



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

Ball Vargas, Manuela Soledad; Anzola de Díaz, Myriam Teresa
Aproximación temprana a la lectura: el caso de Federico
Educere, vol. 19, núm. 63, mayo-agosto, 2015, pp. 469-482
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Aproximación temprana a la lectura: el caso de Federico



Early approach to reading: Federico's case

Manuela Soledad Ball Vargas
manuballv@gmail.com

Myriam Teresa Anzola de Díaz
anzolamyriam08@gmail.com

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Mérida, Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 28/02/2015
Aceptado para publicación: 26/03/2015



Resumen

El presente es un estudio de caso de un bebé, hijo de profesionales lectores, a quien su madre leyó desde los 10 meses de edad y propició de manera sostenida situaciones de lectura dialógica. Bajo el paradigma cualitativo, dentro del marco del estudio de caso etnográfico, se recogieron datos mediante video grabaciones y registros escritos que arrojaron categorías durante la investigación. A través del análisis de contenido se determinó que la madre utilizó estrategias en las situaciones de lectura con el bebé como: hacer sonidos onomatopéyicos, nombrar objetos y personajes, hacer preguntas, entre otras. El pequeño desplegó comportamientos que dan cuenta de un proceso evolutivo: destreza en la manipulación del libro, imitación de comportamientos lectores, incremento del léxico, complejidad sintáctica, entre otros.

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

Abstract

This is a case study of a baby, son of professional readers, whose mother read to him since he was 10 months of age and propitiated in a sustained way situations of dialogic reading. Under the qualitative paradigms, within the frame the ethnographic case study, data was recollected through video and text records and it was determined that the mother used reading strategies with the baby like: making onomatopoeic sounds, naming objects and characters, making questions, among others. The little boy deployed an evolutive process behavior: skills in book manipulation, mimicry of reading habits, increase lexicon, syntactic complexity, among others.

Keywords: enabling environments of reading, dialogic reading, early alphabetization.

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 esa 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 arrorros y vaivenes, la madre le 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 visteo juega con él, va otorgando significados a la cotidianidad de la que poco a poco se va apropiando el pequeño.

Los juegos, las nanas y los arrullos le van dando al pequeño las claves para convertirse en un ser social, pues son parte de esa gama de posibilidades en la que se ensalzan mamá y bebé. Poco a poco los objetos van conquistando los espacios compartidos y junto con los juguetes, los afectos, otros rostros y voces, aparece el libro. En entornos favorables de lectura, como parte de la cultura, el libro está presente y viene a conjugar una serie de eventos que se van sucediendo en el tiempo y se integra a ese microcosmos familiar del que el niño desde hace poco forma parte. Este objeto cultural muy pronto se le hace familiar, y así como juega con sus juguetes, lo toma para explorarlo, hojearlo y observar sus imágenes; lo hace porque ha tenido adultos mediadores que lo han acompañado en este encuentro con la lectura. Al verlos leer, comienza a imitar comportamientos lectores como pasar las páginas, observar, señalar, comentar y conversar a partir de lo que el libro dice y muestra, una nueva realidad que está dentro de 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 y 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 se describe el entorno de lectura de un bebé, hijo de profesionales lectores, y las interacciones que se sucedían en la diada madre-bebé. A partir de situaciones de lectura dialógica se registraron en diarios escritos y grabaciones en videos los encuentros que la madre propiciaba con la lectura a partir de los libros. Esto permitió puntualizar las estrategias que ella utilizaba en tales situaciones y el despliegue de habilidades en el pequeño Federico que se iban sucediendo evolutivamente en el transcurso del tiempo.

Propósitos

1. Proveer una relación descriptiva e interpretativa de las interacciones que la familia de Federico, fundamentalmente la madre, establece con su pequeño desde los 10 meses de edad, en un entorno favorable de lectura. a) Describir y analizar la naturaleza de las interacciones entre el niño y su familia en cuanto al contacto con la lectura. b) Describir y analizar las interacciones que se suscitan entre el pequeño y los libros.
2. Proveer información relacionada con el proceso a través del cual el bebé se aproxima a la lectura. a) Proveer las pautas que sigue el pequeño en el proceso de convertirse en lector. b) Determinar las implicaciones que tiene en Federico la aproximación temprana a la lectura en el desarrollo de la competencia comunicativa y en el vínculo afectivo con los adultos de su entorno.

Marco teórico

Dentro del marco de la perspectiva sociocultural (Vygotski, 1995; Rogoff, 1993; Bruner, 1997 y Cole, 1999) y de la perspectiva evolutiva defendida por Piaget (1973), se reflexiona acerca de algunos aspectos fundamentales para el estudio, a saber:

Interacción temprana madre-hijo

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. En palabras de Trevarthen (1975, cit. en Perinat, 1986) la intersubjetividad es “el acceso a la subjetividad del otro” y se fundamenta en una motivación primordial de carácter social para la comunicación, una motivación compartida para entender al otro.

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 (Intersubjetividad primaria). 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, buscar objetos ocultos, mirar juntos las imágenes de un libro (intersubjetividad secundaria). Es aquí cuando comienzan a propiciarse las situaciones de lectura dialógica que impulsarán el desarrollo de la alfabetización temprana y que propenderá en un desarrollo de la competencia comunicativa de los pequeños.

Alfabetización temprana

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)

Se prefiere hablar 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.

Entornos favorables de lectura

Un entorno favorable de lectura es aquel que ofrece a los niños oportunidades para aprender la lengua escrita en una práctica social sostenida. En el presente estudio, estos entornos cuentan 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 (caucho, cartón, tela, entre otros). También se cuenta con otros portadores impresos, tales como revistas, prensa, folletos, manuales y 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, el bebé informante de esta investigación tenía acceso a la biblioteca, a los diversos materiales impresos que estaban en diferentes lugares del hogar.

Eventos de lectura:

Se llama eventos de lectura a:

- 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.
- b. 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 y 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 preguntas y responder a las preguntas que hace el niño.
 - 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.

La lectura dialógica como práctica cultural

Es sabido 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, 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.

Desarrollo de la 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- se habla 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 o 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. Así, poco a poco, el pequeño va desplegando sus habilidades lingüísticas pues muy pronto descubre y comprende cómo y para qué se usa el lenguaje, y lo que es capaz de hacer con él como instrumento de comunicación (Halliday, 1975).

Metodología

Desde el punto de vista metodológico, se empleó el *estudio de caso etnográfico*, inscrito dentro del paradigma cualitativo de la investigación. Se fundamenta en la recopilación cualitativa e histórica de una serie de eventos que aportaron datos sobre la manera en que Federico -hijo de padres profesionales- se aproximaba al lenguaje escrito desde su primer año de vida. La cantidad de información registrada, tanto en los videos como en las notas de campo, requirió una organización cronológica que permitiera analizar minuciosamente el proceso de aproximación temprana a la lectura. Se observaron e identificaron entonces, patrones recurrentes que se sucedían a lo largo de los registros y que se iban triangulando y cotejando con la teoría. Esto permitió, a través del análisis de contenidos, hacer una interpretación coherente de las categorías que iban surgiendo con las teorías que sustentan el estudio, contrastarlas y generar nuevas ideas con relación a este proceso. En este sentido, se incluyen en los resultados una serie de datos importantes en forma de fragmentos (de las transcripciones de los videos y las notas de campo) que ofrezcan al lector la oportunidad de visualizar el proceso que se ha querido describir e interpretar.

Resultados

Federico vive con sus padres y su hermana en una residencia ubicada en el casco urbano de la ciudad de Mérida, Venezuela. Tanto los padres como su hermana son lectores y valoran la lectura como parte de la vida misma y la consideran un instrumento esencial de la cultura que permite acceder a ella. Para el momento de la investigación, el bebé tenía acceso a los libros y compartía con su familia situaciones de lectura dialógica, fundamentalmente con la madre. Cuando se les propuso formar parte del estudio se sintieron muy motivados a participar y curiosos de poder registrar y observar los avances del pequeño en cuanto a su acercamiento a la lectura.

Durante casi 10 meses se visitó, cada 15 días, la casa de Federico para registrar con una cámara de video las situaciones de lectura entre el pequeño y su madre. Paralelamente, Eugenia registraba los avances 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 y también el valor que ella y su familia otorgaban a esos momentos y al desarrollo de su pequeño en la cotidianidad del hogar. Las investigadoras dejaban 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 se podía estar al tanto.

Desde el primer momento la madre mostró en sus registros 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, la lectura y 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. A partir de los registros, tanto escritos como en video grabaciones, emergieron una serie de categorías que se presentan a continuación y que se verá cómo se fueron complejizando en el tiempo.

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

Las propiedades de esta categoría tienen que ver con la lectura dialógica de cuentos, de textos informativos y con la lectura y repetición de textos de tradición oral (rimas, versos, trabalenguas, etc.). Generalmente, durante estas situaciones, las madres utilizan una serie de estrategias mientras leen a sus pequeños, por ejemplo: 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. Muchas de estas estrategias aparecieron en las situaciones de lectura dialógica registradas en este estudio. Se muestran a continuación algunas de ellas.

Cuando se dio inicio al registro de las interacciones entre Federico y su mamá a través de los vídeos, se observaron 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. El siguiente fragmento tomado de las transcripciones de los videos, así lo muestra:

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 sonríe. 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, muuuu, muuuu, 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 se presencia la cantidad de preguntas que hace la madre a su pequeño con relación a las imágenes que observan en los libros. Federico participa mirando, señalando, balbuceando. Es preciso resaltar 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* (Edit. Sudamericana), se observa 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)

Leer fragmentos del texto también se observó 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 quiénes 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)

Se vio que a través de las diversas estrategias que utilizó durante las situaciones de lectura dialógica, la madre, de la díada estudiada, mostró 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, los padres inician, modifican, mantienen y sobrevaloran 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.

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 con el lenguaje. 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: explorar el libro con su cuerpo, pasar las páginas, colocar el libro en la posición correcta, identificarlo por algún rasgo que lo diferencia, ubicar la página de su preferencia, imitar comportamientos lectores, pasar más tiempo durante las situaciones de lectura y mostrar preferencias por algunos libros.

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. “*Sistémicamente 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 pudo observarse 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.

Hacer “como si” leyera, se hizo palpable en Federico cerca de 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 suena la gente cuando habla y cómo suena cuando lee. La aparición de este indicador en la apropiación del acto de leer, solo es posible 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).

También Federico mostró preferencias por algunos libros que su mamá seleccionaba para él. A los 14 meses, por ejemplo, le encantaba *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 (Ediciones 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.

Categoría III. Desarrollo de la competencia comunicativa de los niños

La competencia comunicativa es el conocimiento que 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. Algunas de las propiedades de esta categoría que aparecieron en la investigación se refieren a señalar y nombrar objetos que el bebé ve en los libros, incremento del léxico, evolución de la complejidad sintáctica, memorización, repetición de versos, anticipación de eventos del cuento, solicitud o petición para que le lean libros y conversación durante la lectura dialógica.

Federico 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; esto fue 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)

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 tucto” (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, se registró 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: “guan guan”

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).

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*, apenas abría el libro decía: ¡mmmmmm! como saboreando la mandarina que Nandi le lleva a su amiga Tindi; o soplabla 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 se logró 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)

Se observa como uno de los objetos que el pequeño ve en el libro evoca 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.

A juicio de las investigadoras, el desarrollo de la competencia comunicativa 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 aportan al desarrollo de habilidades como la atención, 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 podría decirse que el niño las ha construido, sí es cierto que los comportamientos que se observaron en el pequeño se perfilan hacia su construcción, y constituyen los pininos de un conjunto de habilidades necesarias para convertirse en lector. Igualmente, el desarrollo de un lenguaje cada vez más complejo y la apropiación de la estructura narrativa de los cuentos, conforman aprendizajes invalorable 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.

Categoría IV. Desarrollo del vínculo afectivo en la interacción dialógica

En esta categoría se incluye el aspecto socioafectivo que se va gestando en los encuentros tempranos en entornos favorables de lectura. Se observa cómo el pequeño se engancha afectivamente con los mediadores y descubre el placer que otorgan esos momentos de lectura compartida. 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.

Desde los primeros meses Federico 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 se pudo confirmar 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 se observó 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, así lo muestra 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 (agarró otro y se lo pasa). Mira, Popi, este es el monito Popi, mira tiene unas bombas. ¿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). Las investigadoras coinciden 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 se ha 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.

Conclusiones

Las situaciones de lectura compartida desde la primera infancia marcan el camino de los lectores en sus inicios. 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 de textos van configurando un abanico de comportamientos en los bebés que aportan pistas para pensar en un desarrollo evolutivo en este sentido.

Entre las posibles estrategias que los padres despliegan en ese diálogo intersubjetivo que se propicia entre los interlocutores, se tienen: 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; las mismas van dándole un carácter especial a estas interacciones. En esta investigación se observó, particularmente, que estas estrategias fueron desplegadas por la madre de Federico. 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, se ve 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 juicio de las autoras, un prerequisite para el aprendizaje de la lengua escrita. Cuando se conversa con los pequeños a partir de los libros, de sus ilustraciones, se les está enseñando de forma no deliberada lo que se puede hacer con ella. Cuando se les pregunta, por ejemplo, ¿qué es esto?, ¿cómo se llama esto?, se les está aportando nuevo vocabulario, nueva información sobre su entorno y la realidad. Cuando hacemos esas preguntas a los niños frente al libro, también se les están enseñando las reglas del diálogo a través de las distintas entonaciones, a esperar su turno, a responder a sus preguntas. Al complejizar las preguntas, el adulto mediador es consciente de que al hacerlo se puede 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. Se observa así, que la interacción dialógica va tomando mayor equilibrio pues el niño cuenta ahora con mayores herramientas para participar.

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, esto se vio reflejado en los comportamientos que el bebé de este estudio fue desplegando a lo largo del tiempo. De señalar y nombrar los objetos y personajes que veían en los libros, fue adquiriendo nuevo léxico, se complejizó su sintaxis y poco a poco se convirtió en un “conversador” nato. Los niños muestran esa soltura cuando participan en el diálogo, opinan, formulan hipótesis o las refutan, todas estas estrategias propias de los lectores. Igualmente, se observó en el bebé informante el desarrollo de un lenguaje cada vez más complejo mientras se iba apropiando de la estructura narrativa de los cuentos. Los comportamientos observados en Federico en cuanto a la evolución y desarrollo de la competencia comunicativa son, a juicio de las autoras, los precursores de la alfabetización temprana, conforman aprendizajes invalorable y determinantes en la construcción de ese objeto de conocimiento que es la lengua escrita, mucho antes del ingreso a la educación formal.

Una de las reflexiones que se hacen, luego de ver cómo el bebé informante ha 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 estas circunstancias no facilitan el acceso a la lengua escrita y producen en gran medida el círculo de la deserción escolar, también es cierto que los gobiernos tienen una cuota importante de responsabilidad en este sentido, pues deben implementar programas que faciliten el acceso a los libros, formen y sensibilicen a docentes y padres para que interactúen con sus niños desde edades tempranas.

Si bien hay intentos en Venezuela de cambiar esta realidad, se cree 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 se sabe 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. Se ha podido apreciar a través de esta investigación 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, es preciso resaltar 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. ©

Manuela Soledad Ball Vargas. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (ULA) en la cátedra Lectoescritura de la mención de Educación Básica Integral. Licenciada en Educación Preescolar y Magister en Educación Mención Lectura de la ULA. Doctoranda en Educación (ULA). Coordinadora del Grupo Taller de investigación Educativa (TIE). Investigadora en la Línea de Eventos tempranos de acercamiento a la lectura.

Myriam Teresa Anzola de Díaz. Profesora Jubilada del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (ULA). Técnica Superior Universitaria en Terapia del Lenguaje del Instituto Venezolano de Audición y Lenguaje (IVAL), Instituto Universitario, Caracas. Licenciada en Letras (ULA). Magister en lingüística (ULA). Magister en Informática Educativa, Universidad de Hartford, Connecticut. Doctora en Educación (ULA). Profesora Invitada Doctorado en Educación (ULA). Coordinadora Doctorado en Creación Intelectual (UPTM). Fue Coordinadora de la Cátedra Discapacidad y Directora de la Escuela de Educación (ULA). Ex Rectora UPTM. PEII B FONACIT.

Bibliografía

- Ball, Manuela. (2002). La génesis de un lector. Primeras aproximaciones al mundo de la lectura. En: Anzola, Myriam. (comp.) *Eventos tempranos de acercamiento a la lectura*. (pp. 115-134). Mérida, Venezuela: TIE.
- Braslavsky, Berta. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. En *Lectura y vida* 21, 4 (32-43).
- Bruner, Jerome. (1986). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, Jerome. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Cole, Michael. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata
- Halliday, Michael. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the functions of language*. Londres: E. Arnold.
- Molina Iturrondo, Ángeles. (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
- Noriega, Olga. (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 Magister Scientiae en Educación Mención Lectura y Escritura. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes (mimeografiado).

- Perinat, Adolfo. (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona, España: Avesta S.A.
- Piaget, Jean. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Rogoff, Barbara. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós
- Torres, Evelyn. (2005). *Palabras que acunan. Cómo favorecer la disposición lectora en bebés*. Caracas: Banco del Libro. Primera reimpresión
- Valls, Rosa & Soler, Marta & Flecha, Ramón. (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.ricoei.org/rie46a04.htm>
- Villalón, Malva. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Universidad Católica de Chile
- Vygotski, Lev Semiónovich. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Tomo III. Obras Escogidas*. Madrid: Visor.