

Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana

Ángeles Molina Iturrondo*

En las sociedades alfabetizadas, la familia desempeña un papel protagónico en el aprendizaje temprano de la lectura (Dickinson y De Temple, 1998; Dickinson y otros, 1992; Fagan y Hayden, 1989; Jensen Lichter, 1984; Ninio, 1980; Smith, 1991; Taylor, 1983). En el seno familiar se llevan a cabo actividades cotidianas que envuelven la lectura con fines prácticos y recreativos, cuya influencia es determinante en la construcción temprana del conocimiento sobre el lenguaje escrito. Entre éstas se destaca la lectura oral de cuentos (Durkin, 1966; Many, 1989; Schickedanz, 1978; Phillips y McNaughton, 1990; Snow, 1983; Snow y Goldfield, 1982).

Al examinar el papel de la lectura oral de cuentos en la familia, es necesario explicar la naturaleza de su influencia. Según Vigotsky (1978), el lenguaje –oral y escrito– es un sistema de signos que interviene en el desarrollo de los procesos mentales superiores. El lenguaje, al igual que otros sistemas simbólicos, aparece primero en el entorno social como una construcción colectiva. El desafío del aprendiz consiste en apropiarse de los signos del lenguaje, transfiriéndolos del plano social al psicológico, para incorporarlos como procesos funcionales. La apropiación de los signos estructura el pensamiento, cuya formación refleja la naturaleza de las actividades que se realizan en la sociedad –tales como leer y escribir– y la manera de representarlas mediante el lenguaje. Vigotsky (1978:54) sugirió que el signo –símbolo socialmente compartido– opera como un instrumento psicológico de la misma manera que una herramienta funciona en el trabajo manual. Como herramienta psicológica, el lenguaje influye en el pensamiento de forma similar a la manera en que la herramienta física influye en la consecución del trabajo manual. Vigotsky se refirió a este fenómeno como mediatización; un proceso que ejerce una influencia indirecta pero determinante en el pensamiento y en la conducta que resulta del pensamiento.

En el paradigma vigostkiano subyacen dos principios fundamentales sobre la lectura. Por un lado, que las competencias de lectura son indispensables para ganar acceso y participar en la sociedad. Por otro lado, que se pueden desarrollar simultáneamente con el lenguaje oral, si las condiciones sociales lo estimulan. Por ende, si la lectura es un componente significativo en los patrones de interacción social de los niños y niñas pequeños, ejerce un influjo beneficioso en la alfabetización temprana. Además, provee ventajas para la inserción del aprendiz en la cultura dominante mediante la apropiación de la lengua escrita, que a su vez es uno de los medios que privilegia la escuela para aprender sobre la sociedad. Este argumento reviste una pertinencia particular para los niños y niñas de niveles socioeconómicos bajos, a quienes en ocasiones se les dificulta satisfacer las expectativas escolares (Lonigan y Whitehurst, 1998).

* La autora es catedrática del Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.

Una manera nueva de definir la lectura

En la década de los '90, las ideas de Vigotsky han sido retomadas por varios investigadores contemporáneos que abogan por una reconceptualización transformadora de la lectura emergente (Bloom, Harris y Ludlum, 1991; Clay y Cazden, 1990; Goodman y Goodman, 1990; McLane, 1990; Schickedanz, 1990). Como resultado, ha emergido un enfoque de alfabetización que recalca los aspectos socioculturales, psicolingüísticos y cognoscitivos inherentes al aprendizaje de lectura (Anderson y Stokes, 1984). El nuevo enfoque redefine la lectura como un proceso sociolingüístico desde los primeros años de la niñez temprana. Además, lo enmarca en un espacio cultural e histórico, reconociendo que la familia es el primer núcleo social donde surgen oportunidades para aprender sobre la lectura en actividades en las que la lengua escrita se usa con propósitos sociales auténticos.

A la luz del enfoque sociopsicolingüístico, leer no es únicamente descodificar el sonido de las grafías sino construir y atribuir significado en interacción con texto y lectores más competentes (Ferrerio y Teberosky, 1982; Goodman y Goodman, 1977; Goodman y Goodman, 1990). Esta definición sugiere que antes de que el niño se convierta en un lector independiente es capaz de construir significado textual mediante formas de lectura no convencionales que trascienden el acto mecánico de leer descodificando fonéticamente. La lectura oral de cuentos interactiva y dialogada entre el adulto y el niño es, sin duda, una de las formas de lectura no convencional precoz que facilita la construcción temprana de significado textual (Molina Iturrondo, 1999).

La lectura de cuentos dialogada en la niñez temprana

La lectura oral de cuentos entre un adulto y un niño asume un papel preponderante en el enfoque sociopsicolingüístico (Arnold y otros, 1994; Fagan y Hayden, 1989; Ninio, 1980; Molina Iturrondo, 1994; Schickedanz, 1999; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; Yaden y otros, 1989). La lectura oral de cuentos es uno de los antecedentes evolutivos más tempranos de la lectura convencional, remontándose a la infancia (Molina Iturrondo, 1999). En los primeros meses de vida, cuando el infante está en la etapa prelingüística, la lectura oral que le hace el adulto es monológica. Por lectura monológica debe entenderse la lectura en voz alta que se realiza sin que surjan interrupciones o intervenciones por parte del niño que la escucha. No obstante, si se provee la oportunidad, el infante trata de asir el libro y balbucea expresiones verbales ininteligibles, a las que se ha llamado "balbuceo de libros" (Hasson, 1991). A medida que el desarrollo del lenguaje oral progresa, el infante se aventura a intervenir en la lectura señalando y nombrando las láminas o repitiendo el texto que escucha, convirtiéndose en un participante activo (Hasson, 1991; Schickedanz, 1999).

Las intervenciones del infante cambian la naturaleza de la lectura, transformándola en una lectura dialogada o dialógica. A diferencia de la lectura monológica que es unilateral, la lectura dialogada o dialógica es interactiva. Ésta se suscita cuando el infante, el niño que asiste al maternal, o el preescolar participa espontáneamente repitiendo el texto, haciendo preguntas, o conversando sobre el cuento que el adulto le lee en voz alta. En la lectura dialógica, el adulto y el niño son participantes activos. El adulto descodifica el texto impreso, hace preguntas y comenta sobre la trama y las láminas. El niño,

por su parte, interviene mediante el uso de una gama de modalidades de interacción dialógica que le facilitan construir el significado del texto a través del diálogo. Éstas a su vez, reflejan el nivel de desarrollo del lenguaje oral que el niño está alcanzando. Una modalidad dialógica debe entenderse como una estrategia lingüística que usa el niño para interactuar con el lector, en la cual el texto oral es el vehículo mediatizador (Molina Iturrondo, 1999:96). En este sentido, la oralidad, en la forma de modalidades de interacción dialógica, es la primera herramienta para atribuir significado en las sesiones de lectura oral en la niñez temprana. La oralidad facilita pensar en voz alta sobre el cuento que se le lee, aun cuando el niño no sea capaz de descodificarlo fonéticamente.

La lectura dialógica y la alfabetización emergente en Adriana: un estudio de caso

Desde 1989 hasta 1995, como parte de un estudio de caso longitudinal sobre la evolución temprana de la lectoescritura, investigué el origen y la transformación de la participación de mi hija, Adriana, en las sesiones de lectura oral de cuentos (Molina Iturrondo, 1998, 1999). Adriana tenía cuatro meses cuando comencé a mostrarle libros de cuentos y a describirle las láminas. Cuando cumplió 8 meses empecé a leer los libros en voz alta. Las sesiones de lectura oral se grabaron desde que Adriana cumplió 2 años, cuando ya repetía el texto que le leía. A continuación se incluye un análisis de una sesión de lectura dialogada del libro *Where the wild things are* (versión en español, Sendak, 1963) del 17 de marzo de 1992. La exégesis ilustra las primeras intervenciones de Adriana en la forma de repeticiones del texto, a la edad de 2.8 años.

INVESTIGADORA	ADRIANA
Donde viven los monstruos salvajes.	Donde viven los monstruos salvajes.
La noche que Max se vistió de lobo e hizo maldades de una clase y de otra, su mamá lo llamó "monstruo salvaje".	...y de otra...
Y Max le dijo, "Te voy a comer".	...monstruo salvaje (<i>unisono</i>)
Así que lo mandaron a la cama sin cenar.	...a omer...
Esa noche, en el cuarto de Max creció un bosque.	...sin enar (<i>unisono</i>)...ji,ji,ja.
y creció hasta que el techo estaba cubierto de lianas	...osque... ...y creció...
y las paredes se convirtieron en el mundo alrededor.	...ianas...
Y un mar se agitaba con un bote privado para Max	...rededor...
y él navegó noche y día, durante semanas	...y día (<i>unisono</i>)...
y durante casi un año hacia el país	...año (<i>unisono</i>)...
de los monstruos salvajes.	...de los monstruos salvajes (<i>unisono</i>)...

Aunque la frecuencia de las sesiones de lectura varió a lo largo del estudio, éstas ocurrieron espontáneamente y casi a diario hasta los dos años de edad. A partir de los dos años, ocurrieron entre tres y cuatro veces por semana. Las sesiones de lectura oral se grabaron, lo que produjo 58 casetes con un total mínimo de 3,360 minutos de grabación. Las sesiones de lectura se transcribieron *verbatim* para analizar el discurso de Adriana en función de las modalidades de interacción dialógica y sus transformaciones evolutivas. El análisis arrojó 5 modalidades de interacción dialógica globales y 13 modalidades particulares. En la **Tabla 1**, a continuación, se presentan las modalidades dialógicas globales y particulares con sus definiciones.

Las modalidades dialógicas emergieron en un patrón evolutivo entre el año y medio de edad y los 2 años y siete meses.

En la **Tabla 2** a continuación aparece el orden evolutivo en que las modalidades surgieron.

TABLA 1
Modalidades de interacción dialógica globales y sus variaciones particulares: definiciones

Modalidad global	Modalidad particular	Definición
1. Repetitiva	1a. Repetitiva pura	Repetía última palabra, sílaba, fonema o morfema de la frase leída
	1b. Con expansión semántica simple	Añadía un adjetivo o sustantivo con preposición o conjunción simple
	1c. Con expansión semántica compleja	Añadía una frase o aseveración
2. Descriptiva	2a. Nominativa	Nombraba la lámina
	2b. Descriptiva	Describía la ilustración o decía la cantidad de objetos que aparecían en ella
3. Interrogativa	3a. Sobre ilustraciones	Pregunta directa sobre láminas
	3b. Textual	Pregunta sobre el texto que se le leía en voz alta
	3c. Sobre palabra impresa y sus convencionalismos	Pregunta sobre el significado de palabras y otro convencionalismo como las letras
	3d. Metatextual	Pregunta sobre aspectos implícitos de trama o texto
	4e. Metallustración	Pregunta sobre aspectos implícitos de la ilustración
4. Aseverativa	4a. Global	Aseveración sobre aspecto del libro, trama, experiencias personales y otros, relacionados con el cuento
	4b. Sobre la palabra impresa y sus convencionalismos	Aseveración sobre lo que decía la palabra, frase, oración; pedía que le leyera; o se expresaba sobre letras y palabras
5. Búsqueda dirigida		Expresiones que indicaban que buscaba una ilustración o página; pedía que buscara una página, ilustración o sección

Se observó que aunque las modalidades de interacción dialógica eran usadas concurrentemente, unas predominaban sobre otras en distintas sesiones de lectura durante el mismo período. El predominio de unas modalidades sobre otras pareció estar bajo la influencia de las características textuales de los libros

que le leía. Por ejemplo, en la lectura del libro tipo Rebus, **La bella durmiente** (Seymour, Wallner y Carter, 1987), del 15 de abril de 1992, la modalidad interrogativa sobre la palabra impresa apareció recurrentemente. El análisis del formato del libro reveló que en él abundan las pestañas movibles con la ilustración y debajo, la palabra impresa correspondiente. Esta característica tal vez provocó que Adriana señalara o levantara las pestañas con insistencia. También hizo 14 preguntas tales como “¿Qué es esto?” a los fines de que le dijera qué palabra estaba impresa debajo de cada ilustración.

TABLA 2
Fechas de la primera aparición de cada modalidad de interacción dialógica

Modalidad	Fecha	Edad de Adriana
Repetitiva pura	11/feb./91	1 año y 6 meses
Nominativa	11/feb./91	1 año y 6 meses
Búsqueda dirigida	16/abril/91	1 año y 9 meses
Repetitiva exp. semántica simple	7/julio/91	2 años
Descriptiva	11/sep./91	2 años y 2 meses
Interrogativa ilustración	11/sep./91	2 años y 2 meses
Interrogativa palabra impresa	11/sep./91	2 años y 2 meses
Aseverativa global	2/oct./91	2 años y 3 meses
Interrogativa metatextual	20/feb./92	2 años y 2 meses
Repetitiva exp. semántica compl.	24/feb./92	2 años y 7 meses
Aseverativa palabra impresa	26/feb./92	2 años y 7 meses
Interrogativa textual	27/feb./92	2 años y 7 meses
Interrogativa metailustración	28/feb./92	2 años y 7 meses

Implicaciones para la educación e investigación

La lectura dialógica expuso a Adriana al lenguaje elaborado y descontextualizado de los libros desde muy temprano en su vida. El lenguaje elaborado y descontextualizado se refiere a formas del lenguaje que representan significados complejos independientemente de un contexto concreto. El lenguaje elaborado y descontextualizado constituye la estructura básica del texto de los libros de cuentos. Este lenguaje es distinto al que se usa cotidianamente por la complejidad de la sintaxis, de los contenidos semánticos y del vocabulario. Además, es descontextualizado porque se refiere a situaciones imaginarias que únicamente existen en la mente de los lectores en virtud de la construcción cognoscitiva que se hace sobre el texto. El lenguaje complejo de los libros es comprensible para un niño pequeño cuando construye y reconstruye su significado mediante el diálogo y la interacción social.

A la luz de la teoría de Vigotsky, se puede sugerir que cuando el lenguaje elaborado y descontextualizado de los libros se usa dialógicamente con los infantes, maternas y preescolares, se convierte en una herramienta que alienta a pensar en voz alta sobre el texto, a crear ideas nuevas sobre éste y a usar una diversidad de modalidades lingüísticas para comprender el texto y las ilustraciones. El escenario de este proceso es la relación afectiva y cálida que se crea entre el adulto y el niño pequeño cuando se lee un cuento (Bus y otros, 1997). De hecho, esta relación convierte al adulto y al texto en vehículos mediatizadores del pensamiento del niño, quien por efecto de la interacción con el adulto penetra en su zona de desarrollo próximo en cuanto a la construcción

del significado textual se refiere.

Los hallazgos del estudio de caso que realicé con Adriana sugieren que la lectura dialógica parece ser un antecedente fundamental de la lectura convencional. En Adriana, la lectura dialógica y las modalidades de interacción dialógica "se tradujeron en una comprensión precoz de la lectura como un acto de atribución de significado; en el entendimiento de los elementos pragmáticos y de intercambio social de mensajes inherentes a la lectura; y en una construcción temprana de conceptos sobre el lenguaje escrito que son precursores de la lectura convencional". (Molina Iturrondo, 1999:148). Los hallazgos revelan que el aprendizaje de la lectura tiene un largo historial evolutivo que se remonta a la infancia y que está vinculado de manera especial al diálogo en la lectura oral de cuentos. Estos hallazgos armonizan con las conclusiones de Halliday (1994) quien destacó el diálogo en la construcción de significado y su papel en la alfabetización temprana.

Las implicaciones de este estudio son varias. Es imprescindible dar más atención a la lectura oral de cuentos desde la infancia, convirtiéndola en un acto frecuente en el hogar, en el centro preescolar y en la educación inicial. Januzzi Scher (1999) ha advertido que mientras más sistemática sea la lectura dialógica en los escenarios preescolares, mejores serán sus resultados en el desarrollo del lenguaje y en la alfabetización temprana, sobre todo con niños y niñas de escasos recursos económicos.

Aunque los hallazgos no son generalizables, sustentan la postura vigotskiana sobre el papel del lenguaje escrito y la lectura oral como mediatizadores del pensamiento y de la lectura emergente en la niñez temprana. En vista de que se requiere ampliar el alcance de la investigación, en la actualidad se están documentando las sesiones de lectura dialógica con 10 niños y niñas de edad maternal en un centro preescolar en Puerto Rico (Molina Iturrondo, 1997). El propósito es determinar la presencia de las modalidades de interacción dialógica y la organización evolutiva que exhiben en cada participante. Además, se analizarán a la luz del trasfondo de lectoescritura familiar, del nivel socioeconómico, de los patrones de interacción del adulto lector y de los atributos particulares de los libros.

Referencias bibliográficas

- Anderson, A.B. y S.J. Stokes (1984) "Social and institutional influences on the development and practice of literacy." En H.Goelman, A. Oberg y F. Smith (eds.), **Awakening to literacy**. Exeter, NH, Heinemann Educational Books.
- Arnold, D.H.; C.J. Lonigan, G.J. Whitehurst y J.N. Epstein (1994) "Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format." **Journal of Educational Psychology**, 86 (2), 235-243.
- Bloom, D.; O.L. Harris y D.E. Ludlum (1990) "Reading and writing as sociocultural activities". **Topics in Language Disorders**, 11 (3), 14-27.
- Bus, A.G.; J. Belsky, M.H. Van Ijzendoorn y K. Crnic (1997) "Attachment and book reading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers." **Early Childhood Research Quarterly**, 12 (1), 81-98.
- Clay, M.M. y C.B. Cazden (1990) "A Vygotskian interpretation of reading recovery." En L.C. Moll (ed.), **Vigotsky and education**. New York, Cambridge University Press. Trad.castellana, **Vigotsky y la educación**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1993.
- Dickinson, D.K. y J. De Temple (1998) "Putting parents in the picture: Maternal reports

- of preschoolers' literacy as predictor of early reading." **Early Childhood Research Quarterly**, 13 (2), 241-261.
- Dickinson, D.K.; J.A. Hirschler, J.M. De Temple y M.W. Smith (1992) "Book reading with preschoolers: Co-construction of text at home and school." **Early Childhood Research Quarterly**, 7 (3), 323-346.
- Durkin, D. (1966) **Children who read early**. New York, Teachers College Press.
- Fagan, W. T. y H.R. Hayden (1989) "Parent-child interaction in favorite and unfamiliar stories." **Reading Research and Instruction**, 27 (2), 47-55.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1982) **Literacy before schooling**. Exeter, NH, Heinemann Educational Books.
- Goodman, K.S. e Y.M. Goodman (1977) "Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading." **Harvard Educational Review**, 47(3), 317-333.
- Goodman, Y.M. y K.S. Goodman (1990) "Vigotsky in a whole language perspective." En L.C. Moll (ed.), **Vigotsky and education**. New York, Cambridge University Press. Trad.castellana, **Vigotsky y la educación**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1993.
- Halliday, M.A.K.(1994) The place of dialogue in children's construction of meaning. En R. B. Rudell, M. R. Rudell y H. Singer (eds.) **Theoretical models and processes of reading**. 4ª ed. Newark, Delaware, International Reading Association.
- Hasson, E.A. (1991, Fall) "Reading' with infants and toddlers." **Day Care and Early Education**, 35-37.
- Januzzi Scher, P. (1999) "Shared-reading intervention." **Early Childhood Research Quarterly**, 13 (2), 291-292.
- Jensen Lichter, H. (1984) "Families as environments for literacy." En H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (eds.), **Awakening to literacy**. Exeter, NH, Heinemann Educational Books.
- Lonigan, C. J. y G. J. Whitehurst (1998) "Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool from low-economic backgrounds." **Early Childhood Research Quarterly**, 13 (2), 263-290.
- Many, J.E. (1989) "Interactions about text and pictures: What can we learn from shared reading." **Reading Research and Instruction**, 28 (4), 48-59.
- McLane, J.B. (1990) "Writing as a social process." En L.C. Moll (ed.), **Vigotsky and education**. New York, Cambridge University Press. Trad. castellana, **Vigotsky y la educación**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1993.
- Molina Iturrondo, A. (1994) "Story reading and the knowledge of printed Spanish: Exploring their relationship in the preschool classroom." **Cuadernos de Investigación**, 8, 4-23.
- Molina Iturrondo, A. (1997) "Los diálogos en la lectura oral de cuentos favoritos: un estudio cualitativo sobre las modalidades de interacción dialógica de los maternos en un centro preescolar." San Juan, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, propuesta de investigación.
- Molina Iturrondo, A. (1998) "Adriana y los recuentos independientes de sus cuentos favoritos". **LECTURA Y VIDA**, Año 19, N° 4, 5-12.
- Molina Iturrondo, A. (1999) **Leer y escribir con Adriana: la evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los seis años**. San Juan, Puerto Rico, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Ninio, A. (1980) "Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel." **Child Development**, 51, 587-590.
- Phillips, G. y S. McNaughton (1990) "The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families." **Reading Research Quarterly**, 25 (3), 196-212.
- Phillips, G. y S. McNaughton (1990) "The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families". **Reading Research Quarterly**, 25 (3), 196-212.
- Schickedanz, J.A. (1978) "Please, read that story again!" Exploring relationships between story reading and learning to read." **Young Children**, 33 (5), 43-55.
- Schickedanz, J.A. (1999) **More than the ABC's: The early stages of reading and writing**. NAEYC, Washington D.C.

- Sendak, M. (1963) **Where the wild things are**. New York, Harper & Row (versión en español).
- Seymour, J.; J. Wallner y D.A. Carter (1987) **La bella durmiente**. Cali, Colombia, Norma.
- Smith, F. (1991) "Family literacy: The most important literacy." **The Reading Teacher**, 44 (9), 700-701.
- Snow, C.E. (1983) "Literacy and language: Relationship during the preschool years." **Harvard Educational Review**, 53, 165-189.
- Snow, C.E. y B.A. Goldfield (1982) "Turn the page please: Situation-specific language acquisition." **Journal of Child Language**, 10, 551-569.
- Snow, C.E. y A. Ninio (1986) "The contracts of literacy: What children learn from learning to read books." En W.H.Teale y Sulzby (eds.), **Emergent literacy: writing and reading**. Norwood, NJ, Ablex.
- Taylor, D. (1983) **Family literacy**. Exeter, NH, Heinemann Educational Books.
- Teale, W.H. (1984) Reading to young children: Its significance for literacy development. En H. Goelman y A. Obey (eds.), **Awakening to literacy**. Exeter, NH, Heinemann Educational Books.
- Valdez-Menchaca, M.C. y G.J. Whitehurst (1992) "Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to mexican day care." **Developmental Psychology**, 28 (6), 1101-1114.
- Vigotsky, L.S. (1962) **Thought and language**. Cambridge, MA, MIT Press.
- Vigotsky, L.S. (1978) **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yaden, D.B.; L. Smolkin y A. Conlon (1989) "Preschoolers' questions about pictures, print conventions, and story text during reading aloud at home." **Reading Research Quarterly**, 24 (2), 188-214.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA en setiembre de 1999 y aceptado en octubre del mismo año.