

## ¿Por qué la experiencia del libro compartido?<sup>1</sup>

Judith Pollard Slaughter\*

Son muchos los niños que conocen bien la lengua escrita y los libros antes de recibir cualquier tipo de enseñanza formal. Sus padres y otras personas les leen cuentos, y los niños imitan este comportamiento mirando las hojas de sus libros de cuentos y "leyéndolos" de memoria, a menudo con una sorprendente exactitud (Doake, 1985). Los niños miran los avisos comerciales en la televisión y comienzan a asociar los productos con los nombres impresos de las marcas; observan las señales de tránsito y los carteles comerciales en las calles y aprenden sobre la lengua escrita y su entorno. La vida diaria les presenta información sobre las letras y los sonidos de innumerables maneras, y los niños la captan con rapidez. Aun los muy pequeños inventan o duplican sonidos y letras en un esfuerzo por comunicar sus propios mensajes.

En los últimos años los educadores han aprendido mucho sobre las primeras etapas de la alfabetización observando cómo los niños pequeños adquieren y usan el lenguaje naturalmente. Durkin (1966,1974), Jackson (1988), Pinsent (1988), y Torrey (1979), por ejemplo, han realizado estudios sobre los niños que aprenden a leer antes de empezar la escuela. Estos niños sienten curiosidad y entusiasmo por los libros y las palabras. Sus padres los alientan comprándoles cosas como libros de cuentos, pizarrones y tiza, papel, crayones y lápices. Y cuando los niños son muy pequeños, con frecuencia sus padres u otras personas les leen cuentos en voz alta.

Aparte de preparar el terreno para la alfabetización, leer cuentos en voz alta a los niños tiene otros beneficios. Wells (1986) descubrió que el leerles cuentos ayudaba a los niños a entender su mundo, al mostrarles las relaciones que hay entre las cosas. Burke (1986) identificó distintas áreas en las cuales la literatura puede colaborar con el desarrollo intelectual de los niños:

- Los cuentos ayudan a los niños a construir puentes entre lo concreto y lo abstracto.
- Los libros ayudan a los niños a satisfacer sus necesidades estéticas y cognoscitivas.
- Los cuentos contribuyen al desarrollo de la percepción y la discriminación en los niños.
- A través de su contacto con los libros, los niños desarrollan un sentido del relato que les permite contar historias con sus propias palabras o crear historias nuevas de principio a fin.

Tal vez el beneficio más importante de leer cuentos a los niños desde temprana edad sea el contribuir a estimular el desarrollo del lenguaje. Como afirma Hall (1981), "El contacto con modelos originales y creativos de autores talentosos es esencial para el desarrollo de la intuición y la habilidad lingüística

---

<sup>1</sup> Este trabajo está incluido en **Beyond Storybooks: Young children and the Shared Book Experience**, de Judith Pollard Slaughter, Newark, DE: IRA, 1993. Traducción: Begoña de Mujica. Revisión: María Elena Rodríguez.

\* Profesora de la McGill University, Canadá.

en las primeras etapas escolares. El objetivo de recurrir a la literatura es que los niños lean y escuchen lo mejor que se ha escrito y que expresen sus propios pensamientos e ideas (p. 84)."

En suma, entonces, cuando los niños tienen contacto con el cuento y con una variedad de expresiones de la lengua escrita –en sus hogares o en los primeros años escolares– por lo general logran aprender a leer y a escribir, y logran desarrollar una amplia gama de habilidades de pensamiento con más éxito. Para los niños que no vivieron experiencias ricas relacionadas con la alfabetización en sus hogares, la lectura en el aula en las primeras etapas escolares es esencial. En este capítulo, analizo los fundamentos teóricos y prácticos de la experiencia del libro compartido, un procedimiento que toma la literatura infantil como la base para enseñar a leer y a escribir.

### **¿Qué es la experiencia del libro compartido?**

La experiencia del libro compartido fue desarrollada por maestros de niños pequeños de Nueva Zelanda y Holdaway la describe en **The foundations of literacy** (1979). El enfoque se inspiró en el tradicional cuento de la hora de ir a dormir. Según Holdaway, estas sesiones de lectura en voz alta brindan el marco ideal para intercambios positivos, satisfactorios, entre los individuos. Prosigue afirmando que "desde el punto de vista infantil ésta es una de las situaciones que más feliz hacen sentir al niño y que más seguridad le infunden" (p.39). Esta preciada actividad normalmente involucra a solo dos personas: a uno de los dos padres y al niño. Al agrandar el tamaño del libro de cuentos y colocar este nuevo "Libro Grande" en un atril para que todos lo puedan ver, los maestros neocelandeses descubrieron que podían recrear en el aula la cálida atmósfera del cuento de la hora de ir a dormir.

El proceso es sencillo. Al usar una versión agrandada del libro de cuentos infantil, la maestra modela el proceso de lectura señalando cada palabra que se lee en voz alta. Cuando los niños se familiarizan con el texto, se los alienta para que participen prediciendo las palabras o las frases por venir, adivinando lo que pasará en la historia más adelante, o leyendo junto con sus compañeros de aula a medida que el maestro señala las palabras.

Al principio los maestros tuvieron que crear por su cuenta todos estos libros más grandes, pero en la actualidad hay algunas editoriales que ya los publican. (Algunas editoriales hasta imprimen cuentos sobre transparencias para que se los pueda utilizar con un proyector de diapositivas.) Aunque actualmente la selección de estos materiales es grande, maestros y alumnos siguen disfrutando al convertir sus cuentos favoritos en Libros Grandes, rotafolios y trenes de papel cuyos vagones son páginas de un cuento. Además se pueden adaptar textos de otras fuentes (poemas, canciones, adivinanzas, estribillos, rimas infantiles, y cuentos surgidos de esta experiencia) para contribuir a la colección de materiales de lectura del aula.

Hay, por supuesto, muchos enfoques para enseñar a los niños pequeños a leer y a escribir. En 1971 Aukerman identificó 76 programas y procedimientos diferentes, y más han surgido desde entonces. Pero la experiencia del libro compartido es particularmente exitosa, en parte porque

crea una atmósfera cálida en la cual los niños, que comienzan como simples oyentes, se convierten en lectores entusiastas y competentes. La consigna de abordar la lectura en voz alta de libros infantiles como herramienta básica para las primeras etapas de la enseñanza de la lectura contribuye a la efectividad y el atractivo de este enfoque. Los cuentos se transforman en la base de un número de actividades relacionadas con el lenguaje que ayudan a los niños a crecer en todos los aspectos del aprendizaje.

### **Avanzando hacia la lectura**

Clay (1979) identificó cuatro habilidades que es importante que los niños adquieran antes de que se transformen en lectores competentes:

- Primero, los niños deben tener cierta facilidad receptiva y expresiva con la lengua oral. Deben saber responder a una orden verbal y tener cierta comprensión de un cuento a medida que se le es leído. (Anderson et al., 1985, agregan que los niños deben adquirir un vocabulario básico y suficiente comprensión de su entorno antes de poder hablar sobre lo que ven y lo que saben.)
- Segundo, sus habilidades perceptivas visuales deben estar razonablemente bien desarrolladas. Para poder leer, los niños deben ser capaces de reconocer y analizar un conjunto de complejos indicios visuales. También necesitan comprender que la palabra escrita lleva un mensaje.
- Tercero, los niños necesitan empezar a comprender el concepto de las palabras, necesitan saber que los nombres de las cosas y el vocabulario que usan al hablar pueden estar representados por una serie de marcas gráficas llamadas letras, y que estas letras se disponen en grupos sobre la hoja de papel. La palabra hablada "perro", p. e. expresa la noción abstracta de una criatura peluda de cuatro patas. Comprender que la palabra escrita, p-e-r-r-o constantemente trae a la mente la palabra y la idea de perro es una abstracción de segundo grado. Este concepto es difícil de entender para muchos niños.
- Cuarto, los niños deben aprender a controlar los movimientos de las manos y los ojos para adaptarse a la orientación del texto, deben saber en qué orden leer las palabras escritas en el papel (en inglés, de izquierda a derecha y de arriba a abajo) y aprender que el análisis visual del texto puede efectuarse de la misma manera desordenada en que se analiza una ilustración. El control motor necesario para desplazarse a través de texto es vital en el proceso de lectura.

Aunque estas habilidades se desarrollan con la madurez y la experiencia, algunos niños las dominan más fácilmente que otros. Los niños llegan a la escuela con un gran bagaje de experiencias y de conocimiento general. Los maestros se encontrarán quizás con niños que no están familiarizados con los libros, que tienen un vocabulario oral muy limitado, o

que no tienen ningún conocimiento aparente de las palabras. La experiencia del libro compartido y las actividades que genera ayudan a estos niños a desarrollar un vocabulario y habilidades lingüísticas orales básicas. El enfoque les demuestra que el cuento surge del texto. Cuando el maestro modela la lectura de un Libro Grande y señala cada palabra que va leyendo, los niños se familiarizan con las convenciones de la lengua escrita y la manera en que se orienta en la página de un libro.

Por supuesto, hay muchos niños que entran a la escuela con un gran conocimiento de las letras y las palabras (Bridge, 1979; Hall, 1986; Teale & Sulzby, 1989). Estos niños saben el nombre de las letras y reconocen ciertas palabras, quizás sus propios nombres, el nombre de los miembros de la familia u otras palabras comúnmente utilizadas en su entorno. La experiencia del libro compartido puede favorecer el desarrollo de hábitos de lectura más maduros en estos niños. La enseñanza puede hacer hincapié en las estrategias de predicción y comprensión, y se pueden planear actividades complementarias para estimular a estos lectores en desarrollo y lograr que se concentren en las unidades de texto, mejoren su comprensión y creen sus propios cuentos. La cantidad y diversidad de literatura infantil hoy a nuestro alcance hace posible adaptar este enfoque a todos los niveles del aprendizaje. Los patrones repetitivos de las historias predecibles son ideales para ser utilizados con niños que sufren retraso en el desarrollo del lenguaje (Bromley & Jalongo, 1984) y problemas de aprendizaje (McClure, 1985). Coombs (1987) comparó las repuestas de los niños a dos enfoques diferentes de la lectura en voz alta: al enfoque tradicional, que enfatiza el placer que produce el cuento, y al enfoque modelado, que emplea textos ampliados y los procedimientos de la experiencia del libro compartido. Descubrió que la mayoría de los niños ponían más atención y entusiasmo por los Libros Grandes, recordaban elementos del cuento con más facilidad y sus relatos de las historias eran más ricos cuando se utilizaban las experiencias del libro compartido. Sin embargo, fueron los niños de rendimiento normal y por debajo del normal los que tuvieron las respuestas más positivas al enfoque de la lectura modelada. Es más, Coombs recomienda que los lectores fronterizos cuenten con más ejercitación de apoyo dentro de este enfoque a medida que comienzan a desarrollar conceptos sobre el proceso de lectura y su finalidad" (p. 426).

El enfoque funciona bien con una gran cantidad de niños diferentes, en parte porque recurre a las habilidades que la mayoría de ellos tiene. La mayoría de los niños de cinco y seis años están naturalmente dotados de una excelente memoria auditiva. Aprenden canciones, rimas, y estribillos comerciales con solo haberlos escuchado dos o tres veces. Esta misma habilidad puede ayudarlos a memorizar un texto durante la experiencia del libro compartido. Inicialmente, antes de dar vuelta una página del Libro Grande, los niños pueden mirar los dibujos y repetir las frases que han escuchado. Pero a medida que los niños escuchan el cuento también ven al maestro modelar la lectura al señalar cada palabra que va leyendo en voz alta. Gradualmente, aprenderán a observar los símbolos gráficos y a asociarlos con las palabras que escuchan. McCracken & McCracken, (1972) resumen el proceso de esta manera: "Primero, el niño aprende a amar los libros y los cuentos; en segundo lugar, aprende que los libros deben ser entendidos; por último, aprende a reconocer las palabras" (p. 18). En cada etapa el maestro

reconoce y alaba las aproximaciones de los niños a la lectura, creando así un clima de aprendizaje positivo.

Un aspecto importante de la experiencia del libro compartido son las secuencias del aprendizaje. Los niños primero se familiarizan con la totalidad de un cuento; los maestros entonces aprovechan esta familiaridad para ayudar a sus alumnos a que gradualmente se concentren en segmentos de texto más pequeños: oraciones primero, luego frases y palabras dentro de las oraciones, y finalmente letras dentro de las palabras. Goodman (1986) hace el siguiente razonamiento:

“La lengua se aprende yendo del todo a las partes. Primero utilizamos expresiones completas en situaciones familiares. Más tarde, reconocemos y aprendemos cuáles son las partes, y comenzamos a experimentar con las relaciones entre ellas y con el sentido del todo, que es siempre más que la suma de las partes. El valor de cualquier parte se aprende sólo dentro de la expresión completa en una situación de habla real” (p. 19).

### **Las ventajas de los cuentos predecibles**

Aunque en la experiencia del libro compartido se pueden emplear todos los libros de cuentos infantiles, las historias predecibles son las más populares. En la literatura predecible el lenguaje que es simple y repetitivo, a menudo sigue un patrón establecido. También hay una relación muy estrecha entre el texto y las ilustraciones. Los conceptos presentes en las historias se adecuan a la comprensión de los niños (Rhodes, 1981). Todo esto ayuda a los pequeños a aplicar lo que ya saben sobre el lenguaje para comprender la lengua escrita que aparece en estos libros. Bridge (1979) explica con más profundidad por qué la lectura de textos predecibles es tan ventajosa para el pequeño lector:

“El principal valor, en la etapa inicial del aprendizaje de la lectura, de los textos que siguen un patrón establecido es que le permiten al pequeño lector procesar la página escrita como lo hace un lector maduro, prediciendo, seleccionando, confirmando y descartando estrategias, desde el principio. El niño puede predecir con exactitud el significado y utilizar eficientemente la información visual, y de esta manera ejercita sus habilidades para transformarse en un avezado participante del juego psicolingüístico de adivinar (Goodman, 1976) durante la lectura aun en las etapas iniciales de su aprendizaje” (p.507).

Los patrones lingüísticos que comúnmente aparecen en los libros predecibles incluyen cuatro categorías: la repetición; las estructuras acumulativas; los episodios secuenciales; y el lenguaje rítmico y la rima (Tompkins y Hoskisson, 1991). En la primera categoría, las oraciones, las frases, o los episodios se repiten a lo largo de la historia. Por ejemplo, en *El Gato del Rey* de John Tarlton, la frase “el gato no bajó” (u otra frase muy similar a ésta) se repite 11 veces. Una estructura acumulativa es un patrón en el cual las frases o las oraciones se repiten y se expanden como en una conocida rima infantil, “La casa que Jack construyó”. En la tercera categoría, la estructura de la historia se desarrolla a través de referencias secuenciales, p. e., que aluden a números u horas del día.

Eric Carle utiliza esta estructura en *El capullo hambriento*, que cuenta la historia de una larva que come todo el tiempo, durante todo el día de todos los días de la semana, (y en todas las páginas del libro). El ritmo y la rima, que con tan buen efecto empleó el Dr. Seuss, son también patrones comunes en los libros infantiles. Por supuesto, estas cuatro categorías se mezclan, y muchos libros predecibles utilizan más de una.

Estos patrones lingüísticos familiares, junto con el interés que suscita la literatura infantil, hacen de los cuentos predecibles un medio ideal para la enseñanza de la lectura. Además, los estudios han demostrado que estos libros son una eficaz alternativa para que los alumnos con un nivel de lectura básico logren el dominio de las habilidades lingüísticas (Bader, Veatch & Eldredge, 1987). Bridge, Winograd y Haley (1983) estudiaron dos grupos de niños de primer grado. Los niños con los cuales se empleaban cuentos predecibles para la enseñanza de la lectura aprendieron más palabras seleccionadas como objetivo y más de las que no lo eran, que los niños con los cuales se utilizaban textos para el nivel preescolar. En suma, los textos predecibles más frecuentemente empleados en la experiencia del libro compartido son efectivas y atractivas herramientas que guían al niño hacia una adquisición natural de la lectoescritura.

### **Los componentes del lenguaje**

La lectura es parte del desarrollo global del lenguaje del niño, no es un ítem aislado del programa escolar (Anderson et al., 1985). Al diseñar un programa de alfabetización, todos los componentes del lenguaje –escuchar, hablar, leer y escribir– son importantes. El enfoque del libro compartido contribuye a desarrollar la habilidad en cada una de estas áreas.

**Escuchar:** La lectura en voz alta es una excelente forma de ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades auditivas. Volver a leer el cuento tiene aun mayores ventajas en este campo; según Clark (1976), “volver a leer la misma historia tiene mucho valor, ya que sensibiliza al niño a las características del lenguaje literario, que es quizás una preparación más valiosa para la escuela que cualquier intento de enseñarle un sistema de fonética o hasta un vocabulario visual básico” (p. 104). Cuando se familiarizan con una historia y pueden predecir palabras y frases durante las lecturas, los niños tienen una oportunidad de fortalecer su comprensión auditiva. Y cuando participan repitiendo la historia a coro, deben escuchar con mucha atención para poder seguir la lectura.

**Hablar:** La experiencia del libro compartido incluye una considerable participación oral. Los niños responden a preguntas sobre el cuento, predicen las palabras y las frases por venir, adivinan qué pasará más adelante, relatan o dramatizan la historia con sus propias palabras, y participan en ejercicios de lectura grupal en voz alta. Todas estas actividades relacionadas les permiten a los niños alcanzar la madurez de sus habilidades orales.

**Leer:** Por supuesto, la experiencia del libro compartido ayuda a los niños a desarrollar sus habilidades de lectura, como se describió previamente: primero, los niños se familiarizan bien con la totalidad de la historia y así se

preparan para analizar las partes. Para desarrollar habilidades de lectura específicas, se pueden implementar diferentes actividades, tales como permitir que los niños se concentren en una palabra del Libro Grande, o en una letra, ocultando todas las palabras de alrededor con un cartón (Holdaway, 1979). Tales actividades pueden ayudarlos a progresar en la transición de repetir el texto de memoria y a deducir los símbolos gráficos.

**Escribir:** A pesar de que la experiencia del libro compartido no contribuye directamente al desarrollo de habilidades de redacción, este procedimiento provee un gran apoyo indirecto. Muchos maestros notan que los niños incorporan a sus propios trabajos de redacción temas y expresiones provenientes de las historias que les son leídas en voz alta. Holdaway (1979) descubrió que “el vocabulario y las estructuras de los libros comienzan a aparecer cada vez más a menudo en las producciones de lengua escrita de los niños” (p. 134). Más aún, los maestros pueden desarrollar una variedad de actividades de redacción basadas en los textos predecibles que ayudarán a los niños en esta área del lenguaje. Alentar los esfuerzos de los niños en este sentido también sustentará su crecimiento en la lectura. Cuando inventan ortografías diferentes para crear sus propias historias, también están aprendiendo asociaciones fonéticas. Esto refuerza la idea de abordar pequeñas porciones de texto para analizar sonidos y palabras específicas de forma significativa. Y al convertirse en autores, los niños dejan de ser observadores y se transforman en participantes activos de su propio aprendizaje.

En la experiencia del libro compartido todos los aspectos del lenguaje trabajan juntos para permitir que el niño adquiera y desarrolle la lectoescritura. La flexibilidad de las actividades que se pueden desarrollar a partir de las sesiones iniciales de lectura en voz alta les permite a los maestros guiar a los niños en el aprendizaje de una amplia gama de habilidades. De hecho, el enfoque es tan flexible que se puede integrar perfectamente a las otras materias escolares de los primeros grados. Y transformarse en la estructura que sustente el desarrollo de unidades temáticas.

### **La lectura requiere de práctica**

“Los niños sólo aprenden a leer leyendo”, afirma Smith (1978, p. 186) en una sorprendentemente simple pero profunda frase. Numerosos estudios han confirmado que la habilidad con que lee un niño está directamente relacionada con la cantidad de tiempo que el niño pasa leyendo (Allington, 1977; Berliner, 1981; Guthrie, Martuza, & Seipert, 1979; Rosenshine & Berliner, 1978; Trelease, 1989; Wyne & Stuck, 1979). Además de alentar la participación del niño en las sesiones iniciales de lectura en voz alta, las experiencias del libro compartido le brindan muchas oportunidades de tomar contacto con la literatura y abordar la lectura en una variedad de entornos.

Después de compartir un Libro Grande con la clase, el maestro puede, p. e., grabar una cinta del cuento para que los niños puedan escucharla y seguir el relato con sus textos, porque les gusta escuchar sus cuentos favoritos una y otra vez. Según Holdaway (1984), “Es probable que el fenómeno ‘leámoslo otra vez’, que experimentan los niños con sus cuentos favoritos, sea el factor que determina el éxito de nuestros tan precoces lectores y escritores

más que ningún otro" (p. 20). Una vez que se han familiarizado bien con el cuento, los niños se sienten menos desalentados ante la versión escrita. Los maestros pueden también implementar la lectura en grupos de dos alumnos, o planificar conferencias individuales o en pequeños grupos, para que los niños tengan más oportunidades de practicar, primero con sus cuentos favoritos y luego con textos menos conocidos.

Los maestros a menudo les piden a los niños que dicten sus propias historias basadas en los cuentos predecibles que han escuchado o leído. Estas historias que surgen de la experiencia pueden emplearse para confeccionar un nuevo Libro Grande y así vincular la literatura con sus vidas y pensamientos. La creación de Libros Grandes puede convertirse en un proyecto de trabajo en el cual participen todos los niños.

Estos libros pueden reproducir historias que no están editadas en formato grande, o presentar adaptaciones de cuentos favoritos (quizás con distintos personajes y lugares) o una historia completamente nueva creada por los niños. Estas creaciones brindan variedad a la biblioteca del aula y material extra que los niños pueden elegir en la hora de lectura. Más importante aún es la enorme sensación de logro que los niños experimentan cuando participan en la creación de sus propios materiales de lectura.

### **El aprendizaje de la lengua: una actividad social**

Harste, Woodward y Burke (1984) sostienen que "El lenguaje y el aprendizaje son eventos sociales. El aprendizaje es posible cuando el encuentro con el niño produce feedback" (p.46). La interacción social y el feedback adoptan una variedad de formas en la experiencia del libro compartido y sus actividades. Inicialmente, el maestro trabaja con toda la clase haciendo ejercicios de lectura en voz alta de un cuento predecible y actividades complementarias. Más tarde, dos o tres niños trabajarán juntos en diferentes tipos de actividades de cooperación. Los niños también pueden trabajar solos según sus propias necesidades e intereses. El maestro ofrece el feedback necesario trabando junto a cada niño para conocer sus intereses y logros, responder preguntas, guiarlo hacia las actividades de aprendizaje apropiadas. El enfoque del libro compartido también abre la posibilidad de la interacción social con niños mayores. Al trabajar con un maestro de los grados superiores, el maestro de los primeros grados junta a los niños más grandes con los más pequeños para realizar diferentes actividades. Muchos educadores han notado los beneficios de estos programas de lectura monitoreada entre los grados superiores e inferiores (Bloom, 1984; Cohen & Kulik, 1981; Fogarty & Wang, 1982; Labbo & Teale, 1990). El niño monitoreado recibe un feedback inmediato del alumno mayor, en una relación que puede resultar menos atemorizante que trabajar con un adulto. Los alumnos monitoreados tienden a conseguir mejores logros académicos pero también a expresar actitudes más positivas hacia la escuela y las materias de estudio. Estas actividades con alumnos de diferentes edades también benefician a los monitores. Los niños mayores ganan una enorme confianza cuando trabajan con niños pequeños; al mismo tiempo, practican más la lectura. Trelease (1989) da cuenta de un distrito escolar en el cual los alumnos de 5º grado en recuperación monitoreaban a los de 1º y 2º. El descubrió que la visión que tenían los niños mayores de sí mismos había

mejorado mucho al participar en un programa en el cual los alumnos más pequeños los consideraban lectores hábiles:

Mavrogenes y Galen (1979) afirman que los programas de monitoreo exitosos con niños de diferentes edades por lo general requieren de varias sesiones semanales de 20 a 60 minutos de duración, pero aun las sesiones que se realizan una vez al mes o con menor frecuencia, serán también beneficiosas para ambos grupos de niños. Durante estas sesiones se realizan diferentes tipos de actividades:

- El alumno pequeño le lee al alumno más grande.
- El alumno más grande le lee al más pequeño.
- El alumno más grande redacta una historia para que el niño pequeño la relate.
- Los dos niños trabajan juntos para completar actividades basadas en la lectura.
- Los dos leen; el alumno más pequeño repite cada palabra después que el alumno más grande las lee.
- El alumno mayor ayuda al más pequeño a escribir y "publicar" un libro para la biblioteca del aula.

Según la naturaleza de la tarea, los monitores necesitarán cierta preparación y ejercitación para la sesión, y quizás deseen ensayar una historia que ellos deberán leer en voz alta. Por lo general tanto los alumnos monitores como los monitoreados toman estas sesiones muy seriamente, de manera que surgen muy pocos problemas de conducta.

### **El papel del maestro**

Las prácticas pedagógicas sólidas respecto del aprendizaje del lenguaje deben basarse en el conocimiento de los niños y de cómo aprenden. Los educadores se han dado cuenta de que el aprendizaje de la lectoescritura no debe enfocarse desde una perspectiva adulta y no puede desmembrarse en una serie de pasos; más bien, debe sustentarse en una sólida comprensión del aprendizaje desde el punto de vista infantil (Teale & Sulzby, 1989). Si las condiciones para el aprendizaje son comparables, la adquisición de las habilidades de lectura y de redacción pueden ser similares a la adquisición de las habilidades del habla (Holdaway, 1979). Cuando los maestros responden positivamente a los esfuerzos de los niños por leer, están reproduciendo la atmósfera favorable que los padres crean cuando sus hijitos comienzan a hablar (Smith, 1973).

Sin tomar en cuenta su habilidad o experiencia en el manejo de un texto, los pequeños lectores pueden alcanzar cierto nivel de éxito cuando participan en las experiencias del libro compartido. Desde sus primeros intentos por leer, los niños pequeños se lanzan a la meta de transformarse en lectores seguros de sí mismos y de sus habilidades en desarrollo (Holdaway, 1984). Los niños disfrutaban enormemente de las historias predecibles y de las actividades con sentido, orientadas hacia un objetivo que se relaciona con ellas.

Además, la lectura se lleva a cabo en un ambiente distendido, cálido, en el cual surge rápidamente el sentido de comunidad. Dado que, cuando los niños intentan leer solos por primera vez, no necesitan reproducir un pasaje palabra por palabra, nunca experimentan la sensación de fracaso. La mayor parte de la actividad inicial de leer y responder se realiza al unísono, y los niños tímidos o inseguros participan cuando están preparados para hacerlo. En pocas palabras, la experiencia del libro compartido propicia un clima que conduce al aprendizaje.

El maestro juega un papel crucial para establecer este clima de aprendizaje ameno. A través de procedimientos de estructuración para cada etapa de la experiencia del libro compartido, el maestro les ofrece a los pequeños lectores todo el apoyo que ellos necesitan. Inicialmente lee la historia completa, mostrando así un modelo de técnicas de lectura que los niños pueden imitar. En la segunda lectura, el maestro duda cuando llega a alguna de las palabras más predecibles, y alienta a los niños a dar su opinión. En el transcurso de las lecturas continuadas, el maestro gradualmente retira el apoyo y los niños asumen más y más responsabilidades en la lectura del cuento.

En esencia, el maestro sirve de modelo y guía asistiendo a cada niño en sus propios esfuerzos por leer. El papel del maestro consiste "en ofrecer a los niños la oportunidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje de manera estimulante y placentera" (Doake, 1985, p.96). Spencer (1986) concuerda:

"El papel del maestro en las primeras lecciones no debe ser el de enseñar reglas, sino sólo el de ofrecer una invitación a compartir el texto con el autor y de ayudar al principiante a poner un soplo de vida en sus páginas. Si el maestro sabe que de los dibujos y la palabras afloran mensajes con sentido, entonces el alumno esperará que el maestro lea, y a su vez trabajará en las tareas que él le pida" (pp.61-62).

Al implementar la experiencia del libro compartido con pequeños lectores, el maestro ha iniciado la marcha hacia muchos de los logros de la educación primaria. Mass (1982) sostiene que estos primeros años escolares deben permitirles a los niños ampliar su conocimiento de los libros y los cuentos, mejorar sus habilidades de comunicación, y desarrollar sus habilidades de lectura y redacción. La experiencia del libro compartido está diseñada para ayudar a los niños a relacionar lo que ya saben del lenguaje con las formas más maduras de lectura y redacción.

### **Un enfoque efectivo**

El Comité de Desarrollo de la Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura, conjuntamente con un grupo de asociaciones comprometidas con la educación de niños pequeños, preparó un informe sobre cuestiones y recomendaciones relacionadas con los métodos de lectura para la primera infancia (reproducido en Strickland & Morrow, 1989, pp. 160-161). Entre las recomendaciones figuran las siguientes:

- El lenguaje con el que los niños llegan a la escuela debe ser respetado y utilizado como la base para las actividades de lengua y de aprendizaje de la lectoescritura.
- El aprendizaje de la lectoescritura debe construirse sobre lo que los niños ya saben del lenguaje oral y escrito. Las experiencias de aprendizaje deben centralizarse en la comprensión de textos con sentido más que en el desarrollo de habilidades aisladas.
- Se debe alentar a los pequeños lectores y escritores a ser audaces cuando intentan comprender y utilizar la palabra escrita. Los "errores" deben ser una parte natural del desarrollo de las habilidades de lectura.
- Los niños siempre deben sentir que alcanzaron sus metas con éxito. Estos sentimientos hacen que los niños se reconozcan como personas capaces de explorar y disfrutar el lenguaje oral y escrito.
- Los maestros deben modelar la lectura y la escritura para los niños frecuentemente.
- Los maestros deben regularmente leer en voz alta una gran variedad de trabajos literarios, particularmente textos predecibles familiares para los niños.
- Los niños deben contar con muchas oportunidades de leer y escribir por su cuenta.
- La lectura debe integrarse a las otras habilidades comunicativas (escuchar, hablar, y escribir) e incorporarse al currículum.

Martínez y Teale (1988) recomiendan además que el objetivo del programa de lectura sea "promover la lectura voluntaria entre los niños de manera que ellos desarrollen actitudes positivas y la inclinación de seleccionar libros para leerlos por su cuenta y mantener la atención puesta en ellos" (p. 568).

La experiencia del libro compartido y sus actividades cumplen con estas recomendaciones y como resultado, brindan a los niños pequeños un comienzo positivo en la adquisición de la lectoescritura. Con este enfoque los niños amplían sus conocimientos de la lengua escrita, y las estrategias de lectura y redacción al observar a sus maestros modelar estas actividades, al intentar leer por sí mismos, y al interactuar con otros niños que están aprendiendo sobre el lenguaje. De acuerdo con Holdaway (1979), la experiencia del libro compartido está diseñada para "apoyar y no suplantar el sistema de aprendizaje de cada alumno, y esta consigna se traducirá en el respeto y la confianza por las divergentes maneras en las cuales los niños se enseñan a sí mismos la tarea que desean dominar" (p.202).

La flexibilidad de este enfoque es otra de sus grandes virtudes. La experiencia del libro compartido puede utilizarse por sí sola como la base de un completo enfoque para la enseñanza de la lectura, o puede complementar un programa de lectura básica que les dé a los niños las oportunidades esenciales de tomar contacto con la literatura real y de participar en experiencias que reforzarán y ampliarán lo que ya saben sobre el lenguaje. La literatura utilizada puede seleccionarse para satisfacer los intereses y las características del contexto socio-cultural de los grupos particulares de

alumnos, y se pueden diseñar actividades complementarias para las sesiones de lectura en voz alta, que respondan a las necesidades de cada niño. En otras palabras, la experiencia del libro compartido es integral, flexible, imaginativa y estimulante, y les brinda a los maestros una base ideal para guiar a los niños en la adquisición y el desarrollo de la lectoescritura.

## Referencias bibliográficas

- Allington, R. L. (1977) "If They Don't Read Much, how They ever Gonna Get Good?" En **Journal of Reading**, 21, 1, 57-61.
- Anderson, R.C.; E.H. Hiebert; J.A. Scott y I.A.G. Wilkinson (1985) **Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission of Reading**. Washington, D.C., National Institute of Reading, U.S. Department of Education.
- Aukerman, R.C. (1971) **Approaches to Beginning Reading**. New York, Wiley.
- Bader, L.A.; J. Veatch y J.L. Eldredge (1987) "Trade Books or Basal Readers?" En **Reading Improvement**, 24,1, 62-67.
- Berliner, D.C. (1981) "Academic Learning Time and Reading Achievement." En J.T. Guthrie (ed.) **Comprehension and Teaching: Research Reviews**. Newark, DE, International Reading Association, 203-226.
- Bloom, B. S. (1984) "The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-one Tutoring." En **Educational Leadership**, 4-17.
- Bridge, C.A. (1979) "Predictable Materials for Beginning Readers." En **Language Arts**, 56, 5, 503-507.
- Bridge, C.A.; P.N. Winograd y D. Haley (1983) "Using Predictable Materials vs. Preprimers to Teach Beginning Sight Words." En **The Reading Teacher**, 36, 9, 884-891.
- Bromley, K.D. & M.R. Jalongo (1984) "Song Picture Books and the Language Disabled child." En **Teaching Exceptional Children**, 16,114-119.
- Burke, E.M. (1986) **Early Childhood Literature: For Love of Child and book**. Needham Heights, M.A., Allyn & Bacon.
- Clark, M.M. (1976) **Young Fluent Readers: What Can They Teach Us?** Portsmouth, NH, Heinemann.
- Clay, M.M. (1979) **Reading: The Patterning of Complex Behavior**. Portsmouth, NH, Heinemann, 2<sup>a</sup> ed.
- Cohen, P.A. y J.A. Kulik (1981) "Synthesis of Research en the Effects of Tutoring." **Educational Leadership**, diciembre, 227-229.
- Coombs, M. (1987) "Modeling the Reading Process with Enlarged Texts." En **The Reading Teacher**, 40, 4, 422-426.
- Doake, D. (1985) "Reading-like Behavior: Its Role in Learning to Read." En A. Jaggar y M.T. Smith-Burke (eds.) **Observing the Language Learner**. Newark, DE, International Reading Association, 82-98.
- Durkin, D. (1966) **Children Who Read Early: Two Longitudinal Studies**. New York, Teachers College Press.
- Durkin, D. (1974) "A Six-year Study of Children who Learned to Read in School at the Age of Four." En **Reading Research Quarterly**, 10, 1, 9-61.
- Fogarty, J.L. y M.C. Wang (1982) "An Investigation of the Cross-age Peer Tutoring Process: Some Implications for Instructional Design and Motivation." En **Elementary School Journal**, 82, 5, 451-469.
- Goodman, K. (1986) **What's Whole in Whole Language?** Richmond Hill, Ont., Scholastic.
- Guthrie, J.T.; V. Martuza y M. Seifert (1979) "Impacts of Instructional Time in Reading." En L. Resnick & P. Weaver (eds.) **Theory and Practice of Beginning Reading** (pp.153-178) Hillsdale, NJ, Erlbaum.

- Hall, M.A. (1981) **Teaching Reading as a Language Experience**. Columbus, OH, Merrill, 3<sup>a</sup> ed.
- Hall, M.A. (1986) "Teaching and Language Centered Programs." En D.R. Tovey y J.E. Kerber (eds.) **Roles in Literacy Learning: A New Perspective**. Newark, DE, International Reading Association, 34-41.
- Hall, N. y R. Duffy (1987) "Every Child has a Story to Tell." En **Language Arts**, 64, 5, 523-529.
- Harste, J.C.; V.A. Woodward y C.L. Burke (1984) **Language Stories and Literary Lessons**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Holdaway, D. (1979) **The Foundations of Literacy**. Australia, Sydney, Ashton Scholastic.
- Holdaway, D. (1984) **Stability and Change in Literacy Learning**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Jackson, N. E. (1988) "Precocious Reading Ability: What does It Mean?" En **Gifted Child Quarterly**, 32, 1, 200-204.
- Labbo, L.D. y W.H. Teale (1990) "Cross-age Reading, A Strategy for Helping Poor Readers." En **The Reading Teacher**, 43, 6, 362-369.
- Martínez, M.G. y W.H. Teale (1987) "The Ins and Outs of a Kindergarten Writing Program." En **The Reading Teacher**, 40, 4, 444-451.
- Mass, L. N. (1982) "Developing Concepts of Literacy in Young Children." En **The Reading Teacher**, 35, 6, 670-675.
- Mavrogenes, N.A. y N.D. Galen (1979) "Cross-age Tutoring: Why and how." En **Journal of Reading**, January, 344-353.
- McClure, A.A. (1985) "Predictable Books: Another Way to Teach Reading to Learning Disabled Children." En **Teaching Exceptional Children**, 17, 267-273.
- McCracken, R. y M. McCracken (1972) **Reading is Only the Tiger's Tail: A Language Arts Program**. San Rafael, CA, Leswing.
- Pinsent, P. (1988) "The Implications of Recent Research into Early Reading." En **Early Child Development and Care**, 36, 65-70.
- Rhodes, L.K. (1981) "I Can Read! Predictable Books as Resources for Reading and Writing Instruction." En **The Reading Teacher**, 34, 5, 511-518.
- Rosenshine, B.V. y D.C. Berliner (1978) "Academic Engaged Time." En **British Journal of Teacher Education**, 4, 1, 3-16.
- Smith, F. (1973) **Psycholinguistics and Reading**. Orlando, FL, Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, F. (1978) **Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read**. Orlando, FL, Holt, Rinehart & Winston, 2<sup>a</sup> ed.
- Spencer, M.M. (1986) "Nourishing and Sustaining Reading." En D.R. Tovey y J.E. Kerber (eds.) **Roles in Literacy Learning: A New Perspective**. Newark, DE, International Reading Association, 52-63.
- Strickland, D.S. y L.M. Morrow (1988) "Creating a Print Rich Environment." En **The Reading Teacher**, 42, 2, 156-157.
- Teale, W.H. y E. Sulzby (1989) "Emergent Literacy: New Perspectives." En D.S. Strickland y L.M. Morrow (eds.) **Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write**. Newark, DE, International Reading Association, 1-15.
- Tompkins, G. E. y K. Hoskisson (1991) **Language Arts: Content and Teaching Strategies**. New York, Macmillan.
- Torrey, J.W. (1979) "Reading that Comes Naturally: The Early Reader." En **Reading Research: Advances in Theory and Practice**, 1, 115-144.
- Trelease, J. (1989) "Jim Trelease Speaks on Reading Aloud to Children." En **The Reading Teacher**, 43, 3, 200-206.
- Wells, G. (1986) **The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Wyne, M.D. y G. Stuck (1979) "Time-on-task and Reading Performance in Underachieving Children." En **Journal of Reading Behaviour**, 11, 119-128.