que carecen de un entorno favorable de lectura. Si bien es cierto que los sectores menos favorecidos no cuentan con recursos ni mediadores que propicien este tipo de encuentros, y que esas circunstancias no facilitan el acceso a la lengua escrita y reproducen en gran medida el círculo de la deserción escolar, también es cierto que los gobiernos tienen una cuota importante de responsabilidad en este sentido. A través de la implementación de programas que faciliten el acceso a los libros, formen y sensibilicen a docentes y padres para que interactúen con sus niños desde edades tempranas a partir de los libros, mucho haríamos en este sentido.

Si bien hay intentos en nuestro país de cambiar esta realidad, consideramos que no son suficientes. Esas semillas que se han sembrado, como la experiencia de Evelyn Torres y su Rincón del bebé, así como la ardua labor del Banco del libro en la promoción y animación a la lectura, deben multiplicarse y llegar a los sectores menos favorecidos donde sabemos que los niños no cuentan con las mismas oportunidades de tener experiencias de lectura temprana y alfabetizarse de manera placentera. Formar a los padres y docentes de los niveles iniciales en la dinámica de la lectura compartida, donde también ellos descubran el placer de leer y leerle a los pequeños nos permitirá, sobre la base de la experiencia de esta y de otras investigaciones, observar los avances desde el punto de vista lingüístico, cognitivo y socioafectivo de los pequeños a corto plazo. Hemos visto cómo desde antes del año de edad, el niño se inaugura en su rol de interlocutor durante las situaciones de lectura dialógica. Del balbuceo y señalar

con el dedo lo que observa en los libros, es capaz de construir poco a poco una sintaxis que se va enriqueciendo del nuevo vocabulario que va haciendo suyo para luego ser capaz de construir sus propias hipótesis acerca de la lectura.

Además de todo esto, hemos resaltado el valor de la relación dialógica en la diada desde el punto de vista de la afectividad. Propiciar estos encuentros entre los padres y sus pequeños y fundamentalmente la madre, profundiza la relación materno infantil y actúa como un factor de protección ante las adversidades. La lectura compartida ofrece la posibilidad a los niños de sentirse protegidos, queridos y resguardados, lo que hace que su desarrollo también se vea fortalecido.

En la medida en que iniciativas de este tipo se expandan y lleguen a más comunidades, en esa medida se invertirá menos en educación a largo plazo. Invertir en la primera infancia es una apuesta por el futuro de un país, por la realización de su capital humano que debe, sin duda alguna, comenzar a formarse desde las primeras etapas de la vida. Esa inversión redundaría, indiscutiblemente, en las condiciones económicas, políticas y sociales porque vendría a garantizar la equidad social y las mismas oportunidades para todos desde el inicio de la vida, garantizando a los pequeños su inserción en la cultura letrada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

Anguera, A. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas

Anzola, M. (2002). (comp.). *Eventos tempranos de acercamiento a la lectura*. Mérida, Venezuela: Taller de Investigación Educativa TIE

Anzola, M. (2006). *Intersubjetividad y cognición*. (Mimeografiado)

Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Ball, M. (2002). La génesis de un lector. Primeras aproximaciones al mundo de la lectura. En: M. Anzola (comp.) *Eventos tempranos de acercamiento a la lectura*. (pp. 115-134). Mérida, Venezuela: TIE.

Ball, M (2003). *Eventos tempranos de lectura en el contexto familiar*. En: Memorias del V Simposio Internacional de Lectura y Escritura: Investigación y Didáctica. Barquisimeto-Venezuela.

Ball, M. (2004). *Aproximación del niño a la lectura desde temprana edad. Implicaciones lingüísticas, cognitivas y afectivas*. Proyecto de Investigación financiado por el CDCHT de la Universidad de Los Andes. Mimeografiado.

Ball, M. (2006). *La incorporación del libro en los formatos de juego del niño pequeño*. Ponencia presentada en el XXV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Facultad de Humanidades. Universidad del Zulia. Maracaibo, 12 al 16 de junio de 2006

Ball, M. (2012). La comunicación humana. Primeros contactos con la lengua y la lectura. *Pensar la educación. Anuario del Doctorado en Educación* 6, 113-122

Ball, M. Gutiérrez, M. y Tallaferro, D. (2009). Para leer “El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano” de Humberto Maturana y Francisco Varela. Glosario comentado. Segunda parte. En *Pensar la educación. Anuario del Doctorado en Educación 2008-2009*. (pp. 235-266)

Belmar, S., Bombal, M., Henríquez, G., Pérez, K. y Ruiz-Tagle, J. (2012). *Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile lee. Guía para educadoras y agentes educativos. Fomento lector de 0 a 4 años*. Santiago de Chile: Fundación Integra. Extraído de la Web el 11 de enero de 2015 de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2014/05/guia-educadoras-y-agentes-educativos-04anos.-Mineduc-Integra-Junji-2012.pdf>

Bigas, M. y Correig, M. (2001) (Comps.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis Educación.

Borzzone de M. A.M. y Rosemberg, R. (2008). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires: AIQUE

Bottorff, J. (2005). El uso de las grabaciones de vídeo en la investigación cualitativa. En: Morse, J. (ed.) (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación educativa*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

Boyle, J. (2005.) Estilos de etnografía. En: Morse, J. (ed.) (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación educativa*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. En *Lectura y vida* 21, 4 (32-43).

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor

Cabrejo, E. (2007). Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y niñas. En: Santamaría, F. (2007). *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Cátedra UNESCO.

Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Nueva Antropología* XII (42), 9-26. Extraído de la web el 14 de julio de 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/159/15904202.pdf>

Castrillón, S. (1990). El libro en el preescolar. *Parapara* 14, 11-19.

Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata

Coller, J. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

Dalton, I. (2006). La alfabetización entre las cunas. Una propuesta pedagógica para bebés y niños pequeños. *Lectura y vida* 27, 3, 40-51. Extraído de la web el 12 de diciembre de 2012 de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n3/27_03_Dalton.pdf

Delahaie, P. (1998). *Cómo habituar al niño a leer. Para que su hijo descubra el placer de la lectura desde la más temprana edad*. Barcelona, España: Medici.

Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma

Durkin, D. (1981). Hechos sobre el aprendizaje de la lectura en preescolar. En Ollila, LI. *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid: Nancea.

Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butletí LaRecerca. Fichas para investigadores* 7, 1-13. Extraído del la Web el 23 de febrero de 2014 de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI

Goetz, J.O, y Le Compte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Gutiérrez, M., Ball, M. y Márquez, E. (2008). Signo, significado e intersubjetividad. Una mirada cultural. *Educere* 12, 43, 689-695

Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the functions of language*. Londres: E. Arnold.

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación* 4, 167-179. Extraído de la Web el 23 de febrero de 2014 de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?seq>

Mata, J. (2009). *10 ideas clave. Animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona, España: Graó.

Maturana, H. y Varela, F. (2002). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria

Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (1994). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva

Molina Iturrondo, A. (2001). *Leer y escribir con Adriana. La evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los 6 años*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico. Reimpresión

Moss, E. (1991). Alimentemos al artista. *Hojas de lectura* 3, 10, 2-9.

Noriega, O. (2006). *Primeros eventos de lectura en el contexto familiar. Un estudio de casos de infantes con sus padres, desde una perspectiva interactiva*. Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster Scientiae en Educación Mención Lectura y Escritura. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes (mimeografiado).

Perinat, A. (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona, España: Avesta S.A.

Perinat, A. (2002). *De Vygotski a la Psicología cultural*. Mimeografiado empleado en el seminario doctoral Vygotski y la Psicología cultural dictado en la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Perinat, A. y Sadurní, M. (1995). "Juguemos a llamar por teléfono". Juego simbólico y procesos recursivos en la interacción comunicativa. *Substratum III*, 77, 77-102

Piacente, T. y Tittarelli, A. (2009). La lectura de cuentos dialógica y las características de la interacción según estrato social de procedencia. *Evaluar* 9, 1-18. Extraído de la web el 15 de febrero de 2014 <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/461>

Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia. Documento de trabajo. Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe-CERLALC*. Extraído de la Web el 20 de marzo de 2010 de www.primerainfancia.org.co/fileadmin/documentos/lectura_en_la_infancia.pdf

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Riviére, A. y Nuñez, M. (1998). *La mirada mental*. Buenos Aires: AIQUE. Primera reimpresión

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educacao e Pesquisa* 77, 001, 11-26. Extraído de la Web el 10 de enero de 2008 de www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós

Rosas, R. y Sebastián, Ch. (2010). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: AIQUE

Rosemberg, C., Stein, A., Terry, M. y Benítez, M. (2007). Aprender a leer y escribir en el hogar. Un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados. *Lectura y vida* 28, 2, 32-42. Extraído de la web el 5 de mayo de 2014 http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n2/28_02_Rosemberg.pdf

Sadurní, M. y Perinat, A. (1994). El proceso ontogenético de la significación. *Substratum* 2, 5, 17-39.

Sánchez, C. (2002). La Alfabetización como proceso cognoscitivo de construcción espontánea de la escritura y su expresión en el contexto escolar. En: M. Anzola (comp.) *Eventos tempranos de acercamiento a la lectura*. (pp.35-80). Mérida, Venezuela: TIE.

Sandín, M. (2003). *Investigación educativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw Hil

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

Smith, F. (1984). "Demostraciones" y aprendizaje de la lengua escrita. En: Goelman, H., Oberg, A. y Smith, F. (1984) (eds.). *Awakening to literacy*. London: Portsmouth, N.H. Traducción libre: Carlos Sánchez, 2000

Stein, A., y Rosemberg, C. (2010). La lectura de cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños. *Cuadernos de Educação* 37, 39-68. Extraído de la web el 5 de mayo de 2014 de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3738126.pdf

Torres, E. (2005). *Palabras que acunan. Cómo favorecer la disposición lectora en bebés*. Caracas: Banco del Libro. Primera reimpresión

Torres, E. (2007). El rincón del bebé. Un espacio para favorecer la disposición lectora a partir del fortalecimiento de los lazos afectivos iniciales. *Educación y Biblioteca* 162, 87-92. Extraído de la Web el 17 de diciembre de 2013 de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119436/1/EB19_N162_P87-92.pdf

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación* 46, 71-87. Extraído de la web el 12 de marzo de 2014 de <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>

Vance, Ch., Smith, P. y Murillo, L. (2007). Prácticas de lectoescritura en padres de familia. Influencias en el desarrollo de la lectoescritura en sus hijos. *Lectura y vida* 28, 3, 6-17. Extraído de la web el 20 de septiembre de 2013 http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28_03_Vance.pdf

Villalobos, J. (2003). *Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un Trabajo de Grado bajo el paradigma cualitativo de la investigación*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Universidad Católica de Chile

Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo

Vygotski, L.S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Tomo III. Obras Escogidas*. Madrid: Visor.

Willis, E., Klaber-Babbitt, C. y Zuckerman, B. (2007). Intervenciones en la alfabetización temprana: el Reach Out and Read. *Clínicas Pediátricas de Norteamérica* 54, 625-641. Extraído de la Web el 15 de enero de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2596672>

ANEXOS

ANEXO 1

**ENTREVISTA A LOS PADRES
GUIÓN DE PREGUNTAS**

ANEXO 1

ENTREVISTA A LOS PADRES

Código_____

Fecha de la entrevista _____

Lugar _____

Nombre del niño_____

Fecha de nacimiento_____ Edad _____

Lugar de nacimiento_____ N° hijo_____

Edad de la madre_____ Ocupación _____

Edad del padre _____ Ocupación _____

Guión de preguntas:

1. ¿Les gusta leer?
2. ¿Qué tipo de literatura leen?
3. ¿Tienen biblioteca?
4. ¿Qué importancia tiene la lectura para ustedes?
5. ¿Cómo viven la experiencia de la lectura?
6. ¿Podrían contar su historia de lectura?
7. ¿El bebé tiene cuentos? ¿Los puede manipular, jugar con ellos?
8. ¿Comparten momentos de lectura con el niño?
9. ¿Qué tipo de actividades realizan? Lectura de cuentos, mostrar imágenes de libros, conversar con el niño a partir de las imágenes, contar cuentos antes de dormir...

ANEXO 2

**TABLA RESUMEN DE LOS REGISTROS DE LAS SESIONES
DE LECTURA DEL ESTUDIO PILOTO**

Anexo 2

Resumen de los registros de las sesiones de lectura del estudio piloto

Código	Nº Sesión	Fecha	Duración	Situación
S-C1-DVD-1	1	04-10-00	17:20	Gatea hacia la biblioteca en busca de los libros
S-C1-DVD-1	2	06-10-00	4:14	Acompañado de su hermana lee frente a la biblioteca
S-C1-DVD-1	3	08-10-00	6:40	Saca y explora los libros frente a la biblioteca
S-C1-DVD-1	4	10-10-00	8:38	Saca y explora los libros frente a la biblioteca
S-C1-DVD-1	5	23-10-00	6:46	En la tina mira un libro de goma con ilustraciones
S-C1-DVD-1	6	24-10-00	10:44	“Lee” en su cuarto el Gran libro de los animales
S-C1-DVD-1	7	29-10-00	5:00	Ya camina solo y se desplaza hacia la biblioteca para mirar los libros
S-C2	8	24-12-00	3:00	Va al cuarto de la hermana y saca los libros de gran formato para mirarlos

S-C2	9	02-01-01	2:15	Sentado en el sofá de la sala, observa las imágenes del Gran libro de los animales
S-C2	10	08-01-01	5:10	Busca los libros en la biblioteca y los lleva a la sala para que su papá se los lea
S-C3-DVD-2	11	03-03-01	9:00	Sentado en el regazo de su hermana leen Gorila de Anthony Browne
S-C3-DVD-2	12	03-03-01	9:45	“Lee” solo sentado en el escalón de la sala un libro sobre danza y ballet
S-C4	13	10-03-01	10:10	Mira junto con su abuela el Gran libro de los animales
S-C4	14	14-03-01	8:23	Sentado en el escalón lee conmigo un libro sobre las ranas
S-C4	15	16-03-01	6:40	En la sala, en mi regazo, le leo el cuento de Los tres osos
S-C4	16	20-03-01	25:02	Miramos juntos el Gran libro de los animales

S-C4	17	26-03-01	11:01	Mientras pinta le tomo la mano y escribimos su nombre
S-C4	18	31-03-01	5:00	Acostados en la cama, "lee" con su abuela Cosas que me gustan de Anthony Browne
S-C5-DVD-3	19	21-04-01	8:50	Juega con sus animales mientras los nombra tal como lo ha aprendido de sus libros
S-C5-DVD-3	20	28-04-01	10:02	Sentados en el sofá, su abuela le lee Los tres osos
S-C5-DVD-3	21	28-04-01	18:48	Busca varios libros de animales y señala mientras le pregunto por sus nombres
S-C5-DVD-3	22	05-05-01	10:00	Ritual frente a la biblioteca, apila los libros a su lado mientras los observa
S-C5-DVD-3	23	07-05-01	15:30	Leemos El sapo distraído sentados en el sofá, conversamos a partir de las imágenes

S-DVD-4	24	15-05-01	10:00	Sentado frente a la biblioteca mira los libros, dice que está "leyendo"
S-DVD-4	25	18-05-01	5:12	Ritual frente a la biblioteca, comenta algo cuando ve las portadas de los libros
S-DVD-4	26	22-05-01	17:03	Ritual frente a la biblioteca mira los libros y comenta lo que ve
S-C6	27	26-06-01	12:20	Frente a la biblioteca busca un libro para que su papá se lo lea
S-C6	28	29-06-01	7:34	Con su hermana en la sala miran el Atlas visual de los animales mientras nombra lo que ve en las imágenes
S-C6	29	30-06-01	11:10	Frente a la biblioteca mira los libros y hace como si leyera
S-C6	30	28-07-01	3:30	Ritual frente a la biblioteca, revisa, observa, hace como si leyera
S-C6	31	29-07-01	3:21	En el sofá, lee los minilibros de cuentos clásicos y los va apilando a su lado

S-C6	32	01-08-01	28:00	“Lee” solo sentado en el sofá el libro de Los tres osos
S-C6	33	02-08-01	6:02	Frente a la biblioteca, repite su ritual con los libros
S-C6	34	03-08-01	4:10	Sentado frente a la biblioteca “lee” el Atlas visual de los animales
S-C7	35	26-09-01	13:20	En la sala, canta Que llueva, que llueva, mientras ve en el libro Contigo sí
S-C7	36	26-09-01	11:32	Frente a la biblioteca, escucha el audio de Los tres osos mientras pasa las páginas
S-C7	37	29-10-01	12:30	La abuela le lee un libro de retahílas y adivinanzas, él repite algunas frases
S-C7	38	03-11-01	19:23	Frente a la biblioteca “lee” Gorila de Anthony Browne. Conversa sobre las imágenes

S-C7	39	26-11-01	8:00	Frente a la biblioteca, lee La curiosidad premiada y El libro apestoso
S-C7	40	27-11-01	9:00	En el piso, frente a la biblioteca leemos Pin uno, pin dos
S-C7	41	28-11-01	5:10	Leemos en su cuarto El libro apestoso mientras él completa las frases
S-C8-DVD-5	42	18-01-02	13:15	Va de la biblioteca a la sala en busca de libros para leer en el escalón
S-C8-DVD-5	43	18-01-02	5:03	Mientras juega con plastilina narra una historia con los animales que elabora
S-DVD-6	44	18-02-02	10:00	Mira un libro sobre ranas y números, cuenta el número de animales
S-DVD-6	45	19-02-02	2:00	Saca por el lomo Teo va de pesca y lo "lee" sentado en el piso
S-DVD-6	46	20-02-02	11:20	Frente a la biblioteca "lee" cuatro libros. Comenta lo que ve

S-DVD-6	47	25-02-02	18:30	Mientras juega con sus animales construye una historia que va narrando
S-DVD-6	48	26-02-02	6:15	En su cuarto lee El rey mocho y canta cuando llega a la canción. Lee otros cuentos
S-DVD-6	49	27-02-02	5:00	Mientras juega con plastilina inventa versos que trata de rimar. Canta "El rey es mocho..."
S-C9-DVD-7	50	08-03-02	30:01	Va de la biblioteca al cuarto y va "leyendo" cada libro que busca, 14 en total
S-C9-DVD-7	51	08-04-02	16:17	Sentado en el piso mira el Atlas visual de los animales, comenta para sí mismo lo que ve
S-C9-DVD-7	52	16-04-02	16:13	Sentado en la silla de comer lee A formar palabras con las cosas de mi casa
S-C9-DVD-7	53	05-05-02	5:02	Sentados en el sofá le lee a su prima el cuento Yo te curaré, dijo el pequeño tigre

S-C10-DVD-8	54	29-09-02	12:10	En su cuarto, le "lee" a su papá La fiesta de la ardilla y los minilibros
S-C10-DVD-8	55	23-10-02	9:44	Mientras juega con sus animales narra una historia

ANEXO 3

ORIENTACIONES PARA EL SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE LECTURA

ANEXO 3

Orientaciones para el seguimiento del proceso de lectura

Estimados papás:

Es bien sabido que muchas familias de clase media le dan un valor preponderante a la lectura, sobre todo porque ésta se asocia con el éxito escolar. Por otra parte, de manera inconsciente, los padres van abonando el camino hacia la alfabetización de sus hijos. Los cantos, las nanas, los juegos de dedos y más tarde el cuento a la hora de dormir, son actividades que se van gestando en la familia y que preparan al niño en su ingreso a la cultura escrita.

La lectura favorece procesos importantes en el desarrollo de los niños, el lenguaje es uno de ellos. Mientras les leemos aportamos nuevo vocabulario del cual poco a poco se van apropiando. Igualmente, la estructura narrativa de los cuentos va formando parte de su repertorio cuando desde muy temprana edad el niño sabe que las historias comienzan con "*Había una vez...*". Otro de los aspectos que favorecemos al leer a nuestros hijos es el fortalecimiento del vínculo afectivo. Estar cerca de mamá o de papá, el contacto corporal, ese lenguaje amoroso que surte un efecto de encantamiento en el niño, son eventos insustituibles durante la actividad de la lectura. Cognitivamente, podríamos afirmar que también el niño se beneficia de estos encuentros tempranos con los libros. El manejo de información, la capacidad de observación, la adquisición de nuevas palabras para nombrar la realidad, son aspectos que se van desarrollando en este proceso de aprendizaje.

A continuación encontrarán una serie de elementos que pueden orientarlos en cuanto al proceso lector de su hijo (a). Sugerimos que registren los rasgos que van observando en el bebé en cuanto a su interacción con los libros y durante las situaciones de lectura que ustedes proponen cotidianamente. Hemos organizado estos aspectos en tres grandes categorías, ellas son:

A. El ritual de la lectura

Fecha:

Hora:

Participantes:

<i>Comportamiento observado</i>	<i>Observaciones</i>
1. Manipula los libros, los abre, pasa las páginas, observa las imágenes.	
2. Coloca el libro en la posición correcta.	
3. Muestra preferencias por algún libro en particular.	
4. Toma la iniciativa para comenzar la lectura.	
5. Presta atención cuando se le muestran las imágenes o se le lee.	

B. Desarrollo del Lenguaje

Fecha:

Hora:

Participantes:

<i>Comportamiento observado</i>	<i>Observaciones</i>
1. Señala con el dedo	
2. Balbucea mientras ve las imágenes	
3. Imita acciones que observa en las imágenes	
4. Imita sonidos de animales u objetos	
5. Nombra los objetos que ve en los libros.	
6. Conversa a partir de las imágenes, responde a las preguntas del adulto.	
7. Utiliza más de tres palabras para describir lo que sucede en los libros.	
8. Utiliza palabras propias de los cuentos.	
9. Hace relatos de los cuentos que conoce.	

ANEXO 4
ALGUNOS REGISTROS DE LAS SITUACIONES DE LECTURA
REALIZADOS POR LA MADRE DE FEDERICO

**RASGOS OBSERVADOS EN LAS SESIONES DE LECTURA CON
FEDERICO
(Enero 2007)**

A. El ritual de la lectura

<i>Comportamiento observado</i>	<i>Fecha: 5-01-07 Hora: 8:30 a.m. Participantes: Mamá, Federico 23m/3d</i>
1. Manipula los libros, los abre, pasa las páginas, observa imágenes.	Sí.
2. Coloca el libro en la posición correcta	Sí.
3. Muestra preferencias por algún libro en particular	Sí. "El Sapo Distráido".
4. Toma la iniciativa para comenzar la lectura.	Sí. Dice: "A leé tueto" (a leer cuentos)
5. Presta atención cuando se le muestran las imágenes o se le lee.	Siempre presta atención, a veces parece más bien "concentración", trata de descifrar todo lo que se le dice y al mismo tiempo observa detalles que mamá pasa por alto.

B. Desarrollo del lenguaje

<i>Comportamiento observado</i>	<i>Fecha: 5/01/07</i>
1. Señala con el dedo.	Sí.
2. Balbucea mientras ve las imágenes.	Balbucea menos porque intenta articular palabras para referirse a lo que lee.
3. Imita acciones que observa en las imágenes.	Sí. Sopla las velitas de cumpleaños, gesticula con la mano para referirse a una mezcladora de cemento, hace el sonido de los aviones y mueve la mano mostrando cómo vuela el avión, aplaude, etc.
4. Imita sonidos de animales u objetos.	Sí.
5. Nombra los objetos que ve en los libros.	Sí. Conoce más palabras para nombrar más cosas. Repite (como un lorito) las palabras que escucha aunque no las conozca bien.
6. Conversa a partir de las imágenes, responde a las preguntas del adulto.	Sí. En las imágenes distingue aspectos que a veces omitimos, los nombra y conversa sobre ellos. Responde preguntas: ¿dónde está? ¿cuántos hay? (intenta contar hasta quince!), ¿de qué color? (dice algún color aunque aún no los reconoce).
7. Incrementa su vocabulario y éste se asocia con el de los libros	Cada día tiene nuevas palabras, utiliza los artículos aunque dice "la" cuando es "el" y a veces dice "le" en lugar de "el". Utiliza verbos. Dice "también", "otro más", "arriba", "ahí está"... Es decir, dice algo más que sustantivos y construye frases con más de tres palabras. Muchas veces dice "este es la pala", "este es papá".

ANEXO 5

SELECCIÓN DE ALGUNAS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE LAS SESIONES DE LECTURA DE FEDERICO

ANEXO 5

SELECCIÓN DE ALGUNAS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE LAS SESIONES DE LECTURA DE FEDERICO

Transcripción #1 F-DVD-1

Sesión N° 1: 03-05-06 (18'10")

En la sala, en el sofá, Eugenia se sienta a Federico en las piernas. A un lado tiene los libros que ha escogido para leerle. El primero que toma se titula El museo de los niños [un libro en francés que tiene ilustraciones sobre obras de arte con motivos de niños]. Mientras pasa las páginas, Eugenia le habla al bebé y le comenta lo que muestran las imágenes. Federico mira con atención y quiere pasar las páginas él también. Parece interesado en una imagen en particular [el nené] -**¿El nené?**, pregunta su mamá. (Federico balbucea algo y sonrío. Eugenia le señala a la mamá de la imagen). Me mira y comenta: -**Este libro lo estamos conociendo apenas. Le pregunto cómo se llama y me dice: -Se llama El museo de los niños y son cuadros de pintores que están en algunos museos de Paris. El libro recopiló figuras de niños, pero este es nuevo, no lo habíamos visto sino hasta ayer. -¿Te gusta?**, le pregunta a Federico. (Él mira, hojea el libro). -“Ete, ete, ete ti”. (Dice el bebé y señala con su dedito la imagen. Eugenia busca otro libro del montón que tiene a un lado). -**¡Mira!, el de La vaca Paca. ¿Dónde está la pelota? ¿La pala? ¿El pajarito?** (La mamá silba como el pajarito. Federico observa las imágenes). -**¿Cómo hace el pajarito? Vamos a buscar la pelota, ¿dónde está la pelota? ¡Mira! La vaquita-**. (Él intenta pasar las páginas). -**¿Qué estás buscando? ¿Cómo hace la vaca, Federico?** (Él sigue buscando y se molesta porque no puede pasar las páginas). -**¡Ay! no abre, a ver.** (Dice Eugenia y consigue la vaca). -La vaca, muuu, muuu, le está dando comida al pajarito. (Federico observa y sigue pasando las páginas). -**Pero no te gustó la pelota, ¡ay!, la pelota.** (Federico se fastidia un poco, hace intentos por zafarse, deja el libro y abraza a su mamá. Ella lo besa y le busca otro libro que él señala). -**A ver, Chupí, vamos a ver a Chupí.** (Lo sienta de nuevo y le muestra la portada del libro). -**A ver... ¡mira! ¡Mira a Chupí montando bicicleta!, Chupí comiendo galletas con su mamá-**. (Federico toma el libro e intenta zafarse de nuevo, ella lo vuelve a sentar y él se baja, comenta algo ininteligible acerca del libro, camina por la sala mientras va mirando el cuento, se dirige hacia mi para mostrármelo. Regresa donde Eugenia, ella lo agarra y se lo sienta en las piernas, él se resiste un poco y se molesta, logra zafarse y se va con el libro. Eugenia trata de llamar su atención hacia la lectura de nuevo) -**¿Dónde está Dudú, Federico? Dudú se perdió...** (Federico va y viene con el libro. Forcejean un poco y ella logra sentarlo en sus piernas pero él llora, está molesto. Para controlar la situación, Eugenia toma otro libro de los que tiene cerca). -**Vamos a leer Elmer, ¿dónde está Elmer?** (Federico se baja de nuevo de las piernas de su mamá y da unos pasos, regresa y mira de nuevo el libro de Elmer. Se baja y agarra el de Chupí que está cerca de su mamá, trata de abrirlo y pasa las páginas. Eugenia se sienta en el piso y trata de llamar su atención con otro libro. Federico se dirige hacia mi para mostrarme el libro de Chupí). -“Ete, ete”. (Me dice el bebé y luego deja el libro sobre el sofá y se acerca a su mamá. Descubre debajo un libro). -**¡Ajá! Descubriste el libro prohibido.** (Él trata de abrirlo). -**Ajá, pero eso no se hala-** le dice. [Es un libro de imágenes que para ser desplegadas deben

halarse algunas pestañas]. (Eugenia lo agarra y se lo va mostrando). **-Mira lo que está aquí: el patito, ¿cómo hace el patito? ¿Cómo hace? Cuac, cuac-** dice la mamá. (Federico observa con curiosidad) - **A ver, ¿quién está aquí?** (desplegando una imagen). **-¡Mira! ¿Y el conejo?, vamos a ver el conejo. ¡Hola conejo!** (Federico mira con atención). **-El pajarito, mira qué lindo, Federico, los buhitos.** (Él hace un sonido como de un pajarito). **- ¡Ay sí, qué bello!** (El bebé se emociona y trata de decir cosas). **-Este es con cuidadito porque tú lo rompes. Sí, este te encanta pero te gusta romperlo.** (Federico se aproxima a su madre y trata de mover una pestaña. Va pasando las páginas y la madre va haciendo los sonidos de los animales que ven. Él quiere pasar las páginas y levantar las pestañas o desplegar las imágenes pero Eugenia lo controla porque no quiere que rompa el libro. Federico se impacienta, la madre cede un poco y le permite pasar las páginas, le va hablando de los animales, siempre ella con el libro en las manos. Finalmente le esconde el libro porque en un intento de Federico de pasar las páginas estuvo a punto de romperlo. Él lo busca bajo el sofá). **-Ya más no, se acabó, se fue.** (Eugenia trata de distraerlo con otro libro pero Federico quiere ese, se molesta y trata de buscar bajo el sofá. Está molesto). **-Búsquelo pues, ¿dónde está?** (Y lo encuentra. Ya no le quita el libro, Federico hace como el patito de la portada, cuac, cuac, lo señala con el dedo y quiere como sacarlo del libro. Ella le muestra otro libro de animales pero él está emocionado con el libro que tiene entre las manos y habla con el patito. La mamá lo deja pero controla que no lo rompa. Le habla mientras él va mirando las imágenes). **-Mmm, ya me lo vas a romper todo, mira cómo está doblado.** (Él está feliz con el libro, habla, hace como el patito). **-¡Cuidado! No lo vayas a sacar... Esta mamá es represiva, tiene libros prohibidos, le prohíbe leer al niño, dice Eugenia en tono jocoso.** (Él sigue mirando y diciendo palabras ininteligibles). **-Este no te lo presto más... No quisiste ver el cochinito** (tomando otro libro) **-¿Dónde está el cochinito? Nooo, puro viendo el patito.** (Federico no le presta atención, está con el patito. De vez en cuando mira a la cámara y me sonrío. Sin querer dobla un poco las pestañas). **-Pero no, no, no, no, este cuento... ¿cómo hacemos?** (Está preocupada porque se rompa). **-¡Con cuidado! No, no, no, no, ciérralo pues... Noooo, ahí vas a pasar todo el día, Federico. Chao. ¿Y el cochinito? Ay, el cochinito no lo quisiste ver hoy, pobrecito.** (Hace como el cochinito a la vez que se lo muestra en otro libro de animales que tiene un pollito en la portada. Federico está pendiente del libro del patito, y muy emocionado, al tratar de desplegar una imagen lo rompe un poco). **-¡Epa! Yo sabía que tú ibas a hacer eso.** (Eugenia le quita el libro. Federico se sorprende pero se calma y se va hacia otro lugar de la sala. Aún sentada en el piso, Eugenia llama a Federico y le muestra la cebra que está en el libro de Elmer. Federico regresa, agarra el libro de La vaca Paca, lo abre y pasa las páginas. Agarra otro libro y trata de pasar las páginas, el libro está al revés y la mamá se lo dice). **- ¿No estará como al revés ese cuento, Federico?** (Él sigue pasando las páginas y comenta lo que ve. Está un poco cansado y damos por concluida la sesión).

Transcripción #5 F-DVD-1

Sesión N° 5: 28-06-06 (17':50")

En la sala, sentados en sofá, está Federico en las piernas de su mamá. Eugenia ha puesto a un lado los cuentos que ha seleccionado para esta sesión, Federico agarra uno. **-A ver, este cuento es nuevo. Es el cuento de un submarino que le trajo el papá de Argentina** (dirigiéndose a mi). **- A ver, mira... ¿estás buscando el pulpo?** (Federico pasa las páginas). **-¿Dónde estará el pulpo, Federico?** Él lo consigue y señala el pulpo, sonrío). **- ¡Ahí está! “El pulpo descansaba apoyado en una roca, pero al pasar el submarino temblaban hasta las ostras”** (lee textualmente). **-Mira las ostras, aquí están las ostras** (le agarra la mano a Federico y él con su dedo va señalando las ostras en el libro). **-Y, ¿dónde están las tortugas?** (Federico señala en la página y dice “yyy”). **-Ese es el pulpo, que es lo que más te gusta y estas son las tortugas, mira.** (Él señala con el índice todo lo que ve en la página y balbucea). **-Y aquí están los hipopótamos asomados por la ventana, mira... “el capitán del submarino va manejando y...” el pulpo lo mira, el pulpo es el protagonista... ¿Y la medusa? Mira, la medusa coqueta...** (Federico quiere adelantarse y pasa la página). **-Ay, y la ballena chocó con el submarino “y arrastró al submarino y lo encalló en la arena”.** (Federico señala algo en la página y balbucea). **- “¿Qué fue eso? Dijo el pulpo -¿Un avión? No, un submarino”.** (Federico señala hacia la ventana) La mamá comenta: **- El avión si está en el cielo. ¿Cómo le dices tú al avión?, dile chao al avión, dile: chaooo. ¿Y el avión?** (Federico señala la ventana y dice “yaa”). **- Allá,** confirma la madre. **-¿Y el submarino? ¿Dónde está el submarino?** (Federico vuelve al libro y señala en la página al pulpo y dice, “ya”...). La mamá le responde: **-El pulpo** (y se ríe. Federico agarra otro libro que está a un lado [El museo de los niños]). **-¿Otro?** (dice Eugenia, mientras tiene aún el libro del submarino en las manos). **-Mira, ¿y esta parte?** (refiriéndose al libro del submarino), **¿dónde está el hipopótamo?** (Federico balbucea y señala la imagen). **-El pulpo se baña en la arena, mira, con sus amigos, dice la mamá.** (Federico señala el sol). **-El sol, sí, mira, qué lindo el sol...,** repite la madre. (Federico quiere ver el del Museo de los niños). **-Vamos a ver el cuento de toda la vida...** (me mira y comenta). **-Ya casi no se afana tanto con este cuento porque ya vio otros, ya se pegó con otros, pero no deja de echarle su miradita.** (Federico tiene el libro en las manos y ha comenzado a pasar las páginas mientras Eugenia me cuenta. Ve una imagen, la señala y balbucea). **- Ay, el bebé con su mamá. ¿Dónde estará el bebé que toma teta? Federico, míralo, miiira, está tomando tetica.** (Él observa). Eugenia hace una pausa y suspira para luego decirme: **-Pues este cuento no trae una narración que cuente una historia, son muchas imágenes, pero le gusta verlo. Ahora le estoy leyendo otros cuentos que sí tienen narraciones.** (Mientras, Federico ha agarrado el libro de La vaca Paca , pasa las páginas, balbucea como tratando de llamar la atención de su mamá). **-La vaca Paca,** dice Eugenia. **-¿Qué hace la vaca Paca con la regadera? Mira, está regando las flores del jardín, con el agua...** (Federico observa la imagen, luego pasa la página). **-¿Qué hace con la pelota?, ¿qué hace la vaca Paca con la pelota?** (Él pasa la página y dice: “quí”). Eugenia lee textualmente: **-“Se la tira a su amiga, Mimocha”.** (Federico ve un perrito en la imagen y dice: “gua”). Eugenia agrega: **-Guau, guau, su perrita, guau guau guau.** (Federico sonrío y hace como un perrito también...) **-¿Y cómo hace la vaca? ¿Cómo hace la vaca Paca?** (Federico está concentrado pasando las páginas, busca algo). **-Diga: muuu, muuu,** le dice Eugenia. (Hace una pausa en sus intervenciones mientras Federico hojea y busca hasta que

encuentra la pelota y la señala, balbucea) Ella le confirma: **-Esa es la pelota, siempre le gusta ver la pelota.** (El bebé pasa la página, señala y balbucea). - **Ajá, está regando las flores del jardín con el agua, ¿Y las gotas de agua?** (Federico señala la perrita). - **La perrita Mimocha, ¿cómo hace la perrita?** (Él responde y la mamá le hace como el perro) - **Guau, guau...** (Federico pasa las páginas). - **¿Y la vaca?** (La consigue). - **Ahh la vaquita...** (Federico hace: muuu, la mamá hace igual). - **Está regando sus flores, la vaca, muy trabajadora. Y los pajaritos de la vaca, mira aquí está el pajarito** (Eugenia señala en la página), **está comiendo, el pajarito, mira...** (Federico ve otro libro y lo agarra). - **¿Qué viste?** (Él dice algo ininteligible señalando el libro). - **Este, este fue el primer cuento que leyó Federico, desde bebé pero se lo había escondido pero se lo saqué ayer y entonces ya le empezó a gustar porque lo tenía aburrido,** me explica. [Es de pequeño formato, sobre animales domésticos, tiene un pollito en la portada]. - **A ver, ¿dónde están las ovejas? Mire, “A estos corderos les gusta mucho jugar”** (lee textualmente, y dice) **beeee...** (Federico balbucea y la mamá le repite el sonido de los corderos). - **Son unos corderitos, son hermanitos esos corderos.** (Federico pasa las páginas). - **Y aquí está el chivo, mira, este está buscando su comida... Y estos son los cochinos: oinc, oinc, oinc.** (Federico dice algo) Ella responde: - **Sii... Vamos a mostrártelo al revés a ver si haces lo que tú sabes...** (E bebé pasó dos páginas, señaló la vaca y luego volteó el libro. Eugenia me miró como buscando aprobación). - **El cochino, oinc, oinc, oinc.** (El bebé señala una imagen) - **Ayy está comiendo flores, qué bien huele esa comida de flores,** le dice su mamá. (Él sigue pasando las páginas). - **¿Y la gallina dónde está?** (Siguen los intercambios por unos segundos más entre Federico y su mamá, ella pregunta, él responde balbuceando, él se detiene en una página, balbucea y su madre le confirma lo que ve y señala en la imagen. Federico encuentra otros libros y Eugenia se los pasa) Me comenta: - **Aquí le compré los cuatro colores pero está pegado con el amarillo, el azul y el rojo, y los demás los tira.** [Es una serie de cuatro libros, Cosas amarillas, Cosas rojas, Cosas azules y Cosas verdes]. Federico agarra el de Cosas rojas y balbucea mientras ve las imágenes). - **¡Mira! Una manzana hechizada, Federico,** dice Eugenia. (El bebé pasa la página y la mamá lee) - **“El diablito disfrazado de hada”.** (Él mira a su mamá y sonrío, parece que disfruta de las rimas que le ofrece el libro. Señala otra página) Ella lee: - **“Un tomate en una ensalada”, “¿Dónde estará el lazo de Ada?”** (Federico dice: “yyy”). - **No, yyy está más atrás, esta es “Una rosa que no nada nada”, solo nada el pez.** (Federico sigue pasando las páginas y consigue algo y señala). - **Ah, el lazo,** dice Eugenia. (Pasan las páginas y Eugenia prosigue). - **Mire Federico, yyy... Aquí, yyy... “¡Una fresa aplastada!,” yyy... “una fresa aplastada”,** repite de nuevo la frase. Me mira y dice: **“él se acordó ahorita del “yyy”, porque el “yyy” es una sola página que tiene “y”. Cuando yo le leo pues solo dice “Y...”** [me la muestra] **entonces él, empiezo a leer y de una vez dice “Y...”** (Durante unos pocos segundos más comparten con el libro y la mamá continua) - **Mire, ¿y dónde estará Nandi? ¿Vamos a buscar a Nandi? Aquí está, este es su favorito.** (Federico pone el libro en la posición correcta y procede a pasar las páginas. Eugenia toma el control). - **Sí, vamos a ver, empecemos, por el principio,** (lee textualmente) **“La sorpresa de Nandi”. “Nandi puso siete deliciosas frutas... (Federico hace: mmmm y ella hace lo mismo), dentro de una cesta para su amiga Tindi”. Mira, “¿qué fruta le gustará más?”.** (Federico está interesado en pasar rápido las páginas). - **¿Qué fruta le gustará más a Tindi? ¡Mira! la banana... pero...** (Federico no la deja, quiere pasar rápido las páginas) - **Pero Federico** (se ríe), **ayayay...** - **¡Quién está aquí, quién está aquí?** (Federico dice: mmmm...) Ella me mira

y comenta: **-En esta página es que dice: mmmm.** Lee textualmente: **-“¡Mandarinas! Mmmm, mi fruta favorita” “Esta sí que es una sorpresa, dijo Nandi”... Mira, ¿dónde están los hermanitos de Tindi?** (Federico observa las imágenes, los señala). **-Ahí están, ¿y el perro? ¿Dónde está el perro acostado? ¿Dónde se escondió el perro?** (Federico señala y balbucea). **-¡Ahí está! ¿Cómo hace el perro? ¿Y las gallinas donde están, mira, las gallinas? Aquí.** (Le agarra la mano y dice: **-cocococo.** (El bebé busca de nuevo la última página y dice: mmmm... Siguen mirando el libro, Federico pasa las páginas, su madre le dice lo que hay en cada página: el elefante, el antílope, la jirafa... Él hace comentarios sobre lo que ve balbuciendo palabras. Se escucha un ruido como de una regadera afuera, Federico voltea hacia la ventana, Eugenia me mira... Ella toma de nuevo el libro de Nandi y le habla a su hijo) **-Mira. Federico, vamos a verlo al revés a ver, a ver que te parece** (le muestra el libro al revés). **-Mira, el antílope, lleva el aguacate** (Federico observa y no dice nada, pareciera cansado), **la jirafa... los animales.** (El bebé pasa dos páginas y lo cierra, agarra otro que está a su alcance, el de Cosas azules). **-Ay, dice Eugenia, vamos a ver el azul.** (Federico señala y balbucea algo) **-El carrito, el policía acostado.** (Federico pasa las páginas mientras dice cosas, se detiene y la mamá lee) **-“El cielo un día soleado”.** (Federico busca otro libro, la mamá cierra el que estaban leyendo. Agarra el de Nandi de nuevo y se lo da a su mamá para que se lo lea). **-Vamos a ver este, mira, este que tú no lo habías visto nunca** (agarra un cuento de la serie de Sapo y un día muy especial de Max Veltjus) **y ayer como que te gustó.** (Federico mira una página y dice algo señalando). La mamá exclama: **¡El sapo!** (Él agarra las páginas y las pasa abanicando). **-Mira, este es el cuento del sapo y sus amigos, la liebre, el cochinito, la pata...** (Federico se detiene en una página y dice algo mientras señala) **-Está llorando... vamos a ver qué hizo el sapito.** (Ella deja que el bebé pase las páginas y se detenga donde quiere). **-Ahí va caminando el sapo, que va a visitar a un amigo, entonces, no se acordaba que era su cumpleaños... y se puso a llorar porque no sabía.** (Federico sigue abanicando las páginas como si buscara algo. Cierra el libro y comenta algo de la portada). **-Si ahí estaba sentado el sapo, está sentadito.** (Federico se cansa, quiere bajarse, agarra el de Nandi de nuevo, se le cae al piso, se baja). **- Busque usted sus cuentos, haga sus desastres solo** (le dice la madre y le pasa el de Nandi al revés) **-Tome.** (Federico lo agarra y lo pone al derecho, mirando la portada) **-A él le gusta verlo derechito, comenta la madre.** (Siguen comentando sobre las imágenes del libro. Federico deambula un poco por la sala y la mamá le pregunta si no va a leer más libros, él va y viene y agarra el libro de las Cosas amarillas, sigue de pie frente al sofá, la mamá le pregunta sobre las imágenes y le lee dos frases en verso textualmente. Él se cansa y ella le dice) **-¿Ya? Listo, Federico.**

ANEXO 6

**LISTADO DE ALGUNOS DE LOS LIBROS UTILIZADOS DURANTE LAS
SITUACIONES DE LECTURA DIALÓGICA CON SEBASTIÁN**

ANEXO 6

LISTADO DE ALGUNOS DE LOS LIBROS UTILIZADOS DURANTE LAS SITUACIONES DE LECTURA DIALÓGICA CON SEBASTIÁN

Colección de Rey Rollo. Mackee, D. (1995). Caracas: Ediciones Ekaré

- Rey Rollo y el pan
- Rey Rollo y el baño
- Rey Rollo y la búsqueda
- Rey Rollo y los platos
- Rey Rollo y los zapatos nuevos
- Rey Rollo y el Rey Fermín

Colección Libros de cartón, Caracas: Ediciones Ekaré

- Un día completo (1987)
- La pájara pinta (1993)
- Un día en la oficina (1993)

Colección: El primer libro de la naturaleza (1985). Caracas: Ediciones María Di Mase

- ❖ El agua
- ❖ La tierra
- ❖ El mosquito

Colección Ventana Mágica (1992). Buenos Aires: Ediciones Sigmar

- Conejito se perdió
- La fiesta de la ardilla
- Perrito, ¿dónde estás?

Colección Pequeña Biblioteca (1993). Gran Bretaña: Ediciones Hemma

- ✓ Animales de la selva
- ✓ Los caballos
- ✓ Los dinosaurios
- ✓ Los castillos
- ✓ Los aviones
- ✓ El espacio
- ✓ El ballet
- ✓ Los helicópteros

Colección Rimas y Adivinanzas. Caracas: Ediciones Ekaré- Banco del Libro

- Tun tun ¿quién es? (1991)
- ¿Qué será, qué no será? (1988)
- El príncipe Moro. Fernando Paz Castillo (1993)
- Fábula de la avispa ahogada. Aquiles Nazoa (1991)
- Fábula de la ratoncita presumida. Aquiles Nazoa (1982)
- Doña Piñones. María de la Luz Uribe (1990)
- El Cururúa. María de la Luz Uribe (1983)
- Pin uno Pin dos. Ediciones Ekaré-Banco del Libro (1993)

Colección Yok-Yok (1979). Caracas: Ediciones María Di Mase

- El mirlo y tres cuentos más
- La rana y tres cuentos más
- El mago y tres cuentos más
- La noche y tres cuentos más
- El conejo y tres cuentos más
- La oruga y tres cuentos más

Colección TEO. Barcelona, España: Grupo Editorial Ceac

- ✓ Teo y su familia (1992)
- ✓ Teo va de pesca (1993)
- ✓ Teo y el circo (1993)

Colección Cuentos en imágenes. Barcelona, España: Editorial Océano.

- Los tres osos
- Los tres cerditos
- La gallinita trula

Colección Un libro de imaginación. Caracas: Ediciones Litexsa Venezolana S.A.

- ✓ El libro de los fantasmas (1981)
- ✓ Me pareció ver (1987)

Colección Ponte Poronte. Caracas: Ediciones Ekaré- Banco del Libro

- Rosaura en bicicleta. Daniel Barbot (1991)
- Un diente se mueve. Daniel Barbot (1983)
- El rey mocho (1981)
- El sapo distraído. Javier Rondón (1990)
- El perro del cerro y la rana de la sabana. Ana María Machado (1986)
- La noche de las estrellas. Douglas Gutiérrez (1987)
- La margarita friolenta. Fernanda López de Almeida (1990)

Colección El fascinante mundo de... (1994). Bogotá: Grupo Editorial Norma

- ✓ Las serpientes
- ✓ Las arañas
- ✓ Los castores y los topos

Colección Mis cuentos menuditos (2001). Barcelona, España: Ediciones Beascoa, S.A.

- ✓ Lila Gorila
- ✓ Manolo el caracol

Otros de Ediciones María Di Mase (Caracas):

- ❖ El arca de Noé. Yudy Brook (1979)
- ❖ Historia de la ratita encerrada en un libro. Monique Felix (1981)
- ❖ El galeón. Guillermo Mordillo (1980)

Ediciones Alfaguara Infantil (Madrid):

- Yo te curaré, dijo el pequeño oso. Janosch (1995)
- Vamos a buscar un tesoro. Janosch (1987)
- Osito. Else Holmelund Minarik (2001)
- La visita de osito. Else Holmelund Minarik (1990)
- La hamaca de la vaca o un amigo más. Alma Flor Ada (1999)

Los especiales de A la orilla del Viento. México: Fondo de Cultura Económica

- ✓ El libro appestoso. Babette Cole (1996)
- ✓ Cosas que me gustan. Anthony Browne (1999)
- ✓ Gorila. Anthony Browne (2000)
- ✓ Willy el mago. Anthony Browne (1997)
- ✓ El país de Jauja. Francisco Segovia (1995)
- ✓ La escoba de la viuda. Chris Van Allsburg (1995)

Otros de Ediciones Ekaré-Banco del Libro (Caracas):

- Diego y los limones mágicos. Verónica Uribe (1994)
- ABC. Vicky Sempere (1991)
- Fernando Furioso. Hiawyn Oram (1991)
- El barco de Camila. Allen Morgan (1987)
- Agarren esa gata. Stéphane Poulin (1992)
- El canto de las ballenas. Dyan Sheldon (1993)
- Sapo y el ancho mundo Max Velthuijs (1999)
- Sapo enamorado. Max Velthuijs (1992)

Editorial Diana (México):

- ✓ Atlas visual de los animales (1996)

Otros de Editorial Norma (Bogotá):

- ✓ A formar palabras con las cosas de mi casa (1990)
- ✓ Ernesto y Celestina. Gabrielle Vincent (1989)
- ✓ Palabras que me gustan. Clarisa Ruiz (1991)

Ediciones El barco de papel (Bogotá):

- ✓ El coleccionista de mariposas. Fulvio Testa (1984)

Editorial Gente nueva (La Habana):

- ✓ Había una vez... Selección de Herminio Almendros (1997)
- ✓ Los alegres cantares de Piquiturquino. Julia Calzadilla (1988)

Playco Editores (Caracas):

- Cuentos para gatos. Mercedes Franco (2001)
- ABZOO. Lucho Rodríguez (2001)

Ediciones Usborne (Gran Bretaña):

- ✓ Mi primera enciclopedia de animales (1999)

Susaeta Ediciones (Madrid):

- ✓ Preguntas y respuestas. Gloria Fuertes (2000)

Litexa Venezolana (Caracas):

- Me parece que aquí algo no está bien. Los extraños y graciosos animales de Sara Ball (1987)

Los libros de El Nacional (Caracas):

- Las medias de los flamencos. Horacio Quiroga (2001)

Ediciones Beascoa, S.A. (Barcelona, España):

- ¡Qué animal! ¡Qué movida! (2001)

Editorial Lumen (Barcelona, España):

- Frederick. Leo Lionni

ANEXO 7

**IMÁGENES DE LAS SITUACIONES DE LECTURA DIALÓGICA DE LOS
INFORMANTES Y DE ALGUNOS DE LOS LIBROS UTILIZADOS
DURANTE LAS MISMAS**



Eugenia y Federico leyendo
El museo de los niños (14 meses)



Federico leyendo solo, *Cosas amarillas*
(23 meses)



Federico y su mamá en las situaciones de lectura dialógica (23 meses)



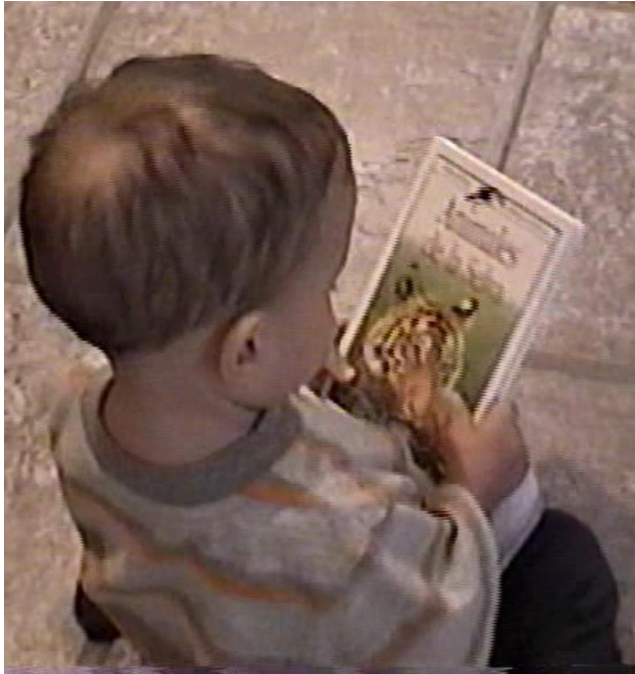
Algunos de los libros de Federico



Abuela Alicia lee a Sebastián *Los tres osos*
(20 meses)



Algunos de los libros de Sebastián



Sebastián mira su libro *Animales de la selva*
(13 meses)



Sebastián y su hermana Andrea leyendo
juntos (16 meses)