

**Cuaderno de Investigación en la Educación, número 14- 1997**  
**Centro de Investigaciones Educativas**  
**Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras**

**Lo que Adriana decía cuando leíamos: el diálogo en la lectura oral de  
cuentos favoritos en la edad temprana**

**Dra. Ángeles Molina Iturrondo**

2 de julio de 1991

Edad de Adriana: 1 año y 11 meses

Adriana continúa mostrando un favoritismo marcado hacia el libro *Where the wild thins are?* (Sendak, 1963 versión en español). Todos los días me pide que se lo lea... ¡varias veces! La lectura recurrente de este libro parece estar ejerciendo un impacto en el aumento de su vocabulario. He observado que ya ha incorporado vocabulario de su texto, tal como los vocablos monstruo y bosque; y los usa correctamente. El otro día mientras ojeábamos un libro en el cual aparece una ilustración de un bosque de pinos, se lo señalé preguntándole qué era. Inmediatamente dijo "¡bosque!". También ya sabe el nombre de Max, el protagonista del cuento; y es capaz de nombrar las ilustraciones del cuento ("luna", "bote", "monstruo" y "Max", entre otras). En términos de su participación en la lectura del libro, Adriana ya repite algunas palabras finales del texto, en cada página.

Esta exégesis surge del diario que redacté sobre las primeras experiencias de mi hija con los libros de cuentos. El fragmento describe mis reflexiones sobre la manera en que Adriana usaba el lenguaje para interactuar con el texto de uno de sus cuentos favoritos cuando era una bebé. Cuando Adriana cumplió cuatro meses de nacida, comencé a leerle cuentos en voz alta. Los libros eran el pretexto ideal para entablar diálogos con ella, sobre las láminas y las tramas de los cuentos. Todas las tardes nos acurrucábamos en un sillón, y se iniciaba el ritual de la lectura oral. Colocaba el libro de manera que ella pudiera ver sus páginas. Entonces lo abría página por página, lentamente; deteniéndome en cada una para describirle las láminas y hablarle sobre sus personajes. Nuestro rito de la lectura oral continuó ininterrumpidamente por varios años; hasta que Adriana llegó al kindergarten. Durante ese tiempo, documenté rigurosamente los diálogos que surgían entre nosotras en el contexto de la lectura oral de sus cuentos favoritos. Recurrí a la redacción de un diario reflexivo, pero también grabé en audio la mayoría de las sesiones. La cantidad enorme de datos que recopilé me permitió analizar las transformaciones que ocurrieron en el discurso oral de Adriana durante sus primeros cinco años de vida. Asimismo, me dio la oportunidad de aquilatar el papel decisivo de la lectura oral de cuentos favoritos, en el aprendizaje emergente de la lectura antes del primer grado.

**Dimensiones de la lectura oral de cuentos**

Lo cierto es que la lectura oral de cuentos favoritos en la edad temprana ha sido objeto de investigación intensa a partir de la década del ochenta. Esta actividad ha despertado un gran interés en investigadores y en educadores por la complejidad de sus dimensiones orales, sociolingüísticas y textuales, que parecen ser precursoras de la lectura convencional (Molina Iturrondo, en imprenta; Rudell & Rapp Rudell, 1994; Schickedanz, 1986; Sulzby, 1985; Teale, 1984). Varias investigaciones sobre lectura oral de cuentos favoritos han examinado el papel del adulto que funge como lector (Falcón Huertas, 1996; Ninio, 1980; Snow, 1983). Estas investigaciones describen y analizan las estrategias sociolingüísticas que usa el adulto para interactuar con el niño al leer el cuento en voz alta. Algunos de los estudios han comparado la interacción entre el lector adulto y el niño en función del nivel socioeconómico y del trasfondo étnico. Los resultados apuntan a diferencias en la manera que los adultos con diversos trasfondos socioeconómicos y étnicos proveen oportunidades para que el niño desempeñe un papel activo o pasivo (Dickinson, Hirschler, DeTemple & Smith, 1992; Fagan & Hayden, 1988; Falcón Huertas, 1992; Ninio, 1980; Schiefflin & Cochran-Smith, 1984). Otros han examinado la participación del niño como interlocutor, analizando las preguntas que hace (Molina Iturrondo, en imprenta; Yaden, 1988; Yaden, Smolkin & Conlon, 1989). También se ha investigado la naturaleza de la organización cognoscitiva del niño en relación con el tipo de discurso oral que usa el lector adulto (Watson, 1989); el desarrollo del lenguaje (Snow & Goldfield, 1983); los recuentos independientes de los cuentos favoritos (Sulzby, 1985); y el conocimiento emergente sobre la función simbólica del lenguaje de los libros de cuentos (Rossman, 1980). Los resultados de estas investigaciones sugieren que leer cuentos en voz alta a niños y niñas de edad temprana, es una actividad mucho más compleja y beneficiosa de lo que se pensaba. Entre otras razones, su impacto en la lectoescritura emergente se relaciona con el diálogo que surge entre el lector adulto y el niño; y su papel en la atribución de significado textual (Halliday, 1994).

### **El diálogo y el significado textual en la lectura oral**

La teoría de Vygotsky (1962, 1978) propone que existe un vínculo íntimo entre el lenguaje y el pensamiento. Según Vygotsky, el lenguaje es el vehículo simbólico que configura el pensamiento como un proceso sociocultural. Es decir, el pensamiento primero se forma socialmente, fuera del aprendiz; y posteriormente, se interioriza como un proceso individual y psicológico. El lenguaje, a su vez, desempeña un papel dual: por un lado, es instrumental en la atribución de significado y por otro; provee la estructura para el pensamiento incipiente. La configuración del pensamiento a través del lenguaje y la capacidad creciente para atribuir significado, se suscitan a medida que el aprendiz se apropia de la lengua oral y escrita. Esta apropiación es el resultado de la utilización auténtica del lenguaje en las actividades sociales, entre las cuales se cuenta la lectura oral de cuentos favoritos.

La explicación vygotskiana sobre la relación entre el lenguaje y el pensamiento aclara la función del diálogo en la atribución de significado en la lectura oral de cuentos. El diálogo se convierte en el precursor más temprano de

la lectoescritura convencional al facilitar la construcción precoz de significado de palabras impresas que el niño no puede decodificar y comprender por sí solo todavía (Dvson, 1999; Seda & Abrambson, 1990; Snow, 1983; y Rudell & Rapp Rudell, 1994). Los resultados de mi investigación longitudinal con Adriana, me permiten concluir que, al menos en su caso, el diálogo en la lectura oral de libros favoritos, fue el primer medio que se usó para construir significado textual (Molina Iturrondo, en imprenta). Antes de que Adriana se relacionara con el texto escrito que le leía en voz alta, como un medio representativo autónomo y descontextualizado, lo abordaba contextualmente como si fuera lenguaje oral. Es decir, que recurría al diálogo para construir el significado del texto que escuchaba. En este sentido, los recursos dialógicos y la manera en que Adriana los usaba, eran análogos a los que utilizaba cuando construía significado sobre el lenguaje oral que mediatizaba su actividad social. Sin embargo, en las sesiones de lectura oral de cuentos favoritos, el discurso oral y los recursos textuales que lo apoyaban—los libros de cuentos y sus láminas—trascendían la informalidad de la oralidad cotidiana. Esto se debe a que emergían del lenguaje impreso que leía con ella y para ella, en voz alta.

El lenguaje impreso de los libros está descontextualizado y es altamente complejo. Este lenguaje no se refiere a situaciones de la vida del niño en las que él es actor o protagonista. A diferencia del lenguaje oral—que por regla general se refiere a objetos y a situaciones concretas relevantes para el niño—el lenguaje de los libros de cuentos se refiere a situaciones imaginarias. Estas situaciones existen únicamente en las mentes del autor y del lector; y cobran sentido en función de dos actividades cognoscitivas. Por un lado, el significado que se les atribuye mediante el diálogo; y por otro, la vinculación intertextual que hacen el adulto y el niño, en la conversación. La vinculación intertextual ocurre cuando las dimensiones textuales se relacionan con vivencias, intereses e interrogantes del niño o con las tramas de otros libros de cuentos que le son familiares. El diálogo como expresión oral del texto escrito, está contextualizado en la situación social provocada por su lectura oral. Por lo tanto, posibilita la concreción de una paradoja: el manejo contextual de lenguaje descontextualizado en una situación social concreta relevante para el niño.

### **Lo que Adriana decía cuando leíamos cuentos**

La investigación que me permitió analizar el diálogo de Adriana' en las sesiones de lectura oral, examinó el origen y la evolución temprana de la lectoescritura en mi hija, desde su nacimiento hasta el primer grado de la escuela primaria (Molina Iturrondo, en imprenta). Uno de los aspectos que analicé fue la naturaleza y la transformación del diálogo como vehículo para construir y atribuir significado textual en la lectura oral de cuentos favoritos. Adriana participó casi a diario en la lectura oral de cuentos, durante la infancia y los años preescolares. Cuando cumplió 1 año y 6 meses, ya usaba consistentemente una modalidad de interacción dialógica de naturaleza repetitiva, mediante la cual repetía la última palabra o morfema del verso leído, que llamé modalidad repetitiva pura. Esta estrategia había sido documentada previamente por Snow (1983) y por Nino & Bruner (1978) al analizar la

interacción oral en díadas de madres y preescolares. En el referido trabajo de investigación definí la modalidad dialógica como:

"...una estrategia de interacción particular que Adriana usaba para interactuar conmigo (con el lector adulto), en la cual el texto era el vehículo mediatizador (Molina Iturrondo, en imprenta, p.136)."

La modalidad de interacción dialógica opera como una herramienta oral cuya función es construir y reconstruir el significado del texto y por ende, pensar en voz alta sobre éste. El estudio de caso que realicé con Adriana reveló que las modalidades de interacción dialógica reflejaban el nivel de desarrollo lingüístico, las dimensiones textuales y de las ilustraciones a las que prestaba atención. También se relacionaban con el conocimiento emergente sobre la función del lenguaje de los libros y sus convencionalismos.

Entre la edad de 1 año y 6 meses y los 2 años, la modalidad repetitiva pura se transformó. La transformación dio paso a dos variantes, que Adriana usaba concurrentemente con la modalidad repetitiva pura: la modalidad repetitiva con expansión semántica simple y la modalidad repetitiva con expansión semántica compleja. A partir de los 2 años de edad—y hasta los 2 años y 7 meses—surgieron otras diez modalidades dialógicas particulares que correspondían a las siguientes categorías globales: las nominaciones (nombrar las láminas) y las descripciones; las preguntas sobre las ilustraciones, el texto y las palabras impresas; las aseveraciones sobre el texto, la trama y las palabras impresas; y las preguntas sobre aspectos metratextuales y metailustrativos que estaban implícitos en el texto y las láminas. Las modalidades dialógicas surgieron en una secuencia evolutiva particular. Una vez surgía una modalidad, ésta era usada concurrentemente con las que habían aparecido previamente. Sin embargo, con el paso de los años, las primeras modalidades en aparecer comenzaron a usarse menos frecuentemente. Por otro lado, las más recientes predominaban en la interacción de Adriana en el contexto de la lectura oral.

Una vez surgieron las trece modalidades dialógicas—cuando tenía 2 años y 10 meses—Adriana intentó hacer los primeros recuentos independientes de algunos de los cuentos. El recuento independiente como un mecanismo de transición entre la lectura no convencional de la niñez temprana y la lectura convencional de la niñez intermedia (Sulzby, 1985). En los recuentos, Adriana hacía narraciones orales cuya forma y estructura reflejaban la forma y estructura del cuento original. Además, parecían estar bajo la influencia de las características particulares del libro. Al principio, las narraciones se guiaban por las láminas de cada página en aislamiento y no incluían palabras textuales. Paulatinamente, las narraciones cambiaron, incluyendo palabras textuales y frases que "sonaban" como el lenguaje textual del cuento. Finalmente, Adriana fue capaz de reconstruir el texto verbatim, usando las láminas como claves. Lo interesante es destacar que en el caso de Adriana, las modalidades dialógicas que caracterizaban la atribución de significado textual antes de que surgieran los recuentos, eran transaccionales. Es decir, se basaban en la conversación conmigo, usando el texto y las láminas como agentes mediatizadores. Sin embargo, sus recuentos independientes fueron fonológicos, excluyéndome como

interlocutora activa, pero manteniéndome como audiencia cautiva. Esta transformación en los recursos lingüísticos para atribuir significado evolucionó del diálogo al monólogo. Esta transformación parece reflejar la fusión del lenguaje y del pensamiento, desde lo social y exterior—las modalidades dialógicas—; hasta lo individual en vías de interiorizarse—los recuentos monológicos como una forma de lenguaje egocéntrico, y por ende, de pensamiento verbal exterior. Además, facilitaron la construcción del significado textual con un simbolismo más complejo, de segundo orden, sin mi intervención mediatizadora directa como lectora adulta.

### **Comentarios finales**

Los hallazgos y observaciones sobre los diálogos de Adriana en la lectura oral obligan reflexionar sobre el valor de esta actividad en los años preescolares. Si se proveen las oportunidades—en el hogar y en el centro preescolar—el niño de edad temprana participará activamente en la lectura oral, atribuyendo significado a través del diálogo. La visión vigente sobre lo que constituye leer !escribir, se apoya precisamente, en la atribución de significado mediante el lenguaje. Entre la infancia los años escolares, las maneras de atribuir significado textual —y por ende "leer"—cambian dramáticamente. En su origen, durante los primeros dos años de vida, el recurso que predomina es la oralidad dialógica como un acto eminentemente socio cognoscitivo entre el niño y el lector adulto. Sin embargo, paulatinamente, el diálogo evoluciona dando paso a formas monológicas como el recuento. En el recuento independiente de los cuentos favoritos se encuentra un antecedente del lenguaje egocéntrico en ruta a interiorizarse como pensamiento verbal velado. Este es un logro notable en el desarrollo de las competencias de lectura convencional. En el caso de niños y niñas que como Adriana han participado activamente en la lectura oral de cuentos favoritos, el trasfondo histórico de la interiorización del lenguaje oral y escrito, se remonta a los albores de la vida. Es además, una apropiación de ramificaciones formidables, cuyos frutos se observarán mucho más tarde en la lectoescritura convencional, en la niñez intermedia. Precisamente, el diálogo en la lectura oral de días maternas y preescolares, es el foco de atención de una nueva investigación que inicié en agosto de 1997, en el Laboratorio de Infantes y Maternas del Recinto de Río Piedras. En el próximo congreso, espero presentar los resultados ante la comunidad académica.

### **Referencias**

Dickinson, D. K., Hirschler, J.P., DeTemple, J.M. & Smith, M.W. (1992). **Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school.** *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 323-346.

Dyson, A.H. (1994). Viewpoints: The word and the world - **Reconceptualizing written language development, or do rainbows mean a lot to little girls?** In R. B. Rudell, M. Rapp Rudell & H. Singer, *Theoretical models and process of reading* (4th.Edition), Newark, DEL.: IRA.

Fagan, W. T. & Hayden, H.R. (1988). **Parent-child interaction in favorite and unfamiliar stories.** Reading Research and Instruction, 27(2), 217-255.

Falcón Huertas, M. (1996). **Las estrategias de interacción empleadas por dos madres con sus niños preescolares durante eventos de lectura oral en el hogar puertorriqueño: un estudio de casos.** Tesis de maestría inédita, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras,

Halliday, M.A.K. (1994). **The place of dialogue in children's construction of meaning.** In R.B. Ruddell, M. Rapp Ruddell & H. Singer (Eds.), Theoretical models and processes of reading (4th. edition). Newark, Delaware: International Reading Association.

Molina Iturrondo. A. (en imprenta). **Leer y escribir con Adriana: la evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los seis años.**

Ninio, A. (1980). **Picture-book reading in mother-infants dyads belonging to two sub-groups in Israel.** Child Development, 51, 587-590.

Ninio, A. & Bruner, J.S. (1978). **The achievement and antecedents of labeling.** Journal of Child Language, 5, 5-15.

Rossmann, F. (1980). **Preschoolers' Knowledge of the symbolic function in storybooks.** Unpublished doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.

Rudell, R.B. & Rapp Rudell, M. (1994). **Language acquisition and literacy processes.** In R.B. Rudell, M., Rapp Rudell & H. Singer, (Eds.), Theoretical models and processes of reading, 4th edition. Newark, Delaware: International Reading Association.

Schickedanz, J.A. (1986). **More than the ABCs: The early stages of reading and writing.** Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Schieffelin, B.B. & Cochran-Smith, M. (1984). **Learning to read culturally: Literacy before schooling.** In H. Goelman, A.

Oberg, & F. Smith (Eds.), **Awakening to literacy.** Exeter, NH: Heinemann.

Sendak, M. (1963). **Where the wild things are.** NY: Harper Row.

Seda, I. & Abramson, S. (1990). **English writing development of young linguistically different learners.** Early Childhood Research Quarterly. 5. 379-391.

Snow, C.E. (1983). **Literacy and language: Relationship during the preschool years.** Harvard Educational Review, 53 (2), 165-189.

Snow, C.E. & Goldfield, B.A. (1983). **Turn the page please: Situation-specific language acquisition.** Journal of Child Language, 10, 551-569.

Sulzby, E. (1985). **Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study.** Reading Research Quarterly, 20 (4), 458-481.

Sulzby, E. (1996). **Roles of oral and written languages as children approach conventional literacy.** In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L.B. Resnik (Eds.), Children's early construction of text. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Teale, W.H. (1984). **Reading to young children: Its significance for literacy development.** In H. Goelman, A. A. Oberg & F. Smith (Eds.), Awakening to literacy. Exeter, NH: Heinemann.

Vygotsky, L.S. (1962). **Thought and language.** Cambridge, MA: The MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in society: The development of higher mental processes.** Cambridge MA: Harvard University Press.

Watson, R. (1989). **Literate discourse and cognitive organization: Some relations between parents' talk and 3-year-olds' thought.** Applied Psycholinguistics, 10, 221-236.

Yaden, D. B. (1988). **Understanding stories through repeated read-alouds: How many does it take?** The Reading Teacher, 41 (6), 556-560.

Yaden, D.B., Smolkin, L.B., & Conlon, A. (1989). **Preschoolers' questions about pictures, print conventions and story text during reading aloud at home.** Reading Research Quarterly, 24 (2), 188-214.