

Manual

DE LECTURA TEMPRANA

compartida:

¿Por qué es importante y cómo
leer con niños y niñas de 0 a 7 años?

Autores: Bernardita Muñoz y Andrés Anwandter





Este Manual está protegido bajo la Licencia:
Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported License.



Ilustraciones de: Bernardita Muñoz

Ilustraciones cuento "Jairo y la comida", María Paz Vicéns (pp. 36, 37, 38 y 39).

1ª edición: Julio 2011.

Título: Manual de lectura temprana compartida ¿Por qué es importante y cómo leer con niños y niñas de 0 a 7 años?

Autor: Bernardita Muñoz y Andrés Anwandter

Diseño y diagramación:

Alejandra Meza

Manual



DE LECTURA **TEMPRANA**
compartida:

**¿Por qué es importante y cómo
leer con niños y niñas de 0 a 7 años?**

Autores Bernardita Muñoz y Andrés Anwandter

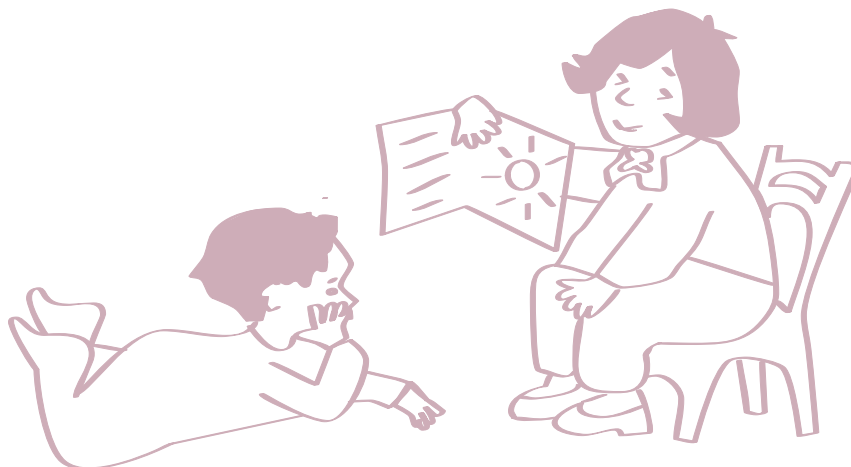
Índice

I.	Primera parte: Introducción	
	- Introducción.....	4
	- Leerle a los niños / Leer con los niños.....	8
	- Test.....	11
	- Organización de este Manual.....	12
II.	Segunda parte: ¿Por qué es importante leerle a los niños de 0 a 7 años?.....	13
III.	Tercera parte: ¿Cómo implementar la lectura temprana compartida?.....	18
1.	Cantidad: Leer todos los días.....	18
2.	Calidad: ¿Cómo y qué leerle a los niños?.....	19
2.1	¿Cómo leer?.....	19
2.2	¿Qué leer?.....	22
3.	¿Cómo leer con niños y niñas de diferentes edades?.....	25
3.1	Lectura de los 0 a 2 años.....	25
3.2	Lectura de los 3 a los 4 años.....	28
3.3	Lectura de los 5 a los 7 años.....	32
IV.	Cuarta parte: Un ejemplo de lectura temprana compartida con el libro "Jairo y la comida".....	36
V.	Galería de fotos.....	41
VI.	Datos de los autores.....	45
VII.	Referencias bibliográficas.....	46
	Agradecimientos.....	50

I. Introducción

Que los chilenos leemos poco nadie lo discute. Es un hecho que observamos cotidianamente. El Índice de Lectura reportado el año 2007 por Fundación La Fuente (www.fundacionlafuente.cl) también así lo confirma: sólo un 50% de los entrevistados declara haber leído un libro “por placer” la semana anterior. En la misma línea, las cifras oficiales plantean que si bien la lectura de libros ha avanzado en las últimas décadas, lo ha hecho a un ritmo muy lento: mientras que 1993 sólo un 25% de las personas encuestadas leían al menos un libro al año, en el 2005 estas alcanzaban un 40%. Sin duda es aun una cifra muy baja, sobre todo si la comparamos con otros países de la región, donde los porcentajes van desde un 50% en Colombia, Brasil y Perú, pasando por un 60% en México y Uruguay, hasta más de un 70% en Argentina. Aunque de acuerdo al nivel de desarrollo económico alcanzado durante las últimas décadas deberíamos esperar mejores resultados, seguimos leyendo considerablemente menos de lo que podríamos.

Pero si bien leer libros por placer es algo diferente a leer con los niños, son sin duda dos fenómenos que están fuertemente ligados: un estudio realizado en Santiago el 2006, con 188 familias de todos los niveles socioeconómicos, encontró que la mayoría de los padres y madres reconocieron leer con muy poca frecuencia a sus hijos. Un 45,5% de los entrevistados reportó no leer nunca cuentos a sus hijos, y el promedio de cuentos favoritos de los hijos recordados por los padres fue de apenas dos (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007). A partir de estos datos, podemos inferir que leerles libros a los niños no está incorporado a nuestra rutina diaria. Si comparamos además este resultado con el consumo de TV, la competencia es ciertamente desigual: de acuerdo a una encuesta



realizada en 2008, un 68% de los padres declaró que sus hijos ven televisión diariamente, en comparación con sólo un 21% que dice que leen libros todos los días (CNTV, 2008).

Esta notoria falta de interés en la lectura contrasta con los datos arrojados por el último Censo Nacional (2002), que sostiene que la alfabetización en Chile alcanzaría un 95.7% (“mayores de 15 años que pueden leer y escribir”). Ello se debe, sin duda, a la alta cobertura educacional en nuestro país: la matrícula de Educación Básica alcanza casi un 100%, y la de Educación Media poco menos del 90%. Sin embargo, esta capacidad de leer (y escribir) pareciera ocuparse la mayor parte del tiempo solamente en cumplir requerimientos rutinarios de lectura que nos demanda la vida cotidiana en una sociedad altamente “letrada” como aquella en la que vivimos: leemos carteles, avisos, instrucciones, formularios, diarios, etc. Adquirimos información a través de ellos, pero sin necesariamente lograr nuevo conocimiento, fomentar la reflexión, desarrollar la imaginación, obtener placer o entretenimiento.

Estas otras dimensiones de la lectura, generalmente asociadas a leer libros, son justamente las que nos motivan a leer más y mejor, dándole sentido como una de las invenciones fundamentales del ser humano, más allá de la utilidad práctica que pueda tener. Si nos concentramos solo en esta última dimensión, en cambio, nos comportamos más bien como seres *técnicamente alfabetizados pero funcionalmente analfabetos* (Bettelheim, 1982), incapaces de aprovechar la lectura en todo su potencial. Esto podría explicar los resultados que obtenemos periódicamente en estudios de la OECD, en el sentido de que la mayoría de los chilenos no somos capaces de “entender lo que leemos” (CEP, 2000). Podemos determinar cómo suena y qué dice un texto impreso, pero nos cuesta más comprender el sentido de lo que dice.

Ahora bien, por lo anterior y por otras razones, en nuestra sociedad es evidente una preocupación constante respecto a la educación. Los padres y madres estamos naturalmente ansiosos respecto a la calidad de la educación que reciben nuestros hijos, en cuyo corazón está, sin duda, la



alfabetización. También se espera socialmente que los establecimientos educacionales y los profesores asuman la responsabilidad de alfabetizar a los niños de maneras demostrables. El Estado quiere además asegurarse que las escuelas entreguen educación de calidad, por lo que monitorea periódicamente, a través de SIMCE (y otras pruebas internacionales, como PISA), el progreso y los resultados académicos de los establecimientos educacionales en Lenguaje y en otras asignaturas en que la alfabetización es fundamental para el aprendizaje. Como es de dominio público, estas pruebas han mostrado un crecimiento muy gradual en nuestro nivel de lectura a lo largo de las últimas décadas (a veces más bien un estancamiento), lo que no puede dejarnos tranquilos. Es importante saber, sin embargo, que, por razones metodológicas, estas pruebas no son capaces de medir la capacidad de leer en todas sus dimensiones, concentrándose en general en los aspectos más funcionales de ésta. Esto puede confundirse con una valoración incompleta de la lectura, poniendo énfasis solamente en su valor práctico. Pero también, lo que resulta más grave, puede inducirnos a pensar que la alfabetización es una tarea exclusiva

de la escuela, donde están los profesionales que conocen los métodos adecuados para enseñar a leer.

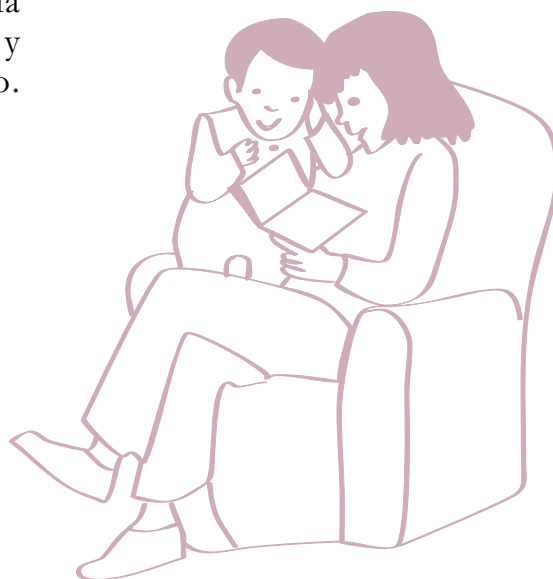
Nuestro punto de partida es exactamente el opuesto. Padres y madres podemos, y debemos, hacer nuestra parte en la alfabetización de nuestros niños, complementando la enseñanza que puedan recibir en la escuela, y procurando que estos tengan experiencias de lectura amplias, variadas y plenas de sentido, que los ayuden a comprenderla y valorarla en todas sus dimensiones. Como señala Bruno Bettelheim: “Hay dos maneras radicalmente diferentes en las que leer (y aprender a leer) puede ser experimentado: ya sea como algo de gran valor práctico, importante si uno quiere progresar en la vida; o como fuente de conocimiento ilimitado y de las más impactantes experiencias estéticas. Cuál de estas dos maneras o en qué combinación de las mismas el niño experimente el aprendizaje de la lectura, depende de las impresiones que recibe de sus padres y de la atmósfera de su hogar, y de cómo leer le ha sido enseñado en la escuela.” (Bettelheim, 1982, p.50).

Con todo esto en mente, nos propusimos escribir este Manual poniéndonos los siguientes objetivos:

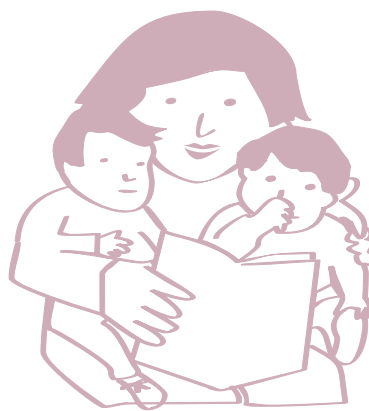
- Revisar, traducir y sintetizar la investigación actual en el ámbito internacional que fundamentan la importancia de la lectura temprana compartida con niños de 0 a 7 años.
- Servir de nexo o puente entre la investigación académica y los padres y educadores del contexto chileno.

- Posicionar la lectura temprana compartida como una estrategia a implementar en los espacios habitados por niños y niñas: hogares, jardines infantiles, escuelas y colegios, bibliotecas, etc.

- Proveer a los adultos (padres, madres y docentes) de un Manual práctico y amigable para fomentar la lectura temprana compartida de libros con niños pequeños.



LEERLE A LOS NIÑOS LEER CON LOS NIÑOS



¿Qué importancia tiene leerles a los niños y leer con ellos fuera del contexto escolar? ¿Apoya acaso su alfabetización? ¿Hay alguna razón que nos impulse a hacer un esfuerzo por cambiar nuestros hábitos? ¿Hay alguna diferencia entre un niño al que sus padres le leen libros y uno al que no? ¿No es acaso rol de los profesores enseñar a leer a los niños? ¿Influye, por ejemplo, en cómo les vaya en el colegio el pasar tiempo leyéndoles libros? ¿Podemos quedarnos tranquilos afirmando que en esta Era la televisión y el computador han simplemente reemplazado a los libros? ¿No ocupan acaso el mismo rol: informar y entretener? Este es el tipo de preguntas que nos necesitamos hacer para dimensionar el problema. Las respuestas a estas preguntas han estado a su vez liderando la agenda de investigación internacional en el área de la alfabetización y han recogido evidencia robusta de que leerles a los niños, y leer con ellos, sí hace una diferencia. Pero ¿cuál es esa diferencia?

La evidencia de las investigaciones muestra que la mayoría de los procesos necesarios (o prerrequisitos) para que los niños aprendan a leer y escribir, ocurren antes de que estos entren al sistema escolar (Pressley, 1998). En otras palabras, la tarea empieza en la casa, en la sala cuna y/o el jardín infantil. Pero esto no significa que tenemos que enseñarles a leer y escribir antes de que comiencen su educación

formal. Significa más bien que si durante este primer período de su desarrollo los niños se han familiarizado con el mundo letrado, si se han convertido en expertos escuchando cuentos y “leyendo” imágenes, estarán definitivamente mejor preparados para enfrentar las demandas crecientes del sistema escolar y del mundo en general. Estudios en esta línea incluso muestran que los niños a los que se les ha leído, no sólo les va mejor en la escuela o el colegio, sino también alcanzan niveles más altos de estudio en su vida adulta.

Pero las investigaciones también nos entregan evidencia de que es necesario ampliar la forma tradicional de leer. Sentarse (o tenderse) junto a nuestros hijos y leerles un cuento sin interrupciones antes de dormir, aunque importante, no es la estrategia más efectiva para ayudar a convertirlos en buenos lectores. Si bien el vínculo afectivo que se genera en la lectura compartida también ha mostrado tener un efecto positivo en la alfabetización (Bergin, 2001; Leseman y de Jong, 1998, en Villalón, Bedregal, Strasser y Zilliani, 2007), es la lectura “dialógica” la que ha mostrado ser más eficaz a la hora de desarrollar la alfabetización temprana. Esta estrategia involucra un cambio en los roles del adulto y del niño al leer el libro. En este método el adulto incentiva al niño a convertirse en el relator de la historia, asumiendo una postura de escucha activa, en lugar de simplemente leer la historia. El adulto agrega

información, hace preguntas y estimula al niño a dar explicaciones y descripciones más sofisticadas (Villalón et. al. 2007).

Esta última estrategia es la que hemos adoptado para desarrollar en el siguiente Manual: se trata, por un lado, de fomentar que los niños tengan aproximaciones y experiencias de lectura desde antes de su entrada a la educación formal (y también, fuera de ella, cuando ya la han iniciado), por eso hablamos de “lectura temprana”.

Por otro lado, se trata de que los adultos que rodean a los niños (padres, madres o cuidadores) se involucren en esta actividad, mediándola, de manera que ésta los haga acceder, de la manera más completa posible, a las distintas dimensiones de la lectura; por eso hablamos de “lectura compartida”.



Manual de Lectura Temprana Compartida

Antes de comenzar a leer este Manual, averigua cuánto sabes acerca de la alfabetización temprana en general y de la lectura temprana compartida en específico, respondiendo **Sí** o **No** a las siguientes afirmaciones:



TEST

Sí / No → La definición de alfabetización ha cambiado en los últimos 40 años.

Sí / No → La alfabetización es mucho más que leer y escribir.

Sí / No → La alfabetización empieza cuando los niños nacen.

Sí / No → El aprendizaje futuro de niños y niñas está relacionado con su alfabetización temprana.

Sí / No → Los padres y cuidadores de las guaguas son los primeros modelos de alfabetización.

Sí / No → Aunque yo no sea un buen lector o lectora, puedo apoyar la alfabetización de mis hijos o de los niños que tengo a cargo.

Sí / No → La lectura temprana compartida es leerle a las guaguas desde que nacen.

Sí / No → No basta leerle todos los días a mis hijos o a los niños que tengo a cargo, también tenemos que conversar sobre lo que leímos.

Sí / No → La conversación antes, durante y después de la lectura es tan importante como la lectura misma.

Sí / No → Es necesario leer con los niños y niñas diferentes tipos de libros y textos.

Sí / No → La lectura temprana compartida es una actividad de mutua satisfacción entre adultos y niños.

Sí / No → El primer día de escuela o colegio es demasiado tarde para empezar a aprender a leer.

Aunque parezca increíble, las afirmaciones que acabas de contestar son todas correctas. Si ya contestaste que **Sí** a todas ellas, significa que manejas las nociones básicas sobre este tema, y que en este Manual podrás actualizar tus conocimientos sobre la alfabetización temprana en general y la importancia de la lectura temprana compartida en específico. Si contestaste que **No** a alguna o a todas ellas, acá aprenderás nuevos contenidos y recibirás herramientas para transformarte en un mediador o mediadora de la lectura de niños y niñas de 0 a 7 años.

ORGANIZACIÓN DE ESTE MANUAL

Para facilitarte la lectura de este Manual, su contenido está dividido en tres partes: la primera se centra en responder a la pregunta ¿por qué es importante leerle a los niños de 0 a 7 años? Para responderla, hemos revisado primero libros y artículos científicos que se han publicado en los últimos 10 años en el ámbito académico internacional (particularmente anglo-sajón) sobre este tema y otros relacionados. Luego hemos traducido y resumido las principales ideas para hacer esta información accesible a un amplio público potencialmente interesado en este tema: madres y padres, hermanas y hermanos, profesores y profesoras, jefes de UTP, directores, parvularias, abuelos, tíos, bibliotecarias, y adultos en general que interactúan con niños y niñas de 0 a 7 años y se interesan en su desarrollo y aprendizaje. Esto es importante, porque la forma en que comunicamos el resultado de las investigaciones es tan

importante como el resultado mismo (Wise, 2007).

La segunda parte del Manual responde a la pregunta ¿cómo leer con niños y niñas de 0 a 7 años? Entrega recomendaciones precisas sobre la manera más apropiada de llevar a cabo la actividad de la lectura temprana compartida, dividiendo a los niños y niñas en tres etapas de acuerdo a su edad: guaguas de 0 a 2 años, infantes de 3 a 4 años y niños pequeños de 5 a 7 años. La tercera parte presenta un ejemplo desarrollado de lectura dialógica con el cuento ilustrado "Jairo y la comida". Esperamos que este Manual te resulte interesante, útil y encuentres ideas para apoyar el desarrollo de la alfabetización de los niños y niñas con los que interactúas.



II. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LEERLE A LOS NIÑOS DE 0 A 7 AÑOS?



Hace alrededor de 40 años, diversas investigaciones en el ámbito de la educación y la psicología comenzaron a reportar los beneficios que tiene leerles a los niños preescolares para predecir sus aprendizajes en diversos ámbitos. El más evidente, y por lo tanto el más estudiado, ha sido el efecto positivo que tiene en el desarrollo lingüístico (tanto en el “lenguaje receptivo”, es decir lo que los niños comprenden, como en el “lenguaje expresivo”, es decir lo que los niños comunican), así como también en su alfabetización inicial y emergente (Sigel y McGillicuddy-Delisi, 1984; Wells, 1985; Teale, 1986; Adams, 1996; Crain-Thoreson y Dale, 1999; van Kleeck, Gillam, Hamilton y McGrath, 1997; Leseman y de Jong, 1998). Pero aunque este efecto es importante en sí mismo, leerles a los niños preescolares no se limita solamente a apoyar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. También sirve para muchas otras cosas. Dado que al leerle a los niños los adultos

solemos usar un lenguaje más abstracto (es decir, un lenguaje que requiere que el niño piense más allá de lo inmediato y observable) que cuando interactuamos cotidianamente con ellos, la lectura temprana compartida también se relaciona positivamente con el desarrollo de las habilidades representacionales, la competencia para resolver problemas (Sigel, 1982; Sigel, Stinson, y Flaugher, 1991) y la participación de los niños durante futuras interacciones comunicativas (Pellegrini et al., 1990; van Kleeck et al., 1996; van Kleeck et al., 1997). Estos aspectos son esenciales para un buen desempeño en el sistema escolar (y la sociedad en general), por lo cual la lectura temprana compartida también ayuda a predecir un buen desarrollo académico futuro (Durkin, 1966, Chomsky, 1972, Wells, 1985, Thoreson y Dale, 1999, McCormick y Mason, 1994, Payne, Whitehurst y Angell, 1994, Campbell, 2001 y Burgess, Hecht, y Lonigan, 2002, en Natsiopoulou, Souliotis y Kyridis, 2006).

A partir de esta contundente evidencia, la “alfabetización emergente” empezó a ser el centro de atención de la investigación académica ligada a la lectura en la infancia. Pero ¿qué significa alfabetización emergente? Diversos investigadores acuñaron este término para referirse a lo que los niños y las niñas saben acerca de leer, escribir, escuchar y comunicarse en general, antes de comenzar a leer y escribir

de manera convencional bajo la educación escolar formal (Sulzby y Teale, 1991). Cuando hablamos de “alfabetización emergente” nos estamos refiriendo entonces a las bases o los cimientos del uso del lenguaje, los cuales, como sabemos, se establecen mucho antes de que los niños entren a la escuela o el colegio (Taylor, 1997; Martello, 2002). Comienzan más bien cuando las guaguas observan a los adultos y a los niños mayores interactuar con el lenguaje oral e impreso. Evidencia reciente en este ámbito ha revelado la importancia central de los años preescolares en el establecimiento de un fundamento robusto para el lenguaje en general, una comprensión de las características del lenguaje impreso, y el desarrollo de los conceptos necesarios para entender las historias (Hart y Risley, 1999; Snow, Burns, y Griffin, 1998; Jordan, Snow, y Porche, 2000).



Está claro que el proceso de alfabetización es mucho más que aprender solamente a reconocer las letras y saber cómo se construyen palabras con ellas. Esto corresponde más bien al proceso llamado "decodificación". Aunque obviamente fundamental, la decodificación de un texto debe conjugarse con otros procesos cognitivos para que podamos hablar de lectura propiamente tal: una comprensión del sentido que tiene la decodificación, de la manera en que funciona para producir significados, del contexto en que se da y del modo en que interactúa con él. Ser alfabetizados significa, entonces, no solo "leer y escribir", sino que saber utilizar las tecnologías de nuestros días y decidir para qué nos sirve escribir y leer, y qué necesitamos saber para funcionar en nuestro tiempo y contexto (Meeks, 1991). A este respecto, Bruno Bettelheim apunta: "Sólo cuando empezamos a responder personalmente al contenido del texto, abriéndonos hacia su mensaje (sin importar si la consecuencia de esto es aceptación, modificación, o denegación) vamos más allá de la mera decodificación o percepción de las palabras y empezamos a percibir significados. Entonces traemos nuestras experiencias pasadas e intereses presentes a la lectura; en resumen, nos involucramos activamente en la lectura, finalmente capaces de comprender lo que el texto significa para nosotros, y lo que puede hacernos o hacer por nosotros. Este proceso de compromiso con la alfabetización se establece mejor y más fácilmente temprano en la vida." (Bettelheim, 1982, pp.36-37)

Así como la "escritura emergente" comienza cuando las guaguas empiezan a hacer marcas, puntos, líneas, círculos o espirales, mucho antes de aprender a escribir las letras, la "alfabetización emergente" comienza cuando le cantamos a las guaguas, les leemos

libros con rimas, les hablamos como si entendieran, les contamos lo que está pasando, lo que estamos haciendo, cómo nos sentimos y por qué nos sentimos así y respondemos a los intentos de las guaguas (tanto verbales, como no verbales, es decir, los sonidos y los movimientos de sus cuerpos) por comunicarse con nosotros. Pero no todos los padres y madres nos comportamos de la misma manera. Investigaciones en este ámbito han demostrado que los padres y madres varían significativamente en la cantidad de tiempo que hablan con sus hijos pequeños. Se sostiene, por ejemplo, que una diferencia de un 20% en la variabilidad del vocabulario de los niños se explica por la mayor frecuencia con que las madres le han hablado a sus guaguas (Huttenlocher et al., 1991).

Ahora bien, antes de seguir adelante, es necesario que aclaremos mejor algunas ideas para evitar confusiones. Algunos padres, al escuchar sobre la existencia de la alfabetización emergente, creen que su deber es enseñarles a leer a sus hijos lo antes posible, bajo métodos estrictos, para que así les vaya mejor en la escuela o el colegio. Este es un gran error. De hecho, presionar a los niños a que aprendan a leer y escribir antes de que comiencen la educación formal puede justamente generar el efecto opuesto: dañar el desarrollo de su alfabetización. Entonces, la mejor manera de desarrollar las habilidades necesarias para aprender a leer y escribir en niños pequeños, es pasarlo bien en torno a actividades de alfabetización. La investigación en este tema muestra que los primeros 5 años de vida son particularmente claves para el desarrollo de nuestras habilidades de lectura. Hay que recordar que la "alfabetización emergente" tiene que ver

con "leer", pero también con escribir, mirar, escuchar y hablar, desarrollándose a través de la comunicación verbal y no verbal que establecemos con los niños desde que nacen, a través de las miradas, los gestos, las expresiones faciales, los llantos, el habla en nuestras casas y nuestras comunidades.

La mayoría de los expertos en este tema, concuerdan en que la alfabetización está mejor apoyada cuando las guaguas y niños de 0 a 7 años:

- Leen con un adulto todos los días.
- Tienen oportunidades para aprender las diversas maneras en que la alfabetización (leer, escribir, mirar, escuchar y hablar) es parte de la sociedad en la que viven.
- Tienen muchas oportunidades para desarrollar su lenguaje oral receptivo (escuchar) y expresivo (hablar), tanto con adultos como con otros niños.
- Se saben y disfrutan canciones y rimas.
- Aprenden a reconocer el mundo impreso que los rodea: libros, revistas, diarios, carteles, avisos, etc.
- Conocen la mecánica de lo impreso, por ejemplo, que leemos las letras de izquierda a derecha, de arriba a abajo y que damos vueltas las páginas de derecha a izquierda.
- Tienen oportunidades para jugar con las letras y los sonidos que les corresponden.
- Visitan regularmente una biblioteca.

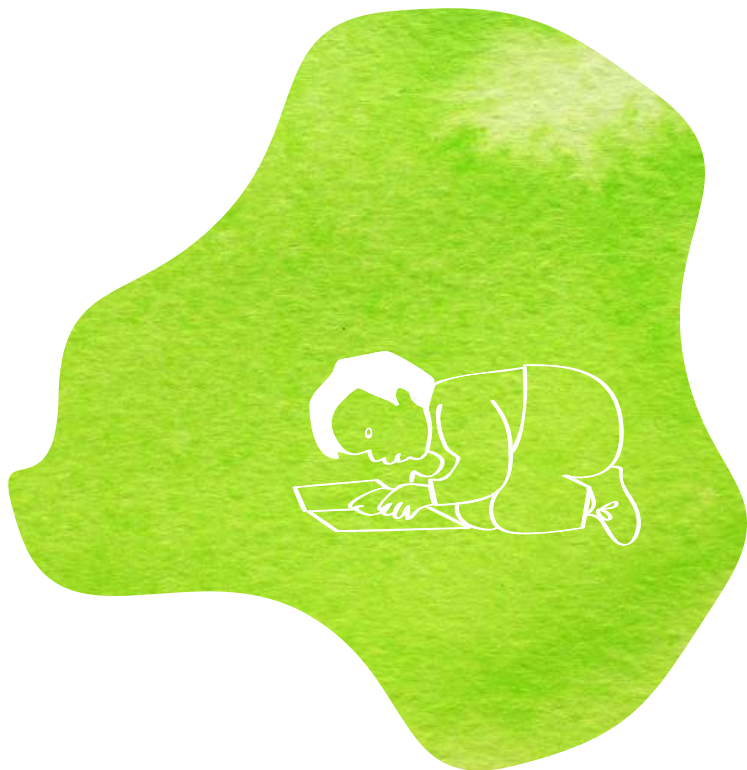
La alfabetización temprana no debe ser, por lo tanto, una experiencia individual y aislada, sino más bien una actividad colectiva, de mutua satisfacción entre adultos y niños. Este es el enfoque adoptado en este Manual.

Como dijimos anteriormente, llamamos "lectura temprana compartida" a la actividad de alfabetización en que un adulto le lee a uno o más niños. En este contexto, "lectura" significa no solo que los niños escuchen lo leído, sino que también puedan mirar lo impreso y las imágenes, si las hay, que van con lo leído. Se habla además de lectura "temprana", porque es antes de que los niños aprendan a leer por sí solos en forma convencional en la etapa escolar. Finalmente, se señala que es "compartida", ya que al menos se necesita una diada, formada por un adulto y un niño, que compartan la lectura de un texto.

En la lectura temprana compartida, adultos y niños interactúan socialmente en torno al texto leído.

En este sentido, no es suficiente leer el texto, resulta necesario además establecer un diálogo "extratextual" (es decir, conversar a partir de lo que leímos en el texto) con los niños: es la interacción que establecemos en torno a la lectura de un libro lo que facilita el desarrollo de su alfabetización. Este tipo de lectura temprana compartida se llama "lectura dialógica" y es fundamental en el desarrollo lingüístico. Intervenciones que han enseñado a los padres y a los profesores a usar la lectura dialógica han demostrado aumentos significativos en el lenguaje de los niños y niñas participantes (Whitehurst et al., 1988; Arnold, Lonigan, Whitehurst y Epstein, 1994; Whitehurst, Arnold, et al., 1994; Whitehurst, Epstein, et al., 1994; Crain-Thoreson y Dale, 1999; Lonigan et al., 1999). Algunas investigaciones muestran, por ejemplo, que los niños aprenden más vocabulario cuando les leemos y luego conversamos sobre lo leído, que cuando solo les leemos (Hargrave y Senechal, 2000).

Cuando dialogamos con los niños en torno a la lectura, es decir, les hablamos y los escuchamos hablar a ellos sobre las descripciones de las imágenes, nombramos los objetos que aparecen en el texto, explicamos los hechos, hacemos y respondemos preguntas para ayudar a los niños a asociar lo leído con su propia vida, es cuando la lectura temprana compartida tiene mejores efectos (Kaderavek y Sulzby, 1998). Cuando antes, durante o después de leer sostenemos este diálogo extratextual con los niños, les transmitimos que la lectura es un acto signifiante, que las palabras significan o imparten significado, en definitiva, les mostramos cómo funcionan los símbolos en general. En este sentido, estamos por un lado promoviendo su desarrollo lingüístico e intelectual, y por otro, expandiendo lo que los niños pueden



aprender con nuestra ayuda.

La investigación en torno a la lectura temprana compartida que hemos revisado enfatiza además la utilidad que ésta tiene en aumentar la experiencia psicológica en general de los niños. Esto, dado que los libros cumplen un rol dual (Sims Bishop, 1997): por un lado, funcionan como espejos, ayudando a reflejar, reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones e ideas. Por otro lado, cumplen la función de ventanas, al permitir acceder y mostrar nuevas perspectivas o nuevas realidades (Mendoza y Reese, 1999). Investigaciones en este ámbito han mostrado, por ejemplo, cómo los libros ilustrados pueden ayudar a fomentar el autocuidado y el cuidado de objetos, plantas, animales y otras personas (Letts, 1997; Mecca, 1998).

En el dominio más propiamente educacional formal, uno de los argumentos más convincentes para promover la lectura temprana compartida, es que, como hemos dicho, beneficia la adquisición del lenguaje de los niños y, en este sentido, el desarrollo

de su alfabetización formal. Son numerosos los estudios que han documentado los efectos positivos de leerles a los niños en etapa preescolar para enfrentar los desafíos de su vida académica posterior (Scarborough y Dobrich, 1994). Un estudio correlacional desarrollado por Wells (1985), por ejemplo, concluyó que la frecuencia con que se les lee a los niños entre los 1 y los 3 años, se asocia significativamente con los resultados de alfabetización y habilidades de lenguaje oral medidas a la edad de 5 años.

En este ámbito también, la evidencia longitudinal del programa internacional Bookstart, que ha apoyado la lectura temprana compartida mediante la entrega gratuita de libros a las familias con niños pequeños en Inglaterra y otros 10 países en la última década, ha demostrado cómo esta actividad sienta las bases para el éxito escolar futuro. Esto no solo se aplica a la disciplina de Lenguaje, los estudios sobre Bookstart también sugieren que la lectura temprana compartida predice un buen rendimiento en Matemáticas y Ciencias a los 7 y 8 años.



1. Cantidad:

Leer todos los días

Las investigaciones han mostrado que el desarrollo de la alfabetización de los niños depende en parte de la frecuencia con que les leemos o leemos con ellos. Mientras más seguido lo hagamos, tanto mejor. Es interesante en este sentido detallar el siguiente estudio al respecto: utilizando el método estadístico de regresión múltiple, se analizaron los resultados de 1174 niños y niñas ingleses en función de evaluar cuán bien puede ser predecido el resultado que obtienen en un Test de Lectura a la edad de 10 años, considerando como variables explicativas el resultado que los mismos niños alcanzan en Matemáticas a la misma edad, la cantidad de niños

¿Cómo implementar la lectura temprana compartida?



que viven en sus casas, el sexo y la cantidad de veces a la semana que se les leyó a la edad de 5 años. Los resultados mostraron que los niños que obtuvieron altos puntajes en las pruebas de lectura a la edad de 10 años, también mostraban buen rendimiento en Matemáticas, tenían en general 1 o 2 hermanos o hermanas, eran de sexo femenino, y, la correlación más importante para nuestro tema, se les había leído todos los días a la edad de 5 años. Además, notablemente, si a estos niños se les había leído con menos frecuencia - es decir, 4, 3, 2 o solo 1 vez a la semana - esta variable dejaba de ser relevante para explicar los resultados a la edad de 10 años (Muñoz, 2009). En otras palabras, este estudio

concluyó que la lectura temprana compartida a la edad de 5 años solo apoya los resultados futuros si es una actividad que llevamos a cabo todos los días, es decir, si es un hábito o una actividad incorporada a nuestra rutina.

Otras investigaciones en esta misma dirección también han concluido que aproximadamente 8% de la varianza de los resultados en pruebas de lenguaje que alcanzan los niños al comenzar la escuela o el colegio puede ser explicada debido a la frecuencia con que se le ha leído en la etapa previa. Más interesante aun, estos resultados se dan en todas las clases sociales (Scarborough y Dobrich, 1994; Pellegrini, et.al., 1995).

2. Calidad: ¿cómo y qué leerle a los niños?

2.1 ¿Cómo leer?

Diversos estudios comparativos han intentado comprender las grandes diferencias en el grado de alfabetización con el que niños y niñas comienzan la educación formal, estudiando los hábitos y rutinas familiares. Así, una investigación focalizada en los hábitos de lectura en familias provenientes de contextos socioeconómicos bajos en Estados Unidos, concluyó que en la mayoría de ellas a los niños se les leía en su dormitorio de noche. Las principales lectoras eran las madres, quienes compartían con sus hijos libros que no eran desafiantes en términos de lenguaje o conceptos. Los niños solían responder a los libros notando detalles en las ilustraciones, haciendo preguntas, nombrando, "leyendo" de manera emergente y actuando las historias. El estudio determinó que este tipo de interacción extratextual, aunque muy necesaria, no es aun suficiente para potenciar la alfabetización emergente de los niños, dado el bajo nivel de abstracción alcanzado en términos cognitivos (Green, 1999).

Por otro lado, una investigación que exploró los hábitos lectores en familias griegas, concluyó que las familias con más años de educación, solían más frecuentemente leer libros que contar cuentos sin utilizar libros, y establecían también con más frecuencia

relaciones extratextuales de mayor nivel de abstracción, tales como hacer conexiones entre lo leído y la vida de los niños, elaborar las historias y ayudar a los niños a predecir (Natsiopoulou, Souliotis y Kyridis, 2006). En esta línea, Neuman (1996) sugiere que el nivel de abstracción desplegado en las interacciones extratextuales que ocurren durante la lectura temprana compartida se relaciona con las habilidades lectoras de los padres. Si los padres son mejores lectores, establecen niveles de abstracción mayores que si no lo son.

Otra investigación en torno a las interacciones extratextuales que establecen los padres con sus hijos antes, durante y después de la lectura, estudió 96 díadas de padres con niños de 3,4 años en promedio. A partir del análisis de las interacciones, se determinaron 4 niveles de abstracción para clasificar los distintos grados en que los niños, en el contexto de la lectura compartida, tienen que ir cognitivamente por sobre lo observable en sus diálogos con los adultos. Así, los niveles 1 y 2 requieren pensamiento concreto, ya que se refieren a información que está perceptualmente presente en el texto, mientras que los niveles 3 y 4 requieren progresivamente una mayor abstracción, ya que se basan en información que es preciso inferir de la lectura y que amplían la comprensión que se logra de ella (Ver Tabla N°1).

TABLA N°1: Niveles de abstracción

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Percepción	Análisis selectivo / Integración de la percepción	Reordenar / Inferir en torno a lo percibido	Razonar en torno a lo percibido
<p>Etiquetar: Nombrar un objeto o persona del texto. Por ej.: “¿Quién hizo X?” “¿Sabes cómo se llama esto?” “¿Qué crees que es eso?” Incluyendo negaciones: “Esto no es un X.”</p>	<p>Describir características: Focalizarse en propiedades perceptuales (porte, forma, tamaño, color) de los objetos o personas, o especificar el tipo de objeto (“¿Qué tipo de X?”), la cantidad o posición.</p>	<p>Inferir: Basarse en las imágenes o el texto para inferir algo que no está explícitamente en las imágenes o el texto. Por ej.: “Trató, pero no le resultó”; “Se está acordando de algo importante”.</p>	<p>Predecir: Aventurar qué va a pasar en la historia cuando el niño no conoce la historia (si ya la conoce, es “Recordar información”, nivel 3). Por ej.: “¿Qué crees tú que pasó entonces?”</p>
<p>Localizar: Describir la ubicación de un objeto o persona, o hacer preguntas respecto a la ubicación. Por ej.: “¿Dónde está X?” “¿Puedes ver a X?”</p>	<p>Describir o notar una escena: Describir o notar acciones que son inmediatamente percibidas en el texto o en las imágenes. Por ej.: “La niña salió de su casa”.</p>	<p>Recordar información: Focalizarse en información previa presentada en el libro durante ésta u otras lecturas previas; resumir o sintetizar información a partir de una serie de imágenes. Por ej.: “La niña había buscado su oso por todos lados, pero no lo había podido encontrar”.</p>	<p>Conocimiento factual o definiciones: Proveer información general que no está en la historia. Incluye definir palabras o distinguir entre realidad y fantasía. Por ej.: “Los pingüinos viven donde hace mucho frío, entonces es raro encontrarse un pingüino en la calle ¿no crees?”.</p>

TABLA N°1: Niveles de abstracción (continuación)

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Percepción	Análisis selectivo / Integración de la percepción	Reordenar / Inferir en torno a lo percibido	Razonar en torno a lo percibido
<p>Notar: Dirigir la atención a una imagen. Por ej.: “Mira, acá está X”.</p>	<p>Completar un test de cloze: Detenerse para dejar que el niño complete la oración. Por ej.: “Caperucita Roja iba a ver a su...”.</p>	<p>Juzgar o evaluar: Emitir un juicio respecto a los personajes, objetos o ideas, incluyendo características no perceptibles y estados internos, (como tener hambre o estar triste), introducidos por verbos epistémicos (“yo pienso”, “yo creo”), juicios (bonito, divertido, etc.) que proveen un punto de vista o interpretación sobre lo que un personaje está sintiendo o pensando.</p>	<p>Explicar: Ir más allá de la historia para proveer explicaciones, frecuentemente indicadas con palabras como “porque”, “así”, “desde que”, o preguntando “¿Por qué?” o “¿Cómo?”.</p>
<p>Contar: Contar los elementos que aparecen en una imagen. Por ej.: “Hay 1, 2, 3 chanchitos en el corral”.</p>		<p>Identificar semejanzas: Comparar o contrastar contenidos del libro con la vida del niño o con el mismo libro.</p>	

Traducida de la adaptación hecha por van Kleeck et. al (1997) de los niveles de abstracción desarrollados por Blank, Rose y Berlín (1978), en Hammet, van Kleeck y Huberty (2003).

Esta investigación sugiere entonces que resulta mucho más eficaz para la alfabetización si transformamos la lectura temprana compartida en una conversación en donde las preguntas que formulemos y las acotaciones que hagamos ayuden a los niños a comprender y dar sentido a la historia, orientando nuestra conversación a realizar inferencias y predicciones, hipotetizar, resumir y explicar. De esta manera, podemos también ocupar la lectura como una instancia de diálogo y conocimiento del mundo de los niños, al mismo tiempo, las asociaciones que hagan con el texto leído nos darán cuenta del mundo que están viviendo: las experiencias, conflictos, aprendizajes y descubrimientos que van haciendo día a día en el devenir de su experiencia.

2.2 ¿Qué leer?

Los libros son, por supuesto, el foco de atención durante la lectura y proveen el contenido en torno al cual ocurre la interacción y el diálogo (Hammett. et. al, 2009). En este ámbito, la literatura internacional concuerda en que es necesario leerles diferentes tipos de libros a los niños y niñas. Las investigaciones han mostrado que el tipo de libro o género del texto influye en la cantidad y contenido de las conversaciones que establecemos con los niños, la diversidad de vocabulario y el largo de las oraciones extratextuales ocupadas (Hammett, van Kleeck y Huberty, 2009). En estos aspectos son las obras literarias las que suelen provocar conversaciones más complejas y ricas con nuestros niños. Sin embargo es importante que ellos comprendan que la lectura puede tener distintas funciones en la sociedad. Para Margaret Meeks, la gran diferencia que importa a futuro es la que divide a los niños entre aquellos que descubren los tipos de alfabetización que la sociedad valora y la manera de demostrar sus competencias en función de obtener reconocimiento, y aquellos que no lo hacen (Meeks, 1991). Para comprender los diferentes tipos de alfabetización valorados socialmente, tenemos que comenzar entendiendo que

hay diferentes tipos de textos o libros que cumplen diferentes propósitos. Hay dos grandes grupos de textos que se prestan muy bien para actividades de lectura temprana compartida.

Libros ilustrados

Los libros ilustrados son el tipo de libro más común que los adultos leen a los niños preescolares en el mundo occidental (Phillips y McNaughton, 1990; Dickinson, De Temple, Hirschler, y Smith, 1992). Se definen como libros para niños que narran una ficción literaria, siguiendo una estructura común: presentación de un problema, intentos de resolverlo y una solución final. Aunque el propósito principal es la entretención, en este tipo de libros tanto el texto como las imágenes son fuentes de información y conocimiento, y estímulos para el diálogo. A este respecto, es interesante fijarse si las imágenes simplemente reflejan lo que dice el texto, si agregan información, o si lo contradicen, ya que cada una de estas situaciones puede dar origen a conversaciones diferentes a la hora de leer con los niños.

Una buena cantidad de libros con ilustraciones contienen versiones de cuentos de hadas tradicionales. Estas historias y su papel en el desarrollo de los niños han concitado gran atención entre investigadores de distintas disciplinas (literatura, lingüística, psicología, etc.). Autores como Bettelheim (1977), entre otros, han argumentado que los cuentos de hadas que leemos con los niños resuenan con preocupaciones infantiles universales – tales como el abandono, el abuso, o el momento en que se alcanza la madurez – brindándole diferentes posibilidades de resolución, lo que les ayuda a comprender y resolver sus conflictos psicológicos. También brindan una buena oportunidad de conversar en torno a historias que los adultos muy probablemente conocemos y hemos disfrutado de niños. Finalmente, al apelar a la fantasía de los niños, estas historias se conectan con lo que se podría llamar *poderes mágicos* (Bettelheim, 1982) de la literatura:

su capacidad para producir significados, imágenes y personajes memorables. Esta dimensión puede ser muy efectiva en motivar a los niños a seguir leyendo, más que la perspectiva de adquirir la lectura solo como una herramienta útil para la vida.

En esta última línea, no hay que olvidar, como parte de nuestras actividades de alfabetización emergente, recurrir también a formas pertenecientes a la tradición oral como leyendas, mitos y sagas. Estas han cumplido históricamente la función de traspasar información e ideas, en forma más o menos independiente de los sistemas de escritura. Aparte de dar pie a diálogos con los niños, al contarles oralmente estas historias también les estamos transmitiendo nociones acerca de cómo se construye un relato, cómo se pueden explicar alternativamente hechos reales, cómo se solucionan problemas, etc.

Libros de no ficción o informativos

Estos libros tienen propósitos didácticos, tales como aumentar el interés por investigar cómo funciona el mundo (Freedman, 1992; Mc Elmeel, 1995). Suelen introducir un tema, presentar sus atributos, identificar eventos o actividades que se relacionan con el tema, comparar o contrastar los miembros de una clase y, opcionalmente, presentar un resumen final (Pappas, 2006). Estos libros ayudan a distinguir a los lectores entre los hechos, las teorías y las opiniones



(Elleman, 1992). También permiten adquirir información específica sobre un tema y familiarizarse con la manera en que se transmite la información impresa. Muchos de estos textos presentan la información de diferentes modos en una misma página: puede haber un texto central, cápsulas de información, fotografías o dibujos con textos explicativos, gráficos, tablas, etc. En este sentido, los libros informativos pueden preparar a los niños a enfrentarse a textos más complejos, como una página de diario o un sitio web. Además, suelen ser más desafiantes en términos de vocabulario que los libros ilustrados, ya que pueden utilizar

palabras técnicas y/o de uso menos frecuente. Las ilustraciones generalmente complementan o amplían lo que dice el texto.

No hay que olvidar leer otros textos informativos, fuera de los libros, como avisos, signos y señales en la calle, catálogos de juguetes, lo que dicen algunos envases de alimentos (por ej.: una caja de cereales), que igualmente ayudan a los niños a informarse y comprender gradualmente cómo funciona el mundo y qué lugar tiene en él lo impreso.



3. ¿Cómo leer con niños y niñas de diferentes edades?



Es evidente que no es lo mismo leerle a una guagua recién nacida que a un niño o niña de 6 o 7 años, ya que los primeros 7 años de vida se caracterizan por un continuo desarrollo, cambios y transformaciones físicas, cognitivas y sociales. Por este motivo, dividiremos las sugerencias sobre cómo leer en las siguientes tres etapas:

- 1) Guaguas (de 0 a 2 años)
- 2) Infantes (de 3 a 4 años)
- 3) Niños pequeños (de 5 a 7 años)

3.1 Lectura de los 0 a 2 años

Las guaguas son capaces de escuchar desde antes de nacer, y manifiestan desde que nacen preferencias por las voces humanas, logrando rápidamente reconocer las voces de las personas que las cuidan. Las guaguas quieren participar de las conversaciones lo antes posible. Al hablarles y escucharles, les ayudamos a aprender cómo funciona el mundo y acumular visiones compartidas sobre él a través del lenguaje. Además, las investigaciones sugieren que el factor que más diferencia hace en el desarrollo de la alfabetización y el posterior éxito escolar, es la cantidad de tiempo que utilizamos en hablarle a la guagua, como si comprendiera lo que le decimos. El lenguaje verbal tiene mejores

posibilidades de ser aprehendido por las guaguas si repetimos muchas veces lo que les decimos.

A esta edad, la comunicación no verbal es muy importante: las guaguas se comunican con todo su cuerpo y hacen ruidos con intención comunicativa mucho antes de que aprendan a ocupar las palabras, expresando sentimientos y emociones. Debemos tomar en serio estas expresiones, tratando de interpretar lo que nos quieren decir. Las guaguas también aprenden a temprana edad a conectarse a través de su mirada (o desconectarse y mirar para otro lado si están cansadas o aburridas). Al "ponerles caras", es decir, exagerar nuestras expresiones faciales, hacer gestos y ruidos, etc., nos aseguramos que las guaguas

puedan entender lo que queremos comunicar, más allá del lenguaje verbal.

Con respecto al uso de libros, es necesario adoptar el principio “leer desde la cuna”: nunca es demasiado temprano para empezar a implementar la lectura compartida. Un libro es, sin duda, uno de

los mejores juguetes que podemos ofrecerle a una guagua. No solo porque no ocupa mucho espacio ni tampoco necesita pilas, sino porque aumentará nuestras oportunidades de comunicación, de hablar, de abrazarnos y observar juntos imágenes que ampliarán su conocimiento acerca del mundo.

¿Cómo leer con las guaguas de 0 a 2 años?

Sugerencias:

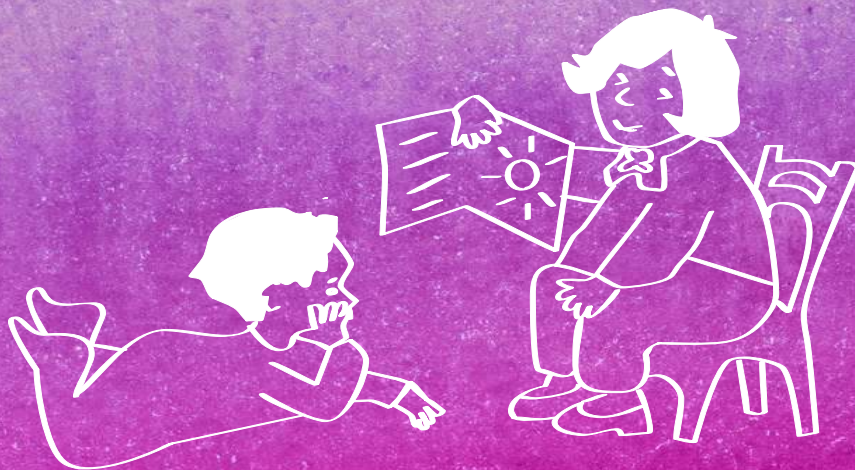
- Encuentre un momento de calma, cuando la guagua esté despierta y lista para jugar o comunicarse.
- Escoja un lugar calmado, con la televisión o la radio apagada, y evite otras fuentes de distracción, como instrumentos musicales o juguetes sonoros, ya que este será un tiempo especial entre Ud. y la guagua. Si está a cargo de más de una guagua, intente leerle ojalá a cada uno por separado, o en pequeños grupos de 2 ó 3.
- Mantenga el tiempo de lectura muy corto, y vaya aumentándolo en la medida en que cuente con la atención de la guagua.
- Incluya canciones, saltos, cosquillas o bailes a partir del libro.
- Explore lugares para leer al interior o en el exterior de la vivienda, sobre una frazada, a la sombra de un árbol, en un auto, en el bus, etc.
- Sujete el libro cerca del foco de la guagua, lo suficientemente cerca como para ser visto, olido y tocado por él o ella. ¡Recuerde que los libros también son para ser tocados, olidos y hasta probados!
- Dé vuelta las páginas con calma, mientras va hablando sobre lo que pasa en la historia y en las imágenes.
- Cambie pedazos de la historia (por ejemplo, los nombres de los personajes) para hacer como si el libro se tratara sobre su guagua, o sobre algo del mundo de ella en particular.
- Hágale a la guagua algunas preguntas

y apunte a algún detalle interesante en las ilustraciones.

- No se olvide de divertirse, poniendo voces y haciendo ruidos de animales, ya que esto ayudará a traer el libro a la vida.
- Lea pocos libros muchas veces, ya que las guaguas necesitan de muchas repeticiones para familiarizarse con los libros.
- Escoja libros que a Ud. también le gusten, para que también se motive al leerlos una y otra vez, y donde pueda expandirse

mirando a las ilustraciones, cambiando el texto, etc.

- Guarde los libros en un lugar en que las guaguas puedan alcanzarlos. Así, cuando empiecen a gatear, podrán mirarlos por sí solas a cualquier hora del día.
- Si la guagua pide que le lea una y otra vez los mismos libros, ¡la lectura en esta etapa ha sido un éxito! porque la guagua habrá comprendido que la lectura consiste sobre todo en comunicarse, y que es una experiencia placentera que asociará a sentirse segura, querida y cercana a un adulto.



3.2 Lectura de los 3 a los 4 años



A rededor de los 28 meses de edad, los niños y niñas hablan tanto como sus padres, madres y/o cuidadores les han hablado. Además, entre un 86% y 98% de las palabras que ocupan provienen del vocabulario de los padres (Hart y Risley, 1999). A esta edad, la mayoría de los niños y niñas son capaces de adquirir una cantidad importante de nuevas palabras y frases día a día. Con la estimulación adecuada, los niños y niñas en esta etapa son capaces también de reconocer letras y números, junto con algunas palabras comunes (como sus nombres). En este sentido, a esta edad necesitamos ofrecerles muchas oportunidades para desarrollar su lenguaje. Tanto el llamado lenguaje “receptivo” (lo que comprenden), como el “productivo” (lo que dicen).

Como ya hemos mencionado, hay contundente evidencia científica que muestra que la mejor forma de desarrollar el lenguaje es leyéndoles y hablándoles a los niños.

Mientras más escuchan, más aprenden. Pero no se trata de cualquier tipo de habla. Si reciben principalmente órdenes, retos o críticas, el efecto será el opuesto, desmotivándolos a ingresar al mundo del lenguaje. En este caso la calidad es más importante que la cantidad. Si el niño en cambio está inmerso en un contexto donde se conjugan calidad y cantidad de lenguaje, en esta etapa habrá una verdadera explosión de su capacidad lingüística y de la conciencia fonológica, es decir, la noción de que los sonidos nos permiten hacer palabras y que podemos unirlos, separarlos, repetirlos para hacer nuevas palabras, etc. Los niños dan sus primeros pasos hacia desarrollar su conciencia fonológica cuando se les cuentan cuentos con rimas, como por ejemplo “Este dedito compró un huevito”. En esta etapa sigue siendo tan importante la lectura como la discusión o conversación después de la lectura. Asociar las experiencias de alfabetización con juego y entretenimiento, motiva a emprender nuevas experiencias de alfabetización.

¿Cómo leer y conversar con niños de 3 a 4 años?

Sugerencias:

- Converse con los niños sobre lo que ellos están viviendo y les interesa.
- Tome ventaja de las oportunidades cotidianas de interacción, por ejemplo conversando con los niños a la hora de comer, en vez de simplemente monitorear que coman, mirando juntos las imágenes impresas a su alrededor.
- Responda positivamente a lo que el niño dice, expandiendo y extendiendo su lenguaje. Por ejemplo si el niño dice "agua", usted puede expandir diciendo "veo que quieres un vaso de agua", o extenderlo diciendo "ah, veo que tienes sed, claro, afuera está caluroso".
- Modele lo que quiere que el niño diga, más que corregir sus errores. Por ejemplo, si dice "quele acua" no le corrija simplemente señalando "así no se dice", es más eficiente si usted responde "quieres agua ¿verdad?".
- Verifique la comprensión receptiva del niño, por ejemplo, pídale que le traiga "los zapatos café", o que encuentre en un libro "la niña que tiene el pelo negro".
- Lea todos los días de manera individual o en pequeños grupos de 2 o 3 niños. Los niños expanden su vocabulario a través de la lectura, pero aprenden mucho más si está se realiza de manera interactiva, con oportunidades para hacer y responder preguntas, mirar las imágenes, decidir cuando dar vuelta las páginas y cuando cambiar de actividad.
- Al final de los dos años, los niños pueden seguir una historia sencilla, y comienzan a entender la relación entre las acciones y los sentimientos. Disfrutan historias cortas, simples, con repeticiones, con imágenes que están directamente relacionadas con la historia. Los libros con oraciones o estructuras repetitivas permiten que los niños anticipen y se atrevan a participar.
- Cuénteles historias al niño acerca de su propia vida, por ejemplo "Había una vez una niña llamada María que vivía con su mamá y su perro en un pequeño departamento con una gran ventana. Un día, después de desayunar, la mamá llevó a María en micro al jardín infantil. Cuando llegaron, la profesora de María, la tía Patricia, se puso feliz de verla y le dijo 'Hola María, hoy vamos a jugar a un juego nuevo', etc." Aunque esta historia carezca de interés para

el resto de los adultos, cautivará el interés de la niña, ya que la sitúa como la principal protagonista.

- Fabrique sus propios libros con fotos a partir de una experiencia que el niño haya tenido, como salir de paseo, cocinar, o algún evento cotidiano, como lavarse el pelo y peinarse.
- Fomente que el niño actúe escenarios imaginados. Esta es la edad en que la imaginación ocupa un fuerte rol en el juego de los niños. Las marionetas, peluches, muñecas, etc. pueden ocupar diferentes roles en el juego. A través de sus juegos, los niños comienzan a comprender cómo opera el mundo y cómo actúa la gente que los rodea.
- Camine por el vecindario, fijándose en las señales, en los números y nombres de las calles, en los letreros, etc., aprovechando estas oportunidades para adquirir nociones sobre el mundo de lo impreso y la manera en que funcionan los símbolos. Por ejemplo, si va por la calle puede señalarle "ahí hay una gran E, porque es un lugar donde los autos pueden estacionarse" o "ese hombrecito verde en el semáforo significa que podemos cruzar la calle". Tomar fotos en estas caminatas puede servir para hacer libros o conversar acerca de lo que significan.
- Vaya más allá de lo obvio en la enseñanza de nuevas palabras: los niños

pueden saber decir brazo o pierna, pero pueden aprender codo, hombro o pantorrilla.

- Cante canciones con los niños. Cantar tiene muchos beneficios en general, y les ayuda a aumentar su conciencia fonológica en específico. Los niños disfrutan especialmente las rimas y las repeticiones. Incluso a esta edad algunos niños pueden inventar sus propias canciones.
- Comience a apuntar a letras y números. Utilice abecedarios y números simples, ponga imanes con letras y números en el refrigerador. Escriba el nombre del niño en lugares visibles como su ropa y sus pertenencias, para que tenga la oportunidad de familiarizarse con él. Alrededor de los 3 años los niños identifican la inicial de su nombre y alegremente expresarán que es "su" letra al verla escrita en diferentes contextos.
- Converse sobre emociones y sentimientos. Los niños suelen frustrarse a esta edad al constatar la diferencia entre lo que pueden y lo que quieren hacer. Esta dificultad puede ser disminuida si conocen las palabras que ayudan a describir sus estados de ánimo y logran así identificarlos y comunicarlos, no en medio de una rabieta o pataleta, pero sí en un momento posterior de calma. En este sentido, los libros pueden ayudar enormemente expandiendo las experiencias emocionales de los niños.

- Lea de manera interactiva, por ejemplo, relacionando lo leído con lo que el niño ya sabe o ha hecho. Converse sobre las imágenes y el texto, discuta lo que creen que va a pasar después, cómo se sienten los personajes, lo que hicieron y lo que podrían haber hecho, lo que ellos harían en la situación de los personajes.

- Practique la coordinación mano-ojo. El control de la motricidad fina es central en esta etapa, al igual que poner atención a los detalles, todo lo cual será posteriormente clave, en la etapa escolar, para leer y escribir. Para lograr esto, los niños necesitan acceder, en lo posible, a diferentes tipos de lápices, plumones, pinturas, tizas y diferentes superficies, como cartones, papel, pizarras, vidrios empañados, etc. Para ejercitar estas destrezas también son esenciales juegos como armar puzzles, construir con bloques, jugar con plastiscina, jugar con barro, arena o agua. Además, necesitan que reforcemos su trabajo. Los primeros rayones o palotes son sus primeros pasos en la escritura. Muestre interés en su

trabajo, péguelo en la pared y muéstrelo a otras personas, como si se tratara de una obra de arte.

- Hacerse conscientes de las diversas formas en que la alfabetización juega un rol en sus comunidades también es esencial. Esto se logra conversando acerca de los programas de televisión o películas vistas, conversando acerca de las noticias en la radio y permitiendo que ayuden en actividades tan cotidianas como cocinar siguiendo una receta, limpiar, jardinear, ordenar la casa, etc.

- Finalmente, cultive la paciencia en estas actividades. Algunos niños van más rápido que otros en el desarrollo del lenguaje. Evite comparar lo que puede hacer su niño con lo que hacen otros, concentrándose en el desarrollo particular y las necesidades de él. Para mantener el interés del niño, la lectura temprana compartida no debe transformarse en una actividad forzada y sobrexigente, distinta a otros momentos de juego.



3.3 Lectura de los 5 a los 7 años



A esta edad los pares adquieren una importancia primordial en la vida de los niños. Esta necesidad de interactuar con otros niños, además de los adultos, abre nuevas posibilidades de expandir la comunicación, el lenguaje y la adquisición de normas de convivencia. Es importante notar que en esta etapa los niños y niñas ya pueden hablar con bastante soltura y por mucho rato. Entre otros aspectos, saben una buena cantidad de vocabulario (sobre todo sobre los temas que les interesan), conocen y usan ciertas formas convencionales de interacción (por ej.: “Hola, ¿cómo estás? / Bien, ¿y tú?, etc.”, también muchas veces mantienen un diálogo preguntado “¿por qué?” incansablemente), han aprendido a unir con

“y” diferentes oraciones (por lo cual pueden contar pequeñas historias). En esta etapa es importante que la alfabetización se conecte con las raíces del aprendizaje: el juego imaginativo, el hablar y la experiencia directa.

Entre los 5 y los 7 años de edad los niños y niñas también habrán ingresado a la educación formal, donde se enfrentarán a la alfabetización a través de determinados métodos pedagógicos. Esto no significa que nuestra tarea ha terminado, sino al contrario, que se amplían las oportunidades, tanto para apoyar y complementar el aprendizaje escolar, como para compartir y conversar en torno a la lectura (al final de esta etapa muchos niños ya serán capaces de leer libros por sí solos).

¿Cómo leer y conversar con niños de 5 a 7 años?

Sugerencias:

- Cuando converse con niños y niñas, escuche y tome en serio lo que dicen, muestre confianza en las capacidades que ellos tienen para expresarse cada vez con mayor complejidad. No pierda oportunidad para enseñarles nuevas palabras y frases que los ayuden a decir lo que quieren decir.
- Muéstrole a su niño que usted disfruta leyendo libros, revistas o diarios. Es importante que el niño entienda que la lectura se valora y utiliza diariamente, con distintos fines, en casa. Verbalice frente al niño lo que hace con los distintos tipos de texto: “Mira, qué interesante esta foto que sale en el diario”, “Veamos en la programación de TV a qué hora comienza tu programa favorito”, “Voy a revisar en este libro de recetas qué necesito para cocinar este plato”, etc.
- Continúe destinando diariamente un tiempo especial para leer, por placer y entretenimiento, junto a los niños. Gracias a las actividades de lectura compartida, y luego al aprendizaje que adquieran en la escuela o colegio, a esta edad los niños irán gradualmente desarrollando habilidades de decodificación: serán capaces de recitar en voz alta palabras, frases, oraciones, párrafos completos de los textos impresos a los que se enfrente. Motive a su niño cada vez que pueda a leer “por sí mismo” en los libros que comparta con él.
- Cuando el niño lee en voz alta es necesario prestarle la misma atención que le prestaríamos si nos estuviera hablando directamente a nosotros acerca de sí mismo. No es bueno insistir solamente en chequear que lo que el niño dice corresponde de manera literal con lo que está escrito en el libro. Leer en voz alta no consiste meramente en recitar lo que dice el libro,



sino en contarlo y expresarlo. Usted puede modelar esta actitud cuando lea ante el niño, entonando de distintas formas el texto, haciendo pausas, etc.

- Al leer en voz alta los niños suelen cometer “errores”: generalmente omisiones (se saltan alguna palabra del texto) o sustituciones (leen alguna palabra por otra). Es importante no tratar estas situaciones simplemente como fallas indeseables que se deben corregir. Todo error expresa un significado subjetivo para los niños (Bettelheim, 1982) y en la lectura compartida podemos ayudarlos a comprender dicho significado. Por ejemplo: si el niño lee “El osito estaba cansado” en lugar de “El osito estaba cantando” podemos señalar: “...parece que el osito no estaba tan cansado, porque se puso a cantar. ¿Pero quizás tú estás un poco cansado para seguir leyendo?”. Del mismo modo, cuando el niño omite palabras al leer muchas veces solo hace que el texto resulte más fluido o verosímil en términos orales, por lo que podemos continuar la lectura sin remarcar la falta.

- Continúe motivando a su niño a relacionar lo que observa en su vida cotidiana con lo que ve en los libros. Por ejemplo: si se encuentran con un gato, recuérdale gatos que han aparecido en los libros leídos, pregúntele en qué se parecen y en qué se diferencian, sugiérale buscar más tarde gatos en los libros, etc.

- Muéstrelle al niño poemas con rima, apuntando a reconocer en qué se parecen las palabras escritas que suenan igual. MotíVELO a repetir y memorizar poemas y rimas, también canciones o pedazos de ellas. Un juego oral que suele gustar a niños y niñas es buscar palabras que rimen entre sí. No importa si la rima es consonante (como en “noche” con “coche”) o asonante (como en “noche” con “hombre”). Esto ayuda no solo al desarrollo de la conciencia fonológica, sino también a adquirir vocabulario.

- Fomente que su niño haga preguntas sobre lo que quiere saber. Muéstrelle que se puede preguntar de distintas maneras: no solo “¿por qué?”, sino también



“¿cómo?”, “¿cuándo?”, etc. Enséñele que hay respuestas que se encuentran en los libros. Así, por ejemplo, si su niño se interesa en la luz eléctrica, busque junto con él respuestas a sus preguntas en una enciclopedia, en internet o, de haberlo en casa o una biblioteca cercana, un libro sobre la electricidad.

- Al leer juntos, continúe motivando a que el niño vaya más allá de la información presente en el libro, haciéndose preguntas (por ej.: “¿Cómo crees tú que se sintió el personaje?, ¿cómo te habrías sentido tú en su lugar?”), formulando hipótesis (por ej.: “¿Qué crees tú que habría pasado si...?”), realizando inferencias (por ej.: “Dice que el osito andaba en polera, ¿tú crees que hacía calor o frío?”).

- Es útil tener disfraces o prendas de ropa vieja para jugar. Invite a su niño a representar lo que ha leído, disfrazándose, en pequeñas actuaciones, con otros niños y/o adultos. En este juego no importa tanto la fidelidad con lo que diga el libro, sino la posibilidad de imaginarse encarnando a un personaje o viviendo alguna de las situaciones descritas.

- Visite periódicamente librerías y/o bibliotecas con su niño, permitiendo que este elija el libro que quiera comprar o pedir prestado.

- Parte del amor por la lectura tiene que ver con el cuidado por los libros, ya sea porque son propios, ya porque, en el caso de libros prestados de la biblioteca, es necesario devolverlos en un estado adecuado como para que otros puedan usarlos.

- Destine algún lugar del hogar para que funcione como biblioteca, guardando en ella los libros que posea y los que vaya adquiriendo. Permita el acceso de los niños a la biblioteca familiar, cuidando que los libros estén a su alcance. También es importante que en la pieza de los niños, de ser posible, haya un rincón especial para los libros de ellos y la lectura.

- Infórmese sobre los métodos que la escuela o el colegio de su niño utiliza para aprender a leer y escribir, de manera de poder apoyar y complementar su aprendizaje formal desde el hogar. Es importante saber que no hay un solo método válido y definitivo para aprender a leer, sino distintos enfoques (algunos con un énfasis mayor en la mecánica de la decodificación, otros en la comprensión del significado de las palabras) en torno a los cuales ha girado el debate pedagógico, al menos, desde los comienzos de la educación pública formal (Millard, 1997). Las actividades de lectura compartida en el hogar son muy útiles para darle sentido a la alfabetización, más allá de ser un aprendizaje necesario solamente “para la escuela”.

IV. Un ejemplo de lectura temprana compartida con el libro “Jairo y la comida”

Escrito por Bernardita Muñoz e ilustrado por María Paz Vicéns.

A continuación se presenta un ejemplo desarrollado de lectura compartida, para demostrar cómo se puede integrar la lectura de un cuento escrito en verso con el diálogo entre un adulto y un niño. Se destaca el tipo de diálogo extratextual que se establece, de acuerdo a la clasificación de los 4 niveles de abstracción presentada anteriormente (ver Tabla N°1).

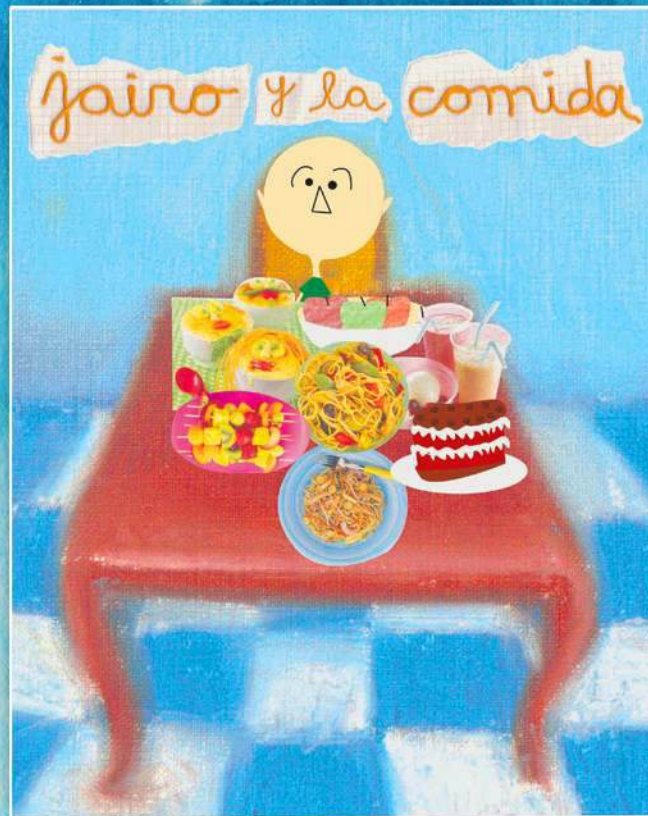


TABLA Nº 2: Lectura dialógica del cuento “Jairo y la comida”

Lectura	Diálogo
<p>Jairo tiene carácter, dice su papá. Según su profesora, es un alumno ejemplar. Es regalón, opina su abuela. Es mi mejor amigo, dice Manuela.</p> <div data-bbox="267 913 657 1522" style="text-align: center;"> <p>Jairo</p> </div>	<p>Etiquetar Mamá: ¿Quién dijo que Jairo era regalón? Niña: La abuela.</p> <p>Localizar Mamá: ¿Y dónde está la mamá de Jairo? Niña: No está.</p> <p>Inferir Mamá: ¿Por qué crees que la mamá no aparece? Niña: Porque Jairo vive con su papá...yo creo que la mamá vive lejos.</p> <p>Identificar semejanzas Mamá: ¿Conoces a alguien que viva solo con su mamá o su papá? Niña: Sí, Felipe mi compañero de jardín tiene dos casas: en una vive su mamá y en otra su papá.</p> <p>Conocimiento factual o definiciones Mamá: ¿Y Felipe también tiene carácter como Jairo, o sea tiene personalidad...no es tímido?</p> <p>Identificar semejanzas Niña: Eh...sí, Felipe es parecido a Jairo...pero Felipe es más moreno.</p>
<p>A Jairo le gusta completar su insectario, armar rompecabezas, esconderse en el armario.</p>	<p>Localizar Mamá: ¿Cuántas cosas le gusta hacer a Jairo? Niña: tres.</p>

TABLA N° 2:

Lectura dialógica del cuento “Jairo y la comida” (continuación)

Lectura	Diálogo
	<p>Conocimiento factual o definiciones Niña: ¿Qué es un insectario? Mamá: Es una colección de insectos disecados, o sea que buscas diferentes insectos muertos y los ordenas sujetándolos con un alfiler en alguna superficie, como plumavit o cartón...les puedes escribir el nombre o la fecha y lugar en que los encontraste.</p>
<p>También hay cosas que le desagradan: el smog, los ratones, lavarse los dientes, los ladrones.</p>	<p>Identificar semejanzas Mamá: ¿Te desagrada hacer alguna de las cosas le no le gustan a Jairo? Niña: Yo también odio los ratones.</p>
<p>Mientras Jairo come, protesta sin parar. <i>¡se me gastan los dientes!</i> <i>¡no puedo tragar!</i></p> <p>Su papá le ruega que pruebe el pescado. El puré y el arroz, lo puede dejar a un lado.</p>	<p>Juzgar o evaluar Mamá: ¿Jairo es bueno a malo para comer? Niña: Malo. Mamá: ¿Es mañoso, cierto? Niña: Sí.</p> <p>Juzgar o evaluar Mamá: ¿Y qué le dice su papá? Niña: Que se coma el pescado. Mamá: ¿Como cuando yo te digo “una cucharada más”? Niña: Sí, pero tal vez a Jairo no le gusta el pescado...quizás si le dieran salchichas se las comería... Mamá: ¡Ah! Puede ser...</p>
<p>Cuando su papá anda de buen ánimo, levanta la cuchara por los cielos diciendo: <i>¡El avión viene directo</i> <i>a tu gran boca-aeropuerto!</i></p>	<p>Completar un test de cloze Mamá: Juegan a que el tenedor lleno de comida es un.... Niña: ¡Avión!</p>

TABLA N° 2:

Lectura dialógica del cuento “Jairo y la comida” (continuación)

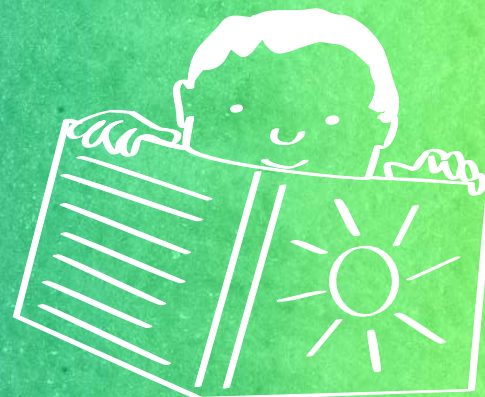
Lectura	Diálogo
<p>Hasta que un buen día su papá se da por vencido <i>¡No comas más!</i> dice rendido.</p>	<p>Predecir Mamá: ¿Qué crees que va a pasar con Jairo? Niña: Yo creo que la va a dar hambre y va a querer comer.</p>
<p>El mejor permiso que su papá le podría dar <i>¡no más sufrimientos!</i> <i>¡más tiempo para jugar!</i> Después de celebrar Jairo se pone pijama, se lava los dientes se acuesta en su cama.</p>	<p>Recordar información Mamá: A Jairo no le gusta comer, entonces se va a acostar feliz.</p>
<p>A la mañana siguiente, Jairo escucha un ruido extraño parece que son sus tripas que alegan desde temprano.</p>	<p>Identificar semejanzas Niña: A mí también me suenan las tripas cuando no como. Mamá: Sí, ¡a mí también!</p>
<p>Cuando llega al colegio Jairo se siente fatigado incluso la profesora le pregunta si está mareado.</p>	<p>Conocimiento factual o definiciones Mamá: cuando uno no come en varias horas, se siente fatigado como Jairo porque falta la energía que nos dan los alimentos.</p>
<p>Una fruta o un yogurt busca Jairo en su bolsón. En seguida se da cuenta que no ha traído colación.</p>	<p>Juzgar o evaluar Mamá: Jairo ahora tiene hambre. Niña: ¿Y por qué no trajo colación? Explicar Mamá: Porque el papá le dijo que no comiera más, y entonces no le mandó ninguna colación.</p>

TABLA Nº 2:

Lectura dialógica del cuento “Jairo y la comida” (continuación)

Lectura	Diálogo
<p>Cuando ya falta poco para el timbre de salida, Jairo se pone a fantasear y a soñar con pura comida.</p> <p>Sus botones son avellanas los cuadernos, sopaipillas tallarines en vez de lápices marraquetas a la salida.</p> <p>Los árboles son apios gigantes los autos, grandes melones las personas, mazapán los semáforos, alfajores.</p>	<p>Describir o notar una escena Mamá: Jairo está tan hambriento, que ve comida por todas partes.</p> <p>Juzgar o evaluar Niña: ¡Qué divertido! ¡Ahora se volvió loco por la comida!</p>
<p>En casa su papá lo espera con el almuerzo servido en la mesa.</p> <p>Hay dos platos de tallarines y una torta de frambuesa.</p>	<p>Inferir Mamá: ¿Por qué crees que el papá lo espera con el almuerzo listo? Niña: Porque sabe que ahora Jairo va a tener hambre.</p>
<p>Cuando terminan de almorzar su papá le da un abrazo.</p> <p>Los dos se quedan en silencio las palabras no vienen al caso.</p> <p>Los retos y sermones Jairo olvida fácilmente en cambio esta experiencia se le ha grabado para siempre.</p>	<p>Predecir Mamá: ¿Qué crees que va a pasar ahora con Jairo? Niña: Creo que se va a dar cuenta que tiene que comerse la comida.</p>

VI. Galería de fotos



La alfabetización empieza cuando los niños nacen.
¡Nunca es demasiado temprano para empezar a fomentar la lectura!

Los niños pequeños también pueden ser excelentes mediadores de la lectura entre ellos.



Un abuelo comparte su interés por el diario con su pequeña nieta.



Salir a pasear por el vecindario y fijarse en los anuncios y carteles, puede ser tan estimulante para los niños como leer libros.



Podemos implementar la lectura temprana compartida en forma simultánea con dos o más niños de diferentes edades.





Sentarnos a leer un libro en el patio con un grupo pequeño de niños puede ser uno de nuestras actividades cotidianas.



Un cartón reciclado y unas témperas o lápices son recursos suficientes para poner en práctica la escritura emergente.



Acostumbre a pedirle a los niños que escriban o firmen tarjetas de cumpleaños para sus seres queridos. Así experimentarán que saber escribir afecta el mundo que los rodea.



Deje los libros al alcance de los niños. Se sorprenderá la alta frecuencia con que eligen leerlos por su cuenta.



La lectura dialógica, es decir, lo que conversamos con los niños antes, durante y después de la lectura, es tan importante como la lectura misma.



VI. Datos de los autores

Bernardita Muñoz Chereau es psicóloga educacional, Magister en Educación por la Universidad de Londres. Además ha escrito e ilustrado más de una docena de libros infantiles en Chile y el extranjero, de los cuales destaca "Bruno y Violeta sobreviven al terremoto" un cuento ilustrado más guía didáctica escritos colaborativamente, que tuvieron una muy buena acogida para ayudar a procesar la experiencia del último terremoto en Chile. Sus temas de investigación se centran en formas de evaluar la efectividad escolar y en la importancia de la lectura temprana para apoyar el desarrollo personal, social y académico de niños y niñas.

Andrés Anwandter es poeta, psicólogo educacional y Magister en Políticas Públicas, UCL, Universidad de Londres. Ha publicado 4 libros de poesía que han sido muy bien recibidos por la crítica en Chile y el extranjero. Su trabajo se ha centrado en el desarrollo de instrumentos y formas de evaluar la lectura de niños y niñas en el sistema escolar.

VII. Referencias bibliográficas

- Adams, M. (1996). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Arnold, D.H., Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J., y Epstein, J.N. (1994). “Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format.” En *Journal of Educational Psychology*, 86(2), pp. 235-243.
- Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Scher, D., Fernandez-Fein, S., Munsterman, K., Hill, S., Goddard-Truitt, V. y Danseco, E. (1996). “Early literacy at home: Children's experiences and parents' perspectives.” En *Reading Teacher*, 50(1), pp. 70-72.
- Bettelheim, B. (1977). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Vintage Books.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1982). *On learning to read. The child's fascination with meaning*. London: Thames and Hudson.
- Borzzone, A.M., Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Censo Nacional de Chile (2002) accesible en www.ine.cl/cd2002/sintesisencensal.pdf
- Centro de Estudios Públicos – CEP (2000). *Los chilenos no entendemos lo que leemos. Analizando el estudio internacional 'Nivel lector en la era de la Información' (OECD, Statistics Canada)*. Accesible en: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1910.html
- Consejo Nacional de Televisión – CNTV (2008). *Sexta Encuesta Nacional de Televisión*. Accesible en: <http://www.cntv.cl/medios/Publicaciones/PresentacionPrensaSextaENTV2008.pdf>
- Crain-Thoreson, C. y Dale, P.S. (1999). “Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays.” En *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), pp. 28-39.
- Chomsky, C. (1972). “Stages in language development and reading exposure.” En *Harvard Educational Review*, 42(1), pp. 1-33.
- De Temple, J.M. y Snow, C.E. (1996). “Styles of parent-child book reading as related to mother's views of literacy and children's literacy outcomes.” En J. Shimron (Ed.), *Literacy and education: Essays in memory of Dina Feitelson*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Dickinson, D.K., De Temple, J.M., Hirschler, J.A. y Smith, M.W. (1992). “Book reading with preschoolers: co-construction of text at home and at school.” En *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), pp. 323-346.
- Duke, N.K. y Kays, J. (1998). “Can I say 'Once upon a time'? Kindergarten children developing knowledge of information book language.” En *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), pp. 295-318.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.

- Elleman, Barbara (1992). "The nonfiction scene: What's happening?" En Freeman, E.B. y Person. D.G. (Eds.), *Using nonfiction trade books in the elementary classroom: from ants to zeppelins*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Freedman, R. (1992). "Fact or fiction?" En Freeman, E.B. y Person. D.G. (Eds.), *Using nonfiction trade books in the elementary classroom: from ants to zeppelins*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fundación La Fuente (2007). *Los libros y los niños. Índice de lectura 2007*. Accesible en: <http://www.fundacionlafuente.cl/docs/File/The%20Children%20and%20Books%20Study%20%20La%20Fuente%20Foundation%202007.pdf>
- Green, C. (1999). "Head Start Families Sharing Literature." En *ECRP*, 6(2).
- Hammett, L., van Kleeck, A. y Huberty, K. (2003). "Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study." En *Reading Research Quarterly*, 38(4), pp. 442-468.
- Hammett, L., van Kleeck, A y Huberty, K. (2009). "Talk during Book Sharing between Parents and Preschool Children: A Comparison between Storybook and Expository Book Conditions." En *Reading Research Quarterly*, 44(2), pp. 171-194.
- Hargrave, A.C. y Senechal, M. (2000). "A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading." En *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), pp. 75-90.
- Hart, B. y Risley, T.H. (1999) *The Social World of Children Learning to Talk* Baltimore: Brookes Publishing.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. y Lyons, T. (1991). "Early vocabulary growth: Relation to language input and gender." En *Development Psychology*, 27(2), pp. 236-248.
- Jordan, G.E., Snow, C. y Porche, M. (2000). "Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills." En *Reading Research Quarterly*, 35(4), pp. 524-546.
- Kaderavek, J. y Sulzby, E. (1998). "Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children." En *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(1), pp. 30-40.
- Leseman, P., & de Jong, P. (1998). Home Literacy: Opportunity, Instruction, Cooperation and Social-Emotional Quality Predicting Early Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.
- Letts, N. (1997). *Creating a caring classroom*. New York: Scholastic.
- Lonigan, C.J., Anthony, J.L., Bloomfield, B.G., Dyer, S.M. y Samwel, C.S. (1999). "Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers." En *Journal of Early Intervention*, 22(4), pp. 306-322.
- Martello, J. (2002). "Many roads through many modes: becoming literate in early childhood." En Makin, L. y Jones, C.D. *Literacies in early childhood: changing views challenging practice*. Sydney, Australia: MacLennan y Petty.

- Makin, L. y Whitehead, M. (2004). *Children's Early Literacy. A guide for professional carers and educators*. PCP: California.
- Mendoza, J. y Reese, D. (1999) "Examining Multicultural Picture Books for the Early Childhood Classroom: Possibilities and Pitfalls." En *ECRP*, (2).
- McElmeel, S.L. (1995). *Great new nonfiction reads*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Mecca, M.E. (1998). "Teaching children to care: the literature approach." En *Early Childhood News*, 10(5), pp. 36-37.
- Meeks, M. (1991). *On being Literate*. The Bodley Head: London
- Millard, E. (1997). *Differently Literate. Boys, Girls and the Schooling of Literacy*. Falmer Press: London.
- Muñoz, B. (2005). *Jairo y la comida*. Autoedición: Santiago de Chile.
- Muñoz, B. (2009) Analysis of CHESSE DataSet, Cousework of Advanced Estastistics, Faculty of Education, University of Bristol, UK.
- Natsiopoulou, T., Souliotis, M. y Kyridis, A. (2006). "Narrating and Reading Folktales and Picture Books: Storytelling Techniques and Approaches with Preschool Children." En *ECRP*, 12(1).
- Neuman, S. (1996). "Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction." En *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), pp. 495-513.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy*. Methuen: London.
- Pappas, C. (2006). "The information book genre: its role in integrated science literacy research and practice." En *Reading Research Quarterly*, 41(2), pp. 226-250.
- Pellegrini, A.D., Perlmutter, J.C, Galda, L. y Brody, G.H. (1990). "Joint reading between black Head Start children and their mothers." En *Child Development*, 61(2), pp. 443-453.
- Pellegrini, A.D., Galda, L., Jones, I. y Perlmutter, J. (1995). "Joint reading between mothers and their Head Start children: Vocabulary development in two text formats." En *Discourse Processes*, 19(3), pp. 441-463.
- Phillips, C, y McNaughton, S. (1990). "The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families." En *Reading Research Quarterly*, 25(3), pp.196-212.
- Pressley, M. (1998). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Scarborough, H. y Dobrich, W. (1994). "On the efficacy of reading to preschoolers." En *Developmental Review*, 14(3), pp. 245-302.
- Sigel, I.E. (1982) "The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behaviour." En Laosa, L. y Sigel, I.E. (Eds.), *Families as learning environments for children*. New York: Plenum.

- Sigel, I.E., y McGillicuddy-Delisi, A.V. (1984). "Parents as teachers of their children: A distancing behavior model." En Pellegrini, A.D. y Yawkey, T.D. (Eds.) *The development of oral and written language: Reading in developmental and applied psycholinguistics*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sigel, I.E., Stinson, E.T. y Flaughner, J. (1991) "Socialization of representational competency in the family: The distancing paradigm." En Okagaki, L. y Sternberg, R. (Eds.) *Directors of development: Influences on the development of children's thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sims Bishop, R. (1997). "Selecting literature for a multicultural curriculum." En Harris, V.J. (Ed.), *Using multiethnic literature in the K-8 classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Snow, C.; Burns, M., y Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press
- Sulzby, E. y Teale, W. (1991). "Emergent literacy." En Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal P. y Pearson, P.D. (Eds.), *Handbook of reading research II*. New York: Longman.
- Susperreguy, M.I.; Strasser, K., Lissi, M.R. y Mendive, S. (2007) "Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos." En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), pp. 239-251.
- Taylor, D. (Ed.). (1997). *Many families, many literacies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teale, W.H. (1986). "Home background and young children's literacy development." En Teale, W.H. y Sulzby, E. (Eds.) *Emergent literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- van Kleeck, A., DeTemple, J.M., Snow, C.E. y Breshears, K. (1996). *Modeling verbal thinking during the preschool years: A comparison of middle-class and low-income mothers' interactions during book sharing*. Ponencia presentada en el 7o. Congreso Internacional para el Estudio del Desarrollo del Lenguaje en el Niño, Estambul, Turquía (Abril de 1996).
- van Kleeck, A., Gillam, R., Hamilton, L. y McGrath, C. (1997). "The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development." En *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), pp. 1261-1271.
- Villalón, M., Bedregal, P., Strasser, K. y Zilliani, M.E. (2007). *Lectura Compartida: una Estrategia Educativa para la Infancia Temprana*. Accesible en: http://www.subdere.cl/1510/articles-69798_recurso_1.pdf
- Villalón, M. (2008) *Alfabetización Inicial: Claves de acceso al aprendizaje de la lengua escrita*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Wells, G. (1985). "Preschool literacy-related activities and success in school." En Olson, D.R., Torrance, N. y Hildyard, A. (Eds.), *Literacy, language, and learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wise, B. (2007). "Turning Reading Research into Policy." En *Reading Research Quarterly*, 42(3), pp. 407-411.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M. y Fischel, J.E. (1994). "A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families." En *Developmental Psychology*, 30(5), pp. 679-689.

Agradecimientos:

Agradecemos a nuestros hijos Lía y Gaspar, por disfrutar cotidianamente junto a nosotros la lectura temprana compartida. Al Gobierno de Chile mediante el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en su Línea Fondo del Libro por financiar la investigación bibliográfica que dio como fruto este Manual, a la Editorial ReCrea y Educarchile, por manifestar su interés de difusión de este Manual, a los Programas de Postgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de La Santísima Concepción y a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo, por apoyarnos en la postulación de este Manual y, finalmente, a nuestra familia y amigos, especialmente a María Rebeca Chereau y Heriberto Muñoz, por su constante y apreciado apoyo.

