

Recepción: 16/10/2012  
Aprobación: 30/11/2012

## **DESARROLLO DE NOCIONES SOBRE LA LETRA IMPRESA Y COMPORTAMIENTOS LECTORES A TRAVÉS DE LA LECTURA ORAL DE CUENTOS INFANTILES**

**Gaby del Socorro Muñoz Ibarra**  
Universidad de Nariño

**Jesús Alirio Bastidas Arteaga**  
Universidad de Nariño

**Mauro Teófilo Gómez Córdoba**  
Universidad de Nariño

### **RESUMEN**

El objetivo del estudio fue determinar el efecto de la lectura oral de cuentos infantiles sobre el desarrollo de nociones de la letra impresa y comportamientos lectores en niños de preescolar de una escuela de Pasto, Colombia. El método incluyó tipos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa con dos grupos: uno experimental y otro de control, cada uno con 6 niños de 5 y 6 años de edad. Los resultados indicaron que los comportamientos lectores que más se evidenciaron en el grupo experimental fueron: noción de cuento y manejo de las partes del libro. También, se observó el desarrollo de varios comportamientos lectores en la mayor parte de niños. A su vez, los niños del grupo de control únicamente demostraron mejoramiento en la identificación de letras y palabras, así como de las letras mayúsculas. Finalmente, las pruebas sobre conciencia de la letra impresa del ambiente tuvieron resultados similares no significativos en el pre-test y en el post-test para los dos grupos.

**Palabras clave:** lectura oral de cuentos, nociones y comportamientos lectores, lectura y escritura emergentes, preescolar.

# THE DEVELOPMENT OF CONCEPTS REGARDING THE PRINTED WORD AND READING BEHAVIORS THROUGH ORAL READING OF CHILDREN'S STORIES

**Gaby del Socorro Muñoz Ibarra**  
University of Nariño

**Jesús Alirio Bastidas Arteaga**  
University of Nariño

**Mauro Teófilo Gómez Córdoba**  
University of Nariño

## ABSTRACT

The objective of the study was to determine the effect of reading children's stories in relation to the development of concepts concerning the printed word, and reading behaviors, on preschool children from a school in Pasto, Colombia. The method included types and techniques of quantitative and qualitative research within two groups: one experimental and one control group. Each of the groups consisted of 6 children between the ages of 5 and 6 years old. The results indicated that the reading behaviors most apparent in the experimental group was: the notion of the story and the handling of the parts of the book. Also, the development of several reading behaviors was observed in the majority of the children. At the same time, children in the control group only showed improvement in the identification of letters and words, as well as capital letters. Finally, evidence concerning awareness of the printed word in the environment had similar non-significant results in the pre-test and post-test results of the two groups.

**Key words:** oral reading of stories, notions and reading behaviors, emerging reading and writing, preschool.

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lecto-escritura en forma natural es importante, puesto que si se demuestra que es posible desarrollar la lectura y la escritura emergentes en un contexto socio-cultural determinado, y más aún aprender a leer y a escribir antes de ingresar al periodo de aprendizaje de estos procesos mediante la enseñanza formal, estaríamos contribuyendo a que nuestros niños tengan mayores posibilidades de éxito en su rendimiento académico, no solamente en la lectura y la escritura, sino también en su rendimiento en todas las áreas de los niveles educativos.

Al respecto, en Estados Unidos existen evidencias, desde la década de los 60s, de niños que han aprendido a leer y escribir en forma natural, ya sea por su propia cuenta o con la ayuda de sus padres, circunstancia que ha motivado a los autores, en principio, a estudiar el desarrollo de la lectura y la escritura en niños de edades entre los 2 y los 5 años en sus hogares<sup>1</sup>, y ahora en el nivel de preescolar, utilizando la actividad de la lectura oral de cuentos infantiles.

Este estudio se sustentó en la teoría de la lectura y la escritura emergentes<sup>2</sup>, en algunos principios de la teoría socio-cultural de Vygotsky<sup>3</sup> y en investigaciones relacionadas con la lectura oral de cuentos infantiles, a las cuales nos referimos a continuación.

Desde 1960, se dieron a conocer estudios de niños que aprendieron a leer en forma "natural" en el hogar; entre ellos cabe mencionar los de Durkin<sup>4</sup>. En el ámbito escolar, se considera a Clay<sup>5</sup> como la pionera en el estudio de la lectura con niños de 5 años de edad en Nueva Zelandia. En sus estudios, los niños mostraron comportamientos lectores, tales como: sensibilidad visual a las formas de las letras y las palabras, movimientos direccionales apropiados, auto-corrección y sincronización entre las palabras habladas y las escritas. Además, se concluyó que no había necesidad de retardar el contacto de los niños de cinco años con la lengua escrita, debido a que aún eran inmaduros para el aprendizaje de la lectura, tal como lo sostenía la teoría de la madurez para la lectura.

1. BASTIDAS, J. A.; GÓMEZ, M.; MUÑOZ, G. & ARCINIEGAS, M. Si mañana me leen un cuento mi mundo será diferente. Pasto: Centro de Publicaciones de la Universidad de Nariño, 2009.
2. TEALE, W. H. & SULZBY, E. (ed.). Emergent Literacy: writing and reading. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1986.
3. *Ibíd.*
4. DURKIN, D. Children who read early. New York: Teachers College Press, 1966.
5. CLAY, M. M. The reading behavior of five-year-old children: a research report. *NewZealand Journal of Educational Studies*, 2, 1967. pp 11-31.

A su vez, las investigaciones de Goodman<sup>6</sup> indicaban que aquellos niños que tenían dificultades en la lectura mostraban el desarrollo de comportamientos lectores, tales como: la forma de manipular los libros, el entendimiento de la direccionalidad de la escritura y reconocimiento de la función de la letra impresa. Además, los estudios sobre la familiaridad o conciencia temprana de la letra impresa en el ambiente que rodea a los niños sustentaron que las raíces de la lectura y la escritura se establecían a una edad muy temprana, que la función precede a la forma del aprendizaje y que hay una progresión desde descifrar símbolos impresos presentes en el contexto hasta reconocer y leer la letra impresa<sup>7</sup>.

Los resultados de las investigaciones anteriores han servido para sustentar los siguientes fundamentos teóricos de la TLE: 1) El desarrollo de la lecto-escritura comienza mucho antes de que empiece la instrucción formal; 2) 'Desarrollo de la lecto-escritura' es la forma más apropiada de describir lo que tradicionalmente se ha denominado 'madurez para la lectura'; 3) La lecto-escritura se desarrolla en contextos de la vida diaria para realizar actividades rutinarias y con el fin de 'hacer cosas'; 4) Entre el nacimiento y la edad de 6 años, los niños están realizando un trabajo cognitivo crucial para el desarrollo de la lecto-escritura; 5) Los niños aprenden la lengua escrita a través de su participación activa en el mundo que los rodea y 6) Aunque el aprendizaje de la lecto-escritura se podría describir en términos de etapas globales, no se puede desconocer que los niños las atraviesan en formas y en edades diferentes.

En Latinoamérica se destacan los estudios de Ferreiro y Teberosky<sup>8</sup>, quienes han mostrado que los niños de edades entre 4 y 6 años pasan por una serie de niveles de conceptualización que muestra un proceso constructivo de diversas hipótesis acerca del proceso y el sistema de escritura, antes de que comprendan las hipótesis del sistema alfabético. Sus investigaciones han indicado que en la etapa previa a la escolar existe una "historia preescolar de la escritura", que consiste en una re-construcción conceptual del objeto a conocer; es decir, que los niños no se limitan a realizar una asociación entre formas gráficas y formas sonoras<sup>9</sup>.

Si bien la TLE reconoció la importancia del contexto social en el aprendizaje de la lecto-escritura, su énfasis se centró en el niño como individuo y en

6. GOODMAN, Y. M. A psycholinguistic description of observed oral reading phenomena in selected young beginning readers. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, 1967.
7. GOODMAN, K. S.; & GOODMAN, Y. M. Learning to read is natural. In L. B. Resnick & P. Weaver (eds.). *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1979.
8. FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.
9. TEBEROSKY, A. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En FERREIRO, E. y GÓMEZ, M. (Compiladoras). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1982. pp. 155-178.

la descripción de etapas generales del proceso de desarrollo y aprendizaje de la lecto-escritura. Con base en lo anterior, se empezaron a desarrollar algunas investigaciones que pretendieron sustentar una teoría que Solsken<sup>10</sup> denominó 'Constructivismo Social de la Lecto-Escritura', que se basaba en la teoría socio-cultural. Estos estudios tenían el propósito de identificar las funciones de la lengua escrita en algunas culturas y los patrones de interacción social por medio de los cuales los niños adoptan prácticas de su propia cultura.

Uno de los conceptos más influyentes para las concepciones de aprendizaje y de instrucción es el de la **Zona del Desarrollo Próximo (ZDP)**, que se define por la diferencia entre el nivel de las tareas que el niño puede ejecutar con la ayuda de un adulto y el nivel de las tareas que el niño puede hacer independientemente del adulto<sup>11</sup>. La ZDP se convierte en el espacio ideal para el estudio del desarrollo de la lecto-escritura a través de la realización de diversas actividades, tales como la lectura de cuentos infantiles. En esa zona se estudia los papeles del adulto, del niño, de los materiales y del contexto. También, en esta zona se puede ubicar a la actividad como la unidad de análisis para una investigación.

El anterior concepto le sirvió a Teale<sup>12</sup> para concebir a la lecto-escritura como el resultado de la inmersión del niño en actividades de lectura y escritura mediadas por otras personas más letradas. Lo que hace que este tipo de prácticas sean significativas para el desarrollo del niño es su carácter social y de colaboración. La interactividad que se promueve durante estas sesiones le permite al niño aprender, no solamente las funciones y convenciones sociales de la lectura, sino también facilita la integración de la lectura y la escritura en una forma amena y favorece el aumento del deseo del niño por participar en otras actividades similares.

En Colombia, al parecer estas teorías no se han utilizado para realizar estudios sobre el desarrollo de la lectura y la escritura en niños entre los 2 y 5 años. En su lugar, se ha promovido una perspectiva constructivista<sup>13</sup> basada en las teorías de Piaget, que se han aplicado a la enseñanza de estas dos habilidades en preescolar y primaria.

Finalmente, la investigación sobre el desarrollo y adquisición de la lecto-escritura a temprana edad ha reportado que aquellos niños que aprendieron a leer naturalmente antes de ir a la escuela tuvieron experiencias de lectura de

---

10. SOLSKEN, J. Literacy, gender, & Work in families and in schools. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. 1993.

11. VYGOTSKY, L. S. Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

12. TEALE, W. H. Toward a theory of how children learn to read and write naturally. Language Arts, 59, 1982. pp. 555-570.

13. VON NORDEN, A. Aprestamiento 1. Bogotá: D.E.: USTA. 1986.

cuentos infantiles<sup>14</sup> para afirmar que aquellos niños de clase económica alta, y a quienes sus padres les leyeron cuentos, obtuvieron altos puntajes en medidas de familiarización con materiales impresos. Además, Sulzby<sup>15</sup> reporta a varios autores que sustentan que este mismo tipo de niños tendía a obtener altos puntajes en pruebas tradicionales de madurez o de rendimiento en la lectura.

Cochran-Smith<sup>16</sup> proporciona las siguientes características de los niños que han tenido experiencias diversas con la lectura de historias infantiles, que han sido inferidas de diversas investigaciones sobre aspectos relacionados con experiencias de lectura de cuentos a niños de diversas edades: 1) los esfuerzos que los niños hacen para entender historias son constructivos, 2) la lectura de cuentos puede jugar un papel muy importante en la vida de los niños, 3) las primeras experiencias de lectura de cuentos entre madre e hijos son similares a diálogos y 4) los patrones de lecturas de cuentos infantiles son diversos en cada país y en cada cultura.

Sulzby<sup>17</sup> también se refiere a los resultados de las investigaciones recientes sobre el 'cómo' y el 'por qué' del desarrollo de la lectura de cuentos infantiles y los clasifica en dos grandes categorías: investigación sobre la interacción entre padres e hijos e investigación sobre lectura independiente por parte del niño. Sulzby<sup>18</sup> cita a varios investigadores que se refieren al primer tipo de investigación, el cual se centra en las interacciones lingüísticas y no lingüísticas entre las personas cuando leen cuentos juntos, que van desde los comportamientos de identificación de dibujos<sup>19</sup> hasta las interacciones en las cuales se repiten textualmente largos trozos de texto<sup>20</sup>. Las investigaciones sobre la interacción entre profesor y alumno<sup>21</sup> examinan cómo los profesores leen historias en voz alta y cómo los niños participan en este tipo de lectura. Los resultados de estas investigaciones proporcionaron evidencia de que los niños incrementaron su

14. CLARKE, M. M. *Young fluent readers*. London: Heinemann, 1976; DURKIN, D. *Children who read early*. New York: Teachers College Press, 1966; TOBIN, A. W. *A multiple discriminant cross-validation for the factors associated with the development of precocious reading achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware, Newark, 1981; McCormick y Mason citado por: SULZBY, E. *Children's emergent reading of favorite storybooks: a developmental study*. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1994.
15. SULZBY, E. *Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study*. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1994.
16. COCHRAN-SMITH, M. *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company, 1984.
17. SULZBY, E. Op. cit.
18. *Ibíd.*
19. *Ibíd.*
20. *Ibíd.*
21. COCHRAN-SMITH, Op. cit.; GREEN & HARKER, Op. cit.; SCHIEFFELIN & COCHRAN-SMITH. Op. cit.; SULZBY & ANDERSON, Op. cit.

habilidad para producir la lengua hablada, que es congruente con la actividad de lectura de textos escritos, según reporte de los padres y profesores; este tipo de lengua hablada, además, mantiene los rasgos de las palabras y del contenido de los libros que se han leído a los niños.

El segundo tipo de investigación ha examinado los comportamientos individuales de los niños en sus intentos de leer cuentos a sus padres o adultos<sup>22</sup>. Los resultados indicaron que cuando el niño trata de leer el mismo libro varias veces y en diferentes momentos, sus reproducciones se asemejan cada vez más al contenido del libro. Aunque el tamaño de las muestras ha sido pequeño y los métodos de análisis se han limitado fundamentalmente a la descripción narrativa, los investigadores muestran varios tipos de secuencias de desarrollo de este tipo de reproducciones de los niños.

Además, Sulzby<sup>23</sup> encontró una secuencia interesante de comportamientos lectores en dos estudios, uno de tipo longitudinal y otro transeccional. En el primer estudio participaron 24 niños de kindergarden pertenecientes a una clase media norte-americana y con edades que oscilaban entre los 4:11 y los 6:4 años de edad. En el segundo estudio se incluyeron 32 niños pertenecientes a una sala cuna ubicada en una ciudad norteamericana y con edades que oscilaban entre los 2:5 y 4:11 años. Los comportamientos lectores encontrados en los dos estudios anteriores son los siguientes: 1) Intentos de lectura gobernados por los dibujos, historias no formadas, 2) intentos de lectura gobernados por los dibujos, historias formadas a similitud de la lengua oral, 3) intentos de lectura gobernados por los dibujos, historias formadas a similitud de la lengua escrita, y sin evidencia de estar mirando y procesando el texto escrito; Sulzby<sup>24</sup> clasifica los intentos de lectura, en esta categoría, en tres sub-categorías: lectura y cuento de historias entremezcladas, lectura similar a la historia original y lectura tal como aparece la historia y 4) intentos de lectura gobernados por la letra impresa, historias formadas a similitud de la lengua escrita, y con cierta evidencia de estar mirando e intentando procesar el texto escrito. En esta última fase, el niño muestra que está buscando procesar el texto escrito. Sulzby<sup>25</sup> ha identificado cuatro sub-categorías que, al parecer, se secuencian así: a) *negativa a leer* debido a la conciencia que el niño tiene de la presencia del texto escrito, b) *lectura de ciertos aspectos*, c) *lectura con estrategias aún en desbalance* y d) *lectura independiente*.

22. DOAKE, 1981; HAUSSLER, 1982; HOLDAWAY, 1979; ROSSMAN, 1980; SCHICKEDANZ, 1981; SULZBY, 1981, citados por SULZBY, Op. cit.

23. SULZBY, Op. cit.

24. *Ibíd.*

25. *Ibíd.*

Desde 1990 se han promovido experiencias de animación de la lectura en la primera infancia en Colombia, destacándose las siguientes: 'Espantapájaros Taller' (Reyes, 2003a, 2003b)<sup>26</sup>, 'Biblioteca el Parque' (Prieto, 2003) y 'Leer en Familia' (Fundalectura, 2006)<sup>27</sup>. Sin embargo, únicamente la estrategia 'los bebés sí pueden leer' de Fundalectura se ha sometido a un proceso de investigación para detectar el impacto del programa en las ciudades de Bogotá y Medellín en el 2004. En el primer estudio se encontró que los bebés del grupo de madres que asistió a los talleres de lectura (G2) tendían a "mantener el interés en la lectura todo el tiempo, y sus bebés exploran las imágenes señalando y llamando la atención del adulto en todas las edades"<sup>28</sup>, durante las sesiones de lectura compartida. Además, los bebés, tanto del G2 como del G1 (madres que no asistieron a los talleres, pero que sí leyeron a sus niños en sus hogares) mostraron acciones como "agarrar o abrazar el libro y querer agarrar y mirar el libro sin el adulto cuidador"<sup>29</sup>.

El segundo estudio se realizó con un grupo experimental (GE) integrado por 677 bebés, cuyos padres recibieron una bolsa de lectura a las 6 horas de nacidos los bebés y participaron en 6 sesiones de lectura entre julio y diciembre de 2004, y un grupo de control (GC) integrado por 35 bebés, cuyos padres ni recibieron las bolsas, ni participaron en las sesiones realizadas en las bibliotecas de Comfenalco, Antioquia. Los resultados de las encuestas aplicadas a los padres para determinar el efecto del programa (en su componente de lectura) sobre las actitudes de los bebés del GE, en comparación con aquéllas de los bebés del GC, mostraron un mayor nivel de reacción en aspectos como: sonreír (83%), prestar atención (66%), calmarse (60%), emitir sonidos guturales (42%) y mover las manos y los pies (40%). Los bebés del GC únicamente sobrepasaron a aquéllos del GE en la reacción de excitarse (55%)<sup>30</sup>.

Finalmente, Bastidas, Gómez, Muñoz y Arciniegas<sup>31</sup> realizaron una investigación sobre el desarrollo y aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la

---

26. REYES, Y. 'Espantapájaros Taller', en *Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí. Lecturas sobre Lecturas*, 5, 2003a. pp. 29-56. REYES, Y. *Lectura en la primera infancia: cuando leer es mucho más que hacer tareas. Nuevas Hojas de Lectura*, 3, 2003b. pp. 20-29.

27. PRIETO, G. *El parque, una biblioteca para leer en familia. Nuevas Hojas de Lectura*, 2, 2003. pp. 27-31. Fundalectura. *Leer en familia en Colombia: reporte de investigación y experiencias*. Bogotá: Fundalectura, 2006.

28. FLÓREZ, R.; TORRADO, M. C., y ARIAS, N. *Los bebés también pueden leer en familia: Resultados de una experiencia en Bogotá. En Leer en familia en Colombia: Reporte de investigación y experiencias*. Bogotá: Fundalectura, 2006. p. 58.

29. *Ibíd.*, p. 58.

30. RODRÍGUEZ, G. M.; LOPERA, G.; ARBOLEDA, A., Y AGUIRRE, D. C. *Los bebés sí pueden leer en la biblioteca pública: la experiencia en la red de bibliotecas de Comfenalco Antioquia. En Leer en familia en Colombia: Reporte de investigación y experiencias*, Bogotá: Fundalectura, 2006. pp. 77-105.

31. BASTIDAS; GÓMEZ; MUÑOZ & ARCINIEGAS, Op. cit.



lectura oral de cuentos infantiles a 9 niños (5 niñas y 4 niños) de edades entre 2 y 5 años en el contexto del hogar. En este estudio de tipo longitudinal, que duró 14 meses y utilizó técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, los resultados indicaron que los niños mostraron el manejo de una serie de nociones y comportamientos lectores y escritores; dieron evidencias del desarrollo de algunas dimensiones motivacionales, como la autonomía, el interés intrínseco, la persistencia y su auto-concepto como lectores, y desarrollaron su habilidad de interacción con los adultos. Además, se identificó una serie de factores contextuales que pueden incidir positiva o negativamente en el desarrollo y el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

En el nivel de preescolar de nuestra región, sin embargo, no se han encontrado estudios sobre el desarrollo de la lectura emergente mediante el uso de la lectura oral de historias infantiles a los niños por parte de sus profesores y, por lo tanto, los autores diseñaron un estudio con el objetivo específico de determinar el efecto de la lectura oral de cuentos infantiles en el desarrollo de algunas nociones sobre la letra impresa y de comportamientos lectores de niños de un preescolar público de niños de escasos recursos económicos ubicado en un sector popular de la ciudad de Pasto.

## MÉTODO

El estudio se realizó con base en dos tipos de investigación: cuantitativa y cualitativa. En la investigación cuantitativa se utilizó un diseño experimental. En este diseño se utilizaron dos grupos: uno cuasi-experimental, que se sometió a un tratamiento, y otro de control. Durante la intervención, a los dos grupos se les aplicaron tres pruebas: un pre-test, una prueba intermedia y un post-test, con el fin de documentar el desarrollo y el resultado final de los efectos del estudio. De la investigación cualitativa, se usaron técnicas e instrumentos, tales como diarios de preparación de las sesiones de lectura, notas de campo utilizadas por los investigadores, grabaciones de audio y grabaciones en video, que hacen parte del método etnográfico.

**Participantes y Lugar.** Los participantes que permanecieron en este estudio fueron 12 (7 niños y 5 niñas) que se dividieron en dos grupos de preescolar (GRADO 0) de un colegio público de la ciudad de Pasto, cuya edad es de 5 años, según directrices de la Secretaría de Educación de Pasto. Sin embargo, la edad de los niños participantes en el estudio fue de 5 y 6, de una escuela pública que atiende a niños de clase social baja, acorde con el estrato del barrio donde viven, según la clasificación utilizada en Pasto para el pago de los servicios públicos de agua y luz y según los datos proporcionados por la Coordinadora de la escuela.

Además, varios de los niños pertenecían a familias desplazadas por los conflictos sociales que se viven en El departamento de Nariño. Es importante aclarar que al comenzar el estudio contamos con 16 niños, pero en el transcurso hubo irregularidad en la asistencia de dos niños y dos se retiraron, ante lo cual se realizó la investigación únicamente con 12 niños.

**Muestra y Unidad de Análisis.** La muestra se escogió mediante la colaboración de la profesora del preescolar, quien los organizó en parejas, acorde con su rendimiento en las clases que habían desarrollado entre el mes de febrero y el mes de abril de 2011, mes en que iniciamos el proyecto. De cada pareja, los investigadores seleccionamos uno, de tal manera que al iniciar la intervención se organizaron dos grupos, uno experimental y otro de control, con 8 niños cada uno. Sin embargo, el estudio finalmente se realizó con 12 niños.

La Unidad de Análisis de este estudio fue la actividad de lectura de cuentos infantiles. Entendiéndose como actividad, no solo la acción de leer los cuentos, sino también los participantes en la acción y los factores contextuales que la acompañan. En esta forma se buscó aproximarse al proceso de desarrollo y adquisición de la lecto-escritura como una actividad de permanente interacción entre factores inter-sicológicos e intra-sicológicos. Al mismo tiempo, tuvimos la posibilidad de estudiar de cerca lo que pasa en la ZDP, propuesta por Vygotsky<sup>32</sup>.

**Instrumentos para la Recolección de Datos.** Con el fin de medir las variables dependientes, se recurrió los siguientes instrumentos, los cuales han sido ampliamente utilizados en diversos estudios realizados por Goodman, Altwerger & Marck<sup>33</sup>. Estas actividades incluyen los respectivos instrumentos de investigación: seis actividades para medir la familiaridad con la letra impresa, los conceptos sobre lectura, los conceptos sobre escritura y el manejo del libro. Los datos de tipo cualitativo se recogieron mediante notas de campo, con información que se reunió en clase. Además se utilizaron grabaciones de audio y de video.

**Tratamiento.** El tratamiento consistió en la lectura diaria de cuentos infantiles durante los 20 minutos iniciales de cada sesión. Esta lectura la hicieron los investigadores cuatro días a la semana y los monitores del grupo de investigación la realizaron un día por semana. Ellos se limitaron a leer y a interactuar con los niños a medida que éstos les hacían preguntas. Se utilizaron varias series de cuentos infantiles de diversas editoriales, seleccionados por los investigadores.

---

32. VYGOTSKY, Op. cit.

33. GOODMAN, Y.; ALTWERGER, M. B. & MAREK, A. Print awareness in preschool children: the development of literacy in preschool children research and review. Occasional Papers. Tucson: University of Arizona. 1989.

Estos cuentos incluyeron: cuentos cortos en tamaño pequeño, cuentos cortos en tamaño mediano y cuentos más largos de tamaño oficio. Los cuentos utilizados fueron aquéllos de literatura clásica universal más conocidos en nuestro medio, cuentos basados en historias infantiles, que han sido llevados a la pantalla y que son conocidos por los niños, tales como El Rey León. Este tipo de cuento fue útil en las primeras fases debido a su colorido, dibujos, texto y extensión corta.

## Resultados y Discusión

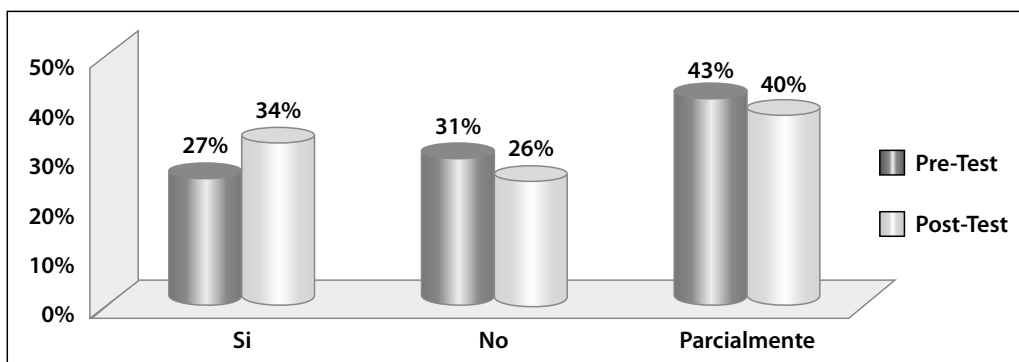
A continuación presentamos y discutimos los hallazgos más importantes del estudio sobre el desarrollo de la lectura emergente, que incluye aspectos sobre: consciencia de la letra impresa ambiental, desarrollo de comportamientos lectores, conocimiento de las partes del libro y manejo del libro y nociones sobre la letra impresa.

Consciencia de la letra impresa en el ambiente. Para identificar el grado de consciencia de los niños sobre la letra impresa que existe en el contexto que los rodea, se realizaron las tres actividades iniciales de la prueba. A continuación presentamos los resultados consolidados de las pruebas aplicadas a los niños sobre este aspecto.

En la primera actividad, donde a los niños del grupo experimental se les presentaron 20 carátulas de productos de consumo diario (las que incluyen la letra impresa acompañada de un contexto visual auténtico), los resultados muestran que en el post-test hubo un ligero mejoramiento en las respuestas apropiadas de reconocimiento de los productos en todo el grupo, las cuales se incrementaron en un 7%, mientras las respuestas inapropiadas disminuyeron en un 5%, como lo podemos observar en la Figura 1.

Figura 1

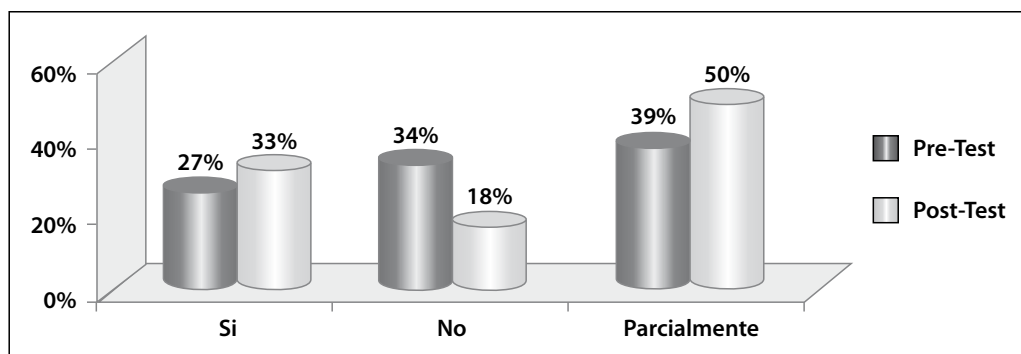
### Consciencia de la letra impresa con contexto visual auténtico en el grupo experimental



Por otra parte, los resultados de la misma actividad realizada con el grupo de control muestran que en el post-test hay un leve mejoramiento en las respuestas apropiadas (6%), las inapropiadas disminuyeron en un 16%, algunas de las cuales se aumentaron en sus respuestas parciales (11%). (Ver Figura 2).

Figura 2

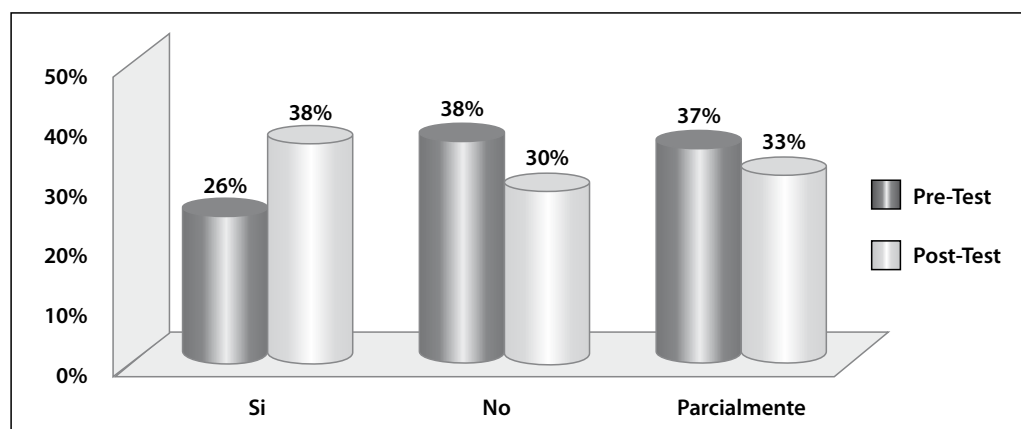
### Consciencia de la letra impresa con contexto visual auténtico en el grupo de control



En la segunda actividad, que incluye un contexto reducido para reconocimiento de los nombres de los productos, los resultados del grupo experimental muestran un mejoramiento en la identificación apropiada de los nombres, ya que el porcentaje se incrementó en 12 puntos en relación con el pre-test, cuyo porcentaje fue disminuido a las respuestas parciales en 4 puntos y a las respuestas inapropiadas en 8 puntos, tal como se puede ver en la Figura 3.

Figura 3

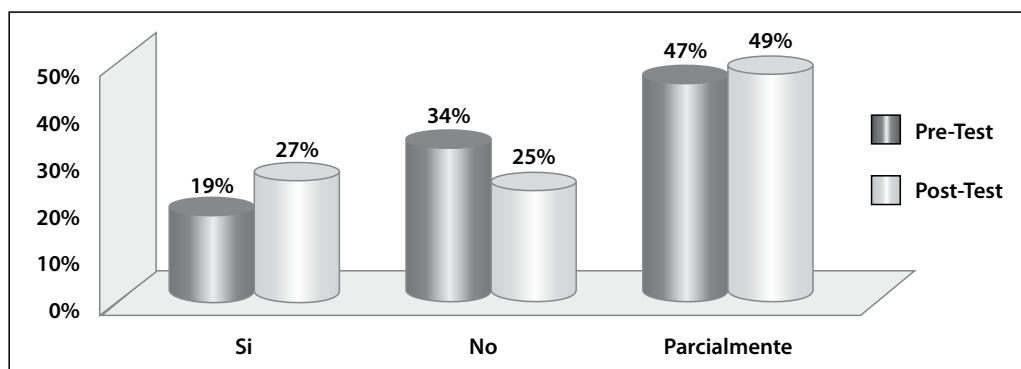
### Consciencia de la letra impresa con contexto visual parcial en el grupo experimental



En esta misma actividad, realizada con el grupo de control, también hubo un avance en un 8% en la identificación correcta de los productos, lo que produjo la disminución de las respuestas incorrectas en un 9%, pero las respuestas parciales permanecieron casi igual (ver Figura 4).

Figura 4

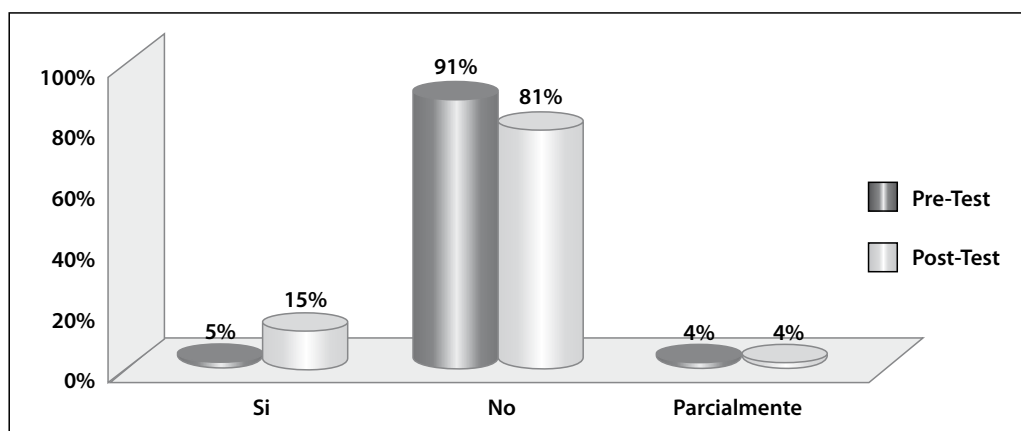
**Consciencia de la letra impresa con contexto visual parcial en el grupo de control.**



Los resultados de la tercera actividad, donde únicamente se presenta la letra impresa correspondiente a los nombres de los productos, muestran mejoramiento, ya que las respuestas apropiadas aumentaron de un 5% a un 15%, en consecuencia las inapropiadas disminuyeron en un 10% y el porcentaje de las respuestas parciales permaneció igual (ver Figura 5).

Figura 5

**Consciencia de la letra impresa sin contexto visual en el grupo experimental**



Es interesante reportar que en esta prueba uno de los niños introdujo un elemento novedoso, consistente en el deletreo correcto y rápido de las palabras en forma espontánea. Además, en algunas de las palabras y con la ayuda del entrevistador, quien iba proporcionando las primeras sílabas, el niño las identifica o las complementa correctamente. Veamos un ejemplo con la identificación del nombre PAPAS MARGARITA:

**Mateo:** (Deletrea así): **eme-a-ere-ge-a-ere-i-te-a.**

**Investigador:** (Comienza a leer:) **MAR...**

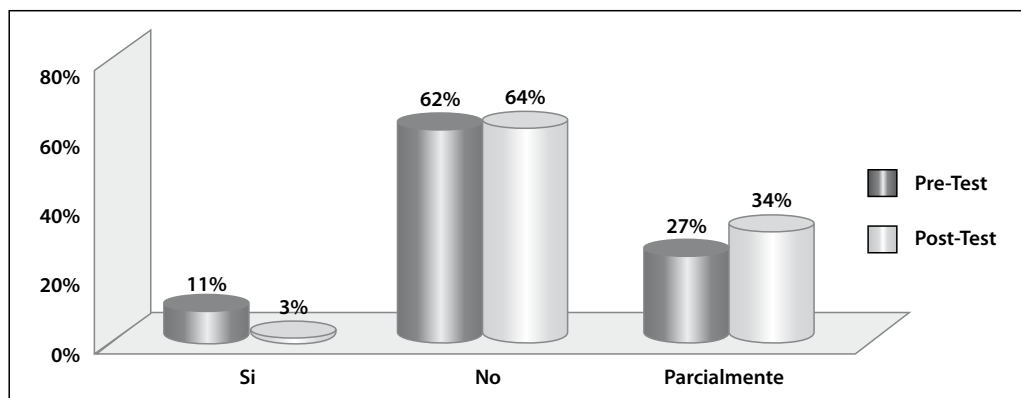
**Mateo:** **GARITA (completa la palabra).**

**Investigador:** **Margarita. Muy bien, muy bien, Mateo, gracias.**

Finalmente, los resultados del post-test de la tercera actividad realizada con el grupo de control, no muestran mejoramiento con respecto a los del pre-test, ya que hubo una disminución de un 8% en el reconocimiento apropiado de los productos sin contexto, el reconocimiento inapropiado aumentó en 2%, sin embargo el parcial aumentó en un 7% (ver Figura 6).

Figura 6

#### Consciencia de la letra impresa sin contexto visual en el grupo de control



Los avances poco significativos en las pruebas anteriores pueden ser el resultado del estrato social al que pertenecen los niños y del poco contacto de los niños con el ambiente que los rodea, ya que sin él no hay una ayuda espontánea para adquirir mayor consciencia de la presencia de la letra impresa existente en el contexto; además, dicha consciencia parece desarrollarse en forma natural, mediante su observación y con la posible ayuda de sus padres y/o madres, cuando éstos los hacen partícipes de las actividades que realizan en diferentes lugares, distintos a su casa.

En la investigación realizada con niños de preescolar por Goodman y Altwerger<sup>34</sup>, los resultados de los niños de ese estudio son más desalentadores que los resultados de este estudio en las dos últimas pruebas, ya que en la prueba 1, consistente en la identificación de productos con contexto auténtico, los niños tuvieron como respuestas apropiadas un 37,4% y los nuestros obtuvieron un 34%, es decir, los resultados son casi similares. Sin embargo, en la segunda prueba, es decir, con los productos en contexto parcial, los niños del primer estudio obtuvieron un 19,7% de respuestas apropiadas, contrario a los niños del presente estudio quienes obtuvieron el 38%; y en la tercera prueba donde se muestra el nombre de los productos sin ningún contexto, ellos tuvieron el 1,5% y nuestros niños el 15% de respuestas consideradas como apropiadas. Goodman y Altwerger justifican los anteriores resultados indicando que en las primeras dos pruebas los niños permanecieron interesados e involucrados en la actividad, en cambio en la tercera, su comportamiento se transformó, ya que los niños empezaron a retorcerse, a mostrarse inquietos e impacientes, y, en consecuencia, a perder el interés y a prestar poca atención cuando se les preguntaba algo. Finalmente, concluyen que este tipo de situaciones puede tener implicaciones negativas para los resultados.

En la actividad 4, donde se preguntó a los niños si hay algo en la televisión o en los supermercados que ellos puedan leer, la mayoría no proporcionó una respuesta que indique que eran conscientes de que hay letra impresa en dichos espacios, y que ésta se puede leer. Sin embargo, David y Johan mostraron evolución en sus respuestas a esta pregunta en la prueba final:

**David**

Prueba 1

**Investigador:** ¿Hay algo en el supermercado que tú o la gente pueda leer?

**David:** No

Prueba 2

**Investigador:** ¿Hay algo en el supermercado que tú o la gente pueda leer?

**David:** Revistas

**Johan**

Prueba 1

**Investigador:** ¿Hay algo en el supermercado que tú o la gente pueda leer?

**Johan:** Trocitos de pollo

---

34. GOODMAN, Y.M., & ALWERTGER, B. Print awareness in preschool children. In Y. GOODMAN, B. ALTWERGER, & A. MAREK. Print awareness in preschool children: The development of literacy in preschool children research and review. Occasional Papers. Tucson: University of Arizona, 1989.

## *Prueba 2*

**Investigador: ¿Hay algo en el supermercado que tú o la gente pueda leer?**

**Johan: Cuentos**

Lo anterior muestra que los dos niños ya van teniendo consciencia de la presencia de la letra impresa en las revistas y en los cuentos y que éstos son para leer. Sin embargo, los demás niños en la primera y la segunda prueba sostuvieron que no había nada que se pudiese leer en los lugares mencionados, o vacilaron entre una prueba y otra, respondiendo simplemente con un **Sí** o un **No**, o con cualquier otra cosa, pero sin concretar sus respuestas.

En las pruebas realizadas a los niños del grupo de control, cuando se les hizo la misma pregunta, los niños respondieron: “fútbol”, “noticias”, “muñecos”, “gaseosas”, “comida”; únicamente dos niños, Edison y Vanessa, respondieron “libros” y “letras” en la prueba final.

**Comportamientos lectores.** Con el objeto de identificar la aparición, desarrollo y consolidación de algunos comportamientos lectores, se partió del análisis de las actividades que realiza un lector en voz alta y para este estudio se utilizaron nueve comportamientos lectores: toma la iniciativa para leer; coge el libro al derecho; lee el título y el autor; abre el libro en la página primera y empieza a leer; se concentra en la letra impresa; pasa las hojas de una en una; utiliza entonación al leer; se equivoca y corrige, y muestra que ha terminado el cuento.

Durante el tiempo del estudio, los niños del grupo experimental fueron desarrollando paulatinamente algunos comportamientos lectores, tales como su atención en los dibujos y en la secuencia del cuento y en tratar de leerlo cuando se les pedía. En referencia a su evolución, mencionamos que en la primera prueba, cuando se les solicitó a los niños que lean el cuento, se negaron respondiendo: “no puedo”, “no sé”, “no quiero”, “usted lea”, únicamente Karol trató de hacerlo nombrando imágenes de los personajes aisladamente, pero no hubo indicios de que estuviera leyendo el cuento.

Durante las actividades diarias que se hacían con todos los niños, después de la lectura de uno o dos cuentos, se los ubicaba en parejas y se les pedía que escogieran un cuento y se lo leyeran a sus compañeritos; al principio cada uno tomaba un cuento, lo ojeaba y luego los intercambiaban. A medida que pasaba el tiempo y después de varias sesiones con esta actividad, los niños comenzaron a tener un comportamiento que los hacía ver como si fueran lectores convencionales: tomaban el cuento en forma correcta, abrían el libro en la primera página y comenzaban a “leer”, tal como sucedió con Karol y Johan.



En la prueba final, donde se les pidió que lean el cuento, Karol comenzó a leer las imágenes y, además, agregó apartes de lo que recordaba del cuento, ya sea porque lo había escuchado en la clase o porque lo había visto en la televisión. Lo que la niña hizo para simular leer fue: tomó el cuento, buscó la primera página que tiene imágenes y dijo:

Una reina pensaba tener una hija que sea los cachetes rojos como la sangre y el cabello negro como mmmm, blanca como la nieve. Recién la tuvo y se la quiere quitar la malvada bruja, convertida en una vieja le dijo, anda y mácala a la Blancanieves. No la mató, le dijo que vaya al bosque y que se esconda y encontró una casita. Tuvo que correr hasta la casa o la atraparía. Encontró una casita bien hecha con tres camas y tres sillas y luego la encontraron a Blancanieves y la despertaron y el malo bravo quedó bravísimo. Le dijo él que la quería, dijo Blancanieves no hable con nadie, solo con los señores de la familia y el enanito quedó solo con las dos "yanzas" (conejitos) de Blancanieves. Y del encantamiento murió Blancanieves, pudieron despertar y juntos, se casaron juntos hasta la orilla del río<sup>35</sup>.

Al hacer la lectura, al principio la niña hace una pequeña pausa para recordar la palabra ébano, en la comparación que se hace del color del cabello de Blancanieves, pero al no lograr recordarla sigue la lectura. Pasa a otra página, observa (y como tratando de recordar el cuento continúa), pasa a otra página, pero se demora en seguir y hace gestos de estar recordando el cuento. Continúa en otra página, ahora con más fluidez. Luego, pasa las páginas con descripciones cortas. En la parte donde Blancanieves entra en la casita, Karol, al ver una fila de camas, se confunde con otro cuento (Ricitos de Oro), ya que hay ocho camas y no hay sillas. Después, sigue pasando las páginas rápidamente hasta terminar el cuento.

Johan, por su parte, inició la lectura buscando la primera página con dibujos, luego se refirió a la primera imagen y continuó pasando las páginas sin detenerse mucho, haciendo la descripción de las imágenes y tratando de dar la idea de estar leyendo el cuento. Esta es su versión de Blancanieves:

Un señor que se pinchó con una aguja... una niña, y la malvada princesa... malvada le dijo al espejo: espejo, espejo... donde está la niña hermosa y ahí la vio en el espejo mágico; y después ella se asustó porque el bosque estaba ahí y encontró una casa y ahí se acostó a dormir, después le dio una manzana la viejita y e... y se murió, muerde ... solo un mordisco ... se murió, y ahí y la enterraron en un ataúd y ahí vino el príncipe y dio un beso y se levantó... y ya<sup>36</sup>.

Los demás niños mostraron tener seguridad para coger correctamente el libro y para comenzar en la primera página observando las imágenes, pero no

35. Karol. Integrante del grupo experimental.

36. Johan. Integrante del grupo experimental.

se atrevieron a hacer la lectura simulada, ya que siempre expresaron que no podían leer. Esto puede suceder porque algunos niños ya son conscientes de que lo que se lee es la letra impresa y no las imágenes, como lo hicieron creativamente Karol y Johan.

Al realizar las dos pruebas a los niños del grupo de control, cuando se les pidió que lean, tomaron el libro y comenzaron a nombrar aisladamente los dibujos que miraban en las diferentes páginas del cuento; en ambas pruebas trataron de leer, pero no lograron mostrar una secuencia de eventos con base en las imágenes del cuento.

En resumen, los comportamientos que casi no se evidenciaron a lo largo del proyecto fueron: la lectura del título y el autor, la concentración en la letra impresa y el simular equivocarse. Sin embargo, se observó el desarrollo de los demás comportamientos lectores en la mayor parte de niños y esto se corroboró al hacer la demostración de saber leer a través de las simulaciones que hacían con sus compañeritos en clase.

En el estudio de Goodman y Altwerger<sup>37</sup>, la mayoría de los niños también respondieron que no querían leer o que no podían; sólo un niño pretendió leer inventándose una historia con base en los dibujos del libro, y otro niño también pretendió leer tratando de crear una historia con base en los dibujos, pero lo hacía pasando las hojas de atrás hacia adelante. Los autores concluyen que estos niños, aunque aún no pueden leer, muestran algún conocimiento sobre el comportamiento lector.

**Conocimiento sobre manipulación del libro.** Con el objeto de obtener información acerca del conocimiento que tienen los niños de las partes de un libro y de su manejo, se utilizó el instrumento sobre “Conocimiento del manejo del libro” diseñado por Goodman, Altwerger y Marck<sup>38</sup>.

**Noción de cuento.** Ante la pregunta ¿Qué es esto?, los niños del grupo experimental mostraron seguridad en su reconocimiento al identificarlo como cuento, aunque en el post-test algunos lo reconocieron con su nombre o con el nombre del personaje principal que miraban en la portada. En cambio, cuando se les hizo la pregunta ¿qué puedes hacer con él?, en el pre-test mostraron no tener claridad de su uso, ya que respondieron: “nada”, “escribir”, “no sé”; pero en el post-test todos contestaron con certeza que se usa para leer. En relación con el reconocimiento del contenido de las historias, en las dos pruebas indicaron que contenían muñecos y figuras, y solo un niño señaló, en el post-test, que tiene dibujos y letras. Lo anterior muestra que los niños aún no están totalmente cons-

37. GOODMAN, Y. M., & ALWERGER, B. Op.cit.

38. *Ibíd.*

cientes de la presencia de la letra impresa en los cuentos y todavía predomina su atención en las ilustraciones, como parte central de los cuentos.

Durante las sesiones diarias, cuando se les leían los cuentos y luego hacían actividades de lectura, dibujo y escritura, la mayoría de los niños demostraban saber que los libros que se les llevaban eran cuentos, los reconocían al instante y pedían que les lean e incluso algunos de ellos los tomaban para ojearlos y luego seleccionaban aquél que deseaban escuchar.

Por su parte, los niños del grupo de control, tanto en el pre-test como en el post-test, reconocieron al libro como “un cuento”, “cuaderno”, “señor, letras”. Con relación al uso, en la primera prueba unos niños respondieron “leer” y otros “escribir”, pero en el post-test, todos indicaron que sirve para leer. Por otra parte, en relación con el reconocimiento del contenido de los cuentos, en el post-test la mayoría de los niños expresó que hay dibujos y muñecos, mientras que una niña indicó que hay “dibujos y letras chicas y grandes”. Los resultados anteriores indican que la mayoría de los niños aún están gobernados por la presencia de las ilustraciones de los cuentos y que todavía no son conscientes de la presencia de la letra impresa o no la saben definir.

**Identificación de las partes del libro.** En el post-test, los niños del grupo experimental tuvieron un pequeño avance en sus respuestas positivas al identificar correctamente la página y el título del cuento. En referencia a la identificación de la portada del cuento, sólo hubo un ligero acierto en las respuestas, y en las dos pruebas los niños no reconocieron la función del autor en el cuento. En general, los niños mostraron que la identificación de las partes del libro no es muy buena, ya que sólo hubo un incremento del 25% de ellas (ver Tabla 1). Sin embargo, podemos destacar que en las actividades de lectura diaria la mayoría de los niños alcanzó a reconocer que en la cubierta estaba el nombre del cuento, simulaban leer el título basándose en los dibujos que aparecían en la portada y cuando se les pedía que lean, lo hacían desde la primera página y en la última decían “y colorín colorado”, “ya”, “ya se acabó”; esto muestra, que los niños ya tenían conciencia de que el cuento tiene una página donde pueden encontrar el título, y que hay un principio y un final.

La diferencia que observamos entre lo que resulta de las pruebas y lo que los niños muestran en las actividades de lectura diaria en clase, puede deberse a que las condiciones en las que se efectuaron las pruebas estuvieron influenciadas por situaciones como la falta de atención de los niños provocada por otro tipo de actividades que sus compañeritos realizaban en el mismo lugar; además, éstas eran extensas y pudieron haber cansado y desmotivado a los niños para responder de forma acertada.

**Tabla 1**  
**Desarrollo de la capacidad de identificación de las partes del libro**  
**en el grupo experimental**

Pruebas Respuestas Preguntas	Pre-test			Post-test		
	Sí	No	Inseguro	Sí	No	Inseguro
Identifica la portada	1	4	1	2	4	
Identifica la página	2	4		5	1	
Identifica el título	1	5		3	3	
Identifica el autor		6			4	2
<b>Totales</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>2</b>
<b>%</b>	<b>16,7%</b>	<b>79,2%</b>	<b>4,2%</b>	<b>41,7%</b>	<b>50%</b>	<b>8,3%</b>

Por otra parte, en la información obtenida de los niños del grupo de control, referente a la portada del cuento, el título y el autor, tal como se indica en la Tabla 2, la mayoría de los niños no mostró un mejoramiento en el post-test, ya que no identificaron la portada, el título, ni tampoco la función del autor de un cuento en las dos pruebas. Sin embargo, mostraron mejoramiento en la identificación de una página, ya que mientras en el pre-test sólo lo hizo un niño, lo contrario sucedió en el post-test. Si tenemos en cuenta los porcentajes promedios de las respuestas de los niños del grupo de control, podemos concluir que ellos tampoco tuvieron un mejoramiento en el reconocimiento de las partes de un libro, ya que, según los aspectos objeto de la medición, en el pre-test únicamente identificaron 3 de 24 y en el post-test 7 de 24 de las partes.

**Tabla 2**  
**Desarrollo de capacidad de identificación de las partes del libro**  
**en el grupo de control**

Pruebas Respuestas Preguntas	Pre-test			Post-test		
	Sí	No	Inseguro	Sí	No	Inseguro
Identifica la portada		5		2	4	
Identifica la página	1	3	1	4	2	
Identifica el título	1	4		1	5	
Identifica el autor	1	4			6	
<b>Frecuencias</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	
<b>%</b>	<b>15%</b>	<b>80%</b>	<b>5%</b>	<b>29,2%</b>	<b>70,8%</b>	

**Manejo de las partes del libro.** Esto se midió a través de la identificación de los siguientes aspectos: primera página del cuento, partes de arriba y de abajo de una página, primera letra de la página donde se empieza a leer, direccionalidad en la lectura de izquierda a derecha, próximo renglón a leer después de terminar el anterior, primera palabra de la página siguiente y principio y final del cuento. Los resultados que se presentan en la Tabla 3 indican que, en la prueba inicial, los niños del grupo experimental mostraron tener un 46,3% de conocimiento sobre las partes del libro y que su mejoramiento fue aceptable, según los resultados de la prueba final (59,3%), en las que se ganó un 13%. En su mayoría, los niños no identificaron el lugar exacto donde el entrevistador iba leyendo, lo cual se explica porque el niño aún no es un lector convencional. En resumen, la capacidad de los niños para identificar el manejo de las partes del libro aumentó de manera aceptable del pre-test al post-test, mostrando un pequeño progreso en esta habilidad objeto de estudio.

Tabla 3

**Desarrollo del manejo de las partes del libro en el grupo experimental**

Pruebas		Pre-test			Post-test		
Preguntas	Respuestas	Sí	No	Otra	Sí	No	Otra
Señala dónde se empieza a leer		3	3		3	3	
Identifica la parte superior de la página		4	2		5	1	
Identifica la parte de abajo de la página		5	1		5	1	
Identifica la primera letra del párrafo		1	3	2	3	3	
Indica la direccionalidad de la lectura		5	1		5	1	
Indica la secuencia de lectura de un renglón a otro		3	3		3	3	
Indica dónde se está leyendo		1	5		2	2	2
Indica primera palabra de página siguiente		2	4		2	4	
Indica el principio del cuento		1	5		4	2	
<b>Totales</b>		<b>25</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>32</b>	<b>20</b>	<b>2</b>
<b>%</b>		<b>46,3%</b>	<b>50%</b>	<b>3,7%</b>	<b>59,3%</b>	<b>37%</b>	<b>3,7%</b>

La Tabla 4 nos indica que los resultados que obtuvieron los niños del grupo de control fueron casi iguales a los del grupo experimental, ya que en los aspectos mencionados anteriormente, tuvieron un leve mejoramiento en las respuestas

afirmativas, obtuvieron en la primera prueba un 46.6% y en la última un 57%, mostrando seguridad en la identificación de la parte de arriba de la página, la dirección de la lectura y el comienzo del cuento.

Tabla 4

#### Desarrollo del manejo de las partes del libro en el grupo de control

Preguntas	Pre-test			Post-test		
	Si	No	Otra	Si	No	Otra
Señala dónde se empieza a leer	2	2	1	3	3	
Identifica la parte superior de la página	3	2		4	2	
Identifica la parte de abajo de la página	3	2		3	3	
Identifica la primera letra del párrafo	1	3	1	3	3	
Indica la dirección de lectura	3	2		5	1	
Indica la secuencia de lectura de un renglón a otro	1	4		3	3	
Indica dónde se está leyendo	2	3		2	4	
Indica la primera palabra de página siguiente	3	2		3	3	
Indica el comienzo del cuento	3	2		5	1	
<b>Totales</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>31</b>	<b>23</b>	
<b>%</b>	<b>46,7%</b>	<b>48,9%</b>	<b>4,4%</b>	<b>57,4%</b>	<b>42,6%</b>	

**Nociones sobre letra impresa.** En esta sección se utilizaron las siguientes nociones sobre la letra impresa: ubicación e identificación del número de letras en una palabra y reconocimiento de letras mayúsculas. Los resultados indican que los niños del grupo experimental, en el pre-test, identificaron el 30,5% de dichas nociones, porcentaje que aumentó levemente en el post-test (41,7%), lo cual muestra que hubo un progreso para la última prueba en un 11,2%; los resultados se presentan en la tabla 5.

Aunque en general hubo un aumento en el reconocimiento de la letra impresa, hay dos aspectos que los niños no alcanzaron a identificar: la primera y la última letra en una palabra y las letras mayúsculas. Si bien los niños ya reconocen letras y palabras dentro de un párrafo, oración o frase, aún tienen dificultad para señalar su ubicación dentro de las palabras.

**Tabla 5**  
**Desarrollo de nociones de letras y palabras en el grupo experimental**

Pruebas Respuestas	1			3		
	Sí	No	Inseguro	Sí	No	Inseguro
Preguntas						
Muestra una letra	3	2	1	4	2	
Muestra una palabra	3	2	1	5		1
Muestra dos palabras	2	3	1	2	3	1
Muestra la primera letra	1	4	1	1	5	
Muestra la última letra	1	5		1	5	
Muestra una letra mayúscula	1	4	1	2	4	
<b>Totales</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>2</b>
<b>%</b>	<b>30,5%</b>	<b>55,5%</b>	<b>14%</b>	<b>41,7%</b>	<b>52,7%</b>	<b>5,6%</b>

Los resultados de las dos pruebas, que se presentan en la Tabla 6, indican que los niños del grupo de control tienen claridad en la identificación de las letras; la mayoría de ellos reconoció la primera letra de una palabra desde el pre-test, pero tienen problemas para reconocer palabras; esto sucedió en las dos pruebas. En relación con la identificación de las letras mayúsculas, en el pre-test sólo un niño pudo hacerlo, pero en el post-test el 50% de los niños ya lo realizaron acertadamente, lo cual puede haber sido el resultado del trabajo ejecutado por la profesora en las clases con estos niños, mientras los niños del grupo experimental permanecían con los investigadores realizando la actividad de lectura oral de los cuentos.

**Tabla 6**  
**Desarrollo nociones de letras y palabras en el grupo de control**

Pruebas Respuestas	Pre-test			Post-test		
	Sí	No	Inseguro	Sí	No	Inseguro
Preguntas						
Muestra una letra	2	3		3	2	1
Muestra una palabra	1	3	1	1	3	2
Muestra dos palabras	2	2	1	2	3	1
Muestra la primera letra	4	1		3	1	2
Muestra una letra mayúscula	1	4		3	3	
<b>Totales</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>6</b>
<b>%</b>	<b>40%</b>	<b>52%</b>	<b>8%</b>	<b>40%</b>	<b>40%</b>	<b>20%</b>

En el este estudio no se pudo observar claramente un incremento significativo en el desarrollo de los componentes del concepto de lectura emergente, en particular del reconocimiento de la letra impresa y de los comportamientos lectores. Comparando los resultados de la investigación realizada por Bastidas<sup>39</sup>, en la parte de 'manejo de partes del libro', los niños tuvieron un gran avance (26,11%) entre el pre-test y el post-test; en cambio los niños de este estudio tuvieron un desarrollo que se puede apreciar como aceptable, ya que sólo obtuvieron un avance del 13% en las mismas pruebas.

Igualmente sucedió con el desarrollo de 'nociones sobre letra impresa', donde los niños del primer estudio tuvieron un progreso del 32,53% comparado con un 11,2% en nuestros niños de preescolar. En el componente que sí se notó un incremento casi igual (24 y 25%) de desarrollo en ambas investigaciones fue en lo referente a 'identificación de las partes del libro'. La autonomía que los niños tenían de manipular los libros y la atención prestada a lo que el profesor hacía cuando leía los cuentos, parece haber incidido en que los niños identifiquen más estos comportamientos lectores, que los que se refieren a la letra impresa que encontramos dentro del cuento.

Con respecto a estos resultados, que podríamos decir aceptables, parece haber una relación con el contexto en el que los niños realizan las actividades. Haciendo un contraste con la investigación de Bastidas<sup>40</sup>, ellos tuvieron mejores resultados, es decir, la intervención fue más efectiva por el hecho de ser una experimentación personalizada realizada por sus padres o familiares, que parece tener muchas ventajas sobre la intervención que se hace en grupos escolares, donde el ambiente difiere mucho y el investigador, o profesor, debe hacer frente a situaciones tales como la indisciplina, la falta de atención de algunos niños que incitan o incomodan a sus compañeritos que sí están atentos y la inasistencia reiterada a clases de algunos niños; estas situaciones hacen que la intervención sea poco efectiva. Esto lo corroboran los resultados de las investigaciones realizadas por Hamre; Justice, Mashburn, Hamre, & Pianta y Whitehurst, citados en Newman & Dickinson<sup>41</sup> cuyo objetivo era promover el aprendizaje del lenguaje en preescolar, teniendo como resultado una evolución no muy significativa en este aspecto debido a situaciones propias de un entorno natural de clase.

---

39. BASTIDAS; GÓMEZ; MUÑOZ & ARCINIEGAS, Op. cit.

40. *Ibíd.*

41. HAMRE et al.; JUSTICE, MASHBURN, HAMRE, & PIANTA; y WHITEHURST et al., citados por: NEWMAN, S., & DICKINSON, D. (eds.). *Handbook of early literacy*. Volume 3. New York: The Guildford Press, 2011.



Al respecto, autores como Dickinson, Freiberg y Barnes<sup>42</sup> llaman la atención de los investigadores en el sentido de que muchos de los estudios que involucran algún tipo de tratamiento no han producido los efectos esperados, especialmente por el descuido en aspectos metodológico-investigativos y en el tipo de tests y análisis estadísticos realizados. Por otra parte, tal como lo hemos reportado en este estudio, hay una serie de factores contextuales en el ámbito escolar que no son fáciles de manejar y que, además, pueden incidir considerablemente en la efectividad de los tratamientos, tales como la lectura de cuentos infantiles a grupos de niños de preescolar.

Dentro de este estudio, sin embargo, hay un aspecto importante que sobresalió y se refiere a lo que Bastidas<sup>43</sup> han denominado '*Simulación del Comportamiento Lector*', un elemento positivo que ayuda a los niños a reforzar su auto-concepto como lector y posiblemente constituya un mecanismo esencial para el desarrollo de su creatividad e imaginación. Según Cochran-Smith<sup>44</sup>, en investigaciones de tipo experimental con niños que están expuestos a la lectura de cuentos e historias, su papel e importancia se evidencian en los diarios de los padres White, Graetz, Lowe, Saunders, Butler, citados en Cochran-Smith, 1984<sup>45</sup>; y cuyos resultados indicaron que la actividad de lectura a sus niños jugó un papel muy importante en el estímulo y desarrollo de su imaginación y creatividad.

En los resultados tomados de las grabaciones de video realizadas durante las actividades diarias de clase, se puede observar que la simulación de la lectura fue asumida por algunos niños con mucha intensidad, ya que seguían los pasos típicos de los lectores convencionales al simular la actividad de lectura. Al respecto, los niños tomaban la iniciativa para tratar de leer un cuento a sus compañeros, cogían el libro correctamente, decían su título cuando lo sabían o lo inventaban de acuerdo al dibujo de la portada (aunque ninguno mencionó al autor), abrían el libro en la primera página, se concentraban en los dibujos de cada página para desarrollar el cuento, pasaban las hojas de una en una y mostraban que el cuento se había terminado. Al hacer esto en reiteradas ocasiones, estos niños tienen una pequeña evolución que va desde describir literalmente y en forma aislada lo que ven en los dibujos que ilustran la historia, hasta describirlas mostrando continuidad de la historia, teniendo en cuenta su conocimiento previo de ella.

42. *Ibíd.*, pp. 337-357.

43. BASTIDAS; GÓMEZ; MUÑOZ & ARCINIEGAS. *Op. cit.*

44. COCHRAN-SMITH. *Op. cit.*

45. WHITE; GRAETZ; LOWE; SAUNDERS; BUTLER, citados por: COCHRAN-SMITH, *Op. cit.*

Lo anterior también corrobora dos de los comportamientos lectores encontrados en estudios de tipo longitudinal y transeccional realizados por Sulzby<sup>46</sup>. En el primero, los intentos de lectura que hacen los niños los gobiernan por los dibujos y por ende, son historias no formadas, dando lugar a la categoría más elemental, en la que las historias que ellos intentan reproducir se limitan a nombrar y señalar las imágenes a medida que pasan las páginas, ya sea con palabras u oraciones. Y en el segundo, la simulación de lectura, aunque sigue siendo dominada por los dibujos, ya se manifiesta como la producción de historias formadas a similitud de la lengua oral; en esta fase de la evolución de los comportamientos lectores, la historia es mucho más completa.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

**Conclusiones.** La lectura de cuentos infantiles a los niños en familias americanas y europeas ha sido reportada como una actividad de muchos beneficios para los niños, así como también varios investigadores han reportado efectos positivos de estas prácticas sobre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la lectura y la escritura emergentes en el contexto familiar<sup>47</sup>. Al respecto, es importante reportar lo que textualmente se expresó en uno de los documentos más influyentes sobre políticas americanas de la década de los 80: *Becoming a Nation of Readers*<sup>48</sup>: “La actividad más importante para construir el conocimiento que se requiere con el fin de asegurar el éxito en la lectura es la lectura en voz alta dirigida a los niños” (Traducción de los autores). En la misma forma, los diversos meta-análisis que se han realizado sobre las investigaciones de tipo experimental y cuasi-experimental para determinar el efecto de la lectura de cuentos infantiles, han indicado que ésta incide en varios aspectos relacionados con el lenguaje y con las habilidades de la lectura<sup>49</sup>.

46. SULZBY, E. Op. cit.

47. TAYLOR, D., & STRICKLAND, D. Family storybook reading. Portsmouth, NN: Heinemann Editorial Books, 1986; VAN KLEECK, A.; STAHL, S. A., & BAUER, E. B. (eds.). On Reading books to children: Parents and teachers. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003; TEALE, W. H. Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: Insights from research and practice. In A. VAN KLEECK, A. A. STAHL, y E. B. BAUER. (eds.). On Reading books to children: Parents and teachers (pp. 114-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003; EZEL, H. K., y JUSTICE, L. M. Shared storybook reading. Baltimore, ME: Paul H. Brooks Publishing, 2005; FUNDALECTURA. Leer en familia en Colombia: Reporte de investigación y experiencias. Bogotá: Fundalectura, 2006; BASTIDAS, et al, Op. Cit.; CUNNINGHAM, A. & ZIBULSKY, J. Tell me a story: examining the benefits of shared reading. In S.B. NEWMAN & D.K. DICKINSON (eds.), Handbook of early literacy research (vol. 3, pp. 396-411). New York: The Guildford Press, 2011.

48. ANDERSON, R.; HIEBERT, E.; Scott, J., y WILKINSON, I. Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading. Washington, DC: The National Institute of Education. 1985. p. 23.

49. LONIGAN et al, 2008; SCARBOROUGH y DOBRICH, 1994; BUS, VAN y PELLEGRINI, 1995; MOLL et al, 2008 y NELP, 2008, citados por: CUNNINGHAM, A. & ZIBULSKY, J. Tell me a story: examining the benefits of shared reading. In S.B. NEWMAN & D.K. DICKINSON (eds.), Handbook of early literacy research (vol. 3, pp.396-411). New York: The Guildford Press, 2011.

Teniendo en cuenta que, en Colombia, se conoce muy poca investigación sobre lectura de cuentos infantiles en voz alta a los niños, a pesar de la popularidad de esta actividad investigativa en otros países, los autores diseñamos este estudio para determinar el efecto de la lectura oral de cuentos infantiles sobre el desarrollo de algunas nociones sobre la letra impresa y comportamientos lectores en niños de preescolar de una escuelita pública de la ciudad de Pasto, con unos resultados, que aunque no reflejan en gran escala su desarrollo o aprendizaje, indican, sin embargo, un avance evidente en la manera como los niños ya comienzan a sentir que sí saben leer y lo demuestran realizando la lectura de imágenes, simulando leer los cuentos a sus compañeros y a los investigadores, haciendo visible su concepto como lector y mostrando su imaginación y creatividad. A continuación presentamos las conclusiones sobre los hallazgos que se obtuvieron en esta investigación.

En las actividades sobre consciencia de los niños respecto a la presencia de la letra impresa, tanto los niños del grupo experimental como los del grupo de control tuvieron similares resultados no significativos en las dos pruebas, ya que la mayoría avanzó en un porcentaje mínimo en la identificación de la letra impresa ambiental. Sin embargo, hubo un niño, David, que evolucionó considerablemente en la identificación de los nombres de los productos sin contexto visual, a pesar de sus dificultades de pronunciación. Los resultados anteriores pueden ser consecuencia del poco contacto que los niños participantes en el estudio pueden haber tenido con la letra impresa que existe en el contexto de su diario vivir. Por lo tanto, es importante que la escuela promueva la necesidad de que los padres y profesoras involucren e interactúen con sus niños en actividades de reconocimiento de la presencia de la letra impresa, tanto en su hogar como en los lugares que ellos pueden frecuentar, ya sea diariamente o en los fines de semana, tales como supermercados o tiendas, recorrido por las calles, iglesias, consultorios médicos, etc.

Al final del estudio, se puede evidenciar el desarrollo de un buen número de comportamientos lectores en la mayor parte de niños del grupo experimental, entre los que se destacaron: tomar la iniciativa para leer, coger el libro al derecho, abrir el libro en la primera página y empezar a leer, pasar las hojas de una en una y demostrar que ha terminado el cuento, que se corroboraron en los momentos en los que los niños simulaban leer los cuentos a sus compañeritos, tal como sucedió con Karol y Johan, niños que sobresalieron en este aspecto.

Con respecto a la noción de cuento, los niños del grupo experimental, en la prueba final demostraron seguridad en su reconocimiento al identificarlo como cuento y también afirmaron que se usa para leer; sin embargo, cuando nos refe-

rimos a su contenido, no hubo evidencias de su evolución, ya que la mayoría de los niños siempre afirmó que contenían muñecos y figuras. Eso indica que los niños aún no se dan cuenta de la presencia de la letra impresa en los cuentos y tienen su atención centrada en los dibujos. Lo anterior sugiere la necesidad de ayudar paulatinamente a los niños a identificar la presencia de la letra impresa en los cuentos, por ejemplo, a través del señalamiento con un dedo, por parte de los padres, de la letra impresa que van leyendo o a través de preguntas sobre su existencia.

Se detectó un ligero acierto de los niños al reconocer una página, el título del cuento y la portada, en la prueba sobre identificación de las partes de un libro; pero los niños no alcanzaron a reconocer la función del autor en el cuento. Sin embargo, es importante destacar que en las actividades de lectura diaria en el salón de clase, la mayoría de los niños mostraron que sabían que en la cubierta estaba el título del cuento y que había un comienzo y un final del mismo. La diferencia entre los resultados de la prueba y lo que realizaban diariamente en clase pudo deberse a las diferentes situaciones de distracción que se presentaron en el momento de aplicar las pruebas, tal como lo mencionamos anteriormente.

Respecto a la demostración de los niños sobre su manejo de las partes del libro, tales como: primera página del cuento, partes de arriba y de abajo de una página, primera letra de la página donde se empieza a leer, direccionalidad en la lectura de izquierda a derecha, próximo renglón a leer después de terminar el anterior y primera palabra de la página siguiente, los niños no tuvieron un avance significativo, lo que sugiere la necesidad de introducir estas acciones en la actividad de la lectura oral de los cuentos a los niños, con el objeto de que se familiaricen con ellas, las practiquen y luego las identifiquen en las pruebas que se realicen al respecto.

En cuanto a la identificación de aspectos puntuales de la letra impresa que contienen los cuentos, aunque se detectaron avances importantes, hay dos aspectos que los niños no lograron detectar: la primera y la última letra en una palabra y las letras mayúsculas; es decir, que aún tienen dificultad para señalar la ubicación de las letras en las palabras. Además, el reconocimiento de las mayúsculas puede constituir una habilidad que se desarrolla en la etapa del aprendizaje convencional de la lectura.

**Recomendaciones.** Con base en los resultados anteriores los autores presentamos las siguientes recomendaciones de tipo investigativo y de carácter práctico.

En el primer caso, se recomienda la realización de réplicas del presente estudio en diferentes contextos de educación preescolar. No obstante, para

llevar a cabo las sesiones de lectura y las diferentes actividades que conllevan, es muy importante tener en cuenta el número de estudiantes que conforman el grupo, por eso consideramos que la lectura de los cuentos a grupos de más de 3 o 4 niños debería involucrar a otros profesores, a niños de primaria que sean buenos lectores, a los padres de familia o a personas invitadas, para que éstos les lean a los niños, ojalá diariamente durante períodos entre 10 y 15 minutos con la debida dinámica, dramatismo e interactividad para atraer y mantener su atención. También se recomienda la realización de estudios de carácter cualitativo con el objeto de lograr una mayor comprensión del fenómeno de la lectura y la escritura emergente y del papel que juega la lectura oral de cuentos infantiles a los niños, ya sea en el hogar o en la escuela.

En el segundo caso, la lectura de cuentos infantiles se puede convertir en una estrategia pedagógica muy valiosa para ser introducida en las clases de preescolar, pero debe acompañarse de otra serie de actividades, de tal manera que se logre variedad en las diferentes sesiones y que dichas actividades complementen la lectura de los cuentos y promuevan la participación activa de los niños. Sin embargo, es recomendable que se utilicen libros gigantes para que los niños puedan observar no solamente las ilustraciones, sino también la letra impresa de cada página, en el evento de realizar la lectura para grupos de niños. También se recomienda hacer la lectura a cada niño o en parejas, para lo cual se debe contar con personas que colaboren con la profesora del preescolar, previas unas sesiones de entrenamiento de estas personas para que realicen una lectura amena y agradable para los niños. Finalmente, se sugiere el uso de videos con cuentos, ojalá similares a los que la profesora les va a leer a los niños, con el objeto de atraer y mantener la atención de los niños, incrementar el gusto por la lectura, facilitar la comprensión de los cuentos y lograr una mayor asimilación de su contenido.

## BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, R.; HIEBERT, E.; Scott, J., y WILKINSON, I. *Becoming a nation of readers: the report of the Commission on Reading*. Washington, DC: The National Institute of Education. 1985.

BASTIDAS, J. A.; GÓMEZ, M.; MUÑOZ, G. & ARCINIEGAS, M. *Si mañana me leen un cuento mi mundo será diferente*. Pasto: Centro de Publicaciones de la Universidad de Nariño. 2009.

BUS, A.G; VAN IJZENDOORN, M.H., & PELLEGRINI, A. D. Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21. 1995.

CLAY, M. M. The reading behavior of five-year-old children: A research report. *NewZealand Journal of Educational Studies*, 2, 11-31. 1967.

CLARKE, M. M. *Young fluent readers*. London: Heinemann, 1976.

COCHRAN-SMITH, M. *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company, 1984.

CUNNINGHAM, A. & ZIBULSKY, J. Tell me a story: examining the benefits of shared reading. In S.B. Newman & D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research* (vol. 3, pp. 396-411). New York: The Guildford Press, 2011.

DICKINSON, D.K.; FREIBERG, J.B., & BARNES, E.M. Why are so few interventions really effective? A call for fine-grained research methodology. In S.B. Newman & D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research* (vol. 3, pp. 337-357). New York: The Guildford Press. 2011.

DURKIN, D. *Children who read early*. New York: Teachers College Press, 1966.

EZEL, H. K., y JUSTICE, L. M. *Shared storybook reading*. Baltimore, ME: Paul H. Brooks Publishing, 2005.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.

FLÓREZ, R.; TORRADO, M. C., y ARIAS, N. Los bebés también pueden leer en familia: Resultados de una experiencia en Bogotá. En *Leer en familia en Colombia: Reporte de investigación y experiencias*. Bogotá: Fundalectura, 2006. pp. 49-62.

FUNDALECTURA. *Leer en familia en Colombia: Reporte de investigación y experiencias*. Bogotá: Fundalectura, 2006.

GOODMAN, Y. M. *A psycholinguistic description of observed oral reading phenomena in selected young beginning readers*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, 1967.

GOODMAN, K. S.; & GOODMAN, Y. M. Learning to read is natural. In L. B. Resnick & P. Weaver (eds.). *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1979.

GOODMAN, Y; ALTWERGER M B & MAREK, A. Print awareness in preschool children: the development of literacy in preschool children research and review. *Occasional Papers*. Tucson: University of Arizona. 1989.

NEWMAN, S., & DICKINSON, D. (eds.). *Handbook of early literacy*. Volume 3. New York: The Guildford Press. 2011.

PRIETO, G. El parque, una biblioteca para leer en familia. *Nuevas Hojas de Lectura*, 2, 2003. pp. 27-31.

REYES, Y. Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí. *Lecturas sobre Lecturas*, 5, 2003a. pp. 29-56.

REYES, Y. Lectura en la primera infancia: Cuando leer es mucho más que hacer tareas. *Nuevas Hojas de Lectura*, 3, 2003b. pp. 20-29.

RODRÍGUEZ, G. M.; LOPERA, G.; ARBOLEDA, A., Y AGUIRRE, D. C. Los bebés sí pueden leer en la biblioteca pública: La experiencia en la red de bibliotecas de Comfenalco Antioquia. En *Fundalectura. Leer en familia en Colombia: Reporte de investigación y experiencias* (pp. 77-105). Bogotá: Fundalectura, 2006.

SOLSKEN, J. *Literacy, gender, & Work in families and in schools*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1993.

SULZBY, E. Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1994.

TAYLOR, D., & STRICKLAND, D. *Family storybook reading*. Portsmouth, NN: Heinemann Editorial Books, 1986.

TEALE, W. H. Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59, 1982. pp. 555-570.

TEALE, W. H. Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: insights from research and practice. In A. van Kleeck, A. A. Stahl, y E. B. Bauer. (eds.). *On reading books to children: parents and teachers* (pp. 114-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.

TEALE, W. H. & SULZBY, E. (ed.). *Emergent Literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1986.

TEBEROSKY, A. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En FERREIRO, E. y GÓMEZ M. (Compiladoras). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1982. pp. 155-178.

TOBIN, A. W. A multiple discriminant cross-validation for the factors associated with the development of precocious reading achievement. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware, Newark, 1981.

VAN KLEECK, A.; STAHL, S. A., & BAUER, E. B. (eds.). *On Reading books to children: parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2003.

VON NORDEN, A. *Aprestamiento 1*. Bogotá, D.E.: USTA. 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

**ANEXO. Instrumento de recolección de datos traducido al español de su original, elaborado por Goodman, Altwerger y Marek (1989) y traducido al español por los autores.**

**FASE 1. CONCEPTOS SOBRE LECTURA Y CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA DEL NIÑO**

**ACTIVIDAD 1. REACCIÓN DEL NIÑO FRENTE A LA LETRA IMPRESA BIDIMENSIONAL EN CONTEXTO.**

A los niños se les presenta letra impresa en un contexto un poco alejado de la situación real de comunicación escrita. Por ejemplo, a los niños se les presenta una carátula de una caja de cereal, que se ha pegado en una cartulina, en lugar de presentarle la propia caja.

**Materiales:** Cajas o bolsas de productos empaquetados, ya sea de aseo personal o de alimentos, letreros tomados de la calle, la escuela, el barrio, el supermercado, etc., los cuales se han codificado, recortado y adheridos en una pasta dura y si es posible plastificados.

**ACTIVIDAD 2. REACCIÓN DEL NIÑO ANTE LA LETRA IMPRESA CON UN FONDO PARCIAL DEL CONTEXTO DE DONDE ORIGINALMENTE APARECE.**

A los niños se les muestra una serie de letreros en blanco y negro tomados de periódicos o en fotografías de los productos que se seleccionaron para la actividad 1, pero esta vez con muy pocos detalles y fuera de su presentación real, de tal manera que se destaque el nombre del producto. Por ejemplo, los nombres de COLGATE, COCA COLA o Mr. POLLO presentados en su forma usual de impresión, pero fuera del contexto habitual en el que aparecen. Estos letreros también se cortan y se adhieren a una pasta dura y en lo posible plastificada.

**Materiales:** Nombres de marcas famosas y logos de productos comunes a los niños, tales como COLGATE, POSTOBON, MR. POLLO, PARADERO, etc., los cuales se han recortado de cajas, bolsas, periódicos, etc. y se han montado en pastas duras.

**ACTIVIDAD 3: REACCIÓN DEL NIÑO ANTE LA LETRA IMPRESA STANDARD.**

Los nombres utilizados en las dos actividades anteriores se presentan al niño en su forma estándar de escritura.

**Materiales:** Nombres de los productos utilizados en las actividades 1 y 2 escritos en forma manuscrita en pedazos de cartulina.



## PROCEDIMIENTO GENERAL PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ANTERIORES

La introducción y el procedimiento para la realización de las preguntas serán los siguientes:

1. Introducción
2. Establezca empatía con el niño.

“Te pido que me colabores en lo siguiente: te voy a presentar unas tarjetitas y me gustaría que me hables de lo que ellas dicen”, o “Te voy a hacer las siguientes preguntas”.

### Preguntas centrales y complementarias

#### Preguntas Centrales

EJEMPLOS	PROPÓSITO
a. ¿Has visto esto antes? b. ¿Dónde?	Determinar si el niño ha tenido contacto previo con el estímulo preciso.
c. ¿Qué crees que es esto? d. ¿Qué crees que dice esto?	Identificar la respuesta del niño a la letra impresa.
e. ¿Cómo lo sabes? f. ¿Por qué dijiste eso? g. ¿Qué te hace pensar así	Determinar la razón por la cual el niño da su respuesta.
h. ¿Qué es lo que te hace decir eso? i. Muéstrame con tu dedo donde dice eso.	Identificar el estímulo que guía al niño para dar su respuesta.
<b>Preguntas Complementarias (Exploratorias y de expansión)</b>	
EJEMPLOS	PROPÓSITO
a. ¿Qué más dice esto? b. ¿Cómo lo sabes? c. ¿Qué me puedes decir de esto? d. Muéstrame con tu dedo el lugar que estás mirando.	Determinar de la manera más exacta el estímulo que orienta al niño para dar su respuesta.
Resumen Indícame dónde dice...	

## **OBSERVACIONES**

1. Haga preguntas sobre el estímulo impreso en el contexto situacional. Cambie su manera de hacer las preguntas para ver si las preguntas diferentes producen respuestas diferentes.
2. Tenga cuidado de hacer todas las preguntas para cada producto. Asegúrese de que el niño señale el nombre del producto diciendo: "Muéstrame con tu dedo dónde dice....."
3. Trate de no sugerir la respuesta al niño. Por ejemplo, "¿A ti te gusta comer esto?"
4. Presente en un orden diferente los productos en cada una de las actividades.
5. Use la grabadora para registrar las preguntas y las respuestas de los niños. Pero coloque la grabadora en un lugar que no interfiera o distraiga al niño. Ud. puede repetir en voz alta la respuesta del niño en caso de que ésta sea muy baja.
6. Por favor no escriba las respuestas que le da el niño. Únicamente escriba las respuestas no verbales y gestos o reacciones de los niños y diga cómo se presentó el material.

## **ASPECTOS A EVITAR**

1. Evita hacer preguntas que conlleven un SÍ o un NO. Por ejemplo: ¿Puedes...?, ¿Sabes...?
2. No sea muy específico en la manera de preguntar. Haga preguntas amplias o generales que puedan estimular al niño a proporcionar respuestas verbales.
3. No se detenga frente a un NO SÉ. Insista con otra pregunta similar.
4. No repita la misma pregunta. Desarrolle la habilidad del parafraseo.
5. No se refiera a las tarjetas con la palabra DIBUJO. Use palabras como ESTO, ESO o TARJETA, las cuales son más neutrales.

No haga la entrevista forzadamente, especialmente cuando el niño no desea hacerla.

## **FASE 2. CONCEPTOS SOBRE EL LENGUAJE ESCRITO Y CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA DE LOS NIÑOS**

### **ACTIVIDAD 4. CONCEPTOS DE LOS NIÑOS SOBRE LECTURA**

A cada niño se lo entrevistará para determinar sus conceptos y actitudes hacia la lectura. Esta actividad servirá para entender las percepciones que tienen los niños sobre el acto de leer y su función. Los entrevistadores harán todo

lo posible para que los niños hablen bastante en respuesta a las preguntas que se les formule.

Nombre del niño(a): \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Edad (Años y meses): \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: \_\_\_\_\_

**Por favor, use la grabadora para grabar la entrevista. Si es posible no lo haga Ud. como entrevistador, sino otra persona observadora.)**

1. ¿Sabes leer?

\_\_\_\_\_

Si la respuesta es afirmativa, entonces pregunte:

a. ¿Cómo aprendiste a leer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. ¿Alguien te enseñó a leer? (Si la respuesta es afirmativa, pregunte ¿QUIEN?  
O ¿aprendiste a leer solo(a)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. ¿A ti te gusta leer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d. ¿Qué te gusta leer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Si la respuesta a la primera pregunta es negativa, entonces pregunte:

a. ¿Quieres tener la habilidad de leer?

\_\_\_\_\_

b. ¿Cómo aprenderás a leer?

---

---

c. ¿Alguien tiene que ayudarte para que tú aprendas a leer?

---

---

d. ¿Quién crees que te puede ayudar a aprender a leer?

---

---

7. ¿Es posible que tú aprendas a leer solito?

---

---

8. ¿Aprender a leer es fácil o es difícil?

---

---

9. ¿Por qué crees que aprender a leer es fácil/difícil?

---

---

10a. ¿Las personas que viven contigo saben leer?

---

---

b. ¿Qué leen ellas?

---

---

c. ¿Dónde leen? (en la cocina, en la sala, etc.)

---

---

11a. ¿Ellos te han leído alguna vez a ti?

---

---

b. ¿Quiénes?

---

---

c. ¿Qué te leen?

---

---

d. ¿A ti te gusta que te lean?

---

---

e. ¿Por qué?

---

---

12. ¿Qué miras tú cuando alguien te está leyendo?

---

---

13a. Si yo te dijese: “Te voy a leer un cuento”, ¿qué haría yo?

---

---

b. Si yo te dijese: “Te voy a contar un cuento”, ¿qué haría yo?

---

---

c. ¿Leer un cuento y contar un cuento son actividades iguales o diferentes?

---

---

d. ¿En qué forma son iguales/diferentes?

---

---

14a. ¿Puedes leer con tus ojos cerrados?

---

---

b. ¿Cómo puedes hacerlo?

---

---

15a. ¿Tú tienes un televisor?

---

---

b. En la televisión hay algo que puedas leer?

---

---

(Trate de obtener respuestas que se refieran a libros, revistas y periódicos, sin mencionar estas palabras. Si no es posible, pregunte directamente con dichas palabras).

16a. ¿Tú vas a las tiendas o supermercados con tus padres?

---

---

b. Si la respuesta es afirmativa, ¿hay algo en el supermercado que tú o que la gente pueda leer?

---

---

c. ¿Qué pueden leer?

---

---

17. ¿Por qué lee la gente?

---

---

18. ¿Tú hablas un idioma?

---

---

19. ¿Qué idioma hablas?

---

---

### **ACTIVIDAD 5. CONCEPTOS DE LOS NIÑOS SOBRE LA LENGUA ESCRITA Y SOBRE LA REPRESENTACIÓN ILUSTRADA.**

Esta actividad sirve para obtener información sobre los conceptos que los niños tienen sobre la lengua escrita, como también sobre los términos que ellos entienden y usan sobre la letra impresa. A los niños se les pedirá, también, que escriban y dibujen y luego reaccionen frente a sus producciones. Los niños tendrán a su disposición una variedad de materiales para la escritura y el dibujo, tales como papel blanco y en colores, hojas con y sin líneas, crayones, lápices, marcadores, etc. Los materiales que el niño use dependerán del tipo de actividad que tengan que realizar y así lo anotarán los investigadores.

#### **Procedimiento**

1. Entregue los materiales a los niños y explíqueles lo que son.
2. Pida al niño que conteste las preguntas correspondientes a esta actividad.
3. Para identificar la respuesta con la pregunta correspondiente, señale cada respuesta escrita del niño con el número de la respectiva pregunta. Si el niño lee lo que escribe, también registre lo que el niño expresa que dice lo escrito.

Grabe las respuestas verbales de los niños. Trate de que la grabadora no interfiera la comunicación entre Ud. y el niño. El entrevistador o el observador debe registrar las respuestas no verbales del niño.

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del niño(a): \_\_\_\_\_

Edad del niño(a): \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: \_\_\_\_\_

(Tenga listo papel con y sin líneas, lápices, lapiceros, crayones, marcadores, etc.)

1a. Escribe para mí. (Si no hay respuesta, dígale “Pretende que escribes para mí, entonces”.)

b. ¿Por qué escogiste eso? (papel e implementos de escribir)

---

---

a. Léeme lo que escribiste.

---

---

b. Si el niño dice “No puedo”, pregúntele “¿Por qué no?” y luego dígale: “Pretende que lees lo que escribiste”.

---

---

3. Dime lo que escribiste. ¿Qué es esto... y esto? (Busque obtener términos como PALABRA, LETRA, etc.).

---

---

4. Escríbeme una letra.

---

---

5a. ¿Qué escribes cuando estás en la casa?

---

---

b. ¿Escribes cuando estás en la escuela? (Si el niño está yendo a la escuela)

---

---

c. ¿Qué escribes en la escuela?

---

---

6. ¿Por qué escribe la gente?

---

---



7. Entréguele materiales para dibujar.

- a. Dibuja algo para mí.
- b. ¿Por qué hiciste eso?

---

---

a. Muéstrame lo que has escrito hasta ahora.

---

---

b. Muéstrame lo que has dibujado.

---

---

9. (Asegúrese de que el niño tenga muestras tanto de su escritura como de sus dibujos frente a él o ella).

a. ¿Es dibujar lo mismo que escribir?

---

---

b. ¿En qué forma o de qué manera son iguales?

---

---

10. Indique al niño una variedad de muestras de letra escrita (manuscrito, cursiva, escritura en otro idioma diferente al español, una sola letra, letras que aparecen y reaparecen en un escrito corto y muestras de cosas que no representen la lengua escrita, tales como dibujos sencillos, formas geométricas, etc.).

Pídale al niño que identifique lo que corresponde a la lengua escrita.

---

---

11. Escriba tres nombres familiares incluyendo el nombre del niño y pida al niño que lea su nombre y lo señale.

---

---

### FASE 3. CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA

#### ACTIVIDAD 6. CONOCIMIENTO SOBRE LA MANIPULACIÓN DEL LIBRO

A los niños se les presenta un libro y se les pide que lo lean para el entrevistador. Si el niño no puede leer o se niega a leer, el entrevistador leerá el libro al niño. Durante la lectura, se administrará la Prueba de Conocimiento sobre Manipulación del Libro, desarrollada y adaptada por Goodman y Altwerger, del trabajo inicial de Clay y Doake (1972). Este instrumento incluye la direccionalidad del libro, entendimiento y uso de términos tales como PÁGINA, LETRA, PALABRA y otros conceptos relacionados con la lengua escrita.

#### Procedimiento

1. Escoja un cuento ilustrado que se adapte para la lectura de un niño que esté en la etapa anterior a la escolar.
2. Asegúrese de que el cuento tenga el título y su autor en la portada.
3. Tenga en cuenta que el cuento incluya ilustraciones y texto escrito bien claro y nítido. Si es posible escoja un cuento que tenga las ilustraciones en una página y la imprenta en otra.
4. Si Ud. es diestro, siéntese con su niño a la izquierda y viceversa si Ud. es zurdo.
12. El entrevistador debe tratar de eliminar toda influencia que provenga del papel de un profesor.  
Trate de no dar al niño mucha información o instrucciones relacionadas con la letra impresa.
13. Si el niño tiene dificultades por el uso de "cortinas", utilice un 'pointer' (puntero), tal como lápiz, lapicero, etc.

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del Niño(a): \_\_\_\_\_

Edad del Niño(a): \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: \_\_\_\_\_

Item.	Acción Entrevistado	Instrucciones	Respuesta Esperada	Respuesta del Niño
-------	---------------------	---------------	--------------------	--------------------

1. Muestre el libro; cubra el título con su mano. Abra el libro mostrando las páginas.	“¿Qué se llama esto? ¿Qué es esto? Si el niño responde con el título, escríbalo y pregúntele ¿Qué es (diga el título que dio el niño)”.	“Libro”, “cuento”, “título del libro”. “historia”.
2. Muestre el libro.	“¿Qué puedes hacer con él?”	Leerlo, Mirarlo, Contarlo, abrirlo
3. Muestre el libro.	“¿Qué hay dentro de él?”	Un cuento, dibujos, palabras, páginas, letras, cosas.
4. Presente el libro colocado al revés y en la dirección contraria a ser leído.	“Muéstreme la portada del libro. Toma el libro y ábrelo para que lo podamos leer juntos”.	Cualquier indicación que muestre la portada o la primera página.
5. Ábralo en la página 3.	“Teniendo la página abierta, dígame: Muéstreme una página. ¿Esta es una página?”	Muestra o coge una página o dice SI.
6. Dele el libro al niño.	“Léemelo, por favor”.	Acepte y escriba lo que dice y hace el niño.
7. Si el niño no lee o hace una lectura inapropiada, dele el libro al niño y lea la primera página.	“Te voy a leer este libro. Muéstreme donde debo empezar a leer”.	Muestra la letra impresa en la primera página. “¿Dónde empiezo?”
8. Voltee la hoja	“Muéstreme la parte de arriba de esta página”. “Muéstreme la parte de abajo de la hoja”.	Muestra el borde superior de la página. Muestra el borde inferior de la página.
9. Muestre la página al niño.	“Muéstreme con tu dedo exactamente donde debo empezar a leer”.	Señala la primera palabra de la página.
10. Muestre la página al niño.	“Muéstreme con tu dedo hacia donde debo seguir leyendo”.	Señala de izquierda a derecha.
11. Continúe mostrando la página.	“¿Hacia dónde debo continuar leyendo cuando termine aquí? (Muestre la última palabra del primer renglón”.	Muestra de arriba hacia abajo o señala el próximo renglón hacia abajo.
12. Lea la página lentamente	“Tú me señalas donde voy leyendo exactamente”.	Señala exactamente la palabra que Ud. lee.
13. Si hay letra impresa en las dos páginas, muéstrelas ambas.	“¿A dónde paso ahora?”	Señala la primera palabra de la página siguiente.
14. Lea las dos páginas siguientes. Si es posible voltee a una página que tenga letra impresa y dibujos. Voltee el libro al revés sin que el niño lo mire.	“¿Ahora ya puedes leer tú o quieres que yo siga leyendo? ¿Por qué?”	Registre lo que dice o hace el niño.
15. Muestre al niño como usar las tarjetas para cerrar las cortinas de la ventana. (Use dos tarjetas negras)	“Vamos a poner parte del cuento en esta ventanita. Quiero que cierres las cortinas así... hasta que yo solo pueda ver una letra. Ahora solo dos letras”.	Registre si el niño puede señalar el número de letras que le pide.

16. Abra las cortinas.	"Ahora ciérralas hasta que yo solo pueda ver una palabra". "Ahora solo dos palabras".	Registre si el niño puede señalar el número de palabras que le pide.
17. Abra las cortinas.	"Muéstame la primera letra de cualquier palabra". "Ahora muéstame la última letra de la misma palabra".	Muestra primera letra de una palabra. Muestra última letra de una palabra.
18. Quite las tarjetas.	"Muéstame una letra mayúscula, cualquier letra mayúscula".	Muestra una letra mayúscula correctamente.
19. Lea hasta el final del Cuento. Cierre el libro y entrégueselo al niño.	"Muéstame el título del libro" o "el nombre del cuento".	Muestra la cubierta o señala el título del cuento.
20. Busque la comprensión.	"Dime algo sobre el cuento".	Registre lo que dice el niño.
21. Entregue el libro al niño.	"Muéstame donde empieza el cuento." "Ahora indícame donde termina el cuento".	Abre el cuento en la primera página e indica el primer renglón. Voltea a la última página y muestra el último renglón.
22. Señalando el título del cuento	"Aquí dice (lea el título del cuento) por (lea el nombre de autor)". "¿Qué significa por (diga el "El hizo el cuento" nombre del autor)?"	"Él lo escribió". "El escribió el cuento". "El hizo el cuento".