

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**TESIS DOCTORAL**

**Interacción y diálogo en el primer ciclo de educación infantil  
procesos de enseñanza y aprendizaje a través de  
la lectura dialógica de cuentos  
un estudio de caso en la escuela infantil "Tesoros"**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Yara Elizabeth Gordillo Cedeño**

Director

**José Luis Aguilera García**

**Madrid, 2016**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**



**TESIS DOCTORAL**

**INTERACCIÓN Y DIÁLOGO EN EL PRIMER CICLO DE  
EDUCACIÓN INFANTIL  
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DE  
LA LECTURA DIALÓGICA DE CUENTOS  
UN ESTUDIO DE CASO EN LA ESCUELA INFANTIL “TESOROS”**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

Yara Elizabeth Gordillo Cedeño

Director:  
José Luis Aguilera García

MADRID, 2015



*“Ante ciertos libros, uno se pregunta: ¿quién los leerá? Y ante ciertas personas uno se pregunta: ¿qué leerán? Y al fin, libros y personas se encuentran”.*

**André Gide.**



---

*Dedico muy especialmente esta investigación*

*A mi padre, que me ha inspirado y sigue inspirando en todos los momentos de mi vida, que sigue presente en mi pensamiento y en mi corazón. Para ti papá que siempre confiaste en mí.*

*A mi madre por su amor y apoyo incondicional, porque ha estado conmigo en la distancia y ahora está conmigo acompañándome con su paciencia.*

*A mi hijo Luis David, por su trabajo constante, afán de superación personal y en creer en la educación como medio, igual que yo.*

*A mi hija Yara, que demuestra cada día su capacidad de trabajo, esfuerzo y dedicación*

*Así también, a todas las personas que me quieren y me apoyan con su amistad y su tiempo, escuchándome hablar de esta investigación, y emocionándose conmigo.*



---

## AGRADECIMIENTOS

*Tengo el convencimiento que todo trabajo es producto del esfuerzo de muchas personas, no trabajamos en solitario, ni sólo para nosotros mismo. Trabajamos con los demás y para los demás, y ese es el auténtico esfuerzo pedagógico. Agradezco el apoyo de José Luis Aguilera, mi director de tesis, por su apoyo y confianza desmedida. Agradezco también a todos los profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, que me han acompañado en mi formación. Y sobre todo agradezco muy especialmente a toda la Escuela Infantil “Tesoros” que me han acompañado en esta investigación, y que se han implicado con gran ilusión y entusiasmo. También es necesario agradecer a todos los niños y las niñas que son nuestra razón educativa y a todas las familias, y voluntarios del Centro de Mayores, voluntarios en general, así como agradecer a los alumnos de los institutos, que disfrutaron con nosotros la lectura de cuentos.*



---

INTERACCIÓN Y DIÁLOGO EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL  
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DE  
La Lectura Dialógica de cuentos  
Un estudio de caso en La Escuela Infantil "Tesoros"

RESUMEN

INTRODUCCIÓN.

La presente investigación doctoral es una aportación a la práctica educativa en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Es un estudio de caso que analiza las interacciones y diálogos de los niños, las niñas y los adultos, en la práctica de lectura dialógica de cuentos, en los distintos niveles de la Escuela Infantil "Tesoros" de Arganda del Rey, Madrid. Es una investigación en la Escuela Infantil con niños y niñas de 0 a 3 años, en la que participan los educadores y educadoras reflexionando en su práctica docente para cuestionarla y mejorarla, investigando también las familias y los voluntarios del entorno social de la escuela, analizando la participación de los niños y las niñas, cuando comparten la lectura de cuentos con el apoyo del adulto.

SÍNTESIS.

La investigación se dirige a la etapa educativa de la Escuela Infantil 0-3 años, ante la preocupación internacional en la educación en edades tempranas, para garantizar el desarrollo integral y armonioso de los niños y las niñas de estas edades, especialmente en la población de bajos ingresos y contextos culturales desfavorecidos.

La educación en los primeros años de vida adquiere un marcado carácter preventivo y compensador, siendo necesaria la intervención temprana, tanto por ser una etapa de grandes logros en el desarrollo infantil, a nivel motriz, cognitivo, y social, que es necesario apoyar, tanto a las familias como a los centros educativos; como por ser una etapa en el que es determinante asegurar un entorno social de cuidado y protección.

Actualmente se vive una inquietud pedagógica en las Escuelas 0-3 años, preocupadas por la mejora de la calidad de las enseñanzas y los aprendizajes de los niños y niñas, que les impulsa a desarrollar propuestas innovadoras como la de Emy Pikler, Reggio Emilia y el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Las políticas educativas han determinado los cambios de rumbo de la escuela infantil, que paso de adquirir un carácter educativo con la Ley de 1990, para luego pasar a un plano asistencial en la Ley de 2002. En cuanto a la evolución de la escolarización de niños y niñas en este Primer Ciclo de Educación Infantil, se aprecia una tendencia al alta de escolarización en el tercer nivel, de niños y niñas de 2 a 3 años, tendencia que responde por la necesidad de conciliar la vida familiar y laboral, y por la elección de las familias para favorecer la socialización, que cada día son más reducidas. Por otra parte,



---

las políticas de privatización actuales han influido en el aumento de la escolarización en la Escuelas Infantiles privadas, por el sistema de becas con fondos públicos, en perjuicio de la las Escuelas Públicas, que tienen fijada una tasa alta de matriculación por la Administración. La consecuencia es el cierre de aulas y de escuelas, sumando a la escuela pública la situación de inestabilidad, derivada de los Concursos de gestión, a las que tienen que presentarse cada 4 a 5 años, y en la que prevalece el criterio económico, al criterio pedagógico de centro, para su determinación.

Por otra parte, Escuela infantil y la Atención Temprana coinciden en el planteamiento de impulso al desarrollo infantil integral y armónico de sus potencialidades, dese una dimensión preventiva y compensadora. La escolarización de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (ACNEE), es propuesta con la finalidad de favorecer y apoyar su desarrollo, dentro de centros ordinarios, y contando con la intervención de los Equipos de Atención Temprana (EAT). En la Escuela Infantil 0-3 años se facilita la escolarización de niños y niñas con grandes dificultades en su desarrollo y en situaciones de riesgo social, quienes se benefician de un entorno normalizador en un clima relaciones sociales y comunicativas de actividades y en todas las rutinas del aula y el centro, contando con el apoyo del EAT.

Para atender a los objetivos de la investigación, es necesario reflexionar sobre las aportaciones de Vygotsky al desarrollo infantil, dentro del enfoque sociocultural. Entre ellas, consideramos el proceso de internalización, desde lo social o interpersonal a lo individual o intrapersonal, como sucede en el lenguaje. Así como su aportación de la zona de desarrollo próximo, que informa sobre lo que el niño o la niña es capaz de hacer con la ayuda del adulto. Las investigaciones de Bárbara Rogoff sobre la importancia de las prácticas culturales en el desarrollo humano, aportan a esta investigación el marco de análisis necesario. Se interesa en la participación de los niños y las niñas en edades tempranas, en actividades sociales y culturas, con adultos de su grupo social, entendiendo que constituyen procesos de participación guiada.

La alfabetización inicial y la alfabetización familiar se constituyen en un campo de investigación, sobre los aprendizajes iniciales del lenguaje escrito, en un contexto familiar estimulador de prácticas letradas. Los resultados conciben que la lengua escrita se experimenta en su uso, por las interacciones en edades tempranas con los cuentos, en un proceso de adquisición de la lengua escrita y el aprendizaje lector, pero evidencian la necesidad de coordinar los contextos de aprendizaje de los niños y las niñas, tanto en la familia, como en la escuela.

La investigación se basa en la práctica de la lectura dialógica de cuentos, que parte de la concepción comunicativa del proceso enseñanza-aprendizaje, fundamentada en la racionalidad comunicativa de Habermas, en la idea del "sujeto dialógico" de Freire, así como en la reflexión sobre el desarrollo de la mente y las interacciones sociales de Mead, y la dialéctica del individuo y la sociedad de Wells. La lectura dialógica se basa en el aprendizaje dialógico y en la importancia que tiene las interacciones y los diálogos en el aprendizaje.



---

Su práctica favorece una construcción colectiva de significados, una mejora de la comprensión lectora, así como la adquisición y uso del lenguaje, y el desarrollo de la socialización. Llevada a la práctica supone abrir más espacios de lectura, más oportunidades de participación del alumnado, así como la coordinación de los contextos escolar y familiar, contando con la participación de las familias y voluntarios del entorno social, como elemento clave de la práctica de la lectura dialógica.

## OBJETIVOS

Esta investigación se cuestiona si la práctica de la lectura dialógica de cuentos en la escuela infantil, apoya el desarrollo temprano de los niños y las niñas de edades entre 0 a 3 años.

El tema de investigación que nos guía es: ¿La práctica de la lectura dialógica de cuentos, apoya el desarrollo temprano de los niños y niñas de edades comprendidas de 0 a 3 años?

Del tema se establecen cinco preguntas temáticas de estudio:

1. ¿La práctica de la lectura dialógica de cuentos, aporta un contexto estimulador del aprendizaje?
2. ¿La práctica de la lectura dialógica de cuentos, tiene en cuenta los distintos niveles de desarrollo de los niños y las niñas, para favorecer aprendizajes?
3. ¿En la práctica de la lectura dialógica de cuentos, se considera el papel activo y protagonista de los niños y las niñas, de sus aprendizajes?
4. ¿En la práctica de la lectura dialógica de cuentos, se tiene en cuenta el papel del adulto en su función de andamiaje en los aprendizajes de los niños y las niñas?
5. ¿La práctica de la lectura dialógica de cuentos, permite la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en el manejo de herramientas culturales, socialmente valoradas?

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación cualitativa, en la modalidad de estudio intrínseco de caso, para estudiar las relaciones de los aspectos de la realidad educativa y comprender los procesos que suceden. Se sigue el modelo de investigación-acción colaborativa de Gordon Wells, teniendo en cuenta el conocimiento teórico y práctico de los docentes, así como el conocimiento práctico de los voluntarios participantes. En la recogida de información se emplearon técnicas de la metodología cualitativa y crítica, como son las Observaciones comunicativas, los Grupos de discusión comunicativo, y las Entrevistas en profundidad.



Los instrumentos de análisis se diseñaron a partir de las teorías del marco teórico de investigación, especialmente de las desarrolladas por Bárbara Rogoff. A partir de ellas se determinaron tres categorías de análisis, en función de la participación de los niños y las niñas, y de la participación de los adultos, en la situación interactiva de lectura dialógica de cuentos. Teniendo en cuenta los procesos comunicativos, y los procesos de aprendizaje que apoyan el desarrollo infantil.

## RESULTADOS

En el trabajo de campo se recogieron datos grabados en formato video y audio, de un total de once sesiones, donde participaron de 10 a 19 niños y niñas, y de 5 a 7 adultos, en cada sesión. Debido al entorno dinámico de interacciones y diálogo, y a la falta de nitidez en las grabaciones por problemas técnicos, el análisis de los resultados se basa en 24 situaciones de lectura dialógica que representan el 41% de los resultados recogidos. A este análisis se incorporan los datos de las 11 Observaciones comunicativas y 6 Grupos de Discusión comunicativa con los docentes. Así como los datos de los 2 Grupos de Discusión con las familias y voluntarios, así como 4 entrevistas en profundidad con las familias y el equipo directivo de la escuela infantil.

La clasificación se basa en las tres categorías de análisis a partir de la participación de los niños y las niñas, y en la participación de los adultos, durante la lectura dialógica de cuentos. En cada situación de lectura se estudiaron los aspectos que apoyan el desarrollo del niño y de la niña, en la adquisición de conocimientos y usos de instrumentos culturales, como es la lectura. Estos son: la situación interactiva de participación del niño o la niña, y el adulto en la actividad, los procesos de comunicación como medio de participación en la actividad, los procesos de ajuste de actividad del niño o la niña, y del nivel de apoyo del adulto en la actividad, y los procesos de aprendizaje en la comprensión y uso de instrumentos culturales.

## CONCLUSIONES

La práctica de la lectura dialógica de cuentos en la Escuela Infantil "Tesoros" nos permite concluir el hecho de que la interacción y el diálogo en la práctica de la lectura dialógica de cuentos, apoya el desarrollo infantil, es concordante con los siguientes aspectos identificados:

Se favorecen y se apoyan los intentos activos de participación de los niños y las niñas. Se da una riqueza de información que aporta el entorno estimulador de interacciones y diálogo con el adulto. Se favorecen procesos comunicativos intersubjetivos en la situación de colaboración entre los niños, las niñas con el adulto. Se regula el nivel de responsabilidad que asume el niño y la niña, con el apoyo del adulto. Se aprecia la sensibilidad del adulto para percibir las indicaciones de los niños y las niñas, sobre el nivel de



---

conocimiento y de habilidades en la situación de participación en la lectura con el adulto. Se observan los esfuerzos de apoyo del adulto, a la participación del niño y la niña, estructurando la actividad, y abriendo espacios de participación y oportunidades de aprendizaje, así como el apoyo a la comprensión de los significados de la lectura.

En relación a las familias y los voluntarios, se favorece la reflexión sobre el desarrollo de sus hijos e hijas y la importancia del entorno familiar para fomentar la interacción y el diálogo. Se favorece la reflexión sobre el potencial de aprendizaje en estas edades y el interés que tiene los niños en compartir lectura con los adultos. En relación a los docentes, se favorecer la reflexión de su práctica, de las necesidades de sus alumnos, y del estilo familiar de relación con sus hijos e hijas.



---

## DIALOG AND INTERACTION IN THE FIRST CYCLE OF PRESCHOOL EDUCATION

### TEACHING AND LEARNING PROCESSES THROUGH

#### Dialogic Tales Reading

#### A case study in 'Tesoro' Preschool

### SUMMARY

#### INTRODUCTION

The present doctoral investigation is a contribution to the educational practice in the first cycle of preschool education. It is a case study that analyzes dialogs and interactions of children and adults in the Dialogic Tales Reading practice. It was studied in the different levels of 'Tesoros' Preschool in Arganda del Rey, Madrid. It is an investigation at preschool with children ages 0 to 3 where educators participate thinking about their educational practice, questioning it and improving it. They investigate families and volunteers of preschool social environment, analyzing children participation when they share tales reading with an adults' support.

#### SYNTHESIS

The investigation is aimed at the ages 0 to 3 preschool educational stage, before the international concern in early ages education to guarantee the integral and harmonious development of children at these ages, especially in low-income population and underprivileged cultural contexts.

Education in the early years of a child's life acquires a strong preventive and compensator character so the early intervention becomes necessary, not only for being a big achievements stage in children's development (motor, cognitive and social level) we need to support through families and educational centres. But also for being a stage where is decisive to assure a social environment of protection and care.

Nowadays, we live a pedagogical restlessness in ages 0 to 3 preschools, concerned about the quality improvement of teaching and children learning that boost them to develop innovative proposals like Emy Pikler,s, Reggio Emilia,s and the Learning Communities project.

Educational policies have determined the preschools changes of course that moved from acquiring an educational character with Act of 1990, to an assistance level with the Act of 2002.

Regarding to children schooling evolution in this first cycle of preschool education, a subscribing tendency in the third level (children ages 2 to 3) it is appreciated. This tendency answers to the necessity of reconciling familiar and



---

labor life and also answers to families' election of favoring socialization, that is reduced day by day.

On the other hand, current privatisation policies had influenced in Private Preschools schooling increase, through a scholarship system with public funding. This damages Public Preschools that have a fixed high matriculation rate stipulated by the Administration.

The consequence is the closing of classrooms and preschools, adding to the Public Preschool an instability situation derived from the Management Auction where they have to participate every 4 to 5 years, and where the economic criteria prevails over the pedagogical criteria of the centre, for its determination.

On the other hand, Preschool and Early Support agree in a boost proposal of children integral and harmonious development of their potentialities, from a preventive and compensator dimension. The schooling of children with special educational needs (SEN) it is proposed to favor and support their development, inside ordinary centres, counting on Early Support teams intervention (EST). In ages 0 to 3 Preschool, the schooling of children with great difficulties in their development and in social risk situations it is facilitated. These children benefit from a normalizer environment in a social and communicative relations climate of activities and they also benefit from all the routines of the classroom and the centre, counting on EST's support.

To take care of investigation objectives, it is necessary to think about Vygotsky's contributions to children development inside a sociocultural approach. Among them, we consider the internalization process, from the social or interpersonal to the individual or intrapersonal, as it happens with the language. As well as his contribution to the zone of proximal development, that informs about what the children is able to do with the adult's help. Barbara Rogoff's investigation about the importance of the cultural practices in human development, gives to this investigation the necessary analysis range. She is interested in the participation of children of early ages in social and cultural activities with adults of their social group, understanding that they constitute processes of guided participation.

Initial and familiar literacy are constituted in an investigation field about initial learning of written language, in a Literacy practices stimulating familiar context. The results conceive that written language it is experimented in its usage by the interactions in early ages with tales, in a process of acquisition of written language and reading learning. Nevertheless, these results also evidence the necessity of coordinating children learning contexts, in the family and at school.

The investigation is based on the practice of Dialogical Tales Reading, that draws from the communicative conception of the teaching-learning process, based on Habermas' communicative rationality, on the idea of Freire's 'dialogical subject', as well as the reflection on Mead's mind development and social interactions and Wells' dialectic of individual and society. Dialogical reading



---

is based on dialogical learning and the importance that interactions and dialogs have in that learning. Their practice favor a colective construction of meanings, an improvement of reading comprehension, as well as language usage and acquisition and socialization development. If we took it to the practices that supposes opening more reading spaces, more opportunities of participation of students as well as coordination of school and familiar contexts, counting on families and volunteers participation from the social environment as key element of the dialogical reading practice.

## OBJECTIVES

This investigation questions if Dialogical Tales Reading practice in preschool supports early development of children ages 0 to 3.

The topic's investigation that guides us is: Does Dialogical Tales Reading practice support early development of children ages 0 to 3?

From the topic five thematic questions of study are established:

1. Does Dialogical Tales Reading practice give a learning stimulating context?
2. Does Dialogical Tales Reading practice take into account the different development levels of children to favor their learning?
3. Is it considered in Dialogical Tales Reading practice the active and protagonist role of children in their learning?
4. Is it considered in Dialogical Tales Reading practice the adult's role in its function as scaffolding in children learning?
5. Does Dialogical Tales Reading practice allow knowledge, ability and skill acquisition in driving socially cherished cultural tools?

## INVESTIGATION'S METHODOLOGY

This is a qualitative investigation in the form of intrinsic case study to study the relations of the educational reality aspects and understand the processes that are held. The Gordon Wells' collaborative investigation-action model it is followed, taking into account the practical and theoretical knowledge of teachers, as well as the practical knowledge of the participant volunteers. In the collection of information qualitative and critical methodology technics were used like the Communicative Observations, the Communicative Discussion Groups and the In-depth Interviews.

The analysis tools were designed from the theories of the investigation theoretical frame, specially from the ones developed by Bárbara Rogoff. Three



---

categories of analysis were determined from them according to children's and adults' participation in the interactive situation of Dialogical Tales Reading. Taking into account communicative and learning processes that support children development.

## RESULTS

In the field research, data was collected in video and audio format with a total of 11 sessions where 10 to 19 children and 5 to 7 adults participated. Due to the dynamic environment of interactions and dialogs and the lack of clarity in the recordings because of technical problems, the analysis of the results are based on 24 situations of dialogical reading that represent a 41% of the results collected. To this analysis we incorporate the data of 11 Communicative Observations and 6 Discussion Groups with teachers. As well as data from 2 Discussion Groups with families and volunteers and 4 In-depth Interviews with families and the Preschool Administrative Team.

Classification is based on the three categories of analysis created from children's and adults' participation during the Dialogical Tales Reading. In each reading situation the aspects that support children development were studied as well as the acquisition of knowledge and usage of cultural tools, like reading. The aspects studied are: interactive situation of participation of children and adults in the activity, processes of adjustment of the activity of children and adult support level in the activity, and the learning processes in the usage and comprehension of cultural tools.

## CONCLUSIONS

Dialogical Tales Reading practice in 'Tesoros' Preschool allows us to conclude that interaction and dialog in the Dialogical Tales Reading practice support children development. This accords with the following identified aspects:

Children active attempts of participation are favoured and supported. An information richness it is given contributed by the interactions and dialogs stimulating environment of the adult. Intersubjective communicative processes are favoured in the collaboration situation among children and adults. The responsibility level that children assume is regulated by the adults' support. The sensibility of the adult to perceive the indications of children about the level of knowledge and the abilities in the situation of participation during the reading with the adult it is appreciated. The supporting efforts of the adult to boost children participation, structuring the activity and opening participation spaces and opportunities to learn, as well as the comprehension support of reading meanings it is observed.



---

In relation to families and volunteers, the reflection on the children development and the importance of familiar environment, interaction and dialog it is favoured. Reflection on learning potential in these ages and the interest that children have in sharing reading with adults it is favoured. In relation to teachers, the reflection on their practice, the necessities of their students and the familiar style of relation with the children it is favoured.



## ÍNDICE

I.	PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
a.	Justificación del Tema.....	21
b.	Antecedentes de la Investigación .....	22
c.	Objetivo General de la Investigación .....	25
d.	Propuesta Metodológica de Investigación .....	26
e.	Procedimiento del Estudio.....	27
II.	MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
	INTRODUCCIÓN .....	30
A.	LA ESCUELA INFANTIL 0-3 AÑOS .....	34
a.	La Educación Infantil: Etapa Del Sistema Educativo Español.....	37
b.	Evolución de la escolarización en el Primer Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid.....	43
c.	Programa Casa De Niños .....	49
d.	La Escuela 0-3 años y la Atención Temprana .....	53
e.	El Equipo de Atención Temprana de Arganda del Rey, Madrid .....	56
B.	DESARROLLO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL.....	66
a.	Actividad mediada por instrumentos culturales. ....	68
b.	Desarrollo cognitivo y desarrollo del lenguaje.....	72
c.	Relación entre Desarrollo y Aprendizaje .....	75
d.	Desarrollo y Aprendizaje en el Contexto Sociocultural .....	79
e.	Procesos comunicativos en la interacción. ....	85



---

C.	CONCEPCIÓN COMUNICATIVA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE .	90
a.	Alfabetización Inicial. ....	93
b.	Alfabetización Familiar. ....	96
c.	Aprendizaje dialógico. ....	100
d.	Lectura dialógica.....	104
III.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	109
	INTRODUCCIÓN.....	109
a.	Tema de trabajo de investigación.....	111
b.	Preguntas temáticas de estudio.....	114
c.	Metodológica de investigación.....	117
d.	Descripción Del Caso De Estudio.....	123
e.	Procedimientos de análisis de los datos.....	127
f.	Diseño de los instrumentos de la investigación. Análisis de los datos. .	139
g.	Convenciones para la transcripción de los diálogos.....	147
h.	Validez rigor científico de la investigación.....	149
i.	Organización de La Escuela Infantil para el Desarrollo de la Lectura Dialógica de Cuentos.....	151
IV.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	159
	INTRODUCCIÓN.....	159
a.	Situación Interactiva de Participación de los Niños, las Niñas y el Adulto, En La Orientación del Interés Y la acción hacía de la actividad de lectura.	165
	Categorías de Análisis PA - 1 y PN - 2. ....	165
	iVera un Bebe, y el Cuento del Cucú Tras.....	166
	iArón y Miguel y el Cuento del Cerdito!.....	170
	iSandra sabe cuál es el cuento que le gusta!.....	174



---

¡Ali y ¿Quién soy? ¡Soy un ...!	178
¡Ainhoa y el cuento de Los Patitos ¡	181
¡Valentina y el cuento Cuando tengo miedo.....	187
¡Isa y María leyendo con Miguel del Instituto!	192
¡Elena, un bebé y los cuentos de animales!	199
b. Situación Interactiva de Participación de los Niños, las Niñas y el Adulto, en la Internalización Gradual de la Actividad de Lectura. ....	206
Categorías de Análisis PA 3 y PN 4.....	206
¡Hugo y el cuento de los Caracoles!	207
¡Lucas y Hugo con el cuento del Conejo enfadado!	214
¡Mara y el cuento del Patito en el mar!	219
¡Blanca y el cuento de Tas que no quiere compartir!	223
¡Rodrigo y el cuento de La liebre y la Luna!	228
¡Cucú -Tras! ¡Quién soy! ¡Ana quiere jugar conmigo!.....	232
¡Lucía y Asier con el cuento de Nadarín!	236
¡María y Daniel! ¡Soplan y soplan! ¡Con el Lobo Feroz!.....	243
¡Laura y Sara con el Cuento de Caperucita Roja!	249
c. Situación Interactiva de Participación de los Niños, las Niñas y el Adulto, en Intersubjetividad colaborando en la Actividad de Lectura. ....	257
Categorías de Análisis PA- 5 y PN - 6. ....	257
¡Mateo, Pablo y Matías, y el cuento del Autobús de Jesús!	258
¡Luis y los muchos cuentos!.....	263
Javi y el cuento ¡A que sabe la Luna!	268
¡La Luna y la Estrella Polar de Pablo!	273
¡Cucú – Tras! ¿Quién soy? ¡El ababau de Ainara!	280



---

iAlex y el cuento del Chivo-Chivón y el Ogro! .....	285
iDavid y el cuento del Pollo Pepe! .....	290
V. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO .....	297
INTRODUCCIÓN .....	297
a. Conclusiones de las Categorías Análisis P 1 Y P 2: Procesos de Aprendizaje en Interacción y Diálogo en la Participación de los Niños, las Niñas y el Adulto, en la Orientación del Interés y la Acción hacia la Actividad de Lectura. ....	300
b. Conclusiones de las categorías análisis PA 3 y PN 4: procesos de aprendizaje en interacción diálogo en la participación de los niños, las niñas y el adulto, en la internalización de la actividad. ....	306
c. Conclusiones de las categorías análisis PA 5 y PN 6: procesos de aprendizaje en interacción y diálogo en la participación de los niños, las niñas y el adulto, en intersubjetividad durante la actividad de lectura. ....	309
d. CONCLUSIONES GENERALES.....	311
VI. BIBLIOGRAFÍA .....	316
VII. ANEXOS .....	326
a. CONVENCIONES PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE LOS DIÁLOGOS	326
b. CIRCULAR PARA LA PARTICIPACIÓN .....	327



**CAPITULO I**  
**PRESENTACIÓN DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**



## I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación doctoral desea hacer una contribución a la formación del profesorado de educación infantil, y a la Escuela Infantil 0 – 3 años, por la inquietud pedagógica de muchas escuelas, educadores y educadoras, que les impulsa a mejorar su práctica educativa, y por su implicación en la búsqueda de una educación infantil de calidad. La Escuela Infantil adquiere el compromiso con los objetivos relacionados a los derechos de la infancia, en la atención integral de su desarrollo, así como de sus necesidades de cuidado y protección. (UNICEF, 2014; UNESCO, 2005; OCDE, 2011). En los primeros años de vida, se da un rápido despliegue de las potencialidades del desarrollo infantil en el ámbito físico, cognitivo y social, que imprimen importancia a la intervención educativa en edades tempranas.

El tema de esta tesis parte de la investigación desarrollada para la obtención del Diploma Acreditativo de los Estudios Avanzados (DEA), continuando en el estudio de la práctica educativa del aula, desde el enfoque sociocultural de la educación, que da importancia a la experiencia social y a la participación de los niños y las niñas en contextos culturales. Así como, desde la concepción comunicativa de la enseñanza y el aprendizaje, que comprende que los significados se construyen en interacción y diálogo con otras personas de su entorno social y cultural.

El tema de trabajo se sitúa en la actividad de aprendizaje en la Escuela Infantil, donde participo como Orientadora del Equipo de Atención Temprana de Arganda, Madrid. Lo que me ha permitido reflexionar en la práctica, sobre la importancia de un entorno estimulador para favorecer y apoyar los aprendizajes, y en la posibilidad de influir en ellos. Por otra parte, me ha posibilitado apreciar la trascendencia que tiene la interacción social en el desarrollo de los niños y las niñas. Estas reflexiones me han llevado a



## I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

profundizar sobre propuestas educativas que favorecen entornos dialógicos, que apoyan los aprendizajes a partir de las interacciones y diálogos, y en el que se incluyan las prácticas sociales y culturales de su comunidad.

Es así, que ha crecido la motivación para dirigir la presente investigación hacia la educación infantil de 0 a 3 años, pero la principal motivación fue la inquietud e ilusión de la Escuela Infantil "Tesoros", que se esfuerza por alcanzar el sueño de ser una escuela inclusiva y seguro lo va a lograr.

### **a. Justificación del Tema**

El tema de investigación que nos ocupa adquiere importancia, por la necesidad de investigación en la Escuela Infantil 0-3 años, que tiene el compromiso de favorecer el desarrollo integral y armónico de los niños y niñas de estas edades, y de apoyar a sus familias en su educación.

La significación del tema, también viene dada, por el carácter preventivo y compensador de desigualdades de la Escuela Infantil, que comparte con la Atención Temprana, colaborando en la respuesta a las necesidades educativas y sociales.

Por otra parte, es un tramo de edad que requiere compromiso por todos los agentes e instituciones, para apoyar a las familias en el cuidado de sus hijos, con políticas laborales, económicas y educativas. Más que nunca, es necesario aunar esfuerzos y evitar los efectos de la pobreza de sus familias. Los niños y niñas de estas edades son la base de nuestra sociedad, y su futuro.

En el ámbito pedagógico de las Escuelas Infantiles, la presente investigación tiene su razón de ser, por el interés de implementar prácticas educativas que favorezcan la calidad y sobre todo la inclusión. Las Escuelas Infantiles públicas están escolarizando niños y niñas, con necesidades educativas



## I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

especiales, así como niños y niñas que, debido a situaciones de riesgo social, requieren de cuidado y protección.

Ante todo, es necesaria una investigación en el que participe el docente analizando y reflexionando sobre su práctica, para cuestionarla, mejorarla y dejar asentadas prácticas educativas de calidad. Y donde reflexionen las familias sobre las potencialidades de sus hijos y el apoyo que de ellos necesitan.

### **b. Antecedentes de la Investigación**

El enfoque inclusivo asume un modelo social para entender las necesidades educativas de todos los niños y las niñas, pasando de una visión centrada en el individuo y sus dificultades personales, hacia una visión centrada en el entorno donde se desenvuelven los niños y las niñas. (UNESCO, 2004)

El análisis que realiza la UNESCO (2005) del sistema educativo, considera que sus características actuales están creando barreras al aprendizaje (currículo, formación del profesorado, medios de instrucción, edificaciones inaccesibles, etc.), que son necesarias para y eliminarlas, transformando las escuelas en entornos más inclusivos, capaces de responder las necesidades de aprendizajes de todos los niños y niñas. (p.22)

Para apoyar a la Escuela Infantil en esta tarea, se diseña el INDEX para la inclusión, que pretende crear una cultura inclusiva en el centro, que le permita cuestionarse para mejorar. Es un análisis detallado de todas las actividades, de la organización del centro y todos sus recursos, para valorar en qué grado están apoyando el juego, el aprendizaje y la participación. En esta tarea de análisis implica a todos los niños, los profesionales de la escuela, a todas las



## I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

familias, y autoridades educativas locales. De tal manera que se compartan y se analicen las opiniones de todos los implicados. (INDEX, 2006)

El INDEX para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil, es a nivel práctico un recurso de apoyo a los centros de Educación Infantil, guarderías, hogares infantiles, ludotecas, así como para cualquier otro centro de atención a la infancia. La utilidad para el centro radica en que son materiales accesibles con contenidos, objetivos e indicadores y preguntas, que permiten el análisis detallado de cómo pueden reducir las barreras en el juego, el aprendizaje y la participación de cualquier niño o niña, y de cómo ayudar a que los centros respondan adecuadamente a la diversidad. El objetivo es poder ayudar a que cualquier centro llegue a ser más inclusivo.

Por otra parte, como ejemplo de proyecto de escuela inclusiva está el de Comunidades de Aprendizaje, que favorece la participación para alcanzar una educación igualitaria para todos y todas. Es un proyecto de transformación social y educativa, que destaca dos factores clave para el aprendizaje, que son las interacciones y la participación de la comunidad. En sus inicios fue un proyecto que se coordinó entre la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí de Barcelona, y el entorno social de su barrio, para luego pasar a ser un proyecto de transformación social y educativa con los objetivos de superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. El proyecto es desarrollado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona. (Sánchez-Aroca, 1999).

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje llevado a la educación obligatoria, empezó en 1995 en un centro de Educación Primaria del País Vasco, y a partir de ahí se han sumado a este proyecto Escuelas Infantiles, Centros de Educación Infantil y Primaria, Institutos de Secundaria, en distintas comunidades autónomas en España. Actualmente hay más de 114 centros entre los cuales son 5 Escuelas Infantiles 0-3 años, dos de ellas en la



## I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Comunidad de Madrid. Este proyecto tiene el objetivo de mejorar el aprendizaje de todos los niños y niñas, así como la convivencia, a través de la inclusión y la heterogeneidad e incorporando más recursos humanos en las aulas.

También hay que mencionar las investigaciones en el campo de la alfabetización inicial, que tratan sobre los aprendizajes iniciales del lenguaje escrito, en un contexto familiar estimulador de prácticas letradas. (Teberosky, 1992; Brice-Head, 1983) Desde este campo se estudia la influencia del entorno familiar en los aprendizajes iniciales de la escritura y la lectura. Los niños y las niñas tienen experiencias con la lengua escrita en edades muy tempranas, como la lectura de cuento, que hace posible que experimenten la lengua en su uso, y adquieran aprendizajes sobre la lengua escrita, antes de su escolarización. (Purcell-Gates, 2000)

Las teorías que fundamenta esta investigación, se sitúan dentro del enfoque sociocultural del desarrollo y el aprendizaje, como Vygotsky (1978) que explica el desarrollo cognitivo como la de internalización de procesos sociales. Wertsch (1993) y su concepción de la acción humana en una dialéctica entre el agente y los instrumentos o herramientas culturales. Rogoff (1933) que explica el desarrollo como el aprendizaje del uso de herramientas intelectuales, en actividades socialmente estructuradas por sus padres, otros adultos y los demás niños. Wells (2001) que plantea la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad

También teorías que resaltan la capacidad de lenguaje y acción de los actores sociales, como Habermas (1998) que reconoce la capacidad que tenemos de aportar argumentos, guiado por pretensiones de validez. Chomsky (1977), afirmando que el individuo adquiere una lengua en el curso de interacciones sociales, desarrollando un tipo de actuación lingüística. Freire (1970) entendiendo que el diálogo conduce a la liberación y a la



## I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

transformación. Así como Mead (1982) que concibe el lenguaje como proceso social

### **c. Objetivo General de la Investigación**

Esta investigación parte del enfoque sociocultural del desarrollo, entendiendo que es un proceso de aprendizaje de conocimientos, habilidades y destrezas en la comprensión y uso de herramientas intelectuales de su cultura. Es un proceso de internalización de la cultura, mediatizada por la interacción y el diálogo del niño y la niña con el adulto.

Para establecer el objetivo se tuvo en cuenta los elementos centrales de la investigación, que son las interacciones, los diálogos, la participación de los niños y niñas, la participación de los adultos, así como la actividad de lectura de cuentos.

El objetivo general de la investigación es analizar los procesos de aprendizaje en interacción y diálogo, durante la actividad de la lectura dialógica de cuentos, por constituir una práctica lectora que potencia las interacciones y los diálogos entre los participantes. Nos cuestionamos si la práctica de la lectura dialógica de cuentos en la escuela infantil, apoya el desarrollo temprano de los niños y las niñas de edades entre 0 a 3 años.

Partimos de la consideración que la lectura es una herramienta cultural, socialmente valorada, y que constituye una práctica de aprendizaje, que sucede en el contexto cultural y cotidiano, de los participantes de esta investigación.



#### **d. Propuesta Metodológica de Investigación**

La presente investigación se sitúa dentro del enfoque cualitativo de la investigación, en la modalidad de estudio intrínseco de caso, con el propósito de estudiar las relaciones de los aspectos de la realidad educativa.

Para el desarrollo de la investigación se propone la metodología de investigación-acción colaborativa, de Gordon Wells (2003), por ser un modelo de investigación que tiene en cuenta el conocimiento práctico de los docentes, para construir de forma colaborativa el conocimiento científico. Este modelo es producto del trabajo de investigación del grupo Developing Inquiring Communities in Education Project (DICEP), en base al marco teórico de Vygotsky y Halliday. Es un modelo de investigación que se centra en el discurso, para co-construir el conocimiento, que permite la apropiación de las formas de comprender y dar sentido a la situación investigada. (p. 41)

El modelo de investigación acción colaborativa responde a las necesidades del presente estudio de caso, porque nos permite incluir la participación de los docentes en la actividad investigadora, así como incluir a las familias y voluntarios en la observación y análisis de los resultados.

En base a este modelo de investigación se incluirá el conocimiento teórico y práctico de los docentes, así como el conocimiento práctico de los voluntarios participantes. En el trabajo de campo emplearemos técnicas de la metodología cualitativa y crítica, como son las Observaciones comunicativas, los Grupos de discusión comunicativo, y las Entrevistas en profundidad.

En base al marco teórico de investigación determinaremos los instrumentos de análisis, que nos permitan estudiar la participación de los niños



## I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

y las niñas, y de la participación de los adultos, en la actividad de lectura dialógica de cuentos, teniendo en cuenta los procesos comunicativos, y los procesos de aprendizaje que apoyan el desarrollo infantil.

El conocimiento generado será una aportación para mejorar su visión de la práctica educativa, y para aumentar el conocimiento de las potencialidades y de las necesidades de los niños y las niñas.

### **e. Procedimiento del Estudio**

La investigación se ha desarrollado en el curso 2014-2015, a principios del tercer trimestre escolar. El centro invitado para participar en la investigación, es la Escuela Infantil "Tesoros", de la localidad de Arganda del Rey, en la Comunidad de Madrid. El equipo docente muestra gran motivación en su tarea educativa y están abiertos a propuestas que ayuden a mejorar su práctica docente. Esta actitud del centro fue el motor principal de la investigación que se presenta en esta tesis doctoral.

En el proceso investigador fueron necesarias varias reuniones, las primeras con la Dirección del centro, para conocer los intereses y necesidades de la escuela, así como valorar y adecuar la propuesta para dar respuesta a estas. Después nos reunimos en Claustro con todos los educadores y educadoras, para presentar la investigación, recoger dudas y aportaciones, y sobre todo tomar la decisión entre todos y todas. Las siguientes reuniones se dedicaron para el análisis de los recursos que aporta la escuela (docentes, asociación de padres y madres, familias y familiares, alumnas en prácticas, Biblioteca de centro y de aula, espacios) y los recursos que aporta la localidad de Arganda del Rey (Biblioteca Municipal, Centro de Mayores, Centros educativos, otras instituciones). Así también fueron necesarias reuniones con



## I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

las educadoras de cada nivel educativo de la escuela (0-1 años, 1-2 años y 2-3 años), para analizar los conocimientos y habilidades que observamos en los niños y las niñas, en la actividad de la lectura de cuentos. Analizamos también las observaciones sobre las expresiones comunicativas del niño y la niña, también sobre las interacciones que establece con el adulto y sus iguales, así como analizar la relación que se establece con el contenido del cuento. De esta manera nos preparamos para la tarea investigadora, y para seguir analizando durante la participación de los niños y las niñas en la lectura dialógica de cuentos.

Pasamos luego a la planificación y organización del trabajo de campo, por lo que fue necesario organizar los tiempos y espacios, la selección de los cuentos según cada nivel educativo, el banco de recursos personales (familias y voluntarios), el calendario de las sesiones, organizar la participación de los niños y las niñas, así como la participación de los adultos en la escuela.

Fue fundamental la decisión de encomendar a una docente coordinadora, el desarrollo de la experiencia, que gracias a su trabajo e implicación fue posible llevar a cabo el sueño de la Escuela Infantil "Tesoros".



**CAPITULO II**

**MARCO TEÓRICO DE LA**

**INVESTIGACIÓN**



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

### INTRODUCCIÓN

En diversas investigaciones y análisis de la situación de la infancia en el contexto mundial, se insiste en la importancia de la educación infantil, por la especial trascendencia que tienen los primeros años de vida en el desarrollo integral y armonioso de todo niño y niña.

Según apunta el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva de 2004 de la UNESCO, el interés en la educación infantil a nivel internacional, radica en la consideración de que esta etapa es crucial en la vida de toda persona, que ha de manejarse bien, y en la que hay que considerar apoyos clave en estas edades iniciales, para garantizar el adecuado desarrollo en la infancia. Se estima que los apoyos clave que ha de contemplar todo sistema educativo, han de permitir la identificación e intervención temprana ante problemas en el desarrollo infantil, ha de favorecer y potenciar la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, ha de promover la colaboración institucional que asegure una mejor intervención y apoyo en esta edades, con políticas educativas adecuadas, así también como apoyar a la escuela para que pueda responder a las necesidades de los niños y las niñas, a través de una adecuada transferencia de información sobre sus características y necesidades.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), avala los beneficios potenciales de la educación a una edad temprana, que se erige como el mejor mecanismo para garantizar un buen inicio en la vida, especialmente entre la población de bajos ingresos y contextos culturales desfavorecidos. (OCDE, 2009)



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

En el análisis que presenta UNICEF en 2014 sobre la infancia, destaca como la crisis ha impactado en el riesgo de pobreza infantil, en su bienestar y en sus derechos, que hace necesario un cambio de paradigma en relación a la responsabilidad sobre los niños y las niñas, incorporando no solo a las familias, sino al Estado y a la sociedad en general, para cambiar el modelo de política de infancia que ha demostrado gran debilidad. (UNICEF: 2014)

En el informe que elabora propone un gran pacto social y político, centrado en la reducción de la pobreza y en la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Y concreta unos elementos específicos que repercuten en el bienestar y en el derecho de los niños y las niñas, tanto en el presente y como en el futuro, y estos son la pobreza y la educación. Entre los elementos que considera necesarios para la lucha contra la pobreza y por la inclusión social de la infancia, son: Fomentar el empleo como elemento clave de reducción de la pobreza, teniendo que ser un empleo respetuoso con las necesidades de los niños y las niñas, con la conciliación familiar y laboral, y con la equidad de género. Establecer ayuda universal por hijo a cargo menor de 18 años, así como otras ayudas y servicios públicos que garanticen la cobertura de las necesidades básicas del menor, como son alimentación, salud, educación, vivienda y protección. Apostar por la Educación de calidad e inclusiva, estableciendo un pacto por la renovación del sistema educativo con políticas educativas estables, garantizando también la estabilidad de los recursos destinados a educación y reforzando el enfoque inclusivo del sistema educativo. Se establece también como meta, facilitar y promover activamente el acceso a la enseñanza 0-3 años, muy especialmente para la infancia en desventaja por su situación social, económica, familiar o de discapacidad. (UNICEF, 2014)

La educación en los primeros años de vida adquiere un marcado carácter preventivo y compensador, marco en el que se favorece la intervención temprana previniendo problemas en su desarrollo integral y armonioso. La



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

intervención temprana se concibe como un pilar básico en el contexto educativo de la primera infancia, para dar respuesta a las necesidades educativas, desde su nacimiento. (Gutiérrez, P., 2003) Y se hace necesaria en educación infantil 0-3 años, tanto por ser una etapa de grandes logros en el desarrollo infantil, a nivel motor, cognitivo y social, que es necesario apoyar, tanto a las familias como a los centros educativos; como por ser una etapa en la que es determinante asegurar un entorno social de cuidado y protección. Es así "que en primer lugar diremos que la escuela infantil no es una escuela de instrucciones prematura, sino una intervención educativa que respeta las necesidades del niño". (Tavernier, 1984: 15)

La Escuela Infantil 0-3 años es el entorno educativo de investigación de la presente tesis doctoral, para lo cual es necesario partir de conocimientos teóricos, en el ámbito científico y en el ámbito social de la práctica, que nos aporten sus análisis y reflexiones. En este capítulo es necesario partir primero de un análisis sobre las Escuelas Infantiles 0-3 años, acercándonos a la práctica y la política legislativa, a la vez. Para después continuar con las contribuciones relevantes sobre el desarrollo infantil estudiado desde un enfoque social y cultural. Finalizando con un último apartado que se relaciona con la práctica educativa, de la lectura dialógica de cuentos, que es el objetivo principal de esta investigación.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

**LA ESCUELA INFANTIL 0-3 AÑOS**



## **A. LA ESCUELA INFANTIL 0-3 AÑOS**

### **Consideraciones iniciales**

Cuando hablamos de la Escuela Infantil, nos referimos a los centros educativos del Primer Ciclo de la Etapa de Educación Infantil, donde se escolarizan los niños y las niñas de edades comprendidas de 0 a 3 años de edad. Aún quedan Escuelas Infantiles 0-6, que comprende los dos ciclos, el Primer Ciclo y el Segundo Ciclo de Educación Infantil, pero es un modelo que no se promueve actualmente.

Desde que fue contemplada esta etapa educativa, varios cambios ha sufrido, en su planteamiento político y económico desde las Administraciones, y muchos de ellos no han favorecido a la Escuela Infantil 0- 3 años, y mucho menos a las familias que lo demandan. Las políticas educativas han determinado los cambios de rumbo de la Escuela Infantil, que ha pasado a formar parte del Sistema de Educación en España, dotando de un carácter educativo al Primer Ciclo en la Ley de 1990; para luego llevarla a un plano asistencial, en la Ley de 2002. De estas Leyes y otras hablaremos a continuación.

Estos cambios han generado movimientos de defensa a la escuela infantil, como por ejemplo la Plataforma 0-6, grupo de educadores, educadoras, maestros y maestras, reivindicando el carácter educativo y el reconocimiento de la labor de los profesionales de estas enseñanzas. Otro ejemplo es la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) que abogan por una educación infantil de calidad, que son un grupo autónomo y auto-organizado de docentes de diversas etapas educativas, que trabajan por



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

un modelo de Escuela Pública. Este movimiento como otras asociaciones que han surgido, en relación con la defensa a la infancia y su educación, se organizan en Escuelas de Verano, Congresos y Jornadas, con el objetivo de regular una formación continua de los profesionales de la enseñanza en edades tempranas, con las aportaciones de investigaciones que a nivel internacional, se están desarrollando. Entre ellas cabe mencionar la Asociación Mestres Rosa Sensat, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WACE), así como Congresos como el Congreso Intencional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE), que impulsa la investigación en todas las etapas educativas, incluida la Educación Infantil.

Las Escuelas Infantiles están creando espacios de innovación educativa, que buscan conseguir una educación de calidad para los niños y las niñas, y sus familias. Son centros que tratan consolidar su carácter educativo, y así ganarse el prestigio ante la sociedad y la Administración Educativa y su política.

Si bien hay un largo recorrido a través de la historia, de modelos o propuestas metodológicas, que han surgido de la educación infantil, y que se basan principalmente en las distintas visiones del desarrollo en edades tempranas, como la madurez, el aprendizaje y las interacciones. (Gervilla, 2006). La relevancia de las teorías en educación infantil, está en las propuestas de modelos o programas de actuación, con un enfoque educativo interdisciplinar (Psicología, Pedagogía, Medicina, Sociología), y que sobre todo se dirigen a la práctica educativa. Como fueron las propuestas educativas de John Dewey, Ovide Decroly, María Montessori, Celestine Freinet, Neill, F. Froëbel, J.J. Rosseau, M. Montessori, Decroly, C. y R. Agazzi, c. Freinet, y R. Sensat, que constituyeron movimientos y proyectos pedagógicos dirigidos a la intervención en educación infantil, que surgieron a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX.

Actualmente en las Escuelas 0-3 años se están viviendo momentos de gran inquietud pedagógica, que las mueve a buscar experiencias que se



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

desarrollan en otras Escuelas Infantiles, tanto dentro del ámbito español, como en el ámbito internacional. Es así, como se está dando una preocupación por la mejora y la calidad de las enseñanzas en estas edades tempranas, y nos podemos encontrar con equipos docentes que desarrollan propuestas como la de Emy Pikler, que apuesta por favorecer la actividad autónoma, y ayudar al niño y a la niña a tomar conciencia de sí mismo y de su entorno, desde la afectividad y el respeto a su individualidad. Y proyectos educativos como el de Reggio Emilia, que concibe al niño capaz, interesado por establecer relaciones, curioso, con un potencial de aprendizaje en la co-construcción de la cultura y el conocimiento. Estas son algunas de las propuestas innovadoras, que las Escuelas Infantiles vienen desarrollando, y que constituyen proyectos de intervención dirigidos específicamente para la educación de los niños y niñas de edades tempranas.

Recientemente algunas Escuelas Infantiles en el ámbito español, se han sumado al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que dinamizan los recursos de la comunidad, para potenciar los aprendizajes de los niños y las niñas, coordinando espacios educativos (familia, escuela, sociedad), y contando con la participación como elemento clave del proyecto.

Es así como los educadores y educadoras de las Escuelas 0-3, están tomando en sus manos las decisiones sobre su formación y sobre los pasos a seguir para lograr una Educación Infantil de Calidad e Inclusiva, que responda a las necesidades que día a día están siendo testigo. Para ello van buscando caminos dirigiendo sus pasos a la Administración, a las Universidades, a las Asociaciones de profesionales de la educación infantil, así como a Jornadas y Congresos Internacionales y de investigación educativa. Esta es la Escuela 0-3, hoy.



### **a. La Educación Infantil: Etapa Del Sistema Educativo Español**

La Educación Infantil constituye la primera etapa del sistema educativo que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años, y se ordena en dos Ciclos establecidos por la Administración educativa. El primero comprendiendo de 0 a 3 años y el segundo, desde los 3 a los 6 años de edad.

En el marco legislativo que regula la Educación Infantil, podemos remontarnos a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se configuró esta etapa en el Primer Ciclo de Educación Infantil, y en el Segundo Ciclo de Educación Infantil. Uno de sus principales logros fue considerar a la Educación Infantil como la primera Etapa del Sistema Educativo en España, imprimiéndole así el carácter educativo igual que a las demás etapas escolares. Esto representó un momento de impulso a la atención de los menores y un reconocimiento de la necesidad de atenderlas a nivel de las Administraciones Públicas. Otro logro lo represento, la gratuidad del Segundo Ciclo de Educación Infantil, en los centros públicos y en los centros concertados. Pero no corrió la misma suerte el Primer Ciclo, quedando debilitada la amplitud de posibilidades de la Escuela 0-3 años, para ofrecer una oferta accesible a la población de niños y niñas en edades tempranas, y para cumplir los objetivos educativos que se plantean en la atención e intervención temprana del menor.

En consecuencia, surgieron dificultades a nivel de responsabilidad económicas para dar respuesta a la demanda de plazas escolares en estas etapas, otras fueron a nivel estructural, separando físicamente los dos Ciclos, situación que actualmente se mantiene. Con la LOGSE el Segundo Ciclo formó parte de los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP), mientras



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

que el Primer Ciclo se instaló en las Escuelas Infantiles 0-3 años, con la consiguiente diferenciación de los entornos educativos, de las metodologías y de la ratio alumno- docente. En cuanto a la cualificación de los profesionales que intervienen en esta etapa, la LOGSE establece en su artículo 10, la cualificación de los profesionales de la educación infantil en el Primer y Segundo Ciclo:

“La educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad” (LOGSE, 1990: Título I, Capítulo I, art.10)

Esta constituyó una medida para garantizar el cumplimiento de los objetivos y finalidades que establece la Educación Infantil, y asegurar así su carácter educativo.

En 2002 aparece la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE), que propone otro cambio más, el Primer Ciclo de Educación Infantil pasa a denominarse Educación Preescolar, y su finalidad paso a ser asistencial, y con ello se da un paso atrás. En el artículo 10 de esta Ley Orgánica se apunta que: “La Educación Preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia. Está dirigida a los niños de hasta los tres años de edad” (LOCE, 2002: Título I Capítulo I, art. 10) El Segundo Ciclo de Infantil continuó siendo gratuito, y ambos ciclos mantuvieron su carácter voluntario, no experimentó un cambio tan radical como el Primer Ciclo, aunque adquirió un sentido preparatorio para la Etapa de Primaria. De acuerdo a Ancheta, la LOCE reguló de nuevo el ordenamiento de la educación pre-primaria, dotando a esta etapa de un sentido preparatorio para las siguientes etapas. (Ancheta, 2011, p. 470)



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

En el 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE), reconoce el derecho a los padres a las madres o tutores, de libre elección de centro, estableciendo que las Administraciones educativas tenían que regular la admisión de alumnos en los centros públicos y concertados. Esta Ley dio suma importancia a garantizar el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por las familias.

La LOE mantiene la gratuidad del Segundo Ciclo de Educación Infantil, y en el Primer Ciclo, se propone impulsar la oferta de plazas públicas, a través de la cooperación entre las Administraciones y las entidades privadas. En 2008 se inicia el Plan Educa 3 para responder a esta iniciativa, creando así nuevas plazas escolares para niños y niñas de 0 a 3 años, con el propósito de cubrir la demanda que se estaba dando en esos años. El Plan Educa 3 abogaba por una Educación Infantil de Calidad, que se promueva en instituciones explícitamente educativas, y basada en principios de individualización, de participación, de formación permanente de los docentes, y adaptada a las necesidades de los niños, las niñas y sus familias. En consonancia con el principio de calidad, propugnaba recoger las aportaciones e investigaciones científicas sobre la práctica educativa en estas edades.

Por su parte la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en 2013, no propone modificaciones de la anterior Ley, en relación con las enseñanzas de la Educación Infantil. Esta Ley deja tal como se estableció en la LOE, la Etapa de Educación Infantil dividida en dos ciclos y escolarizando niños y niñas de 0 a 6 años de edad.

Por lo tanto, el planteamiento es el mismo que quedo regulado por la LOE, donde se establece que la acción educativa en la Etapa de Educación Infantil, se centrará en procurar la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y le proporcionará estímulos que potencien su curiosidad natural y sus deseos de aprender. Se continua con la propuesta en la atención a la diversidad, en la atención individualizada, en la prevención de



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

las dificultades de aprendizaje y en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

También se ha de resaltar que en los Decretos que desarrollan la Ley, dice que se ha de favorecer la elaboración de proyectos de innovación, así como de modelos de programación docente y de materiales didácticos que faciliten al profesorado el desarrollo de los contenidos educativos del primer ciclo y del currículo establecido en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil.

Las finalidades de la Educación Infantil están explícitas en el Decreto de 6 de marzo de 2008, y son las siguientes:

1. La finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, sensorial, intelectual, afectivo y social de los niños
2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo del movimiento y de los hábitos de control corporal, a las diferentes formas de comunicación, al lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y de relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además, se facilitará que los niños elaboren una imagen de si mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.
3. El primer ciclo de la Educación Infantil tendrá también por finalidad dar respuesta a las necesidades de los niños y de sus familias con el fin de que estas puedan conciliar la vida familiar y la laboral y de que sus hijos sean educados a través de experiencias que progresivamente, les faciliten la adquisición de los hábitos y destrezas propios de su edad.
4. Será también finalidad del segundo ciclo de la Educación Infantil desarrollar progresivamente las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura, la escritura, la representación numérica y el cálculo con el fin de



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

incrementar las capacidades intelectuales de los alumnos y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Primaria.

5. Con el fin de respetar la responsabilidad fundamental de los padres o tutores legales en esta etapa, los centros docentes cooperarán estrechamente con ellos para conseguir la mayor cohesión y unidad de criterio en la educación de sus hijos y establecerán mecanismos para favorecer la participación en su proceso educativo.

En relación a los aspectos curriculares de estas enseñanzas, la LOE y por lo tanto la LOMCE establece un currículo para el Segundo Ciclo de esta Etapa, pero no para el Primer Ciclo. Para la Escuela Infantil sólo establece ámbitos de experiencia, como referentes para que cada Comunidad Autónoma desarrolle los contenidos educativos de estas enseñanzas.

Los ámbitos de experiencia del Primer Ciclo, son los siguientes:

1. El desarrollo del lenguaje como centro de aprendizaje.
2. El conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo.
3. El juego y el movimiento.
4. El descubrimiento del entorno.
5. La convivencia con los demás.
6. El equilibrio y desarrollo de su afectividad.
7. La adquisición de hábitos de vida saludables que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud

En el primer ciclo se desarrollarán hábitos elementales de salud y bienestar, mejora de sus destrezas motrices, desarrollo del lenguaje y vínculos afectivos con los demás, así como la progresiva regulación de sentimientos y emociones. Para contribuir al desarrollo de la afectividad y al conocimiento de sí mismo y a



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

la autonomía personal conviene promover el juego como actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento y favorece el desarrollo social.

En el Segundo Ciclo de Educación Infantil, están establecidas unas áreas de conocimiento, así como unos objetivos y contenidos, éstas son las siguientes:

1. Área de Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal.
2. Área de Conocimiento del entorno.
3. Área de Lenguajes: comunicación y representación.

En cuanto a los materiales didácticos de las enseñanzas de Educación Infantil, la Legislación educativa actual, establece con carácter general, que la edición y adopción de los libros de texto y materiales de enseñanza no requieren la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, deben adaptarse al rigor científico adecuado a las edades del alumnado y al currículo aprobado por cada Comunidad Autónoma, y deben reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la legislación educativa, en materia de protección integral contra la violencia de género, a los que ha de ajustarse la actividad educativa.

De esta manera, no es difícil encontrar editoriales que elaboran libros de texto para el Primer Ciclo de Educación Infantil, en el nivel de bebés, de uno a dos años y de dos a tres años, con clara intencionalidad comercial. Si bien, el uso de estos libros de texto o fichas, no está generalizado en estos centros. Las Escuelas 0-3 años que se guían por propuestas o proyectos de innovación no recurren a esta opción. La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituye parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa, cuando se trata de enseñanza obligatorias.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Recordemos que el Primer Ciclo de Educación Infantil tiene un carácter voluntario.

En el Segundo Ciclo de Educación Infantil, la legislación dispone que el currículo se ha de caracterizar por ser abierto y flexible, constituyéndose en la base de los sucesivos niveles de elaboración y concreción curricular, desde las adaptaciones del currículo a las características del Centro y su alumnado, hasta las necesidades individuales del niño y de la niña, para desarrollar el currículo en el aula.

Finalmente cabe destacar que, en la LOMCE, aunque no afecte directamente a esta etapa, en sus principios y valores también hace explícita la necesidad de medidas de prevención de la violencia de género y de promoción de la igualdad.

### **b. Evolución de la escolarización en el Primer Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid**

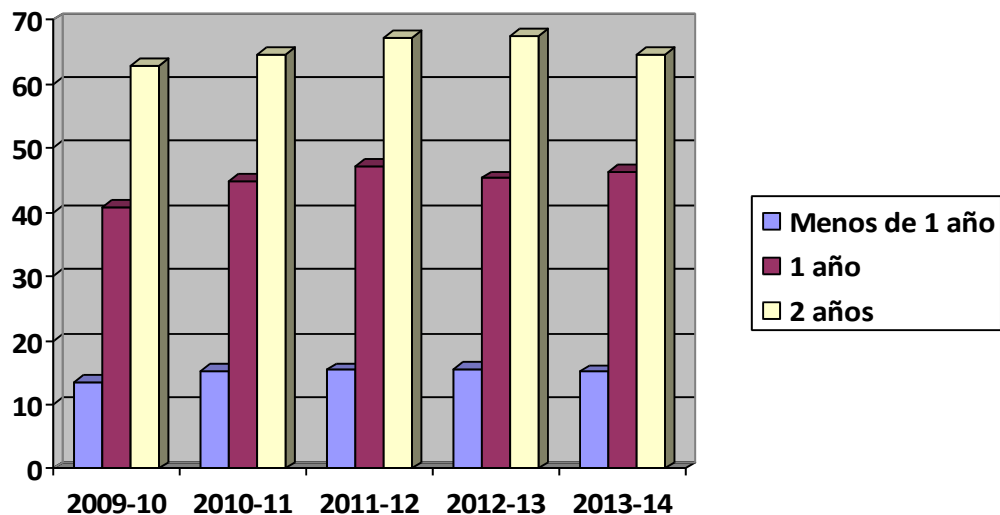
Vamos a recordar que la Educación Infantil es la primera de las etapas educativas de todo el sistema de educación en España, que es considerada una etapa con identidad propia, única y con intencionalidad educativa, en la que se escolarizan niños y niñas de 0 a 6 años de edad.

El Primer Ciclo experimentó una etapa de crecimiento de la oferta de plazas entre los años 2000 y 2010, en la Comunidad de Madrid, de acuerdo a los datos oficiales. Los datos que tenemos en 2015 de la evolución de alumnos matriculados en la Escuela Infantil es la siguiente:



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

### EVOLUCIÓN DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL (0-3 AÑOS)



Estimaciones Intercensales y Cifras de Poblacion a 1 de enero de cada año (Instituto Nacional de Estadística). Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

En la gráfica se aprecia, por un lado, la tendencia a la escolarización en la Escuela Infantil 0-3, a nivel general, por los datos demográficos podemos deducir que esto responde a la necesidad de las familias, que pueden recurrir al apoyo que le ofrece la Escuela Infantil, en el cuidado de su hijo o hija, con el motivo principal de la incorporación de la madre y el padre a la actividad laboral. También se hace evidente que las familias son cada vez más reducidas, o viven en comunidades o países distantes, que imposibilita contar con una red familiar de apoyo. (GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> J. 2012: 75)

Por otra parte, en la gráfica se aprecia una tendencia al aumento de escolarización en el tercer nivel de la Escuela Infantil, más que en el primer y segundo nivel. Esta tendencia guarda relación con la incorporación de la madre o el padre al trabajo, en la necesidad de conciliar la vida familiar y



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

laboral, como uno de los factores más generalizado. Pero también guarda relación con la necesidad de la familia, que quiere favorecer la socialización y la autonomía de los niños y las niñas de estas edades, antes de la escolarización en el Segundo Ciclo de Infantil. Las familias son cada vez más reducidas, y los núcleos familiares solo contar con un hijo, en alguno de los casos. Los datos demográficos de natalidad aportan la tendencia a la baja de nacimientos, asociando esta situación a los problemas económico de la familia. (GONZÁLEZ, M<sup>ª</sup>J., 2012)

En el siguiente cuadro vemos en datos globales, sin diferenciar los niveles educativos, cómo en los tres cursos que analizamos a continuación, que hay una tendencia a disminuir el número de niños y niñas, de edades comprendidas entre 0 y 3 años, escolarizados en Escuelas Infantiles. Además podemos ver que la escolarización se inclina más, hacia los centros de titularidad privada. Esta situación se explica por las políticas de privatización que favorecen a estos centros. Han influido varios factores económicos, por una parte, los costos de las Escuelas Infantiles, que en las públicas se establecen según el baremo y la renta familiar, y no cuenta con apoyo de políticas sociales a nivel estatal, sólo a nivel Municipal, y no en todos los municipios. En la localidad de Arganda del Rey, el Ayuntamiento promueve ayudas de escolarización y comedor en centros públicos. En tanto, que la Consejería de Educación, destina becas para los centros privados. (Orden 1808/2014 de 2 de junio). Este es el gran contraste entre los centros. Los centros privados, son los que cuentan con el apoyo del Estado, con el "Cheque guardería", que reduce el costo de estos centros de forma considerable. Y, en consecuencia, muchos centros públicos ven reducida su matrícula, se ven en la necesidad de cerrar aulas, e incluso todo el centro. Esta situación está generando actualmente un descontento social en el ámbito de la educación infantil 0-3, de centros públicos.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

### ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMER CICLO EDUCACIÓN INFANTIL

#### COMUNIDAD DE MADRID

CURSO	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
2011-2012	42.276	52.714	94.990
2012- 2013	41.550	50.336	91.886
2013-2014	39.777	48.392	88.16

**Fuente:** Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: Actualmente se cuenta con estos datos de escolarización en la Comunidad de Madrid. Se recoge el alumnado en centros autorizados por la Administración Educativa.

El número de alumnos escolarizados en el Primer Ciclo de Educación Infantil, en la Comunidad de Madrid, en centros públicos, ha disminuido por la razón principal de los costos elevados, en comparación con los centros privados. A nivel general, podemos apreciar que la demanda de escolarización de las Escuelas Infantiles 0-3 años, se mantiene.

Por otra parte, es necesario considerar la distinta financiación de los centros públicos del Primer Ciclo de la Etapa de Infantil. La financiación puede ser de las Administraciones, ya sea de la Comunidad, Ayuntamientos e instituciones. Los profesionales de estos centros están vinculados o contratados por la Administraciones. O bien, se cede la gestión de Escuelas Infantiles a entidades sin ánimo de lucro, a través de concurso público, pudiendo asumir la gestión una cooperativa o una empresa. Estos centros reciben la ayuda económica mediante concurso de gestión de servicios públicos, ubicándose en



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

instalaciones de titularidad y propiedad de las Administraciones. La cesión de las instalaciones tiene una duración determinada, (4 años) lo que conlleva volver a concursar de nuevo. Esta situación genera inestabilidad de proyecto educativo de Escuela 0-3 años, de gestión indirecta, crea inestabilidad laboral del equipo docente, y produce insatisfacción entre las familias y los mismos educadores y educadoras.

En todo caso, estamos refiriéndonos a Centros públicos, ya sea porque la financiación venga de las Administraciones (centros de gestión directa), o bien porque están sostenidos con fondos públicos, a través de concurso público (gestión indirecta). Estos son los modelos de gestión de Escuelas Infantiles 0-3 que actualmente se está llevando a cabo dentro de la financiación pública.

Por otra parte, están los Centros Concertados que incluyen oferta de plazas concertadas en el Primer Ciclo de Educación Infantil, también están los centros privados que reciben ayuda a la escolarización por los Ayuntamientos. En 2015 contamos con los datos del curso 2013-2014, de los niños y niñas escolarizados en Escuelas Infantiles 0-3 años, que se presentan a continuación.



## EDUCACIÓN INFANTIL DE 0 A 3 AÑOS

### Alumnos de Educación Infantil (0-3 años) por titularidad y régimen de financiación del centro.

Curso 2013-2014 E. Infantil de 0 a 3 años de edad	Total	Menos de 1 año	1 año	2 años
<b>Total</b>	<b>88.169</b>	<b>9.846</b>	<b>31.820</b>	<b>46.503</b>
<b>C. Públicos</b>	<b>39.777</b>	<b>4.193</b>	<b>14.639</b>	<b>20.945</b>
<b>C. Concertados</b>	<b>3.660</b>	<b>403</b>	<b>1.368</b>	<b>1.889</b>
<b>C. Privados</b>	<b>44.732</b>	<b>5.250</b>	<b>15.813</b>	<b>23.669</b>
<b>con ayuda a la escolarización</b>	<b>30.749</b>			
<b>sin ayuda a la escolarización</b>	<b>13.983</b>			

Fuente: D. G. de Mejora de la Calidad de la Enseñanza y D. g. de Becas y Ayudas a la Educación

Estos datos nos permiten apreciar de nuevo el impacto de las políticas de privatización en materia de Educación Infantil, que acarrea un aumento de niños y niñas escolarizadas en centros privados, en todos los niveles educativos. Esta tendencia no se debe precisamente por el ejercicio del derecho a la elección de centro, sino por la derivación de fondos públicos a la enseñanza privada, y al aumento de las tarifas de las Escuelas Infantiles públicas.

En estos datos podemos ver que, en la Comunidad de Madrid se mantiene una demanda de escolarización de niños y niñas en edades tempranas, y



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

como los precios son determinantes hoy en día, surgen otras opciones para las familias que buscan matricular a su hijo o hija en un centro de educación infantil. Es así que se está dando una oferta para los niños y las niñas de 0 a 3 años, en ludotecas, piscinas de bolas, acogimientos no autorizados, que no cumplen los requisitos mínimos para el funcionamiento como instalación educativa, de acuerdo a la normativa. (FUNDACIÓN EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA, 2008: 11)

Cada día más es urgente que las Administraciones Públicas, ya sean Estatales o Locales, asuman la gestión de las Escuelas Infantiles del Primer Ciclo de la Etapa, para asegurar la atención educativa en las primeras edades de la infancia, así como la intervención temprana imprescindible en el periodo del desarrollo infantil.

A continuación, nos parece importante hablar del Programa Casa de Niños que atiende la etapa 0 a 3 años en las localidades rurales de la Comunidad de Madrid.

### **c. Programa Casa De Niños**

El Programa Casa de Niños fue creada por la Comunidad de Madrid en el año de 1985, como una propuesta educativa dirigida a los niños de 0 a 4 años de las zonas rurales de la comunidad. Esta propuesta se planteó con finalidad de desarrollar una acción educativa directamente con los niños y las niñas, una acción con las familias y otra con la comunidad como entorno que globaliza estas actuaciones. La iniciativa del Programa Casa de Niños se llevó a cabo desde la Consejería de Educación, junto con la creación de la red pública de Educación Infantil por el Decreto 88/1986 de la Comunidad de Madrid, y por la Orden del 10 de noviembre de 1986. Esta legislación regulo



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

los convenios de colaboración entre la Comunidad de Madrid y los Ayuntamientos, en la ordenación de la Educación Infantil para todos los centros infantiles de 0 a 6 años de titularidad pública, así como los criterios de admisión, las tasas, y los requisitos mínimos de equipamiento y financiación.

Entre el Programa Casa de Niños y la Escuela Infantil no hay diferencias en cuanto a los proyectos educativos, la actividad, la ordenación educativa y la cualificación del personal educador. Las diferencias se concretan en la jornada escolar, o en las horas de permanencia del niño o la niña en el centro, que en la Casa de Niños es de 9:30 a 13 horas, con posibilidad de flexibilizar la jornada atendiendo a las necesidades específicas de las familias y de la zona. En comparación, recordamos que la jornada de las Escuelas Infantiles es de 9:00 a 15:00, ofreciendo a las familias la posibilidad de ampliar el horario, ya sea de mañana con desayuno, o por la tarde con meriendas (Horario Ampliado), en función de las demandas de sus padres y madres.

El Programa Casas de Niños partió con los siguientes objetivos:

1. Extender la educación infantil a los niños y niñas de 0 a 4 años de las zonas rurales.
2. Acompañar a los padres y las madres en el proceso educativo de sus hijos y sus hijas, aportando los conocimientos y las experiencias propias de la infancia.
3. Integrar la Casa de Niños en la dinámica social del pueblo, participando como tal en aquellos acontecimientos locales de interés educativo para los niños y niñas, y coordinar con los servicios educativos, sociales y sanitarios de la localidad, de forma que la actuación con los niños fuese lo más coherente posible.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

4. Pilar básico del Programa fue la participación de la familia en a acción educativa del centro, quienes adquirirían el compromiso de:

“Colaborar con el educador en algunas tareas como contar cuentos, realizar experiencias de cocina, fabricar materiales y juguetes, arreglar el jardín, acompañar en las salidas al exterior, colaborar en la decoración y ambientación de espacios interiores y exteriores, etc. Asistir a charlas y grupos de reflexión sobre temas relacionados con la Educación Infantil. Contrastar con el educador las actuaciones y comportamientos de los niños en el medio familiar, recibiendo y aportando sugerencias sobre juegos, normas, hábitos, de forma que las acciones y vivencias de la Casa de Niños y la familia resultasen coherentes y complementarias. Tener encuentros con el educador para intercambiar información y criterios sobre el proceso educativo de sus hijos.” (Ferrero, Ruíz, 2009)

El Equipo educativo de la Casa de Niños está integrado por una Directora de Zona, que realiza sus funciones en 3 a 5 centros, así como maestras o maestros, o bien educadores o educadoras, con una titulación de Formación Profesional superior. En cada casa de niños regularmente hay de una a dos aulas, con una tutora cada una, y una educadora de apoyo.

En sus inicios, las educadoras contaban con un tiempo programado para desarrollar reuniones de zona, con las demás educadoras y la Directora, para la elaboración del Proyecto Educativo, la planificación de actividades y experiencias, para organizar las actividades con las familias y la coordinación con los servicios sociales de la localidad y con el centro escolar del pueblo.

La Directora asumía funciones de representante de la Administración Autonómica ante los profesionales de las Casas de Niños, sus familias y la Administración Local. Además de llevar todas las gestiones administrativas de su cargo, y las funciones de supervisión del Proyecto Educativo y coordinación de la tarea educativa de las educadoras, también presidía el Consejo Escolar de la zona. La Directora de la Casa de Niños ejercía como presidente del Consejo Escolar con el objetivo de garantizar a participación y colaboración de toda la



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

comunidad educativa, en la gestión y funcionamiento de cada centro. (Ferrero, Ruíz, 2009, p.18)

En cuanto a la tarea educativa que desarrollan las Casas de Niños en las zonas rurales de la Comunidad de Madrid, se establece desde la Administración educativa, que han de ser atendidos por el Equipo de Atención Temprana que le corresponda. La colaboración entre el centro y el Equipo, se realiza a través de la Directora de zona, para poder garantizar el asesoramiento y el apoyo necesario a su tarea educativa.

Las funciones de los Equipos de Atención Temprana en estos centros, están establecidas en la legislación educativa, y tienen un carácter preventivo, así como de detección de dificultades en el desarrollo de los niños y las niñas escolarizadas en las Casas de Niños.

En la actualidad el Programa de Casas de Niños ha sufrido modificaciones significativas en detrimento de los objetivos por las que fueron creadas, como reducción de horas y sueldo en la contratación de las educadoras y educadores, y por lo tanto, eliminación del tiempo dedicado al trabajo con familias y de coordinación de los docentes y la Dirección. Aún y con todo las Casas de Niños continúan con su tarea educativa, en zonas donde no hay otra oferta escolar que esta, y en las que hoy en día hay necesidad de escolarizar niños con necesidades educativas especiales que viven en las localidades de estos centros. Esto sucede en el sector educativo donde desarrolla sus funciones el Equipo de Atención Temprana de Arganda. Del cual hablaremos a continuación, cuando hablemos de las Escuelas Infantiles 0-3 y la Atención Temprana.



#### **d. La Escuela 0-3 años y la Atención Temprana**

La Escuela Infantil y la atención temprana, coinciden en el planteamiento general de impulsar un desarrollo integral en los niños y niñas de 0 a 3 años de edad, promoviendo un crecimiento armónico de todas sus potencialidades físicas, psíquicas, sociales y emocionales, y desde una dimensión preventiva y compensadora de desigualdades educativas y sociales. El compromiso que adquiere la Escuela Infantil y la Atención Temprana, con la educación en edades tempranas, está ligado a objetivos relacionados con los derechos de la infancia, tanto en la atención integral de sus necesidades, como de protección y cuidado infantil.

Ambas comportan un carácter preventivo y compensador de desigualdades, al ocuparse de la atención de los niños y niñas que presentan problemas en su desarrollo. Y ambas comparten el hecho de que un entorno educativo y estimulador, promueven procesos de socialización, comunicación, aprendizajes y afectividad de manera muy significativa en el desarrollo infantil.

La escolarización de los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial, se propone con la finalidad de favorecer y apoyar su desarrollo, dentro un entorno socio-educativo normalizado. Esto supone que la escolarización se realice preferentemente en centros ordinarios del Primer Ciclo de Educación Infantil, que cuente con los recursos que aportan los Equipos de Atención Temprana de la Comunidad de Madrid.

Estos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, se distinguen de los demás Equipos de la Red de Orientación, porque además de contar con Orientadores Educativos, con las especialidades de Pedagogía, Psicología y



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Psicopedagógica, tiene entre sus profesionales, Maestras Especialistas en Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, así como profesionales del ámbito social, contando con una Trabajadora Social o Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad.

Esta característica de los Equipos de Atención Temprana es la que hace posible la intervención en atención temprana en el contexto educativo de las rutinas y actividades escolares, con otros niños y niñas, potenciando los ámbitos del desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales, en un entorno normalizado de relaciones sociales con sus iguales y otros adultos. La intervención se realiza dentro del aula, aprovechando la riqueza del entorno relacional y de las actividades propuestas para todo el grupo, a su vez se interviene en las rutinas cotidianas de cuidado personal y alimentación, para fomentar la autonomía, así como el conocimiento y el cuidado de sí mismo. Además, hay otros espacios en los que la intervención en atención temprana, favorece la participación de los niños en las actividades que se realizan en el patio de juego, en las salidas fuera del centro, como en el teatro, granja escuela, biblioteca municipal. El propósito es apoyar la inclusión de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, para que se beneficie del contexto social estimulador, al igual que su grupo de iguales. La inclusión del niño y de la niña en las actividades educativas y lúdicas que se realizan en el entorno de la Escuela Infantil, es el objetivo fundamental.

La coordinación con los centros de tratamiento de Atención Temprana es una de nuestras funciones prioritarias, para organizar una intervención más efectiva con el niño, la niña y su familia. Entendemos la necesidad de coordinación entre profesionales de la Atención Temprana, que se ha insistido desde el ámbito de servicios sociales. (ARANDA, R. 2004) También consideramos necesaria la coordinación con el ámbito de salud, para aunar esfuerzos en la identificación de problemas en el desarrollo infantil. No cabe duda que convergen tres ámbitos en la intervención temprana: salud, servicios



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

sociales y educación, y es prioritaria la coordinación de los servicios y el esfuerzo de los profesionales para hacer esto posible. (Libro Blanco de la Atención Temprana, 2005)

Se puede considerar a la Escuela Infantil 0 -3 años, como una de las etapas más inclusivas del sistema educativo en el ámbito de la Comunidad de Madrid, dado que, en sus centros públicos ordinarios, se escolarizan niños y niñas con gran afectación en su desarrollo, así como niños y niñas que sufren situaciones de riesgo social, que impiden cubrir sus necesidades básicas. En las aulas de la Escuela Infantil están escolarizados hoy en día, alumnos con gran discapacidad, por Plurideficiencia, Síndromes, Enfermedades Raras y Alteración de la comunicación y la socialización, que incluso permanecen un año más en la Escuela, antes de tomar la decisión de escolarizar en un Centro de Educación Especial.

En las Escuelas Infantiles estos niños se benefician de un entorno normalizado, cercano a su grupo de edad, del clima de relaciones sociales y comunicativas en actividades y en todas las rutinas del aula y del centro. Si bien, la escolarización de niños y niñas con gran afectación, sólo es posible si su estado de salud lo permite.

Las Escuelas Infantiles también escolarizan alumnos con riesgo social, atendiendo sus necesidades básicas del menor y en estrecha coordinación con los Servicios Sociales y Educadores sociales. Los Equipos de Atención Temprana dependientes de la Consejería de Educación, participan de estas actuaciones, desde el perfil del Trabajadora Social o el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, quien realiza las coordinaciones con distintas instituciones (Instituto Madrileño del Menor y la Familia, Servicios Sociales, etc.). En el siguiente apartado, conoceremos más estrechamente las funciones de estos equipos.



### **e. El Equipo de Atención Temprana de Arganda del Rey, Madrid**

Los Equipos de Atención Temprana constituyen, por un lado, un recurso de atención y apoyo externo a los centros educativos del Primer Ciclo de Educación Infantil, y por otro, constituyen un referente educativo sectorial estable, que coordina la intervención de otros servicios e instituciones, con la finalidad de promover la mejor atención posible a la diversidad del alumnado.

Los Equipos de Atención Temprana intervienen en la etapa de Educación Infantil. Centran su atención en la dimensión preventiva y de intervención temprana, a través de la identificación de situaciones y circunstancias de riesgo o desventaja, anticipándose a la aparición de problemas o detectándolos tempranamente y facilitando la intervención adecuada.

De acuerdo a la Resolución de 28 de Julio de 2005 del Director General de Centros Docentes por la que se establece la Estructura y Funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid, señala que: "El desarrollo de sus funciones, implica un modelo de intervención centrado en el asesoramiento y colaboración con los centros, el profesorado y las familias, en la adopción de medidas de atención a la diversidad, tareas concernientes al proceso de adaptación del currículo y otras medidas que el alumnado con necesidades educativas específicas pudiera precisar".

Las funciones de los Equipos de Atención Temprana se desarrollan en el marco de un trabajo en colaboración con los centros educativos, y se concretan participando en las estructuras organizativas de los centros, como son la



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Comisión de Coordinación Pedagógica, los Claustros y la Dirección. (Orden de 9 de diciembre de 1992).

En la Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa al funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica para el curso 2002/ 2003, se destaca que el desarrollo de las funciones de los Equipos se deberá concretar en procedimientos de trabajo en colaboración con los centros, que permita contribuir a la mejora de la enseñanza y de la calidad de los aprendizajes.

Analizando la intervención en las Escuelas Infantiles y Casas de Niños del sector del Equipo de Atención Temprana de Arganda (E.A.T., de Arganda), destacamos la importancia de establecer una estrecha colaboración con la Dirección de los centros, por la necesaria coordinación de las actuaciones conjuntas y las actuaciones con otros servicios e instituciones.

El Equipo de Atención Temprana de Arganda (EAT de Arganda), es un equipo de orientación educativa y psicopedagógica responsable de la orientación e intervención en atención temprana, en las Escuelas Infantiles públicas de la zona este de Madrid. El EAT de Arganda es un organismo dependiente de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, y está situado dentro de la Dirección de Área Territorial de Madrid- Este.

El sector educativo del EAT de Arganda está formado por 13 Escuelas Infantiles, 28 Casas de Niños, y 7 Centros Concertados. En total son 48 centros educativos los que constituyen el sector del EAT de Arganda. Nuestras actuaciones se desarrollan en el ámbito de la prevención, detección e intervención de problemas en el desarrollo infantil en las Escuelas Infantiles públicas. Las actuaciones del EAT de Arganda en los Centros Concertados y privados, es fundamentalmente de atención a las demandas de evaluación psicopedagógica, del alumnado de estos centros, de las que pueden derivar otras actuaciones, como el de orientación y asesoramiento a las familias y al centro.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

En este curso escolar 2014-2015 contamos con 37 Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) escolarizados en nuestras Escuelas Infantiles y Casas de Niños. Además, de 20 ACNEE en el Segundo Ciclo de Educación Infantil de los Centros Concertados. (PLAN DE TRABAJO EAT ARGANDA, 2014-2015). Es preciso tener en cuenta que estos datos son, son con los que iniciamos el curso, y que a lo largo del primer trimestre, seguimos escolarizando niños en Periodo Extraordinario, y estamos identificando dificultades en el desarrollo en niños y niñas, que están escolarizados en las Escuelas Infantiles en las que intervenimos. Por lo tanto, el número de niños y niñas que precisan nuestra intervención suele ser mayor que el inicial, y nuestros recursos son los mismos, y escasos.

La composición de profesionales del EAT de Arganda es de seis Orientadores/as, tres Maestras Especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT), y una Maestra Especialista de Audición y Lenguaje (AL), así como una Trabajadora Social.

Es preciso que se contemple que la zona del EAT de Arganda es muy amplia, abarcando 30 localidades con largas distancias y con una gran dispersión geográfica de los centros. Esta situación, más el aumento del número de ACNEE a lo largo del curso escolar, los escasos recursos personales con los que cuenta el Equipo, constituyen factores determinantes en la calidad de nuestra intervención.

Los factores que condicionan la atención temprana del EAT de Arganda en las Escuelas Infantiles son, por una parte, los altos gastos económicos que las familias tienen que soportar para escolarizar a sus hijos/as en las Escuelas públicas, donde están los recursos de intervención temprana en el ámbito escolar, y por otro, las pocas ayudas de becas que alivien el peso económico de las familias con su hijo o hija. Los accesos a los tratamientos externos también están condicionados por las listas de espera, para conseguir una plaza concertada en los centros de Atención Temprana. Todo esto se traduce en graves dificultades para atender a niños y niñas que requieren una intervención



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

temprana, sobre todo cuando las familias no pueden costearse un tratamiento privado. En estas circunstancias se encuentran la mayoría de las familias de nuestro sector social y educativo. Esta situación de los menores con dificultades en su desarrollo y sus familias no han acabado de solucionarse con la nueva gestión del Centro Regional de Coordinación y Valoración Infantil (CRECOVI). Se esperaba que agilizara la asignación de plazas públicas de tratamiento en los centros de Atención Temprana públicos y concertados, a los niños y niñas de 0 a 6 años, que necesitaran tratamiento.

El EAT de Arganda realiza diversas funciones entre las que está el Trabajo en el Sector educativo, en el que se concentra la coordinación con las instituciones educativas, sociales y en ámbito de la salud. También se incluyen funciones relacionadas con la escolarización Segundo Ciclo de Educación Infantil, en coordinación con el Servicio de Apoyo a la Escolarización (SAE) En el Primer Ciclo de la Etapa, el EAT de Arganda tiene funciones de SAE en la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. (Resolución 7 de abril de 2005)

Otras de sus funciones y una de sus principales actuaciones, es el Trabajo en los Centros de sector educativo. En las Escuelas Infantiles, la intervención temprana es por medio de los miniequipos multiprofesionales, que se organizan con los distintos perfiles con los que cuenta el EAT de Arganda (Orientadora, Maestra P.T., Maestra A.L, y Trabajadora Social). Con los pocos recursos con los que contamos, es muy difícil aumentar la frecuencia de nuestra intervención en las Escuelas. Actualmente, la mayor frecuencia de intervención es semanal. Este es uno de los motivos por los que consideramos insuficiente el número de profesionales con los que contamos.

En las Casas de Niños de nuestro sector educativo interviene el EAT con el objetivo de asegurar la atención a los niños escolarizados en estos centros como servicio de apoyo especializado de Atención Temprana. En estos también intervenimos dentro de un miniequipo, si hay un ACNEE escolarizados, pero en el caso que no sea así, interviene la Orientadora.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El Plan de Trabajo del Equipo de Atención Temprana en los centros, contempla la participación en las estructuras de coordinación de las escuelas como es la Dirección, la Comisión de Coordinación Pedagógica y el Claustros. Estos son ámbitos de coordinación fundamentales en el desarrollo de las actuaciones del EAT en la escuela infantil, que se presentan a continuación:

### 1. Participación en las Estructuras del Centro.

AMBITO	PLANIFICACIÓN ACTUACIONES	IMPLICADOS	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Comisión de Coordinación Pedagógica (C.C.P.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesoramiento en la elaboración/revisión de los documentos curriculares de la Escuela Infantil.</li> <li>- Priorización de demandas al EAT</li> <li>- Devolución de las demandas atendidas.</li> </ul>	Orientador/a	A lo largo del curso (a planificar con la Escuela Infantil)	Participación de la Orientadora. Cumplimiento de lo planificado. Grado de adecuación/funcionalidad de las propuestas.
Claustros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación, seguimiento y evaluación del plan anual de trabajo.</li> <li>- Contenidos psicopedagógicos</li> </ul>	Orientador/a Miniequipo	Trimestral Mensual u otra periodicidad	Grado de cumplimiento de lo planificado. Participación del Claustro en la evaluación.
Dirección	Presentación del Plan del Equipo <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración del Calendario de intervención y organización del Equipo en la Escuela.</li> <li>- Aportación de documentación: protocolo de derivación, modelo DIAC, bibliografía, etc.</li> <li>- Consensuar contenidos del Claustro</li> </ul>	Orientador/a y Dirección de la Escuela Orientador/a Miniequipo	inicio curso Trimestrales A lo largo del curso	Frecuencia/Funcionalidad Cumplimiento de lo planificado. Adecuación del material.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

La coordinación del EAT con la Dirección de la Escuela Infantil, hace posible la planificación de actuaciones conjuntas, teniendo en cuenta las necesidades del centro y su proyecto educativo.

Consideramos que la coordinación con la Dirección de los centros puede ser efectiva cuando:

1. Hay un conocimiento amplio de las funciones y de las aportaciones del Equipo de Atención Temprana, al centro, en cuanto a contar con recursos que promueven la calidad educativa de la Escuela Infantil.
2. Hay un tiempo establecido para la coordinación con la Dirección del centro, que puede ser planificado según necesidades.
3. Hay una planificación de tiempos y espacios para organizar las distintas actuaciones con familias, alumnos y tutoras.
4. Hay un tiempo establecido de reunión del miniequipo para analizar la intervención en el centro y tomar acuerdos.
5. Hay una actitud receptiva y un clima facilitador y colaborador para el desarrollo de las actuaciones del Equipo de Atención Temprana.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el ámbito de la Atención a la Diversidad la función del miniequipo es la de intervención con el alumnado con necesidades educativas especiales y la de detección de dificultades en el desarrollo.

### 2. Atención a la Diversidad

ÁMBITO	PLANIFICACIÓN/ACTUACIONES	IMPLICADOS	TEMPORALIZACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Intervención directa con los ACNEEs	<p>Asegurar la participación del ACNEE en las rutinas y actividades del aula.</p> <p>Trabajar objetivos recogidos en el DIAC</p> <p>Elaborar / adaptar materiales específicos.</p> <p>Implementar sistemas aumentativos /alternativos de comunicación (SAAC).</p> <p>Gestionar materiales específico</p>	<p>PT y AL</p> <p>Miniequip o</p>	A lo largo del curso	<p>Consecución de los objetivos del DIAC</p> <p>Funcionalidad de los aprendizajes.</p> <p>Adecuación de los tiempos de intervención establecidos.</p>
Coordinación con otros profesionales que intervienen con los ACNEEs.	<p>Coordinar la intervención con los ACNEEs con otras Instituciones: Servicios Sociales, Centros de Tratamiento, EOEP Específicos, etc.</p> <p>Devolución de la información a los tutores</p>	Miniequip o /según perfiles/ tutores	Presenciales / Otras	<p>Información / Actualización de recursos del Sector.</p> <p>Grado de funcionalidad de la información</p>
Valoración de los alumnos.	<p>Reunión con familias.</p> <p>Uso de instrumentos pertinentes: (observaciones/ escalas de desarrollo....)</p> <p>Toma de decisiones: medidas ordinarias o extraordinarias.</p> <p>Elaboración de informes.</p> <p>Devolución a la Escuela / Familia.</p>	Escuela Educativo y miniequip o EAT	<p>Después del periodo de adaptación</p> <p>A lo largo de todo el curso</p>	<p>Recogida formal de datos en los protocolos de demanda.</p> <p>Coordinación para transmisión de las demandas.</p>



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El tercer ámbito de intervención es el de Prevención en situación de riesgo social y compensación, en el cual nos planteamos las siguientes actuaciones:

### 3. Prevención en situación de riesgo social y compensación

ÁMBITO	PLANIFICACIÓN/ACTUACIONES	IMPLICADOS	TEMPORALIZACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Alumnado en situaciones de Riesgo Social y Compensación	<p>Analizar conjuntamente con la Escuela las solicitudes de intervención de niños/as con posibles indicadores de riesgo socio familiar que se encuentren incidiendo en su ámbito educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Consensuar con la Escuela líneas de actuación conjuntas.</li> <li>- Entrevistas con las familias cuando se considere necesario</li> <li>- Canalizar las posibles derivaciones a otros recursos en función de las necesidades.</li> <li>- Coordinación en red y determinación de líneas de actuación comunes con aquellos recursos/ instituciones que realizan un seguimiento a estas familias.</li> <li>- Intervención con la familia, si se requiere.</li> </ul> <p>Facilitar la autonomía a las Escuelas en la prevención y detección de situaciones de riesgo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar con el Equipo Educativo en la detección de indicadores que puedan ayudar a prevenir procesos o situaciones de desampar</li> </ul>	PTSC	A lo largo del curso	<p>Realización del análisis inicial de necesidades.</p> <p>Número del seguimiento de casos.</p> <p>Grado de implicación.</p> <p>Coordinación con los diferentes recursos.</p> <p>Aportación, utilidad y uso de la documentación.</p> <p>Recogida formal de datos en los protocolos de demanda social.</p> <p>Inmediatez/ Pertinencia de la intervención</p> <p>Asistencia y participación a las mesas del menor.</p>



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El cuarto ámbito de intervención es la atención a las familias, en donde el EAT apoya a todas las familias del centro a través de la Escuela de Padres, reuniones para abordar aspectos educativos con alguna familia, así como en los casos de seguimiento de niños y niñas escolarizados por riesgo social. En este último caso, se realizan conjuntamente con la Trabajadora Social, o Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.

### 4. Atención a las familias

ÁMBITO	PLANIFICACIÓN/ACTUACIONES	IMPLICADOS	TEMPORALIZACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Atención a las Familias	Participación en la reunión de presentación del curso E. I. - padres.	Orientador /a	Primer Trimestre/ último trimestre	Grado de participación
	Reuniones sobre aspectos educativos y del desarrollo.	Orientador /a	A lo largo del curso	Utilidad de los contenidos. Asistencia de familias.
	Entrevistas con familias: De demandas puntuales. De casos de riesgo social.	Orientador /a Miniequipo / PTSC	A lo largo del curso	Celebración de las reuniones según calendario inicial/modificación.

Por último, es necesario señalar que el Plan de Trabajo del EAT en el curso se presenta en Claustro, de tal manera que toda la Escuela tiene conocimiento de las funciones y actuaciones de los profesionales del Equipo.



## // MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

# **DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL**



## **B. DESARROLLO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL.**

### **Consideraciones iniciales.**

Es posible acercarse al estudio del desarrollo humano desde modelos teóricos muy diversos. En este apartado nos aproximaremos a la comprensión del desarrollo humano desde un enfoque de la psicología sociocultural, que tiene su fundamento en los estudios y teorías de Vygotsky (1979). Tratando de entender este enfoque podríamos decir que la mente humana y todos los procesos que a ella se atribuyen, tienen sus raíces no sólo en los individuos, sino también en la sociedad y su cultura. Diversas investigaciones han abordado la naturaleza social del desarrollo y su relación con el aprendizaje, destacando la influencia del contexto social y cultura en el desarrollo infantil de los niños y las niñas. Se concede gran importancia a la cultura en la que se desarrollan, así como al decisivo papel de los adultos que conforman su entorno social.

El desarrollo infantil empezó a cobrar relevancia e importancia, empezando a acrecentarse el interés en la investigación en este campo, a medida que adquirían reconocimiento, las teorías socioculturales. Especialmente creció el interés sobre las teorías de Vygotsky (1979) y los conceptos que aportaba, relacionados al aprendizaje y al contexto social. Continuando las ideas de este autor, están las aportaciones de James Wertsch (1977), que se interesó por la dialéctica entre el agente y los instrumentos o herramientas culturales.

Más tarde, surgieron diversas investigaciones como las de Bárbara Rogoff (1993), que se interesa en la participación de los niños y las niñas en



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

actividades propias de su comunidad, con la ayuda del adulto. Presta especial atención al desarrollo cognitivo en relación con el contexto sociocultural.

También siguiendo muy de cerca las teorías de Vygotsky, están las investigaciones de Garton (1994) que considera fundamental la interacción social en el desarrollo del lenguaje y de la cognición, que permite establecer relación en base a la comunicación. Por su parte Bruner (2002) se preocupó por los sistemas simbólicos y la construcción de significados arraigados en el lenguaje, comprendiendo que la cultura es un reflejo de su comunidad.

Estas investigaciones se han interesado en el desarrollo infantil, considerando al niño y a la niña como un ser social, y destacando la influencia que tiene el contexto social y cultural.

En las páginas que siguen expondremos la relación entre el desarrollo, el aprendizaje y el contexto social, desde una perspectiva sociocultural de la educación. Es necesario desarrollar los conceptos claves de las teorías de Vygotsky, con algunas de las contribuciones de los investigadores ya mencionados. El propósito fundamental es la de comprender mejor las relaciones que se establecen entre desarrollo y aprendizaje, para construir desde estas teorías la presente investigación.



### **a. Actividad mediada por instrumentos culturales.**

Vygotsky centro su atención en las actividades mediadas por instrumentos físicos o simbólicos y que forman parte de la sociedad y de la cultura que construyen las personas de una comunidad. Analiza la función del signo y el uso de herramientas en el desarrollo cultural del niño, destacando los distintos modos en que cada uno orientan la actividad del individuo. Nos dice que la función de la herramienta es la de servir de conductor de la influencia humana en la actividad y que esta se encuentra externamente orientada. En contraste, apunta que el signo que esta internamente orientado, es "un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo". (Vygotsky,1979 p. 91)

Vygotsky señala que la herramienta, que puede ser una herramienta intelectual o física de su cultura, y el signo que puede ser el lenguaje o expresiones matemáticas, por ejemplo, están cada uno de esos instrumentos mediadores orientándose a la actividad mediada en un sentido, como si fueran dos líneas de influencia, pero a su vez complementarias. Es así que el niño o la niña leyendo cuentos con su madre o padre, y comenzando a nombrar los objetos representados, puede ser un ejemplo del uso de herramientas culturales y de signos, en una actividad mediada.

Para Vygotsky los conceptos de signo y herramienta están incluidos en el concepto más general de la actividad indirecta o mediada, con la característica de servir como un medio para influir en el entorno, y en la conducta del individuo. Siguiendo el ejemplo anterior, la actividad de lectura en la que participa el niño o la niña, es una actividad mediada socialmente, en la que hay



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

acciones culturalmente determinadas y contextualizadas, que se desarrollan durante la interacción.

La relación entre herramienta, signo y actividad mediada que plantea Vygotsky, podemos representarla gráficamente, teniendo en cuenta su esquema y sus reflexiones. (Vygotsky, 1979 p. 90)



La representación gráfica quiere mostrar cómo las herramientas y los signos forman parte de la actividad mediada, y que propiamente las engloba. Al respecto Vygotsky nos dice que:

“El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediada, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas”. (Vygotsky, 1979 p. 92)

Nos trata de explicar cómo al combinarse - herramienta y signo- en la actividad psicológica de los participantes, hay una transformación dando lugar a una función psicológica superior en el individuo, cuando participa en actividades indirectas o “mediadas”. Vygotsky insiste en que la función mental superior es producto de la actividad mediada.

Nos dice que se da un cambio en las funciones psicológicas del individuo, y se desarrollan nuevas formas de organizar nuestra cognición, y esto es así, porque se combinan signos y herramientas, cuando se usan dentro del contexto de la actividad. Para Vygotsky los usos de herramientas amplían nuestras



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

habilidades y destrezas, y de la manera en que ponemos atención, enfocamos un problema y lo resolvemos.

En relación a la acción mediada, James Wertsch (1993) seguidor de las aportaciones de Vygotsky, en la concepción de la acción humana en una dialéctica entre el agente y los instrumentos o herramientas culturales, resalta que hay un modo de mediación específico involucrado en las herramientas culturales que aportan recursos para resolver problemas complejos. El considera que cuando se habla de habilidades del agente, estamos refiriéndonos a las habilidades en el uso de modos de mediación particulares, que nos da el manejo de las herramientas en distintas situaciones o problemas a resolver. (p.88) En esta misma línea considera que la introducción de nuevas herramientas culturales o por una variación en los niveles de habilidad en el uso de estas herramientas, hace posible la transformación de la acción del individuo en el contexto de la actividad. Las reflexiones de Wertsch han enriquecido la aportación principal de Vygotsky, ampliando la comprensión y la importancia del uso y apropiación de los instrumentos culturales por el individuo. Y es que Wertsch defiende la idea de "apropiación" al referirse a la "internalización" por la que explica Vygotsky el desarrollo de las funciones superiores.

Antes es de especial importancia explicar el proceso de internalización para entender el desarrollo de estas funciones psicológicas superiores, que abordaremos a continuación.

Partiremos del ejemplo de Vygotsky para ilustrar el desarrollo de estas funciones: El gesto de señalar de un niño o una niña, que al principio es el intento por alcanzar algo que está lejos de su alcance, y que para ello extiende el brazo y su mano en el gesto de asirlo o cogerlo, pasa a ser interpretado por el adulto, quien presta su atención y ayuda para responder a la necesidad del niño o de la niña. Después de que en sucesivas ocasiones ocurra lo mismo, y estableciendo relación de sus intentos de coger lo que le interesa y la reacción



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

del adulto, es cuando se produce el cambio en esta función de movimiento. Es así como un movimiento orientado hacia un objeto, pasa a ser un movimiento dirigido al adulto. Con ello ejemplifica el proceso de internalización que consiste en una serie de transformaciones, que como en el ejemplo se expone.

Vygotsky entiende la internalización como el proceso que implica la transformación de fenómenos psicológicos, a través del uso de herramientas y signos, dando lugar a transformaciones de procesos interpersonales en otros intrapersonales. Y nos dice lo siguiente:

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas estas funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1979 p. 94)

Esta serie de transformaciones que apunta Vygotsky, es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos, y que estos cambios en las operaciones con signos son semejantes a aquellos que se producen en el lenguaje, como cuando los aspectos del lenguaje externo se internalizan, para convertirse en la base del lenguaje interno, posteriormente. A medida que este proceso de internalización se perfecciona, el individuo va desarrollando autonomía o independencia de los objetos reales, que pasan a situarse en un plano mental, abstracto. En esta última fase de la internalización, el niño tiene la posibilidad de hacer generalizaciones de una palabra o concepto, por ejemplo.

En suma, la internalización se constituye a partir de la apropiación gradual y progresiva de una gran diversidad de operaciones de carácter socio-psicológicas, según apunta Vygotsky, y que reorganiza continuamente la actividad psicológica del individuo, que se manifiesta en un progresivo control y



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

dominio de su entorno y de sí mismo, conducta que se hace evidente en su contexto socio-cultural.

### **b. Desarrollo cognitivo y desarrollo del lenguaje.**

La cultura está incorporada a los instrumentos que mediatizan nuestras relaciones con el mundo físico y social, y que a su vez nos configuran, según nos dice Vygotsky (1978) Además, puntualiza que el momento más significativo en el curso de desarrollo intelectual del individuo, y que hace nacer formas puramente humanas de inteligencia práctica y abstracta, es aquel que tiene lugar cuando el lenguaje y la actividad práctica, estas dos líneas de desarrollo que previamente eran independientes, llegan a converger, para favorecer el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. (p. 48)

Desde la teoría de Vygotsky se entiende que la actividad humana es una actividad mediatizada por un sistema de signos y símbolos, que sustituyen a los instrumentos materiales, posibilitando nuevas relaciones con el entorno, además de una nueva organización de la conducta, que más adelante conforma el intelecto del individuo. Concede a la función organizadora de la actividad simbólica toda la responsabilidad de producir nuevas formas de comportamiento

Analizando la relación entre lenguaje y acción Vygotsky nos señala que esta es una relación dinámica en el curso del desarrollo del niño y la niña, dándose el mayor cambio en él y en las relaciones que establece con su entorno físico y social, es cuando hace uso del lenguaje como instrumento para resolver problemas. El uso del lenguaje se hace en un contexto de lenguaje socializado, que en un principio se utiliza para dirigirse a un adulto, en un uso intrapersonal, y que luego lo utiliza para organizar y controlar su conducta, es decir, se



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

interioriza y le da un uso interpersonal del lenguaje. se interioriza. Es decir, que los niños y las niñas son capaces de desarrollar un método de conducta útil para relacionarse con otras personas y para guiarse a ellos mismos. (Vygotsky, 1979, p. 52)

Es así que las palabras pueden transformar una actividad en una estructura, cuyas partes puede modificar o remodelar, y entonces el niño o la niña cuando aprende a utilizar el lenguaje en su función de planificación de la actividad. De esta manera, le será posible avanzar en sus experiencias y adquisición de conocimientos y habilidades. Cuando el niño o la niña aprenden a utilizar el lenguaje en su función organizadora y planificadora, es cuando hay un cambio sustancial en la relación que establece con su entorno social y cultural. Vygotsky lo expresa de esta manera:

“La capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencerla acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta. Los signos y las palabras son un medio de contacto social con las personas. Las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en la base de una nueva forma superior de actividad en los niños” (VYGOTSKY, 1979: 59)

Entonces la adquisición del lenguaje nos aporta elementos para entender la relación que se establece entre aprendizaje y el desarrollo, cuando vemos como el lenguaje surge como un medio de comunicación entre el niño, la niña y las personas de su entorno, para luego evolucionar hacia un lenguaje interno que le permita organizar el pensamiento y su acción su entorno sociocultural.

Nos dice Vygotsky que “la conexión existente entre el uso de instrumentos y el lenguaje afecta a varias funciones psicológicas, especialmente a la percepción, a las operaciones sensorio-motrices y a la atención, cada una de las cuales es parte integrante de un sistema dinámico” (Vygotsky, 1979 p. 60)



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

La percepción de los objetos emerge en una edad muy temprana, apuntando que el niño y la niña perciben el mundo con sentido y significado, en percepciones categorizadas teniendo en cuenta las características de aquello que percibe. Por otra parte, la atención de la cual nos dice lo siguiente:

“La atención debería darse en primer lugar entre las principales funciones de la estructura psicológica que subyace al uso de herramientas. Con la ayuda de la función indicativa de las palabras, el niño comienza a dominar su atención creando nuevos centros estructurales en la situación percibida.” (VYGOTSKY, 1979: 63)

El niño reorganiza su campo visual y espacial con la ayuda del lenguaje, y el niño que domina ya el lenguaje tiene la capacidad de dirigir su atención de un modo dinámico. El niño es capaz así de controlar verbalmente su atención y reorganizar su campo perceptivo.

Por lo tanto, de acuerdo a Vygotsky, la inteligencia del niño se desarrolla gracias a las herramientas psicológicas, como el lenguaje, situándola, así como herramienta fundamental para actuar mundo físico y social de su entorno, ampliando así sus habilidades mentales.

En relación a ello y relacionando el desarrollo de la cognición, el lenguaje y el contexto social y cultural, varios autores nos ofrecen su particular análisis, como es el caso de Garton (1994) que nos dice, que el lenguaje se desarrolla a partir de orígenes sociales, y que posibilita la participación en las interacciones sociales. (p.132) Nos plantea que es la comunicación el mecanismo de mediación que facilita el desarrollo del lenguaje y de la cognición. Y que, sin ella “sería imposible aprender, comprender, conocer o hablar; tampoco sería imposible en la propia interacción social ni contribuir a ella”. (p. 142) En base a ello entendemos que la adquisición del lenguaje tiene lugar en procesos comunicativos con los adultos de su entorno familiar, otros adultos en la



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

escuela y con otros niños o niñas más capaces, haciendo uso de esta herramienta simbólica en actividades contextualizadas de prácticas sociales.

Por su parte, Bruner (2004) nos dice que el desarrollo individual del niño, está en relación dialéctica con la construcción del mundo y de las estructuras de significado, dentro del contexto cultural más amplio. (p.25) Y destaca que el uso del lenguaje proporciona un marco al pensamiento y de experiencias en el entorno físico y social de los niños y las niñas.

Bruner (2004) se refiere al discurso, y su función de andamiaje durante las interacciones entre el niño, la niña, con el adulto, en su entorno social y cultural. Nos explica que puede apoyar a los niños y a las niñas a prestar atención al centro de interés de la madre, puede secuenciar sus esfuerzos para resolver problemas. Nos dice también, que el lenguaje sirve de andamiaje cuando responde a sus comentarios, le ayuda en la presentación de una explicación, en la comprensión de conceptos, así como en el uso del lenguaje. (p.25)

Esta función de andamiaje de lenguaje, en el discurso, o proceso comunicativo, es relevante para el estudio que nos hemos propuesto. La participación de los niños, las niñas en la lectura de cuentos, es apoyada por el discurso o los diálogos del adulto, durante la interacción.

### **c. Relación entre Desarrollo y Aprendizaje**

Partiendo de la noción de internalización, Vygotsky (1979) plantea la relación entre aprendizaje y desarrollo, proponiendo una visión diferente frente a la existente hasta entonces, sostenida por las teorías evolucionistas y cognoscitivas. Se alejaba de equiparar el aprendizaje al nivel evolutivo, y planteaba que el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Para comprender este planteamiento es necesario conocer cómo entiende Vygotsky el desarrollo y el aprendizaje, para poder analizar su aportación.

Por un lado, el concepto de desarrollo que fundamenta su teoría, implica un rechazo a la idea de que el desarrollo cognoscitivo es resultado de la acumulación gradual de estadios independientes, en un proceso individual.

En cambio, él concibe el desarrollo del niño y de la niña como un:

“proceso dialéctico y complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño” (Vygotsky, 1979 p. 116)

Su concepto de desarrollo lo explica como una espiral que avanza a un estadio superior, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución, e internacionalizando operaciones externas a nivel social, para transformarse en operaciones internas, a nivel individual. Para Vygotsky el desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano al que pertenecemos.

Por otra parte, entiende que el aprendizaje es desarrollo y que esta directa e inseparablemente relaciona al curso del desarrollo infantil. Desarrollo y aprendizaje se relacionan de forma dinámica y compleja, que activa o despierta una serie de procesos evolutivos que ya han sido conseguidos por el niño o la niña, que ya ha internalizados, y que está en situación de aplicarlos en actividades interactivas de aprendizaje de su contexto socio-cultural. Tiene en cuenta la premisa de que el aprendizaje es de naturaleza social y es un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

les rodea. (Vygotsky, 1979 p. 125) Con ello afirma que el aprendizaje desempeña un papel importante en el desarrollo del niño y de la niña.

Vygotsky nos dice que para conocer y comprender las relaciones del proceso evolutivo y de las aptitudes para el aprendizaje del niño o de la niña, es necesario delimitar como mínimo dos niveles evolutivos, que son el real y el potencial. Y en base a ello elabora la noción más conocida de este autor, que es la Zona de Desarrollo Próximo. Nos dice que es mucho más útil conocer, para psicólogos y pedagogos, el curso interno del desarrollo del niño y la niña, apreciando todo aquello que ha alcanzado y lo que está por desarrollarse y poder determinar de forma más clara, las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas, y los objetivos educativos más adecuados. Y esto es así, porque conociendo el nivel evolutivo real, conocemos lo que el niño o la niña es capaz de hacer por ellos mismos, en relación a una tarea, como puede ser hojear las páginas de un cuento, dar de comer a una muñeca. Pero si ofrecemos ayuda para resolver el problema, ya sea con una demostración o dando pistas para que el niño logre resolver el problema con la ayuda del adulto, entonces estamos apreciando el nivel potencial de desarrollo, o su zona del desarrollo próximo:

“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. p. (Vygotsky, 1979 p. 133)

El nivel real de desarrollo define funciones que ya están internalizadas, que nos permiten conocer lo que el niño o la niña es capaz de hacer por sí solos, porque ya poseen los recursos necesarios para abordar la tarea, sin el apoyo del adulto o de otro niño más capaz. En cambio, la zona de desarrollo próximo nos da información sobre lo que el niño o la niña podrá hacer de manera independiente, pero por el momento es capaz de realizar con la ayuda de un adulto:



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

“La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzaron su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente”. (Vygotsky, 1979 p. 134)

Vygotsky llegó a destacar que los niños aprenden a conseguir la ayuda de otra persona, de acuerdo a los requerimientos del problema a resolver, demostrando capacidad de controlar la conducta del adulto, constituyendo una parte necesaria de la actividad práctica del niño.

Puntualiza lo siguiente:

“A partir de los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social y, al dirigirse hacia un objetivo concreto, se refractan a través del entorno del pequeño. El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de una persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social” (Vygotsky, 1979 p. 56)

El niño y la niña se encuentran un mundo de experiencias sociales y culturales en las que participa con el adulto o los adultos de su entorno social y cultural. En la interacción entre ambos se acercan las individualidades, dentro del contexto más global que les incluye.

Por su parte, siguiendo a Vygotsky, Rogoff (1993) amplía el concepto de desarrollo próximo, poniendo el énfasis en la interrelación entre el niño, la niña con el adulto, así como en la interacción social entre ellos, cuando participan en actividades culturales de su comunidad. Rogoff considera que las



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

interacciones en la zona del desarrollo próximo “son los crisoles del desarrollo y de la cultura”, y lo entiende así, porque es la zona o el espacio en su desarrollo, donde el niño y la niña participan en actividades mediadas por instrumentos culturales, que ellos adaptan a la actividad práctica.

Considera con ello que hay un traspaso y una transformación de los instrumentos culturales, por los nuevos miembros de la cultura. Y esto lo entiende así al considerar a la cultura de forma dinámica “que se configura a partir de los esfuerzos de personas juntas, que utilizan y adaptan instrumentos aportados por sus predecesores y que, durante el proceso crean otros nuevos” (Rogoff, 1993 p. 39) Entendemos así que participamos en la cultura, pero también construimos cultura.

### **d. Desarrollo y Aprendizaje en el Contexto Sociocultural**

Entre las investigaciones sobre el desarrollo temprano, desde una perspectiva sociocultural, cabe destacar las investigaciones de la psicóloga evolutiva, Bárbara Rogoff que, fundamentadas en las aportaciones de Vygotsky, como se ha mencionado anteriormente. Entiende el desarrollo cognitivo como un proceso de aprendizaje en el que el niño y la niña adquieren conocimientos, habilidades y destrezas en la comprensión y uso de herramientas intelectuales, propias de su cultura. Su estudio fue desarrollado en contextos socioculturales de clase media de Estados Unidos, y en el contexto sociocultural de una comunidad indígena en México. Sus estudios en estos contextos con tanto contraste, le permitió observar como los niños y las niñas, participan de las actividades sociales y culturales de su comunidad, con el apoyo del adulto, así como con otros iguales más capaces.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Rogoff (1993) centro su interés en el desarrollo temprano, tratando de indagar sobre la participación de los niños y las niñas y el desarrollo cognitivo en contextos socioculturales. Nos dice que el pensamiento cobra sentido desde la acción humana y, sobre todo, desde las metas que se proponen los niños y las niñas, con los adultos, cuando interactúan colaborando en actividades dentro de su comunidad.

Del enfoque sociocultural del aprendizaje, destaca la importancia de las prácticas culturales en el desarrollo humano, considerando que el aprendizaje es inseparable del contexto social y cultural, donde el "aprendiz" participa de forma activa con el adulto. (p.22)

Nos dice que el desarrollo es inseparable del sistema de relaciones sociales, en las que están definidos unos papeles y unas funciones, para quienes participan en un contexto social y cultural. Y concibe que una actividad humana es social, por el hecho de que participa con instrumentos culturales comunes y persiguiendo una meta común. De estas premisas parte para considerar que: "el aprendizaje se produce, a través de la participación o de la observación activas, en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social" (Rogoff, 1993 p.13)

Por ello, considera que el aprendizaje excede al individuo, y que hay que situar en el entorno social, el foco del análisis del proceso de aprendizaje. Para Rogoff el aprendizaje se produce, a través de la participación o de la observación activa, en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social. Tiene como premisa central la idea de que el aprendizaje y el desarrollo ocurren cuando las personas participan en actividades socioculturales de su comunidad, transformando su comprensión, sus roles y sus responsabilidades como participantes.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Es así como, Rogoff (1993), entiende el desarrollo del niño y de la niña:

“El desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje: tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura. La base sociocultural de las destrezas y actividades humanas – incluyendo la propia inclinación del niño a participar en las actividades que le rodean y a integrarse en ellas- es inseparable de la base biológica e histórica de la especie humana. Las destrezas e inclinaciones específicas que los niños desarrollan tienen sus raíces en las actividades históricas y culturales propias de la comunidad en la que el niño y sus compañeros interactúan”. (Rogoff,1990 p.21)

El tema central de las investigaciones de Rogoff (op. cit.), es la participación de los niños y las niñas, en actividades sociales en las que colabora con el adulto, y para ello analiza algunos aspectos, como son: el contexto social y cultural, y la estructuración de la participación de los niños y las niñas en este contexto.

El análisis que hace del contexto social parte de su consideración como actividad mediada, que aporta instrumentos y prácticas, para facilitar resolver la actividad. La autora ha prestado atención a las actividades cotidianas del entorno social, y su influencia en el desarrollo cognitivo, considerando la interacción que las personas mantienen y el uso de instrumentos culturales. Y es que la cultura se constituye en un instrumento mediador, tanto en relación con la realidad, como con las personas.

En su estudio presta interés a las actividades socioculturales de la comunidad, y las entiende como oportunidades de aprendizaje para los niños y las niñas. Y observó como los adultos eligen tareas y las adaptan para hacerlas accesibles, así como elegir materiales cercanos a sus intereses. (Rogoff, op. cit. p.123) De esta manera están preparando un entorno estimulador de desarrollo. Nos



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

dice Rogoff al respecto, que si bien, es importante el papel de los padres y madres como modelo para sus hijos e hijas, más importante aún es el preparar un entorno estimulador de desarrollo. (p.125)

Por otro lado, se ha interesado por conocer cómo se estructura la participación de los niños y las niñas, dentro de una actividad compartida con el adulto. Primeramente, considera que la finalidad de la participación de los niños y las niñas es la de apropiarse de la actividad, y para ello realiza intentos activos para manejarla. A su vez considera que, a través de su actividad adquieren conocimientos sobre el problema, adquiere habilidades y destrezas para resolverlo. En este proceso de aprendizaje se produce en interacción con el adulto, por lo que hay que considerar también, el papel que tienen en este proceso.

Sobre ello, Rogoff nos dice que el adulto facilita la actividad de los niños y las niñas, aportándole apoyo:

“Los cuidadores apoyan el desarrollo de la capacidad infantil de atender a lo que es objeto de atención para otra persona, y para ello se esfuerzan en regular la atención conjunta durante el primer año de vida del niño. Si los niños no entienden un determinado gesto de indicación, las madres tratarán de lograr que el niño lo comprenda tocando el objeto indicado. (p.100)

Muchas veces tratamos de comunicar al niño o a la niña algún significado específico, de una situación, y para ello utilizamos todas las estrategias comunicativas, tanto verbales, gestuales y también cierta dramatización. Cuando leemos un cuento a un público infantil, nos esforzamos por comunicar los significados del texto, y para ello usamos todos nuestros recursos comunicativos, incluidos los recursos dramáticos, para crear expectación y provocar emociones.

Durante el desarrollo de la actividad en la que participa el niño o la niña, el apoyo que da el adulto, no siempre es el mismo, debido al ajuste que va



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

haciendo según va percibiendo el nivel de su participación. Sin embargo, es en la interacción donde el adulto obtiene información sobre los conocimientos y habilidades de los niños y las niñas, para graduar su apoyo. Y sobre todo, siempre es dentro de una actividad compartida.

Aunque el apoyo que da el adulto, y su graduación son importantes, Rogoff considera que la aportación más relevante, es la organización o estructuración de la actividad, en sub-metas o etapas para ir alcanzando la meta final.

Al respecto nos dice: "Al proporcionar asistencia directa, los adultos pueden manejar los aspectos difíciles de una tarea y organizar la participación en relación con aquellos aspectos más accesibles para el niño" (p.129)

A través de cómo estructura el adulto el problema o actividad, se facilita la participación y el logro de la meta. Los adultos pueden desempeñar papeles metagonitivos, es decir que pueden planificar estrategias y aplicarlas para favorecer los aprendizajes de los niños y a las niñas, al realizar una actividad. (p. 215) Para facilitar la tarea a los pequeños solemos explicar los pasos a seguir en la realización de una tarea, hacemos preguntas, sugerimos que lo intente otra vez, podemos ejemplificar la ejecución o realización de la actividad.

Cuando las madres leen un cuento con sus hijos o hijas, suele hacer preguntas relacionadas con las imágenes, pidiéndoles el nombre, alguna cualidad e incluso alguna información más sobre los mismos. Cuando no responde a las preguntas, la madre suele repetir la pregunta y responderla. De esta manera las madres dan un modelo de la estructura de participación, pero también le ofrece conocimientos. Posiblemente, cambie de estrategia para favorecer la participación de los niños y las niñas, y le pida que señale la imagen, o bien que toque alguna textura, o imite algún gesto u onomatopeya sobre la imagen.

Las investigaciones de Rogoff, señalan que "el apoyo de los adultos parece fomentar la atención, la exploración y la destreza en manejar los objetos por



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

parte de los niños, especialmente cuando la ayuda de los adultos es contingente al esfuerzo infantil". (p. 202)

Los adultos pueden orientar la atención de los niños y las niñas, así como sus destrezas en la exploración de los objetos, durante la interacción. Tanto la implicación como la sensibilidad del adulto para recoger las indicaciones del niño y de las niñas, hacen posible organizar la tarea para ajustarla a sus posibilidades e intereses.

Estos procesos son los que ocurren en la situación interactiva de participación de los niños, las niñas, con el adulto. En los intentos de participar en una actividad, los niños y las niñas van ajustando su nivel de participación en la actividad de aprendizaje. En cambio, los adultos están ajustando el nivel de apoyo que necesitan.

Nos dice Rogoff, que:

"Los intentos de los niños de manejar las actividades tienen una gran importancia tanto para informar a los adultos sobre el nivel apropiado de la participación infantil, como para dirigir la naturaleza de la actividad hacia los intereses de los niños y ajustarse más estrechamente a ellos. Teniendo en cuenta que las habilidades de los niños se desarrollan en un contexto de actividades continuadas, es natural que los papeles conjuntos de adulto y niño cambien a lo largo del curso de una actividad" (Rogoff, 1993 p. 137)

Es necesario considerar que los niños y las niñas son muy dinámicos, desde muy temprana edad, que ellos realizan intentos activos para participar, buscando la ayuda del adulto, dirigiendo su apoyo y ajustándolo a sus intereses, habilidades y destrezas, ante la tarea que se propone realizar. A medida que se van apropiando de la actividad, van necesitando cada vez menos apoyo del adulto. Los niños y las niñas van gradualmente adquiriendo mayor responsabilidad en el control de la actividad, a medida que se va familiarizando con ella y va adquiriendo más conocimientos, destrezas y



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

habilidades. Asimismo, va consiguiendo participar en su nivel adecuado, a través de sus intentos de participación en la actividad.

### **e. Procesos comunicativos en la interacción.**

Continuando con las aportaciones de la investigación de Bárbara Rogoff (1933), recordamos que su interés está centrado en la participación de los niños y las niñas en actividades de su contexto sociocultural, y su relación con el desarrollo cognitivo.

La autora reflexiona sobre cómo el desarrollo cognitivo era considerado un esfuerzo solitario, individual, y cómo desde el enfoque sociocultural cobra importancia tanto el entorno social, la participación de los niños y las niñas en actividades culturales, así como el apoyo del adulto como andamiaje del aprendizaje. (22)

La autora concibe el desarrollo como el proceso de aprendizaje en el que el niño o la niña adquieren conocimientos, habilidades y destrezas en la comprensión y uso de herramientas intelectuales de su cultura, que son socialmente valoradas. (21) Con ello plantea que el desarrollo se construye sobre el aprendizaje, y tiene lugar en el contexto social y cultural, que le envuelve, lo que posibilita comprender el desarrollo en una dimensión en la que podemos influir.

Es entonces cuando cobra importancia conocer que procesos se están dando en la interacción, cuando el niño participa con el adulto u otro compañero más hábil; necesitamos saber cómo el adulto está apoyando y estimulando el desarrollo; así como, qué condiciones se han de cumplir para que la interacción sea útil al desarrollo de los niños y las niñas. Estas son cuestiones de gran importancia que es necesario responder, dado que



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

representa un conocimiento que orientaría de manera más efectiva la intervención educativa para apoyar el desarrollo infantil, en todos los ámbitos sociales dónde suceden sus aprendizajes.

Las investigaciones de Rogoff (1993) le han permitido identificar algunos aspectos que contribuyen a dirigir el desarrollo cognitivo, entre estos está el apoyo del adulto a la participación del niño o de la niña y los intentos activos de los pequeños para participar con el adulto, en el marco de las actividades socioculturales. Esto lo hemos abordado en el apartado anterior, en el que se reconoce el papel de andamiaje del adulto apoyando el desarrollo, y en el que se identifica la participación activa de los niños y las niñas guiados por sus intereses. Además de estos aspectos, Rogoff nos habla de los procesos comunicativos en la situación de interacción, en la que la participación de ambos tiene lugar.

Primeramente, la situación de interacción puede entenderse como la acción recíproca que se establece entre los niños y las niñas, y los adultos, cuando participan en una actividad común, y en la que se influyen mutuamente. Nos dice Garton, (1994) que la interacción social es fundamental para el desarrollo del lenguaje y de la cognición, porque tiene lugar la comunicación (142) De acuerdo a ello, entendemos que en el uso del lenguaje en su función comunicativa, podemos seguir analizando la interacción entre el niño, la niña con el adulto, y saber más sobre la misma.

Entonces en segundo término, pasamos a los procesos comunicativos que se constituyen en el medio de participación del niño, la niña y el adulto, dentro de una actividad compartida. Rogoff (1993) considera que durante la participación conviven dos perspectivas de una misma tarea o problema a resolver, que se entrelazan para colaborar, y que cambian a lo largo del curso de la actividad. Ella lo describe como tender puentes entre dos perspectivas o maneras de entender la tarea. (97) De esta forma, hay unos procesos de pensamiento compartido, que hacen posible la comprensión mutua. Y es así,



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

como la participación del niño o la niña con el adulto, se sitúa en un nivel de intersubjetividad.

Afirma que cuando la participación se desarrolla a través de procesos de pensamiento compartido, que supongan colaboración, es cuando la interacción es útil al desarrollo de los niños y las niñas. Esto nos permite reflexionar sobre las interacciones que establecemos en la práctica educativa, y en el camino que tenemos que seguir.

En este sentido, Rogoff (1933), examina la "participación guiada" de la que se sirve el niño y la niña para seguir sus intereses y progresar en sus conocimientos y habilidades. Siendo posible gracias a su participación activa en actividades cotidianas propias de su cultura, y donde los miembros de la comunidad, son los que organizan las actividades y los procesos de comunicación para orientar y guiar el desarrollo. (ROGOFF, 1993: 97)

Considera que, mediante la "participación guiada" es como se construyen puentes entre lo que el niño o la niña sabe y la nueva información que hay que aprender. Es lo mismo que situarnos en la zona de desarrollo próximo que nos hablaba Vygotsky (1979). En ella se estructura y se apoya el esfuerzo infantil, para transferirle gradualmente la responsabilidad de la actividad, y pueda alcanzar su manejo, o resolución.

Por tanto, es posible reconocer que en los "procesos de participación guiada" se está dando lo siguiente:

- Guiando la participación de los niños y las niñas en actividades relevantes.
- Contribuyendo a adaptar su comprensión.
- Estructurando sus intentos de participación
- Asistiéndoles cuando han de aceptar responsabilidades.

Este es el trabajo de andamiaje del adulto, pero tanto él como los niños y las niñas, son responsables de que la participación guiada, favorezca el



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas infantiles. Los intentos activos de participación del niño y la niña son fundamentales, el reto está en favorecerlos.

Es importante destacar que en la “participación guiada” se resume el tipo de interacción que apoya el desarrollo, y en la que está necesariamente implicada, una comunicación interpersonal, que suponga colaboración entre el niño, la niña con el adulto. Y en la que, a su vez están implicados los otros aspectos que apoyan el desarrollo infantil, como son el entorno estimulador de aprendizajes, y los esfuerzos explícitos para guiar el desarrollo de los niños y las niñas.

Consideramos que las reflexiones y hallazgos de los estudios de Rogoff, nos van a apoyar en el análisis de la participación en la actividad de la Lectura Dialógica de cuentos, de los niños y las niñas de la escuela infantil, y de los miembros de la comunidad educativa del centro.



## // MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

# **CONCEPCIÓN COMUNICATIVA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**



## **C. CONCEPCIÓN COMUNICATIVA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**

Sigue siendo un reto para la Educación lograr conciliar los aprendizajes del contexto de la Escuela, con los aprendizajes del contexto social o de la vida. Ha sido el propósito encomendado a la Educación desde distintos ámbitos internacionales, para favorecer mejores modelos educativos y sociales en el mundo. Es así que en la Organización de Cooperación y Desarrollo (OCDE), así como el Informe Delors, insisten en la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. En las metas de 2021 de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) se encuentra bajo el concepto de educación a lo largo de la vida y representa la séptima meta general. (OCDE, 1996; Delors, 1996)

El aprendizaje a lo largo de la vida es un principio organizativo de la educación tanto formal, no formal e informal, para que se integren y se interrelacionen, entendiendo que los aprendizajes no han de estar confinados a una etapa de la vida, ni a un contexto determinado. Concibe que todos los entornos en los que viven las personas como familia, comunidad, trabajo, estudio, ocio, suponen contextos donde se dan aprendizajes. Enfatiza también que los aprendizajes relevantes van más allá del sistema escolar. (UNESCO, 2000)

Por otra parte, diversas teorías que parten del enfoque comunicativo, destacan la capacidad del lenguaje y de la capacidad de acción comunicativa, para el entendimiento y la argumentación, gestando una racionalidad de acción comunicativa. (Habermas, 1998; Chomsky, 1989) Por la cual se trata de comprender y plantear formas de superar la contradicción entre la racionalidad



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

social o práctica, del “mundo de la vida”, y la racionalidad instrumental o académica, del contexto escolar. (Habermas, 1998 p.437)

En base a la contribución de Habermas se plantea que desde la racionalidad social, se producen aprendizajes prácticos, que se ocurren en el contexto sociocultural del alumno, en contraposición de los aprendizajes académicos que se dan en el contexto escolar. Habermas plantea que desde la racionalidad de la acción comunicativa, es posible desarrollar habilidades comunicativas, que a través del diálogo y la acción, sea posible superar la contradicción entre los aprendizajes del contexto escolar y el y los aprendizajes del contexto social.

“Se trata de una contradicción entre la racionalización de la comunicación cotidiana, ligada a las estructuras intersubjetivas del mundo de la vida, para la que el lenguaje representa el medio genuino e insustituible de entendimiento, y la creciente complejidad de los subsistemas de acción racional con arreglo a fines en donde coordinan la acción medios de control como el dinero y el poder”. (Habermas, 1998, p. 437)

Resaltando lo más importante de las aportaciones de Habermas, señala que todos los individuos tenemos capacidad de lenguaje y de acción comunicativa, así como la capacidad de aportar argumentos con pretensiones de validez que coordinen el entendimiento y el establecimiento de acuerdos, tanto en el mundo de la vida como en las instituciones sociales.

De la racionalidad de la acción comunicativa, se desprende una concepción comunicativa del proceso enseñanza – aprendizaje, que sienta sus bases en la teoría de Vygotsky (Vygotsky, 1979) “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social”. Freire, (Freire, 1970) “educación en acción y reflexión con el mundo”. Mead (MEAD, 1982), la mente surge y se desarrolla dentro de las interacciones sociales”. Así como de las aportaciones de investigaciones como las de Gordon Wells, (Wells, 2001) “relación dialéctica entre el individuo y la



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

sociedad”, “las comunidades de indagación”, Rogoff (Rogoff, 1933) “participación guiada en actividades culturales relevantes”

Para comprenderla es ser mejor que sea explicada a partir de otras que han determinado la práctica docente y la formación del profesorado. Es así que, desde una concepción tradicional de la educación, o “bancaria” en palabras de Freire (1970) la práctica docente se centra en los contenidos a transmitir y la formación del profesorado se preocupa de las metodologías de la enseñanza. (p. 76) Dentro de este enfoque el alumno no es el centro de reflexión, pero si lo han sido los contenidos, los métodos de enseñanza y los materiales didácticos.

Por mucho tiempo este enfoque se ha conservado, hasta que se dio el cambio de perspectiva, dirigiéndonos hacia la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. A partir del cual el alumno pasa a ser el protagonista de sus aprendizajes, construyendo los conocimientos a partir de su proceso individual. Interpreta que en que la realidad social es una construcción humana, que depende del significado que damos a nuestras propias acciones. Lo que ha comportado que a nivel pedagógico se respeten los diferentes ritmos del aprendizaje, se reconozcan las diversas formas del conocimiento, entre otros principios. La práctica docente se dirige a favorecer los procesos de construcción del conocimiento, y la formación del profesorado se centró en el estudio de los procesos de aprendizaje.

Se está gestando un cambio de visión hacia la concepción comunicativa del proceso enseñanza aprendizaje, que partiendo del constructivismo entiende que la reflexión central debe estar en los procesos de aprendizaje en diálogo e interacción social. En esta concepción del aprendizaje, los significados se construyen en interacción con otras personas de su entorno social y cultural.

Desde esta perspectiva el aprendizaje es continuo y sucede dentro y fuera de la escuela. Es por ello, que a través de la participación se coordinan los diferentes contextos (escolar, familiar, comunidad, sociedad), los diferentes



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

agentes y situaciones sociales, para coordinar todos los de aprendizaje que ocurran en la vida del alumno. Y con ello impulsar su desarrollo, desde la participación y responsabilidad de todos los implicado en el proceso educativo. El entorno familiar, y social tienen una importancia especial para facilitar y posibilitar los aprendizajes, y se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad al trabajo diario en la escuela.

La formación del profesorado va dirigida al conocimiento de los procesos de aprendizaje en interacción y diálogo entre los individuos y los grupos sociales, a través de la construcción interactiva de significados. Desde esta perspectiva se propone un aprendizaje dialógico, que favorezca las interacciones y el diálogo en las actividades de aprendizaje, contando con las participaciones de su contexto familiar y social.

Actualmente en la práctica docente están presentes estos distintos enfoques, desarrollando proyectos educativos y prácticas docentes acordes a ellos, singularizando estos centros, y conformando un mapa escolar diverso. Entre ellos, algunos centros se están organizando en torno al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, basado esencialmente en la participación de las familias, estudiantes y otros agentes educativos de la comunidad. (Carmen Elboj Saso, Ignasi P. Marta Soler Gallart, Rosa Valls Carol, 2006). Es una propuesta que responde a la necesidad de coordinar los aprendizajes de todos los ámbitos educativos, formal, no formal y social.

### **a. Alfabetización Inicial.**

Cuando en el campo de la investigación sobre el desarrollo infantil, se incorporaron las teorías educativas socioculturales, se manifestó interés por el estudio de la relación entre los niños y niñas y sus entornos sociales, así como



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

la influencia en las habilidades cognitivas y lingüísticas, por la repercusión en los aprendizajes posteriores.

No tardaron en aparecer investigaciones a nivel internacional, dirigiendo el estudio hacia la intervención temprana, y al análisis de las relaciones entre el nivel socioeconómico y el rendimiento escolar de los niños y las niñas. De ellas se desprende como indicador de estudio las prácticas letradas en el hogar, que influían en el desarrollo y aprendizaje infantil. (Purcell-Gates, 2000) Desde este momento las investigaciones se dirigieron a las prácticas letradas en el contexto familiar, como es la lectura de cuentos.

Desde el enfoque constructiva del aprendizaje, diversos autores entendían que los niños y niñas se desenvuelven en entornos sociales letrados, donde la lengua escrita forma parte de sus primeras experiencias educativas, adquiriendo conocimiento y actitudes sobre la lectura y la escritura desde edades tempranas. Estas teorías reconocen que hay unos procesos cognitivos que se elaboran a partir de la propia actividad del niño y la niña cuando participa en actividades letradas de su entorno familiar. (Ferreiro y Teberosky, 1979)

Por otra parte, desde una orientación sociocultural, se planteaba que los conocimientos iniciales, son producto de un contexto familiar estimulador y de adultos sensibles a las demandas de los niños y las niñas, y que constituye la "alfabetización emergente", Emergent Literacy (Teale y Sulzby, 1986) o bien conocida como Alfabetización inicial, consolidando un campo de estudio.

Los aprendizajes iniciales de los niños y las niñas pasaron a ser foco de atención y de estudio, reconociendo que estos aprendizajes están condicionados por las prácticas letradas de su contexto familiar, en el que observan las actividades de escritura y lectura, también participan como lectores a través de narraciones que les dirigen los adultos, dentro de las actividades lúdicas en las que interactúa el niño y la niña con el adulto. Las investigaciones en este nuevo campo les llevan a evidenciar que los



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

aprendizajes iniciales del lenguaje escrito que adquieren antes de su escolarización obligatoria, no son siempre los mismos, y que están determinados por el contexto familiar y social al que pertenecen. (Purcell-Gates, 1995; Heat, 1983)

“Los niños y niñas aprenden sobre la naturaleza, las características y las formas lingüísticas que se usan en los entornos culturales con los que se relacionan. Así, mientras participan en actividades e interacciones alfabetizadoras en sus casas y comunidades, aprenden que la escritura es un signo lingüístico; las formas en que la escritura representa significados; el código escrito y las convenciones para codificar y decodificar la escritura.”(Purcell-Gates, 2000: 34)

Sus estudios nos llevan a considerar que la lengua escrita se experimenta en uso, como herramienta semiótica en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con la lectura y la escritura, dentro de actividades sociales cotidianas. Estas evidencias reforzaron la idea de la influencia del contexto familiar en el aprendizaje de la escritura y la lectura.

Sin embargo, los contextos familiares son muy diversos, y la disponibilidad de los padres y las madres, para sus hijos e hijas, no siempre es la misma, así también son diversos los entornos estimuladores de aprendizajes. Como nos Purcell-Gates (2000), no se puede obviar la necesidad de coordinar los contextos de aprendizaje del niño y de la niña, así como a las personas implicadas en su educación. Lo que hace urgente la necesidad de implementar acciones que lo hagan posible, para apoyar el desarrollo de todos los niños y las niñas, sobre todo en aquellos entornos más desfavorecidos.

En relación la influencia del contexto familiar en el aprendizaje de la escritura y la lectura, se llevaron a cabo distintos estudios relacionados con la lectura compartida de cuentos y los aprendizajes iniciales. Se consideraba que la lengua escrita aporta estructuras narrativas y vocabulario, que difiere del



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

oral, por los patrones sintácticos y el vocabulario específico, que enriquece nuestro lenguaje. Hablaremos entonces de la lectura compartida de cuentos.

### **b. Alfabetización Familiar.**

La lectura compartida de cuentos es una de las actividades iniciales que se han estudiado con más frecuencia. (Ninio y Bruner, 1978; Heath, B 1981). Estos estudios se centran en la relación entre la lectura de cuentos a niños y niñas en edades tempranas en el entorno familiar y la creación de conocimiento sobre el lenguaje, así como su relación en el aprendizaje de estructuras de participación en el proceso de lectura. La lectura compartida de cuentos o alfabetización familiar se entiende como la lectura de cuentos en el contexto familiar entre madres, padres y sus hijos e hijas.

En estos estudios dirigidos en este contexto de aprendizaje, tratan de explicar la influencia de las interacciones en edades tempranas con los cuentos, en el proceso de adquisición del lenguaje y el aprendizaje lector. Las conclusiones resaltan que el aprendizaje de la lectura y la escritura empiezan a raíz de las interacciones en el contexto familiar, en la interacción entre madres y su hijos e hijas en momentos de lectura compartida, se van desarrollando actitudes hacia la lectura y se van adquiriendo conocimientos sobre la escritura.

También desde la neurociencia aplicada a la educación, se investiga sobre el desarrollo infantil, su potencial evolutivo y el aprendizaje. Estudiar las funciones cerebrales en los procesos educativos, nos llevan a reconocer la necesidad de los niños y niñas de explorar, evaluar ideas y habilidades, combinando materiales y acciones, repitiendo acciones automáticas, inventando y simulando. (Petito, L, Dunbar, K., 2004) Esta perspectiva abre nuevos caminos acerca del juego y la alfabetización inicial.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

En este apartado vamos a exponer, a modo de ejemplo, algunas de las investigaciones sobre lectura compartida de cuentos, que resultan relevantes para la presente investigación, por el análisis y reflexiones que realizan, y que pueden orientar las observaciones en el desarrollo de la lectura dialógica de cuentos.

La investigación de Deborah Wells (2007) se centra en el contexto familiar, donde los padres al contar un cuento, juegan un papel dramático cuando lo relatan, a niños de 2 y 3 años de edad. Ella observó como algunos padres jugaban un rol en la historia leída, haciendo sensible la experiencia con el libro, la cual puede ser una estrategia de monitorización en relación a la comprensión del texto, que implemente el padre de manera espontánea. Asimismo, apreció lo mismo con estrategias de repetición de lo dicho, preguntas y de situaciones de juego dramático para crear expectación. Se abre entonces una línea de investigación que se dirige hacia el rol del juego dramático en la comprensión de los niños del contenido literario, especialmente en la comprensión y evocación de historias. (43)

El relato dramático proporciona oportunidades para la reconstrucción mental de los eventos de la historia y el desarrollo de los esquemas de la historia. Ambas son positivas para aumentar la comprensión de la historia. Estos estudios concluyen que la naturaleza social del juego es una parte de la llave que impacta en la actitud lectora y la comprensión.

Deborah Wells parte de la consideración que el juego es como un soporte del entorno para el aprendizaje alfabetizador. La autora espera que el juego del relato de los libros, sea particularmente poderoso para el aprendizaje de los niños, porque ofrece una oportunidad para que los niños exploren sus propias hipótesis acerca de los libros y del mundo. Un problema de la actividad aprendizaje en la lectura de cuentos, es que son estructuradas por adultos, y cabe la posibilidad que los maestros o familia enfoquen, no tan suficientemente cercano al entendimiento e intereses y evaluaciones de las hipótesis de los



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

niños. Deborah afirma que el juego envuelve múltiples sistemas de signos, estos eventos proveen un rico trabajo de signos que podría ayudar a los niños a hacer más concreto el mundo abstracto de los libros.

Otra de las investigaciones en este campo es la de Snow y Ninio's (1986) que describieron la naturaleza de la tarea alfabetizadora, sobre la relación del niño o la niña con las formas de representación de significado de los libros. En un principio, los niños tienen la tarea de comenzar a entender que las imágenes no son cosas, pero representan cosas. Snow y Ninio's observaron que los niños emplean un tiempo considerable en comenzar a entender que las imágenes no se pueden coger, oler u oír. Los adultos lectores enfocan su ayuda al aprendizaje del niño al relatar el texto y la ilustración de objetos y eventos en sus vidas.

Los niños deben aprender que las imágenes son estáticas y pueden representar eventos. En la misma manera que los niños deben comenzar a entender las ilustraciones de dos dimensiones y las palabras impresas son signos y son así por un acuerdo social de significado. Además, deben comenzar a entender el modo en el que se dinamiza la acción, el evento y la secuencia, que aparecen representadas en imágenes y texto.

Esta convención social acerca de la manera del texto y las ilustraciones del cuento, constituyen la base que usualmente disponen como significados aportados por el adulto lector, para comprender que las ilustraciones de dos dimensiones y las palabras impresas, son eventos en tiempo real, de espacios imaginados, con características y acciones.

A veces los adultos pueden pensar que la lectura es una actividad sedentaria, pero los niños usan muchas veces el juego como una re-dimensión de la imaginación que le ofrece el mundo de los libros, y que pueden sentir con sus cuerpos. Nos dice el autor que jugar es para los niños, como caminar alrededor de las historias. Ellos tocan, sienten la realidad del libro los objetos desde el punto de vista del libro y sus características. Los niños pequeños aquí



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

están aprendiendo a hablar sobre la conexión entre el libro y sus vidas, ellos regularmente actúan y realizan su juego dramático, que es una estrategia de comprensión. El juego dramático es para los niños la conexión de la imagen y el texto y la concreción de la palabra del espacio, el tiempo y los objetos, lo que proporciona múltiples puntos de entrada para la comprensión del relato del cuento.

Las investigaciones en alfabetización familiar han dado lugar a programas para incorporar prácticas de lectura en el hogar, en los que se involucran a familiares y se centran en formación de personas adultas y enseñanzas de estrategias de alfabetización para trabajar con sus hijos e hijas en actividades de lectura en el hogar. El impacto alcanzado se relaciona con el rendimiento escolar de los niños y las niñas, que ha corroborado la importancia de incluir la perspectiva de la alfabetización familiar en la educación infantil para mejorar la lectura y la escritura, y como planteamiento clave para evitar el fracaso escolar. (Purcell-Gates, 2000)

A partir de estos resultados, y del análisis los programas de alfabetización familiar, Purcell Gates (2000) plantea, por un lado la necesidad de seguir investigando en la línea de la alfabetización familiar, por otro desarrollar proyectos de éxito escolar que tengan en cuenta las habilidades, creencias y prácticas culturales de la comunidad a la que pertenecen los niños, las niñas y sus familias.

La presente investigación tiene la intención de recoger esta necesidad, y plantear la práctica de la lectura dialógica de cuentos, en el contexto de la escuela infantil. Que con la participación de las familias y voluntarios de la comunidad, se tratara de llevar a cabo prácticas alfabetizadoras familiares que incluyan y construyan aprendizajes, desde la perspectiva cultural de la comunidad, a la que pertenece la escuela.

Para ello, pasaremos a tratar el tema sobre el aprendizaje dialógico y la lectura dialógica.



### **c. Aprendizaje dialógico.**

Las bases teóricas del aprendizaje dialógico están inscritas dentro de la concepción comunicativa del proceso enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto sienta sus bases en la racionalidad de la acción comunicativa, que reconoce la capacidad de lenguaje y de acción comunicativa de los niños y las niñas.

El aprendizaje dialógico presupone la construcción de significados en interacción y diálogo con los adultos e iguales más capaces, de su entorno social y cultural. El aprendizaje dialógico sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, la capacidad de diálogo del alumnado, como vía de participación. (Aubert; 2008)

Desde esta concepción de aprendizaje se entiende que la reflexión central debe estar en los procesos de aprendizaje en diálogo e interacción, favoreciendo las potencialidades de desarrollo de los niños y las niñas. El aprendizaje dialógico se propone como meta fundamental el éxito escolar de todo el alumnado, desde el planteamiento de altas expectativas para todos los niños y las niñas.

Tiene como punto de partida, la concepción de que el aprendizaje es un continuo y sucede dentro y fuera del contexto escolar, y por lo tanto tiene como finalidad principal, incluir y construir aprendizajes en interacción con las personas que forman parte de su contexto familiar y social. Se busca conseguir una escuela de calidad donde se potencie un aprendizaje de máximos y se aumenten las interacciones en los entornos escolares, a través de la participación de las familias, estudiantes y otros agentes de la comunidad educativa (Elboj y otros, 2006).



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Desde esta perspectiva el proceso de aprendizaje se desarrolla en diálogo e interacción, sin embargo se ha de entender que estas interacciones han de ser favorecedoras de aprendizaje, y para ello se considera necesario que sigan unos principios. Estos principios hacen posible que mediante el diálogo transformemos nuestros conocimientos, nuestras relaciones y nuestro entorno, de tal manera que: “El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental personal y social, están guiados por principios solidarios, y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert, y otros, 2008)

Por lo tanto, las interacciones están orientadas por los principios de Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Dimensión instrumental, Creación de sentido, Solidaridad, e Igualdad de diferencias.

A través del **Diálogo Igualitario** las interacciones favorecerán la participación de todas las personas, desde el reconocimiento de su capacidad de diálogo y acción, considerando las aportaciones en función de la validez de sus argumentos, y no por la posición de poder. De esta manera, se construye un conocimiento con las interpretaciones de todos los participantes (alumnos y adultos).

Teniendo en cuenta la **Inteligencia Cultural** de cada uno de los alumnos, y adultos, las interacciones se desarrollan a un nivel horizontal, reconociendo la validez de los conocimientos de todos los niños, las niñas, madres profesionales, padres, empleados de servicios, profesores universitarios, adultos comerciantes, amas de casa, jubilados, etc., por ejemplo. Por medio del principio de la Inteligencia cultural, las interacciones permitirán incluir y construir desde la perspectiva cultural de los participantes.

Por otra parte, las interacciones que promueven aprendizajes, favorecen el conocimiento del otro, desde la perspectiva de sus necesidades, de sus intereses, motivaciones y valores, cambiando las relaciones entre las personas y su entorno, siguiendo el principio de **Transformación**.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Desde la **Dimensión Instrumental**, los aprendizajes que las interacciones favorecen serán útiles para los niños y niñas, para favorecer su autonomía y formación, en el contexto escolar y en el contexto social, porque se han construido desde el conocimiento que da la teoría y la práctica.

El principio que se refiere a la **Creación de sentido** guarda relación con el anterior, porque estos conocimientos han sido construidos en base a la reflexión compartiendo significados que forman parte de su contexto cultural.

El principio de **Solidaridad** se desarrolla a partir de todos los demás principios, y hace favorecer un clima de respeto y ayuda mutua, así como el trabajo en equipo, asumiendo responsabilidad y un sentido de colaboración.

Y por último, la **Igualdad De Diferencias**, es el planteamiento de la atención a la diversidad del aprendizaje dialógico, reconociendo las diferencias individuales y el derecho a ser diferentes, así como respetando la propia identidad por razón de etnia, clase social, género, religión, procedencia. Desde el respeto a las diferencias, se hace valer el derecho a la igualdad de oportunidades educativas y sociales: "la verdadera igualdad respeta las diferencias. Así, se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades a la vez que se fomenta la igualdad de resultados". (Aubert, 2004: 128)

Estos siete principios del aprendizaje dialógico son los que definen las interacciones y los diálogos. En base a ellos es posible el trabajo en colaboración, en reflexión conjunta, además facilita la elaboración de conocimiento compartido. En la lectura dialógica se dan a conocer estos principios y se ponen en práctica.

Por otra parte, es interesante mencionar algunos proyectos o propuestas educativas que favorecen las interacciones y los diálogos, como es el caso del proyectos de Comunidades de Aprendizaje y las Comunidades de Indagación de Wells.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Las Comunidades de Aprendizaje constituye un proyecto basado en el aprendizaje dialógico, destaca dos factores clave del aprendizaje que son las interacciones y la participación de la comunidad. Es una propuesta de organización educativa del centro y su comunidad. El alumnado y la comunidad participan en actuaciones de éxito escolar como son las Tertulias dialógicas, y los Grupos interactivos.

Los Grupos Interactivos es una forma de organización del aula, en las que se multiplican y diversifican las interacciones, aumentando el tiempo de trabajo efectivo. Funcionan formando grupos heterogéneos de niños y niñas, y un adulto, que apoya la participación y la colaboración entre ellos. Trabajan varias actividades curriculares, en diálogo e interacción. Las Tertulias dialógicas serán tratadas en el siguiente apartado

Las Comunidades de Indagación de Gordon Wells constituyen una propuesta educativa basadas en su planteamiento teórico de la participación del alumnado en la "co-construcción dialógica" del conocimiento. (Wells, 2001:138) Las comunidades de indagación son contextos de acción comunicativa e interacción, por medio del cual los niños y las niñas enriquecen el conocimiento con las aportaciones desde la experiencia práctica de su cultura y fuentes teóricas del conocimiento. Wells nos propone un enfoque de la educación que reconoce la dialéctica entre el individuo y la sociedad, así como la actitud hacia el conocer como resultado de la interacción comunicativa. (Wells, 2001)



#### **d. Lectura dialógica**

La lectura dialógica está basada en los principios del aprendizaje dialógico, y en la importancia que tienen las interacciones y los diálogos en el aprendizaje. La lectura dialógica es una construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo, supone abrir más espacios de lectura, más oportunidades y nuevos contextos de aprendizaje. Además favorece la comprensión lectora, la adquisición y el uso del lenguaje, y apoyar el desarrollo de relaciones sociales en colaboración y solidaridad.

La lectura dialógica se basa en las teorías de la concepción comunicativa del aprendizaje, que explican los procesos de internalización de significados, que suceden participando en la actividad de lectura dialógica. A través del cual los significados pasan de una interacción subjetiva individual a un plano intersubjetivo de comprensión mutua de los significados de la lectura, en un pensamiento compartido, mediatizado por el diálogo. (Vygotsky, 1979) Se entiende también como el sujeto dialógico establece una relación horizontal, presentando su visión de la realidad sin tratar de imponer una visión sobre la otra. (Freire, 1970). Así como la competencia lingüística es producto de los diferentes contextos sociales. (Chomsky, 1989). Y, como el entendimiento es un mecanismo coordinador de la acción, cuando se alcanza el reconocimiento de las mejores razones presentadas por la fuerza de la validez de los argumentos, y no por la fuerza del poder. (Habermas, 1998).

En la lectura dialógica se desarrollan los principios del aprendizaje dialógico que favorecen la participación desde un plano de igualdad de diferencias, en diálogo igualitario, haciendo posible la creación de sentido acerca de la lectura, aportando argumentos desde su inteligencia cultural, reconociendo la dimensión instrumental de los aprendizajes, en un contexto relacional de solidaridad.



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

En la práctica de la lectura dialógica se da un proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto, compartiendo las interpretaciones y reflexiones sobre la lectura, apoyando la comprensión del otro y la suya propia. “Las primeras emociones experiencias o significados que supone la lectura para las personas participantes pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta”. (Valls, R.; Soler, M, Flecha, R., 2008)

Tratando de entender la práctica de la lectura dialógica desde las aportaciones de Bárbara Rogoff, podemos decir que en la lectura dialógica se dan “procesos de pensamiento compartido”, en las que se entrelazan las perspectivas, de los participantes, transformando la perspectiva de cada uno. (Rogoff, 1970). En la práctica hay una creación de significados a partir de lo que aporta el texto, compartiendo experiencias y emociones. “En la lectura dialógica, el significado la comprensión y el aprendizaje se intensifican por medio de las interacciones que instauran distintas personas en relación con un texto” (Aguilar y otros 2010).

La lectura dialógica como práctica educativa aporta un espacio de aprendizaje motivador de aprendizajes, que supone colaboración, y esto conlleva diversos tipos de transformaciones entre los alumnos, en su relación con el texto. Se crea un ambiente de participación, de respeto por el otro, de apoyo y solidaridad.

Desarrollando la lectura dialógica en la práctica educativa se favorece la comprensión lectora y la capacidad comunicativa del alumnado, así como habilidades de participación en situaciones de interacción social. Así mismo favorece la creación de conocimiento sobre el lenguaje, en su uso y forma, través de las estructuras narrativas que aporta el texto.

El desarrollo de la lectura dialógica con participación de las familias y otros adultos de su entorno social, crea nuevos y más contextos de interacción, y por lo tanto, más oportunidades de participación y de aprendizaje. Esto sin duda, favorece a aquellos niños y niñas con entornos familiares poco favorecedores de prácticas lectoras. (Teberosky y Soler, 2003)



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

En la práctica de la lectura dialógica, un factor importante son los textos literarios. Estos han de ser textos literarios reconocidos por su calidad narrativa, como las obras literarias universales, que aportan conocimientos, vocabulario, riqueza de estructuras narrativas, calidad literaria y que tienen un reconocimiento social y cultural.

Cabe destacar que la Lectura dialógica se viene desarrollando en las Tertulias Literarias dialógicas, y su funcionamiento se basa en compartir la interpretación del texto, sus experiencias, emociones o significados, reflexionando conjuntamente, y promoviendo la construcción de nuevos conocimientos. Cada sesión de Lectura dialógica, se elige un moderador, quien regula y asegura que la participación sea igualitaria.

Las experiencias prácticas se iniciaron en educación de adulto, con Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), y han ido evolucionando en Tertulias musicales dialógicas (TMD), Tertulias artísticas dialógicas (TAD), Tertulias matemáticas dialógicas (TCD), así como Tertulias Pedagógicas dialógicas (TPD).

Por otra parte, las Tertulias Literarias Dialógicas están siendo reconocidas a nivel internacional y nacional, como una actividad que supera desigualdades sociales. En este sentido, la Lectura dialógica favorece el aprendizaje de habilidades académicas básicas, así como el uso y la utilidad del texto para participar en su comunidad, para mejorar las expectativas de su propio aprendizaje, así como ampliar las oportunidades educativas y personales del alumnado. (Flecha y Aubert, 2003)

Es una actividad que se está incorporando en la práctica educativa del aula de los centros de Educación Primaria, Secundaria y en Segundo Ciclo de Educación Infantil, así como a nivel Universitario. En la Escuela Infantil 0 – 3 años la Lectura dialógica de cuentos, se ha llevado a cabo, en reducidas ocasiones y con muchas dudas, por las características y edades de los niños y las niñas. La presente investigación es una aportación al respecto, con el propósito de conocer las potencialidades de la práctica de la lectura dialógica de cuentos, en niños y niñas de edades entre 0 a 3 años. Para el estudio, desarrollaremos la actividad de la Lectura dialógica, reflexionando sobre cuál



## II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

es el mejor planteamiento de la Lectura dialógica en edades tempranas, cómo puede ser su organización, y qué cuentos de calidad literaria, son los más apropiados.



**CAPITULO III**  
**DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**



## **III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se plantea la elaboración del marco de investigación, que nos permite delimitar los aspectos a estudiar de la realidad educativa que es objeto de estudio. El diseño de investigación contribuirá a dar rigor a la investigación, a guiar el desarrollo de la misma, y constituirse como punto de anclaje del proceso de investigación. Por este motivo, consideramos de vital importancia cuidar todos los aspectos de esta fase del estudio.

La presente investigación doctoral nos permitirá analizar los procesos de aprendizaje en interacción y diálogo, en la práctica de la lectura dialógica de cuentos, por ser ésta una actividad que potencia las interacciones y los diálogos entre los participantes. El esfuerzo investigador se centrará en conocer si la práctica de la lectura dialógica de cuentos en la escuela infantil, apoya el desarrollo temprano de los niños y las niñas de edades entre 0 a 3 años, y si es así, cómo lo favorece.

Esta investigación es un estudio intrínseco de caso, dado que el caso en particular nos será valioso, para ver qué es y qué pasa, con la finalidad de comprender los procesos educativos (Stake, 1988). El estudio gira en torno al análisis de las interacciones y diálogos de los niños, las niñas y los adultos en la práctica de lectura dialógica de cuentos, en los distintos niveles de la escuela infantil. En la lectura dialógica de cuentos, participaran las familias y la comunidad (personas del barrio de la asociación de mayores, vecinos, y alumnos de los institutos de secundaria).

La elección de este caso es relevante porque, se dirige a la etapa educativa del Primer Ciclo de Educación Infantil, donde es urgente dar respuesta a sus



### III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

necesidades educativas y sociales, que se están viendo afectadas por la coyuntura actual, y desde las políticas educativas. Sobre todo, es relevante, porque se dirige a la práctica docente, para favorecer entornos estimuladores que favorezcan el desarrollo de los niños y las niñas de edades tempranas.

Creemos necesaria la investigación educativa en el primer ciclo de Educación Infantil 0-3 años, en la que participen los docentes en la reflexión de su práctica, para analizarla y cuestionarla, para mejorar y dejar asentadas prácticas educativas de calidad, en una etapa educativa poco valorada y reconocida. Las Escuelas Infantiles de la red pública son centros comprometidos por la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, trabajando a favor de la inclusión educativa y de la calidad de la enseñanza, y poniendo en marcha proyectos educativos que favorecen la participación de los niños y las niñas, y de las familias y la comunidad.

En la presente investigación hemos seguido una metodología cualitativa, y de investigación acción colaborativa, que se abordara con más detalle cuando se hable de la metodología de estudio. La investigación se estructura en torno a temas de trabajo de investigación y preguntas temáticas de estudio, por considerar que los temas nos ofrecen un mapa conceptual que centran mejor la atención en la complejidad y en la contextualidad del objeto de estudio. (Stake, 1988)

En este capítulo describiremos como ha sido el acercamiento al ámbito de investigación, estableceremos las técnicas de recogida de la información y cómo han contribuido al estudio de caso. Explicaremos las convenciones que fueron utilizadas para la transcripción de los diálogos.

Presentaremos el diseño de los instrumentos del estudio para el análisis de los datos, seleccionando las categorías de análisis para la clasificación de la información y determinando los procesos de aprendizaje en interacción y diálogo que vamos a identificar en las situaciones interactivas recogidas en el trabajo de campo. También hemos creído necesario justificar aquí, la validez y



### III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

rigor científico que sustenta la presente investigación. Por último, en este capítulo describiremos el caso que se estudió, así como la organización que siguió la Escuela Infantil, para llevar a cabo la práctica de la lectura dialógica de cuentos en las distintas aulas de los diferentes niveles educativos. Así como también, cómo se organizó para abrir la escuela a la participación de las familias y voluntarios de la comunidad cercana.

#### **a. Tema de trabajo de investigación.**

El presente estudio de caso está guiado por temas de trabajo de investigación, a partir de los cuales se esquematizan los aspectos que son objeto de estudio, y así, a través del planteamiento de los temas, poder hacer un buen análisis de las relaciones establecidas.

Estos temas nos permitirán organizar la investigación, y se expondrán a modo de preguntas que relacionarán los aspectos que queremos estudiar. Estas preguntas fueron objeto de reflexión y de revisión antes y durante la investigación, que nos permitió ir comprobando y reformulando las preguntas en asertos, que en un principio fueron provisionales, pero a medida que avanzaba la investigación se iban confirmando.

Siendo este un estudio de caso, no podemos pretender generalizar las conclusiones obtenidas, pero si conseguiremos conocer con mayor amplitud la situación estudiada, y esperamos que sirvan de base para futuras investigaciones.

Los temas de trabajo de investigación han sido útiles para elaborar los instrumentos de análisis y determinar los métodos de recogida de información, de los que hablaremos más adelante.

En un estudio intrínseco de caso, el tema es la estructura conceptual



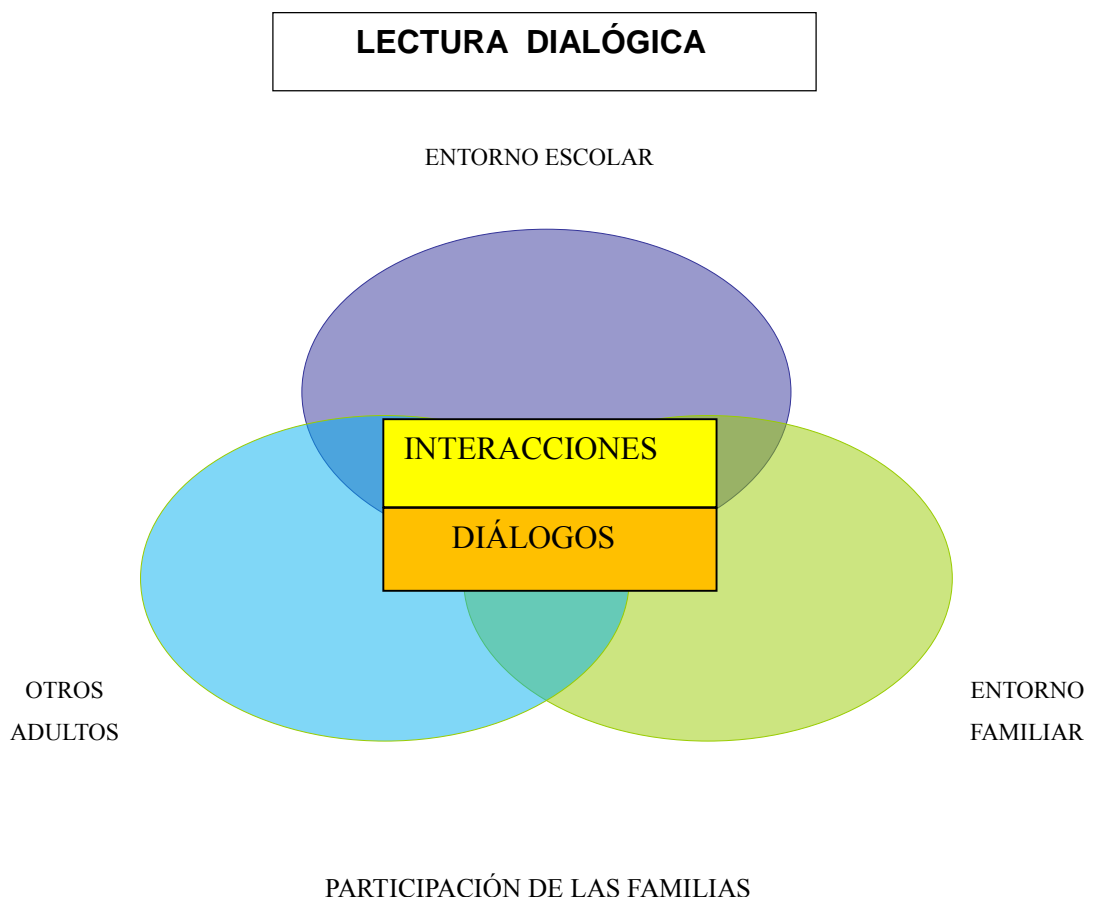
### III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

dominante, empezando y terminando con los temas a lo largo del desarrollo de la investigación. (Stake, 1988).

En esta investigación se ha tenido en cuenta un tema de trabajo, que puede ser considerado aserto del caso en cuestión, si se confirma, siendo así, una forma de comprender el objeto de estudio. En la elaboración del tema se ha tenido en cuenta los elementos centrales de la investigación, que son las interacciones y los diálogos, y la participación de los adultos en experiencias de aprendizaje con los niños y las niñas, en torno a la práctica de la lectura dialógica de cuentos.

El tema de trabajo queda representado esquemáticamente así:





### III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

El tema de trabajo se sitúa en la actividad de aprendizaje en la escuela infantil, donde destacamos las interacciones y los diálogos de los niños, las niñas y el adulto, a lo largo de la actividad de lectura de cuentos. Y en donde también tenemos presente el desarrollo infantil en edades tempranas. Este tema establece relación entre ambos aspectos, tratando de indagar las potencialidades de la práctica de la lectura dialógica de cuentos, en niños y niñas de edades entre 0 a 3 años.

Partiendo de nuestro marco teórico de referencia, consideramos el desarrollo infantil, como un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y las niñas adquieren conocimientos, habilidades y destrezas en la comprensión y uso de herramientas intelectuales de su cultura, en un proceso de interiorización de la cultura, y mediatizado por la interacción de otras personas más hábiles de su contexto social. (Rogoff, 1993; Vygotsky, 1979). Considerando el desarrollo desde este enfoque, nos queremos plantear como tema de trabajo de la investigación, si favoreciendo situaciones interactivas donde participen niños, niñas y el adulto, en torno a la actividad de la lectura dialógica de cuentos, es posible apoyar el desarrollo infantil, estimulando la comprensión y sus destrezas para utilizar instrumentos culturales, como en este caso es, la lectura.

La elaboración del tema de trabajo de investigación es el siguiente:

***¿La práctica de la lectura dialógica de cuentos, apoya el desarrollo temprano de los niños y las niñas de edades comprendidas de 0 a 3 años?***

Partimos de la consideración que la lectura es una herramienta cultural, socialmente valorada, y que constituye una práctica de aprendizaje, que sucede



### III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

en el contexto cultural y cotidiano, de los participantes de esta investigación.

Como resultado de considerar el marco teórico de investigación nos planteamos en esta tesis doctoral, cuestionarnos sobre si la práctica de la lectura dialógica de cuentos, en edades tempranas, puede facilitar los procesos de desarrollo en situaciones interactivas de participación y diálogo.

Se ha formulado la siguiente pregunta de estudio, a la que nos proponemos dar respuesta, en esta investigación, teniendo como base a la teoría, que nos fundamenta y guía nuestro análisis.

#### **b. Preguntas temáticas de estudio.**

Las preguntas temáticas del estudio se constituyen en el punto de referencia en la recogida de datos, y serán útiles en el análisis de los resultados, y de ahí la gran importancia que tienen en la determinación de las categorías de estudio y en el análisis de las relaciones que vamos a estudiar. Por ello, es importante dedicar un tiempo en la formulación de estas preguntas del estudio.

Estas preguntas de investigación recogerán las relaciones que se establecen entre los aspectos a estudiar de la realidad educativa, pero teniendo en cuenta el dinamismo de las situaciones educativas, es posible redefinir, si es necesario, las preguntas temáticas del estudio, con el objetivo de recoger todos los aspectos posibles que vayan surgiendo en la investigación. Este ha sido uno de los motivos por el cual nos hemos decidido a establecer las relaciones que queremos estudiar en la presente tesis doctoral, a través de temas de investigación y preguntas temáticas.

El cuestionamiento que hacemos de la realidad establecida en el tema de la investigación, queda asentado en las diversas preguntas que elaboramos en



### III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

base de la reflexión teórica y también de la reflexión de la práctica, que ya es conocida por el investigador. Este cuestionamiento del tema propuesto, nos permitirá determinar los aspectos en los que nos vamos a centrar para poder responder con la comprensión necesaria, a la situación educativa que investigamos.

Como se ha referido antes, el tema de trabajo de la investigación trata de indagar, si se favorece el desarrollo, con la práctica de la lectura dialógica de cuentos en edades tempranas, y para ello nos preguntamos sobre varios aspectos, que se consideran facilitadores del desarrollo, que lo apoyan y que lo impulsan, como son: un contexto estimulador de aprendizajes, una participación activa del niño o de la niña en ellos, el papel del adulto, así como tener en cuenta el nivel de desarrollo infantil, sus intereses y sus necesidades educativas.

Las preguntas temáticas de estudio, que nos planteamos sobre el tema de trabajo de la investigación, son las siguientes:



### III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

**TEMA: ¿La práctica de la lectura dialógica de cuentos, apoya el desarrollo temprano de los niños y las niñas de edades comprendidas de 0 a 3 años?**

**PREGUNTAS:**

1. ¿La práctica de la lectura dialógica de cuentos, aporta un contexto estimulador del aprendizaje?
2. ¿La práctica de la lectura dialógica de cuentos, tiene en cuenta los distintos niveles de desarrollo de los niños y las niñas, para favorecer aprendizajes?
3. ¿En la práctica de la lectura dialógica de cuentos, se considera el papel activo y protagonista de los niños y las niñas, de sus aprendizajes?
4. ¿En la práctica de la lectura dialógica de cuentos, se tiene en cuenta el papel del adulto en su función de andamiaje en los aprendizajes de los niños y las niñas?
5. ¿La práctica de la lectura dialógica de cuentos, permite la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en el manejo de herramientas culturales, socialmente valoradas?

Las preguntas temáticas del estudio, tienen en cuenta los factores que reconocemos que son favorecedores del desarrollo infantil, con el propósito de cuestionarnos sobre ellas en el análisis de los resultados y en las conclusiones de la práctica de la lectura dialógica de cuentos.

A continuación, se presenta la metodología de la investigación, que nos permitirá acercarnos al conocimiento y comprensión de las relaciones presentadas en las preguntas temáticas de estudio.



### **c. Metodológica de investigación**

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de la investigación educativa, estudiando la realidad en el contexto natural de los participantes. Este enfoque pretende sacar sentido de los fenómenos e interpretarlos, de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. (Rodríguez,1996, P.32).

La aproximación al ámbito de investigación, es a través de un estudio de caso, centrado en el desarrollo de la experiencia de la lectura dialógica de cuentos, en una Escuela Infantil de la zona este de la Comunidad de Madrid, en la localidad de Arganda del Rey. La modalidad más adecuada para esta investigación, es la modalidad de estudio de caso intrínseco, puesto que es el mismo caso el que nos permitirá estudiar las relaciones de los aspectos a analizar de la realidad educativa, y así comprender los procesos educativos que observamos. (Stake, 1988).

La investigación se desarrolla siguiendo el modelo de investigación-acción colaborativa que propone Gordon Wells, dirigido hacia la construcción colaborativa del conocimiento en los centros educativos. (Wells, 2003). Este modelo de investigación tiene en cuenta el conocimiento práctico personal de los docentes, entendiendo que el conocimiento científico generado así, "influye, sin embargo, en los aspectos de la vida de la clase que el maestro considere importantes, y le facilita un punto de referencia para tomar decisiones y resolver problemas" (Wells, 2003, 41).

Este modelo de investigación-acción colaborativa, destaca que la teoría ha de derivarse de la práctica y estar informada por ella, y para que esto ocurra es necesario una investigación crítica de la relación entre la visión y la práctica que desarrollan los docentes en sus propias clases.



Gordon Wells sustenta que:

“En este tipo de investigación, el principal objetivo que se tiene en perspectiva no es la generalización teórica, sino una activación mejorada de la visión en la práctica y una comprensión creciente de los fines y los medios de la educación, tal como se realizan en las condiciones concretas de las clases de los maestros. En este contexto, tal como hemos descubierto, la teoría es más útil como un conjunto de herramientas para describir e interpretar sistemáticamente los datos derivados de la observación práctica”. (Wells, 2003, p. 41)

Este modelo se ha construido sobre la base del trabajo de investigación de más de diez años, del grupo Developing Inquiring Communities in Education Project (DICEP), constituido por educadores de escuelas públicas de la ciudad de Toronto y de sus alrededores, y por formadores universitarios del profesorado del Ontario Institute for Studies in Education (OISE), de la University of Toronto. El grupo trabaja en base a un marco teórico de referencia común, basado en las ideas socioculturales de Vygotsky y sus seguidores, y el enfoque del análisis de la interacción en el aula derivado de la lingüística funcional sistémica de Halliday.

La investigación-acción colaborativa se centra en el discurso, tanto escrito como hablado, destacando que es el medio fundamental en el que se co-construye el conocimiento, y en el que se apropian las formas de comprender y dar sentido a las disciplinas académicas. La orientación de este modelo responde a la necesidad de la investigación doctoral, que se fundamenta en el diálogo y en la interacción entre los niños y las niñas, entre los docentes, entre las familias y voluntarios participantes del estudio. La investigación-acción colaborativa permite establecer los pasos de un proceso investigador, que nos permita compartir a través del diálogo, el análisis, la comprensión y la construcción del conocimiento de la práctica docente.

Este modelo de investigación-acción colaborativa se caracteriza a su vez,



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

por su base democrática de organización, en la selección de los temas de investigación por los maestros.

La misma base democrática caracteriza la decisión, de desarrollar la práctica de la lectura dialógica de cuentos, en la Escuela Infantil "Tesoros". El equipo docente de este centro, sigue una dinámica de toma de decisiones a partir de reuniones de Claustro, en donde se hacen las propuestas, las reflexiones y se toman decisiones. Es un centro con gran inquietud y voluntad para mejorar su práctica docente. De ellos hablaremos a continuación, cuando relatemos la organización de la práctica de la lectura dialógica en la Escuela Infantil.

El modelo de investigación-acción educativa que nos presenta Wells, cuenta con cuatro componentes, que son: Visión, Práctica, Teoría y Datos, que es importante describirlos, para comprender las bases metodológicas de la presente investigación.

El primer componente, Visión, se refiere a los objetivos del grupo investigador, DICEP, que a grandes rasgos son estos: la creación de comunidades caracterizadas por la inclusividad, la equidad, el afecto y el rendimiento intelectual. Prioridad elevada a la construcción de conocimientos y la comprensión a través de la investigación. Estimular la colaboración entre el maestro y los alumnos, así como entre los mismos estudiantes, para co-construir el conocimiento. Situar a las comunidades de la clase en una relación de doble sentido con las comunidades ajenas a la clase, participando en sus prácticas (local/mundial, práctica/intelectual). Reconocer y tener en cuenta a la totalidad de la persona (cuerpo, mente, sentimientos, valores) y facilitar el crecimiento y autodeterminación individual, así como el desarrollo de la comunidad de la clase como un todo. (WELLS, G., 2003, p. 42).

La Práctica es entendida como dinámica, "realizada en las sucesivas decisiones y acciones de individuos y entornos materiales, sociales e intelectuales". (WELLS, G., 2003, p. 42). La investigación se orienta a la comprensión de la relación entre la visión, más abstracta, y la práctica, más concreta, así como a la optimización de las oportunidades de aprendizaje,



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

creadas en la práctica en base a la co-construcción del conocimiento, resultado de la investigación-acción colaborativa.

Otro de los componentes del modelo de investigación es la Teoría, que de acuerdo a Wells, la teoría es una herramienta para utilizarla en la acción, para que nos permita comprender mejor las situaciones educativas y planificar actuaciones más eficaces. La teoría como herramienta es un medio sistemático para la interpretación de los datos derivados de la práctica, y son objetos mejorables que dan mayor explicitud y coherencia a las visiones personales que guían la práctica.

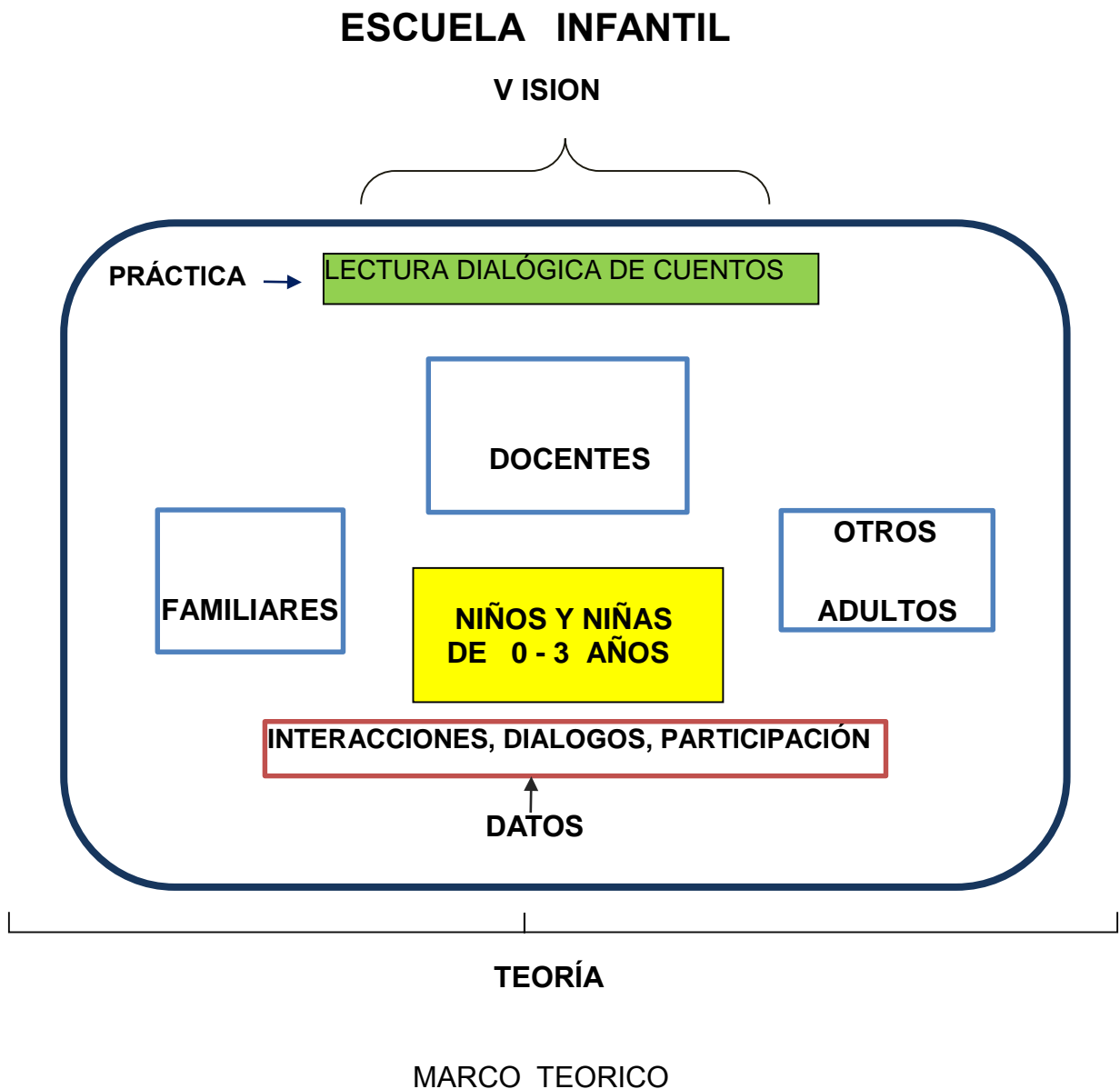
Y por último, los Datos, que Wells define como "evidencias de la naturaleza de la práctica", son susceptibles a ser revisados y analizados desde perspectivas derivadas de la teoría. (WELLS, G., 2003, p. 43) Los datos suelen ser recogidos en grabaciones de video, textos escritos, entrevistas, diálogos en grabaciones magnetofónicas, entre otros. Los datos de esta investigación doctoral serán recogidos por diferentes técnicas de las que hablaremos a continuación.

Este marco de referencia del modelo de investigación-acción colaborativa, desarrollado por Wells y el grupo de investigación DICEP, responde a las necesidades de esta investigación doctoral, por lo que seguiremos su proceso.

Partiremos de los cuatro componentes, que son: Visión, Práctica, Teoría y Datos, para construir el modelo de investigación-acción colaborativa de la presente tesis doctoral, que quedaría representado en el siguiente esquema:



## MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA



Siguiendo los componentes del esquema de la investigación-acción colaborativa, de la práctica de la lectura dialógica de cuentos en la Escuela Infantil "Tesoros", podemos plantear la Visión, la Práctica, la Teoría y los Datos, de la siguiente manera:



La **Visión** a conseguir por la Escuela Infantil "Tesoros", es la de una escuela infantil inclusiva, que favorezca la participación de todos los niños y las niñas, y la participación de las familias y la comunidad en actividades de aprendizaje. Una escuela infantil que desarrolle una investigación-acción colaborativa de su práctica docente, que la fortalezca desde la teoría, utilizada como una herramienta de conocimiento y reflexión, y que tenga en cuenta el conocimiento práctico docente. Una escuela que reconozca la dimensión comunicativa dialógica y socio cultural de los implicados en la educación de los niños y de las niñas del centro, así como del desarrollo infantil y de los procesos educativos. Cabe destacar que el planteamiento de la investigación, parte de la inquietud del centro educativo de potenciar la participación de las familias y de la comunidad, en una actividad de aprendizaje que favorezca la inclusión educativa en la escuela infantil.

La **Práctica** es la experiencia de la lectura dialógica de cuentos en la Escuela Infantil "Tesoros", llevando esta práctica a todos los niveles, en las aulas de niños y niñas de edades de 0 a 1 años, en aulas de niños y niñas de 1 a 2 años y en las aulas de los niños y las niñas de 2 a 3 años de edad. A través de la **Práctica**, se implica la participación de las familias y voluntarios de la comunidad en el contexto escolar, aumentando así las interacciones y los diálogos en las aulas, con el propósito de favorecer los aprendizajes de todos los niños y las niñas de la escuela infantil.

Continuando con los componentes del esquema de investigación-acción colaborativa, los **Datos** en esta investigación doctoral, son todas las interacciones y los diálogos de los niños y las niñas, de las familias y otros adultos voluntarios y de los educadores y educadoras de la Escuela Infantil "Tesoros". Los Datos se recogerán en todos los contextos de participación, como es en el contexto de la biblioteca, en las aulas, en contexto de las reuniones con los docentes, en el contexto de los Grupos de Discusión comunicativa, con los docentes, las familias y los voluntarios de la comunidad,



así como en las Entrevistas en profundidad.

El último componente del esquema es la **Teoría**, que se constituye desde el principio de la investigación como el marco teórico de referencia que sustenta los temas de trabajo de la investigación y las preguntas temáticas del estudio, presentadas anteriormente, y que se fundamentan en las evidencias de otras investigaciones y teorías elaboradas por investigadores sobre el tema de estudio. Las teorías que sustentan el estudio quedan reflejadas en el Capítulo II Marco Teórico de la Investigación, en donde han quedado reflejados cada una de las aportaciones al conocimiento del desarrollo infantil, de los trabajos de Vygotsky, Bruner, Neil Mercer, Bárbara Rogoff, Gordon Wells, entre otros.

En el siguiente apartado es necesario hacer una descripción más amplia del caso de investigación, del cual se ha ido hablando hasta ahora, cuando se presentaron los temas de investigación y se presentó la metodología de estudio.

### **d. Descripción Del Caso De Estudio**

El ámbito de estudio son las escuelas infantiles públicas, que atienden el Primer Ciclo de Educación infantil, cuyo alumnado tiene edades de 0 a 3 años de edad. La elección del centro educativo sigue como criterios, la fiabilidad, la validez, la accesibilidad y el interés del propio centro, en este caso por desarrollar la práctica de la lectura dialógica de cuentos en sus aulas. La motivación principal del centro es la de incluir a las familias y a la comunidad, en las actividades de aprendizaje de la escuela infantil. Y esto obedece a la trayectoria de participación y formación que tiene esta escuela.

El centro educativo es la Escuela Infantil "Tesoros", de la localidad de Arganda del Rey, situada al Este de la Comunidad de Madrid. Es un centro educativo de Primer Ciclo de Educación Infantil, que en el curso escolar 2014/2015, contaba con tres aulas para el alumnado de 0 a 1 años, con



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

cuatro aulas para el alumnado de 1 a 2 años y cuatro aulas para el alumnado de 2 a 3 años. Es una escuela de titularidad pública de gestión indirecta, que está sujeta a concurso cada cierto tiempo, para continuar su labor educativa en la zona.

La Escuela Infantil "Tesoros" está ubicada en una zona de reciente urbanización, al que están accediendo familias, que proceden en su mayor parte de la Comunidad de Madrid y de otras Comunidades Autónomas, pero hay un incremento de familias de originarias de Rumania y de Latinoamérica, que forman parte de la comunidad educativa del centro. El nivel socioeconómico de las familias es variado, desde un nivel medio a un nivel bajo. El motivo principal por el que escolarizan sus hijos e hijas, es por la actividad laboral de ambos padres, pero no es el único, ya que hay familias en las que uno de los dos miembros familiares, no trabajan.

La Escuela Infantil "Tesoros" tiene escolarizados en el curso 2014 / 2015, seis alumnos con necesidades educativas especiales, en las aulas de 1-2 años y en las aulas de 2-3 años de edad. Para la atención educativa de estos alumnos, se cuenta con la intervención y participación en el proyecto educativo de la escuela, del Equipo de Atención Temprana de Arganda (E.A.T. de Arganda) equipo interdisciplinar dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

El E.A.T. de Arganda interviene en el centro con un miniequipo de profesionales, integrado por la Maestra Especialista de Pedagogía Terapéutica (P.T.), la Maestra Especialista de Audición y Lenguaje (A.L.) y la Orientadora educativa. Cabe destacar que entre las funciones de los Equipos de Atención Temprana (E.A.T.) dependientes de la Consejería de Educación, está la función de promover y apoyar propuestas educativas inclusivas en los centros educativos, que favorezcan los aprendizajes de todos los niños y las niñas en edades tempranas.

Es importante tener en cuenta que la Escuela Infantil "Tesoros" tiene una trayectoria de formación dirigida a la mejora y a la calidad en la práctica



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

educativa, en la que está implicado todo el centro, y llevan varios cursos participando en formación. En el curso 2013 / 2014 el equipo docente se dio a la tarea de revisar las barreras de aprendizaje de su centro, a través del INDEX para la inclusión, Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil (Booth, 2006), como parte de las prácticas del Master Universitario de la Universidad Autónoma de Madrid.

En ese mismo curso, el equipo docente asistió a la formación sobre Actuaciones Educativas de Éxito escolar, que promovía el Ayuntamiento de Rivas, con la participación del CREA (Centre de Recerca d'Educació de persones Adultes) de la Universidad de Barcelona. El equipo docente se interesó en el funcionamiento de los Grupos Interactivos y en la participación de las familias y la comunidad.

Y en el curso 2014 / 2015, el centro participa en un seminario de Calidad, y como consecuencia está actualmente elaborando Planes de Mejora para el centro, con el apoyo de la Dirección General de Calidad de los Servicios y Atención al Ciudadano, de la Comunidad de Madrid.

El centro se plantea como necesidad de cambio, la mejora de las vías de colaboración con la Comunidad Educativa, especialmente con las familias. Buscan formas de potenciar su participación en situaciones favorecedoras del diálogo y de las interacciones comunicativas, entre adulto-niño/a y entre iguales. Y buscan a su vez, nuevas formas de evaluación más individualizada de los aprendizajes y de las necesidades de los alumnos.

En este contexto de inquietudes que vivía el centro educativo, la Orientadora del E.A.T. de Arganda, plantea la posibilidad de desarrollar la experiencia investigadora, sobre la práctica de la lectura dialógica de cuentos en la Escuela Infantil "Tesoros". Ofreciéndoles participar en el proceso investigador de reflexión y análisis de los temas de investigación, de recogida de información, y de reflexión de los resultados y propuestas de mejora de la práctica docente.

El centro educativo acoge la propuesta con entusiasmo, decidiendo en



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

una reunión de Claustro, su participación. De esta manera, el planteamiento de la investigación parte de la inquietud del centro educativo, de potenciar la participación de las familias y de la comunidad en una actividad de aprendizaje, que favorezca la inclusión educativa en la escuela infantil.

En el documento de Propuestas de Mejora, que el centro está elaborando como parte del seminario de Calidad, la Escuela Infantil "Tesoros" se expresa así:

---

**"Mediante las prácticas dialógicas queremos enriquecernos de los beneficios que aporta la experiencia, siendo los motivos generadores de la necesidad del cambio:**

**Que las familias, y voluntarios que forman parte de la comunidad educativa como el voluntariado y alumnos/as de Institutos del municipio, participen en una práctica integrada en la vida del centro, mediante un compromiso y el planteamiento de unos objetivos bien definidos y conocidos por todos/as.**

**Contribuir al desarrollo integral del niño/a y al enriquecimiento de las interacciones comunicativas y socio-afectivas, ofreciendo una respuesta más individualizada y cercana a sus necesidades y demandas mediante el diálogo que genera estas prácticas**

**Ofrecer una herramienta al educador/a, más individualizada, en su papel de evaluador del desarrollo y en la detección y atención de las necesidades de los alumnos/as."**

---

Texto extraído del documento de Propuestas de Mejora de la Escuela Infantil "Tesoros".

En el siguiente apartado pasaremos a detallar, cuáles van a hacer los procedimientos de análisis de la información y el diseño de las técnicas de investigación.



### **e. Procedimientos de análisis de los datos.**

Para toda investigación educativa, los datos son evidencias del contexto educativo que se estudia. “Su valor radica en el hecho de que, como los textos escritos, siguen existiendo después de que haya cesado la actividad y, en consecuencia, pueden revisarse y analizarse desde perspectivas derivadas de la teoría”. (Wells, 2003, p.43)

De acuerdo con la metodología de investigación-acción colaborativa, los Datos corresponderán a las evidencias que estarán en constante diálogo con las Teorías, en un proceso de análisis y reflexión. Wells afirma que, “la teoría y los datos, considerados como un sistema funcional, pueden considerarse en conjunto como una herramienta que media la comprensión de la relación entre la visión y la práctica” (Wells, 2003, p.43) Y es que a través de este modelo de investigación, se ve muy clara la utilidad de la Teoría para analizar e interpretar los Datos del estudio. La Teoría se sitúa como elemento clave para reflexionar sobre la Práctica, y para determinar si está se corresponde a nuestra Visión de Escuela, y de esta manera enriquecer o transformar la práctica.

Lo que caracteriza a este modelo de investigación-acción colaborativa, es: “las investigaciones de la práctica pueden llevar a clarificaciones y enriquecimientos de la visión y los análisis de los datos pueden conducir al desarrollo, a modificaciones de la teoría o a ambas cosas y viceversa”. (WELLS, 2003, p. 45). Lo que se plantea es una relación dialógica entre la Visión, la Práctica, los Datos y la Teoría, reconociendo el valor de la práctica como fuente de información, para el análisis y la reflexión. La Teoría se constituye así, en una forma de conocer y comprender la acción educativa en la práctica.

En esta investigación doctoral, ha estado implicado todo el equipo



docente en la recogida de información, relacionada con la práctica de la lectura dialógica de cuentos, quienes han tenido presente la Teoría, desde el inicio del desarrollo de la experiencia, y les ha acompañado a lo largo de ella, fortaleciendo así la comprensión de las observaciones, que se recogían en las sesiones de lectura dialógica de cuentos.

Para estructurar mejor la narración del trabajo de campo que se presenta en el Capítulo IV, abordaremos en este capítulo la descripción de la organización y la puesta en práctica de la lectura dialógica de cuentos, con los niños y niñas de la escuela infantil, que será presentada en el último apartado. Ahora es muy importante exponer las distintas técnicas que fueron utilizadas para la recogida de la información.

Para la recogida de los datos del estudio de caso, fue necesario considerar técnicas cualitativas de la investigación educativa, así como técnicas comunicativas de la metodología comunicativa-crítica. La decisión de trabajar con técnicas de recogida de datos desde un enfoque comunicativo-crítico, se justifica por las características del modelo de investigación, y por el planteamiento del estudio de caso, y que exponemos a continuación:

1. El modelo de investigación-acción colaborativa concede importancia al lenguaje en la tarea educativa, centrándose en el análisis de cómo se articula el discurso en el aula y en cómo puede crear oportunidades de transformación personal y social.
2. El modelo de investigación-acción colaborativo tiene como componente esencial el diálogo, en la co-construcción del conocimiento, interesándose en el habla colaborativa con los participantes de la investigación: niños, niñas, docentes, familias, voluntarios de la comunidad.
3. El planteamiento de la investigación se fundamenta en el papel de los participantes en la interpretación reflexiva del conocimiento, que asumen durante el desarrollo de la lectura dialógica de cuentos. Se basa en la capacidad de generar conocimientos por todos los



participantes en la investigación, como “agentes sociales transformadores” (Giddens, 1998), de las prácticas educativas escolares y familiares.

4. La investigación tiene en cuenta el diálogo intersubjetivo en la interacción entre equipo investigador y personas investigadas, a través del cual se favorece una mayor implicación en el práctica de la investigación-acción comunicativa, y con ello conseguir unas relaciones más igualitarias. que permitan crear un clima de reflexión conjunta, para llegar a comprender los procesos que estamos estudiando.

Por todo lo anterior consideramos que las técnicas comunicativas, se ajustan a la investigación doctoral para la recogida de la información. Las técnicas de investigación más adecuadas para la recogida de datos del estudio, son las siguientes que se explican a continuación:

1. **Observación comunicativa:** es una observación desde el diálogo entre los participantes, quienes conocen y comparten desde un principio los objetos de la investigación. El dialogo tiene lugar al inicio y al final del desarrollo de la observación, compartiendo los resultados obtenidos. (Flecha; Vargas; Davila, 2004)
2. **Grupos de Discusión Comunicativa:** se caracteriza por constituirse en grupos de personas participantes en una actividad común, compartiendo un espacio y creándose un clima de confianza y relación fluida de diálogo. En el grupo participan en un plano de igualdad todos los integrantes, incluido el propio investigador. (FLECHA, R. VARGAS, J; DAVILA, A 2004)
3. **Entrevistas en profundidad:** es también conocida como entrevista



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

semi-estructurada que se caracteriza por tener una estructura flexible, que permite que el diálogo entre entrevistado y entrevistador sea fluido y cercano. Se desarrolla en cuatro fases, en la primera se introduce al entrevistador al contexto de entrevista, presentando o recordando los motivos u objetivos del encuentro. En la segunda, se crea el clima de la entrevista, procurando que prime un ambiente de confianza para el buen desarrollo de la misma. La tercera fase es cuando se establece el diálogo entre los participantes, en base a preguntas temáticas o guion de la entrevista, que es útil para recoger todos los datos pertinentes al caso. Por último, la cuarta fase es la conclusión y los agradecimientos. (COLLER, Xavier.,2000).

Estas técnicas de investigación fueron empleadas para recoger los datos relevantes del estudio de caso, en las que se han implicado los distintos participantes en la práctica de la lectura dialógica de cuentos en la escuela infantil. Queremos incluir también como técnica de recogida de información, la manera que utilizamos para recoger los diálogos de la situación interactiva de lectura de cuentos, que fue a través de las grabaciones en formato audio y video.

En el siguiente cuadro se presentan las técnicas aplicadas, las personas que intervienen y el número de técnicas utilizadas.



## Técnicas aplicadas en la recogida de datos y participantes.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	PARTICIPANTES	NÚMERO DE TÉCNICAS
Grabaciones de audio y video	Familias y Voluntarios de la comunidad (público, asociación de mayores)	59
	Alumnos de secundaria	
Observación comunicativa	Docentes o educadores y educadoras	11
Grupos de Discusión comunicativa	Docentes	6
	Familias y Voluntarios de la comunidad (público, asociación de mayores, alumnos de secundaria)	3
Entrevista en profundidad	Familias	2
	Equipo directivo	1
	Docente coordinador de la experiencia	1



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

En la tabla anterior, de técnicas aplicadas en la recogida de datos y participación, se muestra el proceso investigador en la recopilación de información que hemos seguido.

En el proceso de investigación en el trabajo de campo, se han llevado a cabo once Observaciones Comunicativas, en las que han participado el equipo docente de la Escuela Infantil "Tesoros". Las observaciones se realizaron en los once grupos de niños y niñas de los distintos niveles educativos: tres grupos del nivel 0-1 años, cuatro grupos del nivel 1-2 años y cuatro grupos del nivel 2-3 años).

Estas observaciones se llevaron a cabo en cada sesión de lectura dialógica de cuentos, por cada tutor o tutora responsable del grupo y la docente de apoyo del aula. La docente de apoyo realiza su función en todo el nivel educativo, por lo tanto, ella estuvo realizando observaciones en todas las sesiones que se desarrollaron en su nivel.

Las sesiones de lectura de cuentos fueron algunas grabadas en video y otras en audio, debido a que en varias de las sesiones que participa el alumnado de secundaria, no se contaba con permiso de las familias, para realizar las grabaciones de video. Las grabaciones de audio recogidas han sido un total de más de 44 situaciones de lectura dialógica, más 15 grabaciones de video, que se analizan en el capítulo de los resultados.

Además de esta información audiovisual, contamos con las notas que los docentes recogían en un "cuaderno de investigación", que fue aportado para el estudio, con orientaciones escritas, para recordar los aspectos importantes en la observación de las interacciones de los niños, de las niñas y de los adultos. Los docentes observadores participaban apoyando al alumnado y a los adultos participantes moderando y apoyando la participación de los niños, las niñas y los adultos. También se han implicado en la actividad de lectura dialógica de cuentos, cuando fue necesario.

Los Grupos de Discusión Comunicativa que se han desarrollado, han sido seis con los docentes, dos grupos de discusión con las familias y voluntarios y



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

dos grupos de discusión con el alumnado de secundaria que participó en la experiencia.

Los Grupos de Discusión Comunicativa en la que participaron los docentes, tuvieron la peculiaridad de desarrollarse en cada nivel educativo. De tal forma, que los tutores y las tutoras de cada nivel (0-1 años, 1-2 años y 2-3 años), más la docente de apoyo del nivel, nos reunimos para analizar y reflexionar sobre la práctica de lectura dialógica de cuentos. Las reuniones del grupo de discusión se llevaron a cabo al principio de la experiencia y al final de la misma. La información se recogió por medio de notas y en grabaciones de voz.

Los Grupos de Discusión Comunicativa con las familias y con los voluntarios de la comunidad, se organizaron teniendo en cuenta su disponibilidad horaria, por eso consideramos que era mejor que fuera dentro del horario de entrada a la escuela y de salida. De tal manera que desarrollamos tres Grupos de Discusión con las familias, dos de ellas, a las 9:30, después de dejar a sus hijos e hijas en las aulas, y otra a las 15:00, antes de recoger a sus hijos e hijas. Los voluntarios se sumaron a los Grupos de Discusión de las 9:30 horas. Los Grupos de Discusión Comunicativa con los alumnos del instituto de secundaria se llevó a cabo en su centro educativo, y con la colaboración de su Maestra de Pedagogía Terapéutica, que siguiendo el guion de preguntas, grabaron en audio, los diálogos.

Las Entrevistas en profundidad se llevaron a cabo con dos familias que mostraron interés en participar en la lectura dialógica de cuentos, desarrollando la experiencia en casa. Algunas de las familias habían participado en la experiencia en la Escuela Infantil, y desearon continuar la actividad con sus hijos e hijas en el contexto familiar.

Otras familias, se han querido sumar a la actividad, a quienes se les ha proporcionado orientaciones tanto por escrito, como a nivel personal y verbal, para facilitar el desarrollo de la experiencia por los padres, las madres y cualquier otro miembro adulto de la familia. Las familias llevaron a cabo la



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

experiencia durante los meses de junio, julio, agosto y septiembre. Estas Entrevistas en profundidad con las familias han quedado pendientes y no se han incluido en el estudio.

También se desarrollaron Entrevistas en profundidad con el equipo directivo del centro y con la docente coordinadora del desarrollo de la práctica de la lectura dialógica de cuentos. Estas entrevistas se recogieron en formato audio.

En este diseño de la investigación es necesario tener en cuenta, que toda la información recogida contribuye a resolver los temas de trabajo de la investigación. Estas informaciones constituyen las voces de los participantes, que dan validez al análisis y a la reflexión de las conclusiones. Por ello consideramos, importante exponer en los siguientes cuadros, como van a contribuir todas estas técnicas utilizadas en el estudio, para dar respuesta a nuestros temas de investigación.

**Tabla 1: Contribución de las técnicas al trabajo investigador**  
**Contribución de las técnicas de recogida de información a los**  
**Temas de trabajo de la investigación**

<b>TÉCNICAS</b>	<b>GRABACIÓN</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>	<b>GRUPO DE</b>	<b>ENTREVISTA</b>
<b>TEMAS</b>		<b>COMUNICATIVA</b>	<b>DISCUSIÓN</b>	<b>EN</b>
			<b>COMUNICATIVA</b>	<b>PROFUNDIDA</b>
				<b>D</b>
<b>TEMA 1</b>				
<b>Preguntas:</b>				
1.1	<b>Evidencias de</b>	<b>Información del</b>	<b>Reflexión de la</b>	<b>Reflexión de la</b>
1.2	<b>Interacciones y</b>	<b>contexto de</b>	<b>participación de</b>	<b>participación</b>
1.3	<b>diálogos</b>	<b>interacción</b>	<b>los niños/as y</b>	<b>de sus</b>
1.4		<b>Reflexión de la</b>	<b>adultos</b>	<b>hijos/as y la</b>
1.5		<b>participación de los</b>		<b>familia</b>
		<b>niños/as y adultos</b>		



En el análisis de las evidencias recogida en el Trabajo de Campo, será necesario reflejar las aportaciones de las técnicas de la recogida de información, como son las observaciones comunicativas, los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad. Por eso es necesario establecer unos códigos que identifiquen la aportación de una u otra de las técnicas empleadas, y que tengan en cuenta el nivel educativo de los niños y las niñas, así como otras circunstancias. En el siguiente cuadro establecemos los códigos que utilizamos en el análisis de los resultados presentados en el Capítulo I

**Tabla 2**  
**Códigos de contribución de las técnicas al análisis**

Grupo Nivel Código ( )	Observación Comunicativa Docentes	Nivel Código ( )	Grupo de Discusión Docentes	Grupo de Discusión otros adulto	Entrevista Profundidad
1 – 0-1 (a)	OD, a				
2 – 0-1 (b)	OD, b	0 -1 años	GD1,0-1		
3 – 0-1 (c)	OD, c	(0-1)	GD2, 0-1		E, a
1 – 1-2 (d)	OD , d			GA1	
2 – 1-2 (e)	OD, e	1-2 años	GD1, 1-2		E, b
3 – 1-2 (f)	OD, f	(1-2)	GD2, 1-2		
4 – 1-2 (g)	OD, g			GA2	
1 – 2-3 (h)	OD, h				E, h
2 – 2-3 (i)	OD, i	2-3 años	GD1, 2-3		
3 – 2-3 (j)	OD, j	(2-3)	GD2, 2-3		E, j
4 – 2-3 (k)	OD. k				E. k



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

El código del grupo y nivel de los niños y las niñas participantes, se representa por una letra minúscula, que está entre paréntesis. Este código nos servirá para diferenciar las contribuciones de cada uno de los educadores y educadoras, en las Observaciones Comunicativas y las contribuciones de las familias en las Entrevistas en Profundidad.

En relación con los Grupos de Discusión con los docentes, reflejaremos las aportaciones a través del código del nivel que establecimos, y que está entre paréntesis. En los Grupos de Discusión con los docentes, reflejaremos con el número 1, si se trata de la reunión inicial que desarrollamos, o bien con el número 2, si se refiere a la segunda reunión.

En el caso de los Grupos de Discusión con los otros adultos que participaron, refiriéndonos a las familias y voluntarios de la comunidad, reflejaremos si la aportación que se expone, fue resultado del Grupo de Discusión número 1 o número 2. En estos Grupos de Discusión los adultos participaron en los distintos niveles educativos de la escuela, por lo tanto, no era posible hacer la diferenciación por nivel, como en el caso de los docentes.

Las Entrevistas en Profundidad que se desarrollaron con el Equipo directivo y con la Docente coordinadora de la práctica de la lectura dialógica, en el centro, se reflejan a través de los siguientes códigos:

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>CÓDIGO</b>
<b>Equipo directivo de la Escuela Infantil</b>	D,E.I.
<b>Docente coordinadora de la actividad</b>	DC. E.I.



En las técnicas de recogida de información han supuesto la implicación de todo el equipo docente de la escuela, así como el de las familias y voluntarios de la comunidad, así como su implicación en los objetivos de la investigación y del análisis de los resultados alcanzados.

Por ello, es necesario destacar que, en el desarrollo de las reuniones con los participantes, para el desarrollo de las técnicas de investigación, se han seguido los siguientes principios del aprendizaje dialógico, que garantizan que todas las voces se incluyan en el proceso investigador.

El primer principio y el que vertebró toda investigación, fue el principio del Diálogo Igualitario, que permitió asegurar a todos los participantes las mismas oportunidades de dialogar, por su capacidad de lenguaje y acción y por su capacidad de argumentación de razones, desde su conocimiento de la realidad compartida, en la lectura dialógica de cuentos. En las reuniones de los grupos de discusión, se escucharon todas las voces, se respetaron los argumentos aportados y los tiempos de participación.

El segundo principio que se siguió, fue el de Igualdad de Diferencias, que en consonancia con el anterior, permitió que en las reuniones, se facilite la participación y la aportación de argumentos, desde la validez de sus argumentaciones, y no por la titulación o jerarquía laboral.

El tercer principio es el de Inteligencia Cultural, que nos permitió dar relevancia a toda la información aportada, tanto desde la práctica educativa de crianza en el hogar, como desde la práctica educativa escolar, durante las reuniones con las familias y con los docentes. Desde este principio se ha reconocido que todos los participantes aportan información valiosa desde sus conocimientos de la práctica de la vida cotidiana escolar y familiar.

Como cuarto principio es la Creación de Sentido que se construye durante la participación en la práctica de la lectura dialógica de cuentos. Los participantes: docentes, familias y voluntarios han estado trabajando todos y todas, para favorecer las interacciones y los diálogos entre los niños y las niñas



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

de edades tempranas, con la convicción de estar implicados en una actividad educativa apoyando los aprendizajes del alumnado y de sus hijos e hijas.

El quinto principio es la Dimensión Instrumental que tiene que ver con el anterior, puesto que todos los implicados en la experiencia de lectura de cuentos, han tenido el interés y la motivación por participar, debido a su deseo, que es la mejor educación para sus hijos e hijas, y la mejor práctica educativa para el alumnado de la escuela infantil.

La Solidaridad es otro de los principios dialógicos, porque sin él no tiene explicación que todo un centro educativo y toda una comunidad, se esfuercen en dedicar tiempo de su vida diaria, y de sus tareas pedagógicas, en trabajar por un mismo fin, con los niños y las niñas de la escuela infantil.

Las madres, los padres, otros familiares, abuelos de la asociación de mayores del barrio, personas en paro, profesionales jubilados y alumnado de los institutos de secundaria cercano a la escuela, todos y todas, dedicaron tiempo para compartir la lectura de cuentos. “Es toda una experiencia vital participar en esta actividad en la Escuela Infantil “Tesoros”. (Diálogo de una madre participante).

Y por último, he dejado el principio de Transformación, porque ya el cambio ha ocurrido desde el inicio de la experiencia, paso a paso se ha caminado para transformar al centro educativo, hay una transformación en la concepción del aprendizaje, y por consecuencia en las percepciones de las potencialidades de los niños y las niñas, así como de la participación de las familias y de la comunidad en actividades de aprendizaje en la escuela. Hay cambios y altas expectativas puestas en el alumnado y en las personas que conforman la comunidad educativa de la escuela infantil.



## **f. Diseño de los instrumentos de la investigación. Análisis de los datos.**

Para analizar los datos que hemos recogido a través de las técnicas antes mencionadas, es necesario transformar la información recogida, en material de investigación con un formato de texto. Para ello, es necesario organizar y clasificar la información que se recogió en formato de video, de grabación de voz, y de notas escritas.

La transcripción del material grabado constituye una tarea fundamental, porque requiere tomar decisiones teóricas y metodológicas que condicionan el análisis de los resultados. (TUSÓN, A., 2003, p. 99)

La información recopilada requiere de un criterio de clasificación para categorizar o codificar los datos disponibles, para ello nos fundamentaremos en la teoría, especialmente en las investigaciones de Bárbara Rogoff, sobre el desarrollo cognitivo infantil en el contexto cultural (ROGOFF, 1993)

Para apoyar la resolución del tema de la investigación, tendremos en cuenta el análisis de cuatro aspectos, que se consideran relevantes, desde los hallazgos en las investigaciones de Bárbara Rogoff, expuestos en el marco teórico y que vamos a traer aquí para centrar el análisis de la presente investigación, y estos son:

1. **La situación interactiva** es la acción recíproca que se establece entre los niños y las niñas, y los adultos, cuando participan en una actividad común, y en la que se influyen mutuamente.



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

2. **Los procesos de aprendizaje** son el progreso en destrezas y conocimientos, que resultan de la participación del niño o la niña, con el adulto, en una actividad sociocultural.
3. **El ajuste del apoyo del adulto**, es la paulatina graduación de su dirección directa, para el desarrollo de la actividad compartida, siendo sensibles a las habilidades y destrezas del niño y la niña.
4. **El ajuste del nivel de actividad del niño y de la niña**, es el grado de intentos activos del niño y la niña, para participar en su nivel de desarrollo
5. **Los procesos de comunicación** son el medio para participar el niño, la niña y el adulto, en el logro de la actividad compartida, y que progresa hacia una comunicación en intersubjetividad, compartiendo una forma de enfocar la actividad.

El siguiente cuadro recoge estos aspectos de la actividad investigada:



### Cuadro de Análisis 1.

#### Procesos de aprendizaje en interacción y diálogo

Procesos de aprendizaje	PARTICIPACIÓN DEL ADULTO	AJUSTE DEL APOYO DEL ADULTO AL NIÑO/A	PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	AJUSTE DEL NIVEL DE ACTIVIDAD DEL NIÑO/A
Orientación del interés y la acción hacia la actividad de lectura	PA 1		PN 2	
Internalización de la actividad de lectura	PA 3		PN 4	
Participación en intersubjetividad en la actividad de lectura	PA 5		PN 6	
PROCESOS		COMUNICATIVOS		

PA – Participación del adulto.

PN – Participación del niño/a



En el Cuadro de Análisis 1: Procesos de aprendizaje en interacción y diálogo, se cruzan las columnas que corresponden a la situación interactiva, con las filas, que se relacionan con el proceso de aprendizaje, dando lugar a seis categorías de análisis. Cada una de estas categorías de análisis, se apoya en la columna de procesos de comunicación, y que a su vez están influenciadas de manera transversal por los procesos de apoyo del adulto y de ajuste del nivel de actividad del niño. Son seis categorías de análisis, que nos permitirán comprender si la lectura dialógica de cuentos favorece el desarrollo, como aprendizaje del manejo de instrumentos culturales, en los niños y niñas de edades tempranas.

Las categorías de análisis son las siguientes:

P A 1 : Participación del adulto en la orientación del interés y la acción hacia la actividad de lectura. En esta categoría situaremos aquella participación del adulto en la que trata de atraer la atención del niño o la niña, y trabajar sobre aquello que pueda interesarle. El adulto asume mayor responsabilidad en la estructuración de la actividad, adaptándose a los intereses del niño o la niña, y siendo sensible a sus indicaciones.

P N 2 : Participación de los niños y las niñas en la orientación del interés y la acción hacia la actividad de lectura. El niño o la niña no asumen responsabilidad en la estructuración de la actividad, pero si participa en ella, manteniendo la atención, negociando con el adulto sobre el centro de interés e iniciando colaboración con él.

En estas categorías las interacciones implican intentos para establecer y mantener un mismo centro de interés, sobre el cual poder estructurar la actividad y obtener información. Por medio de la referencia social los niños, las niñas obtienen información de los adultos, de todas las claves contextuales, como es lo que miran los adultos, lo que señalan, las rutinas de acción que emplea, las retahílas que utiliza para empezar y finalizar un cuento.



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

P A 3: Participación del adulto en la internalización gradual de la actividad de lectura. En esta categoría consideraremos aquella, participación más ajustada y menos apoyada del adulto, como resultado de la apreciación de más destrezas, conocimientos y mejor comprensión de la actividad compartida, por parte del niño y la niña.

P N 4 : Participación de los niños y las niñas en la internalización gradual de la actividad de lectura. En esta categoría se contempla un papel más activo del niño o la niña, con una predisposición a construir y actuar en un centro de interés compartido con el adulto, realizando para ello, intentos activos de participación, siempre ajustados a su nivel de desarrollo.

Los participantes llegan a colaborar en una actividad de interés común, pero con dos perspectivas ante una misma situación. En la situación interactiva, se van construyendo puentes entre estas dos perspectivas, que permitan progresar en los conocimientos, destrezas y habilidades, en el manejo de la actividad. Por lo tanto estas dos perspectivas se entrelazan para colaborar y van cambiando en el contexto de la actividad.

P A 5 : Participación del adulto en intersubjetividad, cediendo la responsabilidad de la actividad de lectura. En esta categoría el adulto facilita la actividad, aportando un apoyo ajustado al ritmo de evolución de la situación interactiva, y de la capacidad de comprensión del niño y de la niña, y de sus habilidades.

P N 6 : Participación de los niños y las niñas en intersubjetividad, asumiendo la responsabilidad de la actividad de lectura. Esta última categoría corresponde a la participación activa de los niños y las niñas, en la que se aprecia capacidad de interpretar y participar activamente en la definición de la situación y en la dirección que toma la actividad.



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

A medida que los niños y las niñas van ganando conocimiento sobre la actividad, van aumentando su nivel de participación, siendo esta cada vez más dinámica, con mayores intentos activos por participar. A su vez, van asumiendo mayor responsabilidad ante el logro de la actividad, que es transferida por el adulto, quien no deja de apoyar los esfuerzos del niño y la niña, por adquirir mayor comprensión y habilidad, para lograr la resolución del problema o para lograr la meta a conseguir.

Estas categorías de análisis serán útiles para clasificar, las situaciones interactivas de Lectura Dialógica de cuentos, que fueron recogidas en el trabajo de campo, y que son presentadas en el Capítulo IV.

En cada situación de lectura dialógica, vamos a analizar los siguientes aspectos que están presentes en cada una de las categorías establecidas para el análisis, y son resultado del cruce de los ejes del Cuadro de Análisis 1: Procesos de Aprendizaje en interacción y diálogo. Entendemos que estos aspectos están implicados en el desarrollo del niño o la niña, como aprendizaje de conocimientos, habilidades y destrezas en la comprensión y uso de instrumentos culturales, como es la lectura. Estos aspectos son los siguientes:



## Cuadro de Análisis 2.

### Aspectos implicados en el desarrollo del niño y la niña en actividades socioculturales, en interacción y diálogo con el adulto.

A. Situación interactiva de participación del niño o la niña y el adulto en la actividad.
B. Procesos de comunicación como medio de participación en la actividad.
C. Procesos de ajuste del nivel de actividad del niño o la niña y del nivel de apoyo del adulto en la actividad.
D. Procesos de aprendizaje en la comprensión y uso de instrumentos culturales.

A continuación, vamos a definir lo que entendemos de cada uno de estos aspectos, para apoyar la reflexión de la participación de los niños y las niñas, en la actividad de lectura. A su vez, nos ayudará a entender la participación del adulto cuando está en la situación interactiva de lectura. Con ello queremos apoyar la reflexión de las situaciones de lectura dialógica, recogidas en el trabajo de campo. Estos aspectos se definen de la siguiente forma:

**A. Situación interactiva de participación del niño o la niña y el adulto en la actividad.** Son acciones recíprocas entre los niños, las niñas y el adulto, que participando en una actividad, contribuyen a organizarla, a dar información sobre el modo en que se interpreta la actividad, así como la forma de enfocarla para abordarla y resolverla. Por medio de la referencia social, los niños y las niñas entre los 8 y 12 meses de edad, obtienen información de los adultos, de lo que miran, de lo que señalan, de todas las claves contextuales de



las que se pueda servir. Se establecen rutinas de acción durante la participación, que ofrecen partes significativas de la actividad que comparten y que estructuran el desarrollo de la misma. También se establecen rutinas verbales que organizan la actividad, que pueden ser frases o breves retahílas.

**B. Procesos de comunicación como medio de participación en la actividad:** son el medio para participar en la resolución de la actividad, y que permite alcanzar una mutua comprensión en la manera de interpretar y enfocar la tarea a lograr. Se trata de una comunicación interpersonal en la que se ajustan las formas de comprensión de una misma actividad (la perspectiva de la niña y el niño y la perspectiva del adulto), dando lugar a una nueva perspectiva que equivale a una mejor forma de entender la tarea. Bárbara Rogoff entiende estos procesos como el tender puentes desde lo conocido a lo nuevo, implicando un cambio del punto de vista inicial, así como intentos para lograr un conjunto de principios comunes como fundamentos de la comunicación. (ROGOFF, B. 1993, p. 105). Rogoff afirma que para que la interacción sea útil al desarrollo es necesario que el niño o la niña participen en procesos de pensamiento que suponen colaboración.

**C. Procesos de ajuste del nivel de actividad del niño o la niña y del nivel de apoyo del adulto en la actividad:** son acciones que hacen posible trabajar en un mismo centro de interés compartido, donde el niño o la niña, regula el grado de intentos activos de participación, desde su nivel de desarrollo. Y en donde el adulto participante gradúa el nivel de apoyo que necesita el niño o la niña en función de las habilidades y destrezas que puede apreciar en ellos, o por ideas preconcebidas tanto de las habilidades del niño o la niña, como de la dificultad de la tarea, como por ejemplo, cuando el adulto formula preguntas, y las reformula, para proporcionar al niño o a la niña una ayuda dando pistas, para lograr la respuesta adecuada.



**E. Procesos de aprendizaje en la comprensión y uso de instrumentos culturales:** son el progreso en las habilidades, destrezas y conocimiento de la actividad y el uso de instrumentos culturales socialmente valorados, como puede ser la lectura. En estos procesos el niño o la niña adquiere gradualmente mayor responsabilidad en el control de la actividad, a medida que se va familiarizando en ella, y la va comprendiendo mejor.

Con la definición de estos procesos de aprendizaje en interacción y diálogo, nos daremos a la tarea de analizar los datos recogidos. El análisis de la información va a requerir la transcripción de los diálogos que ocurrieron en la situación interactiva, de la lectura dialógica de cuentos. Por lo tanto, en el siguiente apartado vamos a abordar esta necesidad, para la que será útil, tener en cuenta unas claves o convenciones, que faciliten la comprensión de la transcripción de la situación interactiva entre los niños y las niñas, y los adultos, que se grabaron en las distintas sesiones de lectura dialógica, en la escuela infantil.

### **g. Convenciones para la transcripción de los diálogos**

En esta investigación ha sido necesario tener en cuenta para la transcripción de las secuencias de los diálogos, las claves que se usan para asegurar la comprensión y seguimiento de los discursos, que tuvieron lugar durante la práctica de la lectura dialógica de cuentos, con los niños y niñas de la Escuela Infantil.

Entre los diversos investigadores que estudian los diálogos de los alumnos y de sus maestros en las aulas, está Neil Mercer, quien tiene una larga



trayectoria en este análisis. Mercer ha utilizado convenciones en sus transcripciones, acompañado de una información contextual impresa a la derecha del discurso, relacionado con lo que se estaba haciendo en ese momento, en el aula, el alumno y la maestra. (EDWARDS, D. & MERCER, N., 1988).

Por otra parte seguiremos, al igual que lo hace la etnometodología, el análisis de los aspectos estructurales de las conversaciones entre las personas, que permiten, poder secuenciarlas con fines analíticos. Para ello, nos serviremos de los trabajos de investigación en esta línea, como son los de Amparo Tusón, y así podremos apoyar en sus propuestas para establecer el análisis más adecuados para los propósitos de la presente investigación doctoral. (TUSÓN, A., 2003).

Siguiendo las orientaciones de Amparo Tusón, antes de empezar a transcribir, hay que establecer el tipo de transcripción que es necesaria para la investigación, y en base a ello, elegir la simbología que haga comprensible la situación interactiva que representamos.

El objetivo de esta investigación, requiere de una simbología que pueda recoger los aspectos dinámicos de la situación interactiva, entre los niños y las niñas y los adultos. Asimismo, necesitamos de una información adicional del contexto, para que nos permita comprender mejor la situación vivida.

Partiendo de los requerimientos de la investigación, tendremos en cuenta una convención para la transcripción que tenga en cuenta, las expresiones interrogativas y exclamativas, las pausas, el énfasis puesto en algún diálogo, los tonos de voz, el alargamiento de un sonido, el ritmo lento y acelerado, el solapamiento de turnos, así como símbolos que nos indiquen las palabras ininteligibles o dudosas. La lista de códigos o convenciones establecidas para la transcripción de los diálogos, en la presente investigación, se presenta en el apartado Anexo.



En la transcripción de los diálogos, además de utilizar estas convenciones, creemos necesario incluir, como en el análisis de Neil Mercer, una información contextual, impresa a la derecha del discurso, referente a lo que sucedía en ese momento, o algún aspecto de la situación interactiva que sea importante para el análisis. (EDWARDS, D. & MERCER, N.,1988, p 11 y 12).

Consideraremos las recomendaciones de Amparo Tusón en cuanto a escuchar y ver varias veces la grabación con el fin de familiarizarnos con ella y recordar y anotar aquellos aspectos que se produjeron en la interacción y que no han quedado registrados en la grabación de audio o de video. (TUSON, 2003; p 97)

El análisis de los resultados exige ser rigurosos, para asentar las conclusiones de la investigación, en evidencias de la práctica que cumplan el compromiso con la validez y el rigor científico necesario. Por ese motivo, y antes de pasar al análisis de los resultados, expondremos los fundamentos de validez que rigen la presente investigación.

### **h. Validez rigor científico de la investigación.**

Toda teoría se construye en base a referentes empíricos, provenientes de nuestro entorno natural y social. El investigador enfoca su mirada en la situación a estudiar, como lo hace el pintor cuando encuadra una perspectiva del paisaje, en un boceto o lienzo. Esa parte de la realidad enfocada, nos provee de información, de datos, de evidencias, sobre las que nos ponemos a analizar y reflexionar, para comprender lo que está sucediendo, o para entender la armonía de la belleza del paisaje.

En el análisis de los datos o de los resultados obtenidos en la



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

investigación, es necesario cuidar la validez y el rigor científico, por el compromiso mismo con la verdad. Solo de esta manera es posible aportar conocimiento útil, sobre los hechos y los acontecimientos que estudiamos.

El hecho de que el proceso de recogida de información es el resultado de la implicación de los participantes en una investigación-acción colaborativa, nos conduce a considerar preceptos de validez, de la metodología comunicativa crítica., que son los siguientes:

1. El diálogo intersubjetivo entre los participantes de la investigación, aporta interpretaciones reflexivas en interacción, de la realidad estudiada. Las afirmaciones obtenidas así, son descripciones racionales y argumentadas por los implicados en la investigación (docentes, familias, voluntarios de la comunidad), en donde la teoría ha estado presente al principio, durante y al final del proceso investigador. De manera metafórica podemos decir que la práctica ha estado en constante diálogo con la teoría durante la investigación.
2. La validez de los argumentos presentados sobre la cuestión investigada, se fundamenta en la pretensión de validez del conocimiento generado en consenso, que permita alcanzar el mejor entendimiento posible del problema de investigación, y que no sea la pretensión de poder la base de la validez del conocimiento generado. (HABERMAS, 1978).

En una metodología de investigación de orientación comunicativa, desarrollando investigación con los participantes y atendiendo a sus necesidades y motivaciones, se genera una fuerte implicación y compromiso. Y esto es así, porque todos nos movemos hacia un mismo interés, que es la mejor educación para nuestros hijos e hijas, la mejor educación para nuestros alumnos y alumnas, y la mejor educación para todos los niños y las niñas de nuestra comunidad.



Desde el planteamiento de fiabilidad de la investigación cualitativa, la triangulación de los datos del estudio, supone la confrontación y comparación de los distintos datos recogidos desde diferentes técnicas, de tal manera que las conclusiones del estudio se asienten en el mayor número de pruebas posible. (COLLER, 2000; p. 95). Desde este enfoque de la investigación, consideramos que el presente estudio, recoge datos desde distintas técnicas y desde el distinto análisis de cada uno de los participantes: educadores, educadoras, familias, voluntarios de la comunidad.

A continuación en el último epígrafe de este capítulo dedicado al Diseño de Investigación, vamos a narrar como se organizó la experiencia en la escuela infantil.

### **i. Organización de La Escuela Infantil para el Desarrollo de la Lectura Dialógica de Cuentos.**

El proceso de investigación-acción colaborativa requirió establecer los pasos de un proceso investigador, que nos permitiera compartir con los implicados, la investigación de la práctica de la lectura dialógica de cuentos en la escuela infantil. Fue necesario establecer y desarrollar muchas reuniones para coordinar, para compartir, para analizar y reflexionar sobre lo que estábamos viviendo. La descripción de los pasos que se siguieron se presenta a continuación:



## **Planteamiento de la propuesta de investigación a la escuela infantil.**

### **Análisis de los recursos disponibles y de las Aportaciones de la actividad a los participantes.**

1. Intercambio de información sobre los intereses y necesidades de la escuela infantil, en reunión con el Equipo Directivo y el Equipo de Atención Temprana que interviene en el centro educativo. Se acordaron pautas a seguir para la presentación de la propuesta de la práctica de la lectura dialógica de cuentos, por considerar relevante la participación en un proyecto de investigación que implicaba a los docentes, las familias y voluntarios de la comunidad. Este era uno de los objetivos que querían cumplir. La propuesta fue también considerada relevante, porque estaba dirigida a la práctica educativa, que buscaban mejorar. Y además, por valorar la viabilidad de la actividad en la escuela infantil, dado que en la programación anual, ya está planificada la actividad de Biblioteca, con tiempos y espacios establecidos. Por lo tanto, solo era necesario transformar esos tiempos y espacios (Biblioteca y aula) en entornos dialógicos de lectura de cuentos.
2. Presentación en reunión de Claustro, a todo el equipo docente de la escuela infantil, de la propuesta de investigación de la práctica de la lectura dialógica de cuentos. En esta reunión se intercambiaron opiniones, dudas, pros y contras, dando tiempo para el análisis y reflexión conjunta. Algunos docentes expresaron sus dudas sobre la participación de las familias, tanto por su posible baja participación, como por su presencia en las aulas. El Claustro finalizó con la aprobación de la propuesta. Se propone a una docente de la escuela, que asuma la coordinación de las actuaciones necesarias para su desarrollo. La



## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Docente coordinadora y la Orientadora del Equipo de Atención Temprana, compartirán esta responsabilidad.

3. Análisis de los recursos necesarios para el desarrollo de la experiencia: recursos materiales, humanos, económicos. Análisis de los recursos personales con los que cuenta la escuela infantil (docentes, asociación de padres y madres, familias y familiares, alumnas en prácticas), de los recursos materiales (el aula de Biblioteca, aulas, otros espacios, libros). Análisis de los recursos que aporta la comunidad (asociaciones de mayores, centros de educación primaria, institutos de secundaria, público general, biblioteca municipal).
4. Análisis de los conocimientos y habilidades que observamos en los niños y las niñas, en la actividad de la lectura de cuentos. Analizamos también las observaciones sobre sus expresiones comunicativas, sobre las interacciones que establece con el adulto y sus iguales, así como la relación que se establece con el contenido del cuento.
5. Análisis de las aportaciones de la práctica de la lectura dialógica de cuentos, en los participantes: niños, niñas, familias, educadores, educadoras y voluntarios. Este análisis lo ha elaborado la Docente coordinadora y se presenta a continuación en un cuadro de doble entrada.



## APORTACIONES DE LA LECTURA DIALÓGICA A LOS PARTICIPANTES.

A quién va a afectar	Qué beneficio pueden obtener
<b>Niños y niñas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Favorece el lenguaje, la estimulación y la atención.</li><li>• Ofrece entornos favorecedores de las relaciones comunicativas.</li><li>• Favorece las relaciones sociales.</li></ul>
<b>Familias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adquirir nuevas estrategias comunicativas.</li><li>• Conocer otros niños/as y adultos.</li><li>• Aumentar las interacciones comunicativas con sus hijos/as, nietos/as...</li><li>• Beneficiarse de las aportaciones de las reflexiones compartidas.</li></ul>
<b>Educadores y educadoras</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimiento y atención más individualizada de aspectos del desarrollo del niño/as.</li><li>• Recoger información sobre el niño/a, de forma más individualizada.</li><li>• Observación más directa y objetiva de la práctica, interacciones...</li><li>• Aprender, adquirir nuevas estrategias...</li></ul>
<b>Voluntarios</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Colaborar en un proyecto pedagógico.</li><li>• Aportar su experiencia, vivencias.</li><li>• Enriquecimiento personal a través de las relaciones inter-generacionales que se producen.</li><li>• Atender y ofrecer un apoyo a sus necesidades.</li></ul>

Nota: Cuadro elaborado por la Docente coordinadora de la escuela infantil.

El centro educativo realiza un análisis muy interesante de la práctica de la lectura dialógica de cuentos, teniendo en cuenta dos aspectos, que son todos los adultos participantes y el beneficio para todos.



## **Actuaciones previas al desarrollo de la investigación.**

### **1. Desarrollo de actuaciones previas a la actividad:**

- Planificación y desarrollo de reuniones con los docentes de cada Nivel (0-1 año, 1-2 años, y 2-3 años), y la Docente coordinadora y la Orientadora del E.A.T.: dar a conocer el objetivo de la investigación y de los temas de trabajo, reflexionar sobre la práctica docente y las percepciones de las capacidades del alumnado en relación a los cuentos, también aportar información teórica sobre la práctica de la lectura dialógica de cuentos, reflexionar sobre la selección de los cuentos y conocer sobre su papel de observador de la experiencia y los aspectos relevantes a tener en cuenta.
- Organización de las Sesiones con los niños y las niñas de la actividad de lectura dialógica de cuentos, en las distintas aulas y con sus tutoras y tutores: calendario, agrupamiento de los niños, las niñas número de adultos participantes por aula, selección de cuentos.
- Organización de los medios de difusión de información de la actividad. (página web del centro, página web del AMPA, circular de información a las familias, invitación personal acudiendo a los centros o entidades, contacto telefónico y por correo electrónico). Diseño del documento informativo sobre los objetivos y la forma de participar.
- Organización de un Banco de recursos personales: adultos que participan en la lectura dialógica de cuentos (familias y otros adultos voluntarios de la comunidad).



- Organización de la participación de los adultos en la actividad de lectura dialógica de cuentos: calendario, formación previa a la actividad, reunión después de la actividad.

### **Desarrollo de la investigación.**

1. Desarrollo de práctica de la lectura dialógica de cuentos:
2. Bienvenida a las familias y a los voluntarios.
3. Sesión de formación previa a la participación con los niños y las niñas. Expresar dudas e inquietudes.
4. Presentación de los niños y las niñas en el aula, conocimiento mutuo.
5. Participación en la práctica de la lectura dialógica de cuentos con los niños y las niñas.
6. Reunión al finalizar la experiencia para expresar las impresiones e invitarles un café.

### **Después de la participación en la actividad de lectura dialógica con los niños y las niñas.**

1. Reflexión en grupos de discusión comunicativa sobre su participación en la actividad:
  - Reuniones de Nivel con los docentes.
  - Reuniones con las familias y voluntarios.
  - Reuniones con los alumnos de los institutos de secundaria.



2. Reflexión en entrevistas en profundidad sobre su participación en la actividad:
  - Reuniones con las familias
  - Reunión con el equipo directivo del centro.
  - Reunión con la Docente coordinador.

Hasta aquí se ha descrito el proceso que se ha seguido en la Escuela Infantil “Tesoros”, para organizar y desarrollar la investigación con la implicación de los docentes, las familias, y los adultos voluntarios.

En base al diseño de investigación que se ha presentado en este capítulo, pasaremos al análisis de los datos obtenidos, a través de las diferentes técnicas desarrolladas.

En los siguientes capítulos expondremos el análisis de los resultados, con el apoyo de citas textuales de los diálogos de los niños, de las niñas, y de los adultos que participaron, y así favorecer la comprensión de los datos presentados.



**CAPITULO IV**  
**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**



## IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### INTRODUCCIÓN.

Este capítulo está dedicado al análisis de los resultados del estudio de caso, en base al diseño del proceso investigador presentado anteriormente, en donde se establecieron categorías de análisis, para clasificar las distintas situaciones de lectura dialógica de cuentos, que constituyeron el trabajo de campo de esta investigación. El trabajo de clasificación es uno de los pasos del análisis que nos proponemos, el siguiente será identificar y analizar los aspectos que están presentes en cada categoría y que están influyendo en el desarrollo del niño y la niña, en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en la comprensión y uso de instrumentos culturales, como es la lectura.

Para analizar los resultados fue imprescindible organizar toda la información que se tenía disponible de cada una de las técnicas empleadas, que constituye un trabajo arduo, pero sin duda es una de las tareas de suma importancia dentro del proceso de investigación. De ello depende que del análisis obtengamos el conocimiento necesario para comprender y explicar las relaciones establecidas en el tema de investigación.

El trabajo de campo desarrollado en la escuela infantil, se encaminó hacia la recogida de datos en las sesiones de lectura dialógica de cuentos, en los distintos niveles educativos del centro. De tal manera que se ha reunido información grabada en formato video y audio, de un total de once sesiones, donde participaron de 10 a 19 niños y niñas, y de 5 a 7 adultos, en cada sesión. El número de niños y de niñas que participaron dependió de la ratio de cada nivel educativo.



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

En el nivel 0-1 años, los bebés de 6 a 12 meses de edad, participaron en tres sesiones de lectura dialógica, una en en cada grupo de alumnos y alumnas. En el nivel 1-2 años, constituido por niños y niñas que tienen 1 año de edad y 5 meses, y otros que están cumpliendo los dos años y dos años y 3 meses de edad aproximadamente, participaron los niños y las niñas en cuatro sesiones de lectura dialógica. Y en el nivel 2-3 años, en el que también participaron en cuatro sesiones, los niños y las niñas que tienen una edad de 2 años y 7 meses hasta 3 años y 2 meses de edad.

En la grabación de las sesiones no fue posible recoger todas las interacciones y diálogos de los niños, de las niñas, y de los adultos, dado que el entorno dialógico era dinámico, y rico en interacciones, difíciles de poder recogerlas todas, pero aun así, contamos con más de cuarenta y cuatro situaciones interactivas, grabadas en audio, y otras quince grabaciones en video. Algunas grabaciones recogieron mucho ruido de fondo, que dificultaban la transcripción, y no fue posible tenerlas en cuenta para este análisis. A este material se suma, los datos recogidos en las once Observaciones Comunicativas de los docentes, y de los seis Grupos de Discusión con los docentes, así como los dos Grupos de Discusión con las familias, y las cinco Entrevistas en profundidad celebradas con las familias.

Toda esta información recopilada procedente de distintas fuentes, exige para su análisis, transformar estos datos en formato de texto. Para ello nos hemos dado a la tarea, de transcribir las sesiones de Lectura Dialógica, que estaban grabadas en formato audio y video, en base a las convenciones establecidas en el diseño de investigación. En esta transcripción tuvimos cuidado en presentar situaciones completas de participación en la lectura dialógica, con los diálogos de los niños, las niñas y el adulto, integrando una información contextual, que haga posible recrear las interacciones del momento, y de hacer más comprensible los diálogos que se entablaron entre los participantes.



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

En el análisis de las situaciones de lectura dialógica incorporamos la información recabada en las grabaciones de las reuniones de los Grupos de Discusión con las familias y los educadores y educadoras, así como también de los Grupos de Discusión de las familias. Los datos recolectados en las Observaciones comunicativas y en las Entrevistas en profundidad, han sido también incluidos en el análisis de las sesiones de lectura. Todos estos datos que aportan información al análisis, están identificados a través de los códigos que fueron establecidos en el diseño de investigación, en la Tabla 2: Códigos de contribución de las técnicas al análisis.

Las situaciones de lectura dialógica en las que participan los niños, las niñas y el adulto, son contempladas como Situaciones Interactivas de Participación, para la presente investigación, que posibilita la clasificación atendiendo a las categorías establecidas en el diseño de investigación. Las categorías de análisis dispuestas son un total de seis, que atienden a la participación de los niños y las niñas, y a la participación del adulto en la actividad. Sopesamos la necesidad de relacionar ambas participaciones en una sola categoría de análisis, que represente la Situación Interactiva de Participación, en la que el niño, la niña y el adulto, comparten una misma actividad. De esta manera, contaremos con las siguientes categorías para realizar la primera tarea de análisis, clasificando u organizando las situaciones de lectura dialógica de cuentos recogidas en el trabajo de campo. Estas son:

1º **Categorías de Análisis PA 1 y PN 2:** Situación interactiva de Participación de los niños, las niñas y el adulto, en la orientación del interés y la acción hacía la actividad de lectura.

2º **Categorías de Análisis PA 3 y PN 4:** Situación interactiva de Participación de los niños, las niñas y el adulto, en la internalización gradual de la actividad de lectura

3º **Categorías de Análisis PA 5 y PN 6:** Situación interactiva de Participación de los niños, las niñas y el adulto en intersubjetividad, asumiendo la responsabilidad de la actividad de lectura.



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

En las siguientes páginas se exponen las situaciones de lectura dialógica clasificadas, atendiendo a estas categorías establecidas. Como resultado de esta ordenación se exponen dentro de las categorías de análisis PA1 y PN 2, un total de ocho situaciones interactivas de lectura. En las categorías PA 3 y PN 4, se presentan nueve, y en las categorías PA 5 y PN 6, un total de siete. En suma, basamos el análisis en una muestra de 24 situaciones interactivas de participación en la actividad de lectura dialógica de cuentos, que representan el 41% de los datos recogidos. Las dificultades que presentamos para extraer datos claros y completos de las grabaciones, estuvieron supeditados a la calidad técnica, al dinamismo de la propia actividad, y a la limitación de los medios audiovisuales con los que contábamos.

En el análisis de cada situación de interacción y diálogo entre el niño, la niña y el adulto, vamos a discernir sobre aquellos aspectos que estén relacionados con los distintos procesos de aprendizaje en interacción y diálogo, que han sido determinados en el diseño de investigación. Procuraremos analizar cada uno de los siguientes aspectos que están presentes en cada una de las categorías anteriormente mencionadas, y que influyen en el desarrollo del niño o la niña, en la adquisición de conocimientos y uso de instrumentos culturales, como es en este caso, la lectura de cuentos. Estos aspectos se relacionan a continuación:

1. Situación interactiva de participación del niño o la niña y el adulto en la actividad.
2. Procesos de comunicación como medio de participación en la actividad
3. Procesos de ajuste del nivel de actividad del niño o la niña y del nivel de apoyo del adulto en la actividad.
4. Procesos de aprendizaje en la comprensión y uso de instrumentos culturales



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

En las situaciones de lectura dialógica que se presentan a continuación, vamos a indagar sobre estos aspectos implicados en el desarrollo, para reflexionar en base a las evidencias encontradas. Con ello perseguimos demostrar si el tema de investigación propuesto, se cumple o no se cumple, y si las preguntas temáticas de estudio se responden afirmativamente o negativamente, y por qué.

Antes de pasar al análisis de las situaciones de lectura dialógica, es importante resaltar que se ha tenido especial cuidado en la selección de los cuentos, para ello se han reunido las tutoras para reflexionar sobre las características que tenían que cumplir, en relación a la edad de los niños y de las niñas, partiendo desde el conocimiento de su práctica docente. Por otro lado, solicitamos asesoramiento de la Biblioteca Municipal de Arganda, para la elección de cuentos que cumplieran el criterio de calidad narrativa del texto y de calidad de imagen. En el apartado anexo se relacionan los cuentos seleccionados y utilizados en las situaciones de lectura dialógica.

A continuación vamos a desgranar poco a poco la situación interactiva que se vive en cada lectura dialógica de cuento. Cada situación se denomina haciendo alusión al cuento o algún aspecto de la situación vivenciada.

Al final de cada categoría de análisis, se elaboran unas reflexiones que nos ayudarán en las conclusiones de la investigación.



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---



***El perro brinca junto con las ovejas, ¡Yo también quiero!,  
¡Mira como brinca el perro,  
¡Poin / poin! // ¡El perro! /  
¿Dónde está el perro? / ¿Dónde está el perro? // ¡Aquí!***



**a. Situación Interactiva de Participación de los Niños, las Niñas y el Adulto, En La Orientación del Interés Y la acción hacía de la actividad de lectura.**

**Categorías de Análisis PA - 1 y PN - 2.**

En estas categorías de análisis clasificamos aquellas situaciones de interacción del niño o la niña y el adulto, en las que se observa un esfuerzo por conseguir establecer y mantener un mismo centro de interés, y por lograr una implicación por ambas partes. En estas situaciones de interacción el peso de la responsabilidad de la estructuración de la actividad y de las interacciones y los diálogos, es asumido por el adulto, mayoritariamente.

En estas categorías veremos como las interacciones entre el niño o la niña y el adulto, implican intentos de establecer y mantener un interés común a lo largo de la situación interactiva, y sobre el cual trabajar juntos e iniciar una colaboración en el desarrollo de la actividad de lectura. Apreciaremos como los niños, las niñas y el adulto, hacen concesiones para conseguir trabajar en común, y dirigir sus esfuerzos hacia un mismo objetivo.

En el curso de esta situación interactiva, los niños y las niñas van obteniendo información sobre las claves que le permiten participar, y van adquiriendo significados que le ayudaran a entender la actividad de lectura y la comprensión de los conceptos que se están presentando en el texto.

El análisis se inicia mencionando aspectos contextuales de la situación social, que ayudan a introducirse en la interacción entre el niño, la niña y el adulto, o los niños, las niñas y el adulto. Después se presentan los diálogos que suceden durante la participación en la actividad, de acuerdo a las convenciones fijadas, y en las que se incluye información contextual que nos



sirva para comprender mejor los diálogos.

Continuando con el análisis, reflexionamos sobre la situación interactiva, destacando aquellos datos que nos revelan los aspectos que influyen en el desarrollo que tratamos de identificar. Terminamos el análisis, destacando aquello que nos ayudará en las reflexiones finales de estas categorías. Las interacciones de lectura clasificadas en estas categorías de análisis, de las situaciones de participación de niños, niñas y adultos, son las siguientes:

### **iVera un Bebe, y el Cuento del Cucú Tras**

En esta situación de interacción dialógica, el adulto se muestra muy sensible a las manifestaciones comunicativas de Vera. Cuida el acercamiento, hablando con un tono suave y cálido, y cuida que la niña se sienta cómoda, sentándola en su regazo con cuidado. La madre tiene la habilidad de manejar el cuento para que la niña se pueda sorprender, cada vez que, al abrir una solapa, aparezca un nuevo animal. (OD a; GD 2, 0-1)

Vera por su parte, está tranquila y parece disfrutar del momento. “La niña se queda mirando mucho a la madre, y luego mira al cuento, y luego otra vez a la madre, parecía muy interesada por lo que estaba pasando y por quien estaba con ella”. (OD a) Vera tiene 10 meses de edad.

La situación de lectura dialógica es la siguiente:

Situación interactiva	
A: adulto, N: niño o niña	Información contextual
A -¿Qué pasa? ¿Qué quiere princesa? ¡Uy! ¿Qué quiere mi niña? ¿Qué quieres cariño? ¿Contamos otro, contamos otro cuento? ¡Uy! Vamos a contar este, ¿vale? ¡Qué divertido! ¡Ay, Ay, Ay!	(le, p ) Voz cálida y armoniosa
N –Mira al adulto.	Se muestra tranquila



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p>A - ¡Vera! ¿Cuál quieres?          ¿Cuál quieres tú, cariño?          ¿Este te gusta?, ¿Cucu tras?</p>	<p>El adulto le llama por su nombre y le muestra la portada del cuento.</p>
<p><b>N – Mira el cuento</b></p>	
<p>A - ¡<u>Cucú – Tras!</u> / <u>¿Quién soy yo?</u>          ¡Miau, miau! / ¡Un lindo gatito!           ¡Hola Vera, / mira, ¡<u>Cucú –Tras!</u>, ¡Guau/          guau! El perrito, ¡Hay que chulo!,          La vaca, ¡Mu , mu! ¿Y este quién es? , ¡<u>Ahhh!</u>          ¡La vaca! /          ¿Cómo hace la vaca?</p>	<p>::: “a” en la palabra “tras”.           ::: “a” en la palabra “tras”.          ::: “o” en la palabra “perrito”           ::: “u” en la onomatopeya “mu”          ::: “a” en la expresión “¡Ah!”</p>
<p><b>N – Mira al adulto</b></p>	
<p>A - ¡CUCU- TRAS!          ¡Qué bien! ¡Que divertido!          La vaca te gusta, ¿a qué si?          Cucu, mira / mira, ¡<u>Cucu tras!</u>          Esto esta genial,</p>	<p>El adulto expresa alegría.           Pone énfasis</p>
<p><b>N –(...) Gesto gutural.</b></p>	
<p><b>Mira al cuento</b></p> <p>A – ¡Yo soy el pato cuac!          Mira cariño, mira / ¿Quién está aquí?/          ¿Quién está aquí?</p>	
<p><b>N –Mira al cuento</b></p>	
<p>A - ¡Aquí está la <u>oveja!</u>          ¡Vera! ¿Cómo hace la oveja, cariño?           ¡Ah, ah, ah, ah!</p>	<p>El adulto se dirige con cariño al niño y deja el cuento a un lado.</p>



En esta situación interactiva de participación entre Vera, y el adulto, identificamos rutinas de acción que se repiten y que han estructurado la actividad, como fue el abrir las solapas de cada página del cuento, para mostrar la imagen del animal, del que se estaba hablando. Estas rutinas se asociaban a una breve retahíla, que iba así: ¡Cucú – Tras! / ¿Quién soy yo?, que ayudaba a atraer la atención de la niña, en cada cambio de página, y también, ayudaba a mantener la atención. Esta rutina está presente a lo largo de la lectura, y proporciona a la niña claves que favorecen el seguimiento de la actividad y la comprensión de la situación de participación. (GA 1)

Además de estas rutinas, se aprecia como los diálogos del adulto tienen la intención de atraer la atención de la niña, por ejemplo: "Mira cariño, mira ¿Quién está aquí?". La dramatización empleada por el adulto ha sido un elemento que ha apoyado y ayudado a mantener la atención y el interés de Vera, por ejemplo en frases: "¡Qué bien! ¡Qué divertido!, La vaca te gusta, ¿a qué sí?". Y cuando representaba el sonido de los animales: ¡Miau, miau! / ¡Un lindo gatito! ¡Yo soy el pato cuac! Estos diálogos a su vez ofrecían información sobre el tema que trataba el cuento, otro ejemplo sería: ¡Aquí está la oveja! ¡Vera! ¿Cómo hace la oveja, cariño?".

Se puede apreciar que se proporciona información de la situación de participación, a través del acercamiento cálido y armonioso, de su tranquilidad, de las miradas del adulto al niño, todo ello informaba al bebé sobre el modo en que interpreta el adulto la situación y el modo en que la enfoca. El bebé está captando información a través de esta referencia social y las claves verbales y no verbales que ocurren en el momento. Esto también fue posible observarlo en otra situación de lectura, con una bebé cuyos padres son de origen rumano, y sucedió lo siguiente: *"Invitamos a una madre de origen rumano a leer el cuento en la lengua materna del bebé, y fue bueno verla con una persona que no conocía, sin llorar y receptiva"* (GD 2, 0-1) La madre tenía en su regazo a la bebé, se dirigía a ella en su lengua materna, le acariciaba, le



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

dedicaba frases cariñosas, y la iba introduciendo en la lectura del cuento.

En el presente caso como en el ejemplo, se dan procesos de ajuste del apoyo que es necesario a lo largo de la situación interactiva, apreciándose todo el trabajo del adulto por apoyar el interés y la comprensión de la niña. El adulto ofrecía mayor apoyo a Vera, porque lo creyó necesario, para ajustarse a su nivel de participación. El hecho está en que el adulto consiguió que la niña siguiera con atención la lectura hasta el final. Por su parte, Vera respondía a la actividad, con la mirada que dirigía al adulto, la mirada que dirigía a las imágenes que aparecían cuando se abría una solapa. La niña manifestó un nivel de participación ajustado a sus habilidades.

La tutora del aula, comenta: "Parece que se consigue la atención de Vera, que al principio no se sabía bien, luego poco a poco vimos que estuvo contenta, atendiendo bien todo el cuento, muy contenta, muy bien y tranquila, no extrañando que otra persona estuviera con ella, bueno otra persona que no es habitual en el aula, digo". (OD a).

De esta situación de lectura dialógica queremos destacar las rutinas que apoyan por un lado, la atención de la niña en la actividad y mantienen el interés en la lectura. Por otro, destacar que estas rutinas ofrecen claves a la niña sobre la misma situación de participación, que ayudan a comprenderla. Asimismo, podemos destacar el grado de apoyo que da el adulto a la niña, por medio de sus diálogos y a través de la dramatización empleada en sus expresiones, así como toda la información que la situación de interacción proporcionaba sobre la manera en que el adulto enfoca la tarea, cómo lo interpreta, y también información de los conceptos que ofrecía el texto



## ¡Arón y Miguel y el Cuento del Cerdito!

Los dos niños en esta situación de interacción dialógica con el adulto, están compartiendo un momento de lectura con una docente en prácticas, que en ese momento participa en la actividad. Es su segunda semana de prácticas y conoce algo más a los niños con los que comparte lectura, pensamos que esto ha influido en el buen desarrollo de la actividad, ya que es más fácil atender a sus intereses. (OD e)

Arón y Miguel son dos niños de un aula, del nivel 1 – 2 años. Arón tiene 2 años, y Miguel 2 años y 2 meses de edad. Al iniciar el momento de lectura, los niños están sentados muy cerca del adulto, uno de ellos está sentado en sus piernas.

La situación de lectura dialógica es la siguiente:

Situación interactiva	
A: adulto, N: niño o niña	Información contextual
A – ¡El cerdito que quiere jugar! , ¿Lo llamamos? ¡Cerdito!, Llámale, llámale tú, (da golpes a la tapa como llamando a la puerta)	Es la rutina que se utiliza en la escuela, para iniciar la lectura de un cuento
N– ¡Po, po, po! N –(da golpes, como su compañero)	( Reproduce la onomatopeya de dar golpes a la tapa del libro)
A – ¡Que fuerte llaman estos chicos! ¡Ven aquí! A –El pobre cerdito ya no tiene con quien jugar, la vaca le dice: <i>¡Yo tengo que trabajar!</i> // <i>¡Mira!</i> //	(le dice a un niño para que se acerque más al cuento)
El perro brinca junto con las ovejas, <i>¡Yo también quiero!</i> ,	Señala en el libro para centrar la atención de los niños/as



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p>¡Mira como brinca el perro, ¡Poin / poin! // ¡El perro! / ¿Dónde está el perro? / ¿Dónde está el perro? // ¡Aquí!</p>	El adulto señala la imagen
<b>N – señala en el libro</b>	
<p><b>A – ¡Lo siento pero hoy no puedo jugar contigo! ¡Espero que encuentres a algún que otro amigo.</b></p> <p>¿Qué le ha pasado? //</p> <p><i>¡El caballo da un gran salto</i></p> <p><i>ojala pudiera llegar tan alto!</i></p> <p>¿Quién es? //</p> <p>¡El caballo Pichirilo! / ¡Es el caballo Pichirilo!</p> <p><i>¡Dice el cerdito ojala pudiera llegar tan alto! / ¡El caracol encuentra la solución!: ¡Ve con los cerditos! ¡Veras cuanta diversión!</i></p> <p>¿Mira a los cerditos que es lo que están haciendo? ¡He Miguel!</p> <p>Están jugando en el barro, que es lo que más les gusta.</p>	Continúa la lectura leyendo el diálogo del libro
	Espera la respuesta Hace alusión a una canción conocida por los niños
	El adulto señala en el cuento la imagen de los cerditos ::: “o” en la palabra barro
<b>N – (...) N- (...)</b>	
<p><b>A – ¡Al fin después de tanto buscar! ¡el cerdito ya tiene con quien jugar!</b></p> <p>¿Con quién están jugando? ¡Con los demás cerditos! Has visto, Mira como le está ayudando la oveja</p>	::: “a” en la palabra jugar



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>/¡Mira como hace!/ ¡Oink, oink, oink / oink! ¿Qué ves?, ¡Esa es una cerdita</b>	
<b>N- (risas)</b>	Señala en el libro solicitando la atención
<b>N –(risas)</b>	del adulto
<b>A –¡Bueno!, no, no. Y colorín, colorado,// este cuento//</b>	
<b>N –Se ha caído</b>	Hay un momento de risas
<b>N –Se ha acabado</b>	::::: “o” en la palabra acabado

Esta situación interactiva de lectura forma parte de las primeras categorías de análisis, por el grado de apoyo que da el adulto a los niños, a través de estrategias varias. Entre ellas están, las rutinas de inicio y de final en la lectura del cuento, que en este caso eran rutinas propiamente escolares, porque forman parte de las prácticas de la escuela, que los niños las tienen aprendidas: *¡El cerdito que quiere jugar!, ¿Lo llamamos? ¡Cerdito!, Llámale, llámale tú, (da golpes a la tapa como llamando a la puerta)* Estas rutinas apoyan la comprensión de la estructura de la actividad de lectura, y motivan e incentivan la participación de los niños: El adulto dice:- *Y colorín, colorado,// este cuento//* Los niños responden: *N - Se ha caído / N –Se ha acabado.*

También vemos estrategias que ayudan a relacionar lo ya conocido, como cuando el adulto hace referencia al personaje de una canción conocida por los niños, diciendo: *¿Quién es? // ¡El caballo Pichirilo! / ¡Es el caballo Pichirilo!* Con ello ha querido conseguir mayor implicación en la lectura, asimismo sucede con las preguntas que les propone a los niños (OD e), por ejemplo: *¿Mira a los cerditos que es lo que están haciendo? ¡He Miguel! ¡Están jugando en el barro, que es lo que más les gusta!* El adulto formulaba preguntas que favorecen la observación como: *¿Con quién están jugando? , ¡Con los demás cerditos! ¡Has visto!* Al mismo tiempo da oportunidades para la participación, que algunas veces los niños aprovechan, como cuando señalan lo que el adulto les indica, o llaman al cuento, dando golpes en la portada.



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

Se dieron ocasiones en el que adulto hace las preguntas y luego espera un tiempo prudencial, para que respondan los niños, y cuando no es así, el adulto responde, como por ejemplo: *¿Dónde está el perro? / ¿Dónde está el perro? // ¡Aquí!* Esta forma de proceder da a los niños modelos de participación, el adulto le muestra la forma de responder, y la manera de establecer la situación de interacción en la lectura. Aunque los niños no han participado en todas las oportunidades que tenían, si se aprecian intentos de participación, utilizando el gesto de señalar, el estableciendo atención conjunta con el adulto, con el gesto de dar golpes al cuento, así como haciendo uso del lenguaje, cuando dicen *¡se ha caído!, ¡se ha acabado!*, o con la onomatopeya "po ,po, pø", cuando hace el gesto de llamar al cuento. (GD 2, 1- 2)

En esta situación de interacción donde participan dos niños, se ha podido observar, como Aron y Miguel, se motivaban mutuamente y se apoyaban durante las intervenciones, estableciéndose en cierta forma, una comunicación interpersonal, verbal y no verbal. "Miguel participaba más, porque a él le gustan mucho los cuentos, y sabe cómo hay que estar, muy atentos, y Aron, le seguía, y así pudimos empezar y acabar de leer el cuento" (GA 1) Uno de los niños conocía más de la actividad de lectura, tenía más habilidades y las ponía en práctica, esto ayudaba a su compañero, quien le seguía y acrecentaba su interés y motivación.

En esta situación de lectura dialógica volvemos a destacar el uso de rutinas de acción y rutinas verbales para el inicio y final del cuento, que ayudan a comprender la estructura de la actividad, pero también motivan e incentivan la participación de los niños en la actividad. Otro aspecto a destacar es el uso de estrategias para lograr la implicación, como es relacionar aspectos conocidos con el nuevo conocimiento, formular preguntas que dirijan la observación de algún elemento o situación del cuento, o también, el dar la respuesta a las preguntas, como modelo de participación, cuando no responden los niños. El uso del lenguaje como medio para participar y la comunicación interpersonal establecida entre ambos niños, que aportaba mutua motivación y apoyo, son



otros aspectos que hay destacar en esta lectura dialógica.

### **¡Sandra sabe cuál es el cuento que le gusta!**

Sandra es una niña del grupo de niños y niñas del nivel de 1-2 años, del centro educativo. Su compañera adulta es una madre de las familias de la Escuela Infantil, que se presentó como voluntaria a la práctica de lectura dialógica de cuentos. El adulto invita a Sandra a sentarse a su lado, quien tiene en sus manos un cuento que ha elegido. (OD g) Sandra tiene 1 año y 7 meses de edad.

La tutora del grupo de Sandra comenta lo siguiente: "Observamos que unos niños abren un cuento lo hojean y cogen otro, y en otra clase si se dio la lectura del cuento, parece que depende del nivel madurativo". (GD 2, 1-2). La tutora comparaba su grupo-clase con otro del mismo nivel, y se detuvo a reflexionar sobre lo que pasaba. A continuación Sandra protagoniza una situación de lectura dialógica que nos ayudaría a ejemplificar la observación de esta tutora.

Esta situación es la siguiente:

Situación interactiva	Información contextual
<b>A: adulto, N: niño o niña</b>	
<b>A – Venga a ver / vamos a empezar por el principio // <u>¿Esto qué es?</u> ¡Uy! ¡Un conejito! // ¡Mira este es el conejito triste! / Mira está llorando/ está llorando</b>	Le muestra la portada del cuento y hace referencia a la imagen
<b>N – Mira al adulto</b>	Se ve que extraña la situación
<b>A – ¡Vamos a ver porque llora! ¡Mira! Cuando estoy triste me siento como si hubiera desaparecido todos los colores, todo el gris es oscuro y triste,</b>	Empieza la lectura sin establecer contacto visual con la niña



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p><b>N – No mira la imagen, ni al adulto.</b></p>	<p>Pierde el interés y se va</p>
<p><b>A - <u>¡Sandri, sandri!</u> lo leemos, Sandra ¡Cogemos otro, cogemos otro cuento,! ¡No quieres leer! <u>¡Sandra, mira!</u> <u>¡Sandra!</u></b></p> <p><b>¡Sí! ¡Que le llame la atención!, ¡Esto!</b></p> <p><b>A - <u>¡Sandra mira!</u></b></p> <p><b>¡Vamos a ver este! ¿Qué tenemos en la mesa? ¡Lo leemos!</b></p>	<p>La llama por su nombre, cariñosamente, trata de atraer su atención, y le muestra otro cuento.</p> <p>Orientamos a la madre para que le ofreciera otro tipo de cuentos que fuera más adecuado a sus intereses y sus necesidades</p> <p>Muestra a Sandra otro cuento</p>
<p><b>N – (...) mira al adulto</b></p>	<p>Establece contacto ocular y se interesa por el cuento que le muestra</p>
<p><b>A - ¡A ver este! ¡Mira / Tras y Cras van a dormir! <u>¡Ala!</u> <u>¡Un perrito y un gatito!</u></b></p> <p><b>¡Ya lo ha dejado!</b></p>	<p>El adulto va tras Sandra y trata de atraer su atención y le muestra otro cuento.</p> <p>La niña observa y se va.</p>
<p><b>N- (Mira y se va)</b></p>	<p>La niña no muestra interés</p>
<p><b>A - ¡Ah! / ¡Mira Sandra!</b></p> <p><b>¿Esto qué es?</b></p>	<p>Llama la atención a la niña con un cuento con imágenes más grandes y atractivas</p>
<p><b>N - ¡Ala!</b></p>	<p>Mira el cuento con interés.</p>
<p><b>A - ¿Esto qué es? <u>¡Esto es una estrella de mar!</u> / Cucú tras ¿Quién soy?</b></p> <p><b>¡A ver ¡ ¿Soy una estrella de mar?</b></p> <p><b>¿Y esto quién es?</b></p> <p><b>¡Cucú tras! ¿Quién soy?,</b></p>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>¿Soy un pulpo?</b> <b>¡Ala! / ¡Otro!, ¿Y este quién es?/ cucu tras</b>	
<b>N - ¡Tras!</b>	repite
<b>A - ¡Una meduza!</b> <span style="float: right;">Pone énfasis en sus expresiones</span> <b>¿Y esto qué es? / ¡A ver / a ver, a ver/ ¿Ese</b> <b>quién es? ¡Soy un delfín!</b> <b>¡A ver el siguiente!</b> <b>¿Quién soy?</b>	
<b>N - ¡Ah!</b>	Le gusta
<b>A - ¡A ver un niño, como tú!</b> <b>A - ¡Este es un delfín, este es un pulpo, un</b> <b>cangrejo! // Ese es el pez, ¡el pez! ¡Yai</b> <span style="float: right;">Cierra el cuento</span>	
<b>- ¿Otro? / Ves a coger otro, el que tú</b> <b>quieras, ¡Coge otro!</b>	
<b>N- ¡Ala!</b>	Coge otro cuento y se lo da al adulto
<b>A - ¡Y eso! ¿Te gusta?</b>	

En esta secuencia de diálogos se refleja la negociación entre la niña y el adulto, para establecer un mismo centro de interés, que ejemplifica el proceso de ajuste, tanto por parte de la niña, como por parte del adulto, para lograr participar conjuntamente en base a un interés común. Cada uno estuvo realizando el ajuste de su participación, donde el adulto, por su parte estaba ajustando la apreciación de las habilidades de la niña, en relación con la lectura de cuentos, hasta lograr encontrar uno que fuera motivador y del interés de Sandra, y además en donde su participación se asegurara. La niña, por su parte, ha estado ajustando sus intentos de participación, dirigía su mirada al adulto, al cuento que le mostraba, hasta que generó en ella motivación uno de los cuentos, en cuya lectura pudo participar, por estar más al alcance de sus



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

habilidades y conocimientos. Apreciamos que Sandra ha tenido más oportunidades para participar, cuando se consigue situar la actividad dentro de las habilidades de la niña, lo que le permitió poner en práctica lo que ya sabe. En este punto Sandra tiene posibilidades de seguir avanzando en sus aprendizajes y puede utilizar habilidades ya adquiridas, como es el uso lenguaje que está desarrollando, como sucede en esta secuencia: El adulto dice: - *iAh! / iMira Sandra! ¿Esto qué es?* La niña responde: *iAla!* , o en esta otra secuencia: *¿Y este quién es? / iCucú tras!* Y Sandra contesta: - *iTras!* (GD 2, 1- 2). Los diálogos de Sandra daban información al adulto, sobre sus habilidades, y sobre sus capacidad para implicarse en el cuento, cuando compartieron el mismo centro de interés.

Durante la lectura del cuento se observa que los diálogos del adulto apoyan cada una de las secuencias, en las que aparece un nuevo animal del cuento. La dramatización del cuento consigue mantener el interés y ofrecer claves en la comprensión de cómo funciona la actividad. (GD 2, 1-2)

En esta situación de Lectura Dialógica de cuento destacamos el proceso de ajuste de la participación de Sandra, negociando el centro de interés, y situando su participación dentro del conocimiento que tiene de la actividad; destacamos también los esfuerzos de ajuste de la participación del adulto para conseguir establecer un interés común, y para apoyar los intentos de participación de la niña, dentro de su nivel de desarrollo. Es importante reconocer como la niña consiguió poner en práctica las habilidades que tenía adquiridas cuando la actividad se sitúa dentro de su zona de desarrollo próximo. Por eso titulamos esta situación de lectura, como Sandra sabe cuál es el cuento que le gusta.



## ¡Ali y ¿Quién soy? ¡Soy un ...!

Esta situación de lectura dialógica de cuentos, describe la interacción entre una niña de 1 año y 5 meses de edad, que comparte lectura con una adulta voluntaria de la comunidad, quien se enteró de la experiencia por medio de una familia de la Escuela Infantil. (OD f) Ali forma parte del grupo de niños del nivel 1-2 años y su compañera adulta, usa un tono de voz suave y cálida durante la lectura. En el grupo de discusión el adulto comenta que tuvo que utilizar más onomatopeyas para atraer la atención, de la niña y que el cuento con despleables era atractivo.

A continuación presentamos la situación de lectura dialógica de Ali y su compañera adulta, quien tiene a Ali en su regazo:

Situación interactiva	
A: adulto, N: niño o niña	información contextual
A- ¿Quién soy? //¿Soy un perro? <u>¡Ah!</u> // <u>¡Mira, mira!</u>	::: “o” en la palabra “perro” ::: “a” en la expresión exclamativa
N – (...)	Expresión de incomodidad
A - ¡Cariño, mira! <u>¡Ah!</u> ¿Quién es? <u>¡Es un perro!</u> ¿Cómo hace el perro? <u>¡Guau, guau!</u>	Lo acomoda mejor ::: “o” en la palabra “perro”
N- (...)	Expresión de incomodidad
A- ¡Es un perrito! ¡Oh! <u>¡Uy uy!</u> ¿Qué hace el perro? <u>Cucu / tras, // cucu/ tras // cucu / tras,</u> ¿Y quién es ese?, mu, mu, mu ¿Quién soy? Hago ¡Mu! <u>Soy una vaca</u> ¡Oh! Mira la vaca <u>Cucú / tras, // cucú/ tras</u>	Vuelve a acomodar a la niña ::: “o” en la expresión “Oh” ::: “u” en la onomatopeya “mu” ::: “u” en la onomatopeya “mu” ::: “a” en la palabra “vaca” ::: “o” en la expresión “oh”



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>¿A ver quién hay aquí?</b>	
<b>N- (...)</b>	
A –¿Quién soy? ¡ <u>Una gallina!</u>	::: “a” en la palabra “gallina”
¿Cómo hace la gallina? , ¡ <u>Cocococo!</u> ¡Hola gallina!, ¡Oh!	::: “o” en la expresión “Oh”
¡Mira la gallina!, ¿Cómo hace la gallina?	
¡ <u>Coco, coco, coco!</u>	
<b>N - Mira al adulto</b>	Se le ve relajada
Cucu / tras // cucu // tras, ¿Y quién es? Hace ¡ <u>Oink, oink, oink!</u> Cucu/ tras// ¿Quién soy?, ¡ <u>Soy un cerdito!</u> ¿Cómo hace el cerdito? (gruñidos), ¡ <u>Oink, oink!</u> , ¿A ver cómo hace? ¡ <u>Oink, oink!</u> ¡ <u>Ah!</u> ¿Y quièn hay por aquí? ¡Cua cua cua! ¿Quién soy? / Hago ¡Cua, cua! ¡ <u>Soy un pato! oh</u> ¡Mira el patito! ¡ <u>Cuau cuau!</u>	
<b>N - Mira la imagen</b>	
A - ¡ <u>Bee bee!</u> ¿Quién soy? / Hago ¡Be be! // quien soy ¡ <u>Soy una oveja!</u> ¡Oh! ¡Be , be, be! ¿Cómo hace la oveja? ¡Be, be, be!	::: “e” en la expresión be ::: “a” en la palabra “oveja” ::: “e” en la expresión be ::: “e” en la expresión be
¡ <u>Oh!</u> Mira ¡Un patito, un perrito, una vaca, la gallina, el cerdito y la oveja! ¿Y quien es?, ¡Cucú! // ¿Quién soy? ¡ <u>Un bebé!</u> ¡Como tú!	
¿Te ha gustado el cuento de Cucu tras?	::: alarga la palabra “soy”



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

**¡Sí!**

**N – Mira atento la cara del adulto**

Se le ve cómodo y tranquilo

En esta situación de lectura dialógica de cuento, el adulto se muestra sensible a las manifestaciones de incomodidad de la niña, acomodándola mejor sobre su regazo. También ha sido sensible a las indicaciones que apreciaba en ella, como sus miradas, sus gestos, que le daban información para ir ajustando el apoyo que necesitaba Ali. En el grupo de discusión con los voluntarios, la madre que estuvo con Ali, nos dijo: “Es importante saber, que la niña te tiene en cuenta, que sabe que estás ahí y que estamos juntas” (GA 2). La mirada de la niña, al adulto, fue significativa y agradable para el adulto participante, porque le ha permitido confirmar que ambas estaban implicadas en la actividad.

Se aprecian los esfuerzos de ajuste del apoyo del adulto a la niña, por medio de expresiones narrativas más dramáticas, con más énfasis y más uso de onomatopeyas. Este apoyo favoreció a centrar y mantener el interés de Ali, así como generar su implicación en la actividad. Al final la niña consiguió prestar atención al cuento, y establecer atención conjunta. De nuevo el uso de rutinas verbales a través de frases como ¡Cucú, tras! ¿Quién soy? ¡Cucú, tras! ¿Y quién es? , ayudaban a estructurar el cuento y al mismo tiempo a apoyar la comprensión, a mantener el interés de la niña, y a favorecer su participación.

También se aprecian esfuerzos de ajuste de la niña, por participar con el adulto, que fue interesándose y entendiendo la actividad. Las preguntas que se hacían, ayudaron a ello, pero también fueron útiles estas preguntas, tanto para guiar la actividad, como para dar información de lo que se estaba trabajando, por ejemplo: El adulto dice: ¿Y quièn hay por aquí? ¡Cua cua cua! ¿Quién soy? / Hago ¡Cua, cua! ¡Soy un pato! oh ¡Mira el patito! ¡Cuau cuau!

En suma, podemos decir que lo importante de esta situación de lectura dialógica es el proceso de ajuste de participación para alcanzar una situación de



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

colaboración, en el que ambos, la niña y el adulto, han realizado esfuerzos, alcanzando una implicación. La sensibilidad del adulto fue importante para ir ajustando el apoyo que requería Ali, entendiendo sus necesidades. Apreciamos en esta situación que de nuevo tienen importancia las rutinas verbales para mantener la atención, favorecer el interés en la tarea, así como para comprender el modo de participación. Y también, de nuevo ha sido importante la dramatización que hace el adulto del texto, aportando información a través de toda la riqueza que ofrece la escenificación de un hecho. Las preguntas que se formulaban sirvieron para guiar la actividad y para dar información, así como para mantener el interés y la atención. La participación de la niña a través de los gestos y la mirada, fueron muy importantes para el adulto, por la información que le aportaba. Uno de los resultados positivos de esta experiencia ha sido favorecer el desarrollo de la atención conjunta, que establece Ali por medio de esta actividad.

### **iAinhoa y el cuento de Los Patitos i**

En esta situación interactiva de lectura, participa una alumna con necesidades educativas especiales, acompañada de la Maestra especialista de Pedagogía Terapéutica (P.T.) que es el apoyo educativo del Equipo Específico de Discapacidad Visual,. Ainhoa es una niña con albinismo óculo-cutáneo, que tiene problemas de agudeza visual de cerca y nistagmo. Para esta actividad de lectura dialógica, la P.T. creyó oportuno participar con cuentos en escritura Braille y con imágenes en colores contrastantes. (OD e) En el grupo de discusión comunicativo, la tutora comentó lo siguiente: "*Los cuentos especiales para la niña eran muy atractivos, pero ella en un momento dado, se fue a sentar con los otros niños, con los cuentos normales y corrientes, porque Ainhoa está queriendo estar más con los otros niños*". (GD2, 1-2). Ainhoa se muestra más motivada por la relación de los iguales, continuando la actividad de lectura con un grupo de niños de su clase.



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Ainhoa tiene 2 años y 2 meses, y forma parte del grupo de niños y de niñas del nivel 1-2 años, de la Escuela Infantil, y esta es la situación interactiva de lectura:

Situación interactiva	Información contextual
A: adulto, N: niño o niña	
	El adulto se sienta junto a Ainhoa, en la colchoneta.
<b>A - Mira Ainhoa, esta es / LA MAMÁ PATA. Mira ves ¿sabes lo que hay aquí?</b>	(le) (p)
<b>Toca aquí, / Hay puntitos, para // las que no sabemos leer, leemos aquí. / Mira y aquí que pone Cuac. La mamá / pata. ¿Cómo se llama la mamá?</b>	
<b>N –La mamá pata</b>	(le)
<b>A –Pata. Muy bien // muy bien, la mamá pata.</b>	(le) (p)
<b>N –La mamá pata</b>	le
<b>A - La mamá pata, muy bien Y qué le pasa a la mamá pata/ Ay, ay, ay, ay (...) ay, ay, ay seis patitos, mira ¡Ah! se encontraba uno ¡Ah! Vamos a poner al patito, vamos a poner al patito aquí en su sitio ¡Ay! aquí en la flor, mira</b>	(le) (p)
	::: alarga la vocal i, en la palabra aquí
<b>N –En la flor</b>	:::alarga la vocal o en la palabra flor
	Ritmo lento (le)



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p><b>A –En la <u>flor</u></b>  <b>¿Ponemos al patito en la flor?</b>  <b>Mira y se sujeta el patito, ¡Ah! ¡Ah! ¡No</b>  <b>se jala el patito!</b>  <b>si lo ponemos en la flor</b>  <b>¿Sabes cómo se llama este patito?</b>  <b>Este se llama Saturnino</b></p>	<p><i>:::alarga la vocal o, en la palabra flor</i></p> <p><i>Ainhoa tiro del patito</i></p>
<p><b>N – (...) aunino</b></p>	<p>  tono descendente</p>
<p><b>A - <u>¡Si señora!</u> lo has dicho muy bien,</b>  <b>el nombre de Saturnino, ¡bien!</b>  <b>y damos la vuelta al cuento</b>  <b>y vamos a buscar a otro patito</b>  <b>¿Sabes cuantos patitos tiene la mamá</b>  <b>pata?</b>  <b>¿Cuántos hijitos tiene?</b>  <b>Así, Pon la mano así, así, así, así, ¡Cinco</b>  <b>patito!</b></p>	<p><i>::: la vocal e en la palabra bien</i></p>
<p><b>N –¡No!</b></p>	
<p><b>A –Vamos a buscar,</b>  <b>¡Mira! <u>¡Ah! ¡Ah!</u> LOS PATITOS</b></p>	<p><i>::: la expresión ¡Ah!</i></p>
<p><b>N -¡Aee!</b></p>	<p>Expresión de que le dio gracia</p>
<p><b>A -¿Están aquí todos los patitos? ¡Ay!</b>  <b>Un patito</b>  <b>Vamos a poner otro patito, ¡Mira!</b>  <b>Ponlo tú, / pon tu el patito Ainara</b>  <b>(....) risas</b></p>	
<p><b>N –(....) Ríe</b></p>	<p>El adulto le hizo cosquillas</p>
<p><b>A - Vamos a poner otro patito</b>  <b>Ponlo tú, toma el patito</b></p>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>N -¡Ah!</b>	::: "a" en la expresión. Expresa sorpresa
<b>A - Ay Ainara, no se cae, no se cae, ¡no se caeee! ¿Cuántos patitos hay? Un patito, dos patitos,</b>	
<b>N -Dos patitos</b>	
<b>A - ¡Tres patitos!, ¿tres patitos? ¡Aquí hay otro patito vamos a poner aquí! El patito que has tirado por aquí, vamos a cogerlo Vamos a cogerlo</b>	
<b>N -(...)</b>	Expresión verbal de agrado
<b>A - Quieres que te diga el nombre de todos los patitos ¿Te digo como se llaman? Saturnino A ver cómo se llama, Dilo tu Saturnino. Saturnino Este ¿cómo se llama?, ¡Ah Este se llama M a t e o Esta es patita y se llama Lola Mira tengo otro cuento muy bonito. ¿Otro no? ¿No te gustan los patitos? ¿Quieres que te cuente el de las ballenas?</b>	
	Ainhoa estaba inquieta, miraba a su alrededor, perdiendo la atención que tenía en el cuento.

Esta situación de lectura, no corresponde a situaciones interactivas de una lectura dialógica, pero nos servirá su análisis, para comprender mejor las situaciones de lectura que estamos favoreciendo. Como podemos apreciar a través de los diálogos del adulto, no se da una lectura del cuento y no hay aportación de estructuras narrativas, ni descriptivas en base a las cuales se



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

pueda trabajar la comprensión de una historia o de sus elementos. En este caso, el adulto desarrollaba una interpretación del cuento, elaboraba preguntas que ella consideraba necesarias para entender la historia que estaba intentando contar, y daba oportunidad para que participara Ainhoa como: ¿Sabes cómo se llama este patito? Este se llama Saturnino". ¿Cuántos hijitos tiene? Así, Pon la mano así, así, así, así, ¡Cinco patito! ¡Tres patitos!, ¿tres patitos? Posiblemente no fue tan sensible en captar las indicaciones de Ainhoa, que intentaba participar más y de otra manera (jalando uno de los patitos, tirando al suelo otro...), mostrando poca implicación en la interpretación del adulto.

La tutora del grupo nos dice: "También parece que la interpretación que hacía el adulto del cuento, exigía menos habilidades y conocimientos, de los que la niña ya tenía conseguidos". (OD e) En la situación representada anteriormente, además de un nivel bajo de exigencia, también hay una falta de contenidos cargados de significados, sobre los cuales poder trabajar la comprensión y favorecer la participación, como por ejemplo: Dice el adulto: La mamá pata, muy bien / Y qué le pasa a la mamá pata/ / Ay, ay, ay, ay (...) ay, ay, ay seis patitos, mira ¡Ah! se encontraba uno / ¡Ah! Vamos a poner al patito / vamos a poner al patito aquí en su sitio / ¡Ay! aquí en la flor, mira. Esta actividad tenía poco sentido para la niña, por lo que fue perdiendo el interés, en la actividad donde se insistía en una participación con pocos contenidos para compartir, por ejemplo: Dice el adulto - *¿Están aquí todos los patitos? ¡Ay! Un patito / Vamos a poner otro patito, ¡Mira! / Ponlo tú, / pon tu el patito Ainhoa. Y Ainhoa ríe.*

La niña se ha esforzado en seguir la actividad que le proponían, manteniendo el interés y colaborando, siguiendo algunas de las propuestas del adulto, pero llegó un momento en que Ainhoa deja de colaborar e intenta participar desde sus propios intereses, quizás buscando sentido a lo que estaba haciendo, como en este ejemplo en el que la niña, tira al patito, en vez de ponerlo donde le indican: El adulto dice –En la flor ¿Ponemos al patito en la flor? / Mira y se sujeta el patito, ¡Ah! ¡Ah! ¡No se jala el patito! /si lo ponemos



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

en la flor. En el grupo de discusión con los docentes, la tutora del grupo nos dice: "La niña empezó bien, y seguía el cuento, pero al final perdió el interés y la atención, y la niña se iba a otra cosa, y la maestra iba detrás de ella, y me inquietaba verla perseguir a la niña. Ainhoa quería estar con los otros niños". (GD 2, 1 - 2) La tutora había percibido que no se había establecido colaboración en la actividad, pero no se explicaba muy bien por qué, aunque fue evidente la motivación de Ainhoa por estar junto a sus compañeros de clase y compartiendo con ellos la misma actividad.

De esta situación destacaremos para la reflexión final, que en la lectura dialógica de cuentos se da la condición de compartir la comprensión de significados, en base a la lectura de un cuento, que aporte estructuras narrativas de calidad, que aporte conocimientos de su entorno social y cultural y de sentido a la actividad de los niños y las niñas. El texto es importante para favorecer la participación, donde se intensifiquen las interacciones y los diálogos entre el niño o la niña y los adultos de su entorno social, y para favorecer una comprensión compartida de significados. Son importantes la creación de sentido de lo que se hace y para que se hace, el diálogo intersubjetivo entre los participantes para lograr una mejor comprensión, y el diálogo igualitario para que incluya todas las voces en el momento de la lectura.

También es importante resaltar que el interés de la niña se dirigía a estar con otros niños compartiendo lectura, que le pueden ofrecer oportunidades de apoyo entre iguales.



## **iValentina y el cuento Cuando tengo miedo**

Esta situación de Lectura Dialógica tiene como participantes a una niña con necesidades educativas especiales, asociadas al Síndrome de Down que presenta. Su compañera adulta es su mamá, quién se presentó como voluntaria, para participar en esta actividad de la Escuela Infantil. (OD f) “ En un principio pensamos que las madres no tendrían que estar con sus hijos, por eso de que no se comportan igual con sus madres, pero luego vimos que hay aspectos positivos, como es el poder observar cómo se relaciona la niña con su madre, y la madre con su hijo, que nos ayuda a comprenderlas mejor” (GD 2, 1 – 2) Los educadores y las educadoras han llegado a valorar la participación de la madre con su hijo e hija, en las actividades de la escuela infantil, para poder apoyar a las familias, en los aspectos de crianza que sean necesarios y también para poder aprender de ellas, de las formas como se relacionan con sus hijos e hijas. (GD 2, 1 – 2; GD 2, 0 – 1).

En la situación interactiva de la lectura del cuento, la madre tuvo en su regazo a su hija, y a un lado de ella estuvo Lauri, otra niña, que inició el cuento con ellas, pero luego se tuvo que ir. Además de este cuento, la madre estuvo compartiendo lectura con su hija, con otros dos cuentos más, y en el último de ellos, la madre celebró que Valentina hizo el gesto de señalar, hecho que compartió con todos los adultos que estaban en ese momento. (OD f) En el grupo de discusión comunicativa, la tutora comentó: “*De la experiencia quiero destacar a una niña, que estaba entusiasmada con la actividad y ver la reacción de la madre con la niña cuando su hija hizo una de las cosas que no había hecho nunca, que era señalar y ahí señalo*” (GD2, 1-2) La tutora considera que la actividad de lectura dialógica tendría que incluirse dentro de la práctica educativa de la escuela infantil.

Valeria tiene 1 año y 5 meses de edad y su familia es originaria de Argentina, y la situación de lectura es la siguiente:



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Situación interactiva A: adulto, N: niño o niña	Información contextual
A- <u>¡Cuando tengo miedo!</u> , // <u>¿Qué es esto?</u> / ¡Mira! / <u>¡Tócalo!</u> / Toca Valentina / Así, // Mira Lauri / <u>¡Mira!</u> <u>¡Viste que bonito conejo!</u> / ¡Mira! <u>¡Ala!</u>	::: en la palabra "así"
N – Valentina colabora para tocar el conejo N- Lauri toca al conejo	la imagen tiene textura el adulto coge la mano de Valentina y la acerca a la imagen
A – <u>¡Cuando tengo miedo el corazón me late tan fuerte y tan rápido que parece que el corazón se me va a salir del pecho!</u> / <u>¿Qué es Valentina?</u> // <u>¡Un conejo!</u> / <u>¡Conejo!</u> // ¡Co- ne- jo! <u>¡Muy bien!</u> // Un conejo	
N – Valentina y Lauri observan con atención al adulto	
A- Dice / <u>Cuando tengo miedo tiemblo y se me pone el pelo de punta</u> // ¡Así!	El adulto extiende su brazo y lo muestra
N – Valentina y Lauri observan el cuento	
A –Dice: <u>Cuando tengo miedo tengo ganas de salir corriendo y esconderme en un lugar seguro</u> / ¡Mira Lauri! / <u>¿Dónde está escondido?</u>	Señala en el cuento
N – Valentina (...)	Gesto de estar molesta
A - ¡Mira! <u>¿Dónde está escondido el conejo?</u>	Cambia de postura a Valentina
N – Lauri señala en el cuento N – Valentina observa	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p><b>A - ¡En la cama! // ¡Muy bien!</b>  <b>Adiós Lauri / hasta luego adiós/ Adri</b></p>	<p>La educadora llama a Lauri que la esperan sus padres. También se va Adri .otro niño del aula.</p>
<p><b>N – observa la situación</b></p>	
<p><b>A - ¡Todo mundo tiene miedo!</b>  <b>¡Había una vez! // Es cierto / ¡Mira!</b>  <b>¡Las cosas que más miedo me da son las arañas, los abejorros y los (...)!</b></p>	<p>Continúa el cuento</p>
<p><b>N – Mira a la cara del adulto</b></p>	
<p><b>A - ¡Mira socorro! //</b>  <b>¡Sentir miedo no es malo y puede ayudarnos a evitar peligros!</b></p>	<p>Llama la atención de la niña en una imagen</p>
<p><b>N – Mira al cuento</b></p>	
<p><b>A – ¡Oh! ¡A cada persona le da miedo diferentes cosas, las cosas que me da miedo a mi / quizás a ti no te asusten!</b></p>	<p>::: la expresión “Oh!”</p>
<p><b>N –(...)</b></p>	
<p><b>A – ¡Un conejo!</b></p>	<p>La madre le muestra la imagen que tiene la textura y coge la mano de la niña, y la acerca a la textura</p>
<p><b>N – (...)</b></p>	
<p><b>A –¡Mira! // ¡Hablar de las cosas que tenemos miedo/ te ayudará a ver que en realidad no tienes por qué asustarte!</b></p>	<p>Continúa la lectura</p>
<p><b>N – Mira al cuento</b></p>	
<p><b>A – ¡A veces puedes disfrazarte y dar miedo! // ¡Uh!</b></p>	<p>::: la expresión “Uh”</p>



**N – Observa la expresión del adulto**

**A - ¡Y colorín colorado// este cuento /**

**se ha acabado// ¡Uh!**

::: la expresión “Uh

**¡Mira! ¡Ala qué es esto Valentina!**

Señala una imagen del libro

La participación de Valentina y su madre en la lectura dialógica de este cuento, nos permite apreciar varios aspectos. Por un lado, la organización que hace el adulto de la lectura, y por otro, la ayuda con la que contribuye para implicar a las niñas y favorecer la participación.

En relación a como organizó o como estructuró la lectura con las niñas, cabe destacar que el adulto, primeramente presentó el cuento, nombrando el título: *¡Cuando tengo miedo!*, y al personaje, animando a las niñas a tocar el peluche, que tenía la imagen del conejo: *¡Mira! / ¡Tócalo! / Toca Valeria / Así, // Mira Lauri / ¡Mira! ¡Viste que bonito conejo! /* Durante el desarrollo de la lectura el adulto hace preguntas a las niñas, como: *¿Dónde está escondido el conejo?* También aclarando o explicando expresiones, como cuando muestra su brazo para que observen las niñas “el pelo de punta”. Además, atiende a imprevistos, de forma muy natural, como cuando la niña tuvo que irse: *Adiós Lauri / hasta luego adiós.* Y al final de la lectura, el adulto usa la retahíla conocida para terminar un cuento: *¡Y colorín colorado// este cuento / se ha acabado.*

En cuanto al apoyo del adulto a las niñas, vemos como moldea la mano de su hija, para tocar la textura suave, que tenía la imagen del conejo, y anima a la otra niña para hacer lo mismo. Observamos que la madre apoyaba a las niñas en su participación, de manera muy ajustada a sus habilidades y conocimientos, manteniendo el interés y la atención de las niñas, e implicándolas en el desarrollo de la lectura, por medio de la estructuración con la que fue presentado el cuento.

En la observación comunicativa de los docentes la tutora del grupo



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

comentó que: "Ayudó mucho el tono suave y cálido con el que la madre hablaba a las niñas, y pienso que es muy positivo crear un entorno tranquilo para leer cuentos a los niños, y de forma más cercana a ellos, sentados a tu regazo. Es una gozada para ellos y para uno mismo. (OD f) Se reconoce aquí la importancia del contexto relacional como un elemento positivo que determina la implicación de las niñas, su participación y el logro de la actividad. En la Observación de la tutora durante la actividad, ha destacado como la madre moldeaba la mano de su hija, apoyando la comprensión y la participación de las dos niñas. (OD f) Se aprecia que la madre de Valentina tiene una actitud muy positiva ante las potencialidades de su hija, lo que permite que favorezca la estimulación de sus aprendizajes.

Esta situación de lectura dialógica nos permite destacar la organización de la lectura del cuento, que permitió guiar la participación de las niñas, mantener el interés y favorecer la colaboración. A su vez, podemos destacar el apoyo del adulto a la participación de las niñas, ajustado a sus habilidades y conocimientos. Se observaron elementos que favorecen los aprendizajes, como es el contexto de lectura, apreciando lo positivo que es un ambiente tranquilo, con voz suave y cálida, y más cercano a los niños, y por consiguiente, más individualizado. Sobre todo podemos resaltar la actitud positiva de la madre de Valentina, una niña con necesidades educativas especiales, potenciando las posibilidades de aprendizaje de su hija, moldeando su mano, haciéndole preguntas, demandando su atención, y estando sensible a las indicaciones de su hija.



## **¡Isa y María leyendo con Miguel del Instituto!**

La situación interactiva que presentamos aquí, está formada por dos niñas, Isa y María y por su compañero adulto, Miguel, que es un alumno del Instituto cercano a la Escuela Infantil. Miguel cursa el segundo curso de la ESO, y regularmente tiene partes por mal comportamiento en clase, de acuerdo a lo que nos informa la docente que le acompañaba. La Maestra quedo sorprendida por la actitud cercana y cariñosa con la que leía los cuentos a los niños, y no podía creer el cambio que veía, porque Miguel se mostraba cariñoso y tolerante con los niños. En un principio Miguel se sorprendió por la edad de los niños, y pensaba que no iba a poder leerles un cuento, porque los veía muy pequeños y nada interesados en ello, y mucho menos hábiles para seguir un cuento. (OD g)

En el grupo de discusión comunicativa se comentó lo siguiente: *"Bien por la participación de los alumnos del instituto. Fue increíble como los alumnos del instituto, con 15 y 16 años, transmitían en la narración"*. En la Escuela Infantil fue bien acogida la participación de los alumnos, y ellos por su parte expresaron su interés por repetir la experiencia.

Ahora pasaremos a analizar los diálogos de la situación de lectura dialógica de Isa y María, que son dos niñas del grupo de alumnos, del nivel 1 – 2 años, de la Escuela Infantil. Isa tiene 1 año y 8 meses y María tiene 1 año 11 meses.



Situación interactiva A: adulto; N: niño/a	Información contextual
<p><i>A – ¡(...) de aquel rio a lo lejos grito la pequeña liebre/ ¡Yo te quiero más allá del rio y de las lejanas colinas! // ¡Dijo la liebre grande! // ¿Qué lejos pensó la liebre pequeña color de avellana? // ¡Tenía tanto sueño! / ¡Que no podía pensar más! / ¡Entonces miro por encima de los arbustos y dijo!</i></p> <p><i>¡La gran liebre color de avellana! / ¡Acostó a la liebre pequeña! / ¡Porque se durmió! / ¡Y tenía mucho sueño! / ¡Y se quedó a su lado!// <u>¡La luna!</u> //</i></p> <p><i>¡Es la <u>Luna!</u> // ¿Tú no has visto nunca la Luna? // ¿Nunca la has visto por la noche allá por lo alto del cielo?</i></p>	<p>Interrumpió el cuento para acercar más el libro a los niños, y pudieran observarlo mejor.</p> <p>Interrumpió el cuento</p> <p>::: “u” en la palabra “luna”</p>
<p>N- (...)</p> <p>N- Mira al adulto</p>	
<p><i>A - ¡Es muy bonita! // ¡Es esto! //</i></p> <p><i>¡Mira!// ¡Hay veces que está así! //</i></p> <p><i>¡Qué es muy pequeñita! // ¡Pero a veces es toda redonda! / ¡Redonda, redonda, redonda // ¡Y tú! / ¿Has visto la Luna alguna vez! // ¡Eh! /</i></p>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

¡Mira la Luna! // ¡La Luna!	Señala en el libro
<b>N- Mira la imagen</b> <b>N – Mira a otro cuento</b>	Coge el cuento que tiene cerca, y que le llama más la atención
<b>A - ¿Quieres que leamos este? //</b> <b>¡Mira! / ¡Vamos a ver!//</b> <b>¡Este se llama! / ¡Elmer!</b> <b>¡Todos los elefantes!</b> <b>¡Había una vez! / ¡Una manada de elefantes jóvenes! / ¡Ese día estaban reunidos! / ¡Un gran problema se avecina! /</b> <b>¡Mira! / ¡A ver! / ¡Colócate aquí! / ¡En círculo! / ¡Colócate aquí / para que lo podamos ver! //</b> <b>¡Muy bien!</b>  <b>¡Había uno que era distinto! /</b> <b>¡Mira cuantos colores tiene el elefante! / ¡Mira! /</b>	Coge el cuento que tiene el niño  ::: en la palabra “Elmer”  Cambia de lugar a los niños para que puedan observar las imágenes del cuento
<b>N- (ambos niños) Miran lo que les indica</b>	
<b>A - ¡A qué es bonito! /</b> <b>¡Los elefantes estaban preocupados! / una gran tormenta se avecina! //</b>  <b>¡Mira! / ¡El cielo esta gris! / ¡De tormenta! / ¿Alguna vez habéis visto que llueve mucho, mucho? / ¡Es como</b>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

una tormenta! / ¡Pero en la selva de Elmer, la tormenta es descomunal! //  
¡Todos preguntan a Elmer / al elefante de colores / ¿qué podemos hacer? / ¡El río se desborda, los árboles se caen! /  
¡A los elefantes pequeños de la manda / hay que proteger!  
¡Mira! / ¡Los elefantes pequeños de la manada! / ¿Te gustan? / ¡A que son bonitos! /

¿Te gusta Elmer?

Un niño señala a Elmer

N - eh

N- (...)

A- ¿Te gustan los colores de Elmer? //

¡Decidme! / ¿Qué color es este?

N (...)

N – mira al adulto

A – ¿Verde? / ¡Dices verde!

¡A ver! / ¿Quién encuentra a Elmer?

/ ¡Esta escondido en la selva!

N – señala

Señala la imagen en el libro

N – Mira la situación

¡ A – ¡Bien!

Mira! / ¡Qué bonito es Elmer! /

¡Mira! // ¿Pasa la hoja? /

¡Aquí está otra vez Elmer!

¡Mira/ ¿Sabes cuál es el color naranja?

/ ¡Este!



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

N - ¡este!	Transcripción aproximada
<p>A – ¿Sabéis como son los elefantes? / ¿Habéis visto alguna vez un elefante de verdad? / ¡No! / ¡Pues son grandes! / ¿Sabéis que son estas? ¡<u>Son uvas!</u> / ¡Son bolitas así chiquitas! ¡Mira las uvas! / ¡Tócalas! / ¡Son uvas / son muy ricas / son estas que ves aquí! / ¡Las hay moradas, verdes y negras! ¡Siéntate aquí / y me ayudas con el cuento! ¡Ves! / ¡Y el elefante Elmer se comió las uvas! / ¡Y mira! / ¿De qué color queda? / ¡Se queda gris! / ¿Sabes decirme todos los animales que ves aquí? // ¡Adivina! / ¿Este cómo se llama? / ¡Tortuga ¡ / ¿Y éste cómo se llama? / ¡Cebra! // ¿Y / este cómo se llama? // ¡Cocodrilo!</p>	<p>Señala en el libro una imagen</p> <p>Invitó a uno de los niños a sentarse más cerca, para sujetar el libro</p>
N - ilo	Transcripción aproximada
A - ¿Y éste! // ¡Tigre!	
N – ige	Transcripción aproximada
A – ¿Y este como se llama?	
N- grr	
N – on	Transcripción aproximada
A - ¡Bien! / ¡León! //	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

**¿Y este que está escondido? //**

**¡Es una jirafa! //**

**¿Os gustó el cuento? / ¡Muy chulo! /**

**¿Verdad?**

Isa y María compartieron lectura con Miguel en la anterior transcripción de los diálogos, donde podemos analizar como fue el apoyo que facilitaba a las niñas para implicarles en la lectura. Miguel les hacía preguntas a las niñas, tratando de relacionar los significados del cuento, con el conocimiento que tenían, que se ejemplifica en estos diálogos: *¡Es la Luna! // ¿Tú no has visto nunca la Luna? // ¿Nunca la has visto por la noche allá por lo alto del cielo?* El adulto apoyaba así tanto la comprensión del cuento y mantenía a su vez el interés en la lectura, como en este otro diálogo: *¿Sabéis como son los elefantes? / ¿Habéis visto alguna vez un elefante de verdad? / ¡No! / ¡Pues son grandes!* Como vemos Miguel contribuía con sus valoraciones a la narración del cuento, ayudando a despertar el interés: *¡Mira! / ¡Los elefantes pequeños de la manada! / ¿Te gustan? / ¡A que son bonitos! ¿Os gustó el cuento? / ¡Muy chulo! / ¿Verdad?*

Durante la lectura, Miguel daba oportunidades para la participación por medio de las preguntas que hacía, esperando un tiempo para la respuesta, y si no la había, él respondía, aportando así un modelo, como en este diálogo: *¡Adivina! / ¿Este cómo se llama? / ¡Tortuga! / ¿Y éste cómo se llama? / ¡Cebra! // ¿Y / este cómo se llama? // ¡Cocodrilo!* Miguel fue sensible a las indicaciones de las niñas, como cuando les procuro un mejor lugar para seguir la lectura: *¡Colócate aquí! / ¡En círculo! / ¡Colócate aquí / para que lo podamos ver!* También fue sensible a los cambios de intereses, como cuando les pregunta: *¿Quieres que leamos este? // ¡Mira! / ¡Vamos a ver!// ¡Este se llama! / ¡Elmer!* Y Miguel empezó a leer otro cuento. O cuando formula preguntas relacionadas con los colores de Elmer: *¿Te gustan los colores de Elmer? // ¡Decidme! / ¿Qué color es este?* Y cuando oriento las preguntas



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

hacia el reconocimiento de los animales que aparecen en el cuento: ¿Sabes decirme todos los animales que ves aquí? ¿Este cómo se llama? Conducir la narración hacia los intereses de las niñas potenció su participación, y siendo capaces de implicarse más por medio del gesto de señalar y del lenguaje.

Todos quedamos sorprendidos con la participación de los alumnos del instituto, tanto sus mismas profesoras, las educadoras y educadores de la escuela infantil, así como ellos mismo. En el grupo de discusión, uno de los alumnos del instituto que participó, comentó lo siguiente: "Creía que no iban a hacer tanto caso, que iban a estar a su bola, y que no iban a ser nada, que preferirían jugar, pero no, la verdad que querían leer, y sonreían, querían leer" (GA 1). No esperaban que los niños prefirieran ir con ellos a leer cuentos, que ir a coger los juguetes del aula. La actividad de lectura de cuentos, les dejó la impresión de que los niños y las niñas saben más de lo que parece, no se imaginaron verlos que iban a coger los libros, tampoco se imaginaron que iban a aguantar tanto tiempo leyendo, incluso más tiempo que con los otros adultos que participaron (GA 1)

De esta lectura dialógica señalamos el apoyo que facilitó el alumno del instituto a las niñas, para implicarles en la lectura, a través de diversas estrategias, como: relacionando los significados del cuento con los conocimientos de las niñas, y con su apreciación personal (si le gusta, si le parece chulo). Como también por medio de las preguntas que dirigía a las niñas, y las respuestas que él daba, cuando no respondían. Ayudo a favorecer la implicación en la actividad, que fuera sensible a los intereses de las niñas y que siguiera estos intereses, potenciando así la participación de ellas. Se aprecia el trabajo de ajuste del adulto para responder a las necesidades de las niñas. Es importante destacar en el desarrollo de la lectura dialógica, la interacción entre los alumnos del instituto, y los niños y niñas, que resultó enriquecida, tanto por el buen papel de apoyo en la lectura del cuento, ajustando la ayuda, en función de los intereses de los niños y las niñas, y sobre todo aportando su particular manera de enfocar la actividad y desarrollarla.



Así como, por la colaboración de los niños y las niñas, participando desde sus conocimientos y habilidades sobre a la lectura de cuentos. Los alumnos del instituto quedaron sorprendidos por el interés y conocimientos que los niños y las niñas, demostraron. Los docentes quedaron sorprendidos también, por la sensibilidad, y habilidad con la que los alumnos del instituto organizaron la actividad y guiaron a los niños y a las niñas en la lectura de cuentos.

### **¡Elena, un bebé y los cuentos de animales!**

La lectura dialógica de cuentos con los más pequeños de la Escuela Infantil, generó muchas dudas en relación al apego de los bebés con las personas de referencia, y su reacción ante personas extrañas al aula. En el grupo de discusión comunicativo con los docentes se hizo reflexión sobre ellos y resultó lo siguiente: *"No lloraron, ni extrañaron, ni demandaron a las tutoras, se metieron en su mundo". "En algunos casos el bebé elegía el cuento, pasaba las páginas y señalaba, vimos más cosas de las que esperábamos".* (GD 2, 0-1). Esta reflexión nos ha permitido apreciar las potencialidades de los más pequeños de la escuela y de reconocer que podemos pedirles más de lo que hasta ahora hacían.

Por otra parte en el grupo de discusión comunicativo con los voluntarios, sobre su participación en la actividad comentaron lo siguiente: *"No es complicado, depende del nivel de los niños y la variedad de cuentos". "Los bebés se dispersaban un poco, pero había momentos que estaban más interesados."* (GA 1). Las familias también se sorprendieron de las posibilidades que puede tener la actividad de lectura con niños tan pequeños, que es posible leerles un cuento y que podemos interesarles.

Ahora pasaremos a relatar y analizar la situación de lectura dialógica con Elena que tiene 11 meses de edad y está en el nivel de 0 – 1 años, o en el aula de bebés. Su compañero adulto la tiene en su regazo para contar los cuentos. Ambos están en la colchoneta del aula, donde hay varios cuentos a su



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

alrededor. El adulto usa un tono de voz bajo (p) y lento (le), creando un clima armonioso y acogedor. (OD b).

La transcripción de los diálogos de esta situación de lectura dialógica, es la siguiente:

Situación interactiva A: adulto, N: niño o niña	Información contextual
A - ¡Ah! // ¿Qué hay aquí? / ¡ <u>Un gallo!</u> ¡Al salir el Sol todas las mañanas / el gallo canta / kikiriki, kikiriki, kikiriki! // ¡ <u>Mira el Sol!</u> // ¡Mira el Sol! // ¡ <u>Ah!</u> /	(p) (le)   ::: en la palabra "sol"
- ¡Ah! // ¡ <u>Un caballo!</u> // tacatá, tacatá, tacata /	Pasa la página del cuento
- ¡Ah! / ¡ <u>Una mariposa!</u> / ¡Mira!	
<b>N- Mira el cuento</b>	Dirige su atención al cuento
A - ¡Ah! / ¡Oh! / ¡Pero bueno! / ¿Qué tenemos aquí? // ¡ <u>Una vaca!</u> / ¡Mu / mu! // ¡Tiene muchas manchitas! ¡Mira! // ¡Ves! / ¿Cómo es? ¡Y dice! / ¡ <u>Mu / mu!</u> /	(p) (le)     Trata de llamarle la atención
<b>N – Mira al adulto</b>	
A - ¡Va por la pradera / comiendo <i>hierba fresca!</i> ¡Mira! / ¡Mira! / ¡Mira las <u>vaquitas!</u> ¡Los terneros! / ¡Que pequeños! ¡Oh! // ¡ <u>Los conejos!</u> // ¿ <u>Te gustan los</u> <u>conejos?</u> // ¡Ves preciosa! / ¿Cómo	(p) (le)  ::: en la vocal "i" de "vaquitas"   ::: en la expresión "oh"



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p>salta el conejo? // ¡Hay más conejos!  // ¡El otro conejo! / ¿Dónde está?  ¡<u>Aquí!</u> / ¡Mira! / ¡Elena! / ¡Mira! ¡Ah!/  ¡Qué pequeñito!</p>	<p>::: en la expresión “ah”</p>
<p><b>N- Está mirando el cuento</b></p>	
<p>A - ¡<u>Los pollitos!</u> // ¡Mira! /  ¡Mira / mira! ¡<u>Ah!</u>  ¡Aquí tenemos al <u>perro!</u>  ¡Gua, gua, gua!</p> <p>¡<u>Una oveja!</u> // ¡Be / be / be!  ¡<u>Un gatito!</u> , miau, miau,  ¿Te gusta el gato? // ¿Te gusta el  gatito? // ¿Pasamos página? //  ¿Pasamos página?</p>	<p>(p) (le)  ::: en la expresión “ah”</p>
<p><b>N – Mira al adulto</b></p>	
<p>A – ¡Mira todos los animales / aquí!  ¿Te han gustado? // ¡Bien!  ¿Cojémos otro cuento Elena? ¿Cojémos  otro?  ¡Pues colorín / colorado!</p> <p>¡Mira cariño! // ¡Dame la mano! /  ¡Toca / toca! // ¡<u>Que suave!</u></p>	<p>(p) (le)  Cierra el cuento y coge otro  La textura de la portada del libro</p>
<p><b>N- toca la textura</b></p>	<p>El adulto moldea la mano de la niña</p>
<p>A - ¡Vamos a ver! // ¡Que tiene en su  interior! // ¡<u>Si es un pequeño pollito!</u>  // ¡Y es suave! // ¡Vamos a poner la  carita! //</p>	<p>(p) (le)  El adulto acerca la textura a la mejilla de la  niña</p>



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p>¿A qué te hace cosquillitas?/ ¡<u>Oh sí!</u>/</p> <p>¡Vamos a ver! // ¿Qué nos esconde ahí? // ¡<u>Es el gua gua!</u> // ¡Es un perro! // ¡Se quieren hacer amigos! // ¡Mira que pelo más suave del perro! // ¡Mira que pelo más suave! //</p>	<p>Coge la mano de la niña y la acerca a la textura</p>
<p>N – toca la textura</p>	<p>El adulto moldea la mano de la niña</p>
<p>A - ¿De qué color es el pelito? ¡Marrón! // ¿A ver que hay aquí? // ¡Sí! / ¡Hay aquí otro animal! // ¡Pues que tenemos aquí! // ¡<u>Pues el cerdito!</u> // ¡Tócalo aquí! // ¡Tócalo aquí! //</p>	<p>(p) (le)</p> <p>Coge la mano de la niña y la acerca a la textura</p>
<p>N – toca la textura</p>	<p>El adulto moldea la mano de la niña</p>
<p>A - ¡Tocaremos su orejita! // ¡Oink oink! // ¡Bueno! / ¡<u>Es el cerdito!</u> ¡Mira! / ¡Mira! / ¡Pero bueno! / ¡Mira! ¡Ah! // ¡<u>Mira qué bonito!</u> // ¡Mira el <u>conejo!</u> //</p>	<p>(p) (le)</p> <p>::: en la palabra bonito</p>
<p>N – acerca la mano al conejo</p>	<p>Se anticipa y toca la textura</p>
<p>A - ¡Ahora lo coge todo!</p> <p>A - ¡<u>Mira!</u> // ¡<u>El corderito!</u> ¡Toca el corderito aquí! / ¡Toca aquí el corderito!</p>	<p>Se sorprende que la niña tenga la iniciativa de tocar al conejo</p> <p>::: en las palabras “mira” y “corderito”</p> <p>Le anima para que toque la textura</p>
<p>N – toca la textura</p>	<p>El adulto le ayuda un poco</p>
<p>A - ¡Cómo me gusta el corderito/ ¡Sí!</p>	<p>(p) (le)</p>



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>// ¡Es tan suave pasar la mano!</b>	
<b>N- toca la textura</b>	El adulto le ayuda
<b>A - ¡Vamos a ver otro animal! / ¡Mira!</b>	(p) (le)
<b>¡El gatito! // ¡Qué bonito el gatito!</b>	::: en la palabra “gatito”
<b>¡Qué pelo tiene / el gatito / gatito! ¡!</b>	
<b>¿Quieres acariciarle?</b>	Moldea la mano de la niña
<b>N – toca la textura</b>	El adulto le ayuda
<b>A - ¡Oh! // ¡Miau, miau, miau! //</b>	(p) (le)
<b>¡Miau, miau! // ¡Mira a ver! ¡Es suave!</b>	Coge la mano de la niña y la acerca a la textura
<b>N – toca la textura</b>	El adulto le ayuda

En esta situación de lectura dialógica de cuentos podemos apreciar el conjunto del entorno estimulador que envuelve a Elena, donde el apoyo del adulto es fundamental. Observamos varios aspectos, entre ellos la ayuda que facilita a la niña, para centrar su interés en las imágenes del cuento, por ejemplo: *Mira el Sol! // ¡Mira el Sol! // ¡Ah!* El apoyo para la comprensión de los conceptos, como: *¡Ah! // ¡Un caballo! // tacatá, tacatá, tacatá.* El soporte que da en la experiencia con las texturas, moldeando la mano de la niña, acercándole la suave textura del peluche a su mejilla, como queda reflejado en estos diálogos: *¡Mira cariño! // ¡Dame la mano! / ¡Toca / toca! // ¡Que suave!* Y en estos otros diálogos: *¡Si es un pequeño pollito! // ¡Y es suave! // ¡Vamos a poner la carita!*

Y entre otros aspectos a destacar, está el contexto relacional configurado por las interacciones y los diálogos, que fluían con afecto, con tranquilidad y con calidez, podemos verlo representado en parte, en este diálogo: *¡Ves preciosa! / ¿Cómo salta el conejo?* O en este otro: *¡Cómo me gusta el corderito/ ¡Sí! // ¡Es tan suave pasar la mano!*

Todo esto contribuyo a la potenciar la participación de Elena en la actividad,



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

manteniendo su interés, animando su colaboración, experimentando con las texturas con y sin el apoyo del adulto, y haciendo el gesto por ella misma, sorprendiendo al adulto, que en ese momento dijo: *¡Ahora lo coge todo!*

El apoyo del adulto estuvo muy ajustado a las posibilidades de participación de Elena, y aunque fue breve la aportación de estructuras narrativas, si hubo riqueza de diálogos que ofrecían información sobre los animales que presentaba el cuento, ya sea con la reproducción de onomatopeyas, o mencionando el color y la sensación de la textura, o resaltando detalles, por ejemplo: *¡Una vaca! / ¡Mu / mu! // ¡Tiene muchas manchitas! ¡Mira!*

El adulto presentaba los animales, con una organización que seguía regularmente, y en la que formulaba preguntas, daba información y luego animaba a la experimentación, ya sea tocando una textura, o bien reclamando su atención para la observación de algunos detalles, por ejemplo: *¡Mira las vaquitas! ¡Los terneros! / ¡Que pequeñitos!* Cabe señalar, que el segundo cuento tenía como único texto, el nombre del animal, de tal forma que el adulto aportó estructura al cuento y significados.

En esta lectura de cuentos destacamos el apoyo del adulto facilitando y guiando la participación de la niña en la actividad, en base a un contexto relacional pausado, armonioso y cálido, en el que las interacciones y los diálogos fluían aportando experiencias, conocimientos, y habilidades. Ha sido fundamental la ayuda ajustada a las posibilidades del niño, reclamando la atención de la niña, guiando la observación, apoyando la comprensión y la experimentación. Se favorecía en todo momento la participación de la niña, por medio de preguntas, afirmaciones y también el moldeamiento para la experimentación. El adulto aporta estructura y significados, aprovechando las imágenes de los cuentos, así también enriquece de información y de experiencias la actividad.



**– ¡Cuando tengo miedo el corazón me late tan fuerte y tan rápido que parece que el corazón se me va a salir del pecho! / ¿Qué es Valentina?// ¡Un conejo! / ¡Conejo! // ¡Co- ne- jo! ¡Muy bien! // Un conejo**



## **b. Situación Interactiva de Participación de los Niños, las Niñas y el Adulto, en la Internalización Gradual de la Actividad de Lectura.**

### **Categorías de Análisis PA 3 y PN 4.**

Las situaciones interactivas que se han clasificado en estas categorías de análisis, se distinguen por la colaboración que establecen los participantes en la lectura dialógica de cuentos, donde observamos más implicación de los niños y las niñas, desde el inicio de la lectura, y con buena predisposición para construir y actuar en un mismo centro de interés compartido con el adulto. En las actividades de lectura que se describen en estas categorías, los niños y las niñas tienen un papel más activo en la tarea, en relación a las anteriores situaciones de participación, y en las que podemos advertir intentos más activos de intervención, poniendo a prueba los conocimientos y habilidades que el niño o la niña están adquiriendo.

En cuanto a la participación del adulto en las situaciones de lectura, se observa una dedicación más ajustada a las potencialidades del niño y de la niña, debido a las percepciones de lo que pueden o no pueden hacer frente a la lectura de cuentos. En estas situaciones de participación vemos a ambos colaborando centrados e interesados en la lectura, trabajando desde dos perspectivas, una la del niño y la niña y otra, la del adulto. Desde la perspectiva de los niños y las niñas hay un trabajo de comprensión o entendimiento de la situación interactiva de lectura, de los significados que aporta el texto, y de la manera en que enfoca la actividad el adulto, todo ello apoya el progreso en los conocimientos y habilidades en el manejo de esta actividad. Y desde la perspectiva de los adultos, hay un trabajo de ajuste del apoyo que necesitan o demandan para seguir la actividad y participar en ella, tratando de sopesar el grado de apoyo indispensable para conseguir su colaboración en el desarrollo de la lectura.



Al igual que en el análisis anterior, empezaremos mencionando los aspectos contextuales de la situación inicial de la actividad, que ayudara a introducirnos en la situación de interacción. Pasaremos después a presentar la secuencia de diálogos haciendo distinción entre lo que dice el adulto, y lo que dice el niño o la niña, o los niños o las niñas. La información contextual incluida contribuirá a comprender mejor la situación de interacción presentada, que seguirá las convenciones establecidas para su transcripción. El análisis de cada situación de lectura dialógica intentará desvelar información relevante para el estudio, y que pueda apoyar nuestro propósito. Al final y a modo de resumen, destacaremos los aspectos más importantes de cada situación de la lectura de cuentos, y que nos ayudará en las reflexiones finales.

Las situaciones de participación en la lectura dialógica de cuentos, que se han clasificado en estas categorías de análisis, son las que se presentan a continuación:

### **iHugo y el cuento de los Caracoles!**

Hugo es un niño de 2 años y 2 meses, que forma parte de un grupo del nivel 1-2 años. Su compañera de lectura es una madre de la Escuela Infantil, que se ha presentado como voluntaria para la lectura dialógica de cuentos. Esta situación interactiva corresponde a al primer cuento que leyeron juntos, observándose como Hugo se sentó junto con su compañera adulta, sin que se le insistiera mucho, y sin extrañar demasiado que estuviera con él, una persona que regularmente no está en el aula. (OD d)

Ya se comentó anteriormente que en el grupo de discusión reflexionamos sobre los temores que teníamos antes de empezar la experiencia en el centro, con la lectura dialógica de cuentos, porque no teníamos claro cuál sería la reacción de los niños y las niñas, al ver tantos adultos en el aula, y además muchos no conocidos por ellos. Estos temores nos surgieron también en las aulas del nivel 1-2 años, por el apego del niño o de la niña a sus figuras de



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

referencia, pero la gran sorpresa fue la actitud positiva que mostraron y lo muy interesados que estuvieron en la actividad, pensamos que iban a llorar e iban a rechazar participar con ellos, pero no fue así. Una tutora señaló: *"Los niños empezaron cercanos la mayoría de ellos, y con el cuento, y tocándose, teniendo contacto físico con el adulto, sentados en su regazo"* (GD 2, 1-2) Nos sorprendió a todos la actitud abierta de los niños y las niñas de estas edades.

Establecimos una reunión inicial con las madres, padres y otros voluntarios, y les hemos indicado como acercarnos poco a poco a los niños y a las niñas: *"Cuando lleguemos al aula, vamos a encantar poco a poco a los niños y a las niñas, procurando enamorarlos para que nos elijan como compañeros de lectura, porque serán ellos los que nos van a elegir"* (OD d). También se cuidó que hubiera un pequeño momento de presentación al llegar al aula, acercándonos poco a poco, dedicándoles palabras dulces, preguntándoles si querían leer un cuento, intentando conectar primero con una actitud amable cercana y con interés de compartir un momento con ellos.

Ahora pasaremos a describir y analizar la situación de lectura dialógica de Hugo y Los Caracoles:

Situación interactiva	Información contextual
<b>A: adulto, N: niño o niña</b>	
<b>A - ¿Cómo se llama el libro?// <i>Era una vez una mañana de sol caracol y caracola habían salido de paseo //</i></b>	(le) tono pausado y cálido
<b>¡Venga! // <u>¡Han salido de paseo!</u> //</b>	::: la expresión "uy"
<b>¡Uy!</b>	
<b>N- (...)</b>	Palabras sin descifrar
<b>A – <i>¡Despacito / despacito avanzaban por el jardín hasta la huerta de al lado!</i></b>	
<b>// <i>¡Míralos! / ¡Son caracoles!</i></b>	::: la palabra "caracoles"



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b><u>¡Siéntate!</u> sientate // ¡Siéntate, así!</b>	
<b>N- (...)</b>	Palabras sin descifrar
<p><b>A - ¡De pronto caracola grito! <u>¡Cuidado caracol!</u> / ¡Mira al caracol! ¿Cómo está? // ¡Se escondieron los dos en el caparazón! / Y cerraron la puerta!</b></p> <p><b>¡Mira fifi! / <u>¡La perrita de la vecina!</u> // ¡Hola caracol! / ¿Cómo estás?</b></p> <p><b><i>Olfateaba por un lado olfateaba por el otro // Pensaba que eran mojones, en cuanto abrió la boca para comprobar uno! // ¡Fifi grito la hija de la vecina! // ¡Es hora de comer! //</i></b></p> <p><b>¡ Mira! // ¡Mira Hugo! <u>¡La perrita /</u></b></p> <p><b>¡La perrita de la vecina!/ ¡Si!</b></p> <p><b><i>¡Y la perrita se puso a buscar su comida! //</i></b></p> <p><b><u>¿A ti que te gusta comer?</u> / ¿Qué te gusta comer?</b></p>	<p>∴: la palabra “caracol” con énfasis</p> <p>∴: la palabra “vecina”</p> <p>Hace el gesto de saludo</p> <p>Continúa el cuento</p>
<b>N (...)</b> tito	risas
<p><b>A – ¡Qué susto se asustó el caracol!</b></p> <p><b><i>¡Qué susto dijo la caracola! /</i></b></p> <p><b><u>¡La caracola también se asustó!</u> //</b></p> <p><b>¡Los dos!</b></p> <p><b>¿Tú sabes leer? // ¿Tu sabes leer?/!</b></p>	<p>∴: la palabra “dos”</p> <p>El niño intenta coger el libro</p>
<b>N- Mira al adulto</b>	
<b>¡Lee venga! / ¡Vamos leer los dos!</b>	Sienta al niño en su regazo y coloca el



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

¡Leemos los dos	cuento sobre las piernas del niño
N – (...)	Palabras sin decifrar
<p><b>A - ¡Al poco rato el caracol grito:</b>  <i>cuidado caracola! // ¡El caracol! / ¡Si!</i></p>	
<p>¡Mira! / ¿Cómo se llama esto? /          ¡Pes- taña!</p>	<p>Pregunta sobre lo que atrae al niño de la          imagen de un gato</p>
<p><b>N- pestaña</b></p>	
<p><b>A - ¡Era Maroto! // ¡El gato de la          vecina! ¡Saltaba por un lado / saltaba          por el otro! // El gato de la vecina! //</b>  <i>¡Pensaba que eran canicas! //</i></p>	
<p><u>¡Canicas/ Si!</u></p>	<p>::: la palabra “si”</p>
<p><u>¡El gato de la vecina!</u></p>	<p>::: la palabra “vecina”</p>
<p>¿Tú tienes algún animal? // <u>¿Tienes un          animal?</u> / ¡Sí! // ¿Qué animal es?</p>	<p>::: en la palabra “si”</p>
<p>¡Un perro! // <u>¡Un perro!</u></p>	<p>El niño hace el gesto “si” con la cabeza</p>
<p><i>¡Maroto feliz fue tras unas abejas! ¡Ala          que bonitas las flores! /          ¿A qué sí?</i></p>	
<p><i>¡Qué susto! / resoplo caracol!          ¡Qué susto! / resoplo caracola!</i></p>	
<p><u>¡Los dos resoplaron! //</u></p>	
<p>¿Tú cómo resoplas? // ¡Auff!</p>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>N- ¡Auff!!</b>	Imitando al adulto
<b>A- ¡<u>A sido un paseo!</u></b> <b>¿Tú vas de paseo con tu mamá?</b>	
<b>N- ¡sí!</b>	
<b>A - ¡Lleno de aventuras // Habla que habla / anda que anda / despacito / despacito / volvieron a su jardín!</b>	
<b>¡Lo vamos a repetir! / ¡Vamos a decirlo los dos! // ¡Que habla que habla // anda que anda // despacito / despacito // volvieron a su jardín</b>	
<b>¡Hemos acabado el cuento! // ¡Adiós! // ¡Vamos a decir adiós al cuento! //</b>	::: la palabra “adiós”
<b>¡Adiós!</b>	::: la palabra “adiós”
<b>¿Cuál quieres que leamos ahora?, ¿Qué quieres que leamos ahora?</b>	

En esta lectura dialógica de cuentos vemos desde un principio, como Hugo se muestra predispuesto a colaborar en la actividad, con el apoyo de su compañera adulta. La participación de Hugo es favorecida por medio de los espacios de participación, que a lo largo de la lectura, iba abriendo el adulto con sus preguntas, afirmaciones y relaciones con aspectos cotidianos de la vida del niño. (GD 2, 1-2) El adulto desde un inicio trató de conectar con situaciones reales o vividas por Hugo, manteniendo así la implicación y el interés en el cuento, por ejemplo cuando destacaba una actividad cotidiana: *¡Venga! // ¡Han salido de paseo! ¿Tú vas de paseo con tu mamá?* O cuando planteaba una pregunta con relación al relato del cuento: *¡Y la perrita se puso a*



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

*buscar su comida! // ¿A ti que te gusta comer? / ¿Qué te gusta comer?*  
Respondiendo el niño: (...) *tito*. Continuamente hacía referencia a lo más cercano al niño: *¡El gato de la vecina! ¿Tú tienes algún animal? // ¿Tienes un animal? / ¡Sí! // ¿Qué animal es? ¡Un perro! / ¡Un perro!*

Apreciamos también como la participación del niño se vio favorecida gracias a cómo se estructuró la lectura y cómo se fue guiando. El adulto empezó el cuento diciendo: *¿Cómo se llama el libro?* Y terminó el cuento diciendo: *¡Hemos acabado el cuento! // ¡Adiós! // ¡Vamos a decir adiós al cuento! // ¡Adiós!* A lo largo de la lectura, el adulto iba destacando algunos aspectos para potenciar la observación de ellos y favorecer la comprensión, por ejemplo, cuando llamaba la atención del niño, diciendo: *¡Míralos! / ¡Son caracoles!* O bien diciendo: *¡Mira al caracol! ¿Cómo está? // ¡Se escondieron los dos en el caparazón! / Y cerraron la puerta!* El adulto leía un párrafo y destacaba algún aspecto, en seguida hilaba la narración para continuar, y volviendo a parar, para hacer una nueva observación. Así fue abriendo paréntesis durante la actividad para implicar al niño, como por ejemplo: *Fifi grita la hija de la vecina! // ¡Es hora de comer! // ¡Mira! // ¡Mira Hugo! ¡La perrita / ¡La perrita de la vecina! / ¡Sí!* O aclarar o explicar una situación, como por ejemplo: *¡Qué susto / se asustó el caracol! ¡Qué susto dijo la caracola! / ¡La caracola también se asustó! // ¡Los dos!* El niño aprovechó estas oportunidades para intervenir, por medio de los recursos comunicativos que ha desarrollado, entre ellos los gestos y el lenguaje. (OD d)

Se ha favorecido la implicación de Hugo en la actividad en todo momento, lo vemos también cuando se le pide lo siguiente, al hilo de la narración: *¡Los dos resoplaron! (caracol y caracola) // ¿Tú cómo resoplas? // Lo hace el adulto: ¡Auff!* Lo hace el niño también: *¡Auff!* Y también lo vemos cuando el adulto anima al niño a repetir juntos, una frase: *¡Lo vamos a repetir! / ¡Vamos a decirlo los dos! // ¡Que habla que habla // anda que anda // despacito / despacito // volvieron a su jardín.* El adulto realizó un ajuste muy adecuado del apoyo a la participación del niño en la lectura.



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

Se dio un momento, en el que el adulto observa como Hugo quiere coger el libro entre sus manos y le hace la siguiente pregunta: *¿Tú sabes leer? // ¿Tu sabes leer?//!* Le pregunta y lo sienta en su regazo, colocando el libro frente a Hugo y le dice: *¡Lee venga! / ¡Vamos leer los dos! ¡Leemos los dos!* Animando y avalando la iniciativa del niño, transmitiendo así confianza en sus potencialidades, y proyectando altas expectativas de sus aprendizajes. (GD 2, 1-2)

Destacamos de esta lectura dialógica, por un lado, la colaboración del niño que fue desde un principio positiva, siguiendo con interés el desarrollo de la historia del cuento, prestando atención a los aspectos que se destacaban y aprovechando las oportunidades de participación que se le presentaban. No cabe duda de que ambos compartían un mismo centro de interés, en el cual ha sido posible trabajar conjuntamente. Por otro lado destacamos, el apoyo constante del adulto a la participación del niño, empleando diversas estrategias, tales como: formular preguntas, solicitar una acción, animar que repita una frase, hacer afirmaciones para aclarar o explicar. La estrategia que se distingue entre las demás, fue la de establecer relación entre las situaciones de la historia del cuento, con situaciones cercanas a las vivencias cotidianas del niño. Esto permitió mantener el interés y la implicación en la actividad. Y por último podemos subrayar de esta lectura dialógica, la atención que prestaba el adulto a la iniciativa del niño, transmitiéndole confianza en sus potencialidades.



## ¡Lucas y Hugo con el cuento del Conejo enfadado!

En esta situación de lectura dialógica participan dos niños, y la madre de uno de ellos, de Hugo, que se presentó como voluntaria para la actividad en la Escuela. Los niños son de uno de los grupos del nivel 1-2 años, y uno de ellos es un alumno con necesidades educativas especiales por retraso madurativo, que fue determinado por factores de riesgo en el desarrollo psicomotor y en el ámbito familiar. Uno de los niños estuvo sentado en las rodillas de la compañera adulta y el otro niño estaba a un lado y era el que más participaba en la lectura, incluso realizando movimientos apoyando así su participación. (OD e)

Lucas tiene 1 año 11 meses y Hugo tiene 2 años, y participan en la siguiente situación de lectura dialógica:

Situación interactiva A: adulto; N: Niño	Información contextual
A - ¡He! / ¿Qué cuento es este?/ ¡He! ¿Qué es eso? / ¡Es Luis el conejo!, ¡Es un conejo! / ¿Y cómo está el conejo? / <b>¡Esta enfadado!</b> ¿Dónde está el conejo Luciano?/ ¿Dónde está el conejito? // ¿Qué es? / ¿Qué es esto?// ¡Esto es un peluche! / ¿Qué es esto Lucas? / ¡Es un perro! // ¿Cómo hace el perro?	::: en la palabra “enfadado”
N – Hugo - <b>¡Gua - gua!</b> N- Lucas – observa la situación	Lucas está sentado en el regazo del adulto y Hugo está a un lado
A - ¡Cuando me enfado / siento en la tripa un volcán en <b>erupción!</b> //	::: en la palabra “erupción”



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p>¿Qué está haciendo el conejo ahora? ¡Está saltando! / ¡Cómo salta el conejo? / ¡Eh! // ¿Cómo salta el conejo? // ¡He! ¡Hugo!, // ¿Qué color tiene el jersey? // ¡Hugo! / ¿De qué color es el jersey del conejo?</p>	
<p>N – Hugo - ¡Verde!</p>	::: en la palabra “verde”
<p>N – Lucas – Mira el cuento</p>	
<p>A - ¡Lucas! // ¿De qué color es?/ ¡Verde! ¡Cuándo estoy enfadado / me da ganas de saltar y dar volteretas! // <u>¿Cómo salta Hugo?</u> / ¿Cómo salta el conejo?</p>	No espera la respuesta
<p>N – Hugo - Saltar, saltar</p>	
<p>N – Luciano- Mira a Hugo</p>	
<p>A - ¡Saltar tan fuerte que pueda tocar las estrellas! // ¡He Lucas! / ¿Qué son estos? // ¿Qué son estos cariño? / ¿Qué son?</p>	Continúa la lectura
<p>N – (los dos ) Miran la imagen</p>	
<p>A- <u>¡Estrellas!</u> ¡Hugo! // ¡Mira a mamá! ¿Qué son? // ¡Son estrellas!</p>	Responde
<p>N- Hugo (...)</p>	Se siente incómodo
<p>A - ¡Siéntate aquí!</p>	El adulto los acomoda mejor frente al cuento
<p><i>¡Y quiero correr y correr y nunca parar!</i></p>	Continúa la lectura
<p>¿Esto qué es Lucas? / ¡Un perro! //</p>	





## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>N – Lucas – observa</b>	
<b>A - ¡No está mal estar enfadado //</b> <i>¡Cuando estoy enfadado hago cosas que me sienta bien / como respirar, o estar tranquilo en mi lugar favorito!</i> <b>¿Dónde está Lucas el lugar favorito?//</b> <b>¡En el árbol! //</b> <b>¿De qué color tiene las hojas?</b>	Continúa la lectura
<b>N – Hugo - ¡Las hojas!</b> <b>N – Lucas– Mira a Hugo</b>	
<b>A - ¡Hablar con alguien quien me quiere/ puede ayudar de que el enfado se pase! //</b> <b>¿Con quién hablaba el conejo? //</b> <b>¡Con la abuela!</b>	::: en la palabra “abuela”
<b>N – Hugo - ¡Tiene la camisa sacada!</b>	
<b>A - ¡Ah // tiene la camisa sacada!//</b> <b>¿Dónde está el perrito Luciano?</b> <b>¡Enséñale Hugo a Lucas el perro!</b>	Se terminó la lectura

Esta situación de lectura dialógica nos permite apreciar el apoyo que aportan los iguales, cuando participan juntos en actividades de aprendizaje. Aquí vemos que Hugo intenta activamente participar, mientras Lucas está observando los acontecimientos a su alrededor. (OD e) Lucas mira al adulto, presta atención a lo que le indica, y sin perder el interés, mira también a Hugo, y todo lo que hace cuando participa, como en este pasaje de los diálogos: *¡Cuándo estoy enfadado / me da ganas de saltar y dar volteretas! //* *¿Cómo salta Hugo? / ¿Cómo salta el conejo?* Y el niño le responde: *Saltar, saltar (y empieza a saltar)*. Pese a que la participación de Hugo es más activa, Lucas también participa, pero cada uno desde el conocimiento que tienen de la



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

actividad de lectura compartida y de las habilidades adquiridas de participación en la lectura de cuentos. (GD 2 1-2)

Hugo aporta motivación e implicación en la tarea y su forma particular de intervenir, como vemos en este ejemplo: El adulto dirige la pregunta a Lucas y le dice, *¿Qué es esto Lucas? / ¡Es un perro! // ¿Cómo hace el perro?* Y Hugo contesta de inmediato, *¡Gua - gua!* Y salta en su sitio. Por su parte Lucas aporta interés, dado que sigue con atención en todo momento la narración del cuento, a lo se le indica y a las preguntas que se le hacen, aunque él no responde, pero escucha la respuesta que da el adulto, por ejemplo: *¿Qué es eso Lucas? / ¿Qué es?// ¡Es una pala! // ¿De qué color es la pala? // ¡Roja!*

“La madre de Hugo conoce a su hijo y sus respuestas, y claro a Lucas no, así que se preguntaba más a Lucas” (OD e) Observamos que durante la lectura, la mamá de Hugo, favorecía la participación de Luciano, ya que ella tenía garantizada la participación de su hijo, pero aun así, también potenciaba su implicación y estaba atenta a no perder su interés, como podemos ver en estos diálogos: *¡Saltar tan fuerte que pueda tocar las estrellas! // ¡He Lucas! / ¿Qué son estos?* Lucas no contesta, y el adulto da la respuesta: *¡Estrellas!* Luego dice a su hijo, que le ve distraído: *¡Hugo! // ¡Mira a mamá! ¿Qué son? // ¡Son estrellas!*

Estas observaciones tienen que ver con la graduación del apoyo que tiene que dar el adulto, a la participación de Hugo y de Lucas, que parten de dos niveles de conocimiento y habilidad. La madre ha estado regulando el nivel de ayuda para estimular la participación de Lucas y la de su hijo, y atendiendo a sus necesidades, por ejemplo, cuando les pregunta: *¿Qué es esto Lucas?* y ella le da la respuesta, *¡Un perro!* Y luego le dice *¿De qué color es el perro?* Y Hugo dice rápidamente *¡Blanco!* Entonces su madre le señala las manchas negras del perro, en la imagen, y le dice: *¡Aquí tiene algo más! // ¡Este otro color! / ¿Cuál es?* Fue curioso que al final de la lectura, Hugo reparará en un detalle, que llamo la atención a su madre, cuando dijo Hugo, refiriéndose a una imagen del cuento: *¡Tiene la camisa sacada!* En el grupo de discusión



comunicativa con los docentes, comentaron que: "En general dio la sensación de buen acoplamiento entre niños y adultos". Fue posible observar como los adultos atendían a las necesidades y requerimientos de los niños, y esto se ha podido ver en esta situación interactiva. (GD 2, 1-2)

Es posible destacar en esta lectura de cuento donde participaron dos niños, el apoyo que aportan los iguales cuando participan juntos, contribuyendo con su interés, motivación e implicación en la tarea, desde el grado de conocimientos y habilidades sobre la lectura, que tiene cada uno. A su vez resaltamos la graduación del apoyo que da el adulto para favorecer la participación de ambos niños, teniendo en cuenta sus necesidades y capacidades. Los docentes consideraron que la actividad de lectura dialógica fue muy gratificante, y comentaron que: "*Favorece la experiencia al niño, es más individualizado, se les oye hablar bastante*". (GD 2, 1-2) Para Lucas, la experiencia "*ha servido de apoyo para centrar la atención*" (GD 2, 1-2)

### **¡Mara y el cuento del Patito en el mar!**

Mara es una niña que forma parte de un grupo del nivel de 2-3 años, que participa en la lectura con una madre de las familias de la Escuela, que está muy animada por participar, y que espera aprender una forma nueva de leer un cuento. (OD i) Al final de la experiencia, nos comentó que no vio diferencia de lo que ella solía hacer cuando contaba un cuento, pero que reconocía que nunca había tenido tan en cuenta el diálogo de los niños, como después de esta actividad. (GA 2) En el grupo de discusión reflexionamos en la necesidad de coordinar los diferentes espacios de lectura, como son la casa y la escuela, y que efectivamente, la práctica de lectura en el entorno familiar, más cercana donde se comparten miradas e intereses, se ha trasladado a la escuela, pero potenciando la capacidad comunicativa de los niños y las niñas, la comprensión de los significados y la adquisición de habilidades y destrezas en la lectura de cuentos. Siendo esto posible con la colaboración de las familias y voluntarios



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

de la comunidad. (GA 2)

Mara tiene 2 años y 10 meses, y vamos a ver cómo fue su participación en la lectura dialógica del cuento que eligieron:

Situación interactiva	
A: adulto, N: niño o niña	información contextual
A – El patito se fue por allá flotando a la deriva del inmenso mar. El sol se despidió y se ocultó. ¿Dónde está el sol?	Lento (le)
N- ¡Ahí!	Señalan en el libro
A - ¡Ahí! ¿Dónde está el sol? ¡Mara! ¿Dónde está el patito?	Solicitando la participación de todos
N- ¡Ahí!	
A – El patito se quedó sólo en su embarcación, entre el mar y el cielo. El patito se quedó solo, y el sol se ocultó.	(le)
N - ¿Y su mamá?	
A – ¡La mamá pata! ¿Dónde está? Vamos a ver si en otra página del cuento está la mamá pata // ¡Aquí está! ¡Y sus hermanitos también!	Busca en las páginas del libro
N – ¡Muchos patitos!	
A - ¡Muchos patitos! ¿Cuántos patitos son? ¿Vamos a contarlos? ¡Venga! Un patito, dos patitos, tres patitos,...	(le)
N – [un patito, dos patitos, tres patitos...	Habla simultánea
A – Pero ¿cómo que están aquí? Si dejamos a nuestro patito solo en el inmerso mar?	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p><b>Vamos a ver. //</b></p> <p><b>Entonces nuestro patito, vio a la luna brillar, y le preguntó Luna, por favor, ¿me puedes ayudar, que tengo que seguir mi camino?</b></p> <p><b>La luna le indicó el camino y le acompañó en su trayecto.</b></p>	<p>Da vueltas a las páginas para volver en el punto en que quedo la lectura</p>
<p><b>N - ¡La luna! ¡Mira!</b></p>	
<p><b>A - ¿Qué le pidió el patito a la luna?</b></p> <p><b>El patito necesitaba ayuda, ¿Qué dijo el patito a la Luna? Luna, por favor, ¿me puedes //</b></p>	<p>(le)</p>
<p><b>N - ¿ayudar?</b></p>	<p>::: la palabra “ayudar”</p>
<p><b>A - ¡Sí! ¿Me puedes ayudar? Que se ha perdido, que tiene que ir con su mamá y sus hermanitos. ¿Cuántos hermanitos tiene?</b></p>	<p>(le)</p> <p>::: la palabra “tiene”</p>
<p><b>N - ¡Muchos!</b></p>	
<p><b>A - ¿Quieres verlos?</b></p>	
<p><b>N- ¡Sí!</b></p>	
<p><b>A - ¡Venga!</b></p>	<p>Busca el final del cuento</p> <p>Se pierde el interés de seguir la lectura y la niña elige otro cuento.</p>

Analizando esta situación de lectura es posible apreciar una estructura del cuento débilmente definida, que favorece poco a mantener el interés en la



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

lectura y la motivación para continuar. Se echa en falta claves o rutinas de inicio y final del cuento, así como un mejor desarrollo del hilo conductor de la trama del cuento, que evite los saltos de una actividad a otro, como por ejemplo: Cuando el adulto propuso: *Vamos a ver si en otra página del cuento está la mamá pata.* Que dio lugar a plantear a la niña: ¿Vamos a contarlos? ¡Venga! Proponiéndole contar los patitos que había en la página. (GA 2)

Posiblemente hizo falta sopesar mejor las potencialidades de la niña y ajustar el nivel de apoyo que necesitaba, para ofrecerle una narración más rica en dramatizaciones, y desarrollando un mejor hilo conductor. Así mismo, hizo falta formular preguntas más ajustadas a las habilidades de Mara, que hacia aportaciones muy interesantes, como en este diálogo: El adulto lee: *El patito se quedó solo, y el sol se ocultó.* Mara interviene preguntando. *¿Y su mamá?* También se aprecian estas aportaciones en este otro diálogo: El adulto dice: *¡Aquí está! ¡Y sus hermanitos también!* Y la niña responde diciendo: *¡Muchos patitos!* Las preguntas exigían muy poco a la niña, le solicitaban identificar y señalar (¿Dónde está el sol?), contar (¿Cuántos patitos son? ¿Vamos a contarlos?), y repetir diálogos: (¿Qué dijo el patito a la Luna? Luna, por favor, me puedes...). Seguramente si hubiera sido posible ponderar mejor los conocimientos y habilidades de la niña, se hubieran planteado preguntas que demandaran más de ella. (GD2. 2-3)

Esta situación nos ayuda a reflexionar sobre lo que es importante en una situación de lectura dialógica de cuentos, para que propicie aprendizajes. Lo primero que hay que tener en cuenta, es que se favorecen diálogos en relación a los significados que ofrece el texto, con el objetivo de facilitar la comprensión del mismo. Y segundo, la finalidad es poder alcanzar una interpretación compartida, generada a través de la colaboración entre el niño y el adulto. Esta experiencia también nos permite reflexionar en la importancia de la calidad narrativa del cuento, que proporcione una riqueza de estructuras lingüísticas, en una trama significativa y ajustada a las necesidades de los niños y las niñas de estas edades.



## **¡Blanca y el cuento de Tas que no quiere compartir!**

La situación de lectura dialógica que presentamos a continuación es la de Blanca, una niña del nivel 1-2 años, que tiene 1 año y 11 meses de edad. Está participando con una madre de las familias de la Escuela, que se presentaron voluntarias para esta investigación. Blanca está sentada a un lado del adulto, con buena actitud para iniciar la lectura, muestra interés en el adulto y se le ve cómoda y tranquila. (OD f) “Blanca es regularmente muy reservada, habla muy poco en el aula, y cuando lo hace apenas la escucho, porque además habla muy bajito. Esta ha sido una buena oportunidad para ella, porque la he visto contenta y hablando mucho, y para mí, porque he podido ver lo mucho que sabe y puede contarnos” (OD f)

Esta es la participación de Blanca en la lectura dialógica de cuentos:

Situación interactiva A: adulto; N: niño/a	Información contextual
A – ¡Vamos a ver! / ¿Qué es esto? ¡Una ventana! / ¡ <u>Y hay flores!</u> // ¿ <u>Y esto que es?</u>	::: en la palabra “flores”
N - (...) si	(p)
A - ¡Cuéntamelo! // ¡Toca aquí! / ¡Toca aquí! // ¿Cómo es? / ¡ <u>Lisita!</u> ¿ <u>Qué hay ahí?</u>	El adulto intenta que la niña hable más. ::: en la palabra “lisita”
N - Una flor	(p)
A - ¿Qué más Blanca? / ¡Cuéntame! // ¡Un <u>peluche!</u> / ¡de osito! // ¡El bolso de <u>mamá!</u>	Vuelve a invitar a la niña a hablar ::: en la palabra “peluche” ::: en la palabra “mamá”
N - Mamá	(p)



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A - ¡ <u>De mamá!</u> / ¡Claro!	::: en la palabra “mamá”
¡ <u>Los patines!</u>	::: en la palabra “patines”
N - ines	(p)
A - ¿De qué color tiene los patines?// ¡ <u>Amarillo!</u> // ¡Cómo tu camiseta! // ¡Si mira! // mira¡ <u>Tu camiseta!</u> // ¡Y la pelota cómo es!	::: en la palabra “amarillo” ::: en la palabra “camiseta”
N - (...)tes	(p)
A - ¡ <u>Amarilla igual!</u> // ¡Y más cositas!/ ¡ <i>Tas tiene un camión!</i> ¡Toca el camión! // ¡Toca el camión!// ¡ <u>Oh!</u> // Grande	Lee el cuento ::: en la expresión “oh”
N - (...)tio	
A - ¡Si! // ¡Grande, es el elefante// ¡ <i>Grande quiere jugar con el camión/ pero Tras no lo quiere <u>compartir!</u></i>	Lectura del cuento
N - no	(p)
A - ¡No! / ¡Porque es suyo! / ¡Pero hay que compartir! / ¿Verdad? ¡ <u>Sí!</u> // ¡ <u>Mucho!</u> /	::: en la expresión afirmativa “sí”
N - (...)	
A - ¡Mucho claro! ¿Y este quién es? // ¡El gatito!// ¿Qué color tiene el gatito?// ¡Azul! // ¿Cómo dices Blanca? / ¡ <u>Azul!</u> // ¡Ah! / ¡Una jirafa!	::: en la palabra “azul”
N - A mamá	(p)
A - ¡ <i>Tas tiene una muñeca!</i> // ¡ <u>Pero Tas no lo quiere compartir!</u> // ¡Mira!	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

N – (...)	Señala en el cuento
A - ¡Si mira! // ¡A ver a ver! / ¡La muñeca que tiene dos coletitas como mama que te las hace a ti! // <u>¡Qué bien!</u> // ¡Y la jirafa que tiene el cuello muy largo/ muy largo / muy largo! / ¿Verdad?	
N - Si	(p)
A - ¡Si vamos a pasar! // ¡Mira el peluche! // <u>¡Tócale / tócale!</u> ¡Como es blandito! / ¿Ya? A - <i>¡Me gusta ser buen amigo!</i> ¿Qué es esto? // ¡Un castillo de arena! / ¡Y aquí hay un cangrejo!	La niña intenta dar la vuelta a la página.  El adulto lee
N - pipi	(p)
A - ¡Un pajarito! / ¿Cómo hace el pajarito? / ¡Pipi! // ¡Mira a ver! // ¡Mira lo que tiene aquí? ¡Un gua /gua! // ¡Un perrito!	
N - si	(p)
A - ¡Mira! / ¡Es amarillo y lisita! ¡Mira lo que tiene aquí! / ¡Un perrito!/ ¿Otro?	
N - si	(p)
A - ¡Es amarilla y es lisita! // ¿Y aquí?/ ¿Qué hay? / <u>¡Un camión!</u>	::: en la palabra “camión”
N - Un camión	(p)
A - ¿Y esto qué es?	
N - ante	(p)
A - ¿Y esto qué es? // ¡Es un elefante! /	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>¿Qué color tiene el elefante? // ¡Morado!</b>	
<b>¿Y esto qué? // ¡Es una jirafa! // ¡Que tiene una muñeca y // no la quiere compartir// ¡Mira la falda de la muñeca! // <u>¿Qué color tiene la falda?</u></b>	::: en la palabra “morado”
<b>N - azul</b>	(p)
<b>A - ¡Toca la falda de la muñeca! // <u>¡Qué bonita y que suave!</u></b>	
	::: en la palabra “suave”
<b>N – la niña toca la falda</b>	
<b>A - ¡Muy bien! // ¿Y el osito de peluche de tas? / ¡Es suave! / ¡Ah! / ¡Se ha roto! ¡La jirafa quiere el osito pero Tas no lo quiere compartir!</b>	
<b>¡El osito se cae! // <u>¡Muy mal Tas!</u></b>	
<b>¡Mira todos los juguetes!</b>	
<b>¡Una pelota!</b>	::: en la palabra “pelota”
<b>N – una pelota</b>	(p)
<b>A - ¿Qué color tiene la pelota?</b>	
<b>¡Amarilla!</b>	::: en la palabra “amarilla”
<b>N- illa</b>	(p)
<b>A - ¡Estos son todos sus juguetes y los van a compartir con todos sus amiguitos!</b>	
<b>//¡Me das un besito!</b>	
<b>¡Es un besito muy grande y muy dulce!</b>	

En esta situación de lectura con Blanca de 1 año y 11 meses de edad, es posible observar sus continuos intentos de participación a lo largo de la



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

actividad. En la transcripción de los diálogos anteriores, podemos constatar como algunas veces intervenía respondiendo a las preguntas del adulto, como por ejemplo: *¿Qué hay ahí?* Respondiendo la niña: *iuna flor!* Otras veces participaba repitiendo o imitando alguna palabra significativa para ella, que el adulto decía, como por ejemplo: *iEl bolso de mamá!* dice el adulto, y la niña responde diciendo: *iDe mamá!* En esta situación en concreto el adulto continuó la conversación diciendo: *iDe mamá! / ¡Claro!* Manteniendo de esta manera una charla entre las dos, de forma muy natural. Otro ejemplo es cuando la madre dice: *iTras no lo quiere compartir!* La niña contesta: *no* El adulto continua diciendo: *iNo! ¡Porque es suyo! ¡Pero hay que compartir! / ¿Verdad?*

Otros diálogos parecidos fueron sucediendo durante la participación de la niña y el adulto, imprimiendo dinamismo a la interacción. Cabe destacar el tono de voz bajo de la niña, y la escucha atenta del adulto a la elaboración de sus diálogos, que incluso animaba e invitaba a la niña a proseguir hablando, como cuando le dice: *¿Qué más Blanca? / ¡Cuéntame!*

El adulto empezó apoyando la lectura, dirigiendo la observación de la niña hacia algunos elementos representativos del cuento, como por ejemplo: *¿Qué es esto? ¡Una ventana! / ¡Y hay flores!*, o cuando le dice: *Un peluche! / ¡de osito!,,//* También le invitaba a experimentar con las texturas integradas en el cuento, y le pedía que tocara: *¡Toca aquí! // ¿Cómo es? / ¡Lisita!* Blanca se mostró muy colaboradora, intentando activamente participar, reforzado por el apoyo del adulto, dirigiendo la observación, destacando aspectos, formulando preguntas, e incluso estableciendo relación entre sus observaciones, con otros aspectos más cercanos a la niña, por ejemplo: *¡La muñeca que tiene dos coletitas / como mama que te las hace a ti!*

El adulto ajustaba el apoyo que necesitaba la niña, e hizo lectura de breves párrafos del cuento, hilando las preguntas y las afirmaciones, y tratando de dar coherencia a la narración de la historia que presenta el cuento. Volvemos a reflexionar sobre la importancia de un texto de calidad para favorecer



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

aprendizajes en los niños y las niñas en educación infantil. (GD 1, 1-2)

Destacamos de esta situación interactiva los intentos activos de participación de la niña en la interpretación del cuento por parte del adulto, que dirigió a base de preguntas y afirmaciones sobre algunos elementos significativos que aportaba el texto. Es necesario reconocer el apoyo del adulto a la participación de Blanca, prestando atención a sus intentos de participación, escuchando atentamente a la niña, y por la continuidad que imprimió en algunos momentos, a los diálogos que aportaba. Destacamos también la necesidad de analizar y reflexionar sobre la calidad de los cuentos en el primer ciclo de infantil, para favorecer aprendizajes en esta etapa educativa.

### **¡Rodrigo y el cuento de La liebre y la Luna!**

El cuento titulado “La Liebre y la Luna” es compartido entre Rodrigo y una madre de las familias de la Escuela. Rodrigo tiene 2 años y 8 meses de edad y participa en la sesión de lectura dialógica, con su grupo del nivel de 2-3 años. Nada más empezar el adulto le anima a elegir un cuento, y para ello le da algunas sugerencias. (OD, j).

Aquí tenemos la transcripción de los diálogos que sucedieron durante la lectura dialógica donde participa Rodrigo y su compañera adulta:

Situación interactiva	
A: adulto, N: niño o niña	Información contextual
<b>A – ¡Mira! / “La luna esta tan alta que no creo que puedas adivinarlo”, dijo la liebre grande. ¡Mira que largas tiene las orejas la liebre! ¿Así verdad? ¡Sí!</b>	El tono es suave y pausado. Le hace preguntas dirigiendo la observación del niño sobre detalles de la liebre. Levanta los brazos
<b>N – ¡Así!</b>	Levanta los brazos



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p>A - ¡<u>Así!</u> Verdad, bien, muy bien. La liebre grande hablaba con la liebre pequeña y le preguntaba si ella sabía que tan alta estaba la luna <i>¡Así!</i> Dijo la liebre pequeña, abriendo los brazos, todo lo que podía. ¿Verdad? <u>¡Así!</u></p> <p>Pero, sus brazos eran pequeños. La liebre grande tenía los brazos <u>aún más largos,</u></p> <p>¿Sí Rodrigo?</p>	<p>:::: la frase aún “más largos”</p> <p>Pregunta de confirmación</p>
N – ¡Sí!	
A - Con esos brazos tan largos podía llegar hasta arriba, ¿ <u>verdad?</u>	
N – ¡Sí! Hasta arriba	
A –Brazos tan largos como los de tus papas, ¿ <u>verdad?</u>	
N - ¡Sí!	
A –La luna que alta esta, ¿ <u>verdad?</u>	
N - ¡Sí!	
A – Pensó la liebre pequeña, <i>Ojala pudiera tener los brazos tan largos,</i> Porque la liebre pequeña no tiene los brazos tan largos, Rodrigo. ¡Tiene brazos pequeños!	
N – No	
A –Entonces el conejo pequeño tuvo una idea, que si se ponía boca abajo, apoyando las patas en el tronco podía estirarse <i>hasta las puntas de mis pies</i>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>N – ¡Aquí están los pies!</b>	Señala sus pies
<b>A – La liebre grande le dijo que es mejor saltar. Y....</b>	
<b>N – ¡A!a!</b>	Sorpresa al pasar al página y ver las imágenes.
<b>A – Se puso a saltar y llegó muy alto / muy alto.</b>	
<b>N – Mira esto es pequeño</b>	Señala una imagen del cuento
<b>A – ¿Y esta liebre cómo es?</b>	
<b>N - ¡Pequeña!</b>	
<b>A – ¿Y esta liebre?</b>	
<b>N - ¡Grande!</b>	
<b>A – ¿Vamos a ver más cosas pequeñas y grandes!</b>	El adulto elige otro cuento

En los diálogos anteriores podemos apreciar los intentos de participación de Rodrigo, que estaban mediados por el adulto, por medio de preguntas, que además iban guiado la lectura. Entre estas preguntas, alguna va dirigida a destacar alguna cualidad del personaje principal, como cuando dice: *¡Mira que largas tiene las orejas la liebre! ¿Así verdad? ¡Sí!* El adulto levanta sus brazos para ejemplificar lo largas que son las orejas de la liebre, y el niño hace lo mismo. Otras preguntas estaban formuladas de forma muy sencilla, que daba lugar a una respuesta simple, por ejemplo: *Con esos brazos tan largos podía llegar hasta arriba, ¿verdad?* Posiblemente fue necesario ajustar mejor el apoyo a la participación del niño, con preguntas que le exigieran más, dentro de sus posibilidades y potencialidades. (GD 2, 2-3) Rodrigo intentaba participar desde sus conocimientos, como cuando interviene sin la mediación del adulto y dice: *¡Aquí están los pies!* Señalando sus pies, cuando en la lectura se hace referencia a las puntas de los pies de la libre. También se aprecia lo



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

mismo, cuando el niño señala una imagen en el libro, indicando su tamaño y diciendo: *Mira esto es pequeño*. Estos intentos de participación del niño ofrecen información al adulto, para ajustar mejor el apoyo que da a la participación de Rodrigo.

En el siguiente diálogo, el adulto ha tratado de establecer relación entre elementos significativos del cuento, y aspectos más cercanos al niño: *Brazos tan largos como los de tus papas, ¿verdad?* Este tipo de relaciones son muy espontáneas, son un recurso muy natural para ejemplificar y ayudar a la comprensión del cuento. (GA 2)

De esta lectura dialógica distinguimos, como en las anteriores, los intentos activos de participación del niño, sobre todo aquellos en los que Rodrigo intervino sin la mediación del adulto, aportando información sobre su nivel de conocimientos y habilidades para participar en la actividad de lectura con el adulto. También destacamos la necesidad de ajustar la ayuda en la participación del niño, siendo sensibles a las indicaciones que dan los niños sobre sus habilidades en la comprensión de la situación interactiva de lectura. En estos diálogos como en los anteriores, fue común el establecer relación entre elementos significativos del cuento, con situaciones o aspectos cercanos al niño, utilizado como un recurso espontáneo y natural.

Por último, es importante traer a este análisis de lectura dialógica, la reflexión de las docentes en el primer grupo de discusión comunicativa, donde señalaban que los niños y las niñas, eran capaces de atender más al texto del cuento en estas edades. (GD 1, 2-3) Esta situación se confirma y además se ha podido apreciar que en general, los niños y las niñas se movían, iban a ver los cuentos, elegían el que querían, y se lo daban al adulto para que se los leyera. Además apreciaron que: *“Los que apenas hablaban en clase, ahí hablaban más”*(GD 2, 2-3). Los tutores consideraron que la actividad fue muy enriquecedora.



## **¡Cucú -Tras! ¡Quién soy! ¡Ana quiere jugar conmigo!**

Ana es una niña de 1 año y 4 meses cumplidos recientemente, que está en el nivel 0 – 1 años en la Escuela infantil. La niña comparte lectura con una voluntaria de la comunidad, que se enteró a través de una madre, amiga suya, de que necesitábamos personas que quisiera venir a contar cuentos a los niños y a las niñas de la escuela. Al iniciar la lectura, Ana está en el regazo del adulto y se muestra muy interesada en ella, no para de mirarle. Se le ve tranquila. Durante la lectura ha estado muy participativa y parecía muy motivada e interesada. (OD b)

La situación interactiva de lectura es la siguiente:

Situación interactiva	
A: adulto; N: niño/a	Información contextual
<b>A – ¡Cucu – Tras! // ¿Quién soy?/            ¿Quieres jugar conmigo? //            ¡Miau / Miau! // ¿Quién soy?            ¿Quién es? // ¿Quién es? //            ¡EL GATO! //</b>	::: en la palabra “conmigo” ::: en la onomatopeya “miau”
<b>N – Mira al adulto y a la imagen</b>	Establece atención conjunta
<b>A - ¡Cloc- Cloc! ¡Cloc- Cloc!//            ¿Quién soy? // ¡LA GALLINA!            ¡Aink- Aink / Aink – Aink! //            ¿Quién soy? // ¿Quién es este?//            ¡Ah! // ¡Mirad! / ¡Se ha caído la            vaca! ¡La ponemos aquí! ¡Todavía no            jugamos con ella!            ¡Aink- Aink / Aink – Aink! //            ¿Quién soy? // ¿Quién es?/</b>	Se desprendió la figura de la vaca, de la página del cuento



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>¿Quién es este?</b>	
<b>N - este</b>	(p)
<b>N – ¡EL CERDITO!</b>	::: en la palabra “cerdito”
<b>¡Ahora este! / ¡Mu / Mu / Mu!</b>	::: en la onomatopeya “mu!”
<b>¿Quién soy?</b>	::: en la palabra “soy”
<b>¡LA VACA!</b>	::: en la palabra “vaca”
<b>¡Qué bien!</b>	
<b>N (...)</b>	Dirigiéndose al adulto
<b>A - ¡Sí! / ¡Dime / dime! //</b>	Invitándola a continuar con el diálogo
<b>¡Cuéntame?</b>	
<b>¿Quién es este? / ¿Cómo se llama? /</b>	
<b>¡Hace! // ¡Cuac- cuac/ cuac – cuac! //</b>	::: en la palabra “soy”
<b>¿Quién soy?</b>	
<b>¡EL PATO!</b>	
<b>N – pato</b>	(p)
<b>A - ¡El pato! // ¡Sí! /</b>	
<b>¿Y éste quién es? / ¿Este quién es?</b>	
<b>N - este</b>	(p)
<b>A - ¡Uy! / ¿Y este quién es?/</b>	
<b>¡Mira! / ¡Mira en el espejo!</b>	
<b>¡Mira / eres tú! // ¡Si tú! // ¡Ah! /</b>	
<b>¡Mírate, que guapa! // ¡A que te ves</b>	
<b>muy guapa!</b>	
<b>N - apa</b>	(p)
<b>A - ¡Uy! ¡Mira! / ¡Aquí están todos</b>	
<b>los amiguitos!</b>	
<b>¿Este quién es? / ¡Este el gato!</b>	
<b>¿Quién soy? / ¡Cloc- Cloc! ¡Cloc- Cloc!</b>	
<b>// ¡La gallina! /</b>	::: en la palabra “turuleta”





## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

del momento, se mantuvo muy atenta y se lanzaba enseguida a participar, con un tono de voz muy suave, pero se le escuchaba". (OD c) La participación de Ana no tardó en darse, utilizando para ello todos los recursos que tenía adquiridos, como son gestos, como el señalamiento, las miradas, aplausos, así como el lenguaje. Ana imitaba, alguna palabra y onomatopeya, o expresión, como por ejemplo: El adulto dice: *Cuac- cuac/ cuac – cua! / ¡el pato // ¡ Oh!* Y la niña responde diciendo: *¡oh!* Elaboraba algunas aproximaciones de palabras, pero se entiende lo que quería decir. Podemos pensar que con ello la niña, se está aproximando gradualmente al conjunto de destrezas y conocimientos relacionados con la lectura, teniendo la oportunidad de ponerlas en práctica, cuando participaba.

Por otra parte, la participación del adulto estaba bastante ajustada, ofrecía unas claves verbales y no verbales que ayudaron a la niña para comprender el desarrollo de la actividad, porque proporcionan partes significativas de ellas. Estos cuentos que son más bien, un juego, ofrecen rutinas que aportan información al niño para entender el desarrollo de la interacción con el adulto, por ejemplo: *¡Cuac- cuac/ cuac – cuac! // ¿Quién soy? ¡EL PATO!* Las mismas rutinas dejan espacios para la participación de la niña, y dan pistas para la respuesta, así mismo la dramatización de la narración, por parte del adulto, ha contribuido a estructurar las oportunidades de participación. (GA 1)

La participación de la niña y del adulto aunque se ha hablado de ello de forma separada, es indudable que su análisis tiene en cuenta la consideración la situación interactiva que se da entre ellos. Apreciamos como los intentos de participación de Ana, se entrelazan con la participación de apoyo del adulto, durante el desarrollo de la actividad de lectura del cuento.

En este recorrido que hacen ambos, el adulto va adquiriendo información de las expresiones y los gestos de la niña, para conocer el nivel de conocimiento de la actividad, de la motivación y el interés, así como del grado de ayuda directa que requiere Ana. La niña por su parte, en un aprendizaje activo va alcanzando submetas para llegar a la meta final, que es la lectura del cuento.



De esta situación interactiva de lectura dialógica destacamos la participación del niño y el adulto, donde ambos están trabajando hacia una misma dirección. La niña ha mostrado una actitud colaboradora desde el primer momento y no se hicieron esperar los intentos activos de participación, poniendo en práctica las destrezas y conocimientos relacionados con una situación de lectura. Estos eran apoyados por el adulto, quien se servía de las claves verbales y las rutinas de acción que aportaba el cuento, pero también ha servido de apoyo, la dramatización de la narración del cuento, que además de mantener el interés y la motivación en la actividad, ha contribuido a estructurar las oportunidades de participación de la niña.

### **¡Lucía y Asier con el cuento de Nadarín!**

En esta lectura de cuento están una niña, un niño y un adulto, quienes están leyendo el cuento titulado "Nadarín". El interés que mostraron desde un principio por el cuento, permitió que se mantuviera alta la motivación, y con ello el adulto tenía asegurada la colaboración, pero tenía que gestionarla, que es lo que veremos a continuación. En el grupo de discusión con los docentes, las tutoras comentaron lo siguiente: "Me llamo la atención como niños tan pequeños pueden disfrutar tanto de una actividad nueva que no han hecho nunca". "Lo que puedo destacar es el lenguaje, no sabía que hablaran tanto, hasta los más chiquitines decían más palabras de lo que yo me pensaba, cuando cuentas un cuento en grupo, no escuchas realmente, no puedes escuchar a los niños, los niños hablaban". (GD 2, 1-2 años).

Lucía y Asier son una niña y un niño del nivel 1-2 años de la Escuela Infantil. Lucía tiene 2 años que acaba de cumplir recientemente, y Asier tiene 1 año y 11 meses. Aquí se muestran los diálogos de entre Lucía, Asier y el adulto, cuando leían el cuento:

Situación interactiva

Información contextual



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A: adulto; N: niño/a	
A – ¡Vamos a ver! // ¡El cuento se llama Nadarin //	(le) Pausa de más de 3 segundos
¡En un rincón perdido del mar vivía feliz un banco de pececillos//	Pausa de más de 3 segundos
¡Eran el pez rojos, (...) // ¡Solo uno de ellos era tan negro / como la concha de un mejilón // ¡Nadaba más rápido que sus hermanos y hermanas! / ¡Se llamaba Nadarín // ¡Si!	
N – din	Transcripción aproximada de “Nadarín”
N – observa la situación	
A - ¿Qué es? / ¿El pez negro?	
N - ¡nane!	Transcripción aproximada de “grande”
N – observa la situación	
A - ¡Nadarín! / ¡Se llama!	
N- ¡nane!	Transcripción aproximada de “grande”
N – observa la situación	
A- ¡Es grande! / ¡Sí! / ¡Mira aquí hay otro! / [ ¡Este es grande! / ¡Y este..	Habla simultánea
N – [ tito	Habla simultánea
A - ¡Chiquitito! / ¡Sí! / ¿Y de qué color es?	
N - ¡nego!	Transcripción aproximada
N - nego ese	
A - ¡Negro ese! / ¡Sí! // ¿Y esos de qué color son?	
N - ¡ojo!	Transcripción aproximada



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A - ¿Y ese de color son?	
N - ¡ojo!	Transcripción aproximada
A - ¡Rojo! / ¡Muy bien!	(le)
<i>¡Un mal día / apareció por las olas un pez gordo y hambriento! //</i>	Continúa la lectura del cuento
<i>¡De un bocado se zampo todos los pececillos! // ¡Solamente Nadarin consiguió escapar! //</i>	
¡Sí!	
<i>¡Estaba en las profundidades! /</i>	
<i>¡Estaba asustado / solo / y muy triste!</i>	
<i>// ¡Pero los mares estaban llenos de hermosas criaturas!</i>	
<i>¡Y nadando entre tantas maravillas Nadarin volvió a ser feliz!</i>	
<i>¡Una medusa color de arcoíris! //</i>	
<i>¡Una langosta / que se paseaba dando vueltas y vueltas! / ¡Extraños peces nadando con un hilo invisible!</i>	
¿Y esto? // ¿Cómo es?	
N- ¡nane!	
A - ¡Es grande! //	(le)
¡Sí! / ¿Cómo es? / ¿Es grande / o es pequeño?	Dirige la pregunta al otro niño que interviene menos
N- ¡nane!	Transcripción aproximada
N - ¡nane!	
A ¡Es grande! // ¡Sí es grande! //	(le)
¡A ver!	
.....	Otro niño se integró a la lectura



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p>¿Qué más cosas hay? <i>¡Un bosque de algas que flotaban brotaba sobre rocas de caramelo!</i> ¡Sí! // ¡Las rocas! // ¡Todo eso son rocas! //</p>	Continuaba con la lectura
<p>¡Ah! // ¿Y esto qué es? / ¡Ala! / ¿Y esto qué es? / <u>¡Estos son rocas!</u> ¡Y esto es!! // <u>¡Una anguila!</u></p>	::: en la palabra “anguila”
<b>N- ¡Ila!</b>	
<p>A - ¡Y esto / es un pez! <i>¡Una anguila muy grande que parecía que no tenía cola!</i> ¿Y esto? // ¡Ah! <i>¡Que parecían palmeras rojas meciéndose en el viento! //</i> ¡Y el pececito negro sigue ahí! / ¡El pececito negro!</p>	(le)  Lectura del cuento
<b>N - (...)</b>	
<p>A - ¡Sí que está el pez en el mar! ¡Entonces entre las rocas y las algas!</p>	(le)
<b>N (...)</b>	
<p>A - ¡El pececito / el que está nadando! // ¡Así! // ¿Dónde está el pez? / ¿Dónde está el pez? / ¡Ahí!</p>	(le)
<b>N - ¡Ahí!</b>	
<p>A - ¡Ahí! / ¡Bien / ¿Y qué hace el pez? / ¿Está nadando? / ¡Muy bien esta! //</p>	(le)
<b>N- ¡aquí!</b>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p>A - ¡Entonces /ocultos entre las roca y algas! // ....</p> <p><i>¡Descubrió un banco de pecesillos idénticos a él! // ¡Vamos a jugar! / (...) / ¡No se pueden quedar ahí para siempre! / ¡Deben pensar en algo! / ¡Hay un montón de peces rojos! ¿Dónde están los peces rojos? / ¡Ahí!</i></p>	<p>(le)</p> <p>El adulto indicó a una niña que se caía, para prevenirla</p> <p>Continua la lectura</p>
<p>N - (..)</p>	
<p>A- ¡Es un pez negro / no es rojo!</p>	
<p>N - ¡nego!</p>	<p>Transcripción aproximada</p>
<p>A - ¿Cómo se llamaba? // ¡Nadarin!</p>	
<p>N - ¡nadin!</p>	<p>Transcripción aproximada</p>
<p>A - ¡Nadarin!</p>	
<p>N - nadin</p>	
<p>A - <i>¡Así / vamos a nadar juntos como si fuésemos el pez más grande del mundo!</i></p> <p><i>¡Ah! / ¡Mirad chicos! // ¿Ha veis visto un montón de peces rojos? // ¡Van todos juntitos nadando! //</i></p> <p><i>¡Les enseño a nadar muy juntos / cada uno en su puesto!</i></p> <p><i>¡Mira! / ¡Qué juntitos todos los peces! / ¡Todos / todos juntitos!</i></p>	<p>(le)</p> <p>Lectura del cuento</p> <p>Lectura del cuento</p>
<p>N - nadar</p>	<p>Transcripción aproximada</p>
<p>N - (...)</p>	
<p>A - ¡Nadar todos juntos!</p>	<p>(le)</p>



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>¡Ah! / ¿Queréis saber qué le paso al final? /</b>	
<b><i>¡Después de aprender a nadar como si fueran un pez enorme! / ¿Nadarín dijo! / ¡Yo soy el ojo!</i></b>	Lectura del cuento
<b>¡Me ayudas a pasar la página!</b>	El adulto le pide ayuda a uno de los niños
<b>¡Muy bien! / ¡Muchas gracias!</b>	
<b>N - uto</b>	
<b>A - ¡Sí! // <i>¡Nadando en las aguas frescas de la mañana / bajo el sol del mediodía // espantaron al gran pez!</i></b>	(le) Lectura del cuento
<b>¡Muchos peces! / ¿Verdad? / ¡Muchos peces! // ¿Os ha gustado este cuento?</b>	

El adulto desde un principio ha empezado a estructurar la actividad, diciendo: *¡Vamos a ver! // ¡El cuento se llama Nadarín!* Se nombra el título y con ello inicia centrando la atención de la niña y el niño. Luego va haciendo la lectura del texto, se detiene para hacer preguntas (¿Cómo es? / ¿Es grande / o es pequeño?). También va teniendo en cuenta las aportaciones que hacen la niña o el niño (El niño comenta: - *¡Inane!* Y el adulto dice: - *¡Es grande!*). Al final de la lectura termina diciendo *¿Os ha gustado este cuento?* Solicitando su valoración como conclusión de la actividad de lectura. Esta forma de organizar la tarea, muestra el proceso a seguir que facilita la comprensión total de la actividad. Entendemos que los niños a través de estas experiencias, son capaces de aprender este proceso y de prever lo que se hace en cada momento, e incluso prever lo que se espera de ellos y así anticiparse interviniendo cuando lo ve oportuno, en relación a sus intereses y a los conocimientos adquiridos, los cuales pone a prueba en ese momento. Por ejemplo, cuando en los diálogos se está haciendo referencia al tamaño de uno



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

de los peces, en el momento que el adulto dirige la atención del niño hacia otra imagen, él se anticipa y dice "tito" por chiquitito; el adulto recoge su aportación y dice: "*Chiquitito, sí*".

Por otra parte, en la secuencia de participación apreciamos como la niña y el niño tienen la iniciativa de intervenir con los comentarios de sus observaciones particulares, como por ejemplo, en el diálogo donde el adulto comenta: *¡Mira! / ¡Qué juntitos todos los peces! / ¡Todos / todos juntitos!*, y el niño interviene diciendo: *¡nadar!* Haciendo referencia a la narración del adulto sobre los peces que nadaban juntos para formar un gran pez. En esta situación el adulto refuerza la aportación del niño con una afirmación: *¡Nadar todos juntos!* Y así reconoce su aportación y la refuerza, continuando el diálogo del niño.

En esta situación de lectura es posible reflexionar sobre cómo se entrelazan las participaciones del niño, la niña y el adulto, que aunque parezca que estamos insistiendo en analizarlas por separado, su estudio sólo tiene interés y sentido cuando se relacionan mutuamente. Y esto es así, porque ambos participantes contribuyen desde su particular perspectiva. El adulto en su función de andamiaje, orienta el interés (*¡Y el pececito negro sigue ahí! / ¡El pececito negro!*); plantea la situación de forma que el niño la pueda manejar desde sus habilidades y conocimientos (*¡El pececito!.../ ¿De qué color es?/ ¿Cómo es?*); mantiene la actividad del niño, dirigiendo sus acciones (*¿Dónde está el pez? / ¿Y esto es? ¡Me ayudas a pasar la página!*) resalta aspectos significativos para el niño (*¿Cómo es? / ¿Es grande / o es pequeño?*); y además aporta su particular forma de entender y enfocar la lectura, leyendo párrafos literales del cuento, destacando aspectos

El niño y la niña por medio de sus intentos activos de participación, muestran y ponen en práctica sus conocimientos sobre los significados o conceptos que presenta el cuento, y sobre sus conocimientos o la forma de entender la actividad de lectura, así como sus habilidades y destrezas en el uso y manejo de los libros.



En esta situación de lectura fue interesante observar los siguientes aspectos: la organización de la actividad que facilita la comprensión y la participación en el proceso de lectura en situación interactiva niño – adulto; la iniciativa del niño para intervenir aportando sus comentarios sobre la lectura, poniendo así en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas; las participaciones entrelazadas del niño y el adulto, el adulto en su función de andamiaje y el niño con sus intentos activos de participación.

### **¡María y Daniel! ¡Soplan y soplan! ¡Con el Lobo Feroz!**

En esta situación interactiva están María y Daniel y una madre de la Escuela como voluntaria. María y Daniel son alumnos del nivel 2-3 años, María tiene 2 años y 10 meses y Daniel tiene 3 años. Los tres están compartiendo el cuento de los “Tres Cerditos”, es el primer cuento que leen juntos. En el grupo de discusión una tutora comentó lo siguiente: “Me pareció una experiencia muy interesante, muy gratificante, porque se ve desde fuera de como los niños, como todo lo que has trabajado durante el curso se plasma, sobre todo la atención, como los niños se quedan cuarenta minutos, cuarenta y cinco minutos atentos con un cuento con otro, con gente sobre todo desconocida que no les dio un ningún tipo de miedo, de rechazo”. (GD, 2-3)

La situación de lectura dialógica es la siguiente:

Situación interactiva	
A: adulto; N: niño/a	Información contextual
A - ¡Los Tres cerditos! / ¡ <u>Ala!</u> / ¡A ver qué personajes hay! / ¿Aquí hay un? // ¡ <u>Cerdo!</u>	Expresó sorpresa al abrir el cuento
¿Y qué hace el cerdo? / ¿Qué hace? / ¿Cómo hace? / ¡ <u>Onik, oink, oink!</u> / ¡Así!	::: en la palabra “cerdo”



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>N – oink, oink, oink</b>	
<b>N - oink, oink, oink</b>	
<b>A - ¡Muy bien! / ¡A ver / a ver! / ¡A ver qué más hay! // ¡Un lobo!</b>	::: en la palabra “lobo”
<b>N - un lobo</b>	::: en la palabra “lobo
<b>N - lobo</b>	
<b>A - ¡Un lobo! / ¡Bien! / ¡Un lobo FEROS!</b>	
<b>¡Dice / ¡Había una vez tres cerditos que se fueron por el mundo a buscar fortuna!</b>	
<b>N - no veo</b>	
<b>N- (...)</b>	
<b>A - ¡Mira donde están! / ¡Ahí! / ¡Uno de los cerditos decidió hacerse una casa y se la construyó de paja // ¿Dónde está la casita?</b>	
<b>N - ¡ahí!</b>	
<b>A - ¡Ahí! / ¿Pasamos la página? / ¡Muy bien! / ¡Dice! //</b>	
<b>¡Llego el lobo llamo a la puerta! ¿Cómo llamo a la puerta? / ¡Toc, toc, toc!</b>	Da golpes al libro
<b>N – toc, toc, toc</b>	Dan golpes al libro
<b>A - ¡Dice! // ¡Cerdito! / ¡Cerdito déjame entrar! ¡Y el cerdito contestó! / ¡Ni por los pelos de mi barbilla! / ¡Entonces el lobo dijo! // ¡Pues soplaré y soplaré! / ¡Y tu casa tiraré! /</b>	Continúa la lectura del cuento



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

¿Cómo sopla? / ¡Uf!	::: en la expresión “uf”
N – ¡uf!	:::en la expresión “uf”
A - ¡Fuerte! / ¡Fuerte! / ¡Uf! / ¡A ver! // ¡Fuerte / fuerte! // ¡Así que! ¡El <u>lobo soplo y soplo!</u> / ¡Y la casa <u>ah!</u> / ¡TIRO! / ¡Y al cerdito sin casa dejo! ¿Qué pasó? / ¿Cómo es que se cayó la casa / ¿Por qué tiró tan fácil la casa el lobo? / ¿De qué estaba hecha la casa?/ ¿De qué?	
N – de paja	
A - ¡De paja! / ¡Bien! / ¡La paja se cae fácil! / ¿A qué sí?	
N – mi casa es grande	
N – ¿el cerdito?	
A – ¡Ah! // ¿Dónde está el cerdito?	
N - ¡Con mama!	
A – ¡Se fue con el otro cerdito! / ¡No se lo comió el lobo! <i>¡El otro cerdito construyo una casa de madera, luego el lobo!</i>	
N – (ambos niños) ¡el lobo!	
A - ¡Llamo a la puerta!	
N – (ambos niños) ¡toc, toc, toc!	
A - ¡Si! // ¡Toc, toc! / ¡Y dijo! / ¡Cerdito, cerdito / <i>déjame entrar!</i> / ¡El cerdito no quiere! // ¡Y el cerdito le contestó! // <i>¡Ni por los pelos de mi barbilla!</i> // ¡Y entonces el lobo dijo! //	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p><i>¡Pues soplar y soplar y tu casa tirare!</i> <i>// ¡Uf!</i></p>	<p>::: en la expresión “uf”</p>
<p><b>N - ¡uf!</b> <b>N - Y los cerditos</b></p>	<p>::: en la expresión “uf”</p>
<p><b>A - ¡Soplo / soplo! // ¡Y la casa se cayó!</b> <b>// ¡Pataplan!</b> <b>¿De qué estaba hecha la casa del cerdito? / ¿Con qué la construyó? / ¿De? // ¡Ma/ de/</b></p>	
<p><b>N - ¡ra!</b> <b>N - ¡madera!</b></p>	
<p><b>A - ¡De madera! / ¡Muy bien!</b> <b>¡Y el cerdito fue corre que te corre a la casa del tercer cerdito!</b> <b>¿Cuántos cerditos eran? / ¿Cuántos? / ¡Eran uno / dos/ y tres!</b> <b><i>¡El tercer cerdito construyo una casa de ladrillos! // ¡Que bonita! / ¿Y llegó? // ¡El lobo! / ¡Y llamo el lobo y dijo! // ¡Cerdito / cerdito! / ¡Déjame pasar! // ¡Y dijeron los tres cerditos! / ¡Ni por los pelos de mi barbilla! // ¡Y entonces el lobo dijo! // ¡Pues soplar y soplar y tu casa tirare! // ¡Uf!/ ¡Mientras el lobo soplabo y soplabo, los cerditos escaparon! / ¡Y se salvaron!</i></b> <b>¡La casita del tercer cerdito! / ¿Estaba hecha de? / ¡La / dri/ llos/ ¡Ladrillos! / ¡Bien!</b></p>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>¡Vamos a contar a los cerditos!</b>
<b>¡Uno / dos / tres!</b>
<b>¡Vamos a contar las casitas de los cerditos!</b>
<b>¡Uno / dos / tres!</b>
<b>¡Una casita era de pa /</b>
<b>N - paja</b>
<b>A - ¡Otra casita era de ma / de / ra</b>
<b>N - ¡madera!</b>
<b>A – ¡Muy bien! / ¡De madera!</b>
<b>¡Y la última casita estaba hecha de</b>
<b>la / dri</b>
<b>N – llos!</b>
<b>A - ¡Muy bien! ¡De Ladrillos!</b>
<b>¡Y quién se quiere comer a los cerditos!</b>
<b>/ ¡El / lo /...</b>
<b>N –¡ el lobo!</b>
<b>A - ¡Y a ver a ver! // ¡Y colorín colorado!</b>
<b>¡Este cuento / se acabado!</b>
<b>N - ¡acabado!</b>
<b>A - ¡Y colorín colorete por la chimenea</b>
<b>sale un cohete!</b>

El cuento de los Tres Cerditos es un cuento conocido por los niños en el ámbito escolar, según refiere la tutora, y seguramente también en el contexto familiar, pues es un cuento muy popular. Desde el inicio de la lectura, María y Daniel se mostraron entusiasmados y con muy buena predisposición para colaborar. Ellos aprovecharon todas las oportunidades que tuvieron para participar, como fue contestando a algunas preguntas, o bien con el gesto de



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

señalamiento, y también con acciones, por ejemplo soplando o golpeando con el puño, cuando se les pidió que simularan llamar a la puerta. Posiblemente, el que ya conocieran la historia tendría sus ventajas para ellos, porque saben lo que va a suceder, y para el adulto, porque tiene asegurado el interés de María y Daniel.

La participación conjunta del adulto y de la niña y el niño, fue evolucionando durante el curso de la actividad de lectura, como se reflejan en las preguntas y en las intervenciones de María y Daniel. En el grupo de discusión, la madre que participó en esta situación de lectura, no dice: “No sabía muy bien cómo iban a responder los niños, así que empecé preguntándoles sobre los personajes, y así fue como hice preguntas muy básicas, luego les fui pidiendo más y cuando no me contestaban, les daba pistas, en fin, que el inicio es para conocernos” (GA 2) El apoyo que aporta el adulto se va ajustando poco a poco, en función de las percepciones sobre las habilidades, destrezas y conocimientos de los niños. Una de las primeras preguntas fueron: ¿Y qué hace el cerdito? ¿Qué hace? ¿Cómo hace? ¡Oink, onik, oink! Que pasaron a formularse exigiendo más a los niños: ¿Una casita era de..pa..? ¿Con qué la construyó? De ma..de.. Estas pistas para las respuestas apoyaron la participación de María y Daniel.

En este cuento podemos resaltar los esquemas narrativos repetitivos, que secuencian la acción de la historia y que también dan pistas a los niños tanto para la comprensión de la trama del cuento, como para entender el desarrollo de la actividad de interacción con el adulto, y así como para predecir lo que va a suceder: *¡Cerdito, cerdito / déjame entrar! / Y el cerdito contesto / ¡Ni por los pelos de mi barbilla! // ¡Y entonces el lobo dijo! // ¡Pues soplar y soplar y tu casa tirare! // ¡Uf!* Posiblemente en esto radica el éxito de este cuento entre niños y adultos. Estos esquemas narrativos del texto contribuyeron en la organización de la actividad, del que era responsable el adulto, quien por su parte hizo una primera presentación de los personajes del cuento, y terminó con afirmaciones y preguntas a modo de reseña: ¡Una casita era de! / ¡Y la



última casita estaba hecha de la / dri..! ¿Y quién se quiere comer a los cerditos?

En esta situación de lectura dialógica fue posible apreciar como María y Daniel participaron en las oportunidades que se le presentaron, haciendo el uso del lenguaje, gestos y acciones. Observamos también cómo evoluciona la participación conjunta del adulto y de la niña y el niño, ajustando el nivel de apoyo que dedicaba el adulto, reflejado en preguntas más cercanas a sus potencialidades. Así también vemos como el adulto organiza el cuento, sirviéndose para ello de presentación de los personajes, de una reseña y de los esquemas narrativos que se repiten en el texto. Además de formar parte de la organización de la actividad, estos esquemas favorecen la comprensión de la lectura, el desarrollo de la interacción con el adulto, la anticipación de los sucesos de la historia, y los momentos para la participación. Esto mismo se vio favorecido por el hecho mismo, de que era un cuento conocido por los niños.

### **¡Laura y Sara con el Cuento de Caperucita Roja!**

Le toca al grupo del nivel 2-3 años participar en la lectura dialógica de cuentos, y de ese día hemos recogido varias grabaciones, y entre ellas está la de Laura y Sara, que comparten lectura con una madre voluntaria de la Escuela. Laura tiene 2 años 9 meses y Sara 2 años 11 meses.

En el grupo de discusión con las educadoras, reflexionamos sobre lo positivo de la experiencia en los niños que apenas hablan en el aula, pues se observó que esos niños hablaban más cuando han estado compartiendo lectura en la actividad de lectura dialógica. (GD 2, 2-3)

Laura y Sara están muy motivadas en el momento de iniciar la lectura, y



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

esto fue lo que sucedió:

Situación interactiva		
A: adulto; N: niño/a		Información contextual
A – ¡Llamamos a caperucita!		
N – (ambas niñas) ¡caperucita ábrete!		
A – (Toc / toc / toc) / ¡ <u>Ach!</u> / ¡No se abre caperucita! // ¡Espera! / ¿Le cantamos? //		Da golpes a la portada del libro
¡Caperucita ábrete! / ¡Caperucita ábrete! / (Toc / toc / toc)		Entona una melodía Da golpes a la portada del libro
N – ¡magia!		
N - ¡magia!		
A - ¿Hacemos magia? / ¡Venga / a ver! // ¡ <u>Patatín / patatán!</u> ¡Caperucita se abra..?		
N - ¡Ya!		
A - ¡Ya! / (Toc / toc / toc) / ¡A ver / ¡A ver! / ¡Ah! / ¡Ya se ha abierto! ¡A ver! / ¿Qué pasará con caperucita? / ¡Chicas! / ¡Ñam/ ñam ñam! / ¡Eso no hace caperucita! / ¡Ah! / ¿ <u>Quién es?</u>		Da golpes a la portada del libro ::: abierto
N - ¡el lobo!		
N- ¡el lobo!		
A - ¿ <u>Y ésta quién es?</u> // ¡Caperucita!		Señala en una imagen del cuento
N - ¡Caperucita!		
N - ¡Caperucita!		
A - ¡A ver / a ver / a ver! / ¿ <u>Quién es ésta?</u> / ¿Y a dónde va a ir?		Señala en una imagen del cuento



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>N - ¡Caperucita!</b>	
<b>A - <u>¿A dónde va a ir?</u></b>	
<b>N - ¡a la casa de su abuelita!</b>	
<b>N- ¡ abuelita!</b>	
<b>A - <u>¿Y qué le va a llevar?</u> //</b> <b>¡Le va a llevar fruta! / ¡Le va a llevar dulces! / ¡Y le va a llevar una tarta!</b> <b>¡Pasteles! // <u>¿Dónde lo lleva chicas?</u></b>	Hace la pregunta Da la respuesta
<b>N - ¡A su casa!</b>	
<b>A - <u>¿Y dónde lo lleva?</u></b>	
<b>N - ¡En la cestita!</b>	
<b>A - ¡En la cestita!</b>	
<b>N - ¡Y el lobo es muy malo!</b>	
<b>N - ¡El lobo!</b>	
<b>A - ¡Y el lobo es muy malo! ¡Caperucita iba por el bosque/ ¡Ta -tara- ta! / ¡Ta -tara- ta / ¡A mi abuelita voy a ver!</b> <b>¡Y mira con quien se encuentra / chicas!</b> <b>// <u>¿Con quién se encuentra?</u></b>	Entona una melodía
<b>N - ¡Con el lobo!</b>	
<b>N - ¡lobo!</b>	
<b>A - ¡<u>Con el lobo!</u> / ¡Que la dice! / ¿A dónde vas caperucita? //</b> <b>¡Llevo una cesta de comida a mi abuelita!</b> <b>// ¡A sí! // ¡Dijo el lobo con una mueca!</b>	
<b>N - ¡el lobo!</b>	
<b>A - ¡El lobo! / ¡Sí! //</b> <b>¡Caperucita siguió por el bosque / ¡La / la</b>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

*/ la / la / la! ¡A mi abuelita voy a ver!*

Entona una melodía

*¡El lobo corrió / corrió/ corrió! / ¡A la casa de la abuelita! / ¡Y toco la puerta!*

*// ¡Toc / toc! / ¿Quién está aquí? /*

*¡Pregunto la abuela?*

**N - ¡la abuelita!**

*A - ¡Soy yo! / ¡Caperucita Roja! / ¡Le contesto! // ¡El lobo hizo una voz muy muy dulce!*

*¡Está engañando a la abuelita! / ¡Uy!*

**N - ¡Huy!**

*A - ¡Te he traído una cesta de comida! / ¡Le dijo! / ¡Pues pasa entonces! // ¡Dijo la abuelita! //*  
*¡Ah! / ¡El lobo entro y salto sobre la cama de la abuelita! / ¡Y la engullo de un bocado! // ¡Ñam / ñam / ñam! / ¡Ñam / ñam / ñam! / ¡Se comió a la abuelita! // ¡Al cabo de un rato caperucita llevo a casa de su abuelita! //*  
*¡Entro directamente / ¿Y? // ¡Ah!*

**N - ¡ah!**

*A - ¡Se acercó a la cama! / ¡Porque estaba la puerta abierta! / ¡Abuelita / Abuelita! / ¿Qué ojos más grandes tienes? / ¡Son para verte mejor! / ¡Le contesto el lobo! / ¡Abuelita / Abuelita! / ¡Pero y esas orejas! / ¿Que grandes son? / ¡Son para*



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

**oírte mejor!**

**¡Abuelita / Abuelita! / ¡Pero! / ¿Qué  
dientes más grandes que tienes? / ¡Son  
para comerte mejor! / ¡Uy! / ¡Y en esas  
que el lobo salto de la cama! / ¡Y se  
comió a Caperucita Roja // ¡Ah! /  
¿Y ahora qué pasa? / ¡La Abuelita y  
Caperucita estaban en la tripa del lobo! /  
¡Ala!  
¡Pero un cazador que pasaba por ahí! /  
¡Y escucho el ruido! / ¡Entro y vio al lobo  
malvado!  
¡Chaz / chaz / chaz! / ¡Abrió al lobo! / ¡Y  
saco de su barriga a la Caperucita! / ¡Y a  
su abuelita! / ¡Hurra / Hurra!**

**N - ¡hurra!**

**A - ¡Le rompió la tripa por en medio!  
¡Chaz / chaz / chaz! // ¿Y quién salió? /  
¿La abuelita y?**

Espera respuesta

**N - ¡Caperucita!**

**A - ¡Hurra / Hurra! / ¡Están muy  
contentas! / ¡Somos libres! / ¡Somos  
libres! / ¡Comieron lo de la cesta y  
vivieron felices! // ¡Y colorín colorado! /  
¡Este cuento se ¿ha?**

Espera respuesta

**N - ¡acabado!**

**A - ¿Queréis que leamos otro? /  
¡A ver / a ver! ...**



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

Laura y Sara se mostraron motivadas e implicadas desde el inicio, colaborando con buena predisposición. Han estado muy activas, participando en la mayoría de las oportunidades que daba el adulto, como parte del apoyo que dirigía a la participación de las niñas. No cabe duda que estaban compartiendo lectura de un cuento muy conocido, y que ambos, niñas y adultos reconocían personajes y partes de la historia. Este conocimiento permitió una mayor participación de las niñas, respondiendo a las preguntas, anticipando los acontecimientos de la trama, y conservando el interés hasta el final de la lectura.

La estructuración de la lectura que propone el adulto, facilita la participación de Sara y Laura, desde el inicio de la actividad. La ayuda que aporta tiene en cuenta los conocimientos de las niñas sobre la historia, como cuando pregunta, en relación a la protagonista: *¿Quién es esta? ¿Y a dónde va a ir?* Y cuando le pregunta en relación a la comida que lleva a la abuelita: *¿Dónde lo lleva chicas? , ¿Y a dónde lo lleva?* Las respuestas no dilataban en darse, y las niñas se motivaban mucho más, cuando participaban.

El adulto tiene en cuenta sus habilidades y destrezas en relación a la lectura, y favorece toda la participación posible de las niñas. Así se aprecia en los primeros diálogos para iniciar la lectura, dónde las niñas dicen: *"¡Magia!"* Proponiendo al adulto esta manera de empezar el cuento. El adulto responde: *"Patatín, patatán, caperucita se abra..."* y las niñas responden: *"¡Ya!"* También se aprecia a lo largo de la lectura como las niñas intervienen repitiendo o imitando una expresión: *"¡Ah", "¡Huy!", "¡Hurra!"*, acompañando así la narración del cuento que hace el adulto.

En este cuento como en otros, hay un esquema narrativo que caracteriza esta historia, que parte de este esquema es: *"¡Abuelita, abuelita! ¿Qué ojos tan grandes tienes?"* Además de darle entidad a este cuento, favorece a mantener el interés por la historia, que estuvieron esperando a este pasaje de la trama y a su desenlace.

Esta situación interactiva de lectura dialógica tiene como aspectos a



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

destacar, la participación dinámica de las niñas, que estuvo favorecida por el apoyo del adulto que tenía en cuenta los conocimientos sobre la historia del cuento, así como las habilidades y destrezas en la lectura compartida de cuentos. La estructuración de la lectura que presenta el adulto, ajustando el apoyo a las necesidades de las niñas, favoreció grandemente su participación. El conocimiento sobre los contenidos del cuento permitió una mayor participación de las niñas, manteniendo el interés a lo largo de toda la lectura



**¿Esto qué es? ¡Uy! ¡Un conejito! // ¡Mira este es el conejito triste! / Mira está llorando/ está llorando**



### **c. Situación Interactiva de Participación de los Niños, las Niñas y el Adulto, en Intersubjetividad colaborando en la Actividad de Lectura.**

#### **Categorías de Análisis PA- 5 y PN - 6.**

En estas categorías de análisis se han clasificado las situaciones de lectura dialógica de cuentos, que se caracterizan por la participación activa de los niños y las niñas, que manifiestan capacidad de interpretar y colaborar de forma dinámica en la definición de la situación y en la dirección que toma la actividad. En las situaciones de estas categorías de participación, los niños y las niñas revelan mayor conocimiento y control de la actividad de lectura, a través de mayores intentos activos de participación, y asumiendo mayor responsabilidad en el logro de la meta en la que colaboran con el adulto.

La responsabilidad en el control de la actividad es transferida por el adulto, pero sin dejar de apoyar los esfuerzos del niño y de la niña, por apropiarse de más conocimiento sobre la situación interactiva de lectura. La participación del adulto en estas categorías de análisis es la de facilitar esta transferencia, concediendo la responsabilidad de la actividad en función de las competencias demostradas por el niño y la niña, en el manejo de la situación de lectura. Para ello, el adulto es sensible a la información sobre el modo en que el niño o la niña interpretan la actividad, y la forma de enfocarla para abordarla y resolverla, cuando están colaborando en el interés común que se ha establecido. Entendemos que ambos se involucran en procesos de pensamiento que implican colaboración, situándose en una posición de intersubjetividad, de comprensión mutua, donde es posible entenderse el niño, la niña y el adulto. Las perspectivas particulares de la niña y el niño y del adulto, se entrelazan para colaborar, y van cambiando en el curso de la actividad.



Como resultado se observa el progreso en las habilidades, destrezas y conocimiento de la actividad y el uso de instrumentos culturales socialmente valorados, como es la lectura, asumiendo mayor responsabilidad en el manejo de la actividad.

A continuación analizaremos las situaciones de lectura dialógica clasificadas en este apartado. Pero antes, es preciso recordar que las situaciones de lectura dialógica se presentan con una breve introducción, pormenorizando las circunstancias del momento que nos ayuden a situarnos para comprender los diálogos entre el niño, la niña y el adulto que comparten la lectura del cuento. Esta introducción tiene la finalidad de apoyar la comprensión de lo que sucede en ese instante, y nos será útil para comprender mejor los diálogos que se presentan a continuación, siguiendo las convenciones acordadas en el Capítulo III, Diseño de la Investigación. Paso seguido, expondremos el análisis realizado sobre la situación de lectura dialógica, para descubrir elementos que nos sean importantes para la investigación. Y para finalizar subrayaremos del análisis, aquellas evidencias que nos servirán para las conclusiones del estudio.

Las situaciones de participación dentro de las categorías P 5 y P 6, son las siguientes:

### **¡Mateo, Pablo y Matías, y el cuento del Autobús de Jesús!**

Mateo, Pablo y Matías están compartiendo lectura con una madre de la Escuela, que nos apoya como voluntaria para participar en la experiencia de lectura de cuentos. Los tres niños pertenecen al nivel 2-3 años de la Escuela infantil. Mateo y Matías tienen 3 años de edad y Pablo tiene 3 años y 2 meses. Su compañera adulta les anima a que elijan la lectura que más les llama la atención. Los diálogos que se presentan a continuación, pertenecen a la lectura del tercer cuento que comparten, apreciándose que siguen motivados e igual de interesados que al principio. (OD k) En el grupo de discusión con las docentes de este nivel, se comentó que se dieron situaciones de lectura en el



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

que en vez de leer, describían lo que veían centrando su atención en lo que les interesaba. (GD 2, 2-3) En algunos de estos casos, como el que ahora presentamos aquí, vemos que son los niños los que manifiestan interés en algunos elementos significativos de la lectura, y en cierto modo están guiando la actividad. El adulto atiende a sus demandas y permite que los niños intervengan, pero no deja de apoyar su participación y de ayudar en el desarrollo de la actividad.

Aquí presentamos la situación interactiva de lectura para su análisis, donde se transcribe el diálogo del niño que habla, comprendiendo que los demás participaban prestando atención y observando lo que sucede.

Situación interactiva	Información contextual
A: adulto, N: niño o niña	
A – ¿Queremos que contemos otro? Vamos a elegir un cuento Mateo, ese, // ¿ese te gusta?, / venga <u>¡El Autobús de Jesús!</u>	::: la palabra autobús y la palabra Jesús
¡Esta es la cochera! / ¿ y Cuántos autobuses hay? Uno, dos, tres <u>¡Tres autobuses hay en la cochera!</u>	::: la palabra cochera
N- <u>un coche</u>	
N- [ Mira ¡UN POLICÍA!	Diálogo simultáneo
A- [¡Un coche! Claro/ Se va a la cochera	Diálogo simultáneo
N – (...) se va	Uno de los niños se dirige a los otros
A – Sale temprano de la cochera y recoge a los pasajeros, lleva a las personas al trabajo y va a la escuela Mira este es Martín y este es su papá, que	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

están esperando el autobús de Jesús, para que les <u>recoja</u>	
N – Mira un coche y una moto	
A – Una coche y una moto, Pablo/ ¡A ver si hay asientos para sentarse! El autobús arranca. A veis visto cuantas personas suben al autobús :: la palabra autobús	
N – ¡Pi, pi!, Un coche, dos coches, N - ¡UN COCHE ROTO!	
A – Un coche roto ¿Qué pasa? // ¿No funcionan los coches?	
N – un coche y ¡UNA MOTO! ¡run, run!	
A - ¡Hay dos motos! Vamos a ver cuántos coches hay? ¡Vamos a contarlas!	
N – Uno, dos, tres. N - ¡Hay un coche roto!	
A - Hay un coche roto	
N – MIRA AQUÍ, MIRA AQUÍ! /	
A - ¡Se ha roto! ¿Sabéis dónde está el coche rojo?	
N – (señala un coche)	
A – ¡No! / ¡Ese es el verde! ¡El rojo! ¿Dónde está el coche rojo?	
N - ¡Aquí! N - ¡No! ¡Es naranja!	
A - Bueno / un poco rojo Luego elegimos otro, / <u>¡ahora seguimos con este! ¿no?</u> Ahora elegimos otro, y	El adulto aprecia que declinaba el interés de los niños en el tema de la narración



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

**ahora le toca a // Pablo/ que tú ya elegiste**

**uno**

**¡Al final la situación está solucionada!**

**Y el autobús circula otra vez por la**

**calzada! Los viajeros están de nuevo** ::: la palabra "Mira", y señala al autobús

**listos, y pronto llegaran a su punto de**

**destino. ¡Mira!**

**Y colorín colorado este cuento...**

**N- ¿Se ha acabado?**

En estos diálogos es posible apreciar como los niños participan activamente, y están propiamente dirigiendo el rumbo de la actividad, en función a sus propios intereses, que los hacen explícitos y los comparten con el adulto y entre ellos mismo. Como cuando uno de los niños que participa, señala entusiasmado *¡UN COCHE ROTO!*, y entonces el adulto continúa el diálogo dirigiéndolo hacia ese tema diciendo: *Un coche roto, ¿Qué pasa? // ¿No funcionan los coches?* Y a partir de ahí se dieron varios diálogos relacionados con este centro de interés,

En esta situación interactiva, los iguales están ofreciendo oportunidades únicas de motivación mutua y de aprendizajes, compartiendo sus observaciones y sus conocimientos sobre lo que están hablando, como cuando dicen: *¡Un coche y UNA MOTO! / irun / run!*, o bien cuando dicen: *¡Mira un POLICIA!* Expresándose con entusiasmo y dramatizando en ocasiones. Curiosamente los niños participaban de manera organizada, si bien uno de ellos, Matías, elaboró menos diálogos, pero participaba con su actitud observadora y con gestos, como el señalamiento. Podemos decir que la interacción entre iguales estuvo mediatizada por el texto, dándose situaciones de apoyo mutuo, y de colaboración entre ellos para seguir trabajando en el mismo centro de interés.

Por su parte, el adulto no tenía más remedio que ceder en algún momento la dirección de la actividad, ante la dinámica participación de los niños, que



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

empujaban hacia lo que les llamaba la atención. Podemos poner como ejemplo, como cuando los niños estaban emocionados ante el descubrimiento de *¡UN COCHE ROTO!* Mientras el adulto les leía sobre las personas que suben al autobús diciendo: *¡A veis visto cuantas personas suben al autobús!* Fue claro que los niños tenían sus intereses propios, y fue hacia ahí donde dirigieron su participación. Durante el desarrollo de los diálogos observamos como el adulto apoya sus intereses, recogiendo sus aportaciones y dándoles continuidad, como cuando el niño dice: *¡Mira un coche y una moto!* Y el adulto continua diciendo: *¡Un coche y una moto, Pablo!* También apreciamos como el adulto apoya la participación de los niños, permite cierto control, y mantiene una estructura hasta alcanzar la meta, que es llegar al final del cuento.

Una situación curiosa se dio cuando el adulto les preguntaba ¿Dónde está el coche rojo? Y uno de los niños dijo ¡No! / ¡Es naranja!, y el adulto respondió: ¡Bueno / un poco rojo! Puede ser un ejemplo de cómo los niños manejaban conceptos y también conocimiento sobre la situación interactiva de lectura.

Los diálogos reflejan cómo el texto provocó en los niños, la expresión de su particular interpretación, y de su planteamiento de la actividad, que giró en torno a los intereses delimitados por los niños.

De esta situación interactiva podemos destacar varios aspectos, como es la dinámica participación de los niños, los intereses definidos por ellos, la interpretación que hacían y la dirección que tomó la actividad bajo su control. Es necesario considerar el apoyo mutuo entre iguales, aportando motivación y conocimientos. Así como también el apoyo del adulto a la participación de los niños, teniendo en cuenta sus aportaciones y colaborando con ellos.



## ¡Luis y los muchos cuentos!

Es una situación interactiva donde participan con el niño, la abuela de uno de los niños de la Escuela que se presentó como voluntaria, con otras madres. El niño es alumno de uno de los grupos del nivel de 1-2 años, se llama Luis y tiene 1 año y 7 meses. “Se le ve contento y con ganas de empezar, no extraño para nada a la tutora y se le vio resuelto”. Luis elige el cuento que quiere leer, se sienta a lado del adulto y abre el cuento sobre sus piernas para pasar las páginas. (OD d, 1-2)

A continuación presentamos la secuencia de diálogos que se dieron durante la lectura dialógica de cuentos en el que participó Luis.

Situación interactiva	
A: adulto, N: niño o niña	Información contextual
A – ¡A ver! Vamos a empezar por el principio. ¡Vale! ¡Mira! <i>Es hora de comer, Coco va a lavarse las manos</i>	(le) y pausado, tranquilo ::: en la palabra “principio”
N- [ mmmmmhhh	Se queja
A – si va a comer. ¡Mira!	
N- a come	Transcripción aproximada
A – va a comer. <i>Se sienta correctamente en la mesa,</i> <i>¡Omm! ¡Qué bueno!</i>	
N – (el niño se levanta y se va)	Busca otro cuento
A – A ver, / <i>¿Vemos otro?</i> A ver / <i>¿ahora vas a por otro? / A ver</i> <i>¿Cuál quieres? / ¿Ahí te vas a poner? ¿Ahí?</i>	El niño le da un cuento



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

/ y ¿Ahora cuál? / A ver	
¿Cuál quieres? ¡Ah el de Coco! ¡Siéntate!	
N- ¡No! ¡Pocoyo!	
A – Pocoyo / ¿Me lo enseñas? A ver	El niño tiene el cuento sobre sus piernas abierto
N - si ¡Pocoyo!	Señala
A - ¡Anda mira Pocoyo!	Mira lo que señala el niño
Y ¿Este quién es?	Señalando otra imagen
N - ¡Pato!	Transcripción aproximada
¿Este?	
N – (...) ¡Pocoyo!	
A - ¡Mira! / Pocoyo y el elefante	
N – oto atate	Transcripción aproximada
A - Si	
N - otooute	Transcripción aproximada
A - ¡Si! // A ver	
N - Otouti ot	Transcripción aproximada
A - ¿Qué de Pocoyos hay? / ¡Ahí! ¿Leemos?	
¡Hola Pocoyo! A ver	
N - Tu ototo	Transcripción aproximada
A – Y ¿Esta quién es? ¡Eli!	::: la palabra “Eli”
N- ¡Otro pocoyo!	Deja el cuento a un lado y va a buscar otro
A – Otro Pocoyo ¡Qué bien!	Está mirando al niño que coge
¡A ver que coges ahora! / ¡No ese es muy grande! / ¡Coge otro pequeño!	cuentos
Ven siéntate / Ven a ver /	
¡ Hay que perro más grande!	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>N – Oto pelo</b>	Abre el cuento en sus piernas
<b>N - ¡Otro perro! ¿Qué lleva en la boca? //</b> <b>¿A ver que más hay?</b> <b>La mamá, el papa y los nenes</b> <b>¿Qué hay?</b>	
<b>N – Nenes</b>	
<b>A – Un nene</b>	
<b>N - Uno</b>	
<b>A - ¡Aquí que hay peces!</b>	
<b>N - Peces</b>	Transcripción aproximada
<b>A – ¿Y aquí? /¡Un ga... // ¡Un gatito!</b>	
<b>N - ¡Oto gakiko! // ¡Oto gakiko!</b>	Transcripción aproximada
<b>A – ¡Anda! ¿Ahora cuál?</b> <b>Ven siéntate /Siéntate aquí /</b> <b>Venga a ver / ¡Anda! / ¿Qué hay aquí?</b>	El niño va por otro cuento
<b>N - eto</b>	Transcripción aproximada
<b>A -¿Qué es esto? /</b> <b>¡Un camión de bomberos!</b> <b>¡Esto es un coche!</b>	
<b>N – (...)</b>	
<b>A -¡A ver! ¡Esto es un camión de bomberos!</b> <b>Y esto es ¡un coche! ¿Leemos el cuento? //</b> <b>¿Te lo leo?</b> <b>Vamos a empezar /</b> <b><i>El camión de bomberos sale al rescate, un</i></b> <b><i>gatito ha trepado a un árbol</i></b>	Empieza la lectura
<b>N - ¡Oto bombelo!</b>	Transcripción aproximada



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>A - ¡Mira! Apoyo su escalera en el tronco</b> <b>¡Baja gatito! Venga todo saldrá bien! //</b> <b>A ver</b>	Sigue leyendo
<b>N - ¡Bombelo!</b>	Transcripción aproximada
<b>A - La señora osa también tiene problemas</b>	Continúa la lectura
<b>N - ¡Bombelo!</b>	Transcripción aproximada
<b>A - ¡No me deja leer!</b>	Mira a otros adultos y les hace el comentario

En esta secuencia de diálogos podemos valorar la participación activa de Luis, haciendo uso del lenguaje fundamentalmente y también de gestos. Su actividad está guiada por sus propios intereses y hace partícipe de ellos al adulto, dando como resultado una situación interactiva en la que colaboran mutuamente.

Podemos ver como el niño define la situación de lectura y la dirige hacia lo que a él le gusta, y va marcando el desarrollo de la acción. Muestra de ello, son los distintos momentos en los que Luis coge un nuevo cuento, lo abre sobre sus piernas, lo comparte con el adulto, incluso el niño señala en el cuento, dirigiendo la atención del adulto e intercambiando información con él, para luego terminar la lectura, y volver a buscar otro.

El niño parte de un conocimiento de la actividad de lectura, que le permiten tomar control de la tarea, asumiendo mayor responsabilidad en el logro de la meta a conseguir. Lo importante es ver como Luis establece la interacción con el adulto por mediación del texto, como cuando coge un cuento y se sienta a lado del adulto con el libro sobre sus piernas, y él señala una imagen diciendo: ¡Si, Pocoyo!, respondiendo el adulto: ¡Anda mira Pocoyo! El niño cogía un nuevo cuento y buscaba la interacción con el adulto, mostrando él las páginas y



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

dirigiendo la atención del adulto hacia lo que lo gustaba, pero a su vez prestando atención a lo que el adulto le indicaba.

El apoyo o la ayuda del adulto va en la dirección que marcaba Luis, quien ha demostrado en todo momento sus conocimientos y habilidades en el manejo de la situación interactiva de lectura. Se le ha visto seguro a la hora de seleccionar el cuento, así como situarse delante del texto y compartirlo con su compañero adulto, compartiendo intereses y diálogos. En la secuencia de diálogos que se presentaron, Luis deja claro que él lleva el control de la actividad, por lo que el ajuste de la participación de ambos se ha de destacar, a su vez. El adulto da apoyo ahí donde es necesario, pero el niño es el que está llevando la responsabilidad de la estructuración de la situación de lectura, dentro de las habilidades que ha adquirido.

Es capaz de compartir sus intereses con el adulto que le acompaña, nombra imágenes, repite palabras, elabora pequeñas frases, en fin hace uso del lenguaje para comunicar, compartir e indicar lo que él quiere y le motiva. Los procesos comunicativos se destacan en esta situación, puesto que Luis hace uso del desarrollo del lenguaje que ha alcanzado, y todos sus recursos comunicativos, como gestos, miradas. También entiende que el adulto le apoya en la lectura, puesto que le muestra los cuentos, se sienta a su lado también y establece interacción.

De esta situación de lectura podemos considerar relevante de nuevo la participación activa del niño, así como la responsabilidad que asume de la actividad, en la que Luis exhibe sus conocimientos y sus habilidades en el manejo de la situación de lectura. El papel del adulto acompañando y apoyando la participación del niño es también destacable, sobre todo por cómo está cediendo el control de la acción, sin dejar de ayudar al niño, y de atender a sus intereses. Se distinguen a su vez, las destrezas comunicativas del niño que favorece la interacción con el adulto. Cabe destacar también la colaboración establecida entre ambos y la sensibilidad del adulto para favorecer los intereses del niño y su participación teniendo en cuenta sus



manifestaciones y manejo de la actividad.

### **Javi y el cuento ¡A que sabe la Luna!**

Javi es un niño del nivel 2-3 años de la Escuela Infantil, él tiene 2 años y 9 meses, y comparte lectura con una madre voluntaria que ha querido participar en la actividad. La tutora de la clase hizo la siguiente observación: "A Javi le gustan mucho los cuentos, y es el que más atento está en la Asamblea, así que no me sorprendió nada verle tan interesado, y estuvo tan gracioso, me encantó verle participar con el adulto" (OD, k) En general puntualizó que los demás niños estuvieron muy atentos, muy participativos, elaboraron diálogos, se mantuvieron mucho tiempo en situación de lectura de cuentos, casi 35 minutos. Las madres estuvieron muy bien, leyendo el cuento, preguntando, y apoyando los diálogos. (OD, k)

Las docentes en general consideran que la actividad de lectura dialógica les permitió observar a sus alumnos y apreciar sus potencialidades, considerando que: "Lingüísticamente favoreció bastante la experiencia, los niños hablaron más de lo que suelen hablar en clase" (GD 2, 2-3) Apreciaron que los niños reclamaban mucho al adulto, les gustaba estar con ellos, y que en general consideraron que los niños han tirado mucho del adulto. (GD 2, 2-3) Esta apreciación se relaciona a la actitud del niño hacia el adulto y a su predisposición a compartir lectura con él, que en general fue muy positiva.

Esta es la situación interactiva entre Javi y su compañera de lectura:



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Situación interactiva A: adulto; N- niño	Información contextual
A – <i>¡Hacia mucho tiempo que los animales deseaban averiguar a qué sabía la luna / será dulce / será salada!</i>	El adulto empieza con la lectura del cuento
N- <i>¡No / será / nada!</i>	Inicia el diálogo
A - <i>¡Sólo querían probar un pedacito!</i>	
N – <i>[¡no será a manzana!</i>	Habla simultánea. Transcripción aproximada
A – <i>¿No será?</i>	Le mira y le pregunta
N – (...)	El niño responde
A – <i>¡Bien!</i> <i>¡Por las noches querían coger la luna así muy alto / muy alto / muy alto!</i>	Finaliza el diálogo
N – <i>[¡muy alto!</i>	Diálogo simultáneo
A [ <i>¡Muy alto! // ¡Pero estaba muy alta y no lograban cogerla!</i>	
N - <i>¡..erla!</i>	
A - <i>¡Alargaban el cuello, los brazos!</i>	
N- <i>¡jazos!</i>	
A - <i>¡Las piernas / así muy alto / muy alto / muy alto!</i>	
N- <i>[(...)</i>	Habla simultánea
A – <i>¡Pero ni siquiera el más grande pudo alcanzarla. / Un buen día la pequeña tortuga decidió subir a una montaña más / alta para poder tocar la luna / ¡Desde allá arriba // la luna estaba más</i>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<i>cerca // pero la tortuga no pudo tocarla!</i>	
N – [namo al apante	Anticipándose a la lectura
A [¡Entonces llamo al elefante! ¡Si te subes a mi espalda tal vez lleguemos a tocar la luna!	Habla simultánea
N - ¡No! ¡No!	
A - ¡A medida que el elefante se acercaba / la luna se alejaba un poco! ¿Cómo el elefante no pudo tocar la luna / el elefante llamo a la jirafa!	
N – (...)	
A - ¡Sí! / ¿Has visto? <i>¡Si te subes a mi espalda podemos llegar a la luna!</i>	
N – ¡tubes espalda!	Transcripción aproximada
A - ¡Mira! / ¡Se subieron en tortuga / luego en elefante / luego en jirafa!	
N- ¡dios mío!	
A – ¡Aun así no pudieron tocarla! ¡Entonces llamaron a la cebra! // ¡Si te subes a mi espalda podemos llegar a tocar la luna	
N (...)	diálogo
A - ¿Qué te parece? / ¿Lo lograran? ¡Entonces! // ¿A quién llamaron?// ¡Al le..! /	
N (... )león	
A - ¡Sí! Y le dijo la cebra: <i>¡Si te subes a mi</i>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

***espalda podemos llegar a tocar la luna!***

***¡Pero no llegaron a tocar la luna! / ¡No pudo alcanzarla el león.***

**N – (...)**

***¡Bueno! / ¡Entonces llamaron al ...! //***

***¡Al mono! Le dijeron: ¡Veras como lo conseguimos! // ¡Al ver la luna al mono, se volvió a subir! // ¡Ahora solo falta un poquito! // ¡Seguro que esta vez lo lograremos! ¡El mono llamo al ratón!***

***¡Hola chicos! // ¡Hola Cristian! //***

***¿Te quieres sentar y ver el cuento de la luna?***

Se acercaron unos niños

***¡El zorro llamo al ratón!***

**N- ¡Llamo al ratón! / ¡Llamo al ratón! //**

***¡Hola Dani! / ¡Hola!***

Saluda a un niño de a lado

**A - ¡Hola Dani!**

***¿Y el ratón?***

***¡Súbete a mi espalda y llegaremos a la Luna! / ¡Ratón se subió encima de tortuga, del elefante, de la jirafa, de la cebra, del león, del mono! // ¡Y de un mordisco le quitó un trozo pequeño a la luna y lo saboreo! / ¡Y lo compartió para que lo probaran!***

***¿Os gustó? ¿Qué os pareció?***



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

**N - ¡y colorín colorado este cuento se ha acabado!**

**A - ¡Bien!**

:::en la palabra "bien"

La participación de Javi fue especialmente interesante, y cabe decir que también graciosa, por las aportaciones que no nos esperábamos, y que no tardaron en darse. Nada más empezar la lectura, Javi intervino haciendo una contribución original al texto, cuando el adulto leía sobre a lo que puede saber la Luna, y el niño dijo: *¡No será nada!* Y en otro momento: *¡No será a manzana!* Esta contribución, como otras que se dieron a lo largo de la lectura, nos permite reflexionar sobre las habilidades adquiridas que tiene el niño, en relación al conjunto general de destrezas y conocimientos relacionados con la lectura. Podemos considerar que Javi se sitúa en un momento productivo, dentro de la actividad de lectura, lo que hace muy interesante el análisis de esta situación interactiva.

Los diálogos que sucedieron durante la interacción, reflejaron que Javi tenía conocimiento del texto, que puede ser otro de los factores que contribuyeron a la participación activa del niño, facilitándole también anticipar acontecimientos, como cuando dijo: *"namo al apanté"* casi al mismo tiempo que lo decía el adulto: *"Entonces llamo al elefante"*.

A lo largo de la lectura intervino de forma muy activa, compenetrándose con el adulto en la dirección de la actividad. Javi trabajaba a favor y en la misma línea que trazaba el adulto, como cuando repetía la última palabra que el adulto leía: *"...así muy alto/ muy alto..."* y Javi decía: *"¡muy alto!"* También cuando respondía a preguntas, como: *"¿A quién llamaron? / ¡Al Le..!"* y el niño dijo: *"león"*. O reafirmaba la narración del texto, como cuando el adulto leía: *"¡Si te subes a mi espalda podemos llegar a la luna!"* y Javi dijo: *¡tubes espalda!"*. Situaciones como estas, se dieron en muchas ocasiones, que impulsaba el desarrollo de la lectura.

También se dio un momento singular, en el cual el niño hizo uso de forma



contextualizada, del mismo esquema de relación social que emplea el adulto. Esto sucedió en la circunstancia en la que la madre voluntaria saluda a un niño, que se acercó a ellos y le dijo: "*¡Hola Christian!*". Entonces Javi, saluda a otro niño que está cerca de él, y dice: "*¡Hola Dani!*". Esto pudiera entenderse que la interacción adulto-niño proporciona rutinas sociales, que puede utilizar.

La lectura ha transcurrido entrelazándose las dos perspectivas, la del niño y la del adulto, y logrando propiamente conseguir una comprensión mutua sobre la actividad, que da lugar a una colaboración entre ambos. Podemos suponer que se han dado procesos de pensamiento compartido, reflejado en la colaboración mutua para el logro de la actividad de lectura.

La situación interactiva ha sido muy rica, en la que los diálogos sucedían con mucha fluidez, y en donde la responsabilidad de la actividad, aunque parecía compartida, fue el niño quien se comprometió a llevar la dirección. Entendemos esto porque Javi asumió la responsabilidad desde un principio, iniciando el diálogo y haciendo aportaciones originales, e interviniendo de forma dinámica con sus diálogos, a lo largo de la lectura.

En esta lectura dialógica es importante subrayar la rica y variada participación del niño, que revela el conocimiento que tiene de la situación interactiva de lectura, de su manejo y del control que tiene de ella. Nos ha demostrado como se conduce a lo largo de la lectura y el dominio que tiene en su desarrollo.

### **¡La Luna y la Estrella Polar de Pablo!**

Esta situación de lectura dialógica tiene lugar en el nivel 1-2 años, donde participa Pablo con 2 años y 1 mes de edad, y una de las madres voluntarias que hemos tenido en cuenta para trabajar este día. La tutora comentó en el grupo de discusión que muchas veces los adultos van con ideas preconcebidas sobre lo que los niños quieren, y cómo van a reaccionar ante una propuesta nueva, pero realmente los limitamos mucho. Con esta experiencia pudieron



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

constatar que los niños tienen interés en la interacción con el adulto, e interés en la lectura de cuentos y que tienen muchas posibilidades. (GD 2, 1-2)

En el primer grupo de discusión con las tutoras del nivel 1-2 años, comentaron que en estas edades, lo que podemos observar en la interacción con el adulto, son manifestación de gestos, como el señalamiento, las miradas. Y en relación a los cuentos, podríamos esperar que estuvieran atraídos por las imágenes, el color, las texturas, las sorpresas en los cuentos que se despliegan, o el sonido que algunos tienen incorporado. También se podría observar sorpresa y alegría en los niños durante la lectura de cuentos, en cuanto al lenguaje, podemos esperar gestos de señalar, repeticiones de palabras que dice el adulto, e incluso se puede dar algún mutismo. (GD 1, 1-2) Pero los resultados sorprendieron a todos y a todas. La tutora del grupo de Pablo comentó: "Fue gratificante poner en marcha una experiencia en el que todo ha salido bien, los niños han participado, las familias y los voluntarios han participado. Los niños nos han sorprendido mucho". (GD 2, 1-2) Otra educadora comentó que le sorprendió que los niños pudieran hablar tanto con esta edad, reflexionando en la necesidad de seguir implementando esta actividad en la Escuela Infantil, de forma continuada, y que no se quedará como algo puntual, y como parte de esta investigación.

Vamos a presentar a continuación como ha sido la participación de Pablo en la lectura dialógica de cuentos:

Situación interactiva	Información contextual
A: adulto; N: niño/a	
<p>A - ¡El sol ya se ha hecho dueño de las calles y de los bosques / y brilla con / <u>mucha fuerza!</u> / ¡Porque ya no tiene sueño! // ¡Mira el sol! // ih! / ¡Es <u>amarillo limón!</u> / ¡Por la mañana temprano y cuando llega la tarde se</p>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>vuelve anaranjado!</b> ¿Qué color es este?	
N – Eh / color	
A - ¡ <u>Amarillo!</u>	
N - ¿ <u>Amaillo?</u>	Transcripción aproximada
A - ¡Eso es! // <u>Amarillo</u> / ¡Muy bien!	
N - ¡Mira (...) iaoaeles	Transcripción aproximada
A - ¡Son! (sonrisas) / ¡Son árboles!	
A - ¡Áles!	Transcripción aproximada
N - ¡Árboles!	
N - ¡No ia!	
A – Si y ¡mira el árbol! / ¡son verdes! / ¡Son árboles! / ¡Sí! ¡Mira el árbol es verde!	
[(..) iata	Habla simultánea
A - ¡Claro! / ¡Como la camiseta de Pablo es verde // ¡Has visto!	Le enseña su camiseta
N - (...) ete peo es mio	Transcripción aproximada
A - ¡Mira / Llevan una camiseta amarilla como el sol! // ¡ <u>Eso es!</u>  <i>¡Pelusilla se ha vestido con un bañador colorado como las frutas más ricas que comemos en verano!</i> ¿Sabes que fruta es ésta Pablo? / ¿A ver qué fruta	Lectura del cuento
N - // (..) quiero de comer!	Transcripción aproximada



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A – Si ¡Esta fruta // <u>¡es!</u> // ¡Sandia!	
¡Mmmh!	
N -¡Sandia / Sandia que de comer	Transcripción aproximada
A - ¡Si! / ¿Estas son ....	
N -¡ <u>pato!</u>	Transcripción aproximada
A - ¡ <u>Fresas!</u>	
N – <u>fesas!</u>	Transcripción aproximada
A - ¿Sabes que son fresas Pablo? // ¿Y estas que son // <u>¡cerezas?</u>	
N- (...) cerezs	
A - ¡Eso es! / ¡ <u>Muy bien!</u> / <i>¡El cielo es azul muy claro todo el día en verano/ y por la noche oscurece cuando la luna ..!</i>	Lectura del cuento
N - ¡Mira! / luna que quedo aquí!	Transcripción aproximada
A - oh¡ esta es la luna! / ¡Luna y el Sol!	Transcripción aproximada
N - ¡Luna! / uca tiste	Transcripción aproximada
A -¡Esta la luna triste ¡ / ¿Porque está La luna triste? / ¡Porque quiere un beso! / ¿A que sí? // ¡Sí!	
N - ¡ (..) esta muy alta!	Transcripción aproximada
A - ¡Esta muy alta claro la luna! // ¡Está muy lejos / muy lejos! Muy lejos	
N - ¡Mira estella polar!	Frase muy clara aunque no correcta
A - ¡ <u>Son estrellas!</u> / <u>¡Estrella polar!</u> / <u>Estrella polar!</u> ¡Mira las estrellas! ¡ Sí	Hace una melodía con la frase



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<p>¡Vamos a ver!</p> <p>¡A (...) <i>acepto con gusto comer ciruelas moradas, son dulces y tiernas, llenas de vitaminas!</i></p>	Continúa la lectura del cuento
N - (...)	
A - Claro	
N - (...) pote	
A - Claro ¡Son ciruelas! / ¿Y son de color...?	
N - son color	
A - ¡Morado! / ¡Morado! A ver	
N - (...) ado	
A -¡Y aquí hay una mariposa de colores! / ¡Si una mariposa de colores! ¡Una butterfly! // ¡Una butterfly!	
N - (...)mima me(...)tite	
A - ¡Muy bien! / ¡Muy bien mi niño! A ver Otra más ¡Una más! ¡Los niños van a la playa / y los pulpos están contentos / se han puesto guapetones / con lazos / ¿de color? // <u>¡Naranja,!</u>	Continuando el cuento
N - (...)van a banar mama	Transcripción aproximada
A - ¡Si van a ir a la playa! / ¡Se van a bañar a la playa// ¿Te gusta la playa?	
N - (...)playa	Transcripción aproximada
A - ¡A Pablo le gusta la playa ¡Imagínate	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

cuando vayas!

¡Estos son pulpos!

.....

En este momento el adulto habla con otra adulta, que también cuenta el cuento a un niño. No se transcribe para no alterar el hilo de la situación interactiva que analizamos.

N – ¡Oh!

A - ¡*En el cielo están volando cometas / que con sus colores verdes / hacen al mar carantoñas!*

Continúa la lectura

// ¡Mira! / ¡Cometas! / ¡Eso vuela en el cielo! / ¡Vuelan en el cielo! /

:::en la palabra "cometas"

¿Has visto?

N – ¡que es esto!

Transcripción aproximada

A - ¿Has visto que cuento más chulo?

N- (...)

A - ¡Eso es! / ¡De colores!

En esta situación de lectura dialógica de cuentos, volvemos a resaltar la participación activa del niño, que se hace presente por medio del diálogo con el adulto, haciendo uso del lenguaje que ha desarrollado y que está en relación a su nivel de desarrollo evolutivo. A lo largo del cuento Pablo exterioriza su interés por los aspectos significativos del cuento, y guía la actividad hacia ellos, como cuando el niño dice la palabra aproximada "*árboles*", y el adulto, dice: "*¡Son árboles! ¡Si y mira el árbol! / ¡Son verdes!*" A su vez es capaz de hacer aportaciones originales, como cuando en el texto se hace referencia al



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

cielo y a la Luna, Pablo dice: *¡Luna uca tiste!* Y el adulto le responde: *¡Esta la Luna triste!* Y cuando le expresa que si esta triste es porque quiere un beso, y Pablo le responde *"i...está muy alta!"*. Podemos destacar una aportación muy interesante, que fue cuando el niño señala en el libro una imagen de una estrella, y dice: *"¡Estrella polar!"* Sorprendiéndonos a todos sobre los conceptos que maneja el niño, reconociendo potencialidades que no eran apreciadas. (GD 2, 1-2)

Estos fueron momentos que en la lectura del cuento, Pablo tomaba el control de la actividad y conducía el apoyo del adulto hacia sus intereses, pero también, era capaz de seguir el tema de la lectura y participar activamente. Su participación algunas veces estaban apoyadas por las preguntas del adulto, como: *"¿Sabes que fruta es esta Pablo?"*, *"¡Son ciruelas! / ¿Y son de color..?"*, *"¿Te gusta la playa?"* También el niño participaba espontáneamente refiriéndose al tema que se trataba: *"¡Sandía que de comer!"*, *"¡Fesas!"*, *"¡Luna que quedo aquí!"* Entre otras expresiones que se dieron durante su participación.

En esta situación de interacción, hubo momentos que el niño asumió la responsabilidad del desarrollo de la actividad, control que cedió el adulto de forma intuitiva, con la intención de responder a los intereses y necesidades que Pablo demandaba. En otros momentos el adulto asumía el control de la actividad, apoyando muy poco la participación del niño, dado sus intentos activos de participación.

La actividad fue progresando gracias a la colaboración entre el niño y el adulto, quienes armonizaron sus particulares enfoques sobre la situación interactiva de lectura, y sobre los conocimientos que tenían de esta. Debido a ello hemos podido apreciar una riqueza de interacciones y de diálogos, que sucedieron con fluidez y dinamismo.

Podemos decir que el grado de colaboración alcanzado en esta situación de lectura dialógica, nos permite considerar que se han dado procesos de pensamiento compartido entre Pablo y su compañera de lectura. Los diálogos



nos muestran cómo han colaborado mutuamente y cómo se han comprendido para trabajar en la lectura.

Del análisis anterior queremos dar realce a dos aspectos de esta situación de lectura dialógica, uno se refiere a las aportaciones originales del niño que nos muestran los conceptos que maneja y es capaz de utilizar de forma adecuada dentro de la situación interactiva. El otro aspecto es la comprensión mutua que alcanzaron entre ellos y que favoreció la colaboración para realizar la tarea que se propusieron, que es la lectura del cuento. Por último, es necesario resaltar como asume el niño el control de la situación de interacción, guiando la participación del adulto hacia sus propios intereses.

### **¡Cucú – Tras! ¿Quién soy? ¡El ababau de Ainará!**

Este momento de lectura dialógica que se describe corresponde a Ainará que es una niña del nivel 1-2 años, que tiene 1 año y 7 meses de edad. Su compañera adulta es una voluntaria fuera del entorno de la Escuela Infantil, que comparte la lectura de este cuento. Como veremos a continuación, en esta situación interactiva de lectura, Ainará no extraña estar con una persona que no es habitual en el aula, y se muestra motivada e interesada en la idea de compartir lectura de un cuento con el adulto. Tratando de ofrecer una visión general del grupo de Ainará, observamos como la mayoría de los niños y las niñas, permanecían a lado de sus compañeros adultos compartiendo la lectura del cuento, con una actitud de escucha y de interés. “El tiempo pasaba y no se cansaban de leer cuentos. Pasaron así casi 25 minutos, y fueron capaces de leer más de tres cuentos”. (OD f) Las tutoras atentas observaban la experiencia, y se mostraron contentas de tener la oportunidad de observar a sus alumnos y apreciar cómo se desenvolvían en este entorno dialógico de participación con las familias y con voluntarios de la comunidad.

Cabe destacar una reflexión que surgió en el grupo de discusión



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

comunicativa, que fue el siguiente: “Se dio la sensación de buen acoplamiento entre los niños y los voluntarios. Se apreció que algunos niños estaban sentados en el regazo del adulto, lo que permitió mayor acercamiento y relación. No sé si fue esta la causa de que hayan permanecido más tiempo leyendo cuentos y hayan sido capaces de producir más lenguaje y de hacer el gesto de señalar imágenes” (GD 2, 1-2) Estas reflexiones son muy interesantes, pues nos permiten analizar cómo influye en los aprendizajes un entorno de relación más cercano, y cómo influye un contexto de lectura más natural, dónde el niño se pueda sentar en nuestro regazo, y pueda tener el cuento más cerca para poderlo tocar, e incluso para poder pasar las páginas durante la lectura, y que se le permita hacerlo sin pensar que lo puede estropear.

Situación interactiva A: adulto; N: niño/a	Información contextual
N- ¡Un toc toc!	Transcripción aproximada La niña vio el cuento de Cucú Tras
A – ¡A ver! / ¿Llamamos? // ¡Hola! // ¡A ver! / ¿Llamamos Ainara? // ¡Eso es! / ¡Otra vez llámalo! / ¡Vamos ver! / ¡Muy bien!// ¡Cucú – Tras! // ¿Quién soy?	::: en la palabra “hola”  Da golpes a la portada del cuento
N - ¡ <u>jante!</u>	Transcripción aproximada
A - ¡Miau / miau! // ¿ <u>Quién es?</u>	
N - ¡ <u>tato!</u>	Transcripción aproximada
A- ¡Es un gato! / ¡Ah! / ¡Soy el gato ¡Miau / miau! ¡Vamos a ver! / ¡ <u>Gua / gua!</u> //	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>¿Quién soy?</b>	
<b>N - ¡<u>Ababau!</u></b>	Transcripción aproximada
<b>A – ¡Guau / guau!</b>	
<b>N – ¡<u>Ababau!</u></b>	Transcripción aproximada
<b>A - ¡Soy el perro!</b>	
<b>¡<u>Mu // mu!</u></b>	
<b>N - <u>Ababau</u></b>	Transcripción aproximada
<b>A - ¿<u>Quién soy?</u>// ¡<u>Mu / mu / mu!</u></b>	
<b>N - ¡a vaca!</b>	Transcripción aproximada
<b>A - ¡Quién es Ainara? // ¡Soy! //</b>	
<b>N – ¡a vaca!</b>	Transcripción aproximada
<b>A - ¡Soy la <u>vaca!</u></b>	::: en la palabra “vaca”
<b>N - babau</b>	Transcripción aproximada Señala la imagen del perro
<b>A - ¡Y este es el babau! / (risas) /</b>	
<b>¡<u>El perro!</u></b>	::: en la palabra “perro”
<b>¡Y este no! / ¡Este es la gallina! ¡Mira</b>	
<b>Ainara! //</b>	
<b>¡Soy la <u>gallina!</u> // ¡<u>Clo clo clo!</u></b>	::: en la palabra “gallina”
<b>N - ¡itos!</b>	Transcripción aproximada
<b>A - ¡Esto es como Pepa Pik! //</b>	
<b>¡<u>Oink oink!</u></b>	
<b>N - ¡Oink oink!</b>	Transcripción aproximada
<b>A - ¿Quién soy? // ¿Quién es Ainara? //</b>	
<b>¡<u>Llámale!</u> // ¡<u>Sal!</u> / ¡<u>Se quién eres!</u></b>	::: en la palabras “eres”
<b>N - ¡se quien eles!</b>	Transcripción aproximada
<b>A - ¡Tú también! ¡<u>Toc toc!</u> //</b>	Dan golpes a la solapa de la página



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b><u>¡Soy el cerdo!</u></b>	
N - (...)	
A - ¡Y este es! // <b><u>¡La gallina!</u></b>	::: en la palabra “gallina”
¡Muy bien! // ¡A ver! // ¡Una más! //	
<b><u>¡Cua cua / cua cua!</u></b> // <b><u>¿Quién es?</u></b>	::: en “es”
N - ¡mmmh pato!	Transcripción aproximada
A - <b><u>¿Es un pato?</u></b>	
N- <b><u>¡Sí!</u></b>	Transcripción aproximada
A - ¡Cua cua! / ¡Lámale/ llámale! //	
<b><u>¡Soy el pato!</u></b>	
¡A ver! // ¡El ultimo animalito! /	
¡Vamos a ver! /	
<b><u>¡Be be be!</u></b> // <b><u>¿Quién soy?</u></b> /	
¡Toc toc / toc toc! / <b><u>¿Quién es!</u></b>	
N - ¡mamá!	Transcripción aproximada
A - <b><u>¡Mamá no es!</u></b>	
<b><u>¡Es una oveja!</u></b>	
N- <b><u>¡Mamá mía!</u></b>	Transcripción aproximada

En esta situación de lectura dialógica lo que primero podemos resaltar, es cómo Ainara reconoce el cuento nada más empezar, que queda reflejado cuando la niña dice al adulto: *¡Un toc-toc!* Manifestando con ello que tiene conocimiento del cuento, estableciendo relación con la experiencia vivida en relación al texto, ya que en el aula se ha establecido una rutina para empezar los cuentos, que consiste en llamar al cuento con golpecitos en la solapa y diciendo “Toc-toc”. (GD 2, 1-2) La tutora comenta que es uno de los cuentos que gusta mucho, por la expectación que crea al abrir una a una las solapas, para hacer aparecer a los animales. (OD f)



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

Los diálogos que se sucedieron a continuación, muestran intentos activos de participación con respuestas acertadas en cada una de sus intervenciones. Podemos pensar que ha facilitado mucho que la niña conociera el cuento así como su experiencia con el texto, y con la situación interactiva de lectura. Esto le ha permitido adquirir conocimientos y habilidades, que pone en práctica en este momento, que comparte lectura con el adulto voluntario, y así vemos ejemplos como cuando el adulto le dice: "*¡Vamos a ver! / ¡Guau / gua! / ¿Quién soy?*" Y la niña responde: "*¡Ababau!*" de manera inmediata y sin ninguna duda.

La situación interactiva que analizamos, revela mayor conocimiento y control de la actividad de lectura, por parte de la niña, que se muestra a través de mayor número de intentos de participación. Ainara asume de esta forma la responsabilidad del logro de la meta, en la que está colaborando con el adulto de manera muy estrecha. Con ellos es posible apreciar un buen entendimiento entre la niña y el adulto, que hace factible avanzar en el desarrollo de la actividad, como en este ejemplo: "*¡Cua cua / cua cua! / ¿Quién es?*", pregunta el adulto. "*¡immmh / pato!*", responde la niña.

Podemos observar distintos ejemplo de colaboración a lo largo de la lectura, ya sea respondiendo a preguntas, como: "*¿Quién soy? // ¡Mu / mu/ mu!*" y la niña contesta: "*¡a vaca!*" También cuando imita algún diálogo del adulto, como: "*¡Sal! / ¡Se quien eres!*", y Ainara repite: "*¡se quien eles!*" Incluso cuando la niña hace una aportación particular a los diálogos, diciendo: "*¡itos!*" por patitos, cuando el adulto dice: "*¡Soy la gallina!*" // "*¡Clo / clo/ clo!*"

El progreso en la lectura se ve favorecido por la comprensión mutua sobre el trabajo a realizar, alcanzando la intersubjetividad en la comunicación entre la niña y el adulto, compartiendo una misma forma de enfocar la actividad y de realizarla. Es así como se ha dado la cooperación entre Ainara y la madre voluntaria, desarrollándose procesos de pensamiento compartido que implican colaboración. La participación del niño o la niña en procesos de pensamiento compartido, estimula su desarrollo, de acuerdo a la teoría que sustenta la



presente investigación.

En la situación interactiva de Ainara destaca la mutua colaboración durante la lectura, como consecuencia de procesos de pensamiento compartido en la forma de interpretar la actividad de lectura, y en la manera de enfocarla para abordarla y resolverla. También destaca en esta lectura dialógica, la responsabilidad que adquiere la niña en el desarrollo de la tarea, hasta llevarla a su fin.

### **¡Alex y el cuento del Chivo-Chivón y el Ogro!**

En esta situación de lectura dialógica participa Alex, un niño del nivel 2-3 años, que tiene 3 años, y que está compartiendo lectura con una alumna del instituto que presenta necesidades educativas especiales, asociado a retraso mental leve. La alumna voluntaria estaba un poco nerviosa, pero ilusionada por tener la oportunidad de estar en la escuela infantil. (OD i) A nivel general, los alumnos del instituto estuvieron tímidos al principio, y observamos que los niños y las niñas del grupo también. Pero poco a poco se fueron agrupando los niños, las niñas y los voluntarios del instituto para iniciar la tarea de lectura. “En un principio parecían más cohibidos, pero fue más adelante cuando mejor han estado y los niños mostraban mejor predisposición, alargándose el tiempo de lectura hasta casi media hora, leyendo un cuento y otro.” (OD i)

Los alumnos del instituto mantuvieron muy bien el interés de los niños y las niñas durante la lectura, sabiendo motivarlos y animarlos en su participación. En el grupo de discusión comentaron que no se habían imaginado que los niños estuvieran tan atentos y aguantarían tanto tiempo leyendo cuentos. La mayoría de ellos leyeron de tres a cuatro cuentos con los niños, alguno de ellos sentado en su regazo, con la impresión de que el niño estaba tan cómodo y tan tranquilo. Comentaron además que los niños eran los que elegían los cuentos, que se levantaban por otro cuento y se lo daban para leer. Consideran que fue muy bonito trabajar con los niños y que saben más de lo que parece. (GA 2)



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, presentamos la situación interactiva de lectura en la que participa Alex y una alumna del instituto. El tono de voz del niño era bajo y no fueron audibles algunos de sus diálogos, por lo que no se pudieron recoger, pero sí se han dejado indicados los momentos de su participación.

Situación interactiva	
A: adulto; N: niño/a	Información contextual
<b>A - ¡Un ogro! / ¡Que no! / ¡Es un Ogro!</b> <b>¡Mira / mira Alex!</b> <b>¡Esto es! // ¡Llegando a la mitad del puente apareció el ogro!</b> <b>¿Quién hace patín / patín / patín / al cruzar mi puente? / ¡Ah! /</b> <b>¡El Chivo- Chivón pequeño! /</b> <b>¡Te voy a comer!</b>	La narración del cuento ya estaba iniciada
<b>N - [ (...)</b>	Habla simultánea
<b>A - [ ¡Claro! / ¡Claro! / ¡Eso pensó el Ogro!</b> <b>¡Mira! // ¡Hay que! / ¡(...) soy el Chivo – Chivón pequeño! /</b> <b>¡El Chivo- Chivón mediano es más gordo que yo / ¿ha pasado por aquí?</b>  <b>¡No ha pasado nadie por ahí! // ¡Pensó! // ¡Pero con ese</b> <b>Chivo- Chivón mediano / podré comer más! // ¡Pasa / pasa!</b> <b>¡El Chivo- Chivón pequeño atravesó el puente! //</b>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

¡Ves! / ¿Cómo atravesó el puente? /

¿No? // ¡Se lo iba a comer entonces! ¿A  
que sí? /

¡El Chivo - Chivón mediano / con su chivo  
mediano y el cuerno mediano! // ¡Paso  
por el puente! / ¡Y patán / patán / patán  
// ¡A ver ahora lo que pasa! //

¿Qué pasa ahora?

N - ¡el Ogro! / ¡Mira!

A - ¡Claro / claro! / ¡Salió el Ogro!

¡A ver! // ¡Primero! /

¿Quién ha pasado primero? /

¡El pequeñito / pues! / ¡A que sí! /

¡Y ahora! / ¿Quién ha pasado? / ¡El  
mediano ahora!

N - ¡El mediano! / ¡Mira! / ¡Aquí!

A - ¡Aquí! // ¡Y ahora pasa el mediano!

N - ¡Mira! / ¡Y este es una calavera  
pequeñita! / ¿Ves? // ¡Y piedras! / (...)

A - ¡Claro / claro!

¡He! / ¡Mira!

N - [ (...)

Habla simultánea

A - [ ¡Claro! // ¡He! / ¡Mira! / ¡El Chivo -  
Chivón grande!

N - [ (...)

Habla simultánea

A - [ ¡Claro! / ¡He mira! // ¡El Chivo -  
Chivón grande! / ¡Con su cuerno grande!



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

*/ ¡Y / patón / patón / patón //*

*¡El ogro escucho y dijo! // ¿Quién hace  
patón / patón / patón / por mi puente?*

*//*

*¡El Chivo - Chivón grande! //*

*¡Pues te voy a comer!*

*¡A ver / si te atreves!*

**N - ¡Mira! / ¡el ogro!**

**A - ¡Claro! //**

Con su chivo grande con su cuello grande

*¡El ogro furioso empezó a dar saltos por  
el puente! // ¡Y entonces*

*Chivo- Chivón grande! / ¡Agacho la  
cabeza resoplando! //*

*¡A ver como soplas! // ¡Auf! /*

*¡Entonces el Chivo - chivón grande! /*

*¡Agacho la cabeza y sopló! / ¡Auf!*

**N - ¡Auf! / ¡Auf!**

**A - ¡Muy bien! / ¡Entonces el**

**Chivo - chivón grande! / ¡Se fue junto al**

**Chivo – chivón mediano y junto al Chivo  
chivón pequeño!**

**N – [ (...)**

Habla simultánea

**A – [¡Claro! // ¡Mira! / ¡Se han comido  
las hierbas! / ¡Y se han convertido muy  
grandes los tres! //**

**N - ¡Nada más!**

**A - ¡Y nada más!**

Termino el cuento



En estos diálogos se describe la situación interactiva de Alex y su compañera de lectura, donde podemos destacar la participación del niño durante la narración. Las intervenciones del niño se han dejado indicadas, pero no ha sido posible recoger sus diálogos, por el tono de voz tan bajo que tenía. Observamos que se dieron varios intentos activos de participación, en el que el niño respondía a alguna pregunta, como: "*¿Qué pasa ahora?*", contestando Alex: "*¡El Ogro! / ¡Mira!*". La mayoría de sus participaciones eran intervenciones espontáneas, aportando observaciones: "*¡Mira! / ¡Y este es una calavera pequeña! / ¿Ves? // ¡Y piedras!*" O cuando dijo: "*¡El mediano! / ¡Mira! / ¡Aquí!*". También aportaba acciones, como cuando en la narración se decía: "*¡Agacho la cabeza y sopló!*", y entonces Alex soplo: "*¡Auf!*". Colaborando así con su compañera de lectura.

Alex participó en más ocasiones que quedaron indicadas, que no fue posible escucharlas con claridad, porque además del tono bajo de la voz del niño, también hay que considerar que se dio un habla simultánea, queriendo decir con esto, que ambos hablaban a la vez, siendo este uno de los motivos principales por la cual no se escuchaba claramente lo que quería expresar el niño.

La actividad lectora fue progresando gracias a la implicación del niño, que manifestaba interés, conocimientos y habilidades para orientar la tarea y solventarla. Podemos considerar que Alex se hizo responsable también de la actividad, y llegó a compartir ésta con su compañera de lectura.

Los diálogos del niño sucedieron con fluidez a lo largo de la lectura, no siendo necesario el apoyo a la participación del niño, dado que la mayoría de sus intervenciones fueron espontáneas. Podemos considerar también, que se dio una mutua comprensión sobre la tarea que ambos estaban decididos a afrontar, que hizo posible su realización siendo coparticipes de la misma actividad.

Durante la participación de Alex ha quedado manifiesto el conocimiento que



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

tiene de la situación de lectura, así como de las habilidades y destrezas adquiridas para resolver actividades como estas.

Por otra parte, es importante reflexionar sobre el texto, que resultó interesante al niño, así como las imágenes que eran muy atractivas y que despertaron su interés. Las estructuras narrativas ayudaron a mantener la motivación, a secuenciar los eventos, y a predecir los acontecimientos, un ejemplo de ellos son las frases siguientes: *"¡El Chivo-Chivón mediano/ con su chivo mediano y el cuerno mediano! // ¡Paso por el puente!"* Así como esta retahíla que se repetía: *"¡El ogro escucho y dijo! // ¿Quién hace patón / patón / patón por mi puente?"* Por todo ello, sopesamos que el cuento apoyo grandemente la situación de lectura dialógica. (GD 2, 2-3)

Queremos señalar de la participación de Alex y la alumna del instituto, la estrecha colaboración que se produjo en el desarrollo de la actividad, coparticipando durante la lectura con aportaciones de ambos, asumiendo los dos la responsabilidad del progreso de la lectura. Consideramos también importante resaltar los diálogos espontáneos del niño, que en algunas ocasiones ocurrieron de forma simultánea a los diálogos del adulto. Y por último el análisis del texto del cuento y sus imágenes, destacando la calidad de las estructuras narrativas y de las imágenes, como aspectos favorecedores de aprendizaje.

### **¡David y el cuento del Pollo Pepe!**

Esta situación de lectura dialógica tuvo lugar en el nivel 0-1 años, con un bebé de 12 meses y un papá voluntario que se ha apuntado a esta actividad. El niño está en el regazo del adulto, y el libro lo tiene el niño frente a él, sobre sus piernas. Antes de pasar a analizar la situación interactiva de lectura de estos dos protagonistas, presentaremos las reflexiones sobre el contexto general de interacción, que se dio en este nivel de edad.



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el grupo de discusión comunicativo con los voluntarios, del nivel de bebés, comentamos que los adultos se mostraron muy sensibles con ellos, llamándoles la atención con gestos y palabras cariñosas, invitándoles a compartir alguna página del libro. Han estado pendientes de atender a sus intereses, observando lo que llamaba la atención al bebé. (GA 2)

La tutora del aula, queriendo atender a las necesidades de los bebés, recomendó a una madre voluntaria de origen rumano, que se acercara al bebé cuya familia es del mismo origen, para que intentará interactuar con ella compartiendo la lectura del cuento en su lengua materna. La tutora venía observado cierta apatía y tristeza en la niña, percibiendo cambios en ella cuando su mamá le hablaba, así que pensó que esta sería una buena oportunidad para la niña. Y así fue, puesto que se logró establecer interacción en la lectura del cuento, se le vio contenta y participativa, el problema surgió después cuando la niña no quería separarse de ella. (GD 2, 0-1)

Este ha sido el entorno que a nivel general se ha dado en el grupo de David, el bebé que protagoniza la siguiente situación interactiva de lectura. Los diálogos que se presentan a continuación corresponden al momento en el que el adulto vuelve a contar el cuento por segunda vez, y esto fue lo que sucede.

Situación interactiva	
A: adulto; N: niño/a	Información contextual
<b>¡Repetimos!</b>	El papá lee de nuevo el cuento al niño.
<b>¡El pollo Pepe come mucha cebada! / ¡se come //</b>	El niño se frota la nariz
<b>¡Ñam / ñam / ñam! // ¡Ñam / ñam / ñam! ¡Ñam / ñam / ñam! / ¡Por eso tiene una enorme! / (...) / ¡Barriga!</b>	El adulto hace el gesto de dar de comer al niño. ::: en la palabra “barriga”
<b>N- mira la imagen</b>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>A – ¡ Que barriga tenemos! / ¡El pollo Pepe! / ¡Alá! / ¡La Barriga! / ¡Ah!</b>	
<b>N- coge la imagen</b>	Coge con las dos manos el desplegable que sale del cuento
<b>A – ¡Mira! / ¡Mira al Pepe!</b>	Le señala la barriga y el pico de la imagen. Y toca la barriga del niño
<b>¡Ala! / ¡Las patas! / ¡Aquí hay una! / ¡Y aquí hay otra!</b>	Abre y cierra el cuento para mostrar el desplegable Toca las patas.
<b>N – toca las patas</b>	El niño hace lo mismo. Mira y toca una y mira y toca la otra. Se distrae un poco mirando hacia otro lado
<b>A – ¡Ala! / ¡La barriga!</b>	Toca la barriga de la imagen
<b>N – mira la imagen</b>	
<b>A - ¡El pollo Pepe come! / ¡Mucho! ¡Trigo! // ¡ñam / ñam / ñam! // ¡ñam / ñam / ñam! / ¡ñam / ñam / ñam! /</b>	
<b>N – mira la imagen</b>	El adulto hace el gesto de dar de comer al niño.
<b>A - ¡Por eso tiene un grande y fuerte! // ¡Pico!</b>	
<b>N- mira con atención</b>	El desplegable del cuento, que representa el pico del personaje
<b>A - ¡Pero bueno! / ¡El pico! / ¡Mira aquí! / ¡El pico! / ¡Ala! / ¡El pico! ¡Mira el pico! / ¡Ah!</b>	Toca el pico, y abre y cierra el libro, para mostrar el desplegable
<b>N – mete la mano dentro del pico</b>	
<b>A - ¡El pico! / ¡Mira el pico! /</b>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

¡Toc- toc! / ¡Toc – toc!	Tamborilea los dedos en el pico, para hacer ruido
¡El pico! / ¡Como la nariz! / ¡Toc – toc! / ¡Toc – toc!	El adulto toca la nariz del niño
¡Ala! // ¿Qué hay? / ¿Qué hay ahí?	Ve que el niño saca la mano del pico y la mira
<b>N - Sacar la mano del pico y Observar, luego su palma de la mano</b>	
A - ¡El pollo Pepe come muchísimo maíz! ¡ñam / ñam / ñam! // ¡ñam / ñam / ñam! ¡ñam / ñam / ñam!	El adulto hace el gesto de dar de comer al niño.
<b>Observa y Da la vuelta a la pagina</b>	
A - ¡Por eso tiene una grande! // ¡Patas! // ¡Pero bueno! // ¡Una! / ¡Y otra!	Toca una pata y toca la otra
<b>N - Observa la imagen</b>	
<b>A - ¡Mira las patas!</b>	
<b>N - (...) / y mira al adulto</b>	gira su cabeza y mira al adulto
A - ¡Ala! / ¡Patas! // ¡Pero bueno! / ¡Con que patas más grandes! // ¡Ala! / ¿Pasamos?	Pregunta si pasa la página
<b>¿Y ahora? / ¿A quién vamos a ver?</b>	
<b>N - Mira para otro lado</b>	
<b>A - ¿A quien vamos a ver ahora?</b>	Mira al niño
<b>A - Mira al adulto</b>	Establece contacto visual con el adulto
<b>A - ¡A su mama!</b>	
<b>N - Mira al cuento</b>	



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>A - ¡La pata grande! / ¡El pico grande! //</b> <b>¡La mamá grande!</b>	Abre la última solapa del libro Despliega toda la imagen
<b>N - El niño mira y señala.</b>	Dirige la vista y señala a una imagen y a otra, de la página
<b>A - ¡El pico!</b>	
<b>N - El niño dirige su mirada al pico</b>	Comparten el mismo foco de atención
<b>A - ¡Esto! // ¡Y esto! / ¿Qué es?</b>	Señala la imagen de las patas
<b>N - El niño mira la imagen</b>	Mira lo que mira el adulto y señala, al igual que el adulto. Comparten el mismo foco de atención
<b>A - ¡Las patas! / ¡Las patas! / ¡Coco – coco! / ¡Coco – coco!</b>	Señala las patas
<b>N - Mira a otro lado</b>	Por un momento se distrae
<b>Y mira luego hacia el libro</b>	En el momento que se cierra el libro
<b>A - ¡Bueno! / ¡El pollo Pepe!</b>	Cierra el libro

La interacción de lectura que describen los diálogos anteriores, nos muestran la participación activa de David por medio de los recursos comunicativos y manipulativos que tiene adquiridos y que están en relación a su nivel de desarrollo evolutivo. David hace uso de gestos, como el de señalamiento, y el uso de miradas, que dirige en un primer momento a las imágenes del cuento que le interesan, y luego a las que nombra o indica el adulto. También toca y manipula las partes de la imagen que se despliegan al abrir el cuento, y da vuelta a las páginas, colaborando con el adulto.

En un principio la actividad fue progresando con la participación del niño centrada en las imágenes del cuento, observando, tocando y manipulando. David atendía a los distintos eventos que iban apareciendo en llamativos desplegados que presentaba el texto. Mientras tanto el adulto apoyaba la



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

situación interactiva de lectura, imprimiendo énfasis en sus expresiones y escenificando algunos hechos, como el de comer, haciendo el gesto con la mano de dar de comer al niño: *¡El pollo Pepe come muchísimo maíz! iñam / ñam / ñam! // iñam / ñam!*

La participación del niño fue cambiando, en el momento en que su atención se dirige al adulto, observándose una sonrisa en David, como si se estableciera una complicidad desde ese mismo momento, porque a partir de aquí, su participación fue más dinámica. Observamos como el niño establecía más contacto visual con el adulto, era capaz de establecer mirada conjunta, compartiendo un mismo foco de atención, y seguía instrucciones sencillas, señalando lo que el adulto le indicaba: *"¡Y esto! / ¿Qué es? // ¡Las patas!"* Y el bebé miraba y señalaba las patas del Pollo Pepe.

Podemos estimar que este cambio en la participación de David, se ha debido a que se ha conseguido una mayor comprensión mutua sobre el modo de interpretar la actividad de lectura, y la forma de resolverla. Fue muy interesante el momento en el que compartieron de forma más estrecha la lectura del cuento.

De esta situación de lectura dialógica podemos destacar la evolución de la participación del niño en la actividad, que partió de una participación centrada en las imágenes del cuento, poniendo en práctica las destrezas y habilidades de exploración y manipulación adquiridas. Para de ahí pasar, a una participación basada en procesos de pensamiento compartido con el adulto, coparticipando en la actividad con él, y siendo capaz de amplificar las estrategias que utiliza en la exploración y conocimiento de su entorno.



**CAPITULO V**

**CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**



## **V. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

### **INTRODUCCIÓN**

Este capítulo está dedicado a recoger las reflexiones que se elaboraron durante el análisis de los datos obtenidos, y que nos servirán para elaborar las conclusiones de la investigación. Las situaciones interactivas de lectura eran dinámicas y muy ricas en experiencias, que no fue fácil recoger. Ha sido sumamente interesante el análisis de los diálogos que sucedieron durante las interacciones, y muchos han sido los elementos a destacar, por la relevancia que adquieren en el desarrollo del niño y de la niña en el contexto de actividades socioculturales.

Del análisis anterior se desprenden reflexiones que trataremos de exponer en este capítulo y que seguirán lo establecido en el diseño de investigación. En la exposición de las conclusiones, tendremos en cuenta las categorías de análisis utilizadas en el estudio de la situación interactiva de lectura dialógica, y que nos permitirán dilucidar los procesos que se han dado y, si están favoreciendo o no, el desarrollo y en el caso que sea afirmativo, conocer cómo acontece.

Tenemos en cuenta muy especialmente, que estas conclusiones se desprenden de un estudio que analiza una población infantil de diferentes edades, y con niños y niñas que parten de diferentes momentos evolutivos. Y que nuestros datos no vienen dados de un seguimiento en el tiempo, de un caso específico. Por lo tanto, nuestras conclusiones se dirigen a contrastar la teoría con las evidencias encontradas, para comprobar si en la actividad de lectura dialógica se apoya a los niños y a las niñas en su desarrollo, porque están involucrados los aspectos investigados en los trabajos de Bárbara Rogoff y en las reflexiones de Vygotsky expuestos en el capítulo II.

Nuestro propósito es responder al tema de investigación y a las preguntas temáticas de estudio, en base a los hallazgos encontrados. Estas serán las



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

Conclusiones generales de la investigación que se presentan al final del capítulo. Los apartados anteriores estarán dedicados a reflexionar y concluir sobre cada una de las categorías de análisis en las que se clasificaron las situaciones interactivas de lectura de cuentos.

Estas categorías atienden la participación de los niños y las niñas, y la participación del adulto en la actividad de lectura dialógica, y que se representan de la siguiente manera:

**1º Categorías de Análisis PA 1 y PN 2:** Situación interactiva de Participación de los niños, las niñas y el adulto, en la orientación del interés y la acción hacia la actividad de lectura.

**2º Categorías de Análisis PA 3 y PN 4:** Situación interactiva de Participación de los niños, las niñas y el adulto, en la internalización de la actividad de lectura.

**3º Categorías de Análisis PA 5 y PN 6:** Situación interactiva de Participación de los niños, las niñas y el adulto en intersubjetividad, asumiendo la responsabilidad de la actividad de lectura.

Procuraremos analizar cada uno de los siguientes aspectos que están presentes en cada una de las categorías anteriormente mencionadas, y que apoyan el desarrollo del niño o la niña, en la adquisición de conocimientos y uso de instrumentos culturales, como es en este caso, la lectura de cuentos. Estos aspectos se relacionan a continuación:

- 1) Situación interactiva de participación del niño o la niña y el adulto en la actividad.
- 2) Procesos de comunicación como medio de participación en la actividad
- 3) Procesos de ajuste del nivel de actividad del niño o la niña y del nivel de apoyo del adulto en la actividad.
- 4) Procesos de aprendizaje en la comprensión y uso de instrumentos culturales



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

Los ejemplos que ilustran las evidencias, son los diálogos analizados en las situaciones de lectura dialógica, en el capítulo VI. Para identificar estos diálogos, utilizaremos la numeración de cada situación interactiva de lectura.

En las situaciones de lectura dialógica que se presentan a continuación, vamos a indagar sobre estos aspectos implicados en el desarrollo, para reflexionar en base a las evidencias encontradas. Con ello perseguimos demostrar si el tema de investigación propuesto, se cumple o no se cumple, y si las preguntas temáticas de estudio se responden afirmativamente o negativamente, y por qué.



**a. Conclusiones de las Categorías Análisis P 1 Y P 2:  
Procesos de Aprendizaje en Interacción y Diálogo  
en la Participación de los Niños, las Niñas y el  
Adulto, en la Orientación del Interés y la Acción  
hacia la Actividad de Lectura.**

Las situaciones de lectura dialógica que se han clasificado dentro de estas categorías, nos han permitido apreciar la participación de los involucrados en la actividad de lectura, así como toda la situación interactiva entre ellos, cuando los esfuerzos estuvieron dirigidos hacia la orientación del interés y la acción para alcanzar los objetivos de la interacción lectora.

En estas categorías de análisis se han destacado distintos aspectos que vamos a exponerlos aquí. Partiremos del punto de vista de los participantes y pasaremos luego a exponer los hallazgos encontrados a nivel global de la acción conjunta, cuando se relacionan mutuamente, por ser éste el punto de interés principal.

Tendremos en cuenta lo establecido en el Diseño de Investigación, dónde hemos distinguido la Participación del adulto y Participación del niño o la niña. Vamos a partir del análisis de los resultados del capítulo anterior.

Empezaremos por la Participación del niño o la niña **(PN 2)**, en donde se han podido destacar los siguientes aspectos:

**Participación en un mismo centro de interés, con el adulto.** Se dieron ocasiones en los que fue fácil establecer un centro de interés común, y en otras fue necesario hacer concesiones o negociar para trabajar dentro de intereses afines a los niños y a las niñas. Algunos casos fueron más explícitos que otros, y pudimos observar desde intentos de participación en el que el niño o la niña se mostraba atraído desde el principio, hasta donde los tanteos por participar exigieron más negociación para fijar el interés en una lectura. Este fue el caso de la situación de Sandra, quien consigue participar en aquella lectura que le permite poner en práctica lo que ya sabe, y hacer uso de



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

habilidades adquiridas, como es el lenguaje, que está desarrollando. Podemos pensar que, en este caso Sandra consiguió participar en una actividad que se situaba dentro de su zona de desarrollo próximo, o bien dentro del conocimiento que tenía de la situación de lectura compartida y que le puede permitir adquirir más conocimientos para avanzar en sus aprendizajes.

### **Percepción de información en la situación interactiva de lectura.**

El niño y la niña han contado con la fuente de información que le ofrece la situación interactiva de participación, a través del acercamiento cálido y armonioso del adulto, y de su tranquilidad, así como de las miradas del adulto al niño, que forman parte de la referencia social que aporta la actividad de lectura dialógica. La información que percibe el niño y la niña, está relacionada con la manera en cómo interpreta el adulto la tarea, cómo la enfoca para desarrollarla, cómo la organiza, y cómo se alcanza la meta. Además de la referencia social, las rutinas de acción proporcionan partes significativas de actividad, como abrir las solapas del cuento, dar golpecitos para empezar el cuento, y otros más. Estas rutinas de acción ofrecieron información de la regularidad de la misma acción, que apoyan el seguimiento y evolución de la actividad, y a su vez apoyan la comprensión de cómo interactuar con el adulto. Las rutinas constituyen claves que favorecen la comprensión de la situación interactiva de lectura, mantienen el interés en la actividad y predisponen al niño y a la niña a participar.

### **Intercambio de información a través de procesos comunicativos.**

Los niños y las niñas obtienen y dan información a través de la referencia social, como anteriormente se ha mencionado, pero también a través de las claves verbales y no verbales que se sucedieron en las situaciones de lectura dialógica analizadas. Los niños y las niñas no han tenido una actuación pasiva, han hecho uso de miradas, estableciendo atención conjunta, han hecho uso de gestos de señalamiento, aplausos, han hecho uso del lenguaje, en concordancia al desarrollo adquirido de acuerdo a su edad evolutiva. Las rutinas verbales aportaron claves significativas, apoyado la comprensión de la situación de



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

lectura, así como favoreciendo intercambios comunicativos, ya sea por medio de la atención conjunta, o con la participación del niño o la niña. Y entre iguales se estableció una comunicación interpersonal que aportaba mutua motivación y apoyo en la participación de la actividad.

**Nivel de responsabilidad que asume en el logro de la actividad.** En esta categoría de análisis advertimos que los niños y las niñas asumían muy poca responsabilidad en el desarrollo de la actividad de lectura, y requerían mayor ayuda para establecer y mantenerse trabajando en un interés común. Pero estaban en un momento de adquirir conocimiento sobre la actividad de lectura, y su interés estaba orientado al logro de la tarea, y toda su acción estaba dirigida también hacía una meta común.

En cuanto a la Participación **(PA 1)** que corresponde a la participación del adulto en la actividad, fue posible observar lo siguiente:

**Indicaciones que percibe en la situación interactiva de lectura.** Fue importante la sensibilidad del adulto para captar las indicaciones del niño o la niña, que le dan información sobre sus conocimientos, habilidades y destrezas en la situación interactiva de lectura. Gracias a esta información es posible ir ajustando el apoyo que requieren en cada caso los niños y las niñas, atendiendo a sus necesidades individuales. Con ello ayuda a favorecer la implicación en la actividad, estando atentos a sus intereses y motivaciones. Se aprecia el trabajo de ajuste del adulto para responder a las necesidades de las niñas y los niños, ajustando la ayuda a sus posibilidades, para conseguir establecer un interés común.

**Mayor apoyo a la participación del niño en la situación interactiva de lectura.** En estas categorías de análisis, se comprueba el mayor apoyo del adulto a la participación del niño o de la niña en la actividad, apoyando los intentos de participación, ya sea reclamando la atención su atención, guiando su observación, apoyando la comprensión y la experimentación, así como para mantener el interés y la atención. Las preguntas que se formulaban sirvieron



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

para guiar la actividad y para dar información, así como para mantener el interés y la atención. Estas preguntas abrían oportunidades para la participación, dándose ocasiones en el que el adulto daba la respuesta, en el caso de que no hubiera respuesta, dejando así un modelo de participación.

**Mayor ayuda en la comprensión de la situación interactiva de lectura.** Valoramos el apoyo a la comprensión de la actividad, a través de estrategias que implementaba el adulto, como fue la de establecer relación entre el nuevo conocimiento, ofrecido en la lectura del cuento, y lo ya conocido por ellos. Además de relacionar los significados del cuento con los conocimientos de los niños y las niñas, el adulto aportaba su apreciación personal sobre si le gustaba o le parecía divertido. Otra estrategia utilizada fue el moldeado de una acción, como la de tocar una textura, como en uno de los casos que se dio. Otra estrategia más frecuente fue la dramatización de algunas expresiones del texto, utilizando distintos tonos, gestos, haciendo énfasis en alguna palabra o frase. La dramatización empleada aportaba emotividad y con ello se trataba de conseguir mantener el interés del niño y la niña, así como una mayor implicación en la lectura del cuento. Esta dramatización también ofrecía información, al igual que la situación interactiva de lectura, sobre la manera en que el adulto enfoca la tarea, cómo lo interpreta, y también información de los conceptos que ofrecía el texto.

**Mayor responsabilidad en el logro de actividad de lectura.** En esta categoría de análisis el adulto asume la responsabilidad de la actividad, para organizarla y desarrollarla, procurando que su estructura favorezca la participación de las niñas y los niños. En el análisis de los resultados se ha podido apreciar como el adulto abría espacios de participación, dando la oportunidad a la intervención del niño o de la niña, cuidando siempre ajustar estas oportunidades al nivel de desarrollo del niño en estas situaciones interactivas de lectura de cuentos. En ocasiones el adulto aprovechaba la misma estructura que aportaba el cuento, como en las imágenes que iban apareciendo, en los cuentos de Cucú-Tras.



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

En la **acción conjunta** durante la lectura dialógica de cuentos, es el adulto quien impulsa al niño y a la niña a trabajar en el centro de interés que propone el adulto o propone el niño o la niña, pero que ambos han convenido compartir. Y es él quién, guía el aprendizaje de conocimientos y habilidades durante el desarrollo de la actividad de lectura, por medio de estrategias que implementa durante la acción y sopesando el nivel de exigencia, según las potencialidades que llega a percibir del niño o de la niña.

Las lecturas dialógicas clasificadas en estas categorías de análisis, evidencian el esfuerzo se ha dirigido hacia orientar el interés, la motivación hacia la actividad compartida de lectura, así como también mantener la atención del niño y la niña, y animando su implicación e intervención. Los espacios para participar formaban parte de la dinámica, ya que el adulto abría oportunidades de intervención, reclamando al niño y a la niña una respuesta para las preguntas que se formulaba. En muchas ocasiones tenía que presentar el modelo de la respuesta, cuando no había contestación, y en otras, empleaba una expresión que orientaba la observación de los niños y las niñas como, por ejemplo: *¡Mira la Luna! // ¡La Luna!* En el cuento: Isa y María con Miguel del Instituto.

El adulto parte de unas ideas preconcebidas sobre lo que puede hacer o no hacer el niño o la niña, cuando comparte con ellos la lectura de un cuento. Un ejemplo puede ser, el comentario que, en el grupo de discusión comunicativa, expresaron las tutoras del aula los niños y las niñas del nivel de 0-1 años, quienes se quedaron sorprendidas del interés, la motivación y de las respuestas que daban: *"El bebé elegía el cuento, pasaba las páginas y señalaba". "Vimos más cosas de las que esperábamos"*. (GD 1, 0-1)

Lo importante ha sido la sensibilidad del adulto para captar sus potencialidades durante la interacción con ellos, y reconducir la ayuda que proporcionaba para estimular su participación. Hay que destacar el proceso de ajuste de la ayuda que se da al niño o a la niña, y que exige al adulto rapidez y



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

habilidad para encauzar el apoyo, dentro del contexto dinámico de interacción durante la lectura del cuento.

En las situaciones de lectura dialógica que analizamos se han podido observar algunos elementos que son favorecedores del aprendizaje, como es el entorno de lectura. Vemos positivo un entorno que aporta elementos significativos al niño y a la niña, en un contexto relacional pausado, armonioso, cálido y cercano, en el que las interacciones y los diálogos fluyen aportando experiencias y conocimientos.

El adulto ha cuidado el acercamiento, hablando con un tono suave y cálido, sentando al niño en su regazo o junto a él, y en una situación de lectura más natural, en la que el niño y la niña comparten lectura en una experiencia cercana a la de su contexto familiar.



**b. Conclusiones de las categorías análisis PA 3 y PN 4: procesos de aprendizaje en interacción diálogo en la participación de los niños, las niñas y el adulto, en la internalización de la actividad.**

En estas categorías ha sido posible apreciar la participación de los implicados en la lectura dialógica de cuentos, cuando la actividad se caracteriza por una mejor colaboración del niño y la niña, en el desarrollo de la tarea común. Entendiendo que se han internalizado procesos de la situación interactiva de lectura, apreciándose así una mayor predisposición de cooperar en la misma dirección que guía el adulto.

Expondremos aquí los aspectos que se han destacado, empezando con la participación de los niños y las niñas, para seguir a continuación con el adulto, y terminar con aspectos relevantes en la acción conjunta.

En la participación de los niños y las niñas **(PN 4)** destacamos lo siguiente:

**La colaboración en un mismo centro de interés con el adulto.** Las evidencias nos demostraron como los niños y las niñas se situaban en un plano de colaboración con el adulto, que en la mayoría de los casos fue desde un principio establecida. El niño y la niña mostraba interés en el desarrollo de la historia del cuento, prestando atención a los aspectos que se destacaban y aprovechando las oportunidades de participación que se le presentaban. Se evidenciaba como ambos compartían un mismo centro de interés, en el cual fue posible trabajar conjuntamente.

**Los intentos activos de participación en la actividad de lectura.** Los niños y las niñas actuaban con más iniciativa, mostrando más conocimiento sobre los significados y conceptos que presentaba el cuento, así como también más conocimiento sobre la actividad compartida de lectura. En los intentos de participación se ponían en práctica estos conocimientos, así como sus habilidades y destrezas en el uso y manejo de los libros.



**Participación aprovechando las oportunidades que apoya el adulto.**

La participación fue favorecida gracias a las oportunidades que construía el adulto, en torno los significados del cuento. Muchas veces se aprovechaban estas oportunidades, utilizando el lenguaje, los gestos, dramatizaciones.

**El apoyo que aportan los iguales cuando participan juntos.** Los iguales tuvieron un papel relevante contribuyendo con su interés, motivación e implicación en la tarea, siempre desde el grado de conocimientos y habilidades sobre la lectura, que tiene cada uno. En el grupo de discusión con las docentes, se comentó que entre los niños y las niñas faltó interacción. (GD, 2) Sin embargo, es necesario reflexionar el nivel de interacción que estábamos esperando, y analizar el valor del apoyo entre iguales que observamos durante la experiencia.

En la participación de los adultos (**PA 3**) en la lectura dialógica, podemos destacar lo siguiente:

**Atención a los intentos de participación del niño y de la niña.** El adulto ha prestado atención a los intentos de participación de los niños y las niñas, escuchando atentamente su diálogo y dándole continuidad. La atención a sus intentos por participar, parten de la confianza en sus potencialidades, lo que favorece grandemente a sus aprendizajes. Es la proyección de altas expectativas en el niño y la niña.

**Apoyo constante del adulto a la participación del niño y de la niña.** En las situaciones de lectura el adulto empleando diversas estrategias para apoyar constantemente su participación, tales como: formular preguntas, solicitar una acción, animar que repita una frase, hacer afirmaciones para aclarar o explicar. Destacamos como estrategia, la vinculación que establecía entre los significados del cuento y vivencias cotidianas, cercanas al niño. *¡A sido un paseo! ¿Tú vas de paseo con tu mamá?* (Hugo y el cuento de los Caracoles). Esto permitió mantener el interés y la implicación en la actividad.

**Apoyo gradual a la participación de los niños y las niñas.** El adulto ha tenido ha sido sensible a los conocimientos sobre la historia del cuento, y sobre



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

sus habilidades en la lectura compartida, ofreciendo un apoyo ajustado a las necesidades de las niñas y los niños, favoreciendo grandemente su participación.

**Organiza la actividad de lectura.** El adulto organiza la actividad desde su forma de entender la lectura, y puede primero presentar los personajes del cuento, o bien leer el título, y/o utilizar retahílas de inicio y finalización del cuento. Todo ello le da un esquema que le ayuda a anticipar su participación. Podemos considerar que estos esquemas favorecen la comprensión de la lectura, el desarrollo de la interacción con el adulto, la anticipación de los sucesos de la historia, y los momentos para la participación. Los cuentos que tienen frases reiterativas apoyan grandemente todo ello, por ejemplo: "*¡Abuelita, abuelita! ¿Qué ojos tan grandes tienes?*" (Laura y Sara con el Cuento de Caperucita Roja). Además de crear expectación y mantener el interés, apoya la comprensión

En **la acción conjunta de la lectura dialógica**, el adulto en su función de andamiaje, orienta el interés (*¡Y el pececito negro sigue ahí! / ¡El pececito negro!*); plantea la situación de forma que el niño la pueda manejar desde sus habilidades y conocimientos (*¡El pececito!.../ ¿De qué color es?/ ¿Cómo es?*); y mantiene la actividad del niño, dirigiendo sus acciones (*¿Dónde está el pez? / ¿Y esto es? ¡Me ayudas a pasar la página!*). Además, resalta aspectos significativos de la lectura, apoyando la comprensión. (Lucía y Asier con el cuento de Nadarín)

En la evolución de la participación conjunta, se va ajustando el nivel de apoyo que el adulto dedica al niño y a la niña, reflejado en las preguntas que formula, que son más cercanas a sus posibilidades.



### **c. Conclusiones de las categorías análisis PA 5 y PN 6: procesos de aprendizaje en interacción y diálogo en la participación de los niños, las niñas y el adulto, en intersubjetividad durante la actividad de lectura.**

En esta última categoría se han analizado las situaciones interactivas de lectura, en las que apreciamos una participación dinámica del niño y la niña, colaborando con el adulto en el desarrollo de la actividad hasta alcanzar la meta. Se entiende que hay una comprensión mutua sobre cómo se estructura la situación de lectura, suponiendo intersubjetividad en la acción conjunta.

Destacamos los siguientes aspectos de la participación del niño y de la niña **(PN 6):**

**Participación desde su interpretación de la actividad en función de sus intereses.** Los niños y las niñas participaban activamente guiados por sus intereses, llevando la dirección de la actividad hacia ellos. Interpretando la actividad de lectura desde su enfoque y de su manera de abordarla. Como cuando uno de los niños que participa, señala entusiasmado *¡UN COCHE ROTO!*, y entonces el adulto continúa el diálogo dirigiéndolo hacia ese tema diciendo: *Un coche roto, ¿Qué pasa? // ¿No funcionan los coches?* Y a partir de ahí se dieron varios diálogos relacionados con este centro de interés,

**Participación espontánea y variada en la actividad de lectura.** El entorno de diálogo fue rico en participación espontánea y usando variedad de recursos comunicativos. Nos han demostrado que son capaces de establecer diálogos fluidos a lo largo de la lectura, respondiendo a las preguntas, como cuando el adulto le dice: *“¡Vamos a ver! / ¡Guau / gua! ¿Quién soy?”* Y la niña responde: *“¡Ababau!”* de manera inmediata y sin ninguna duda. Algunas veces sus diálogos espontáneos, sucedían de forma simultánea a los diálogos del adulto.



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

**Aportaciones creativas sobre los significados de la lectura en diálogo con el adulto.** Apreciamos como el texto provocó en los niños, la expresión de su particular interpretación, haciendo aportaciones desde sus conocimientos y habilidades. Como cuando en la lectura de Javi y el cuento *¡A qué sabe la Luna!*, en donde el adulto iniciaba el cuento diciendo *¡Hacia mucho tiempo que los animales deseaban averiguar a qué sabía la luna / será dulce / será salada!* Y el diálogo espontáneo de Javi fue: *¡No / será / nada* y añadió: *[¡no será a manzana!*

**Asume responsabilidad de la actividad de lectura.** Los niños y las niñas asumían la responsabilidad de la tarea propuesta, sin dejar de compartirla con el adulto. En muchas ocasiones asumían la responsabilidad desde el principio, iniciando el diálogo y haciendo aportaciones originales, e interviniendo de forma dinámica con sus diálogos, a lo largo de la lectura. Se responsabilizan en llevar a su fin la actividad, demostrando conocimientos y habilidades y colaborando con el adulto de manera muy estrecha. Todo ello favorece la evolución de la actividad de lectura.

De la participación del adulto de **(PA 5)** destacamos lo siguiente:

**Acompañando y apoyando la participación del niño y la niña en la actividad de lectura.** Se destaca el papel del adulto apoyando la participación y el control que el niño asume de la actividad. A lo largo de la lectura acompaña y apoya la participación del niño, cediendo el control de la acción sin dejar de ayudar al niño, y de atender a sus intereses. Tenía en cuenta sus aportaciones y colaboraba en la actividad. La sensibilidad del adulto para favorecer los intereses del niño y su participación teniendo en cuenta sus manifestaciones y manejo de la actividad, fue clave. Dando lugar a una **coparticipación durante la lectura** con aportaciones de ambos, asumiendo los dos la responsabilidad del progreso de la lectura.

En relación a la **acción conjunta** en la lectura dialógica, en muchas ocasiones se percibía un entendimiento mutuo sobre la tarea que a realizar.



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

Podemos suponer que se han dado procesos de pensamiento compartido, reflejado en la colaboración mutua en el desarrollo de la lectura.

Podemos decir que el progreso en la lectura se ve favorecido por la comprensión mutua sobre el trabajo a realizar, alcanzando **la intersubjetividad** en la comunicación entre la niña el niño y el adulto, compartiendo una misma forma de enfocar la actividad y de realizarla.

### **d. CONCLUSIONES GENERALES.**

El estudio de caso en la Escuela Infantil “Tesoros”, sobre la práctica de la lectura dialógica de cuentos, y en base a las conclusiones de cada una de las categorías de análisis, se han podido evidenciar los siguientes aspectos:

**Se favorecen y se apoyan los intentos activos de participación de los niños y las niñas.** En la práctica de la lectura dialógica de cuentos se favorece la participación de los niños y las niñas, en colaboración con el adulto, y en torno a un mismo centro de interés. El apoyo del adulto, desde su función de andamiaje, hace posible apoyar los intentos activos de participación del niño o la niña, ajustando el nivel de ayuda en función de los conocimientos, habilidades y destrezas que aprecia de los pequeños, durante la interacción. Cabe destacar el apoyo que aportan los iguales, cuando participan juntos, contribuyendo con su interés, motivación e implicación en la tarea, desde el grado de conocimientos y habilidades sobre la lectura, que tiene cada uno.

**Se da una riqueza de información que aporta el entorno estimulador de interacciones y diálogo con el adulto.** En la práctica de la lectura dialógica de cuentos se creó un entorno que aportaba una riqueza de información que proveía, por un lado, de la misma situación interactiva, el clima de relaciones cálido, armonioso y tranquilo. Por otro lado, la referencia



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

social, que informa sobre cómo interpreta el adulto, la tarea compartida, como la enfoca y como la resuelve. Están también las rutinas de acción, dando golpecitos para abrir el cuento, dramatizaciones, entre otras; y las rutinas verbales que apoyan la comprensión, y estructuran la participación de los niños y las niñas.

**Se favorecen procesos comunicativos intersubjetivos en la situación de colaboración entre los niños, las niñas con el adulto.** En la práctica de la lectura dialógica de cuentos se favorece una interpretación compartida, generada a través de la colaboración entre el niño, la niña y el adulto. Siendo posible alcanzar una coparticipación durante la lectura, con aportaciones de ambos y asumiendo los dos, la responsabilidad del progreso de la lectura. La participación del niño o la niña en procesos de pensamiento compartido, apoya el desarrollo, de acuerdo a la teoría que sustenta la presente investigación.

**Se regula el nivel de responsabilidad que asume el niño y la niña, con el apoyo del adulto.** En la práctica de la lectura dialógica de cuentos, se destaca la función de apoyo y ayuda del adulto, que se va ajustando al nivel de responsabilidad que pueda asumir el niño o niña, y que está en función de sus conocimientos y habilidades sobre el uso de instrumentos culturales, como es la lectura. En la lectura del cuento, el adulto acompaña y cede el control de la actividad, pero sin dejar de apoyar y atender a sus necesidades e intereses.

**Se aprecia la sensibilidad del adulto para percibir las indicaciones de los niños y las niñas,** sobre el nivel de conocimiento y de habilidades en la situación de participación en la lectura con el adulto. La sensibilidad del adulto para percibir todas las indicaciones del niño o la niña, sobre sus conocimientos, habilidades y destrezas en la situación interactiva de lectura, es un aspecto clave. En base a la información que obtiene, el adulto establece el ajuste del



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

apoyo que requieren, atendiendo a sus necesidades individuales, y a nivel de desarrollo.

**Se observan los esfuerzos de apoyo del adulto, a la participación del niño y la niña**, estructurando la actividad, y abriendo espacios de participación y oportunidades de aprendizaje, así como el apoyo a la comprensión de los significados de la lectura. Se apreciaron los esfuerzos del adulto en conseguir, mantener y acompañar a los niños y a las niñas, en un mismo centro de interés. Se favorece la participación de los niños y las niñas, gracias a las oportunidades que construía el adulto en base a los significados de la lectura.

A las anteriores conclusiones, añadimos que, en base al análisis realizado, apreciamos que, con independencia de su edad cronológica, los niños y niñas han participado en función de sus conocimientos, habilidades y experiencias sobre la actividad de lectura compartida, siempre desde su nivel de desarrollo evolutivo.

Concluimos en relación a **las familias y los voluntarios**, destacando que se favorece la reflexión sobre el desarrollo de sus hijos e hijas y la importancia del entorno familiar para fomentar la interacción y el diálogo. Se favorece la reflexión sobre el potencial de aprendizaje en estas edades y el interés que tiene los niños en compartir lectura con los adultos. Con la práctica de la lectura dialógica de cuentos, estamos favoreciendo que las familias incorporen esta actividad proporcionando oportunidades de aprendizaje explícitas, para que a su vez se instale una práctica implícita habitual en su entorno familiar, con otras actividades y en diversas circunstancias y problemas a resolver en su vida cotidiana.

En relación a **los docentes**, se favorece la reflexión de su práctica, de las necesidades de sus alumnos, y del estilo familiar de relación con sus hijos e hijas. Los educadores y las educadoras han llegado a valorar la participación de



## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

---

la madre con su hijo e hija, en las actividades de la escuela infantil, para poder apoyar a las familias, en los aspectos de crianza que sean necesarios y también para poder aprender de ellas, de las formas como se relacionan con sus hijos e hijas

Finalmente podemos concluir el hecho de, que la interacción y el diálogo en la práctica de la lectura dialógica de cuentos, apoya el desarrollo infantil, siendo concordante con los resultados anteriormente expuestos. De esta manera se da respuesta al tema central de investigación, así como a las preguntas temáticas de estudio.

Por otra parte, es importante destacar, que, en el desarrollo de la lectura dialógica, la interacción entre los alumnos del instituto, y los niños y niñas de la escuela infantil, resultó enriquecida, tanto por su buen papel de apoyo en la lectura del cuento, ajustando la ayuda, en función de los intereses de los niños y las niñas, y sobre todo aportando su particular manera de enfocar la actividad y desarrollarla.

Y, por último, es necesario analizar y reflexionar sobre la calidad de los cuentos en el primer ciclo de educación infantil, que se ha de cuidar su selección. El texto es importante por la calidad de imágenes y de estructuras narrativas y el vocabulario que aporta, y que ayudan a mantener la motivación, a secuenciar los eventos, y a predecir los acontecimientos, como aspectos favorecedores de aprendizaje.



**CAPITULO VI**  
**BIBLIOGRAFÍA**



## VI. BIBLIOGRAFÍA

1. AGUILAR, C; ALONSO, M.J.; PRADOS, M.; PULIDO, M. A., (2010) "Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje": Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol 67 (24), pp. 31-4
2. ALCALDE, Ana Isabel; BUITAGO, Mati; CATANYS, Montserrat; FÁLCES, M. Pilar; FLECHA, Ramón; GONZÁLEZ R., Presentación; JAUSSI, M. Luisa y otros. Transformando la Escuela: Comunidades de Aprendizaje. Ed. Graó. 2006. Barcelona España.
3. ANCHETA ARRABAL, Ana. (2011). La Escuela Infantil hoy. Perspectivas internacionales de la educación y atención a la primera infancia. Ed. Tirant Humanidades, Valencia España.
4. ARANDA, Rosalía E. coordinadora. (2011). Atención Temprana en educación infantil. Wolters Kuwer España. Madrid, España.
5. ARDANAZ, Leonor; ARMEJACH, Rita; ASENSIO, Cecilia; BASCÓN, Rafael; BELLÉS, Rosa M.; y otros. 2004 La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones. Claves para la Innovación Educativa. 26 Ed. Grao. Barcelona.
6. AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainoa, FLECHA, Ramón, et. al. 2008 Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información. Ed. Hipatia, Barcelona.
7. AYUSTE, Ana; FLECHA, Ramón; LÓPEZ PALMA, Fernando; LLERAS, Jordi. (1994). Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar. Editorial Graó. Barcelona España.
8. AUBERT, A. y GARCÍA, C. (2001). "Interactividad en el aula". Cuadernos de Pedagogía, 301, 20-24.



## BIBLIOGRAFÍA

---

9. BRUNER, Jerome. 2002 Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Versión de Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza. Psicología y educación. Alianza Editorial. Madrid, España.
10. BRUNER, Jerome y HASTE, Helen. . 2004 La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Compiladores. Cognición y desarrollo Humano. Ed. Paidós, Barcelona.
11. CASTELL, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry; MACEDO, Donaldo; WILLIS, Paul. (1997). Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós educador. Barcelona, España.
12. COLLER, Xavier. (2000). Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos. Centro de investigaciones Sociológicas, CIS. Madrid, España.
13. CASTORINA, José Antonio, FERREIRO, Emilia, KOHL DE OLIVEIRA, Marta, LERNER, Delia. 1988 Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Paidós Educador México
14. CREA (2006-2011). Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe, FP6 028603-2. Sixth Framework Programme. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society. European Commission.
15. EDWARDS, Derek & MERCER, Neil. 1988 El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Temas de educación. Paidós/ M.E.C. Barcelona, España.
16. ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
17. ELORZA, Cristina; LUNA, Francisco. (2013), “Las interacciones son la clave para aprender a leer” Entrevista a Marta Soler: Revista Aula Infantil, núm 71, pp. 35 – 39.



## BIBLIOGRAFÍA

---

18. FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA GAT. (2005). Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana. Madrid Real Patronato sobre discapacidad.
19. FERRERO TORRES, C. Y RUIZ GONZÁLEZ, A. (2009) La Casa de Niños. Experiencias CEE Participación Educativa, 12 noviembre 2009 pp. 163-170)
20. FERREIRO Y TEBEROSKY (1979)
21. FUNDACIÓN EDUCACIÓN Y CIUDADANIA (2008) Primer Ciclo de Educación Infantil. Monográfico Numero. 1 Junio FETE Enseñanza – UGT.
22. FLECHA, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.
24. FLECHA, A.; GARCÍA, R.; GÓMEZ, A.; y LATORRE, A. (2009) “Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyectos Includ-ed”: Fundación Infancia y aprendizaje. Cultura y Educación, pp. 183 – 196.
25. FLECHA , R.; GARCÍA, R.; GÓMEZ, A. (2013). “Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias”: Revista de Educación 360, Enero – Abril 2013, pp. 140 – 161.
26. FLECHA, R. VARGAS, J; DAVILA, A. (2004). “Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló”: Lan Harremanak / 11 2004 – II pp. 21 - 33
27. FREIRE, Paulo (2015). Pedagogía Liberadora. Antología. Editorial Catarata, Madrid, España.
28. FREIRE, P. (2003). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.



## BIBLIOGRAFÍA

---

29. GARTON, Alison F. 1994 Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Temas de educación, Paidós. Barcelona, España.
30. GÁRATE LARREA, Milagros. (1944) La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural. Ed. Siglo XXI, Madrid, España.
31. GERVILLA CASTILLO, Ángeles. (2006) El Currículo de Educación Infantil. Aspectos Básicos. Ed. Narcea, Madrid España
32. GIDDENS, A. (1998) La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu, Buenos Aires
33. GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> J., (2012). Educación y atención a la primera infancia en España: Cuadernos de Pedagogía N<sup>o</sup> 425, monográfico. Pp. 74 - 79.
34. GOODMAN, Yetta & MARTENS, Prisca. (2007). Critical Issues in Early Literacy Erlbaum associates, publishers. London.
35. GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA- GAT (2000) Libro de la Atención Temprana Madrid: Real Patronato sobre discapacidad.
36. GUTIEZ CUEVAS, P. (2003). La intervención temprana. Ámbitos de actuación: Educación, Escuela Infantil. Minusval (número especial 58 – 62.
37. HEAT BRICE, S (1989). Ways whit words: language, life and work in commnities and classrooms. Cambridge University Press
38. HABERMAS, J, (1978). Teoría de la acción comunicativa; racionalidad de la acción y racionalización social. Volumen I. Ed. Taurus. Madrid, España.
39. HENDRICK, Joanne (1990). Educación Infantil. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales. Ediciones Ceac, Barcelona, España.
40. INCLUD-ED Project. (2006-2011). Strategies for inclusión an social cohesion in Europe from education. [6th Framework Programme. Citizens and



## BIBLIOGRAFÍA

---

Governance in Knowledge-based Society, CIT 4-CT2006-028603. Directorate-General for Research], European Commission.

41. IMBERNÓN, F. (coord.) (2005) La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Ed. Grao, Barcelona, España

42. LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2002). BOE núm 307, 23 de diciembre, p.45188

43. LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990). BOE núm 238, jueves 4 de octubre, p.28927.

44. LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2013). BOE núm 295, martes 10 de diciembre, p.97872

45. MARIN, Nuria; BUSLON, Nataly (2015): “Tertulias literarias dialógicas”. Revista Aula de Innovación Educativa, vol 241. Ed. Grao, pp. 22-25 Barcelona, España.

46. MERCER, Neil & LITTLETON, Karen. (2007) Dialogue and the Development of Children’s Thinking. A sociocultural approach. Routledge, Taulor & Francis Group. Great Britain.

47. MERCER, Neil 1997 La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Temas de educación, Paidós. Barcelona, España.

48. MERCER, Neil. 2001 Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Ed. Paidos, Barcelona.

49. NINIO, A. y J. BRUNER(1978) “The Achievement and Antecedents of Labeling.” En Journal of Child Language, 5.

50. OCDE



## BIBLIOGRAFÍA

---

51. PALOMAR-DIEZ, y FLECHA, R. (2010) “Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa”. Revista Interuniversitaria Formación del Profesorado. Ed. AUFOP Zaragoza P. 19-30
52. PANIAGUA VALLE, Gema (2009). El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso”: Participación Educativa, nº 12 pp. 20 – 34.
53. PETITO, L., DUNBAR, K (2004): “Nuevos hallazgos de la neurociencia educativa sobre cerebros bilingües, cerebros científicos y la mente educada” En: Fischer, K; Katzir, T. Cerebro y Educación. Cambridge University. Press
54. PULIDO, C; ZEPA, B. (2010): “La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas”. Revista Signos. Num. 2 pp. 295-309.
55. PURCELL-GATES, V. (2000): La alfabetización familiar: coordinación entre los aprendizajes de la escuela y el hogar. En: Teberosky-Soler (2003)) Contextos de alfabetización inicial. ICE-HORSORIS, Barcelona, España.
56. RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier; GARCIA JIMÉNEZ, Eduardo (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe, Granada, España.
57. ROGERO ANAYA, Julio (2002 ) Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización docente. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. No. 5, p. 141
58. ROGOFF, Bárbara (1993) Aprendices el pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós, Barcelona
58. ROSKOS, KATHLEEN A. & CRISTIE, JAMES F. 2007 Play and Literacy in early childhood. Research from multiple perspectives. Lawrence Erlbaum Associates, New York, N.Y.



## BIBLIOGRAFÍA

---

59. SÁNCHEZ-AROCA, M. (1999). "La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream". *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
60. SOLER, M. (2001): *Dialogic Reading. A New Understanding of the Reading Event*. Cambridge (Mass). Harvard University.
61. SOLER, Marta (2003) *Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador: Capítulo 3 Contextos de alfabetización inicial*. Cuadernos de educación, 39 ICE – HORSORI, Barcelona, España.
62. SOLER, Marta (2001) *Lectura dialógica en la primera infancia*. Revista *Aula de Infantil*. Ámbito 0-6. Núm. 3 Septiembre, Octubre, Noviembre. Ed. Graó Barcelona España
63. SNOW, C. (1983) "Literacy and Language: Relationships During the Preschool Years." *Harvard Educational Review*, 53, 2, 165-189.
64. STAKE, R.E. 1988 *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.
65. TEALE, W. y MARTÍNEZ, M (1986) "The Creation of Text in Classroom Story Book Reading Events." Escrito presentado en el Symposium on Early text construction in children. Roma, Italia.
66. TAVERNIER, RAYMOND (1984). *La escuela antes de los 6 años*. Ed. Marín Roca, Barcelona España.
67. TEBEROSKY, Ana y SOLER GALLART, Marta comp. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Cuadernos de educación, 39, ICE – HORSORI, Barcelona, España.
68. TOUGH, Joan. 1987 *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Aprendizaje Visor/ M.E.C. Madrid, España.



## BIBLIOGRAFÍA

---

69. TRIANES TORRES, María Victoria Y GALLARDO CRUZ, .Jose Antonio coordinadores. 2005 Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares. Edición Pirámide, Madrid, España
70. UNESCO (1994) La educación encierra un tesoro. Jacques Delors. Informe a la UNESCO de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI.
71. UNESCO (2004) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.
72. UNESCO (2005)
73. UNICEF, (2010) La infancia en España 2010 – 2011. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: retos pendientes.
74. VALLS, R. SOLER, M, FLECHA, R. (2008). La lectura dialógica que mejoran y aceleran la lectura. Revista Iberoamericana de Educación. (OEI) 46 71-87
75. VIDIELLA, Rosa (2013): “La comunicación desde la mirada pikleriana”. Revista Aula de Infantil, Ed. Grao vol 69, marzo-abril 2013, pp.15-17 Barcelona, España.
76. VYGOTSKI, L. S. 1979. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo, Barcelona, España.
77. VYGOTSKY, Lev.2005 Pensamiento y lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Cognición y desarrollo humano. Editorial Paidós. Barcelona, España.
78. WELLS, Deborah. (2007) “Bringing Book to Life: the role of book-realited dramatic play in young children’s literacy learning”: Capítulo 3. Play and Literacy in Early Childhood. Research from multiple perspectives. Ed. Lawrence Erlbaum Associates. 37-61



## BIBLIOGRAFÍA

---

79. WELLS, Gordon, coordinador. (2003). Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación. Colección Colaboración Pedagógica 11. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla, España
80. WELLS, Gordon. 2001 Indagación dialógica. Temas de educación. Ed. Paidós, Barcelona. .
- Wersth, James (1997). La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid
81. ZABALZA, Miguel A. (1996). Calidad en la Educación Infantil. Narcea Ediciones, Madrid, España.



## **CAPITULO VII**

## **A N E X O S**



## VII. ANEXOS

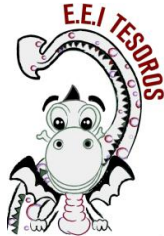
### a. CONVENCIONES PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE LOS DIÁLOGOS

Las claves que se usan para asegurar la comprensión y seguimiento de los discursos, que tuvieron lugar durante la práctica de la lectura dialógica de cuentos, con los niños y niñas de la Escuela Infantil, son los siguientes:

1. Símbolos prosódicos:	
¿ ?	entonación interrogativa
¡ !	entonación exclamativa
<b>subrayado</b>	énfasis
<b>MAYÚSCULAS</b>	Mayor énfasis
::::	Alargamiento de un sonido
<b>p</b>	Piano, dicho en voz baja
<b>F</b>	Forte, dicho en voz alta
/	Pausa breve menos de 2 segundos
//	Pausa breve de más de 2 segundos
<b>ac</b>	Ritmo acelerado
<b>le</b>	Ritmo lento
~	Tono agudo
+	Tono grave
ç	Tono ascendente
	Tono descendente
...	Corte abrupto en medio de palabra



## b. CIRCULAR PARA LA PARTICIPACIÓN



### “Compartiendo sueños”

Desde la inquietud, y de las ganas de mejorar los aprendizajes de los niños y las niñas, todo el equipo educativo de “Tesoros” os invita a participar y a disfrutar de una experiencia dónde el cuento se convierte en objeto de diálogo e interacción entre el adulto y el niño o niña.

La experiencia que vamos a compartir es llevar a cabo la **“Biblioteca Tutorizada”** como propuesta de aprendizaje, centrada en la comunicación y en la socialización en la que los niños y niñas junto con las familias y/o voluntarios/as del entorno aprenden juntos mediante las interacciones comunicativas.

#### Por qué...

Es una estrategia inclusiva a través de la cual damos respuesta a la diversidad de nuestras aulas, de una forma más individualizada y cercana.

Facilita la comunicación entre los niños, niñas y los adultos.

Favorece el pensamiento a través del lenguaje.

Promueve estrategias de relación social entre iguales y con los adultos.

Favorece la adquisición de conocimientos y valores que nos transmiten los cuentos.

#### Como...

Por medio de la participación de las familias, comunidad y voluntarios/as.

En la Biblioteca del centro, en un espacio acogedor.

En pequeños grupos de niños y de niñas.

En base a un cuento, desarrollando la lectura dialógica.

Es una experiencia interesante en la que sólo hace falta tener ganas de participar en un proyecto ilusionante para los niños y las niñas y todo aquel que quiera pasar un momento especial y muy enriquecedor.



## ANEXOS

---

Previamente al comienzo de la experiencia se dará una pequeña formación. Anímate a participar a partir a partir del 6 de Mayo en el horario de 9:30 a 11:00. Te esperamos.

# ¡Apúntate!

Nombre del padre o de la madre que participa:

Nombre del niño o niña y aula:

Días disponibles (marcad los días):

M	V	X	J	M	X	J	V	M	X	J	V
6	8	13	14	19	20	21	22	26	27	28	29