



Incidencia de las prácticas de animación de lectura en la comprensión de textos narrativos por parte de niños y niñas de tres años de edad, beneficiarios de tres modalidades de atención a la primera infancia en el municipio de Tuluá - Colombia

BLADIMIR AGUDELO SALAZAR

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

**Director del trabajo de grado
MARIO FERNANDO GUTIERREZ ROMERO**

**Universidad Icesi
Centro de Recursos Educativos CREA
Maestría en Educación
Santiago de Cali, 2014**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	6
1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	9
2.1. Referentes empíricos del problema de investigación	9
2.2. Características sociodemográficas de la población objeto	13
2.3. Atención Integral a la primera infancia.....	14
2.3.1. Modalidad Institucional.....	15
2.3.2. Modalidad familiar	17
2.4. Pregunta de investigación.....	17
2.5. Justificación	17
2.6. Objetivos.....	19
2.6.1. General	19
2.6.2. Específicos.....	19
3. MARCO TEÓRICO	20
3.1. El lenguaje es fundamental en el desarrollo social y cognitivo	20
3.2. La oralidad es un componente esencial en el desarrollo del lenguaje	22
3.3. Las prácticas en educación inicial y el desarrollo de la oralidad	26
4. METODOLOGÍA	29
4.1. Tipo de investigación	29
4.2. Población y muestra	29
4.3. Selección de los centros de atención a la primera infancia a intervenir....	30
4.4. Diseño experimental	33
4.5. Instrumentos de recolección de información y categorías de análisis	40
4.6. Corpus de la investigación.....	40
5. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	51
5.1. Análisis de varianza.....	53
5.2. Composición y estructura de las producciones orales	57
5.3. Actividades de animación de lectura	63

5.3.1. Planeación	63
5.3.2. Ejecución.....	66
5.3.3. Evaluación.....	69
6. CONCLUSIONES	73
BIBLIOGRAFÍA.....	75
ANEXOS	78

RESUMEN

Los niños en su proceso de aprendizaje del lenguaje verbal, estructuran su oralidad con recursos familiares, cotidianos y coloquiales. Inicialmente, establecen relaciones al interior de su comunidad de habla, posteriormente asimilan las normas de su comunidad lingüística. Finalmente, el aprendizaje se consolida con el acceso al sistema escolar, desde el acercamiento a las formas de lenguaje en la educación inicial, hasta su construcción futura como lector y productor de textos y discursos. A través de toda esta línea de aprendizaje está la oralidad, como elemento transversal a todos los demás recursos lingüísticos.

El propósito de este estudio fue determinar la incidencia de las prácticas de animación de lectura en el desempeño oral, medido a través de la comprensión de textos narrativos, de niños y niñas de 3 años de edad, beneficiarios de tres modalidades de atención a la primera infancia en el municipio de Tuluá – Colombia. Se evaluaron las renarraciones de 36 niños y niñas, vinculados con las modalidades integrales –institucional y familiar- de la estrategia De Cero a Siempre, y la no integral –jardín privado. Para determinar el nivel de comprensión del texto narrativo, se constituyó un corpus lingüístico el cual fue estudiado a partir del uso de técnicas de análisis del discurso y de contenido.

Los resultados arrojaron que el 90% del total de los enunciados fueron emitidos por los niños de las modalidades de atención institucional y jardín privado, encontrando diferencias estadísticamente significativas con la modalidad familiar, pero no entre ellas dos. En la comprensión textual, las categorías de análisis literal -personajes y acciones-, representaron el 74% de las producciones orales, mientras las categorías inferenciales -emociones e intencionalidad- el 26% restante. Finalmente, en aquellas actividades de animación de lectura donde se apreció una práctica evaluativa transversal combinada con una técnica comunicativa que involucra los conocimientos previos de los niños, fue donde se obtuvo los mejores desempeños de comprensión.

Se concluye que existe una relación directa entre el desarrollo de actividades de animación de lectura en la primera infancia y el desempeño oral de los niños. Así mismo, se estableció que el desempeño en la comprensión de textos narrativos de los niños de tres años no es atribuible al tipo de modalidad de atención a la

primera infancia al cual se encuentran vinculados, y que el tiempo de interacción que pasan en los espacios de atención no necesariamente está relacionado con mejores desempeños orales.

Palabras claves: Lenguaje, primera infancia, oralidad, comprensión textual, animación de lectura, texto narrativo, modalidad de atención,.

ABSTRACT

Children in their learning process verbal language, structure their orality with family, and everyday colloquial resources. Initially, establish relationships within their speech community, then assimilate the rules of their language community. Finally, learning is consolidated with access to the school system, from the approach to the forms of language in early childhood education, building up its future as a reader and producer of texts and discourses. Throughout this online learning is orality as cross member to all other linguistic resources.

The purpose of this study was to determine the incidence of animation practices in oral reading performance as measured through the understanding of narrative texts, children 3 years of age, to which three types of care for early childhood in Tuluá city - Colombia. The re-narration of 36 children, linked to the comprehensive care programs for early childhood "institutional and familiar" - the Strategy "De Cero a Siempre", and no comprehensive private garden were evaluated. To determine the level of understanding of the narrative text, a linguistic corpus which was studied through the use of discourse analysis techniques and content was created.

The results showed that 90 % of all statements were issued by children in institutional care arrangements and garden, finding statistically significant differences in family mode, but not between those two. In reading comprehension, the categories of literal analysis -characters and actions, accounted for 74 % of oral productions while inferential categories - emotions and intentionality - the remaining 26%. Finally, the activities of animation where a combined cross reading assessment practice with a communicative technique that involves prior knowledge of children was observed, was where the best performances of understanding was obtained.

We conclude that there is a direct relationship between the development of animation activities in early childhood reading and oral performance of children. Also, it was established that the performance in the understanding of narrative texts of three year olds is not attributable to the type of approach to care for the very young to which they are linked, and that the interaction time spent in space care is not necessarily associated with better oral performances.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado determina la incidencia de las prácticas de animación de lectura en la comprensión de textos narrativos por parte de niños y niñas de tres años de edad beneficiarios de tres modalidades de atención a la primera infancia en el municipio de Tuluá – Colombia. Para ello, se constituyó un corpus integrado por 409 enunciados producidos por treinta y seis niños, el cual fue estudiado a partir del uso de técnicas de análisis del discurso y de contenido que permitieron abordar las características propias del lenguaje oral de los niños de primera infancia, las cuales distan de las expresiones que desarrollan los niños de preescolar o grados superiores. Los niños están vinculados con dos modalidades de atención integral de la Estrategia de Cero a Siempre¹ - institucional y familiar -, y una no integral - jardín privado.

El corpus del estudio fue obtenido a partir de las renarraciones del cuento infantil “El perro que quiso ser lobo” llevadas a cabo en dos momentos (inmediatamente después de la actividad de animación de lectura y una semana después). Se empleó la técnica de grupos focales la cual promueve la interacción espontánea entre los participantes, lo que facilitó la reconstrucción del cuento a partir de la emisión de enunciados orales, que vinculan, tanto la comprensión individual del texto, como la resignificación colectiva que se hace del mismo. El reactivo de los grupos focales fue las actividades de animación de lectura que realizaron las docentes de cada modalidad.

Las actividades de animación de lectura fueron caracterizadas con base en la observación directa y en entrevistas estructuradas, apoyadas con instrumentos de registro y valoración, los cuales fueron diseñados como parte del estudio. Se empleó una escala valorativa de la práctica de animación construida a partir de la definición de atributos de calidad para las etapas de planeación, ejecución y evaluación.

Uno de los desafíos del estudio lo representó la necesidad de construir un sistema de categorías funcionales que permitiera determinar la comprensión de textos narrativos a través del análisis de la oralidad de los niños, dado que el desarrollo

¹ De Cero a Siempre es la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia creada por el gobierno del Presidente Juan Manuel Santos, y se define como el conjunto de acciones intersectoriales planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de acuerdo con la edad, el contexto y la condición con perspectiva de derechos y enfoque diferencial. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx>

del lenguaje para su edad, no posibilita emplear las categorías tradicionales de la gramática y la semántica que son prototipos del estado del lenguaje escrito. Lo anterior parte de reconocer que el desarrollo de los niños no es lineal, ni sus expresiones corresponden a momentos concretos o a franjas de edad específicas; de igual manera, que existen desempeños básicos del lenguaje requeridos para que los niños construyan y representen su realidad y se relacionen con el mundo, con sus pares y con las personas adultas.

El estudio encontró que el desarrollo de las actividades de animación de lectura incide en la comprensión de textos narrativos de los niños de tres años, independiente de la modalidad con la cual se encuentren vinculados. La fase de evaluación de las actividades de animación de lectura, fue el determinante de los mejores niveles de comprensión del texto narrativo. Aspectos como la indagación de los conocimientos previos en torno al tema de la lectura para activar los saberes previos, la confrontación de hipótesis de los niños y la verificación sobre la comprensión del texto en diferentes momentos de la lectura, fueron los atributos de calidad que se distinguen en la actividad de animación de lectura que mejores niveles de comprensión generó en los niños.

Tanto el tema del estudio - comprensión textual y desempeño oral -, como el área focalizada - niños de primera infancia -, son relevantes para el campo de la educación, por la influencia que ejercen sobre aspectos trascendentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje como la estructuración del pensamiento y el desarrollo del lenguaje. Se espera que los resultados de este estudio, contribuyan en la orientación de acciones efectivas de cualificación de las prácticas de animación de lectura en las diferentes modalidades de atención a la primera infancia, para mejorar el desempeño oral de las niñas y los niños, y potenciar sus competencias comunicativas en la infancia y la adolescencia.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Referentes empíricos del problema de investigación

En un curso de educación continua desarrollado en junio de 2013 para docentes y auxiliares pedagógicos de programas de atención a la primera infancia de una entidad administradora del servicio del Valle del Cauca, se preguntó a los asistentes si los niños menores de 6 años podían leer y escribir, y si no lo podían hacer, por qué consideraban que no era posible. Las respuestas contradictorias y opuestas a los avances de la neurociencia y del estudio del lenguaje obtenidas en dicho espacio, fueron el detonante para emprender una investigación que pudiese determinar la incidencia de las prácticas de animación de lectura en la comprensión de textos narrativos -y por ende en el desempeño oral- de niños y niñas beneficiarios de diferentes modalidades de atención a la primera infancia.

Tres fueron los aspectos considerados como referentes empíricos del problema de investigación, con base en las respuestas de los docentes. En primer lugar, los diversos sustratos cognitivos y sociales en la interacción lingüística, es decir, los dispositivos, los mediadores, los espacios y los momentos a partir de los cuales se logra que un individuo otorgue significado y sentido a un conjunto de signos que al ser compartidos con otro u otros individuos, son comprendidos y convertidos en ideas y pensamientos.

Es posible asegurar que la construcción del lenguaje no es un proceso individual, y que contrario a ello, la interacción entre los individuos es la que crea el lenguaje. Así, por ejemplo, se puede afirmar que hablar, es revelar la procedencia y la identidad cultural, porque no hay nada más aprendido del entorno y de las circunstancias, que el lenguaje.

Si bien, el ser humano tiene una predisposición natural a la comunicación como lo afirma Savater (1999) cuando dice que:

Los niños, en cambio, se abalanzan sobre la posibilidad comunicativa que les abren las palabras, no aprenden de forma meramente receptiva sino que participan activa y atropelladamente en su propio adiestramiento verbal, como si estuviesen hirviendo ya de cosas que decir y les faltara tiempo para saber cómo. (p.108)

También es cierto que no se abalanzan a ese aprendizaje de la misma manera en cualquier contexto. Las condiciones sociales influyen y configuran las formas comunicativas, los contenidos simbólicos de los sistemas comunicacionales y las

maneras como se negocia el significado y el sentido de los signos. El lenguaje, por esta misma razón, es tal vez el rasgo de identidad más marcado que puede presentar un ser humano, porque se habla como se es y se habla desde donde nos hacemos.

De la misma manera y en reciprocidad por lo que el individuo ha recibido de su entorno social y cultural en la estructuración de sus formas comunicativas, el individuo devuelve a este entorno su aporte lingüístico y contribuye así a conformar una cierta estructura social desde el lenguaje. Esto podría entenderse como el condicionamiento lingüístico que los individuos imprimen a su medio. Somos como hablamos, porque así nos formamos en el entorno, pero el entorno es así porque así lo conformamos los hablantes. Es esta una relación dialéctica fundamental que lleva a que las sociedades se estructuren por clases sociales, pero a su vez, las clases sociales se identifican por sus formas comunicacionales. Si se considera la permanencia y el tiempo que los niños y niñas de primera infancia se encuentran en los espacios educativos formales, sumado a la interacción social que se lleva a cabo en dichos lugares, es posible deducir que buena parte del lenguaje que adquieren los niños, lo hacen en los entornos educativos.

En segunda instancia, se encuentra la relación indisoluble entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Es sabido que el lenguaje oral es prerrequisito para la adquisición del lenguaje escrito, dado que este último es en buena medida la representación gráfica del primero; si bien las dos expresiones comparten una estructura gramatical subyacente similar, son los contextos en los que se usan los que crean una clara diferencia entre ambos. El lenguaje oral se sucede en un contexto particular, el cual está definido por circunstancias de diversa índole, las cuales fijan el acto lingüístico al atribuirle buena parte de la significación y de la producción de sentido, relegando el aporte que realiza el texto mismo.

Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera. Por el contrario, Jurado & Bustamante (1996) afirman que: “la escritura va más allá de las circunstancias del mundo cotidiano, vivido con certeza inmediata, y da cuenta

de la acción mediante enunciados problematizables y racionalmente discutibles, con pretensiones de universalidad” (p.8).

En tercer lugar, se tiene que las políticas públicas relacionadas con el lenguaje, lo abordan desde la lectura y la escritura y no consideran la oralidad como parte estructurante del mismo. De hecho, hasta hace poco más de una década las políticas públicas solo tenían en cuenta la lectura como la expresión del lenguaje sobre la cual se debía incidir. Prueba de ello es: el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas 2000-2006 (Documento CONPES 3222 de 2003) y su sucesor el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” 2010-2014.

Ahora bien, al desconocimiento de la oralidad en las políticas públicas, se debe agregar el que éstas, reconocen la lectura y la escritura como un proceso que involucra el uso e interpretación de un único sistema de signos: el alfanumérico. Es desde esta forma generalizada de concebir la lectura y la escritura, que adquiere sentido las respuestas de algunos docentes cuando afirman: “los niños de primera infancia no leen por que no conocen las letras ni los números”. No es de extrañar este tipo de afirmaciones por parte de los docentes, cuando se tiene que, desde la presentación misma que las entidades oficiales hacen de sus políticas públicas, se concibe la lectura y la escritura de forma similar. Por ejemplo, en el Plan Nacional de Lectura y Escritura de Colombia (2010) se establece:

El Gobierno Nacional está adelantando el Plan Nacional de Lectura y Escritura, Leer es mi cuento, una iniciativa liderada por los Ministerios de Educación y de Cultura, que busca que los colombianos integren la lectura y la escritura a su vida cotidiana, participen de manera acertada en la cultura escrita y puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura, en el sector educativo, busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media², a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores. El Plan implica acciones con los estudiantes durante toda la escolaridad, y de manera transversal, en todas las áreas, asignaturas y competencias³.

Sin embargo, es importante destacar avances significativos en el desarrollo del concepto de lectura y escritura, cuando se amplían las posibilidades de leer más

² Subrayado fuera de texto

³ Tomado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-317418.html>

allá de la lectura canónica y se vinculan otros tipos de textos y soportes, diferentes a los convencionales, tal y como se menciona en el mismo documento.

“La lectura y la escritura están concebidas hoy en día como prácticas sociales y culturales, las cuales están mediadas por las relaciones entre las personas y los textos en diferentes situaciones comunicativas. “Hoy es muy difícil imaginar una sociedad en la que no circulen textos, no se escriban, no se comenten, ni se lean”, de manera que las relaciones sociales y el ejercicio de una ciudadanía consciente, crítica y responsable pasa necesariamente por la capacidad de interpretar la diversidad de textos y de producirlos, es decir, por la habilidad para leer, comprender lo que se lee, saber para qué se lee y saber usar la información para beneficio individual y social”. Ibíd. (2010)

Por otro lado, de la observación directa y recurrente de las prácticas de animación de lectura y escritura que realizan los docentes y agentes educativos con niños y jóvenes de diferentes niveles de la educación formal (primera infancia, básica primaria y secundaria) y en diversos municipios del Valle del Cauca - Colombia, fue posible evidenciar algunas situaciones que favorecen o limitan las competencias comunicativas de los beneficiarios, lo que animó la realización de esta investigación. Vale la pena destacar, entre otras situaciones, las siguientes:

- Los niños y jóvenes que asisten regularmente a programas de animación de lectura y escritura en las aulas de clase, o en espacios como bibliotecas públicas o ludotecas, se comunican mejor y logran desarrollar hábitos de lectura y escritura, los cuales repercuten en el mejoramiento de las competencias de lenguaje, incluyendo por supuesto la oralidad.
- La adecuada estructuración de las actividades de animación de lectura es fundamental para cautivar y mantener la atención de los grupos, e incide en la motivación y participación de los niños. Después de una actividad de animación de lectura bien desarrollada, los niños atropellaban su oralidad, intentando mejorar su capacidad para comunicarse con los compañeros de aula y con sus docentes.
- La competencia comunicativa es determinante en la estructuración del pensamiento y en el desempeño escolar y social de las personas. Es probada la correlación positiva existente entre el nivel de competencias de lenguaje y el desempeño escolar, lo que incide en la reducción de los índices de deserción del sistema educativo.
- El desempeño oral de los niños es el resultado de los aportes diversos y complementarios que le proporcionan la interacción social. Por ello, las prácticas de oralidad de los agentes educativos y de los pares en las aulas de los CDI, sumado a las prácticas de las familias y los entornos primarios de los niños, condicionan y determinan el desempeño de su oralidad.
- Existe una fuerte tendencia por parte de los docentes y agentes educativos a ser recurrentes en el uso de las mismas rutinas de animación de lectura - lectura en voz alta y la hora del cuento, principalmente-. Lo anterior, en

claro despropósito de incrementar la motivación y estimular la participación de los niños.

2.2. Características sociodemográficas de la población objeto

La investigación tuvo lugar en el municipio de Tuluá, Valle del Cauca – Colombia. Este municipio, ubicado en el centro del departamento, es considerado el tercero en importancia regional dadas sus activas dinámicas demográficas, económicas y sociales. Tuluá es el centro geográfico de un área que comprende quince municipios, con una población que supera los 600 mil moradores, lo que le imprime el carácter de ciudad región, convirtiéndose en punto de encuentro comercial y de servicios. Cuenta con diversas vías de acceso y contacto con todos los municipios de la región; está ubicado en la ruta de la vía Panamericana, y su ubicación geográfica se considera estratégica por su equidistancia con ciudades capitales como Cali a 100 km, Armenia a 105 km, Pereira a 125 km y Buenaventura a 172 km; cuenta además con el Aeropuerto de Farfán que sirve de enlace con el sistema aeroportuario del eje Medellín -Bogotá – Cali⁴. Por su ubicación privilegiada, Tuluá es epicentro regional, comercial, industrial y agrícola, lo que la ha llevado a convertirse en la última década en la ciudad intermedia más importante de Colombia, ubicándose entre las primeras veinte ciudades del país, pese a no ser capital de departamento.

De acuerdo con las proyecciones del DANE para el 2013, con base en el censo de 2005, el número de personas que residen el municipio es de 206.610, de los cuales 51,9% son mujeres y el 48,1% hombres. El 86% del total de la población está asentada en la zona urbana. Los niños y niñas de primera infancia representan el 9,32% del total de habitantes de Tuluá, es decir, 19.269.

Respecto a la economía, el municipio de Tuluá ha tenido un crecimiento significativo en el desarrollo de los sectores industrial, comercial, agropecuario y más recientemente de servicios, por lo que su vocación es de carácter mixta. La presencia de un significativo número de organizaciones empresariales (ingenios azucareros, industrias productoras de jugos, harinas y levaduras; ganaderías, granjas frutícolas, avícolas y porcícolas) facilita la ocupación permanente de un gran número de personas. Esta característica ha llevado a que el municipio sea receptor de población desplazada, lo que complejiza las atenciones sociales de toda la población.

⁴ Tomado de: www.tulua.gov.co.

En 1993 el 24,2% de la población tenía necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) o se encontraba en condiciones de pobreza. Para el 2005 el porcentaje disminuye al 15,5% lo que significa que 28.426 personas se encontraban en esa situación.⁵ De acuerdo con las proyecciones DANE a junio de 2012, el NBI fue del 15.75% para el total del municipio, y del 13,4% para la cabecera urbana. Con relación a la infraestructura de servicios, el municipio en su parte urbana reporta el 100% de cobertura con los servicios básicos domiciliarios (acueducto, alcantarillado, electricidad, recolección de residuos) y del 97% para en el caso del gas natural.

2.3. Atención Integral a la primera infancia

De Cero a Siempre es la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, que desarrolla la política pública de este sector poblacional, y que viene instituyéndose como el conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a *promover y garantizar el desarrollo infantil* de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los seis años. Para alcanzar su finalidad, la Estrategia propone un trabajo unificado e intersectorial que, desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articule y promueva el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición. (CIPI, 2013, p.23)

La estrategia, considera como el centro de atención a:

Las mujeres gestantes y a las niñas y los niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad, y los concibe como sujetos de derecho, únicos y singulares, activos en su propio desarrollo, interlocutores válidos, integrales, y reconoce al Estado, la familia y la sociedad como garantes de sus derechos. (Ibíd., p.17)

De acuerdo con los atributos de la atención definidos por la Estrategia de Cero a Siempre, “la atención integral es intencionada, exalta que sus acciones están orientadas hacia propósitos conscientes y valorados que señalan de qué manera interactuar significativa y oportunamente con la niña o el niño y con sus entornos, con miras a contribuir a su desarrollo integral” (Ibíd., p.139).

⁵ Tomado de: Documento base para la implementación de un plan de atención integral a la primera infancia del municipio de Tuluá. Alcaldía de Tuluá, Secretaría de Educación Municipal, 2009.

La ley 1098 de 2006, considera como principios de la protección integral de los niños, el interés superior, la prevalencia, la corresponsabilidad, la exigibilidad, la inclusión social, la equidad, la solidaridad y la subsidiariedad. Estos principios consecuentemente orientan la atención integral de los niños y niñas en el país, y se traduce operativamente en acciones correspondientes a los siguientes ejes estructurantes:

- Cuidado y crianza
- Salud, alimentación y nutrición
- Educación inicial
- Recreación
- Participación y ejercicio de la ciudadanía

Por lo anterior, no todos los programas que atienden niños y niñas de primera infancia pueden ser catalogados como integrales. Ello está en función del cumplimiento de los principios de la protección, de las características de las atenciones (enfoque de derechos, diferencialidad, oportunidad, pertinencia, etc.) y de la intervención en los cinco ejes estructurantes, de manera articulada. Ahora bien, en el marco de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, se han definido una serie de programas (modalidades) que traducen los principios políticos y técnicos en acciones.

En el municipio de Tuluá existen cinco hogares múltiples del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, cinco Centros de Desarrollo Infantil – CDI y dos grupos de atención de la modalidad familiar, todos operando bajo los fundamentos políticos y técnicos de la Estrategia de Cero a Siempre. En total, estos centros de atención integral a la primera infancia benefician a 1.458 niños y niñas. Existen otras modalidades de atención de niños y niñas de primera infancia, pero a diferencia de los anteriores no se consideran “integrales”. Dentro de este grupo se encuentran los jardines infantiles privados, los programas tradicionales del ICBF (hogares comunitarios, hogares fami, desayunos infantiles con amor) y el grado transición. A continuación se describen dos de las modalidades de atención a la primera infancia con mayor cobertura y reconocimiento en el país.

2.3.1. Modalidad Institucional

Esta modalidad se lleva a cabo en espacios institucionalizados (centros de atención) y atiende de manera prioritaria a los niños y niñas entre los dos años y los 5 años 11 meses, o hasta su ingreso al grado de transición.

Las modalidades institucionales buscan atender a niños y niñas cuyas circunstancias no permiten el cuidado en sus hogares por diversos motivos que

incluyen la inserción laboral o estudios de padres y madres o cuidadores, entre otras, y necesitan encargar el cuidado, crianza y educación a una institución especializada. (ICBF, 2013, p.16)

Estos programas están concebidos como un servicio complementario a las acciones de las familias y la comunidad, para garantizar los derechos y el pleno desarrollo de los niños, de acuerdo con la corresponsabilidad que les acomete a los diferentes actores de la sociedad.

Existen tres programas dentro de la modalidad institucional: Hogares infantiles, Centros de Desarrollo Infantil, y Lactantes y preescolar.

2.3.1.1. Los Centros de Desarrollo Infantil – CDI

Por ser una de las modalidades objeto de intervención con la presente investigación, a continuación se describen sus principales características. Los CDI ofrecen el servicio de educación inicial en el marco de una atención integral durante 5 días de la semana en jornadas de 8 horas diarias a lo largo del año. Prestan sus servicios en infraestructuras acondicionadas para atender entre 50 y 200 niños.

Disponen de un grupo humano integrado por coordinadora, psicólogo y nutricionista (1/200 niños); docentes (1/20 niños), auxiliares pedagógicos (1/50 niños), auxiliares de cocina (1/50 niños) y auxiliar de servicios generales (1/75 niños), los cuales son contratados, dirigidos y acompañados por Entidades Administradoras del Servicio - EAS.

Las labores de monitoreo, seguimiento y evaluación de la gestión de los CDI es realizada por los centros zonales del ICBF. En los CDI se llevan a cabo acciones de cuidado, protección, educación inicial, participación ciudadana, salud, alimentación y nutrición. Lo anterior bajo el entendido que la educación inicial debe considerar una:

identidad propia y centrada en responder a los intereses y necesidades de la primera infancia, donde el juego, la literatura, la exploración del medio y el arte se constituyen en experiencias fundamentales de la educación de las niñas y los niños, convirtiéndose en una etapa diferente a los primeros grados de enseñanza primaria. (Ibíd., p.71).

2.3.2. Modalidad familiar

Al igual que los CDI, la modalidad familiar será objeto de intervención con el presente estudio. Esta modalidad no convencional, que considera la amplia y diversa configuración geográfica, cultural, ambiental y las condiciones socioeconómicas e institucionales del territorio nacional, surge de la experiencia de hogares Fami del ICBF. La modalidad familiar “reconoce el lugar protagónico que tienen las familias en el cuidado, crianza, educación y desarrollo de los niños y las niñas desde el nacimiento hasta antes de cumplir los 6 años, lo cual la convierte en el más cercano escenario de corresponsabilidad” (Ibíd., p. 86).

Dirigida especialmente a zona rurales y urbano marginales, esta modalidad atiende grupos de 250 niños y 50 madres gestantes, con un talento humano integrado por coordinadora, dos psicólogos y nutricionista (1/300 beneficiarios); docentes (1/50 beneficiarios), auxiliares pedagógicos (1/50 beneficiarios), los cuales al igual que en los CDI son contratados, dirigidos y acompañados por EAS. De igual forma, las labores de monitoreo, seguimiento y evaluación de la gestión están a cargo de los centros zonales del ICBF.

Esta modalidad está destinada a las mujeres gestantes y en período de lactancia y a niños y niñas menores de cinco años y/o hasta su ingreso al grado de transición. Se desarrolla a través de procesos de formación y acompañamiento a familias y cuidadores para el fortalecimiento de sus habilidades de cuidado, y de crianza y construcción conjunta de herramientas para la promoción armónica e integral del desarrollo (Ibíd., p. 87).

2.4. Pregunta de investigación

¿Cuál es la incidencia de las prácticas de animación de lectura en la comprensión de textos narrativos por parte de los niños y niñas de primera infancia de 3 años de edad, beneficiarios de tres modalidades de atención a la primera infancia en el municipio de Tuluá - Colombia?

2.5. Justificación

Numerosas investigaciones sobre el desarrollo del ser humano han demostrado que entre la gestación y los seis años de vida se desarrollan la mayoría de las

conexiones cerebrales, las habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico y las bases de las interacciones sociales.

El lenguaje es un eje estructurante del desarrollo del niño; no sólo es un “área” más que se desarrolla, sino que es a través de éste, que se logran otras construcciones sociales, afectivas y de personalidad, que le permiten autorreconocerse, reconocer su contexto y establecer relaciones con otros. De igual forma, el lenguaje es básico en los procesos de gestión del conocimiento, ya que la adquisición, transformación y transferencia del mismo están íntimamente relacionadas con los procesos lingüísticos que tienen lugar en el cerebro (Jorba & Sanmarti, 1996).

El conocimiento es en últimas, la representación que hace el lenguaje acerca del pensamiento. Por ende, es posible afirmar, que el lenguaje es el reflejo del modelo de procesamiento del pensamiento humano, por lo que no se puede comprender o explicar desde las consideraciones de la lingüística tradicional, marcada por el entendimiento de éste como fenómeno lineal.

Así, la importancia del lenguaje radica tanto en ser un recurso de mediación que les posibilita a las personas vivir en sociedad, como en constituir una mediación cognitiva que estructura su pensamiento y, por ende, sus acciones. En tal sentido, lograr impactos positivos en la formación del lenguaje, implica igualmente impactos positivos en el desarrollo integral de los niños y niñas.

La oralidad es un componente fundamental en el desarrollo del lenguaje, dado que es el primer recurso con el que cuenta el sujeto para iniciar sus interacciones con las personas que le rodean. La oralidad antecede otras expresiones del lenguaje, pero luego se transversaliza por todas ellas, adquiriendo un valor destacado en todas las formas de mediación semiótica. Por lo anterior, la oralidad define y condiciona las competencias comunicativas de los seres humanos.

Diversos autores (Jaimes & Rodríguez, 1998; Mosonyi, 2006) señalan la necesidad de que en la educación, en todos sus niveles, sea abordada la oralidad de manera intencionada, como aspecto independiente, aunque relacionado, con otros recursos del lenguaje. Lo anterior, debido a que su impacto sobre el desarrollo y la reproducción cultural es vital, incluso en las sociedades que cuentan con formas de escritura avanzadas y tecnologizadas.

Las prácticas de lectura en buena parte de los centros de atención a la primera infancia están dirigidas principalmente a generar espacios recreativos, de entretenimiento, y/o de acercamiento a los libros para la generación de hábitos de

lectura. Sin embargo, son pocas las agentes educativas que establecen la conexión existente entre sus prácticas de animación a la lectura y el desempeño de la oralidad y la escucha de los niños para potenciar el desarrollo del lenguaje y las formas de pensamiento.

De acuerdo con esto, desde la presente investigación se pretende generar un aporte en este sentido, de tal manera que se generen impactos positivos en las prácticas educativas para la primera infancia.

2.6. Objetivos

2.6.1. General

Determinar la incidencia de las prácticas de animación de lectura en el desempeño oral, medido a través de la comprensión de textos narrativos, de niños y niñas de 3 años de edad, beneficiarios de tres modalidades de atención a la primera infancia en el municipio de Tuluá – Colombia.

2.6.2. Específicos

- Caracterizar las prácticas de animación de lectura que se llevan a cabo en tres modalidades de atención a niños y niñas de primera infancia en el municipio de Tuluá.
- Determinar la comprensión de textos narrativos de niños y niñas de 3 años de edad.
- Relacionar los niveles de comprensión textual de los niños y niñas con los tipos de prácticas de animación de lectura que reciben de acuerdo con la modalidad de atención a la cual se encuentran vinculados.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El lenguaje es fundamental en el desarrollo social y cognitivo

El lenguaje inicia su desarrollo desde que el bebé nace e interactúa con las personas a su alrededor. El establecimiento de turnos, la gestualización y emisión de sonidos son algunos de los elementos del lenguaje que se pueden evidenciar desde antes de cumplirse los primeros seis meses de vida (Bruner, 1977).

El desarrollo del lenguaje supone la adquisición de un sistema complejo y amplio de sonidos, vocabulario y sintaxis. Sin embargo, la capacidad y las posibilidades lingüísticas que tienen las personas, no se reducen sólo a esta adquisición. Esto debido a que el lenguaje, en sí mismo, no se puede abordar (ni definir) como un sistema independiente de otros sistemas comportamentales cuando consideramos el desarrollo global del individuo (Triadó, 1989).

El lenguaje se utiliza con diversas finalidades, muchas de ellas involucran la interacción con otras personas. En este sentido, algunos autores (Triadó, 1989) plantean que el lenguaje implica un *contenido* o significado que está organizado por una *forma* de la cual se hace *uso* en varios contextos. Estos tres aspectos o dimensiones del lenguaje (el contenido, la forma y el uso) son básicos para describir el desarrollo del lenguaje.

De manera general, se puede decir que la *forma* hace referencia a la codificación del lenguaje y está integrada por:

- Unidades de sonido (aspecto fonológico).
- Unidades de significado (aspecto morfológico).
- Combinación de significados (aspecto sintáctico).

Por otra parte, el *contenido* del lenguaje es un terreno de gran amplitud, ya que sería la categorización más general de los temas que se codifican en mensajes. Finalmente, el *uso* del lenguaje se refiere a la finalidad de la utilización de éste. Sin embargo, autores como Flavell (1984), señalan que es necesario diferenciar el uso cognitivo individual, que designaría la funcionalidad del lenguaje como un instrumento de ayuda al pensamiento, recuerdo y control emocional; mientras que el uso como herramienta de comunicación social, se referiría a la utilización del

lenguaje para emitir y recibir mensajes en situaciones comunicativas interpersonales.

Adicionalmente, el lenguaje no sólo es un proceso fundamental para el desarrollo social de las personas, por su carácter comunicativo, sino que también es determinante en la configuración de los procesos psicológicos superiores de la especie humana. Según Vigotsky (1983), el lenguaje posibilita la organización del pensamiento y, por tal motivo, es la herramienta cultural por excelencia que facilita la operación de otros procesos cognitivos.

Esta relación entre pensamiento y lenguaje se produce desde momentos tempranos en el desarrollo y gracias a las investigaciones se han podido rastrear algunas de sus manifestaciones en el curso de la ontogenia. Es así como Vigotsky determinó, por ejemplo, que antes del pensamiento verbal, se puede evidenciar el uso del habla egocéntrica por parte de los niños como herramienta de apoyo para afrontar problemas, el cual sería un mecanismo primitivo que cumple una función similar a la que en los adultos cumple el habla interna.

El impacto del lenguaje interior en la cognición se evidencia en el hecho de que para la comprensión de cualquier fenómeno ideológico (sea una obra de arte, una situación social o un acto de conducta humana), es indispensable la participación del habla interna (Voloshinov, 1992). Todas las manifestaciones de la cultura están inmersas en los elementos del lenguaje, y no pueden estar separadas de él.

Por su parte, Bruner (1983) plantea que “el desarrollo del pensamiento puede estar determinado en gran medida por la posibilidad de diálogo, que se va interiorizando hasta ser capaz de seguir su curso dentro de la propia mente”, con lo cual añade a los planteamientos de Vigotsky, que para que el habla interna surja, primero debe haber situaciones de diálogo con otros. Es decir, para lograr utilizar el lenguaje como herramienta cognitiva, paralelamente debe ser utilizado como herramienta social. Esto conduce a la premisa inicial de que el lenguaje es fundamental en el desarrollo social y cognitivo.

En dirección opuesta, la interacción social posibilita el desarrollo del lenguaje, es decir que hay un sentido bidireccional, o si se prefiere, cíclico, entre el desarrollo del lenguaje y la socialización. Igualmente sucede entre lenguaje y pensamiento, se alimentan el uno del otro, a pesar de ser procesos distintos.

Así mismo, y relacionado con el proceso de socialización, el lenguaje es un componente de gran relevancia en la comprensión y regulación emocional (Belli & Íñiguez-Rueda, 2008). Se ha evidenciado que a mayor repertorio y uso del lenguaje para expresar emociones y sentimientos, mayor comprensión y posibilidad de regulación se tiene de ellos. En este sentido, la construcción de la dimensión afectiva está mediada, al igual que la social y la cognitiva, por el lenguaje y los recursos semióticos que ofrece a las personas.

De acuerdo con lo anterior, está ampliamente establecido el lugar del lenguaje en el desarrollo del ser humano, como individuo y como especie. De esta manera, es importante esclarecer cuáles son las herramientas que a su vez implica el proceso del lenguaje para lograr las mediaciones previamente mencionadas, reconociendo que hacia los cuatro años de edad, los niños de cualquier lugar han adquirido los elementos fundamentales del idioma que se habla a su alrededor, independientemente de lo compleja que sean la gramática y el sistema de sonidos (Berko, 2010). Estos instrumentos lingüísticos son, fundamentalmente, la lectura, la escritura y la oralidad (Ong, 1987), junto con las mezclas y variaciones entre ellas, ya que en ocasiones es difícil establecer fronteras entre procesos tan estrechamente relacionados.

En el presente estudio se aborda el componente de la oralidad, que ha obtenido un reconocimiento y atención tardíos, puesto que no se le concedía el lugar prioritario que tiene para la construcción del lenguaje, ni la independencia como proceso, distinta del habla como acto meramente articulario, sino como acto expresivo de significado.

3.2. La oralidad es un componente esencial en el desarrollo del lenguaje

De acuerdo con Mostacero (2004), la oralidad es el primer sistema comunicativo que el individuo adquiere dentro de la compleja actividad que constituye la producción textual y discursiva. De esta manera, se considera como la primera experiencia interactiva o dialógica, porque surge desde el inicio de la vida.

Mosonyi (2006), por su parte, plantea que la oralidad incluye el conjunto de usos culturalmente relevantes del lenguaje hablado, poniendo de relieve el carácter cultural que tiene este proceso. Si bien, tanto el lenguaje en general, como la oralidad en particular, podrían abordarse como fenómenos individuales, es decir, como la capacidad de un sujeto de utilizar estas herramientas, realmente estos procesos son de naturaleza más social y cultural que individual.

Según Maturana (1996), sólo podemos hacer aquello que la biología permite; no es posible traspasar los límites de las capacidades biológicas con las que nacemos. Sin la estructura del sistema nervioso que posee el ser humano, y sin los sentidos, no habría posibilidad de oír y hablar. Pero el lenguaje no es generado por el equipamiento biológico, sino por las relaciones que establecen las personas con los demás y la apropiación que el sujeto realiza de la palabra como medio de interacción y pensamiento.

En este sentido, el reconocimiento de la importancia de la oralidad yace en que la lengua hablada, expresada verbalmente, por los padres o cuidadores y demás miembros de la comunidad, constituye el medio natural de expresión del niño (Condemarín, 1991). El desarrollo del lenguaje inicia, entre otros, con las articulaciones orales del infante que poco a poco van adquiriendo un sentido y un significado.

Adicionalmente, se destaca que a pesar de los avances tecnológicos y comunicativos, la oralidad sigue y seguirá teniendo un estatus privilegiado en la mediación de las interacciones sociales y en el desarrollo de la individualidad de las personas. En este sentido, Monsoyi (2006) apunta que la oralidad se inserta en la totalidad de los hechos humanos, dando origen a una influencia mutua de los fenómenos propios de la especie.

Para los niños que se encuentran en el proceso de aprendizaje del lenguaje verbal, la oralidad se va organizando con recursos familiares, cotidianos y coloquiales. Sin embargo, una vez que inicia el contacto extra-familiar, con la comunidad y la sociedad que le rodean, su oralidad se convierte en "polilectal". Es decir, inicialmente, el sujeto establece relaciones al interior de su comunidad de habla, posteriormente asimila las normas de la comunidad lingüística, bien sea regional o nacional. Finalmente, el aprendizaje se consolida en el momento en el cual accede al sistema escolar, desde el acercamiento a las formas de lenguaje en la educación inicial, hasta su construcción futura como lector y productor de textos y discursos. A través de toda esta línea de aprendizaje está la oralidad, como elemento transversal a todos los demás recursos lingüísticos (Mostacero, 2004).

Es necesario tener en cuenta, además, que la oralidad implica un sistema constituido por tres aspectos: el primero, los diversos componentes verbales (emisión sonora, decodificación semántica, combinatoria sintagmática, entre otros); segundo, por el conjunto de elementos kinésicos (postura corporal, gestos, expresión facial, mirada, sonrisa), proxémicos (espacio personal, conducta territorial) y paralingüísticos (tono, volumen, ritmo, por ejemplo); y tercero, por un

sistema semiótico concomitante (dimensión cultural). Por eso mismo, según Mostacero (2004), la oralidad “pertenece a un triple plano: un plano verbal o lingüístico, un plano paralingüístico y un plano semiótico-cultural”.

Ong (1997) precisa una diferencia entre “oralidad primaria”, la cual se referiría aquella de las personas o pueblos que carecen de todo conocimiento de la escritura. Mientras que la “oralidad secundaria”, relacionada con la actual cultura de la tecnología de la información y las comunicaciones, sería aquella que se mantiene mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura. Sin embargo, esta “oralidad primaria” estaría casi extinta, pues tanto desde el desarrollo filogenético como el ontogenético, sería imposible determinar un momento carente en su totalidad de alguna forma de escritura, incluso de grafías primitivas.

En este sentido, Mostacero (2004), hace un ajuste al planteamiento de Ong, manifestando que la oralidad se presentaría en tres formas, a saber:

- “La oralidad primaria individual o del niño o niña que aprende la lengua materna, de 0 a 3 años aproximadamente, sin importar el tipo de sociedad en la que vive, es decir, si es indígena, rural o urbanizada. En otras palabras, la experiencia personal de apropiación de la lengua materna.
- La oralidad primaria colectiva, de niños y adultos, la cual pertenece a sociedades predominantemente orales, que viven al margen de una cultura letrada, como las sociedades indígenas de América, pero que no están exentas de contactos permanentes o esporádicos con cualquier elemento de la cultura de la escritura.
- La oralidad secundaria urbana, dependiente de los mass-media, la escuela, las instituciones, las empresas, la banca, los partidos políticos, etc., donde la oralidad se mezcla con las más sofisticadas tecnologías de la información y de la comunicación, y donde lo característico es la invención de nuevos soportes, nuevos formatos, nuevas variedades de oralidad, pero a partir de la hibridación con las variedades de la escrituralidad.”

Así, el presente estudio estaría abordando elementos de la oralidad secundaria ya que, a pesar de ser población de primera infancia, que se encuentra en proceso de construcción de su lenguaje, ya tienen unas experiencias y una consolidación inicial de las primeras adquisiciones en materia de lenguaje.

Por otra parte, Casales (2006) atribuye ciertas características particulares a la oralidad de acuerdo con dos criterios: diacrónico y sincrónico, así: desde la diacronía, que sería equivalente a lo que Ong (1997) llama psicodinámicas de la oralidad, las cuales serían sus manifestaciones explícitas, se encuentran:

- **Acumulación:** se refiere en primera instancia, a una acumulación en el terreno sintáctico, es decir, el pensamiento oral se enuncia con una gramática simple, cuenta con períodos que carecen de subordinación, el cual es un procedimiento más propio de la escritura. El discurso oral se fundamenta en el contexto que le concede significación. En segunda instancia, hay una acumulación en el uso de fórmulas y frases hechas, como refranes, colocaciones y locuciones (Corpas, 1997, citado por Crespo y Cáceres, 2006). En esta instancia la oralidad es totalizadora, no suele dividirse en partes y subpartes.
- **Redundancia:** El pensamiento oral suele permanecer constantemente alrededor del tema, retomando elementos que sostienen al oyente en la misma sintonía.
- **Conservadurismo y tradicionalismo:** La oralidad permite preservar y mantener saberes y prácticas, es una manera de conservar y reproducir formas culturales.
- **Cercanía con el mundo humano vital:** La oralidad mantiene una distancia más cercana con la vida cotidiana y las experiencias de las personas que la escritura, es vivencial.
- **Matices agonísticos:** Los enunciados orales posibilitan el desarrollo de debates, sirve a los fines de la argumentación y la persuasión en mayor proporción que los textos escritos.
- **Empatía y participación:** La cultura oral establece una conexión entre las personas, las acerca y facilita su interacción y comprensión.
- **Homeostática:** Al estar constantemente en un tiempo presente, la oralidad establece un equilibrio entre el pasado y el futuro.
- **Situacional antes que abstracta:** La cultura oral tienden a usar los conceptos de manera contextualizada, cercana a la experiencia de las personas.

Desde la sincronía, por su parte, se pueden encontrar algunas características descritas por Cassany et al. (1994, citado por Casales 2006) y Bosque et al. (1999, citado por Casales, 2006) :

- La recepción del mensaje se realiza a través del oído
- El mensaje es fugaz
- El receptor percibe sucesivamente los signos del texto (proceso serial)

- La comunicación es espontánea. Se puede rectificar pero no borrar lo que se ha dicho
- Es también, la comunicación, inmediata en el tiempo y en el espacio. Es más ágil.
- Hay interacción. Mientras habla, el emisor ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso. Por eso se dice que el lenguaje oral es negociable.
- El contexto extralingüístico tiene un papel importante porque el código oral se basa en la deixis y la inferencia de códigos no verbales.
- Son importantes los elementos paralingüísticos.

De acuerdo con lo anterior, se han descrito las características de la oralidad, desde las conceptualizaciones que recientemente se han hecho sobre el tema, así como la importancia que adquiere en el desarrollo del lenguaje.

3.3. Las prácticas en educación inicial y el desarrollo de la oralidad

Es evidente que el desarrollo de la oralidad surge de la interacción social, así como de la construcción individual del uso del lenguaje. En la primera infancia, las interacciones se realizan fundamentalmente con la familia, en cuyo seno se adquiere una experiencia de oralidad altamente significativa (Jaimes & Rodríguez, 1998). Sin embargo, los niños y niñas tienen contacto con otras personas y, más aún, si pueden acceder a espacios de educación inicial institucionalizados. Es del interés de este estudio, establecer cómo cierto tipo de mediaciones, puede contribuir al desarrollo de este componente del lenguaje.

De acuerdo con Bruner (1983), la lengua materna se aprende con mayor rapidez en situaciones que involucran al juego y la lúdica. Esto es lógico teniendo en cuenta que el juego es la actividad por excelencia de los niños y niñas en su primera infancia, pero permite establecer, adicionalmente, que la estimulación intencionada, desde la pedagogía, para el desarrollo del lenguaje y la oralidad, debe hacerse prioritariamente a través del juego.

En este sentido, es necesario reconsiderar las prácticas de lectura en los servicios de atención a la primera infancia, ya que es recurrente encontrar, como los agentes educativos invierten los propósitos pedagógicos de la lectura para el desarrollo del lenguaje con los del medio (el juego) a través del cual se facilitan los primeros. Es decir, las actividades de animación de lectura son vistas por buena parte de los docentes, como situaciones de juego que recrean y entretienen,

dejando de lado la incidencia del acto lector en el desarrollo del lenguaje de los niños. Quizás esta situación se deba al hecho que se considere el acto de “leer”, en la tradición lingüística, como la comprensión del significado de un texto por parte de un sujeto lector, y que se basa en el reconocimiento y manejo de un código. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1999: 26) este concepto se ha transformado:

En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

De acuerdo con lo anterior, la lectura se asume como:

Un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. En este punto la teoría pragmática cobra su valor: el tomar los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no sólo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno, resultan ideas centrales. (Ibíd., 1999)

Así, las investigaciones revelan que lo que posibilita a los niños y niñas desarrollar las capacidades combinatorias del lenguaje, y especialmente de la expresión verbal, no es la asimilación de la lengua o de la forma de razonar y hacer conjugaciones provistas de lógica, sino las oportunidades que puedan tener para jugar con el lenguaje, con las palabras, las expresiones y con el pensamiento (Bruner, 1983). Es decir, el enfrentamiento de situaciones lúdicas que le exijan al niño no sólo un procesamiento cognitivo, sino también la expresión oral de sus ideas, argumentos y conclusiones, es el tipo de situaciones que en mayor medida potencian su desarrollo y sus competencias lingüísticas.

La oralidad permite que el niño se reconozca a sí mismo como locutor y al otro como interlocutor, en este sentido aporta en la construcción de la identidad y la personalidad (Jaimes y Rodríguez, 1998). Así, Bruner (1983) plantea que la actividad lúdica colectiva con otros niños, en contextos escolares, por ejemplo, sirve de modelo para la actividad espontánea de juego de los niños cuando van a jugar solos. Es decir, cuando el niño juega y se expresa en medio de la actividad con sus compañeros, posteriormente, en su hogar, tiende a reproducir las expresiones y la dinámica del juego que vivió en su escuela; lo cual evidencia, en parte, uno de los impactos de las acciones educativas en la experiencia cotidiana y el desarrollo del sujeto.

Mosonyi (2006) dice que “es inaplazable estimular el desenvolvimiento de la oralidad tanto tradicional como de carácter más innovador, en el seno de las sociedades provistas de escritura”, lo cual ejemplifica la importancia de que existan acciones educativas intencionadas hacia la oralidad.

4. METODOLOGÍA

En el siguiente apartado se presentan los aspectos metodológicos seguidos durante la realización del estudio. En primer lugar, se describe el tipo de investigación, la composición de la población objetivo y las características de la muestra observada, así como la forma de seleccionar los centros de atención a la primera infancia a intervenir. Seguidamente, se puntualiza el diseño experimental, detallando la selección del texto narrativo, las consignas establecidas para la constitución del corpus, y el procedimiento y los instrumentos para la recopilación, tratamiento y análisis de la información de campo. Finalmente, se presenta el corpus construido en el estudio donde se describe el material lingüístico recopilado y los niveles de representación correspondientes a los diferentes grados de elaboración de los datos.

4.1. Tipo de investigación

La investigación corresponde con un estudio de carácter mixto (cualitativo – cuantitativo) de tipo explicativo, cuyo diseño de investigación es cuasi-experimental. A partir de éste, se infirió la incidencia de las actividades de animación de lectura en tres modalidades de atención a la primera infancia sobre el desempeño oral de niñas y niños de similares condiciones socio-económicas.

4.2. Población y muestra

Participaron 36 niños y niñas de 3 años de edad, residentes en el área urbana del municipio de Tuluá, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3; los niños se encuentran vinculados con tres modalidades de atención a la primera infancia, de las cuales dos son consideradas atención integral y una no.

Según Morrow (1981: 46), la renarración es un procedimiento activo que supone la participación de los niños en la reconstrucción del texto y promueve la interacción entre ellos y los adultos. De igual forma, promueve la integración y la personalización del contenido, ayudando a los niños a ver como las partes del texto se interrelacionan y cómo el texto se entreteje con las propias experiencias.

De cada modalidad se seleccionaron aleatoriamente doce niños y niñas con la única condición de que se encontraran en el rango de edad de los 3 años y no presentaran problemas diagnosticados de desarrollo del lenguaje, lo cual fue verificado a través de la revisión de las fichas de inscripción y seguimiento al desarrollo de las modalidades de atención.

Todos los niños que cumplieran con estas características fueron susceptibles de participar en el estudio. En la tabla 1, se presentan las características más relevantes de la muestra.

Tabla 1: Características de la muestra

Vinculación	Modalidad	# de sujetos	Género		Estrato
			Masculino	Femenino	
Atención integral	Institucional	12	6	6	1 y 2
Atención integral	Familiar	12	4	8	1 y 2
Atención no integral	Jardín privado	12	4	8	2 y 3
		N= 36	14	22	

Fuente: elaboración propia

4.3. Selección de los centros de atención a la primera infancia a intervenir

La identificación de los centros de atención de niñas y niños de primera infancia en el municipio de Tuluá, se realizó a partir de la revisión de las bases de datos de los espacios registrados en la administración municipal y en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

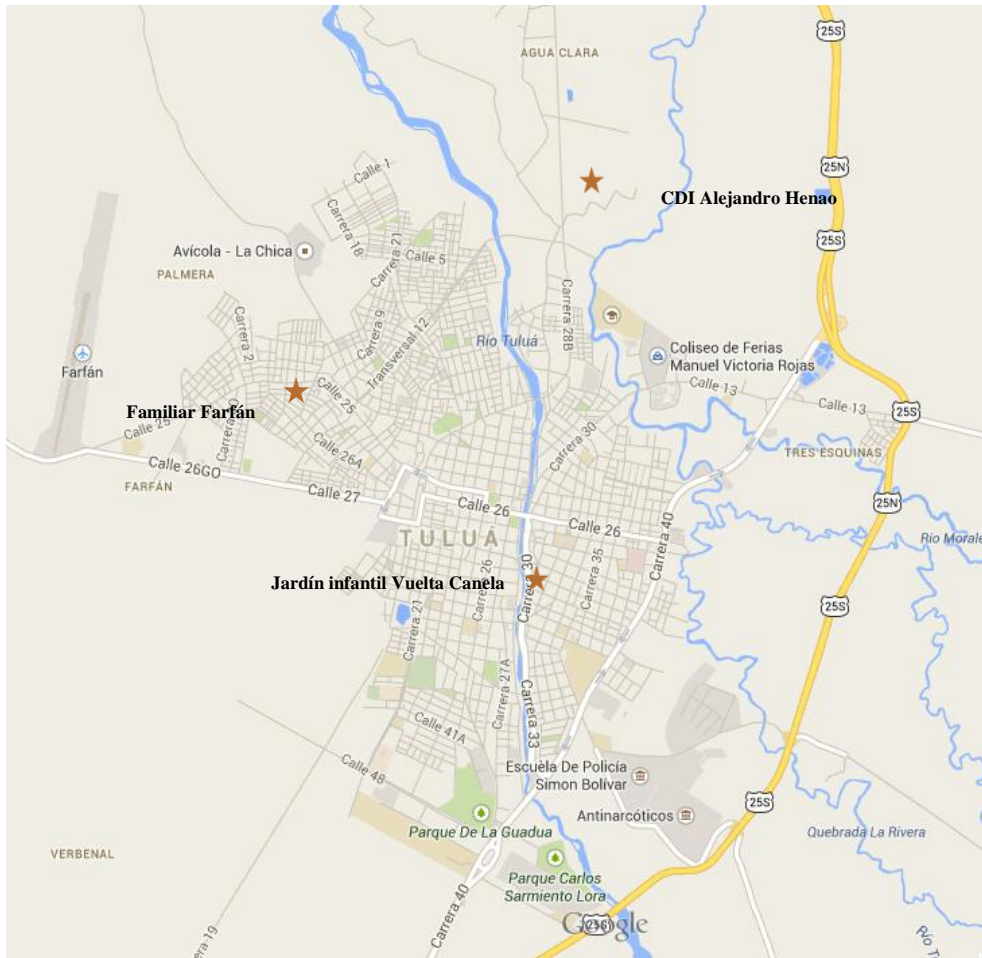
A partir de estos datos se pre-seleccionaron tres centros de atención de acuerdo con los objetivos del estudio, es decir, que cumplieran la condición de representar dos de las modalidades de **atención integral** bajo el enfoque de los fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la Estrategia de Cero a Siempre, y de representar un espacio considerado como de **atención no integral (grupo control)**, de acuerdo con el mismo enfoque.

Tabla 2: Descripción de los centros de atención a la primera infancia a intervenir

Tipo de atención	Modalidad	Número de niños que atiende	Espacio de atención
Integral	Institucional	120	Centro de Desarrollo Infantil Alejandro Henao, ubicado en la calle principal del sector de Aguaclara. Este CDI atiende a niños y niñas de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. El hoy sector de Aguaclara comprende el antiguo corregimiento del mismo nombre y el área conurbada que la integra con la zona urbana. Se encuentra en el norte de la ciudad sobre la margen izquierda del río Tuluá.
Integral	Familiar	50	Centro de atención modalidad familiar caseta comunal del barrio Farfán. Localizado en la calle 25 con carrera 3, presta sus servicios a familias de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 del área occidental del municipio de Tuluá, específicamente de los barrios: Farfán, Nuevo Farfán, Los Tolúes, Laureles, San Pedro Claver, El limonar, Las Veraneras, Guayacanes y Villa del Sur.
No integral	Tradicional - Jardín privado	80	Jardín Infantil Vuelta Canela. Ubicado en la Carrera 28 No. 30-38, es un jardín privado que atiende en media jornada a niños y niñas entre los 2 y los 6 años de edad, de estratos socioeconómicos 3 y 4. Este espacio no se considera dentro de la categoría de atención infantil integral, ya que no se encuentra en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre, por lo que no sigue sus lineamientos.

Fuente: elaboración propia

Figura1: Localización de los centros de atención a la primera infancia a intervenir



Fuente: <https://www.google.com/maps/@4.0905802,-76.1897994,14z?hl=es>

Para el proceso de selección de los centros de atención a vincular, se consideraron los siguientes criterios:

- Que se encontraran en el área urbana del municipio de Tuluá.
- Que cada espacio de atención perteneciera a alguna de las modalidades objeto de estudio.
- Que atendieran al menos 40 niñas y niños de primera infancia, de los cuales al menos 20 deberían estar en el rango de edad de los 3 años.
- Que existieran al menos dos agentes educativos responsables de la atención de los niños.
- Que dentro de las actividades educativas recurrentes con los niños, se encontrara la animación de lectura.
- Que las instituciones aceptaran su participación en la investigación.

Con base en lo anterior se conformaron los siguientes grupos:

Cuadro 1: Centros de atención a la primera infancia participantes del estudio

Tratamiento	Modalidad	Centro de atención
Atención integral	Institucional De Cero a Siempre	Centro de Desarrollo Infantil Alejandro Henao
Atención integral	Familiar De Cero a Siempre	Caseta Comunal Farfán
Atención No integral	Jardín infantil privado	Jardín infantil Vuelta Canela

Fuente: elaboración propia

Una vez seleccionados los centros de atención para cada tratamiento, se realizó una reunión de coordinación con las directoras de los espacios, en la cual, se presentó el propósito de la investigación, el alcance de la misma y los aspectos metodológicos que incluían los tiempos y la logística para la realización del estudio.

4.4. Diseño experimental

El presente estudio cuasi-experimental puede ser definido a través del siguiente plan: comprensión de textos narrativos medidos con una tipología de cuatro valores: personajes, acciones, emociones e intencionalidades (variable dependiente) en las renarraciones del cuento infantil “El perro que quiso ser lobo”, por parte de 36 sujetos seleccionados al azar, y distribuidos en tres grupos de doce niños y niñas cada uno, en función de las variables independientes del estudio: Modalidad de atención a la primera infancia y momento de la renarración.

La selección del cuento infantil es un proceso cuidadoso y arduo, ya que involucra al menos, dos grandes retos para la investigación; por un lado, cumplir con las recomendaciones de los expertos de considerar el alcance y el impacto de la lectura en el desarrollo de los niños. Al respecto, Cabrejo, Flórez y Turín citados por Ministerio de Cultura y Fundalectura (2012, 8), opinan que la selección de materiales de lectura debe contemplar libros que apelen e interpelen al niño, que lo motiven a expresarse y le abran caminos para comprender temas fundamentales como los miedos, las grandes preguntas -por ejemplo, el enigma del nacimiento, o el sentido de la vida y la muerte -, las relaciones con los otros y el mundo de los sentimientos). Por otro lado, se encuentra la necesidad de

controlar las varianzas de la investigación en términos de determinar la incidencia del tipo de actividad de animación de lectura que realizan en cada modalidad de atención a la primera infancia, sobre el nivel de desempeño oral de los niños, y no el de establecer el nivel de desarrollo de su competencia comunicativa.

A continuación se presentan las consideraciones fundamentales tenidas en cuenta para la selección del texto.

- Ser un libro para niños de primera infancia, el cual reúne las características básicas de un texto para este grupo etáreo: gran tamaño, formato libro impreso sobre papel, poco texto escrito, grandes ilustraciones y lenguaje relacionado con situaciones de la cotidianidad infantil.
- Calidad de la obra, es decir que guarda una relación balanceada de textos y paratextos específicamente pensados para el grupo de edad a intervenir.
- El tema central que expone, así como la forma de tratarlo, debe permitir motivar la curiosidad, suscitar el interés y estimular la imaginación en los niños, a partir de la relación con sus experiencias cotidianas, tales como: el entorno de la casa, los miembros de la familia, las mascotas y la naturaleza.
- Contener un final inesperado y de baja predicción.
- Ser un libro pertinente por su correlación y grado de relevancia con los objetivos de la política de atención integral a la primera infancia del país.

Con base en lo anterior, se eligió el libro “El perro que quiso ser lobo” de la escritora japonesa Keiko Kasza (Ver anexo 1). Este libro perteneciente a la colección de literatura infantil Buenas Noches de la editorial Norma, relata la aventura de un perro llamado Moka, al cual su dueña, la niña Michelle, un día le lee un libro sobre lobos. Moka cansado de su vida como animal doméstico, y advirtiendo su parecido con los lobos, desea la libertad y la autonomía de éstos, por lo que decide emprender un viaje a las montañas para convertirse en un lobo de verdad. Después de varias intentos fallidos en la imitación de las cosas que hacen los lobos, Moka se da cuenta que no posee las destrezas necesarias para asumir su nueva identidad, y comprende las implicaciones de pretender ser algo que en realidad no se es. En un final inesperado, Michelle, lee junto a Moka un libro de monos, el cual altera la vida perfecta y feliz de esta pareja.

La narración inicial del cuento es el resultado de una actividad de animación de lectura llevada a cabo por una agente educativa vinculada a una de las modalidades de atención. La animación de lectura, según Yepes (2001), comprende el conjunto de estrategias y acciones dirigidas a crear un vínculo entre

un material de lectura y un individuo o grupo. Es de tipo pedagógico y se trata de darle ánima/alma al texto. Para Jiménez (2012), la animación de lectura engloba un conjunto de actividades, estrategias y técnicas tendientes a favorecer, potenciar y estimular el acercamiento del usuario a los libros, mejorar los hábitos lectores, asegurar su crecimiento lector, pasar del saber leer al querer leer y a fomentar el aspecto lúdico de la lectura.

Las definiciones anteriores, si bien difieren en los alcances de la actividad misma y en las concepciones de los textos susceptibles de lectura (que incluye diversos soportes y formatos), son concurrentes en la consciencia y en la intencionalidad que exige el acto de leer para otros; es decir, la animación de lectura es un evento que requiere de acciones pensadas de diseño, ejecución y evaluación, para garantizar la consecución del propósito de la lectura. En este sentido es posible pensar las actividades de animación lectora como estrategias que amplían las posibilidades de comprender un texto al permitir que quienes hagan parte del proceso lector obtengan, evalúen y hagan uso de la información necesaria para darle sentido y significado a lo que lee.

Al respecto, Solé citando a Valls (1994, 70) señala que la estrategia es útil para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que se ha propuesto. Define las estrategias como: “procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como la evaluación y posible camino”.

Si se considera que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles, o habilidades específicas. Lo que caracteriza la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones (Solé: 1994,70).

No obstante, la flexibilidad en el diseño y la diversidad de formas de implementación de las actividades de animación de lectura, existe una serie de actividades cognitivas que permiten mejorar las posibilidades de alcanzar los propósitos y objetivos de un proceso lector, indistintamente del espacio formativo en el que se desarrolle y del público al cual este dirigido. De acuerdo con Palincsar y Brown, citados por Solé (1994,73), éstas son algunas de dichas acciones:

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura...
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate...

- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial...
- Evaluar la consistencia interna del conocimiento que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el “sentido común”...
- Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto interrogación...
- Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones...

Solé citado por López (2009; 48) propone acciones adicionales:

- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella).
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura).
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura y después de ella).

La selección de la agente educativa que llevo a cabo la actividad de animación de lectura en cada modalidad, fue realizada al azar entre el total de colaboradoras vinculadas legalmente a los centros de atención a la primera infancia. Es importante mencionar que dentro de la categoría agente educativa, se consideraron tanto docentes como auxiliares pedagógicas, ya que las dos realizan actividades de animación de lectura dentro de sus acciones educativas con los niños.

Posterior a la selección de las tres agentes educativas, se verificó con cada una de ellas, que dentro de las actividades propias de su cargo, realizarán recurrentemente actividades de animación de lectura, específicamente con los niños del centro de atención a intervenir, para garantizar que estas personas fuesen figuras familiares reconocibles y aceptadas por los niños.

En encuentros individuales con las agentes educativas, se les explicó los requerimientos para desarrollar la actividad, e intencionalmente, no se presentaron los objetivos, ni el alcance de la investigación para evitar sesgos que pudiesen distorsionar los resultados de la misma.

A cada agente educativa se le dio la siguiente instrucción:

- Usted debe realizar una actividad de animación de lectura con el texto “El perro que quiso ser Lobo” de la autora Keiko Kasza, para mínimo doce niñas y niños de su centro de atención.
- Dispone de una semana de planeación de la actividad.
- La actividad de animación de lectura, debe estar integrada con las rutinas diarias y la dinámica propia de la atención que se presta en su centro infantil.
- Puede emplear cualquier técnica de animación de lectura que conozca, o que crea pertinente para el logro de los objetivos que se plantee.
- Si requiere materiales para su actividad, estos serán los que se encuentren disponibles en el centro de atención.

Las consignas anterior fueron establecidas con el propósito de asegurar que la investigación no alterara las dinámicas cotidianas de los centros de atención, de forma tal que los datos proporcionados fuesen lo más cercano al tipo de contacto habitual a la lectura y al nivel de exposición periódico que reciben los niños y niñas en cada una de sus modalidades de atención.

Un día antes de la fecha programada para la realización de la actividad de animación de lectura, se llevó a cabo una entrevista estructurada individual con las agentes educativas, para caracterizar la planeación que habían desarrollado. Para ello, se empleó una guía de preguntas diseñada con base en cinco categorías fundamentales que inciden directamente en la calidad de las actividades de animación lectora, de acuerdo con los planteamientos de teóricos como Solé, Brown y Reyes, y de expertos animadores de lectura como Yepes, López y Agudelo. Las categorías fueron:

- Conoce y da cuenta de la intencionalidad del cuento
- Utiliza técnicas acordes con el objetivo de la actividad
- La selección del texto es acorde con la intencionalidad
- Indaga sobre los conceptos asociados con el texto
- Evaluación

En el anexo 2 se muestra el instrumento de caracterización de la planeación de actividades de animación de lectura diseñado por un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Icesi.⁶

⁶ Agudelo Bladimir, Londoño Marysabel y López Angélica. Maestría en educación. Universidad Icesi. Cali, Colombia. 2013

Las actividades de animación de lectura fueron desarrolladas una vez finalizado el momento del refrigerio en cada centro de atención y tuvieron una duración promedio de 11 minutos y 40 segundos. Fueron grabadas de forma precisa con dos cámaras de video -Nikon S3000 y Go-Pro- instaladas momentos previos a la actividad, una en la parte frontal o lateral del espacio, y otra en la parte posterior; las distancias entre las cámaras y los niños, o la agente educativa, no fueron superiores a los 3 metros con la intención de capturar detalles.

Inmediatamente después de ejecutadas las actividades de animación de lectura, se procedió con el primer momento de renarración. El método utilizado para obtener las renarraciones de los sujetos consistió en organizarlos en tres grupos de cuatro niños cada uno, por cada modalidad. La decisión de formar cuartetos para reconstruir el cuento está fundamentada ampliamente en el concepto de grupos focales.

Este método promueve la interacción espontánea entre los participantes, lo que facilitó la reconstrucción del cuento a partir de la emisión de enunciados orales, que vinculan, tanto la comprensión individual del texto - fruto de la creación de sentido a partir de la experiencia particular y subjetiva -, como la resignificación colectiva que se hace del mismo, la cual surge de la interrelación de las comprensiones individuales en un espacio grupal. Tal y como la señala Garzón (2011; citado por Barba, 2013), “no se narra oralmente para el otro sino con el otro o para/con el otro”.

Los grupos focales son una técnica de recopilación de información a través de entrevistas semiestructuradas que, privilegiando la expresión oral, intenta determinar la forma de pensar y sentir de las personas que integran el grupo, respecto a un tema, situación o evento (foco) predeterminado por el investigador. El principio esencial es que el investigador utiliza explícitamente la interacción entre los participantes, como un medio de recopilación de datos y como un punto focal en análisis sintáctico (Kitzinger, 1994).

Kitzinger lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información (Kitzinger, 1995: 302). Para Korman (1978), es una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de una investigación elaborada. Su justificación y validación teórica se funda sobre un postulado básico, en el sentido de ser una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macrosocial, toda vez que en el discurso de los

participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, entre otros, de una comunidad o colectivo social. (Monje, 2011: 152).

El reactivo de los grupos focales para recopilar las renarraciones de los niños y niñas consistió en la realización propiamente dicha de la actividad de animación de lectura. Una vez terminada la actividad de lectura del cuento, el grupo completo fue retirado del espacio donde ésta se llevó a cabo, y se pidió el reingreso por turnos de cada uno de los grupos focales.

Los grupos focales se iniciaron con la petición a los niños de que apoyarán a la docente auxiliar “contándole” el cuento que acaban de escuchar y ver, para que ella pudiese contárselo a otros niños de una escuela vecina que no lo conocían. Una vez se obtuvo la aceptación de los niños, se emplearon las siguientes consignas para evocar sus recuerdos:

- ¿De qué se trata el cuento que acaba de leer la profesora?
- ¿Cómo inicia el cuento?
- ¿Y qué más pasó?
- ¿Qué paso después?
- ¿Qué hicieron luego?
- ¿Cómo termina el cuento?

De igual forma se indagó sobre la interpretación del texto por parte de los niños, por lo que se emplearon preguntas del siguiente tipo:

- ¿Por qué...?
- ¿Qué te hace decir...?
- ¿Quién era...?
- ¿Dónde estaba...?
- ¿Qué estaba haciendo...?

Los grupos focales fueron dirigidos por una docente auxiliar, diferente a la animadora de la lectura, con apoyo del investigador. Lo anterior con el propósito de generar un contexto de confianza con los niños que les permitiera expresarse sin restricciones ante el desconocimiento y la tensión propia que causa la presencia de una persona externa al centro de atención.

El segundo momento de renarración fue realizado con los mismos niños una semana después de la primera renarración y se empleó, de igual forma, el método de grupos focales. Esta acción se justifica en el hecho de que la indagación intenta determinar el desempeño discursivo de los niños y no el nivel de recordación o memorización. Por ello, dentro de las categorías de análisis del discurso oral se involucraron enunciados de tipo inferencial que dan cuenta del sentido y del significado que le otorga cada niño a la lectura.

Es importante mencionar que todas las entrevistas (nueve grupos, tres por modalidad) fueron registradas en audio y video bajo similares condiciones técnicas de las actividades de animación de lectura.

4.5. Instrumentos de recolección de información y categorías de análisis

De acuerdo con los objetivos del estudio, se diseñó una batería de instrumentos de recolección y procesamiento de información, dirigidos a caracterizar las actividades de animación de lectura y a construir el corpus de la investigación.

Dentro del primer grupo, se encuentra la “Guía de preguntas para la documentación de la fase de planeación de una actividad de animación de lectura” (Ver anexo 2). Así mismo, se halla la “Rejilla de observación de actividades de animación de lectura” (ver anexo 3), la cual recopila información relacionada con las tres principales fases que constituyen una estrategia de animación lectora: planeación, ejecución y evaluación. Su diseño parte de afirmaciones acerca de condiciones deseables (atributos de calidad) que deberían estar presentes en cada etapa de la actividad de animación, debido a su influencia en la consecución de los objetivos. Este instrumento fue piloteado con anterioridad en tres espacios de atención de niños de primera infancia, y ajustado con base en los hallazgos que limitaban su intencionalidad.

El propósito de este instrumento es registrar la presencia de los atributos de calidad señalados anteriormente y las expresiones que caracterizan y dan cuenta de cada una de las etapas de una actividad de animación de lectura. Por lo anterior, en éste instrumento no se consignan juicios de valor; es decir, solo se documentan con hechos y datos las acciones que en cada momento se suceden antes, durante y después de la actividad. Por último en este grupo de instrumentos, se dispuso de una rejilla de valoración de la actividad de animación de lectura diseñada por el investigador, en la cual se establecen los criterios con base en los cuales se emite una calificación cuantitativa por fase y una valoración global de la actividad (Ver anexo 4).

4.6. Corpus de la investigación

Para la construcción del corpus de la investigación, se transcribieron, etiquetaron y codificaron las entrevistas de los grupos focales realizadas en dos momentos a los niños que participaron de las actividades de animación del cuento en las tres modalidades de atención a la primera infancia.

Según Llisterri (1999), el corpus, tanto oral como escrito, puede concebirse como un conjunto estructurado de materiales lingüísticos en el que se distinguen diversos niveles de representación correspondientes a diferentes grados de elaboración de los datos que lo constituyen. En cada uno de los niveles de representación, se incorporan descripciones de los mismos que posteriormente deben ser recogidas mediante algún procedimiento formal.

Para el caso de corpus orales, el primer nivel de representación lo constituye la transcripción de las producciones de oralidad. Al respecto Llisterri (1999) menciona que la transcripción responde a la exigencia de materializar o fijar la información lingüística y comunicativa presente en una señal sonora esencialmente transitoria.

Si bien la transcripción de las producciones orales comprende tanto la transposición ortográfica como la fonética, de acuerdo con los objetivos del presente estudio no es necesario el uso de un sistema de transcripción fonética, en tanto que el interés principal es establecer el tipo de enunciados como un medio para determinar el nivel de desarrollo oral producto de una actividad de animación de lectura puntual.

Respecto a la transcripción ortográfica, esta consiste en la representación gráfica (en este caso escrita - alfabética) que se hace de las expresiones de oralidad, quedando consignada a través de un conjunto de símbolos que identifican los enunciados empleados por los hablantes de acuerdo con la ortografía convencional, o como lo que denomina Llisterri (1999) una transliteración.

En concordancia con lo anterior, la transcripción de las producciones orales de los niños en las dos renarraciones fue realizada a partir de su composición ortográfica empleando las estructuras convencionales tanto de escritura alfabética como del sistema de puntuación. Es importante aclarar que no es del interés de este estudio discernir acerca de las posiciones encontradas frente al uso de la puntuación en la constitución de corpus orales, por lo que se adopta el método de representación empleado con mayor extensión, es decir y para este caso, el del uso de la puntuación habitual de la lengua castellana.

La codificación, de acuerdo con Llisterri (1999), es una operación conceptualmente diferente a la transcripción, pero que en la práctica se realiza en forma simultánea, ya que al mismo tiempo que se realiza la transliteración, se introducen las marcas necesarias para la codificación de los elementos que se ha decidido introducir en el corpus.

En el presente estudio, el elemento que estructura el corpus es el tipo de enunciado oral, entendido éste, como “un segmento de habla comprendido entre dos pausas o delimitado por un cambio en el turno de palabra el cual puede incluir además información sobre la superposición de turnos cuando interviene simultáneamente más de un hablante” (Llisterri, 1999).

Ahora bien, dado que lo que pueden decir los niños está determinado por su estado de desarrollo cognitivo y social, es importante mencionar que de acuerdo con Paiva & Befi (2010), citado por Celedón, Meza & Capel (2011) se ha determinado que a medida que los niños crecen tienden a emitir narraciones, tanto orales como escritas, más extensas y sintáctica y episódicamente más complejas, añadiendo más información acerca de las intenciones de los personajes. Es así como entre los 2 y 3 años de edad los niños en su gran mayoría realizan actos de habla con enunciados de tipo descriptivo (literal) y en menor proporción emplean aquellos que exigen un nivel más elaborado cognitivamente, como la inferencia (emociones, sentimientos, intenciones).

Con base en estas consideraciones, se definieron las siguientes categorías de análisis como elementos constitutivos del corpus:

Cuadro 2: Categorías de análisis del estudio

Categoría de análisis	Tipo	Definición
Personajes	Literal	Corresponde a los personajes centrales y secundarios, animados o no, que aparecen en el texto de lectura
Acciones	Literal	Secuencia de eventos que indica que un personaje está haciendo algo, a través del pensamiento, del lenguaje o de una obra, lo que normalmente implica movimiento o cambio de estado
Emociones	Inferencial	Es una respuesta o reacción de los individuos ante el grado de favorabilidad o desfavorabilidad de un estímulo (objeto, persona, lugar, recuerdo...) o situación, por lo que pueden ser positivas o negativas.
Intencionalidades	Inferencial	Según Silva (2010), es “un conjunto de peculiaridades semánticas expresadas por cierto tipo de enunciados u oraciones, incluso

Categoría de análisis	Tipo	Definición
		las que utilizan operadores modales (verbos como ‘poder’, ‘podría’, ‘debería’ etc.) en oraciones para expresar explicaciones causales (porque/por qué), y aquellas utilizadas para informar ‘actitudes proposicionales’ para transmitir información acerca de atributos (propiedades o características), aspectos, o puntos de vistas”.

Fuente: elaboración propia

Frente al interrogante de cómo segmentar los enunciados, Ducrot (1988) propone que si existen dos segmentos sucesivos S1 y S2, estos constituyen un solo enunciado si S1 tiene sentido solamente a partir del S2. Es decir, si S1 hace alusión a S2, entonces hay un solo enunciado con dos elementos. Para el proceso de codificación de las transliteraciones de las renarraciones orales de los niños, se empleó el slash “/” como marca para segmentar los enunciados; y los paréntesis “()” para describir las expresiones no verbales de los niños.

Con base en lo anterior, se codificaron dieciocho entrevistas de sendos grupos focales (9 por cada renarración), identificando en cada una de ellas, los sujetos que emitían los enunciados. Se empleó un identificador único por sujeto, constituido por el grupo al que pertenecen, señalado con la letra G y un número de 1 a 3, seguido por un número de 1 a 4 que fue asignado de acuerdo con el orden en que tomaron el primer turno de habla. En la imagen 1 se muestra un ejemplo del sistema de identificación de los sujetos.

Imagen 1: Sistema de identificación de sujetos participantes de los grupos focales



Fuente: el autor

En la extracción de los enunciados se empleó una convención de cuatro colores para resaltar cada valor de las categorías de análisis, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 3: Convenciones para extracción de enunciados en trasliteraciones de las renarraciones orales.

Categoría de análisis	Convención
Personajes	
Acciones	
Emociones	
Intencionalidades	

Fuente: elaboración propia

Un ejemplo que ilustra la extracción de enunciados es el siguiente:

G11: /Que **Moka** quería... **quería ser lobo**/ y /quería **hacer pissss**/ (risas)

G12: /Que **Moka** **quería ser lobo**/. Y /**Moka hacía ufffff**/ (*auuuu*)

G11: /**Moka estaba en la noche**/

E: ¿Y por qué se asustó Moka?

G11: /Por que unos lobos se los querían comer/

Posteriormente, para cada grupo focal se realizó el conteo del número de enunciados por categoría de análisis y su correspondencia con el momento específico del texto, haciendo uso del plan narrativo del cuento infantil, el cual se presenta en la cuadro 4.

Cuadro 4: Plan narrativo del cuento infantil “El perro que quiso ser lobo”.

PLAN NARRATIVO					
PROGRAMA O MODALIDAD					
TÍTULO:	EL PERRO QUE QUISO SER LOBO			Elaborado por: Bladimir Agudelo Salazar	
AUTOR:	Keiko Kasza	EDITORIAL:	Norma	Año de publicación:	2009
Escena	Páginas	Personajes	Acciones	Emociones	Intencionalidades
Una niña sentada en un sofá, lee a Un perro un libro sobre lobos	1	Perro de nombre Moka Niña de nombre Michelle	Los personajes se encuentran en la sala de una casa La niña es la dueña del perro Ellos están juntos Leen un libro acerca de lobos la niña le dice a su perro que él se parece un poco a los lobos El perro está atento	Satisfacción Placer de estar acompañado Alegría Intriga	Evidenciar que los personajes son amigos; que permanecen juntos Mostrar que existen otros individuos Comparar individuos
El perro observa en el libro, actividades que hacen los lobos	2 y 3	Lobos Jabalí Moka Michelle	La niña sale de la sala El perro observa ilustraciones del libro de lobos Las ilustraciones del libro muestran: lobos corriendo por el bosque; una	Asombro Reconocimiento Deslumbramiento Emoción	Evidenciar características físicas comunes entre los perros y los lobos Contextualizar que hacen los lobos Crear imágenes de identidad

PLAN NARRATIVO					
PROGRAMA O MODALIDAD					
TÍTULO:	EL PERRO QUE QUISO SER LOBO			Elaborado por: Bladimir Agudelo Salazar	
AUTOR:	Keiko Kasza	EDITORIAL:	Norma	Año de publicación:	2009
Escena	Páginas	Personajes	Acciones	Emociones	Intencionalidades
			jauría de lobos cazando un jabalí salvaje, y un lobo aullando a la luna en la cima de una montaña		Recrear imágenes de libertad y autonomía
La niña disfraza el perro de mujer y juega con él al té, al tiempo que el perro piensa en las cosas que vive como mascota	4 y 5	Moka Michelle	La niña disfraza al perro de mujer y juegan al té El perro recuerda las cosas que hace como mascota: no le dejan cazar una mariposa, le proporcionan la comida y lo mandan a callar cuando ladra en la noche. El perro compara las acciones que realizan las mascotas con las que hacen los lobos	Tristeza Decepción Fracaso Envidia Deseo por ser lobo	Contextualizar que hacen las mascotas Comparar situaciones Generar reflexión Suscitar crisis de identidad Recrear imágenes de imposición, represión y dependencia
El perro huye de casa a escondidas de la niña	6 y 7	Moka Michelle	El perro toma la decisión de huir de la casa Corre hacia las montañas a escondidas de la niña	Decidido Alegría Emoción	Mostrar la huida Evidenciar la emoción que produce hacer lo que se quiere

PLAN NARRATIVO					
PROGRAMA O MODALIDAD					
TÍTULO:	EL PERRO QUE QUISO SER LOBO			Elaborado por: Bladimir Agudelo Salazar	
AUTOR:	Keiko Kasza	EDITORIAL:	Norma	Año de publicación:	2009
Escena	Páginas	Personajes	Acciones	Emociones	Intencionalidades
El perro llega a la cumbre de una montaña	8 y 9	Moka	El perro alcanza la cima de la montaña Expresa sus sensaciones a través de un ladrido El perro se siente como un lobo	Libertad Alegría Logro	Evidenciar el cambio de identidad Recordar que sigue siendo un perro a pesar de que éste se sienta lobo (ladró)
El perro hace lo que quiere	10 y 11	Moka	El perro corre, salta, baila y hace pipi donde quiere El perro está en las montañas en un bosque El perro expresa sentimientos	Felicidad Libertad Autonomía Realización	Mostrar los aspectos positivos de la nueva identidad
El perro siente hambre y empieza a cazar	12 y 13	Moka Conejo silvestre	El perro siente hambre Observa un conejo silvestre Decide cazarlo semejando un lobo	Animado Alegre Confiado	Plantear los retos y las exigencias que impone el cambio de identidad
El perro no logra cazar	14 y 15	Moka Conejo silvestre Zorrillo Cucarrón Ratón de campo	El perro no logra cazar Un ratón sonríe con señalamiento hacia el perro. Un cucarrón pellizca la nariz del perro Un zorrillo lo rosea	Frustración Adversidad Maltratado Burlado por otros animales	Asumir una identidad diferente, no necesariamente, permite obtener todas las cualidades y características de la misma

PLAN NARRATIVO					
PROGRAMA O MODALIDAD					
TÍTULO:	EL PERRO QUE QUISO SER LOBO		Elaborado por: Bladimir Agudelo Salazar		
AUTOR:	Keiko Kasza	EDITORIAL:	Norma	Año de publicación:	2009
Escena	Páginas	Personajes	Acciones	Emociones	Intencionalidades
El perro se siente miserable y extraña a la niña	16 y 17	Moka Luna	Llego la noche, la luna es llena El perro experimenta sentimientos encontrados Extraña a la niña y las cosas que comparte con ella No se rinde pese a la adversidad y decide intentar una última cosa	Triste Miserable Confundido Soledad Extraña Coraje Valentía	Evidenciar la soledad y la frustración Resaltar el pasado como parte del constructo de la identidad (extrañar) Confrontar los cambios que suscita la nueva identidad Mostrar los altibajos de la personalidad Reflexionar sobre la identidad propia
El perro aúlla	18 y 19	Moka Luna	El perro aúlla Se compara con los lobos	Logro Valentía	Plantear un nuevo intento para no reconsiderar la decisión de haber cambiado la identidad
El perro encuentra con una jauría de lobos	20 y 21	Moka Jauría de lobos	Una jauría de lobos responde su aullido El perro escucha y observa una jauría El perro se aterroriza	Miedo Angustia	Comunicar que los lobos son salvajes y que pueden lastimar a un animal doméstico Confrontar el deseo con la realidad Confrontar las implicaciones del cambio de identidad

PLAN NARRATIVO					
PROGRAMA O MODALIDAD					
TÍTULO:	EL PERRO QUE QUISO SER LOBO			Elaborado por: Bladimir Agudelo Salazar	
AUTOR:	Keiko Kasza	EDITORIAL:	Norma	Año de publicación:	2009
Escena	Páginas	Personajes	Acciones	Emociones	Intencionalidades
El perro emprende el regreso	22 y 23	Moka	El perro huye despavorido y emprende el regreso a su casa El perro corre El perro ya no quiere ser como los lobos	Temor Añoranza Rechazo Tristeza Deseo	Reconsiderar la decisión del cambio de identidad Rechazar la identidad asumida (nunca quiero volver a ser lobo) Reafirmar la identidad
El perro se reencuentra con la niña	24 y 25	Moka Michelle	El perro regresa a la casa La niña había estado buscando a su perro (cartel) El perro se reencuentra con la niña	Felicidad Emoción	Asociar un estado de bienestar con la compañía familiar Reconocer los aspectos positivos de la identidad propia
El perro y la niña se abrazan	26 y 27	Moka Michelle	El perro y la niña se abrazan Se expresan la alegría mutua del reencuentro La niña expresa su deseo de que el perro regresara (volviste)	Alivio Tranquilidad Felicidad Acogimiento	Asociar un estado de bienestar con la compañía familiar Reconocer los aspectos positivos de la identidad propia
Una nueva lectura	28 y 29	Moka Michelle	El perro y la niña están en la habitación Los dos están felices Leen juntos un libro acerca de los	Tranquilidad Plenitud Goce Felicidad	Considerar que la crisis de identidad no es exclusiva de unos u otros plantear que todos comparamos

PLAN NARRATIVO					
PROGRAMA O MODALIDAD					
TÍTULO:	EL PERRO QUE QUISO SER LOBO			Elaborado por: Bladimir Agudelo Salazar	
AUTOR:	Keiko Kasza	EDITORIAL:	Norma	Año de publicación:	2009
Escena	Páginas	Personajes	Acciones	Emociones	Intencionalidades
			monos		
La identidad de Michelle	30	Michelle Moka	La niña toma un banano y se cuelga en lámpara El perro está asustado por lo que piensa va a experimentar la niña	Exaltación Deseo por ser otro Preocupación	Considerar que el aprendizaje es individual Todos experimentamos deseo de ser otros

Fuente: elaboración propia

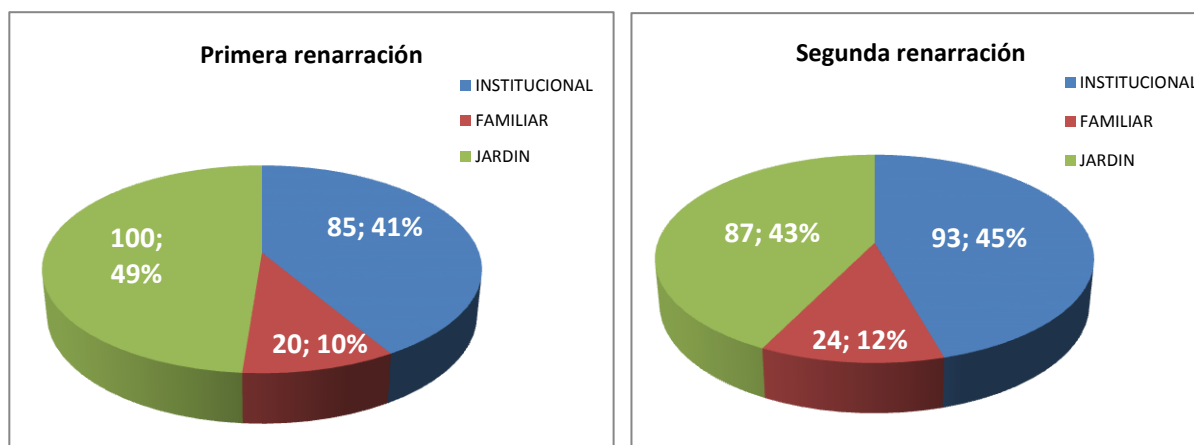
Por último, se totalizó el número de enunciados por categoría de análisis, para cada grupo focal y se consolidó los resultados generales de cada modalidad.

En síntesis, el corpus del estudio quedó constituido por 409 enunciados válidos dentro de las categorías de análisis.

5. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

De la revisión del corpus del estudio, se encontró que las modalidades de atención integral-institucional, y la no integral-jardín privado, concentraron el 90% del total de enunciados de la primera renarración, con un descenso de 2 puntos porcentuales en el segundo momento. El número de enunciados en la modalidad integral- familiar, fue claramente inferior a las de las otras modalidades, ya que sólo representó entre el 10% y el 12% del total de enunciados, siendo menor entre un 72,4% y el 80%. En las gráficas 1 y 2 se aprecian la distribución total de enunciados en los dos momentos.

Gráficas 1 y 2: Distribución del número total de enunciados en los dos renarraciones por cada modalidad de atención a la primera infancia.



Fuente: elaboración propia

Respecto al comportamiento interno de cada modalidad entre las dos renarraciones, se aprecia un incremento del 9,4% en la modalidad integral – institucional entre la renarración inmediata y la realizada una semana después de la actividad de animación de lectura. Igual comportamiento se aprecia en la modalidad integral familiar con un incremento del 20% en el mismo ejercicio.

Contrario a lo anterior, fue la disminución registrada para la modalidad no integral – jardín privado, la cual descendió en un 13%; sin embargo, es de señalar que la segunda renarración para esta modalidad, solo fue posible realizarla dos semanas posteriores a la realización de la actividad de animación de lectura, debido a un período de receso escolar.

Tabla 2: Diferencias en el número de enunciados entre renarraciones por modalidad de atención a la primera infancia.

			INSTITUCIONAL	FAMILIAR	JARDIN
Total Enunciados Renarración 1 (R1)		1	85	20	100
Total Enunciados Renarración 2 (R2)		2	93	24	87
Diferencia			+8	+4	-13
%			9.4	20	-13

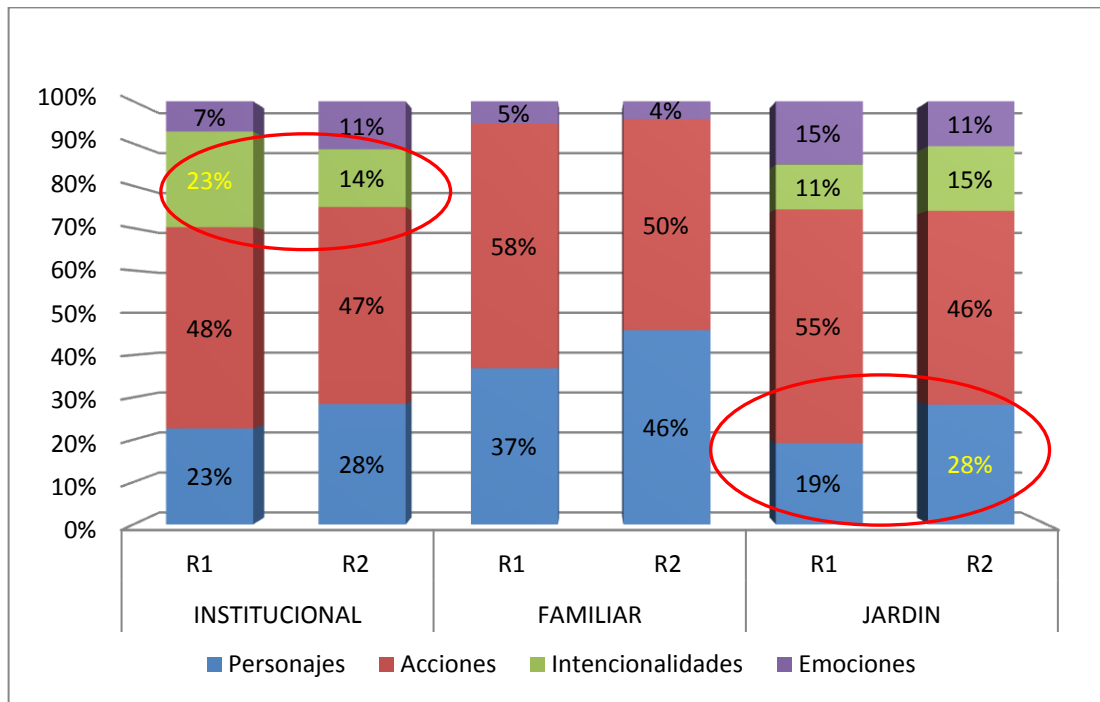
Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la composición de las renarraciones, según las categorías de análisis del estudio, se encontró una relativa similitud entre la modalidad integral – institucional y la no integral – jardín privado. Para estas dos modalidades, la distribución porcentual de las categorías literales como: personajes y acciones, estuvieron entre el 20% y el 28% para la primera de ellas, y entre el 47% y 55% para la segunda. En las categorías inferenciales, es decir, emociones e intencionalidad, el consolidado de las dos estuvo en el orden del 26%, con una diferencia mayor de 4 puntos porcentuales en la primera renarración de la modalidad institucional, tal y como se aprecia en la gráfica 3.

En la modalidad integral – familiar, la composición fue muy diferente a las dos anteriores, ya que solo hubo participación de tres de las cuatro categorías de análisis (no se identificó intencionalidades), lo que implica además, una distribución porcentual disímil. Es importante señalar que el 95% del total de enunciados en esta modalidad lo constituye las categorías personajes (37% - 46%) y acciones (50 - 58%), por lo que la categoría inferencial que se evidenció solo representa el 5% del total.

Según el momento de la renarración, las composiciones internas por modalidad de atención a la primera infancia se conservan similares entre la primera y la segunda renarración. Se presentan dos diferencias relativamente altas en la categoría intencionalidades en la modalidad integral-institucional (de 23% en R1 a 14% en R2) y en la categoría personajes de la modalidad integral –jardín privado (de 19% en R1 a 28% en R2).

Gráfica 3: Distribución porcentual del tipo enunciados de cada categoría de análisis por modalidad de atención a la primera infancia.



Fuente: elaboración propia

5.1. Análisis de varianza

De acuerdo con en el análisis de varianza, se puedo establecer que existen diferencias estadísticamente significativas en las cuatro categorías de análisis de las producciones orales de los niños entre cada una de las modalidades de atención a la primera infancia; es importante resaltar además, los altos niveles de significancia⁷ alcanzados para las categorías emociones, intencionalidades y acciones. Por lo anterior, es posible asegurar que la forma como se llevan a cabo las actividades de animación de lectura en cada modalidad *si inciden* sobre la comprensión de los textos narrativos y por ende en el desarrollo de las producciones orales de los niños de tres años. En la tabla 3, se presentan los resultados estadísticos para la prueba de significancia entre modalidades:

⁷ Se considera que existe diferencia estadísticamente significativa entre tratamientos (en este caso modalidades de atención), cuando los valores de la varianza son menores a 0,05. A menor valor de la significancia, mayor será la diferencia estadística.

Tabla 3: Análisis de varianza de las categorías de análisis de las producciones orales de los niños de tres modalidades de atención.

Categoría de análisis		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Personajes	Between Groups	109,333	5	21,867	3,028	,054
	Within Groups	86,667	12	7,222		
	Total	196,000	17			
Acciones	Between Groups	540,944	5	108,189	6,048	,005
	Within Groups	214,667	12	17,889		
	Total	755,611	17			
Emociones	Between Groups	53,778	5	10,756	8,800	,001
	Within Groups	14,667	12	1,222		
	Total	68,444	17			
Intencionalidades	Between Groups	104,500	5	20,900	6,270	,004
	Within Groups	40,000	12	3,333		
	Total	144,500	17			

Fuente: elaboración propia con procesamiento en SPSS versión 17.0

Por otra parte, no se encontró diferencia estadísticamente significativa en las categorías de análisis de las producciones orales de los niños de acuerdo con el momento de la renarración, por lo que se entiende que la segunda renarración (R2) una semana después de la actividad de animación de lectura, no vario -desde el punto de vista estadístico-, en ninguna de las modalidades con respecto a la primera renarración (R1).

Lo anterior apoya la pertinencia del diseño del estudio, en el sentido de que la intención es determinar la incidencia en la comprensión y no el nivel de memorización de textos. En la tabla 4, se presentan los resultados estadísticos para la prueba de significancia entre momentos de la renarración:

Tabla 4: Análisis de varianza de las categorías de análisis de las producciones orales de los niños en dos momentos de renarración para tres modalidades de atención.

Categoría de análisis		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Personajes	Between Groups	22,222	1	22,222	2,046	,172
	Within Groups	173,778	16	10,861		
	Total	196,000	17			
Acciones	Between Groups	,500	1	,500	,011	,919
	Within Groups	755,111	16	47,194		
	Total	755,611	17			
Emociones	Between Groups	,222	1	,222	,052	,822
	Within Groups	68,222	16	4,264		
	Total	68,444	17			
Intencionalidades	Between Groups	,056	1	,056	,006	,938
	Within Groups	144,444	16	9,028		
	Total	144,500	17			

Fuente: elaboración propia con procesamiento en SPSS versión 17.0

Con base en las diferencias de los corpus de las tres modalidades de atención, y considerando que la composición y el grado de desarrollo del corpus de la modalidad integral-familiar fue claramente inferior a las restantes (entre el 72,4% y el 80%), se realizó un análisis de varianza entre las modalidades de atención integral-institucional y la no integral-jardín privado, para determinar si se presentan diferencias entre ellas. A continuación se muestran los resultados de dicho análisis:

Tabla 5: Análisis de varianza de las categorías de análisis de las producciones orales de los niños de tres modalidades de atención.

Categoría de análisis		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Personajes	Between Groups	25,667	3	8,556	,863	,499
	Within Groups	79,333	8	9,917		
	Total	105,000	11			
Acciones	Between Groups	42,000	3	14,000	,966	,455
	Within Groups	116,000	8	14,500		
	Total	158,000	11			
Emociones	Between Groups	13,667	3	4,556	2,733	,114
	Within Groups	13,333	8	1,667		
	Total	27,000	11			
Intencionalidades	Between Groups	14,250	3	4,750	,950	,461
	Within Groups	40,000	8	5,000		
	Total	54,250	11			

Fuente: elaboración propia con procesamiento en SPSS versión 17.0

Como se aprecia en la tabla 5, no se presentan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las categorías de análisis con relación a las modalidades de atención institucional y jardín privado, por lo que es posible considerarlas como iguales; es decir, que las actividades de animación de lectura llevadas a cabo en estas dos modalidades dieron origen a similares producciones orales en los niños, aunque con diferencias en su estructura. Igual situación ocurrió con el análisis de varianza entre momentos de la renarración, como se desprende de la tabla 6.

Tabla 6: Análisis de varianza de las categorías de análisis de las producciones orales de los niños en dos momentos de renarración para las modalidades de atención institucional y jardín privado.

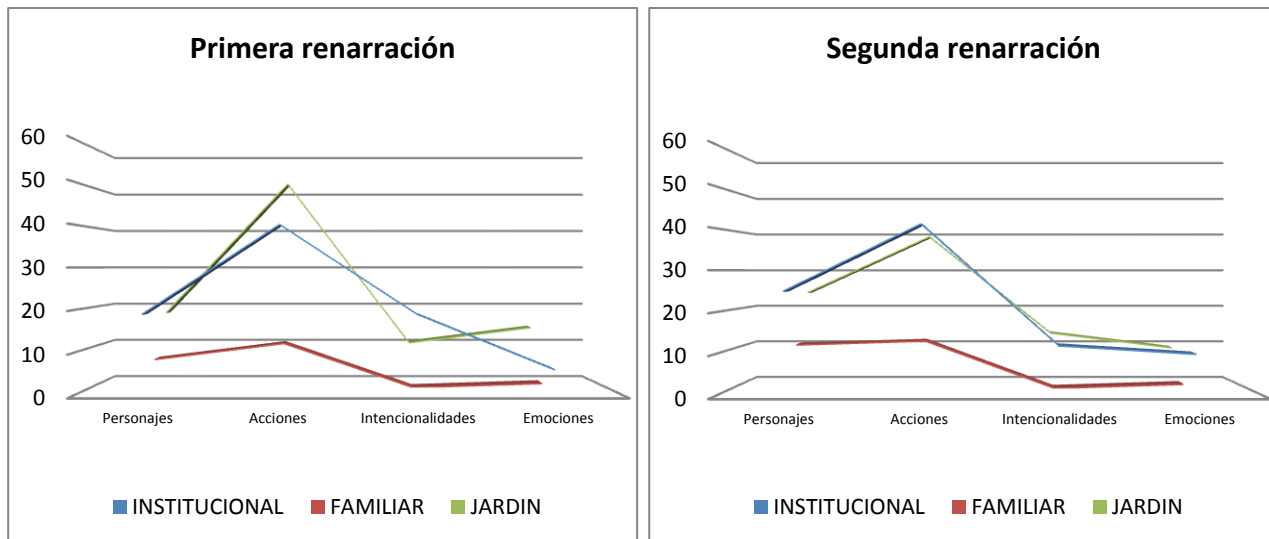
Categoría de análisis		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Personajes	Between Groups	21,333	1	21,333	2,550	,141
	Within Groups	83,667	10	8,367		
	Total	105,000	11			
Acciones	Between Groups	1,333	1	1,333	,085	,776
	Within Groups	156,667	10	15,667		
	Total	158,000	11			
Emociones	Between Groups	,333	1	,333	,125	,731
	Within Groups	26,667	10	2,667		
	Total	27,000	11			
Intencionalidades	Between Groups	,083	1	,083	,015	,904
	Within Groups	54,167	10	5,417		
	Total	54,250	11			

Fuente: elaboración propia con procesamiento en SPSS versión 17.0

5.2. Composición y estructura de las producciones orales

En las gráficas siguientes se aprecia una forma de distribución similar de las categorías de análisis de las producciones orales de los niños en cada modalidad, independiente del número absoluto de enunciados que construyen. Esta forma se conserva relativamente estable entre los momentos de las renarraciones, lo que hace suponer que las estructuras cognitivas empleadas para la elaboración de producciones orales son similares en esta edad, pero que el uso que de ellas hacen y su correspondiente resultado en términos de cantidad y calidad de las producciones, están en función del tipo de estímulo. De lo anterior es posible establecer la importancia del diseño, implementación y evaluación de las actividades de animación de lectura para la primera infancia.

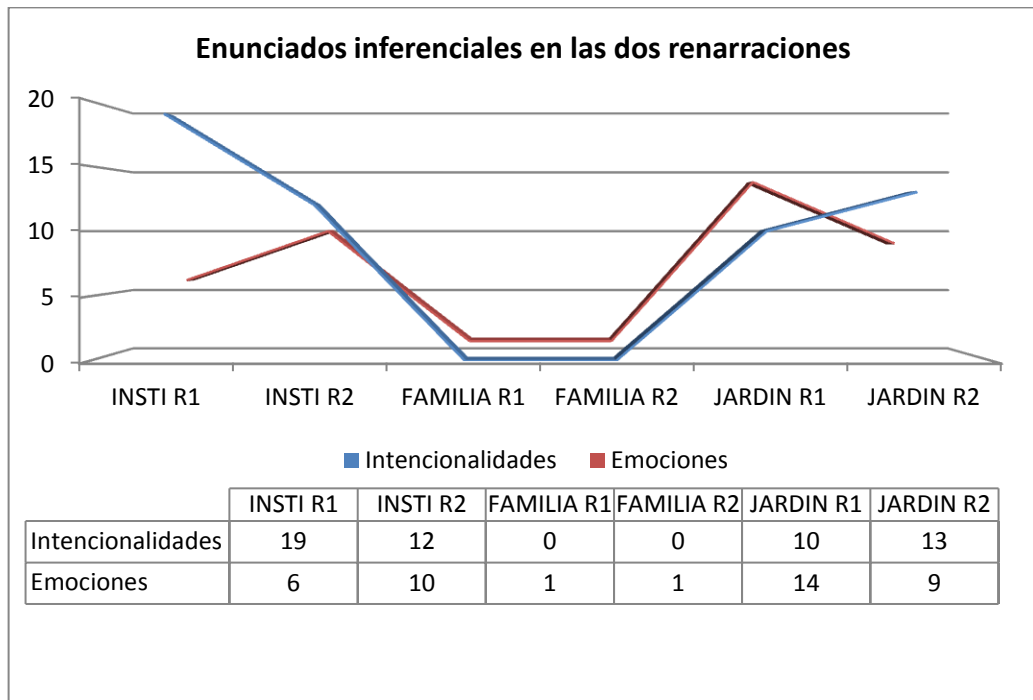
Gráficas 4 y 5: Distribución comparativa del número de enunciados en cada momento de la renarración por modalidad de atención a la primera infancia.



Fuente: elaboración propia

Considerando los niveles de elaboración más complejos de las categorías de análisis de las producciones orales de los niños, se encontró que la cantidad de enunciados varía significativamente entre las modalidades de atención y entre los momentos de la renarración. En la figura siguiente se aprecia que en la modalidad integral-institucional, el número absoluto de enunciados que de nota intencionalidades decreció en la misma proporción en la que se incrementó los que denotan emociones. Caso contrario sucedió en la modalidad no integral-jardín, en donde el incremento se presentó en las intencionalidades y el decrecimiento en las emociones, pero en los dos casos se conservaron en forma similar las proporciones de aumento o disminución.

Gráfica 6: Distribución comparativa de los enunciados inferenciales en las dos renarraciones por modalidad de atención a la primera infancia.

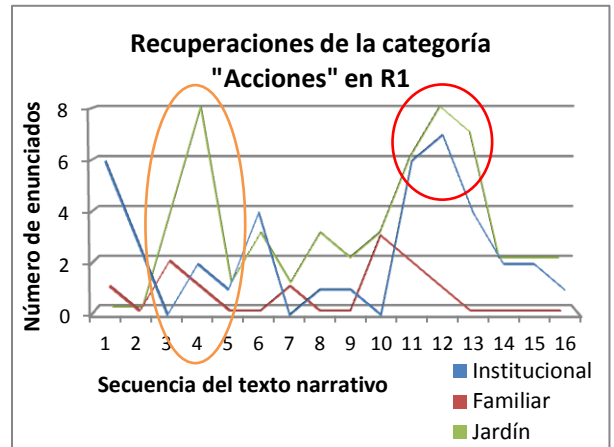
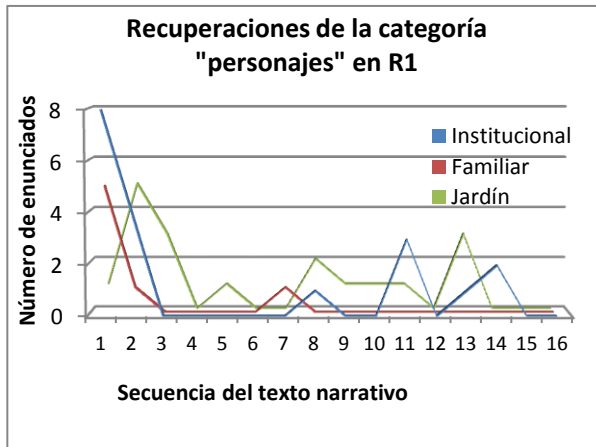


Fuente: elaboración propia

De acuerdo con las escenas de la secuencia narrativa del texto, se encontraron diferencias marcadas entre las modalidades de atención para las categorías personajes y acciones, tanto en el número de enunciados como en la escena recuperada. Situación contraria se presentó con las categorías emociones e intencionalidades, las cuales si bien difieren en el número absoluto de enunciados en cada escena de la secuencia, son similares en cuanto a la escena recuperada.

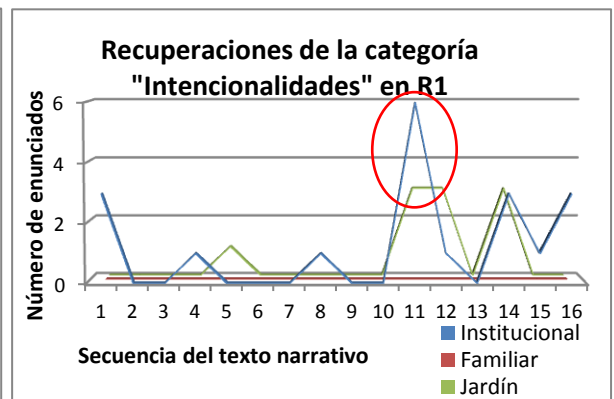
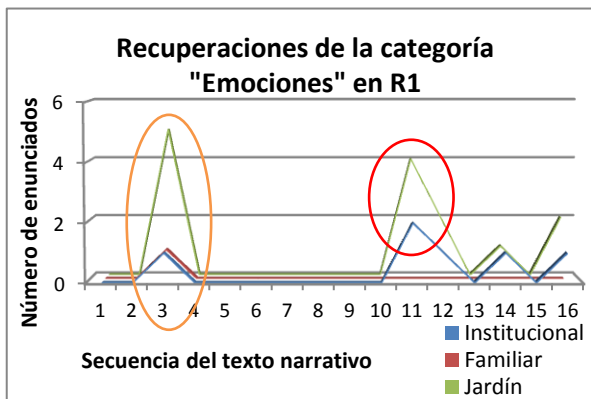
En las gráficas 7 a la 10, se muestra la distribución del número y el tipo de enunciados emitidos por los niños en cada una de las secuencias del texto narrativo, donde se aprecia el comportamiento anteriormente descrito.

Grafica 7 y 8: Recuperaciones de las categorías de análisis en cada una de las escenas de la secuencia del texto narrativo.



Fuente: elaboración propia

Graficas 9 y 10: Recuperaciones de las categorías de análisis en cada una de las escenas de la secuencia del texto narrativo.



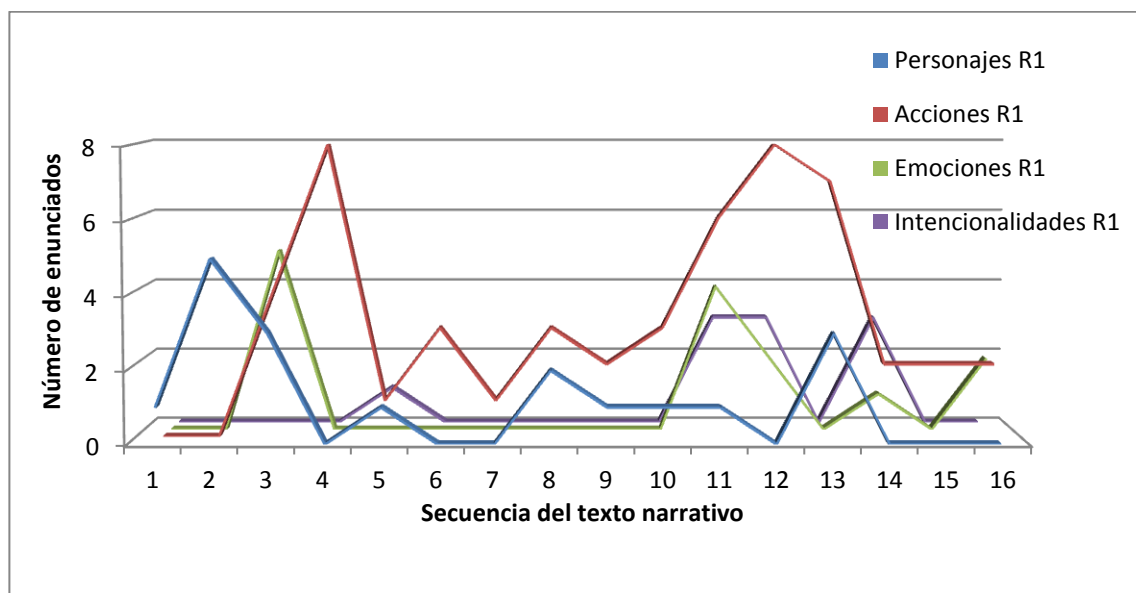
Fuente: elaboración propia

Por otro lado se observa, que en las escenas 11 (El perro se encuentra con una jauría de lobos) y 12 (El perro emprende el regreso), se presentó el mayor nivel de recuperación de las categorías acciones, emociones e intencionalidades para las modalidades integral-institucional y no integral-jardín privado, siendo coincidente estos momentos del texto narrativo con el desenlace de la historia. Así mismo, los niños de las tres modalidades de atención, lograron recuperar las categorías acciones y emociones en la escena 3 (...el perro piensa en las cosas que vive como mascota y desea ser lobo), siendo significativamente más alto el nivel

obtenido por la modalidad no integral-jardín privado (ver gráfica 9). Este momento del texto narrativo corresponde con el punto central de la introducción de la historia. Por último, las escenas 15 y 16 que corresponden con el final de la historia y con un cierre inesperado, fueron recuperadas -aunque con menor intensidad- por los niños de las modalidades institucional y jardín privado, a través de enunciados del tipo acciones, emociones e intencionalidades.

Lo anterior comprueba, como lo sugiere Pavéz et al. (2008; citado por Celedón, Meza, & Capel, 2011) que los niños cuentan con la mayoría de las habilidades necesarias para el manejo del discurso narrativo que les permite tanto estructurar formalmente las categorías básicas de éste (presentación, episodio y final), como establecer relaciones coherentes de sentido y significado de los enunciados que expresa, a través de conexiones de causalidad, temporalidad y/o de finalidad. Sin embargo, es de destacar que si bien esta afirmación se ha realizado para niños en edad escolar (5 años en adelante), en este estudio se comprobó que también es válida para niños de tres años de edad. Un aspecto observado en el nivel narrativo de los corpus del estudio -y que llama la atención por su carácter diferenciador-, fue en el hecho de que tan solo en la modalidad no integral-jardín privado, los niños identificaran de forma equilibrada acciones y secuencias temporal presentadas en el texto, lo cual no estuvo presente en las restantes modalidades. En la gráfica 11, se muestra este hallazgo.

Gráfica 11: Recuperaciones de las categorías de análisis de las producciones orales de los niños en la secuencia del texto narrativo para la modalidad jardín privado

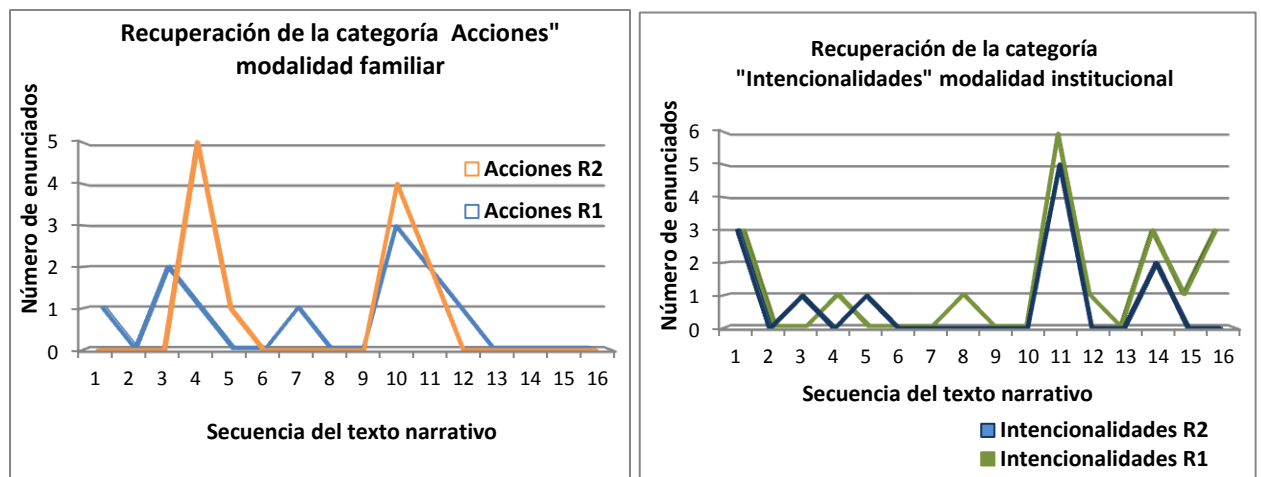


Fuente: elaboración propia

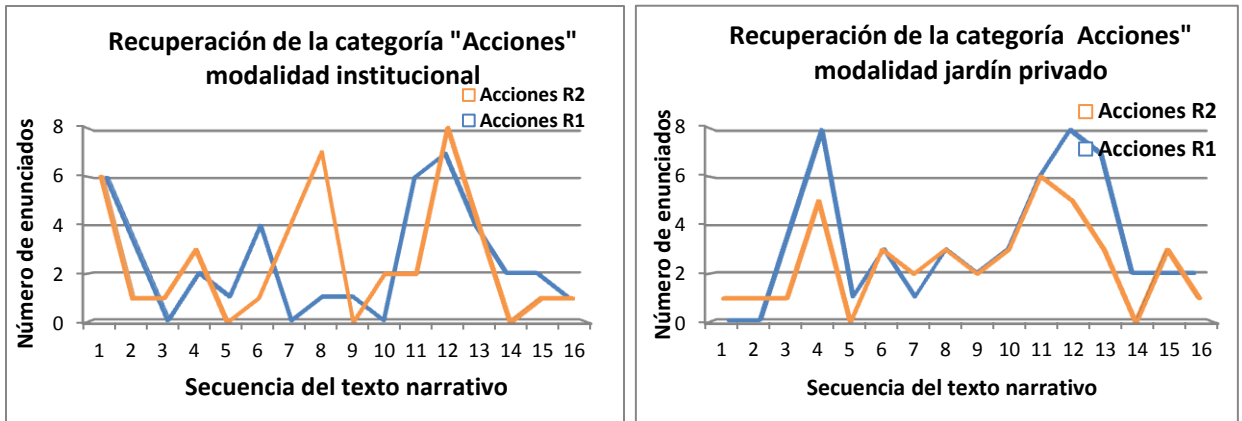
Desde el punto de vista de la comprensión, tal y como lo señala Asberg (2010; citado por Celedón, Meza & Capel, 2011), se estableció que para una adecuada decodificación, se requiere del manejo de aspectos lingüísticos y cognitivos, lo cual fue evidente en los niños de tres años que participaron del estudio, cuando se pudo evidenciar que contaban con conocimientos sintácticos y semánticos (lingüísticos) que les permitieron describir, con algún nivel de detalle, las acciones que realizaban los personajes del texto narrativo (por ejemplo: G11: /quería hacer pissss/ (risas)); descifrar los mensajes de cada escena, y encadenarlos para otorgarles sentido (por ejemplo: G33: /contaron un cuento/, /un cuento de monos; E: ¿y qué paso entonces cuando contaron el cuento de monos?; G33: /Michelle se convirtió en mono/).

De igual forma se evidenció, que la mayoría de ellos, disponían de saberes previos (cognitivos) que les permitieron establecer conexiones de causalidad y finalidad entre los mensajes de la secuencia narrativa del cuento (por ejemplo: G21: /Moka no estaba (triste), pero corrió saliendo de las montañas/ /porque se asustó de los lobos/), para formar una representación mental general del texto narrado haciendo uso tanto de aspectos literales como inferenciales (Pavéz et al, 2008). Según el momento de la renarración, se observan patrones regulares de recuperación de las cuatro categorías de análisis en la secuencia del texto narrativo para las tres modalidades de atención; es decir, que sin ser iguales, tanto las escenas recuperadas como el número de enunciados guardan cierta proporcionalidad entre sí, tal y como se aprecia en las gráficas 12 y 13 que se presentan a manera de ejemplo:

Gráfica 12 y 13: Recuperación en cada momento de la renarración de las categorías Acciones e intencionalidades en la secuencia del texto narrativo por parte de los niños de la modalidad institucional. Fuente: elaboración propia



Gráfica 14 y 15: Recuperación en cada momento de la renarración de las categorías Acciones e intencionalidades en la secuencia del texto narrativo por parte de los niños de la modalidad familiar y jardín privado.



Fuente: elaboración propia

Por último, si bien los niños no expresaron la idea de identidad que constituye el tema central del texto, si se evidenció la capacidad cognitiva que tienen tanto para identificar adecuadamente el personaje a imitar, como para dar cuenta del por qué quería imitarlo.

5.3. Actividades de animación de lectura

Como se indicó en la metodología, las actividades de animación de lectura desarrolladas en cada modalidad de atención fueron valoradas de acuerdo con los atributos de calidad referidos en la rejilla de evaluación. Para facilitar la comprensión de los resultados, éstos serán expuestos por cada una de las fases que componen una actividad de animación de lectura.

5.3.1. Planeación

En la fase de planeación, en términos generales, las tres modalidades de atención alcanzaron en promedio calificaciones bajas a muy bajas, siendo la modalidad no integral-jardín privado, la única que logro superar la valoración de 3 sobre 5 puntos posibles. La modalidad institucional presentó la menor calificación promedio con 2.5 puntos sobre 5 posibles, seguida por la modalidad familiar que alcanzó 2.7.

Los resultados obtenidos en cada atributo que integra esta fase se presentan en la tabla 7.

Tabla 7: Valoración de la fase de planeación de las actividades de animación de lectura en cada modalidad de atención a la primera infancia.

Atributos de calidad para la fase de Planeación	Modalidad de atención		
	Institucional	Familiar	Jardín Privado
Existe un documento en el que se evidencia la planeación de la actividad de animación de lectura y escritura	1	1	1
Conoce y da cuenta de la intencionalidad de la actividad	3	4	4
Utiliza técnicas acordes con el objetivo de la actividad	3	4	4
Lee previamente el texto	3	3	3
Indaga sobre los conceptos asociados con el texto	3	3	4
Incluye la evaluación como parte de la planeación de la actividad	2	1	3
Total puntos de la fase	15	16	19
Total ponderado de la fase	2,5	2,7	3,2

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7, se puede apreciar que ninguna de las docentes de las modalidades de atención elaboró un documento en el que se demuestre la planeación de la actividad de animación de lectura y escritura. Lo anterior denota, que si bien las docentes pueden conocer técnicas de animación lectora - tal y como se evidencia a través del atributo “utiliza técnicas acordes con el objetivo de la actividad”-, éstas asumen que en principio la animación de un texto es igual a cualquier otro, por lo que consideran que leer el texto previamente les permite enfrentar el desarrollo de la actividad. Al respecto Mattus, citado por Sánchez (2009), menciona que “... si planificar es sinónimo de conducir conscientemente, entonces no existe alternativa a la planificación. O planificamos o somos esclavos de la circunstancia. Negar la planificación es negar la posibilidad de elegir el futuro, es aceptarlo como sea.”

Con relación al conocimiento de la intencionalidad de la actividad y a la capacidad de la animadora de la lectura para dar cuenta de ella, se encontró que en las modalidades familiar y jardín privado, las docentes identificaron claramente tanto el objetivo general como los específicos, considerando además, relaciones específicas del tema abordado, y generales, acerca de los propósitos de la lectura en el desarrollo integral de los niños. No fue el caso de la docente de la modalidad institucional, ya que se pudo establecer al menos dos inconsistencias entre los objetivos definidos y los temas planteados en el texto seleccionado. Por ejemplo: a la pregunta del entrevistador: ¿Cuál es el objetivo de tu actividad?, la respuesta obtenida por parte de la docente fue: “Que los niños captaran la intencionalidad que tenía el cuento”; de igual forma ante la pregunta: ¿Para qué vas a realizar la actividad?, la respuesta obtenida fue: para que los niños sepan que hay que leer, soñar, ser creativos. Como se puede apreciar, las respuestas dadas no dan cuenta del propósito de la actividad, ya que corresponden a generalidades que caen en el lugar común de cualquier acto lector.

Un elemento destacable de la docente que realizó la actividad de animación de lectura en la modalidad jardín privado, fue la identificación y la coherencia con el texto seleccionado, tanto de los conceptos y situaciones relevantes para el logro de los objetivos, como de las hipótesis previas de los beneficiarios. Este aspecto es muy importante cuando se anima a la lectura con niños -y sobre todo con aquellos de niños de primera infancia -, ya que los conocimientos previos y el establecimiento de conexiones que permiten darle sentido y significado al mensaje de la lectura, es más limitado en este grupo etéreo.

Otro aspecto que revela la valoración de esta fase, fue la escasa importancia dada por las docentes a la inclusión de la evaluación como parte de la planeación de la actividad y la no definición de las acciones y los momentos en las que se debería llevar a cabo. Los resultados obtenidos en este atributo señalan que solo la docente de la modalidad Jardín privado consideró la evaluación durante esta fase, aunque con algunas limitaciones, como por ejemplo, el hecho de definir solo tres preguntas para realizarles a los participantes: “¿cómo les pareció el cuento?, ¿cómo se llamaba el personaje?, ¿qué fue lo que más les gusto?”. En la modalidad institucional la docente solo plantea el hacer preguntas a los participantes como parte de una acción evaluativa, al tanto que en la familiar ni siquiera fue considerara.

En síntesis, es posible que afirmar que en las actividades de planeación propiamente dicha no se encontraron diferencias sustanciales entre las modalidades de atención; es decir, las planeaciones de las tres docentes tuvieron características similares, donde los atributos de calidad presentes se tornaron muy semejantes, y aquellos que no se manifestaron, fueron coincidente para las tres

modalidades. Luego no hay una diferencia que haga atribuible a esta fase los resultados de comprensión del texto narrativo obtenidos por los niños participantes en el estudio. Sin embargo, es de suponer que una vez se alcancen las características deseables (estados 4 y 5 de la rejilla de valoración) de los atributos de la planeación de actividades de animación de lectura, éstas podrían considerarse como “más adecuadas”, ya que potenciarían las acciones de las fases restantes en favor de la consecución de los objetivos propuestos.

Lo anterior no significa que la planeación sea un proceso “innecesario” dentro del desarrollo de las actividades de animación de lectura, ya que es la interconexión e interdependencia de las tres fases lo que permite alcanzar los propósitos de la actividad y no cada una de ellas por separado.

5.3.2. Ejecución

En esta fase los resultados de la valoración global de las tres modalidades de atención fueron aún más deficientes que para la planeación. La modalidad no integral-jardín privada, obtuvo nuevamente el mejor resultado (2,9 / 5); sin embargo, para esta etapa del desarrollo de la actividad de animación de lectura, no alcanzó si quiera la calificación mínima aceptable de 3/5. Las modalidades integrales -institucional y familiar- obtuvieron una valoración promedio de 2,5 y 2,3 respectivamente, siendo igual que en la fase de planeación para la institucional, pero considerablemente inferior para la familiar. Lo anterior nos lleva a establecer que un mejor ejercicio de planeación no necesariamente asegura una adecuada ejecución de la actividad. En la tabla 8 se presentan las valoraciones por cada atributo de calidad definido para la fase de ejecución, en las tres modalidades de atención.

Tabla 8: Valoración de la fase de ejecución de las actividades de animación de lectura en cada modalidad de atención a la primera infancia.

Atributos de calidad para la fase de Ejecución	Modalidad de atención		
	Institucional	Familiar	Jardín privado
Dispone el espacio	4	4	3
Ubica al grupo para la lectura	3	3	4
Introduce la actividad de lectura	2	2	2
Indaga los conocimientos previos en torno al tema de la lectura para activar los saberes	1	1	1
Presenta el texto	1	2	4
Antes de dar inicio a la lectura, anima al grupo a construir hipótesis sobre la narración	1	1	1
Ofrece riqueza en las diferentes expresiones del lenguaje	3	2	4
Ambienta la lectura con otros elementos de apoyo	4	4	1
Durante la lectura, promueve la anticipación, interpretación y la recordación	1	1	4
Captura la atención del grupo	5	3	5
Total fase	25	23	29
Total ponderado fase	2,5	2,3	2,9

Fuente: Elaboración propia

Considerando los atributos de calidad definidos para esta etapa de la actividad de animación de lectura, se observa que la disposición y la ambientación del espacio, es decir, la forma como la docente organiza con anticipación los elementos propios del lugar e incorpora nuevos elementos que apoyan la actividad, siendo coherentes con la técnica seleccionada, fueron aspectos positivos destacables en las modalidades institucional y familiar. Lo anterior denota una preocupación de las docentes por incidir en aspectos de forma (ambientación) más que en el establecimiento de conexiones entre el texto presentado, los conocimientos previos de los niños, sus hipótesis acerca del tema y el desempeño lingüístico con el cual abordan la actividad de lectura.

Otro aspecto interesante fue el hecho de que las docentes de la modalidad institucional y jardín privado, lograran capturar la atención del grupo durante al

menos el 90% de la actividad, lo que se evidenció a través de la participación activa de los asistentes. En el primer caso la herramienta que logró mantener la atención y la disposición del grupo fue dramatización situada en algunas escenas del texto; al tanto que en el jardín privado, la herramienta empleada para el mismo fin, fue la riqueza y la combinación de las diferentes expresiones del lenguaje verbal (entonación, intensidad, personificación de voz) y no verbal (kinésico y proxémico) por parte de la docente.

Si bien la docente de la modalidad familiar, empleó una técnica de animación similar a la de la modalidad institucional -dramatización del cuento-, la forma como ésta fue desarrollada, desplazó totalmente la lectura en voz alta de la docente (voz en off) y concentró la atención de los niños en la representación particular de las escenas por parte de sus auxiliares pedagógicas. En este caso, el ejercicio de la lectura fue opacado por el ejercicio de la dramatización, al punto que los niños, en los dos momentos de la renarración identificaban los espacios concretos del aula y del patio exterior donde se llevó a cabo la actividad de animación de lectura, sin establecer una conexión directa con el texto narrativo. Así por ejemplo, en la escena donde el perro se va a las montañas, los niños no verbalizaban el lugar "montañas", sino que indicaron el punto en el patio donde la auxiliar pedagógica – disfrazada de perro- dramatizó la huida hacia las montañas. En el siguiente extracto del corpus se evidencia esta situación.

E: ¿Qué hizo el perro cuando le aulló a los lobos? ¿Qué pasó? ¿Dónde estaba el perro?

G11: /Acá en el parque/ (señala el patio donde se realizó parte de la actividad)

E: muy bien, ¿y qué pasó? ¿Qué más hizo ese perro?

E: (El sujeto G12 fue hasta el sitio donde representaron las montañas en el parque del centro de atención)

G12: /Guauuu/

Esto por supuesto no descalifica la dramatización como una técnica válida y relevante para la animación lectora. Por el contrario, lo que establece es la necesidad de hacer coherente los propósitos de la actividad de animación con la técnica, ya que los resultados obtenidos, aparte de inesperados, pueden estar tergiversando lo realmente esperado, con representaciones mentales en los niños que distan de la propuesta narrativa del texto. Ahora bien, es tal el poder de representación de esta técnica que debería ser aprovechado para generar múltiples lecturas que amplíen las conexiones mentales de los niños. No obstante, esto exige que las docentes lleven a cabo un proceso de evaluación y acompañamiento que permita evidenciar los niveles de representación y la comprensión (hacer el pensamiento visible en el contexto del aprendizaje) que de

ella se deriva en diferentes momentos de la actividad y aún después de un tiempo de finalizada. Un método interesante que puede ayudar en este sentido es la propuesta del proyecto Zero de la Universidad de Harvard: Visible Thinking⁸.

Los aspectos más deficientes en la fase de ejecución para las tres modalidades fueron: la indagación de los conocimientos previos en torno al tema de la lectura para activar los saberes previos de los niños, la animación del grupo para construir hipótesis sobre el texto antes de dar inicio a la lectura, y por último, la promoción de la anticipación, la interpretación y la recordación durante la lectura. Estos atributos de calidad, que claramente están interconectados con el ejercicio de la comprensión el texto narrativo, estuvieron ausentes de las tres modalidades con excepción del último atributo en la modalidad jardín privado (ver resalto en la tabla 8).

Lo anterior lleva a suponer que algunos aspectos como las deficiencias en la planeación, la inadecuada o deficiente disposición del grupo en el espacio y la falta de ambientación de la lectura con elementos de apoyo, pueden ser superadas, en términos de los resultados del desempeño oral de los niños, a través de la manera como el narrador percibe y comunica el hecho narrado⁹ (Romero & Gómez, 2013), y de una práctica que promueva la anticipación, la interpretación y la recordación durante la lectura. Esto por supuesto no sugiere que se eliminen ciertas prácticas para la animación de la lectura; por el contrario, ratifica la necesidad de disponer del conjunto total de prácticas y de establecer sus interconexiones para aprovechar todo el potencial de aprendizaje de los niños.

5.3.3. Evaluación

Esta fue la fase que presentó las diferencias más relevantes y sustanciales entre las modalidades de atención. Como se puede apreciar en la tabla 9, la modalidad no integral jardín privado logró el nivel 3 de 5, en la escala de valoración de la fase, lo que sin ser un buen resultado, dista profundamente de los muy bajos niveles obtenidos por las modalidades integrales -institucional y familiar- que alcanzaron valoraciones promedio de 1,4 y 1,0 respectivamente.

⁸ Para mayor información visite: <http://www.visiblethinkingpz.org>

⁹ A partir de comentarios sobre los sucesos y los personajes, y la descripción de las expresiones de las emociones de los personajes

Tabla 9: Valoración de la fase de evaluación de las actividades de animación de lectura en cada modalidad de atención a la primera infancia.

Atributos de calidad para la fase de Evaluación	Modalidad de atención		
	Institucional	Familiar	Jardín privado
Indaga sobre la comprensión del texto en diferentes momentos de la lectura	1	1	4
Promueve la renarración partiendo de preguntas	3	1	5
Confronta las hipótesis de los niños	1	1	1
Realiza actividades posteriores a la lectura para fijar o contextualizar conceptos	1	1	1
Permite y promueve la autoevaluación de la actividad	1	1	4
Total fase	7	5	15
Total ponderado fase	1,4	1,0	3,0

Fuente: Elaboración propia

Los atributos que diferenciaron la modalidad no integral de las integrales fueron la indagación sobre la comprensión del texto en diferentes momentos de la lectura, la promoción de la renarración y la realización de la autoevaluación de la actividad. Estas prácticas dentro de la actividad de animación de lectura tienen propósitos concretos que permiten entre otras:

- Verificar oportunamente el logro de los objetivos específicos
- Establecer secuencias de acciones y precisar detalles de la misma en el texto
- Determinar la interpretación y el grado de comprensión del texto
- Expresar sentimientos, opiniones, aprendizajes y conceptos desarrollados por los niños

Dos aspectos fundamentales que no estuvieron presentes en ninguna de las modalidades de atención fueron la confrontación de las hipótesis de los niños, y la realización de actividades posteriores a la lectura que permitieran fijar o contextualizar conceptos. El primero, está asociado con las referencias anteriores, de no vincular el conocimiento y los saberes previos de los niños en la propuesta pedagógica y didáctica de la actividad. Esta situación quizás este asociada con el pensamiento que tienen los docentes acerca de las capacidades del lenguaje del

niño, con la concepción de lo que significa e implica leer, y con la connotación recreativa y de entretenimiento que se le da a la lectura en esta edad.

Es importante aclarar que en este estudio, la evaluación no se asume desde los indicadores para asignar una nota a los estudiantes y mostrar el nivel de desempeño de los niños. Los indicadores de evaluación están dirigidos hacia los docentes, para que les permita tener una mirada crítica y reflexiva a través de la actividad, donde sea posible establecer las dificultades y los aciertos que experimentan los niños en su proceso de relacionamiento con el texto para la comprensión; lo anterior, permite a las docentes tomar decisiones pertinentes y oportunas que cualifiquen el desempeño de la oralidad de los niños que acompañan.

En síntesis, el estudio arroja tres hallazgos fundamentales. Primero: las actividades de animación de lectura inciden en la comprensión de textos narrativos. En aquellas donde se observa que hubo una práctica evaluativa transversal en la actividad de animación de lectura, combinada con una técnica comunicativa, que haciendo uso de los conocimientos y de las hipótesis previas de los niños, en contraste permanente con la propuesta narrativa del texto, propiciara nuevas representaciones mentales, fue donde se obtuvo los mejores desempeños de los niños participantes.

Pavéz et al. (2008; citado por Celedón, Meza, & Capel, 2011) sugiere que la mayoría de las habilidades necesarias para el manejo del discurso narrativo que les permite a los niños, tanto estructurar formalmente las categorías básicas de éste (presentación, episodio y final), como establecer relaciones coherentes de sentido y significado de los enunciados que expresa, a través de conexiones de causalidad, temporalidad y/o de finalidad, se alcanza en la edad escolar, es decir hacia los 5 años de edad. No obstante, a partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, se pudo apreciar que estas características del lenguaje están presentes con altos niveles de desarrollo en niños desde los tres años de edad.

Segundo, la evaluación de la actividad, entendida como las acciones que debe realizar la docente para asegurar el sentido y el significado de lo que comunica, así como la técnica empleada para animar la lectura, fueron los aspectos determinante de los desempeños de los niños, en términos de la comprensión del texto narrativo que se presenta. Al respecto, es importante mencionar que las capacitaciones que reciben las docentes están orientadas, principalmente, a desarrollar la técnica de animación de lectura, sin embargo como lo demostró el estudio, las docentes conocen y dominan las técnicas. No obstante, la técnica por sí misma no logra mejorar los resultados del desempeño oral de los niños; lo que lo logra, es llevar a cabo las actividades de animación de lectura desde un punto de vista integral en la cual se asuman todas las fases conscientemente y se

implementen sus acciones de forma coherente con las intenciones para las cuales fueron planeadas.

Por último, los resultados de ésta investigación podrían tener nexos con el desarrollo de una habilidad en lectura temprana. Segebart, Petrill, Schatschneider y Cutting (2010) han propuesto que la historia previa con situaciones de interacción a través del lenguaje es un moderador de la asociación entre el lenguaje oral y la lectura. En su investigación encontraron que las correlaciones entre el lenguaje oral y la lectura eran relativamente pequeñas y a menudo no significativas para la población total, pero cuando la muestra se centra en niños con un historial de dificultades lingüísticas, las correlaciones fueron significativas. Esto muestra que las actividades orales, como las propuestas en esta investigación, pueden favorecer tangencialmente y a mediano plazo las habilidades que serán necesarias para una mejor incorporación del niño al mundo de la lectoescritura.

El hecho de incentivar fuertes destrezas en el lenguaje oral son prerrequisitos para una alfabetización exitosa, existiendo una fuerte interdependencia entre la adquisición del lenguaje oral y el desarrollo de una alfabetización emergente (Hodge & Downie, 2004). Según estos autores, la estrategia nacional para la alfabetización y la aritmética de Australia sugiere que la participación de niños en la educación preescolar es rentable y reduce la necesidad de programas educativos tardíos. Según su estudio los entornos hogareños *empobrecidos* no proporcionan el lenguaje necesario para la alfabetización y el desarrollo general de habilidades lingüísticas. Los programas que incluyan situaciones de lenguaje enriquecido para preescolares ofrecen beneficios para todo tipo de poblaciones, incluyendo poblaciones con orígenes culturales diversos que redundaran en beneficios para su futuro progreso académico. Estos hallazgos son justamente una razón más para ampliar y cualificar los programas de atención a la primera infancia, principalmente, en sectores vulnerables de nuestro país.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten formular las siguientes conclusiones:

1. Las prácticas de animación de lectura tienen una incidencia directa en el desempeño oral, de niños y niñas de 3 años de edad, beneficiarios de servicios de atención a la primera infancia. El hecho de desarrollar actividades de animación de lectura adecuadamente estructuradas (diseño, ejecución y evaluación) modifica positivamente la capacidad de comprensión de textos narrativos en niños de 3 años, y con ello, el favorecimiento de la adquisición de competencias de escucha, expresión oral, lectura y escritura en un futuro cercano. Como lo señalan Hodge & Downie, (2004): “incentivar fuertes destrezas en el lenguaje oral es prerrequisito para una alfabetización exitosa, existiendo una fuerte interdependencia entre la adquisición del lenguaje oral y el desarrollo de una alfabetización emergente”.
2. Existe una relación directa entre el desarrollo de actividades de animación de lectura en niños de tres años y una mejor habilidad para establecer aspectos inferenciales de textos narrativos. A través del adecuado diseño, ejecución y evaluación de las actividades de animación de lectura en las modalidades de atención a la primera infancia, los niños menores de cuatro años están en la capacidad de identificar y hacer explícitos aspectos inferenciales dentro de textos narrativos, ya que cuentan con las habilidades necesarias para identificar sentimientos, emociones e intencionalidades no explícitas en situaciones comunicativas. Lo anterior debe llevar a reconsiderar el carácter recreativo y de entretenimiento que prima en las actividades de animación a la lectura en los servicios de atención a la primera infancia.
3. La evaluación en todos los momentos de la actividad de animación de lectura y la implementación de una técnica que haga uso del lenguaje verbal y no verbal de la docente para promover la visualización del pensamiento de los niños en relación a cómo perciben e interpretan el hecho narrado, tienen relación directa con la generación de mejores desempeños de oralidad y de comprensión de textos narrativos en los niños de primera infancia. La riqueza en las diferentes expresiones del lenguaje de las docentes y una conciencia acerca del valor de la pregunta (consignas) para promover la activación de saberes previos, la construcción de hipótesis, la anticipación, la interpretación y la recordación durante toda la actividad de animación de lectura, son las acciones que mayor incidencia tienen en la obtención de mejores resultados de desempeño oral y de

comprensión de textos narrativos. Es claro que desde esta perspectiva, como lo menciona el Ministerio de Educación de Colombia (1999) “leer, resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente. En una perspectiva orientada hacia la significación, el lenguaje no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...”.

4. El desempeño en la comprensión de textos narrativos de los niños de tres años no es atribuible per se al tipo de modalidad de atención a la primera infancia al cual se encuentran vinculados. Es la calidad de las prácticas de lenguaje, y en este caso de las actividades de animación a la lectura, las que permiten obtener mejores resultados. En este sentido, las agentes educativas deben ser asumidas como el principal referente para llevar a cabo con éxito los propósitos y las intencionalidades de los programas de atención a la primera infancia en el país. Al respecto, mucho se ha escrito sobre las características y condiciones que deben tener las agentes educativas para acompañar y potenciar el momento más estratégico de los seres humanos: la primera infancia; tal vez menos se ha investigado, pero aún más poco se ha innovado en la formación de agentes educativas; es en este último aspecto, donde la formación de los docentes ha estado distanciada de los avances y de los descubrimientos en materia del funcionamiento y el potencial del pensamiento de los niños, y por el contrario, se ha instaurado en la reproducción de rutinas de atención que privilegian el cuidado de los niños y el diligenciamiento de instrumentos de “calidad”.
5. El tiempo de interacción que pasan los niños en las modalidades de atención no necesariamente está relacionado con mejores desempeños orales. Si bien este es un factor importante, dado la condición social del desarrollo del lenguaje, también es cierto que la calidad de las experiencias comunicativas, sobre todo en la primera infancia, es el principal condicionante para la obtención de dichos resultados. Lo anterior muestra la importancia de una adecuada formación y acompañamiento de los docentes para que sean competentes en la estructuración, direccionamiento y evaluación de las actividades de animación de lectura que llevan a cabo en los servicios de atención a la primera infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Barba, M. (2013). Nuevos enfoques en el estudio de la narración oral. *Atlante, cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(3). Recuperado en <http://atlante.eumed.net/estudio-narracion-oral/>
- Belcher, D. & Hirvela, A. (2008). *The oral-Literate connection*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Belli, S. & Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: Una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2), 139-151.
- Berko, J. & Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language acquisition. In H.R. Schaffer (Ed.). *Studies in mother infant interaction*. London: Academic Press
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, (33), 34.
- Celedón, N. Meza, P.& Capel, F. (2011). *Descripción del desempeño narrativo y de habilidades pragmáticas en niños escolares de NB1 con trastorno de déficit atencional e hiperactividad*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia- CIPI. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá DC, Colombia.
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*, 12(4), 13-21.
- Del Río, M. (1987). *La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona, 1-30.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación: Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.
- Hodge, T., & Downie, J. (2004). Together we are heard: Effectiveness of daily 'language' groups in a community preschool. *Nursing and Health Sciences*, 6, 101–107.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2013). *Manual Operativo Modalidades de Educación Inicial en el Marco de una Atención Integral para la Primera Infancia*. Bogotá DC, Colombia.
- Jaimes, G. & Rodríguez, M. (1998). El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva discursiva y cultural. *Enunciación*, 2(1), 15-23.

- Jiménez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 103 (1), 59-78.
- Jorba, J. & Sanmarti, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC Kandel, E.R; Schwartz, I.H. y Jessel, T.M. (1995). *Essentials of Neural Science and Behavior*, Nueva York: Appleton-Lange. Versión en español (1997) *Neurociencia y Conducta*. Madrid, España: Prentice Hall
- Jurado, F. & Bustamante, G. (comp). (1996). *Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Kitzinger, J. (1995). *Qualitative Research: introducing focus group*. BMJ.
- Korman, A. (1978). *Psicología de la industria y de las organizaciones*. Madrid, España: Editorial Marova.
- Llisterri, J. (1999) "Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales", in Gómez Guinovart, J. – Lorenzo Suárez, A.-Pérez Guerra, J. – Álvarez Lugris, A. (eds.) *Panorama de la investigación en lingüística informática. RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada*, Volumen monográfico.
- López, A. (2009). *Consignas para la orientación de la comprensión de un texto narrativo en una secuencia didáctica efectuada en un jardín escolar*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Maturana, H. R., & Romesín, H. M. (1996). La realidad: objetiva o construida?. 2, *Fundamentos biológicos del conocimiento* (Vol. 2). Anthropos Editorial.
- Ministerio de Cultura y Fundalectura. (2012). *Criterios para seleccionar materiales de lectura y conformar colecciones para la primera infancia*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1999). "Concepción de lenguaje". Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana. Bogotá, Colombia.
- (2010). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Colombia: Leer es mi cuento*. Bogotá, Colombia.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Morrow, L. (1981). El empleo de la renarración para desarrollar la comprensión. En: Muth, K. (comp). *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique Grupo editor S.A.
- Mosonyi, E. (2006) *La oralidad. Oralidad. Anuario para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe*. Quito, Ecuador.

- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(1), 53-75.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, S. & Gómez, G. (2013). El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 15-30.
- Sánchez, J. (2009). Un concepto emergente de planeación. *Clío América*. Enero - Junio 2009, Año 3 No. 5, 39 – 59.
- Savater, F. (1999). El animal simbólico. *Las preguntas de la vida*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Segebart, L., Petrill, S., Schatschneider, C., & Cutting, L. (2010). Conversational language use as a predictor of early reading development: Language history as a moderating variable. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 209–223.
- Silva, O. (2010). ¿Qué es la intencionalidad en la comunicación humana? *Revista Tercer Milenio*, (26). Antofagasta, Chile: Escuela de Periodismo de la Universidad Católica del Norte.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación de la lectura 5*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Triadó, C. (1989). El desarrollo del lenguaje. En C. Triadó & M. Forms (Eds.), *La evaluación del lenguaje* (pp. 27-46). Barcelona, España: Anthropos.
- Voloshinov, V. (1992). Estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje. *Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. A. Kozulin (Ed.). Barcelona: Paidós.
- Yepes, L. (2001). *La promoción de la lectura: Conceptos. Materiales y autores*. Medellín, Colombia: Comfenalco.

ANEXOS

Anexo 1: Copia cuento infantil “El perro que quiso ser lobo” de Keiko Kasza. Editorial Norma, colección Buenas noches.

Anexo 2: Guía de preguntas para la documentación de la fase de planeación de una actividad de animación de lectura.

Anexo 3: Rejilla de observación de actividades de animación de lectura.

Anexo 4: Rejilla de valoración cuantitativa de actividades de animación de lectura.

Anexo 5: Entrevistas con docentes de las modalidades de atención a la primera infancia acerca de la fase de planeación de la actividad de animación de lectura.

Anexo 6: Transliteración, etiquetada y codificación de las producciones orales de los niños de la modalidad integral – institucional.

Anexo 7: Transliteración, etiquetada y codificación de las producciones orales de los niños de la modalidad integral – familiar.

Anexo 8: Transliteración, etiquetada y codificación de las producciones orales de los niños de la modalidad no integral – jardín privado.

Anexo 9: Rejilla de observación de la actividad de animación de lectura en la modalidad integral - institucional.

Anexo 10: Rejilla de observación de la actividad de animación de lectura en la modalidad integral - familiar.

Anexo 11: Rejilla de observación de la actividad de animación de lectura en la modalidad no integral -jardín privado.