



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“PRÁCTICAS LECTORAS DE NIÑOS DE
4 AÑOS EN UN CONTEXTO DE
ENSEÑANZA REMOTA DE
EMERGENCIA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA

ROSA CAROLINA LANDA VERRY GIL

LIMA – PERÚ

2023

ASESOR

Mag. Mónica Luz Escalante Rivera

JURADO DE TESIS

MG. TERESA CECILIA FERNÁNDEZ BRINGAS

PRESIDENTE

MG. LILIANA AIDEE MUÑOZ GUEVARA DE PEBE

VOCAL

MG. GLADYS GAMARRA BOZANO

SECRETARIA

DEDICATORIA

A mis padres por su ejemplo de superación, de responsabilidad y empeño para alcanzar las metas que nos proponemos en la vida.

A mis hermanos por ser mis compañeros de vida y motivarme a seguir adelante dando lo mejor de sí en el ámbito profesional y siendo mis cómplices en el ámbito familiar.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, mi gran maestro y guía.

A mi asesora Mónica por brindarme las orientaciones necesarias para alcanzar los objetivos de mi investigación.

A la maestra Mahia por ayudarme a encontrar el hilo conductor del presente estudio y a reconectar con mi pasión por la investigación.

A Bryan y a Steph por ser mis fieles amigos y testigos del esfuerzo que conlleva cerrar este proceso de manera exitosa.

A los revisores finales,

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Tesis autofinanciada.

PRÁCTICAS LECTORAS DE NIÑOS DE 4 AÑOS EN UN CONTEXTO DE ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

INFORME DE ORIGINALIDAD

7%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

docplayer.es

Fuente de Internet

1%

2

hdl.handle.net

Fuente de Internet

<1%

3

tesis.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

4

es.slideshare.net

Fuente de Internet

<1%

5

www.minedu.gob.pe

Fuente de Internet

<1%

6

Submitted to Corporación Universitaria
Iberoamericana

Trabajo del estudiante

<1%

7

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

8

core.ac.uk

Fuente de Internet

<1%

2.2.3.2 Interacciones con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	67
CAPÍTULO III: SISTEMA DE PREGUNTAS	72
3.1 Pregunta general	72
3.2 Preguntas específicas	72
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	73
4.1 Tipo y nivel de la investigación.....	73
4.2 Diseño de la investigación.....	74
4.3 Población y muestra.....	75
4.4 Técnicas e instrumentos... ..	76
4.5 Tratamiento ético del proyecto.....	78
4.6 Descripción del proceso secuencial del estudio	78
4.7 Plan de análisis de los datos	79
CAPÍTULO V: RESULTADOS	81
5.1 Caracterización de los artefactos letrados.....	82
5.2 Interacciones mediadas por los artefactos letrados... ..	91
5.3 Prácticas lectoras... ..	122
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	142
6.1 Caracterización de los artefactos letrados.....	124
6.2 Interacciones mediadas por los artefactos letrados... ..	145
6.3 Prácticas lectoras... ..	154
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	164

CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES	167
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS... ..	170
ANEXOS	

RESUMEN

La presente investigación estudió las prácticas lectoras que desarrollaron los niños y niñas de 4 años de una institución educativa privada del distrito de Los Olivos en un contexto de enseñanza remota de emergencia (ERE). Los textos disponibles para realizar la lectura en esta nueva modalidad de educación fueron los siguientes: a) de soporte tradicional como el libro; y (b) de soporte tecnológico como la pantalla del celular y la laptop. Por lo tanto, las bases teóricas de la investigación hacen referencia a la clasificación y las características de dichos artefactos letrados y a los tipos de lectura y estrategias de aproximación al texto desarrolladas en este escenario de interacción. Con respecto a la metodología, la investigación fue de tipo cualitativo, bajo el método descriptivo con un diseño etnográfico. Se tuvo como informantes a tres niños y dos niñas de 4 años. Las técnicas aplicadas fueron la entrevista semiestructurada y la observación participante. La primera, en una videoconferencia grabada con los participantes en torno a una guía de entrevista con diez preguntas. Y la segunda durante ocho sesiones de lectura sincrónica registradas en un anecdotario. Asimismo, se tuvo como insumo importante la filmación de un momento de lectura de un artefacto de soporte tradicional compartido entre cada participante y uno de sus progenitores. Como resultados se obtuvo un total de doce prácticas lectoras desarrolladas por la totalidad de los participantes y que constituyen dinámicas de lectura que incluyen estrategias para reconocer componentes del libro e interrogar al texto, y mecanismos para una afirmación y vinculación afectiva con el relato y los personajes, factibles de trasladar de una modalidad presencial a una remota.

Palabras clave: prácticas lectoras, artefactos letrados, enseñanza remota de emergencia, interacciones, tipos de lectura.

ABSTRACT

This research studied the reading practices developed by 4-year-old boys and girls from a private educational institution in the district of Los Olivos in a context of remote emergency teaching (ERE). The texts available for reading in this new form of education were the following: a) traditional media such as books; and (b) technological support such as cell phone screens and laptops. Therefore, the theoretical bases of the research refer to the classification and characteristics of these literate artifacts and to the types of reading and strategies for approaching the text developed in this interaction scenario. Regarding the methodology, the research was qualitative, under the descriptive method with an ethnographic design. Three 4-year-old boys and two girls were used as informants. The applied techniques were the semi-structured interview and participant observation. The first, in a recorded videoconference with the participants around a questionnaire of ten questions. And the second during eight sessions of synchronous reading recorded in an anecdote. Likewise, the filming of a reading moment of a traditional support artifact shared between each participant and one of their parents was taken as an important input. As a result, a total of twelve reading practices developed by all the participants were obtained and that constitute reading dynamics that include strategies to recognize components of the book and question the text, and mechanisms for affirmation and affective bonding with the story and the characters, feasible to transfer from a face-to-face modality to a remote one.

Keywords: reading practices, literate artifacts, emergency remote teaching, interactions, types of reading.

INTRODUCCIÓN

El enfoque sociocultural y los nuevos estudios sobre la literacidad en los últimos años han permitido develar la importancia de las prácticas de lectura que se encuentran en la base de la formación de todo usuario funcional de una lengua que es capaz de intercambiar, consumir y producir conocimiento para participar de situaciones reales de comunicación. Del mismo modo, en el marco del enfoque comunicativo de la lectura y la escritura, dichas interacciones con el mundo letrado difieren de acuerdo al contexto y los artefactos que forman parte del evento comunicativo en un momento determinado. Esta realidad marca una distancia entre las formas de lectura que tienen lugar en las escuelas y las que ocurren en el hogar.

Los niños y las niñas menores de 3 años establecen su primer contacto con la lectura a partir del descubrimiento y el uso de los artefactos letrados presentes en su hogar y en su comunidad. En torno a estos elementos, ocurren una serie de interacciones que permiten a adultos y a niños extraer información y hacer un uso funcional del contenido y el soporte que estos ofrecen para comunicarse y satisfacer necesidades en la vida cotidiana. A partir de los usos que da el adulto a distintos materiales de lectura y la forma en la que están presentes en los momentos de cuidado, alimentación, recreación y organización del tiempo en el hogar, los niños van adquiriendo conocimiento teórico y práctico sobre dichos objetos que tienen signos gráficos que al ser descifrados e interpretados transmiten información.

Posteriormente, las experiencias de interacción que ocurren en el aula, configuran a este entorno escolar como un espacio letrado, ya que, aquellas acciones y respuestas

que tienen los niños frente a lo escrito que les permite comunicarse, entrar en relación con otros y comprender el funcionamiento de su entorno, se vuelven repetitivas, cobran sentido y adquieren valor social convirtiéndose en prácticas sociales de lectura. No obstante, con la proliferación del virus COVID-19 a nivel mundial, el año escolar 2021 se efectuó bajo la modalidad remota, a distancia, a través de reuniones sincrónicas por videoconferencia y asincrónicas a partir del envío de videos, material educativo y actividades de aprendizaje en línea a través de las redes sociales y los servicios de mensajería electrónica.

La relevancia del estudio reside dos aportes fundamentales. Primero, la información obtenida sobre sobre experiencias de lectura, las prácticas sociales de lectura, y los usos y funciones que los niños de 4 años otorgaron a los artefactos letrados con los que interactuaron de manera directa en el hogar y de manera indirecta a través de la plataforma Zoom en las sesiones del taller de lectura. Este constituye un nuevo campo de estudio que se encuentra en construcción y constante actualización, ya se centra en las prácticas lectoras no convencionales que ocurren fuera del contexto académico en una modalidad no presencial. Y segundo, los hallazgos en materia de características de los artefactos letrados y formas de interacción serán un insumo importante para que las docentes puedan diversificar las propuestas de animación y promoción de la lectura y para implementar actividades de lectura con artefactos de soporte tecnológico que enriquezcan e incrementen los momentos de lectura durante la semana.

Por lo tanto, se pretende describir las prácticas lectoras de un grupo de cinco niños (tres niños y dos niñas) de cuatro años de una institución educativa privada del distrito de

los Olivos en un contexto de enseñanza remota de emergencia con los artefactos letrados presentes en sus clases virtuales. Y de manera específica: (i) caracterizar los artefactos letrados con los que interactúan los niños durante las clases virtuales, (ii) identificar las interacciones de los niños con los artefactos letrados durante sus clases virtuales, y (iii) identificar los valores sociales que construyen los niños de cuatro años en torno al uso de los artefactos letrados durante sus clases virtuales.

Este estudio recoge los aportes de investigaciones que ahondaron sobre la influencia de la tecnología en el proceso de alfabetización de los niños en la primera infancia.

La investigación está organizada en ocho capítulos, el primer capítulo corresponde al planteamiento del problema e incluye el problema de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos y la justificación del estudio. Los antecedentes nacionales e internacionales del estudio y las bases teóricas que sirvieron de referente para el análisis de la información, y que giran en torno a dos ejes centrales: la lectura y su desarrollo en el nivel inicial y la enseñanza remota de emergencia se encuentran en el segundo capítulo que presenta el marco referencial. En el tercer capítulo se encuentra el sistema de preguntas, abarca las principales interrogantes que orientaron el desarrollo del estudio. En el siguiente capítulo, cuarto, se describió la metodología de la investigación, aborda los lineamientos teóricos sobre el método utilizado para abordar el problema de investigación, con la definición del enfoque, tipo, nivel, diseño, técnicas, instrumentos y plan de análisis implementados. Dentro del quinto capítulo, se expuso los resultados de la investigación obtenidos de la aplicación de los instrumentos de investigación como son

citas del discurso y las respuestas de los participantes y fragmentos de los momentos de lectura que presentan de manera detallada acciones, conductas e intervenciones orales que fueron organizados en categorías emergentes. Posteriormente, el sexto capítulo, de discusión, comprendió el análisis y la triangulación de los resultados a la luz de los referentes teóricos consultados. A continuación, en el séptimo capítulo de conclusiones, están las ideas fuerza que sintetizan los principales aportes del estudio. Finalmente, en el octavo capítulo de recomendaciones, se planteó las orientaciones y sugerencias para investigaciones futuras a partir del proceso seguido, los inconvenientes encontrados y las líneas de investigación que pueden desprenderse del estudio realizado.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente capítulo se presenta el planteamiento del problema y los objetivos de investigación, tanto general como específicos. Finalmente se explica la justificación de la investigación.

1.1 Planteamiento de la investigación

Los niños menores de cinco años no leen en el sentido convencional. Según, el Ministerio de Educación del Perú (2016) “hablar de ‘leer de manera no convencional’, se refiere a la lectura que realizan los niños sin haber adquirido el sistema de escritura alfabética” (p.120). No obstante, interactúan eficientemente con su entorno. Por ejemplo, un niño reconoce las etiquetas de los productos que consume en casa, distingue los títulos de sus cuentos clásicos favoritos y sabe que para cocinar es necesario seguir una receta.

Esto se debe a que los niños forman parte de una organización y una dinámica social en la que las letras y los textos adquieren significados y valores sociales importantes. En ese sentido, como sostiene Rohde (2015) el vínculo entre el niño y la lectura empieza a desarrollarse desde los primeros años, a partir de las experiencias de interacción con los textos del ambiente familiar, siempre con la mediación de un adulto.

Las experiencias de interacción, que ocurren en el aula, configuran un espacio letrado. Las acciones y respuestas que tienen los niños frente a lo escrito les permiten comunicarse, entrar en relación con otros (pares, la maestra, la familia, etc.) y comprender el funcionamiento de su entorno. Estas interacciones se vuelven repetitivas, cobran

sentido y adquieren valor social convirtiéndose en prácticas sociales de lectura. Tal como sostienen Martos y Martos (2012), un espacio letrado es aquel que permite.

Personalizar o compartir narrativas, usando para ello los dos procedimientos ancestrales en la formación del pensamiento simbólico de la humanidad: la narración y el juego, el contar y contarse cosas, y el explorarlas y hacerlas ostensibles con todos los paralenguajes, como la dramatización. (p.117).

No obstante, debido a la pandemia de la COVID-19 a nivel mundial, el gobierno del Perú dispuso la inmovilidad y el distanciamiento social como medidas preventivas para reducir el impacto de la enfermedad y su propagación en la población. En consecuencia, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) tomó la decisión de suspender las clases presenciales en las instituciones educativas privadas y públicas del país para el año escolar 2020.

En las instituciones privadas se efectuó la enseñanza remota de emergencia (ERE) a través de distintas plataformas digitales en las que los docentes dictaron clases no presenciales. Una de ellas fue Zoom, la cual permite organizar y llevar a cabo reuniones en línea con más de 10 personas de manera simultánea y en tiempo real. En estas condiciones, los niños del II Ciclo de Educación Básica se aproximaron a la lectura a partir de distintos materiales y artefactos letrados que proyectaron sus docentes en la pantalla. Por lo tanto, fue fundamental conocer cómo fue el acercamiento de los niños de cuatro años con los artefactos del mundo letrado a partir del entorno digital.

El estudio resultó interesante, pues la coyuntura demandó un cambio en la modalidad de accesos a la educación formal: de lo presencial a lo no presencial. Esto

implicó reemplazar las interacciones con materiales de lectura concretos y las experiencias directas de lectura compartida por procesos de alfabetización emergentes a partir de un soporte digital. Esto supuso plantear nuevas formas de lectura y de interacción con lo escrito.

A este hecho hizo referencia el Grupo para el Desarrollo (GRADE, 2021) en su balance sobre la estrategia Aprendo en casa aplicada en el Perú, al puntualizar que luego de realizar el monitoreo y la evaluación en el año 2020 encontraron carencias en las competencias docentes para el uso de los entornos virtuales y para diversificar el currículo de acuerdo a las necesidades y las condiciones de los estudiantes. En ese sentido, obtuvieron como resultado que un alto porcentaje de docentes tendía hacia prácticas tradicionales, centradas en los contenidos y la repetición mecánica de conceptos, dejando de lado el desarrollo de competencias básicas y la incorporación de actividades de aprendizaje que respondieran al contexto y el entorno cultural de los niños y niñas peruanos.

Al respecto, en el Perú y a nivel mundial no se disponía de información suficiente sobre las prácticas lectoras que pueden desarrollar los niños del Nivel Inicial con los artefactos letrados en el proceso de iniciación a la lectura mediado por el uso de la tecnología.

Ante este contexto, se formuló la siguiente pregunta de estudio: ¿Cómo son las prácticas lectoras de los niños de cuatro años de una institución educativa privada del distrito de Los Olivos en un contexto de enseñanza remota de emergencia?

1.2 Objetivos de la investigación

Para efectos de la presente investigación, se han formulado un objetivo general y tres objetivos específicos.

1.1.1 Objetivo general

El objetivo general de la investigación es el siguiente:

- Explicar las prácticas lectoras de niños de cuatro años de una institución educativa privada del distrito de los Olivos en un contexto de enseñanza remota de emergencia.

1.1.2 Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Describir las características de los artefactos letrados con los que interactúan los niños de cuatro años en un contexto de enseñanza remota de emergencia.
- Identificar las interacciones de los niños de cuatro años con los artefactos letrados en un contexto de enseñanza remota de emergencia.
- Describir las prácticas lectoras de niños de cuatro años en un contexto de enseñanza remota de emergencia.

1.3 Justificación de la investigación

La presente investigación brinda aportes significativos para la reflexión teórica y práctica en relación con el proceso de alfabetización inicial y al desarrollo de la literacidad infantil en una modalidad virtual. Este estudio es pertinente debido a que los sistemas educativos formales han tenido que implementar cambios ante una situación de emergencia sanitaria: migrar de una enseñanza presencial a una modalidad remota que no

tiene precedentes. En consecuencia, resulta de interés investigar sobre las interacciones que se están dando entre los niños y los artefactos letrados de los nuevos espacios de enseñanza aprendizaje, que constituyen ambientes letrados mediados por el uso de la tecnología.

Aquellas interacciones que se vuelven repetitivas, recurrentes y predilectas para los niños bajo estas circunstancias configuran nuevas prácticas lectoras en un contexto de enseñanza de emergencia. Entonces, resulta conveniente describirlas y visibilizarlas con la finalidad de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje y experiencias con la cultura escrita que se ajusten a la realidad y a las características particulares de los estudiantes peruanos y del sistema educativo actual.

Las contribuciones del presente estudio se detallan a continuación:

- **A nivel teórico:** proporciona información relevante sobre experiencias de lectura, las prácticas sociales de lectura, y los usos y funciones que los niños de cuatro años otorgan a los artefactos letrados con los que interactúan durante sus clases virtuales.
- **A nivel práctico:** permite que las docentes del nivel inicial puedan tomar decisiones en materia de diseño de materiales y actividades de lectura pertinentes y significativas para los niños de cuatro años, a partir de las experiencias sobre prácticas de lectura ocurridas durante la enseñanza remota de emergencia.
- **A nivel docente:** aportar a las docentes evidencia científica sobre las interacciones de los niños de cuatro años con los artefactos letrados en el contexto de una educación virtual. De igual modo, se pueden identificar los saberes previos

y necesidades de aprendizaje con relación a la lectura que se configuran en las clases virtuales.

- **A nivel curricular:** suscitar la evaluación y la reformulación de las estrategias metodológicas y actividades que se aplican en el nivel inicial en el proceso de enseñanza de la lectura para ajustarse a la modalidad no presencial y a las formas de interacción de los niños de cuatro años con los símbolos, los pictogramas y los textos presentes en sus clases virtuales. Asimismo, permite que las docentes incluyan en su planificación curricular situaciones comunicativas y artefactos letrados que respondan a las nuevas formas de acercamiento online a la lectura que desarrollan los niños 4 años.

El estudio ha sido viable por tres razones. En primer lugar, se ha podido encontrar artículos de estudio, tesis y libros en formato digital tanto en español como en inglés que han servido de antecedentes para el presente estudio y al mismo tiempo han sido fuentes de información para la elaboración del marco referencial, la definición de categorías de análisis y la construcción de los instrumentos de recojo de información. En segundo lugar, los padres de familia y los miembros de la institución educativa a la que asisten los sujetos de estudio, niños de cuatro años, han manifestado su interés y han dado su aprobación para participar del presente estudio. Los padres de familia han autorizado la grabación de las clases vía Zoom, el uso de los videos para el proceso de análisis de la información y la filmación de una entrevista por video llamada a cada estudiante.

Por lo tanto, se ha acordado la elaboración y el uso de un protocolo de consentimiento informado para la realización del estudio, tanto para los estudiantes como para los padres de familia. Por último, se utilizaron como recursos los insumos de los que dispone la investigadora y que gestionó bajo sus propios medios financieros, razón por la cual el presente estudio no resultó costosa.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

Los estudios que han servido de antecedentes para el desarrollo del tema central del presente estudio son los siguientes:

2.1.1 A nivel internacional

Cervantes y Rojas (2021) realizaron un estudio de tipo cualitativo con una metodología de estudio de caso a 13 docentes del primer grado de primaria de diversas regiones del estado de Chihuahua, México, para recoger sus experiencias en el proceso de alfabetización inicial a distancia. Después de la aplicación de una entrevista semi-estructurada por videochat a través de Google Meet obtuvieron información sobre tres aspectos: saberes previos, intervenciones didácticas y adecuaciones.

Primero, identificaron la carencia de competencias digitales para la producción de materiales audiovisuales, y la aplicación de un método de enseñanza práctico y fácil de explicar a los padres de familia. Segundo, el envío de tareas de aprendizaje como visualizar videocuentos y escuchar audiocuentos para comentar a posteriori, la aplicación de dictados y la implementación de actividades lúdicas como el karaoke, y juegos verbales de propia autoría y descargados de Youtube. Y tercero, por las condiciones sanitarias y el uso casi exclusivo del WhatsApp para la comunicación con los estudiantes y sus familias, la evaluación fue principalmente presencial (uno a uno), se flexibilizaron las actividades y se establecieron redes de apoyo entre docentes. Lamentablemente, se

concluye de este estudio que los estudiantes fueron reducidos a ejecutores de tareas en detrimento del desarrollo de la lectura y la escritura como prácticas sociales.

En su investigación de tipo cualitativo, Salinas (2021) sistematizó la experiencia de la aplicación de una secuencia didáctica a 38 niños de seis, siete y ocho años del colegio Diego Montaña Cuellar IED en Bogotá, Colombia, por presentar dificultades a raíz del nuevo contexto de enseñanza adoptado por la crisis sanitaria de COVID-19.

Paralelamente, se aplicaron dos encuestas, una a los padres de familia y otra a los niños.

Como resultados, encontraron que los padres de familia tienen poco gusto por la lectura, realizan la lectura preferentemente de textos narrativos y en formato digital; mientras que los niños, reconocen la motivación externa hacia la lectura, identifican a la lectura a través de la pantalla como actividad frecuente, y un mínimo porcentaje no tiene acceso a Internet. Luego de seis sesiones de prácticas de lectura y escritura, concluyeron que hay un elevado índice de participación y disfrute de las actividades, presencia de saberes previos y respuestas de tipo intelectual, afectivo y estético en torno al texto. Asimismo, se construyeron categorías de investigación vinculadas con los tipos de lectura en voz alta, compartida, de libro-álbum; y otras relacionadas con la escritura y la comprensión lectora.

Caldeiro-Pedreira, Maraver-López y Marín-Gutiérrez (2017) realizaron una investigación bajo la metodología empírico analítica que tuvo como propósito analizar el nivel de desarrollo de las dimensiones de la competencia mediática que poseen los niños de educación infantil. La muestra estuvo compuesta por 274 niños y niñas de diez provincias españolas. Aplicaron un cuestionario por vía online a 40 centros educativos

seleccionados por la disponibilidad, titularidad y acceso a Internet. Como resultados obtuvieron que la mayoría logra identificar la audiencia y los receptores de los medios, y posee conocimientos y actitudes que les permiten reconocer distintos tipos de destinatarios, su producción de mensajes a nivel tecnológico resulta deficiente; sin embargo, encontraron que cualquier niño menor de cinco años ha utilizado en el entorno escolar o en el hogar por lo menos el mouse, la pantalla, el teclado, la cámara de fotos o el teléfono de casa, experiencias que tienden al incremento en frecuencia y cantidad luego de tres años de escolarización.

Quiroga y Martínez (2015) llevaron a cabo un estudio de enfoque cualitativo y de tipo hermenéutico interpretativo con el propósito de comprender el acercamiento de los niños de cuatro y cinco años del IED Rodrigo Arenas Betancourt de Bogotá, Colombia, a la lectura y la escritura a partir de su interacción con tecnologías digitales. Este estudio incluyó bajo el diseño metodológico de estudio de caso a ocho estudiantes, y cuatro docentes y un padre de familia por cada estudiante, sobre quienes aplicaron una observación participante y no participante, una encuesta descriptiva y grupos focales, cuyos datos y resultados fueron procesados bajo un análisis estadístico descriptivo y de contenido. Como resultados, obtuvieron que existe una dicotomía entre el hogar y la escuela en relación con el uso de la tecnología para la iniciación a la lectura y escritura. Los hallazgos evidenciaron que los objetos digitales más accesibles en el hogar son la Tablet y el celular, en los que usan principalmente aplicaciones de juegos y de Youtube, en un periodo de una a tres horas diarias, tiempo en el que se encuentran acompañados de la familia. De forma antagónica, en la escuela no hacen uso de la tecnología y el

acercamiento a la lectura y la escritura se centra en el código alfabético. Por lo tanto, concluyeron que los niños de cuatro y cinco años a partir de su interacción con las pantallas digitales se sitúan como agentes activos que producen y crean nuevas formas de la lectura y escritura con sentido y funcionalidad en el entorno familiar, en el que establecen una relación de carácter conversacional con la interfaz, un lugar inmaterial, a partir del lugar material que representa el hogar.

Ramírez (2013) elaboró una revisión bibliográfica, como parte de un estudio interinstitucional de universidades colombianas, con el propósito de vislumbrar los estudios que se han centrado en la relación entre infancia y sus interacciones con los nuevos repertorios tecnológicos como objeto de estudio. La modalidad de investigación documental utilizada fue el estado del arte, esta revisión incluye los 140 trabajos de estudio más significativos comprendidos entre los años 1995 y 2011 realizados en Europa, Norteamérica, América Latina y Colombia, en los que se estudia la categoría *infancia* en relación con los medios y las tecnologías. Como resultados, encontró que existen formas de comunicación emergente a la que se exponen los niños y niñas al interactuar con la tecnología, y que contribuyen a la construcción de su subjetividad y su identidad. Además, obtuvo como hallazgo la existencia de una matriz cultural de la contemporaneidad que se enriquece y construye a partir de aquellas experiencias de vinculación con la tecnología en las que los niños y niñas asumen un rol creador y transformador de los contenidos digitales que reciben de diversas fuentes. A modo síntesis, concluyó que los aportes de las investigaciones consultadas subrayan la necesidad de desarrollar trabajos de estudio que permitan comprender a profundidad las

nuevas relaciones en el ámbito educativo y cultural que se configuran a partir de la tecnomediación de las infancias, y las experiencias cotidianas de interacción de los niños con las nuevas tecnologías.

Garassini y Padrón (2004) en un estudio de tipo exploratorio-descriptivo en Venezuela sustentaron la importancia del uso de medios informáticos y su integración en el currículo de educación preescolar. Para lograr tal fin, aplicaron una metodología de recolección de información y realizaron un estudio documental, paralela, para recoger información sobre el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en preescolar a nivel internacional. Como técnicas de recojo de información utilizaron la entrevista a maestros, directores y tutores de aulas de informática de los centros educativos del Área Metropolitana de Caracas. La población estuvo compuesta por siete centros preescolares del Área Metropolitana de Caracas que hicieron uso de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje y la muestra fue de un total de 27 docentes de dichas instituciones educativas. En la discusión de resultados destacaron la presencia de un Laboratorio de computación de la institución y de una computadora por aula, el acceso a softwares educativos y la formación de docentes, de manera autodidacta, para la implementación de las TIC en las actividades de aprendizaje. Por consiguiente, identificaron la necesidad de un mayor uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje y de capacitación docente como productores de medios audiovisuales.

2.1.2 A nivel nacional

Calvo (2020) realizó una investigación que se enfocó en el análisis de los cuentos audiovisuales y las fichas de trabajo del segmento “Leemos Juntos” de la estrategia

nacional “Aprendo en Casa” aplicada a estudiantes del primer grado de un colegio público del distrito de Pueblo Libre. El objeto de estudio en este caso fueron los documentos didácticos utilizados por los estudiantes y se realizó la recolección de información a través de la técnica del análisis documental con la aplicación de matrices de análisis individual y comparativo como instrumentos de investigación. Este estudio de enfoque cualitativo, nivel descriptivo y de método documental tuvo dos categorías: características y niveles de comprensión (literal, inferencial y crítica).

Como resultados, se identificó que estos recursos asincrónicos no favorecieron el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica. Primero, por la ausencia de cuentos abiertos, de coherencia entre el lenguaje empleado y la edad de los estudiantes, y de secuencia lógica en la narración. Y segundo, porque los cuentos seleccionados no guardaban relación con el contexto de los estudiantes. Por último, se concluyó que la falta de temáticas novedosas, con lecciones que puedan aplicarse en el día a día y que generen variedad de opiniones influye negativamente en la capacidad de los estudiantes para vincularse con los relatos y apropiarse de las historias de manera significativa.

Mamani (2021) llevó a cabo un estudio sobre la brecha digital en Educación Inicial en la provincia constitucional del Callao y cómo los docentes de este nivel educativo afrontaron el desafío de dictar clases en línea durante el contexto de pandemia por la COVID-19. La investigación realizada tuvo un enfoque mixto, de corte transversal y diseño no experimental en la que aplicó cuestionarios y entrevistas a 337 padres de familia y 334 docentes.

Los resultados evidenciaron que un alto porcentaje de padres de familia y un bajo porcentaje de docentes desconocía totalmente el uso y funcionamiento de las herramientas digitales antes de la crisis sanitaria. A partir de la confrontación y el análisis de los hallazgos, concluyó que los docentes requerían una formación específica en el uso de las TIC y capacitación para el acompañamiento a las familias, y que los padres de familia asumieron un rol fundamental para el logro de los aprendizajes en una modalidad remota. Además, requerían estrategias como la diversificación de procesos pedagógicos y didácticos, la individualización de actividades de acuerdo a las necesidades detectadas y el uso de los recursos disponibles y de fácil acceso, permiten reducir el impacto de las brechas digitales existentes en el nivel inicial.

2.2. Bases teóricas de la investigación

A continuación, se describen los fundamentos teóricos que sirven de base para el desarrollo de la presente investigación. Por consiguiente, se presentan los planteamientos de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) que permiten comprender el rol de las interacciones y la mediación en el aprendizaje, el desarrollo y el lenguaje; el marco del enfoque comunicativo-textual que plantea el Ministerio de Educación (2016) para el desarrollo de competencias comunicativas en la formación de niños y niñas peruanos; y las conceptualizaciones teóricas de la enseñanza remota de emergencia (ERE).

2.2.1 Teoría sociocultural de Vygotsky

Vygotsky (1978) en su teoría sobre la mente en sociedad expone los resultados de sus estudios experimentales con niños de entre cuatro y cinco años y argumenta su planteamiento sobre la capacidad exclusivamente humana de utilizar el lenguaje como

herramienta que le permite inicialmente comentar sus acciones, externalizar ideas y posteriormente en una etapa de desarrollo cognitivo superior, planificar sus próximos movimientos en busca de un objetivo.

Para Vygotsky (1978) los niños pequeños en el proceso de desarrollo del lenguaje van evolucionando de lo egocéntrico a lo social conforme van descubriendo las potencialidades y los usos que tiene dentro de su entorno, y a la par que van automatizando algunos procesos como la presencia de un diálogo interno que hace eco de sus acciones y que es capaz de representar mediante un conjunto de signos aceptados socialmente. En ese sentido, el lenguaje se convierte en un medio y una segunda entidad no tangible, otra forma de estar presente entre iguales. Del mismo modo que las extremidades van logrando mayor coordinación, tonicidad, fortaleza y organización para moverse con mayor soltura y precisión al andar, con la práctica y la ejercitación continua, el lenguaje se va complejizando y va adquiriendo los rasgos propios del contexto social. Asimismo, sirve a las funciones y necesidades propias del ser humano y media la interacción con otros, especialmente cuando el individuo se enfrenta a situaciones desafiantes para las que dispone de poco conocimiento y experiencia.

Interacción entre aprendizaje y desarrollo: la zona de desarrollo próximo (ZDP)

De acuerdo con Vygotsky (1978) existen tres teorías que explican la relación que existe entre aprendizaje y desarrollo. Una primera teoría plantea una total distancia e independencia entre aprendizaje y desarrollo, siendo este último un requisito para la concreción del primero. En ese sentido, el proceso de aprendizaje es externo y se apoya en la maduración y los logros del desarrollo alcanzados por el individuo, el cual no debe

exponerse a situaciones problemáticas o desafíos que sean superiores a su capacidad intelectual presente.

La segunda teoría, por el contrario, defiende la premisa de que aprendizaje y desarrollo están íntimamente vinculados, y ocurren de manera simultánea. El primero, es un sistema organizado para la adquisición de hábitos que permite a los individuos inhibir respuestas automáticas y reemplazarlas por nuevas conductas, hábitos que empiezan a adoptar y poner en práctica al comprobar su efectividad. Este logro de aprendizaje repercute directamente en su nivel evolutivo y su maduración intelectual.

Y la tercera teoría postula que son procesos diferentes que operan de manera coordinada y son interdependientes. Tanto aprendizaje como desarrollo están en una interacción dinámica en la que se ven influenciados y estimulados por igual. Asimismo, el aprendizaje tiene un gran impacto en el nivel de desarrollo, ya que la adquisición de una capacidad aplicable a distintos contextos y sobre diversos objetos contribuye a la asimilación de principios estructurales que pueden guiar la resolución de una amplia gama de problemas. El logro de un conglomerado de habilidades, destrezas y facultades específicas que son aplicadas en forma de hábitos en la vida cotidiana del individuo, es aquello que se conoce como desarrollo. Por lo tanto, alcanzar un nuevo aprendizaje permite superar y progresar en mayor medida el nivel de desarrollo intelectual.

De manera particular, Vygotsky (1978) postula la tesis de la existencia de una zona de desarrollo próximo (ZDP) que comprende la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. En consecuencia, brinda un panorama más amplio para comprender en qué estadio del desarrollo se encuentra un individuo y cuáles son

aquellos procesos superiores que se encuentran en proceso de maduración. Para determinar el nivel potencial es fundamental considerar el componente social, es decir, el concurso de un adulto u otro par con capacidades superiores.

Dentro de los hallazgos de Vygotsky (1978) está la capacidad humana de imitar únicamente aquellos procedimientos que se encuentran presentes en la estructura mental actual de un individuo, así sea de forma rudimentaria o en proceso de desarrollo. Es a través de la mediación que se produce el modelado, la instrucción y la orientación necesarias para poner en funcionamiento competencias, capacidades y habilidades inmaduras que requieren ser ejercitadas y guiadas un número determinado de veces y en una considerable variedad de situaciones hasta lograr su punto máximo y llegar a formar parte de su nivel de desarrollo actual.

De modo similar, Vygotsky (1978) planteó que el lenguaje sigue el mismo proceso de maduración, desde una primera etapa de verbalización de sus propias acciones hasta la concreción de un lenguaje interno capaz de conectarse con sus funciones ejecutivas para la toma de decisiones y la anticipación de resultados. Por consiguiente, el carácter social del aprendizaje es innegable, ya que a través de la participación de la mediación que ofrece el contexto, los individuos en proceso de desarrollo son capaces de recibir las ayudas y las orientaciones necesarias para alcanzar su máximo potencial. Pueden aproximarse a nuevas formas de pensamiento, conocer nuevos procedimientos para resolver problemas, ver y participar de distintas formas de uso del lenguaje y ensayar el uso de funciones mentales inmaduras pasando de lo concreto a lo abstracto.

2.2.2 Enfoque comunicativo-textual

Según Lomas (2014) el principal objetivo del enfoque comunicativo es la enseñanza del saber ser y hacer con las palabras. La transmisión de una serie de usos funcionales del lenguaje que puede y debe aplicarse a situaciones de la vida cotidiana, y la identificación adecuada del contexto y la intención comunicativa. Por consiguiente, bajo este enfoque los individuos en aprendizaje serán usuarios que puedan desenvolverse de manera competente a partir del uso de una lengua (materna o segunda lengua), produciendo, recibiendo y comprendiendo los textos orales y escritos.

En esa misma línea de pensamiento Maqueo (2003) sostiene que ver la lectura desde un enfoque comunicativo plantea la necesidad de ir más allá de una enseñanza pragmática, técnica y centrada principalmente en el uso de reglas gramaticales. Por lo tanto, desde este enfoque entiende que la lengua tiene una multiplicidad de ángulos: lingüístico, social, pragmático, textual, comunicativo, entre otros. Asimismo, excede el campo de las ciencias y pone el énfasis también en lo social y lo cultural, como la competencia literaria, la diversidad lingüística, el consumo y la producción en medios de comunicación masiva y los aspectos de pertenencia cultural.

Como tal, el enfoque comunicativo-textual es el que plantea el Ministerio de Educación del Perú (2016) en el Currículo Nacional de Educación Inicial para el desarrollo de competencias comunicativas en niñas y niños de cero a cinco años. La cualidad de *comunicativo* hace referencia a la finalidad principal del lenguaje: entablar y sostener la comunicación con los demás, comprender, producir y transmitir un mensaje de manera eficiente y hacerse entender por aquellos que forman parte del entorno social de un individuo. En este intercambio con otros usuarios de una misma lengua, el objeto

que transita y que contiene mensaje del emisor es el texto. Este puede ser de diverso tipo, puede ser expresado de manera oral o escrita y puede llegar a su destinatario en una variedad de soportes (impreso, digital, etc.).

2.2.2.1 Modelos de comprensión lectora

La comprensión lectora, en sí misma, es un proceso de apropiación de la información presente en un texto. Al respecto, Monroy y Gómez (2009) sostienen que en dicho proceso se establece un vínculo entre los datos que ofrece el texto y los conocimientos previos que dispone el lector. Esto se logra a partir de la activación de sus esquemas mentales preexistentes. No obstante, para que el contenido del texto sea aprehendido debe pasar por una etapa de procesamiento de información que involucra la reflexión, el análisis y la síntesis.

De igual manera, Vallés (2005) plantea que la comprensión lectora es un proceso de naturaleza dinámica e interactiva en el que se extrae y transforma información que quedará almacenada en la memoria de largo plazo. Por ello, el proceso de comprensión resulta complejo y exige al lector sortear dificultades durante la lectura. En otras palabras, para leer comprensivamente el lector debe realizar un monitoreo de su propio proceso y disponer de estrategias para reconocer y resolver incongruencias y fallos en la comprensión del texto.

La comprensión lectora supone un trabajo mental exigente para el lector, un esfuerzo cognitivo en el que resulta fundamental el bagaje de conocimientos, habilidades y técnicas que disponga para abordar un texto. En palabras de Gutiérrez et al. (2002) “(...) se ha interpretado como un proceso cognitivamente demandante que, presumiblemente,

debe comprometer los ilimitados recursos de almacenamiento y de procesamiento de la memoria operativa” (p.47).

Además, de estos insumos, saberes y formas de interactuar con el texto, la comprensión lectora involucra una serie de procesos internos que no se limitan a los de índole cognitiva. Para ello, según Vallés (2005) es preciso realizar dos tareas importantes:

- Decodificación de letras e identificación de las palabras. Pone en funcionamiento un *proceso perceptivo* (proyección de marcas del texto), *procesos psicológicos* (la atención y la memoria) para retener estímulos sensoriales y facilitar su posterior interpretación.
- Extracción del significado global. Pone en funcionamiento *procesos cognitivo-lingüísticos* (reconocimiento de las palabras por composición y ubicación en el texto) que activan los conocimientos previos del lector como el significado de vocablos en función al entorno lingüístico en el que aparecen.

Para Sánchez (2003) el proceso de comprensión se concreta una vez superada la tarea de construcción y obtención de información del texto leído. Así, considera que la comprensión lectora no solo involucra competencias como la decodificación, sino también la comprensión oral y los recursos (p.196-197). La comprensión oral permite la formación de un esquema mental de la información presente en el texto; mientras que los recursos incluyen tres componentes: las técnicas de monitoreo de la comprensión, las estrategias para la resolución de problemas de comprensión y la competencia retórica. Esta última, faculta al lector para permanecer alerta y hacer pausas para verificar su propio proceso de comprensión lectora.

A diferencia de los autores presentados, Pérez (2016) plantea que no hay comprensión sin transferencia de información. Esto significa hacer uso del conocimiento, aplicarlo y someterlo a nuevos contextos y realidades. Por lo tanto, Pérez (2016) realiza una clasificación de la comprensión de acuerdo al grado de experticia del sujeto que lee y a su capacidad para trasladar el conocimiento a nuevos espacios y realidades: la comprensión de aprendiz y la comprensión de maestría.

La comprensión aprendiz se caracteriza por la poca flexibilidad en el manejo de la información, la dependencia con respecto a las ideas del autor y el uso del nuevo conocimiento en contextos próximos o familiares. En cambio, en la comprensión de maestría destaca la flexibilidad en el uso del conocimiento adquirido y la capacidad para extrapolar y vincular lo aprendido con los distintos escenarios, disciplinas y áreas del conocimiento. En ese sentido, el lector aplica lo aprendido en su propia vida, con la finalidad de corroborar la validez de la información y de conocer los efectos de su aplicación en distintas situaciones reales.

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede concluir que la comprensión lectora trasciende a las habilidades para decodificar unidades de texto, de texto-sonido y de grafemas hacia habilidades analíticas para deducir la intencionalidad de los autores y reaccionar frente a lo escrito. Esto permite disponer de conocimiento para tomar decisiones y resolver problemas.

Dada la complejidad de este término, es preciso conocer cómo estos planteamientos teóricos se llevan a la práctica en el proceso de lectura. Para ello, se describen los principales modelos de comprensión lectora.

Modelos ascendentes

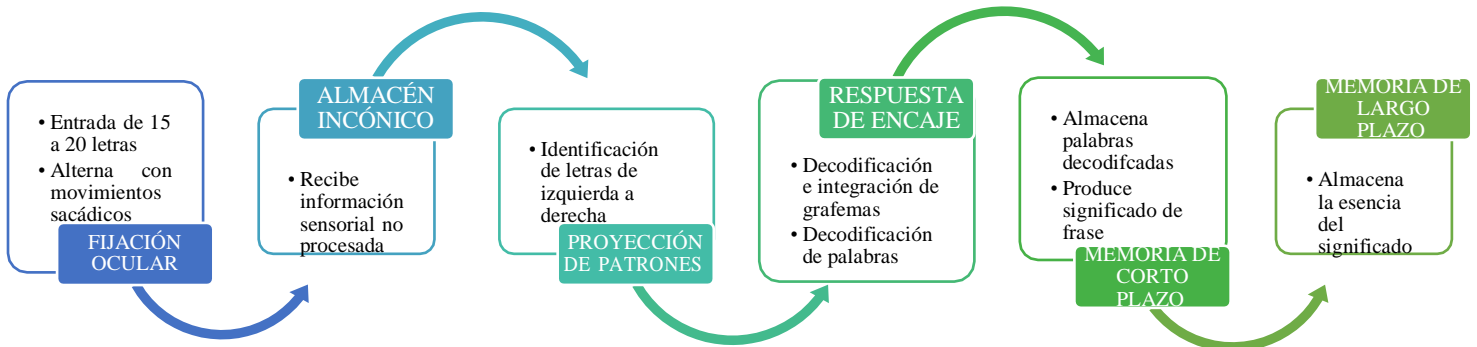
En los modelos de comprensión lectora de tipo ascendente (de abajo hacia arriba), el texto constituye la principal fuente de información, es el timón que dirige el proceso de lectura. Por consiguiente, para lograr la comprensión, el lector debe examinar de manera ordenada cada componente del texto en sus distintos niveles, partiendo del grafema hasta llegar a los párrafos y al texto en su totalidad.

Según Gough (1972) citado por Bruning et al. (2012) la comprensión es el resultado de un análisis secuencial del texto que ocurre de manera inalterada y que opera a partir de procesos automatizados que permiten descifrar, traducir y extraer el significado del texto.

A continuación, en la figura 1 se presenta un organizador gráfico con los procesos descritos por Gough (1972):

Figura 1

Modelo guiado por los datos de Gough



Nota. Adaptado de *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Bruning, Schraw y Norby, 2012, Pearson Education.

Por consiguiente, un modelo ascendente supone la ejecución de varios micro procesos de comprensión desde los niveles inferiores hasta los niveles superiores del texto. Estos ocurren de manera independiente y tienen como insumo principal al texto y sus componentes; razón por la cual, prescinde del conocimiento previo del lector sobre el tema.

Modelos descendentes

En los modelos de comprensión lectora de tipo descendente, los conocimientos del lector son los principales insumos para la construcción de significado, marcan la ruta y la dirección del proceso de lectura. Por lo tanto, para lograr la comprensión, bajo este modelo, el lector hace uso de ciertas nociones sobre la lectura y sobre el tema a leer. En ese sentido, sus saberes previos son imprescindibles para construir el sentido global del

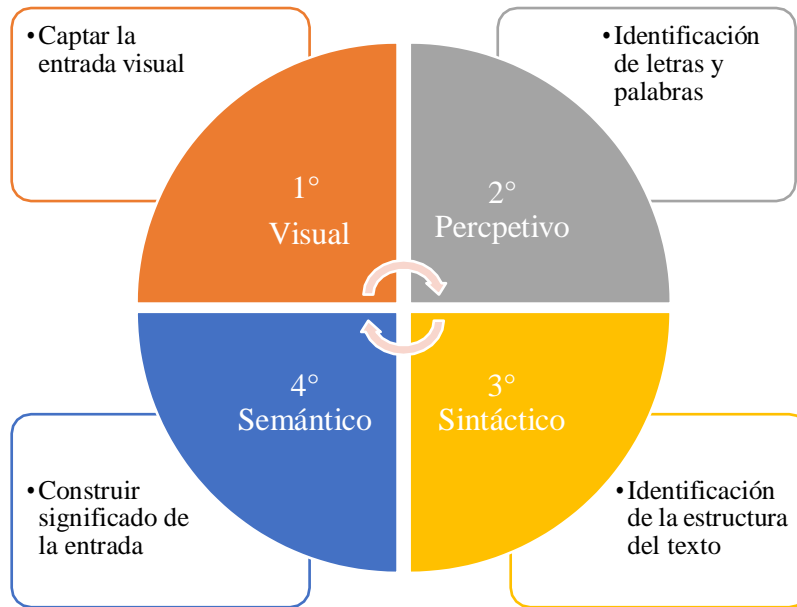
texto. En relación con este tipo de procesamiento de la información, Alonso y Mateos (1985) precisan que la orientación del proceso de comprensión es de abajo hacia arriba, desde las ideas, las conjeturas, las hipótesis y las formulaciones iniciales del lector sobre el contenido del texto hasta la confrontación con los fragmentos de información presentes en el texto y la subsecuente construcción de significado. En otros términos, el lector es el que dirige su propio proceso de comprensión lectora partiendo de sus anticipaciones y deducciones preliminares.

De acuerdo con Goodman (1982) citado por Bruning et al. (2012), la comprensión es el producto de un proceso de confrontación y comprobación de hipótesis y planteamientos iniciales sobre el texto. El eje que orienta el procesamiento de información durante la lectura son los recursos del lector (expectativas, conocimientos previos, estrategias de lectura), aquellos conceptos que ha construido y que serán objeto de ampliación, transformación y precisión al enfrentarse al texto.

En la figura 2 se presenta el organizador gráfico de los cuatro ciclos del procesamiento de información que plantea Goodman (1982) para el logro de la comprensión:

Figura 2

Modelo guiado por los conceptos de Goodman



Nota. Adaptado de *Psicología cognitiva y de la instrucción*, Bruning, Schraw y Norby, 2012, Pearson Education.

Por consiguiente, el modelo descendente defiende que la comprensión lectora ocurre como un proceso que va de lo general a particular, del todo a las partes, ya que es el lector quien aporta a la lectura su propia visión e interpretación sobre el texto, el contenido y la intencionalidad del autor. Se trata de un sujeto que lee con propósitos claros, que va integrando la información en función de lo que sabe, y que va verificando y entendiendo durante el proceso de lectura el sentido de las oraciones, las frases y las palabras que componen el discurso del autor.

Modelos interactivos

Los modelos interactivos recogen las premisas centrales de los modelos ascendentes y descendentes y las unifican, ya que postulan que la comprensión es un

proceso que requiere tanto de la participación activa del lector y sus conocimientos como de los aportes que brinda el texto.

En relación con los modelos interactivos, Pérez (2013) señala que la comprensión es el resultado de un proceso interactivo y dialógico guiado por la información interna (saberes previos del lector) como por la información externa (texto). Como consecuencia del encuentro recurrente entre ambas fuentes ocurre una simbiosis de los diferentes tipos de información que ambas aportan para construir un mensaje claro sobre del texto.

Dentro de los modelos interactivos se analizará el modelo de construcción-integración de Kintsch (1988).

Modelo de construcción-integración de Kintsch

Inicialmente, según Parodi (2005), Van Dijk y Kintsch (1978) desarrollaron un modelo de la comprensión lectora proposicional en el que se ejecuta un procesamiento estratégico del texto. Esto se sostiene en dos componentes esenciales: la descripción de la estructura semántica del texto y la definición de un prototipo de procesamiento psicolingüístico. En consecuencia, Van Dijk y Kintsch (1978) citados por Parodi (2005) plantean que el lector realiza el procesamiento de la información del texto en dos niveles. A nivel de a *microestructura*, elabora una red de proposiciones básicas del texto con sus respectivas relaciones (inferencias elaboradas a partir de la información recuperada de la memoria de largo plazo). Y a nivel de *macroestructura*, construye una representación semántica del texto en función de proposiciones de orden superior (jerarquización construida a partir de la microestructura, los conocimientos previos y los temas nucleares del texto).

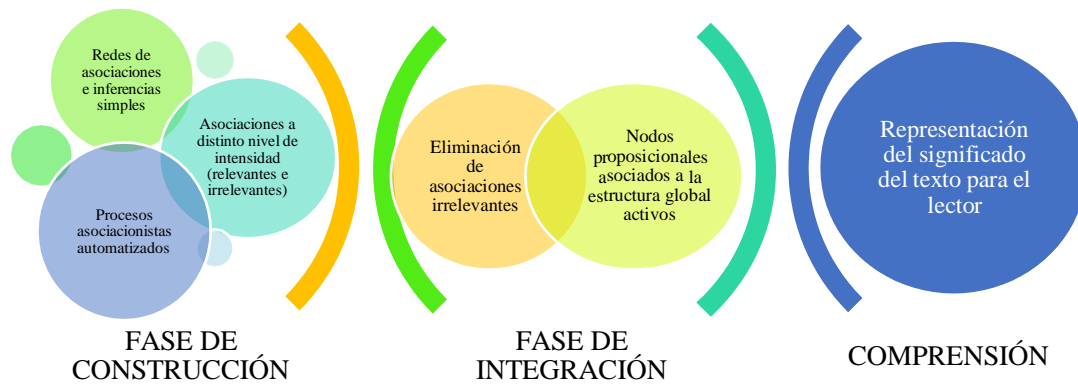
Un procedimiento posterior a la construcción de la macroestructura es el establecimiento de dos tipos de representación: el texto base y el modelo situacional. Según Pallares y Rodríguez (2016) el texto base es una estructura organizada de inferencias elaboradas a partir del análisis del texto y sus estructuras internas; mientras que el modelo situacional que trasciende al texto y se centra en interpretar las intenciones del autor y las concepciones implícitas en el discurso escrito. Esta última permite construir un bosquejo de la situación y del contexto que dio origen y esencia al texto en su conjunto.

Posteriormente, como afirman Bruning et al. (2012), Kintsch (1998 y 2005) presentó sus últimos planteamientos sobre la comprensión lectora en un modelo denominado de construcción-integración, ya que dichos procesos constituyen las fases del procesamiento de la información que ocurren durante la lectura.

A continuación, en la figura 3 se presenta de manera gráfica el procesamiento por fases que describe Kintsch en su modelo interactivo:

Figura 3

Modelo de construcción e integración de Kintsch



Nota. Adaptado de *Psicología cognitiva y de la instrucción*, Bruning, Schraw y Norby, 2012, Pearson Education.

En síntesis, la idea central del modelo de Kintsch es que la comprensión es la consecuencia de un proceso de construcción de representaciones sobre lo esencial del texto. Dicho procedimiento opera sobre el discurso del autor y se apoya en la ejecución de procesos automatizados y ciclos secuenciales de procesamiento que permiten extraer y sintetizar lo esencial del texto.

Modelo sociocultural

Un modelo más reciente de la comprensión lectora es el sociocultural, que recoge los planteamientos de los modelos anteriores en relación a las habilidades y destrezas que permiten desarrollar decodificar, interpretar y construir significado a partir de lo que propone un texto. Sin embargo, esta aproximación a la comprensión lectora se enfoca más

en el lector como persona, como sujeto y usuario de una lengua, como un ciudadano que está situado en un contexto determinado y que por consiguiente asume una postura en relación a diversos temas de interés social.

En palabras de Sánchez (2013), "...desde una concepción sociocultural que la lectura es práctica social, dado que se lee, se interpreta y comprende los hechos históricos de una sociedad, para luego actuar con lo aprendido, tomar decisiones y dar respuesta adecuadas a problemas del entorno" (p.9). En ese sentido, la lectura no solo permite descubrir algo nuevo, y aprender desde un rol pasivo y expectante, sino que también es un instrumento y una herramienta para que permite al individuo (con ideas, planteamientos, creencias e ideología propias) manifestarse en el entorno, para modificarlo y ejecutar soluciones que permitan responder a las demandas de un mundo cambiante y complejo.

2.2.2.2 Literacidad

La literacidad como término constituye la traducción al castellano de la palabra literacy de origen anglosajón, que según Riquelme y Quintero (2017) fue conceptualizada inicialmente como alfabetización. Para estos autores literacidad es un término paraguas que abarca tanto las habilidades básicas para la lectura y escritura como su uso funcional en un contexto de práctica. Esto implica desenvolverse de manera competente como usuarios de una lengua, desarrollar capacidades para la comunicación oral y escrita, entablar relaciones interpersonales, acceder a información relevante para tomar decisiones y mantenerse actualizados en los avances tecnológicos.

Por su parte, Serrano (2007) precisa que la literacidad abarca una serie de competencias cognitivas, lingüísticas, discursivas, culturales, valorativas y afectivas que influyen en las distintas formas de comunicarse, convivir y desarrollarse como persona. La lectura y la escritura desde un enfoque crítico permite a sus usuarios ingresar al mundo de los significados que se complejizan, cambian y se actualizan a cada instante.

Si bien los términos literacidad y alfabetización abarcan tanto el desarrollo de competencias comunicativas para utilizar eficazmente reglas gramaticales y ortográficas, como las habilidades de orden cognitivo para realizar análisis y síntesis del contenido de un texto, el primero destaca por su naturaleza sociocultural. Al respecto, Atienza (2012) sostiene que “el conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a los amigos, a la comunidad, etc.), se conoce como literacidad” (Atienza, 2012, p.77). En otros términos, la definición de literacidad recoge la riqueza de las experiencias humanas de comunicación. De esta manera, se entiende que la lectura y la escritura pasan a estar al servicio de sus usuarios, a ser medios y construcciones sociales que se ajustan a las necesidades actuales de las personas; por consiguiente, están situadas, pensadas y elaboradas en una situación comunicativa particular.

A diferencia del término alfabetización, el estudio de la literacidad plantea realizar una mirada más global y completa del fenómeno de la lectura; es decir, esta interpretación trasciende a la esfera cognitiva, de la construcción individual de

conocimientos y de la diada lector-texto a una esfera colectiva, de reconstrucción y emancipación del sujeto en función de los conocimientos y de la interconexión entre comunidad, contexto, texto(s), autor(es) y lector(es). Para Cassany y Castellá (2010), los conocimientos básicos sobre decodificación y sobre interpretación textual (semántica, sintáctica y pragmática), y saberes previos en relación con un tema son la base primaria del desarrollo de la lectura, ya que permiten que el lector alcance niveles superiores de comprensión del texto. De ese modo, la literacidad plantea que la lectura es un encuentro de dos entidades con características y rasgos específicos de acuerdo a su contexto de procedencia.

Por un lado, se encuentra el texto, como una plataforma que permite la elaboración de conocimientos, que expresa una posición frente a la realidad social, que suscita reflexiones y transmite una verdad con repercusión social y cultural. Mientras que; por otro lado, se encuentra el lector, como miembro de una comunidad y como usuario de una lengua, quien utiliza las reglas, las formas y las prácticas de lectura establecidas y socialmente aceptadas en su comunidad.

En suma, la definición de literacidad, la lectura y la escritura mantienen sus características formales básicas, pero resalta como elemento esencial su aspecto funcional que supone construir, reconstruir y reorganizar lo que se conoce de lectura y escritura teóricamente. Es decir, se ajustan a los cambios, a las nuevas formas de relación, de interacción y de comunicación (porque siempre han estado y estarán al servicio de sus usuarios) actuales. Se trata de prácticas de lectura y escritura con personalidad, que son la voz, el rostro y elemento identitario de quienes las usan.

Componentes

La literacidad surge a partir del análisis de la lectura y la escritura como prácticas sociales, como acontecimientos cotidianos en los que los miembros de una comunidad confluyen, interactúan y manifiestan ciertas representaciones, normas y dinámicas de interacción propias de su contexto. Para Martos y Vivas (2010) bajo este enfoque la lectura es una puesta en escena o un evento con componentes o elementos específicos, tales como participantes, escenarios, artefactos letrados y rutinas. En ese sentido, la literacidad aporta insumos para una revisión completa de la lectura como hecho comunicativo y social que gira en torno a las interacciones entre sujetos, comportamientos, materiales y contexto.

A continuación, se procederá a describir qué son los artefactos letrados, y qué función cumplen durante los eventos de lectura. En este análisis conceptual se presentarán dos tipos de artefactos letrados: académicos y comunitarios. Esta clasificación obedece a la intención de diferenciar los usos y funciones de los artefactos letrados. Para efectos de la presente investigación, se centrará el estudio en los artefactos comunitarios.

Artefactos letrados

Los artefactos letrados son aquellos elementos de la comunidad en los que aparecen imágenes, palabras y textos cortos que informan, orientan y facilitan la comunicación entre los usuarios de una lengua. Como sostiene Cassany (2009) “todos estos artefactos sirven para poder vivir en nuestra comunidad letrada, para poder ejercer las tareas más cotidianas de la actividad laboral, personal o cívica” (p.4). Estos median

las interacciones entre los miembros de una comunidad y están presentes en eventos sociales, ya que sirven para satisfacer necesidades como orientación en el espacio, obtención de información, envío de mensajes y participación en las distintas actividades del ámbito laboral, comercial y familiar.

Por un lado, bajo la denominación de artefacto letrado se encuentran aquellos soportes, útiles y materiales que permiten la producción escrita y que facilitan la lectura de textos. En palabras de Gonzáles (2015), “artefacto es todo fruto del ingenio humano, en cualquier contexto y bajo cualquier apariencia: grande, pequeño, natural o artificial. Por ejemplo, los objetos tradicionalmente asociados a la lectoescritura o la alfabetización son el papel, la tinta, el lapicero o el libro” (p.9). Esta clasificación incluye únicamente a aquellos recursos educativos directamente vinculados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; razón por la cual, se pueden encontrar principalmente en entornos académicos, al interior de las instituciones educativas tanto privadas como públicas. Por consiguiente, se puede denominar a este grupo como artefactos letrados académicos. Estos son de uso individual y sirven de insumo para que los lectores y los escritores en formación realicen ejercicios de redacción y análisis de textos.

Por otro lado, en las ciudades, en los distritos y específicamente en las calles también están presentes los artefactos letrados, como productos sociales que forman parte de los espacios de encuentro o interacción de los miembros de la comunidad. Estos objetos anuncian, comunican, alertan, informan sobre hechos importantes para un determinado colectivo social. Como destaca Kalman (2004), en esta clasificación se

puede encontrar letreros (impresos y manuscritos), anuncios de establecimientos comerciales, avisos comunitarios (sobre fiestas, campañas de salud, eventos religiosos, precios de productos y servicios públicos), propaganda política, menús de restaurantes o cafeterías, portadas de revistas y encabezados de periódicos.

En consecuencia, se puede denominar a este grupo como artefactos letrados comunitarios. Estos facilitan la difusión de información sobre acontecimientos y actividades comunitarias. Asimismo, permiten que los ciudadanos se mantengan actualizados sobre las ocurrencias del día y de la semana que afectan o que podrían alterar su rutina diaria.

Un último aspecto que resalta de los artefactos letrados comunitarios es que presentan fragmentos pequeños de información, acompañados de imágenes y están ubicados en espacios abiertos y de gran concurrencia, como quioscos de periódicos, fachadas de establecimientos, postes y murales comunitarios.

No obstante, es posible reconocer un tercer grupo: los artefactos letrados del espacio tecnológico. Estos pueden incluir a algunos de los artefactos académicos y de los comunitarios. Este tercer grupo está compuesto por aquellos soportes tecnológicos que sirven para enviar, postear, compartir y difundir información, y que facilitan la comunicación entre las personas y el desarrollo de actividades cotidianas en el ámbito social, laboral, comercial y comunitario. Algunos ejemplos de este tipo de artefactos son descritos por Cassany (2009):

Para comprar un billete de ferrocarril debemos leer y escribir en la pantalla (foto superior izquierda; cuadro 1); enviamos mensajes de texto con nuestro móvil;

consultamos enciclopedias y diccionarios (foto superior derecha); chateamos con nuestros conocidos por Messenger o Facebook; tomamos notas en una conferencia (foto inferior izquierda), o, en la escuela, leemos y hacemos tareas en el libro de texto de Lenguaje. Tenemos libros, papeles, prospectos, ordenadores, pantallas, vallas publicitarias, móviles, etc. (p.4).

En otras palabras, esta clasificación agrupa a todos aquellos equipos y aparatos tecnológicos que permiten el intercambio de mensajes, tanto la producción como la recepción de diversos tipos de textos.

Para la presente investigación, se tendrá como uno de los objetos de estudio los artefactos letrados de tipo tecnológico con los que interactúan los niños de 4 años durante sus clases virtuales.

Literacidad situada

Como se manifestó anteriormente, la literacidad es el conjunto de prácticas sociales de lectura y escritura, acciones y actividades que ocurren en un momento histórico determinado y que está teñido por los significados, los valores, las normas sociales, las formas de relacionarse y la ideología, propias de una comunidad o colectivo social. Por tal motivo, se puede hacer referencia a la literacidad como el quehacer cotidiano de los usuarios de una lengua; es decir, las maneras particulares de transmitir, intercambiar y dar sentido al sistema de signos que comparten, y que desarrollan en el seno de una cultura.

Tal como afirman, Merino y Quichiz (2010), la literacidad no es única, no es global, ni es estática, se trata de un producto social y cultural dinámico y específico que

adopta la forma y las características de las interacciones propias de un contexto. Este espacio determina ciertos roles, funciones y reglas para el uso de la lectura y la escritura en la cotidianidad. Además, cada situación comunicativa que surge en la cotidianidad está condicionada por el espacio, el tiempo y las circunstancias en las que ocurre. En suma, la literacidad es situada, porque las prácticas sociales de lectura y escritura llevan una fuerte carga cultural, ideológica, histórica y social que permite identificar a una comunidad y a sus miembros.

2.2.2.3 Lectura

El término lectura ha sido definido por distintos autores vinculados a diversas disciplinas. Por dicha razón, no existe un único concepto de lectura, sino varias aproximaciones que sirven de referente para entender su complejidad e importancia.

Para la presente investigación se recurre a la revisión y el análisis de las perspectivas transaccional, lingüística, psicolingüística y sociocultural de la lectura que permiten construir una definición y una postura propias en torno a este concepto.

Desde la perspectiva transaccional, como sostiene Rosenblatt (2013), se entiende que la lectura es el resultado de un proceso de interacción dinámica entre los elementos de la tríada sujeto-objeto-entorno. En ese sentido, el sujeto al entrar en relación con el entorno internaliza los fragmentos de la realidad y construye su propia lectura del mundo, una representación mental compuesta por las características del objeto, el contexto y los referentes disponibles en la mente del sujeto que observa (saberes previos).

En consecuencia, la característica esencial del modelo transaccional es la configuración de una dinámica de intercambios de ida y vuelta entre lector y texto que permite la construcción del significado del texto.

La lectura desde la perspectiva lingüística es un proceso único y sencillo que consiste estrictamente en comprender la organización del texto y desentrañar el significado de cada elemento y unidad léxica (Cassany, 2013).

En consecuencia, bajo la perspectiva lingüística, se percibe al texto dispuesto en párrafos, como un conjunto de letras, palabras y oraciones, organizadas de acuerdo a las normas propias de la lengua, para comunicar algo. En ese sentido, el lector con un conocimiento previo de las reglas que rigen esta distribución al interior de cada párrafo, deberá extraer el significado de cada unidad del lenguaje considerando su posición y jerarquía. Esta representa según Cassany (2013) una lectura universal, centrada únicamente en los componentes del propio texto. Por lo tanto, la lectura consiste en el ejercicio de descifrar un único mensaje presente en el escrito.

Por otro lado, desde una perspectiva psicolingüística, el proceso de lectura trasciende al ejercicio de reconocimiento y decodificación de las letras y las palabras presentes en un texto. Tal como plantean Ferreiro y Teberosky (1991) y Barthé et al (2010) quienes reconocen el protagonismo del lector y su activa participación en el acto de lectura, ya que es él quien a través de procesos cognitivos internos extrae y elabora el significado del texto.

Y en el marco de la perspectiva sociocultural, la lectura puede ser definida como un evento. Este es el concepto que plantean Martos y Vivas (2010) quienes sostienen que

la lectura es un acontecimiento significativo que ocurre en un espacio determinado de la vida social (escenario), que gira en torno a un propósito particular y ocurre en un momento específico (situación comunicativa). Este suceso involucra a ciertas personas, algunas con presencia directa (lectores, traductores y receptores del acto de lectura) y otras cuya presencia queda implícita (autores cuyo discurso está plasmado en el texto), y unos materiales (textos, libros y todo producto de la cultura escrita) en torno a los cuales los participantes actúan (performance). Esta definición pone de manifiesto el carácter social de la lectura.

2.2.2.3.1 Tipos de lectura

La lectura como actividad puede realizarse de diferentes maneras y de acuerdo al soporte que se utilice, la presencia o ausencia de un acompañante, el propósito que la motive y el código en el que se presenta la información puede recibir varias denominaciones.

Por lo tanto, en este apartado se plantea una clasificación de lecturas que recoge aquellas formas de leer que se ajustan a la lectura no convencional que realizan los niños menores de 6 años en contextos familiares y escolares.

Tal como sostiene el Ministerio de Educación del Perú (2016) “hablar de ‘leer de manera no convencional’, se refiere a la lectura que realizan los niños sin haber adquirido el sistema de escritura alfabética” (p.120). Esto significa que los niños entre los 3 y los 5 años aún no decodifican las letras del alfabeto. En consecuencia, pueden aproximarse a los textos a partir de la voz de su acompañante (adulto-mediador), de otros elementos como las imágenes y en otros soportes como es el caso de los aparatos digitales.

Lectura de imágenes

La lectura de imágenes constituye un proceso de ejercitación de la capacidad visual del sujeto. Asimismo, permite el desarrollo de asociaciones entre lo visual, lo sonoro y lo afectivo.

Al respecto, Fajardo (2016) describe que el inicio de la cultura de lo visual, el culto a la imagen se gesta en los primeros años de vida, periodo en que se desarrolla en los niños un gusto particular por las iconografías. En esta etapa inicial, es el acompañante quien transmite la afición por lo visual y permite al niño descubrir valores, significados y sentidos asociados al acto de mirar. Este ejercicio de fijarse en los gráficos, de descubrir las cualidades del color, la forma y el tamaño, y de integrar dicha información para descifrar un mensaje, describe lo que se conoce como la lectura de imágenes.

En ese sentido, la lectura de imágenes implica el uso de lo gráfico para obtener información. Se trata de posar una mirada atenta y crítica sobre las composiciones que a nivel visual describen acciones, situaciones o fragmentos de la realidad. Como sostiene Rigo (2014), cuando el lector interactúa y se vincula con la imagen logra conocer sobre un determinado tema, evocar un aprendizaje anterior, conectar con una emoción y desarrollar la capacidad de cuestionar y reflexionar en torno a lo que observa.

Por último, las ilustraciones pueden tener una doble lectura: visual y cognitiva. Según Chilán y Gonzáles (2019) es innegable que las imágenes están cargadas de información puntual y de información tácita. Esto implica el desarrollo de destrezas para identificar y manejar de manera articulada los aportes del significante y del significado presentes en una ilustración.

En el caso de la lectura de imágenes, el significante es lo que aparece a simple vista, lo que puede ser descrito de las imágenes, sus componentes y atributos, y que se registra a través del sentido de la vista. Y el significado, es el contenido que se desprende de lo pictórico, que viene a ser el sentido y la construcción mental que hace el sujeto a partir de lo que observa. Esta segunda lectura acopia información (registro visual y saberes previos del lector) que se procesará a nivel cognitivo.

En síntesis, la lectura de imágenes es un proceso anterior a la lectura de textos que permite a los lectores aprendices, de corta edad, desarrollar progresivamente la capacidad de observación e interpretación de códigos, signos y símbolos para construir representaciones mentales con significado.

Lectura mixta: imágenes y texto

Una lectura de tipo mixta es aquella en la que el lector está expuesto a dos códigos al mismo tiempo, gráfico y textual, cada uno con características diferentes y particulares que en suma constituyen las ideas del autor y el mensaje del escrito.

Como sostiene Corroero (2019), un ejemplo de la lectura mixta es la práctica que realizan los lectores de textos ilustrados. Esto se debe a que el texto y las imágenes que aparecen en cada página aportan información en códigos diferentes y sobre un aspecto distinto de la realidad o la ficción que el autor desea representar. Por ello, el lector debe retener, decodificar, interpretar, organizar y relacionar para comprender la situación, el evento o la escena que el autor quiere representar. En conclusión, la lectura mixta expone al lector a distintas fuentes de información que debe coordinar, relacionar y estructurar en busca de sentido.

Para Carrillo y Medrano (2019), el libro álbum encarna la experiencia de lectura mixta de imagen y texto, ya que el cuidadoso diseño de las ilustraciones acompañadas de palabras y frases cortas permite a los niños desarrollar la capacidad de verbalizar y responder a lo que ven. Por lo tanto, a partir de la exposición continua y a demanda, a este tipo de texto los niños pueden adquirir la práctica de asociar imagen y texto, mientras van comprendiendo que existe una relación entre ambos. Además, la cantidad y la dimensión de las imágenes facilitan la identificación de personajes, colores, escenarios, acciones y momentos que pueden describir y expresar con libertad. De esta forma, ponen en práctica un gesto propio del lector experto que consiste en recorrer las páginas con la vista y “leer” el contenido en voz alta. En este caso, la lectura va transitando de lo

pictográfico a lo logográfico, y los niños se apoyan en las lecturas previas (del mismo libro o de otro con características similares) y en sus propias experiencias cotidianas para comprender el significado global.

Lectura compartida

La lectura compartida es una de las primeras experiencias que tienen los niños con la lectura y con el lenguaje escrito a partir de la mediación que realizan sus adultos de referencia. Se trata de un tipo de lectura en la que la comprensión del texto se sostiene en la calidad de la interacción niño (lector aprendiz)-adulto (lector experimentado).

En el ámbito escolar el adulto mediador es el maestro, quien brinda a los estudiantes experiencias de lectura en las que propicia la interacción, la interrogación y el diálogo con los textos, los personajes y las ideas del autor. En ese sentido, Llamazares y Alonso-Cortés (2016) señalan que el carácter cooperativo es distintivo de este tipo de lectura, ya que tanto estudiantes como maestro brindan insumos importantes para la construcción de sentido y significado antes, durante y después de la lectura del texto.

Por lo tanto, si bien el diálogo y el debate que surgen en el aula giran en torno al texto, el centro de la actividad lectora es la formulación de preguntas, los ejercicios continuados de anticipación y predicción de sucesos y el cuestionamiento sobre el significado de palabras nuevas que comparten y ponen en común mientras realizan la lectura.

Asimismo, Goikoetxea y Martínez (2015) describen dos tipos de lectura compartida: dialógica y con énfasis en lo impreso. La primera promueve el placer por la lectura y se centra principalmente en la interacción de los lectores con el texto a un nivel

más personal. A partir del uso de estrategias, permite la interrogación y la indagación sobre el contenido y el sentido del texto. Por lo tanto, resalta la presencia de hipótesis, anticipaciones, preguntas, momentos de relectura, comparaciones, construcción de analogías, y, descubrimiento y diálogo en torno a sucesos interesantes, emocionantes, entretenidos y confusos. En este tipo de lectura compartida, el adulto comparte y modela con el niño la ruta y las tácticas que aplica un lector experto.

Por otro lado, una lectura centrada en lo impreso tiene un carácter más instruccional y académico, razón por la cual el adulto que lee al niño utiliza estrategias para orientarlo hacia el descubrimiento, el análisis y la comprensión de la organización de los componentes explícitos e implícitos en el texto (letras, palabras, oraciones; intención, propósito). A través de una lectura que se detiene en el aspecto formal de lo impreso, el niño puede acumular mayor conocimiento sobre la estructura, la forma y el valor de las producciones escritas, lo cual repercutirá en su futuro como lector y escritor funcional.

En última instancia, como siempre que la lectura compartida se lleve a la práctica como un ritual y una actividad presente en el quehacer diario de padres e hijos en el hogar constituye el medio esencial para la adquisición de conocimientos sobre lo escrito (características, organización de las unidades de texto, valor social y funciones).

Lectura en voz alta

Una experiencia de lectura que también se realiza con un acompañante y de manera colaborativa es la lectura en voz alta.

Una lectura en voz alta en el aula, según Borda (2018) debe responder a una planificación y selección cuidadosa de los materiales de lectura a utilizar: el texto elegido debe formar parte del repertorio lecturas conocidas (se trata de la relectura de un libro preferido o solicitado por los estudiantes), las páginas deben tener imágenes en formato grande, la historia debe tener un orden lógico que sea comprensible para la edad de los niños y la biblioteca de aula debe contar con varios ejemplares del texto al que se dará lectura (uno por estudiante).

Por su parte, Bustamante y Gallego (2018) destacan el componente afectivo y el carácter relacional de la lectura en voz alta, ya que para estos autores la finalidad de este tipo de lectura es el logro de la *comuni3n entre todos los interlocutores* (p.106). En cierto modo, al compartir tanto lectores como espectadores el mismo material de lectura, es posible realizar el recorrido de la lectura de manera simultánea. No obstante, para establecer un vínculo y conectarse con la historia es fundamental la conducci3n y guía del lector principal, quien presta su voz, su emoci3n, su inter3s y su forma particular de leer (pausas, silencios, cambios de entonaci3n) para dar vida al texto, cautivar y permitir el ingreso de la audiencia al mundo de la lectura. En ese sentido, es el público (los lectores aprendices) que disfruta de la narraci3n quien puede recrear en su mente (interpretar) las escenas de la historia a partir de una experiencia sonora (voz) y visual (ilustraciones y texto) que adquiere movimiento y realismo por la interpretaci3n y el sentido que ha construido a nivel personal el sujeto que realiza la lectura en voz alta.

En el caso particular de los niños, una lectura en voz alta les permite entrar en contacto y aprender de un lector experto. Como sostiene Condemarín (2001), el objetivo

de esta práctica en el aula es el de “proporcionarles un buen modelo lector” (p.55). Por lo tanto, se plantean las siguientes sugerencias para que la experiencia de lectura oral sea provechosa para los pequeños lectores:

- Promover la lectura de cuentos de manera frecuente y repetitiva, ya que la exposición continua a una misma lectura permite que los niños puedan adquirir vocabulario nuevo y anticipar los momentos y las escenas de la historia. De esta forma, será más sencillo para ellos interiorizar la secuencia de hechos y evocarlos (y/o verbalizarlos) al revisar cada página del cuento.
- Partir de una situación comunicativa, esto significa leer con un propósito claro y compartido por todos los oyentes, que genere interés y necesidad por desentrañar el contenido del texto (afiche publicitario, noticia, receta, nota, etc.).
- Dar espacio a los niños para que puedan compartir sus propias ideas, pensamientos y reflexiones sobre el texto escuchado; es decir, permitirles formar parte de la lectura, asumiendo el rol de constructor de significado.

Lectura mediada por dispositivo tecnológicos

A raíz del auge cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación, las prácticas sociales, las formas de interacción y las maneras de vincularse en la cotidianidad han cambiado. En ese sentido, existe una nueva modalidad de interacción con otros y con distintos tipos de información, aquella que está mediada por el uso de dispositivos digitales. Estos sirven tanto de soporte como de medio para la comunicación, producción y difusión de contenidos, mensajes y saberes de gran valor e impacto social.

Para Cordón (2016) este cambio constituye una fisura digital, que implica el uso masivo de dispositivos digitales para el desarrollo de prácticas sociales como la lectura. Los aparatos tecnológicos permiten a los usuarios acceder a una gran variedad de textos y plataformas para la producción escrita. Esto ha significado la configuración de nuevos estilos de lectura y escritura que responden a las características y particularidades del mundo digital.

La digitalización de la lectura como práctica, según Visbal (2020), supone comprender dos conceptos implicados en el proceso lector: la interacción y la participación. Por un lado, la interacción con textos multimediales, ya que el texto deja de ser un ente singular y estático para convertirse en una compleja multiplicidad de lenguajes: imágenes, movimiento, sonidos y signos. Estos códigos deben descifrarse, integrarse e interrelacionarse de manera estratégica para construir significado. De esa forma, la interpretación y la comprensión del texto digitalizado supone responder a diversos estímulos visuales y audiovisuales que acompañan al texto, aplicar estrategias para correlacionar una variedad de lecturas y descubrir una relación lógica entre ellas.

Por otro lado, con respecto a la participación, el lector puede compartir la experiencia de lectura con otros usuarios de manera simultánea y puede formar parte de una colectividad de lectores, en la que es posible interactuar, comentar, aportar ideas, anticipar situaciones o eventos, representar y recrear a partir de lo leído sin condicionantes de espacio y tiempo. Por lo tanto, se trata de un grado de interacción y participación ampliada y masificada por la diversidad de espacios de lectura en red y la variedad de herramientas y aplicaciones que facilitan el contacto entre los usuarios lectores.

Para García-Roca (2020), el espacio virtual potencia y enriquece el carácter social de la lectura, ya que facilita la construcción de comunidades lectoras que reúnen a una gran diversidad de usuarios que comparten un interés, un espacio y una afición común.

Esta realidad no es ajena a la primera infancia, ya que los niños están en constante exposición a las pantallas de dispositivos digitales y electrónicos que sus padres tienen en casa. Ya sea para ver las noticias, contestar un mensaje, postear una publicación en Instagram o saludar a un familiar por su cumpleaños, los adultos participan en actos de lectura y escritura que sirven de modelo y de escenario de aprendizaje para los niños pequeños, quienes están descubriendo las funciones de lenguaje oral y escrito.

Al respecto, Kriscautzky (2019) argumenta la importancia de familiarizar a los niños de manera responsable y respetuosa con las distintas formas de comunicación oral y escrita que existen en la actualidad como parte del derecho a acceder a una educación que les permita convertirse en alfabetos funcionales. Además, plantea la necesidad de pensar la lectura y la escritura como prácticas sociales que se desarrollan con propósito y sentido comunicativo en distintos espacios y a partir de diversas herramientas. En ese sentido, existen prácticas de lectura y formas de leer que los niños desarrollan al entrar en contacto con lo escrito a través de la pantalla:

- Se apropian y evocan historias y relatos: son capaces de identificar variaciones y omisiones realizadas por el adulto acompañante que lee en voz alta.
- Identifican marcas propias del lenguaje escrito: apuntan con el dedo, señalan con el cursor y siguen con la vista aquello que se puede leer, y lo diferencian de las imágenes y dibujos.

- Realizan los gestos y las acciones propias de un lector experto cuando revisan un texto en formato digital y/o a través de la pantalla: hablan mientras observan las páginas del texto, seleccionan sus lecturas y hacen clic en aquellos libros que le resultan llamativos, y adquieren una postura atenta y vigilante mientras escuchan el relato.
- Responden a la estimulación visual que ofrece el libro: plantean hipótesis y se adelantan al contenido del texto.

2.2.2.3.2 Estadios del proceso de desarrollo de la lectura

En el entorno familiar los niños van descubriendo la presencia de símbolos, signos y marcas gráficas que sirven para comunicar algo, que tienen significado y que son intercambiadas, interpretadas y producidas por sus padres y adultos de referencia. A partir de estas vivencias, van construyendo hipótesis en su búsqueda de lógica en relación con el sistema de escritura propio de su lengua. En este proceso de descubrimiento del principio alfabético, según D' Angelo y Oliva (2003) atraviesan tres periodos:

El periodo de lectura prealfabética es aquel en el que la información contextual de los textos y los conocimientos lingüísticos (pistas de contexto: ubicación de palabras, características, forma, tamaño, temporalidad y presencia/ausencia de dibujos) en conjunción con la exposición frecuente a ciertas palabras, logos, etiquetas y carteles, le permiten el reconocimiento de la secuencia fonológica de la palabra y la evocación de la pronunciación y del significado fonético total.

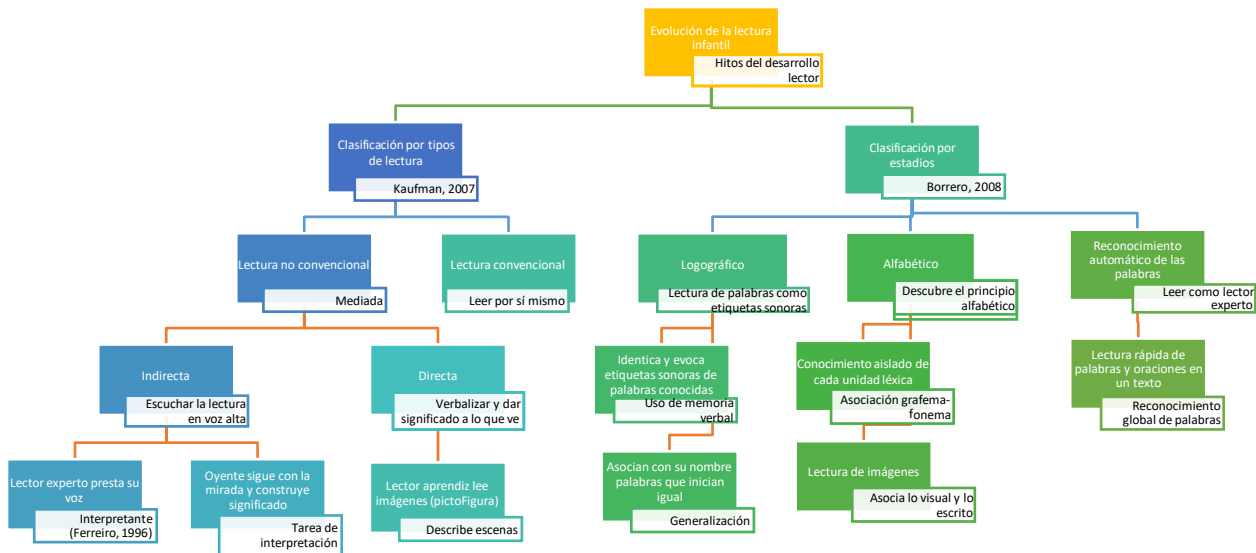
En el periodo de lectura por principio alfabético, el niño se centra en los componentes del propio texto y utiliza su conocimiento del uso social de lenguaje y su

función como medio para la representación de ideas. Por lo tanto, hay una aproximación al texto en dos niveles: a) Microestructural, en el que realiza la exploración indagación y descubrimiento de las unidades del texto, y la organización de los diferentes grafemas; y, b) Macroestructural, que corresponde a la familiarización con los géneros discursivos, sus características y peculiaridades.

En el periodo de lectura que coordina información del contexto y del texto, ocurre la integración de conocimientos en torno al sistema de escritura. Esto implica comprender la disposición de las palabras en el texto, la organización y la estructura formal de un texto (formato), la toma de conciencia de los espacios en blanco entre palabras y párrafos, de los signos de puntuación y el valor de los grafemas al interior de las palabras. Por consiguiente, el niño alcanza una mayor capacidad para operar sobre distintos tipos de información a la vez. Así, tienen lugar el perfeccionamiento de la práctica de lectura y la aplicación de estrategias de lectura como: jerarquización de información y atención selectiva en la lectura de un texto para centrarse únicamente en lo más importante. Estas destrezas se aplican aún de manera intuitiva, pero progresivamente se van consolidando y ejecutando con mayor determinación conforme va corroborando sus hipótesis iniciales.

Figura 4

Formas de describir el proceso lector infantil



Nota. Adaptado de *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Kaufman, 2007, Aique Grupo Editor; y de *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*, Borrero, 2008, Editorial Norma.

Por otro lado, se presentan dos formas de explicar el proceso lector infantil: por tipo de lectura y por estadios. Bajo la primera clasificación, Kaufman (2007) plantea dos tipos de lectura: convencional y no convencional. Y en relación a la segunda clasificación, Borrero (2008) sostiene que los niños alcanzan la madurez de su capacidad lectora una vez superados los siguientes estadios: logográfico, alfabético y de reconocimiento automático de palabras. A continuación, se presenta un gráfico que permite sintetizar la evolución de la lectura en la infancia:

Habilidades prelectoras

Las habilidades prelectoras según Saurino (2012) son habilidades metalingüísticas que integran el análisis, la comprensión y la toma de conciencia sobre las unidades de la lengua y, los conocimientos esenciales sobre la composición, la estructura y las reglas para combinar, construir e interpretar el significado de cada uno de los elementos del lenguaje escrito. El desarrollo de las habilidades prelectoras en los primeros años de educación escolar constituye un prerrequisito y un indicador favorable para la formación de un buen lector.

En su investigación sobre las habilidades prelectoras presentes en estudiantes de preescolar de la región caribe de Colombia, López et al. (2013) describieron las siguientes:

- La comprensión auditiva: se ubica dentro del lenguaje receptivo y es la capacidad para comprender el discurso y captar información relevante del texto oral. Por consiguiente, abarca la interpretación y asignación de significado al mensaje recibido, no solo la identificación y decodificación de la secuencia fonológica, las palabras y el contenido del discurso en sí mismo, sino también las inferencias que se construyen a partir de lo escuchado.
- La conciencia fonológica: habilidad metalingüística que permite al usuario de una lengua registrar y operar sobre los sonidos aislados de cada palabra; es decir, ser capaz de segmentar, aumentar, omitir y alterar el orden de los fonemas y sílabas que componen una palabra. Esto supone un proceso complejo de análisis de las estructuras y unidades de la lengua escrita que inicia con la identificación de

fonemas. Este conocimiento práctico permite al individuo operar, jugar y manejar mentalmente los segmentos de la palabra (análisis fonológico).

- La velocidad de nombramiento de letras: segmentación de palabras en fonemas. Se trata de un prerrequisito para la comprensión y adquisición del principio alfabético y tiene como base el conocimiento de las normas de asociación y ensamblaje de fonemas para la producción del lenguaje.
- La velocidad de nominación de categorías verbales: habilidad de procesamiento de información a nivel semántico que comprende la evocación y rápida identificación de clases y grupos de palabras vinculadas por su significado. Por consiguiente, el individuo debe ser capaz de expresar verbalmente no solo la denominación de la categoría semántica, sino también los elementos que la componen, de manera lógica, coherente y funcional para dialogar e interactuar con otros en una situación comunicativa específica.
- Los conceptos básicos de relación: están compuestos por las nociones espaciales, temporales, de orden y de cantidad que permiten a los usuarios de una lengua entender, describir y establecer relaciones entre individuos, objetos, espacios, lugares, situaciones y eventos

A partir del desarrollo de dichos conocimientos y destrezas en relación con el lenguaje y su funcionamiento, los niños pueden construir y organizar lo que ven en su entorno y comunicar necesidades, emociones, vivencias, situaciones problemáticas y alternativas de solución.

Alfabetización emergente

La alfabetización emergente como proceso de iniciación temprana hacia la lectura y la escritura es descrito por Rohde (2015) como una etapa de descubrimiento y aprendizaje de conductas, hábitos, toma de conciencia, habilidades y formas de relacionarse con lo escrito:

Por largo tiempo, se ha argumentado que el aprendizaje de la lectura es un ingrediente necesario para el éxito en la escuela y en la vida de las personas. El camino hacia la lectura empieza a muy temprana edad. Los niños aprenden sobre el funcionamiento y el proceso de lectura mucho antes de coger un libro y decodificar un texto. Estas habilidades tempranas, conocidas como Alfabetización Emergente (EL), incluyen el conocimiento y las habilidades relacionadas con el alfabeto, la conciencia fonológica, la representación simbólica y la comunicación. La comprensión de estos conceptos que se construyen a través del tiempo, inicia cuando los niños son muy pequeños, usualmente entre el nacimiento y los cinco años (p.1).

En conclusión, el término “alfabetización emergente” hace referencia al conjunto de conocimientos y prácticas que los individuos van acumulando en sus primeros años de vida en torno a la lectura y a la escritura, y que tienen como base experiencias directas con el lenguaje escrito en situaciones cotidianas y significativas que ocurren en una etapa previa al inicio de la vida escolar. En ese sentido, a partir de la observación aguda del comportamiento adulto en relación con lo escrito, el descubrimiento del sonido de las letras y la posibilidad de convertir los discursos en textos para guardarlos y hacerlos

perdurar en el tiempo, los niños van desarrollando hábitos favorables para el aprendizaje de la lectura y la escritura convencional.

2.2.3 Enseñanza remota de emergencia (ERE)

En el año 2020, a raíz de la pandemia por la COVID-19, las instituciones educativas tanto privadas como públicas cerraron sus puertas y las clases presenciales que estaban en curso, se suspendieron. En consecuencia, el inicio del año escolar fue postergado, a nivel mundial. Estas medidas fueron adoptadas por los gobiernos, de los distintos países afectados, como parte de una serie de acciones encaminadas a asegurar el distanciamiento social y la protección de la salud de los estudiantes, docentes, padres de familia, y ciudadanos en general, frente a la creciente propagación del coronavirus.

Por tal razón, las medidas preventivas afectaron el derecho a la educación en los niveles educativos básico y superior. En medio de la crisis social y de salud pública generada por la pandemia, las autoridades dispusieron tomar acciones inmediatas, contingentes y rápidas para reactivar el sistema educativo y permitir que los niños y jóvenes en proceso de formación continúen con sus estudios bajo condiciones que permitieran mantener controlada la proliferación de la enfermedad. En este contexto, surge la denominada enseñanza remota de emergencia (ERE).

Un tipo de enseñanza remota en un contexto de crisis como la pandemia por COVID-19 dista de otras modalidades de educación en aspectos como la temporalidad, la intencionalidad y el diseño del programa educativo, de las experiencias de aprendizaje y del medio que permitirá la difusión de contenidos. Estos son los puntos que resaltan Hodges et al. (2020) cuando formulan una definición de la ERE:

A diferencia de las experiencias planificadas desde su origen y diseñadas para estar en línea, la enseñanza remota de emergencia (ERE) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis (p.17).

Por consiguiente, la ERE constituye una salida inédita, momentánea y circunstancial a las dificultades de acceso a contenidos instruccionales por parte de los estudiantes, como resultado de la suspensión de clases presenciales. Por su naturaleza, carece de una planificación y una definición previas de objetivos de aprendizaje, de contenidos esenciales, de competencias básicas, de estrategias pertinentes, recursos, materiales y medios para la construcción y evaluación de los aprendizajes.

De igual manera, no se sustenta en un diagnóstico de las características de los beneficiarios (estudiantes) del servicio educativo, como son las condiciones de vida, el estado de salud, y la disposición de recursos y materiales para afrontar con éxito las tareas de aprendizaje. Este conjunto de elementos que permiten asegurar la calidad del servicio educativo, se va completando, conociendo, implementando, reajustando, evaluando y

alterando de manera simultánea en el día a día, mientras se desarrolla la ERE, ya que se trata de una estrategia contingente y provisional, enfocada en brindar soluciones rápidas, pero transitorias.

Definición de términos

Las condiciones en las que se viene desarrollando el año escolar y los desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos y los profesionales de la educación en todo el mundo, han motivado la realización de investigaciones y estudios que permitan definir, denominar y caracterizar el fenómeno educativo actual. El objetivo es entenderlo en profundidad y delinear propuestas de solución que favorezcan la sostenibilidad de los procesos que están en curso.

Por tal motivo, han estado en discusión términos referidos a modalidades de educación que si bien comparten ciertas características con el tipo de enseñanza que predomina en esta situación de emergencia sanitaria, tienen planteamientos, propósitos y fines que las diferencian. En el presente apartado, se presentan y definen los siguientes términos: educación a distancia y aprendizaje en línea (e-learning).

Educación a distancia

La educación a distancia no resulta una estrategia novedosa o innovadora en el campo educativo, sino que constituye una modalidad que se ha venido aplicando años atrás, principalmente en el nivel de educación superior. En ese sentido, como sostiene Rama et al. (2013), surgió en el Perú como una posible solución a la deficiente calidad de los servicios educativos en el país y cobró relevancia por la creciente presencia y dinamización de las tecnologías de la comunicación y la información. En ese contexto, se

empezó a pensar en la tecnología como una herramienta útil para potenciar y asegurar la efectividad de programas educativos que por condicionantes de espacio (ubicación geográfica) y tiempo podrían poner en riesgo el logro de los objetivos de aprendizaje planteados para los estudiantes.

De manera precisa, Patiño (2020) propone una definición de la educación a distancia en la que describe una conjunción de los siguientes elementos: la interacción, los recursos, el estudio independiente y el sistema de monitoreo:

(...) la educación a distancia como una modalidad educativa caracterizada por la interacción diferida o simultánea entre actores del proceso educativo físicamente separados, facilitada por medios y recursos para el aprendizaje y un sistema de acompañamiento y tutoría que propicia el aprendizaje autónomo de las personas participantes (p.17).

En otras palabras, una educación a distancia no es necesariamente un tipo de educación mediada por el uso exclusivo de medios tecnológicos, ya que destaca la pluralidad y la diversidad de recursos. En tal sentido, los módulos de aprendizaje, las guías y materiales de consulta pueden ser enviados a los estudiantes en formato físico (encomienda) y/o en formato digital (disponibles en una Plataforma Educativa).

Los medios son elegidos cuidadosamente en función de su idoneidad y efectividad para la consecución de los fines educativos propuestos. Dada la imposibilidad de establecer un contacto simultáneo y permanente en una modalidad presencial, la educación a distancia se enfoca en el desarrollo de habilidades y estrategias para el aprendizaje autorregulado en el estudiante, en el diseño de un sistema de tutoría que

orienta, y brinda soporte y retroalimentación constante durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, se sostiene en un proceso de planificación meticuloso que permite la organización y ejecución de un programa que responda a las necesidades de los estudiantes y asegure el desarrollo de sus potencialidades, capacidades y competencias. Por tal motivo, se privilegia el uso de los canales, medios y vías de comunicación a las que los beneficiarios tienen acceso, y en los que sea posible la interacción con el docente, con los contenidos y con los pares en proceso de formación.

Aprendizaje en línea (e-learning)

Por otro lado, el aprendizaje en línea engloba no solo los objetivos académicos que deben alcanzar los estudiantes inscritos en un programa de educación en línea, sino, también el conjunto de acciones previas que sustentan a todo servicio educativo de calidad. En este caso, los contenidos curriculares llegan a los estudiantes por medio de la web y es indispensable el uso de la tecnología para facilitar la comunicación, la interacción y el seguimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, aspectos como la planificación, la articulación y provisión de contenidos y recursos, las estrategias para asegurar la vinculación entre los actores educativos, la construcción de una comunidad de aprendizaje y el desarrollo de un sistema de supervisión y seguimiento a lo largo del proceso de formación son característicos de la educación en línea.

En palabras de Hodges et al. (2020):

Lo que sabemos de la investigación es que el aprendizaje en línea efectivo resulta de un diseño y planificación instruccionales cuidadosos, utilizando un modelo

sistemático para el diseño y el desarrollo. El proceso de diseño y la consideración cuidadosa de las diferentes decisiones de diseño tienen un impacto en la calidad de la instrucción. Y es este cuidadoso proceso de diseño el que estará ausente en la mayoría de los casos en este contexto de emergencia. (p.14)

En consecuencia, la principal diferencia entre la educación en línea y una modalidad de ERE está en la elaboración y la selección anticipada, por parte de la primera, de un diseño del plan de estudios a desarrollar, y de los recursos humanos, materiales, tecnológicos y técnicos requeridos para cubrir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y favorecer el logro de las metas de aprendizaje. En ese sentido, una educación en línea propiamente dicha procede de un riguroso proceso de planificación y programación, que conlleva meses de preparación y se ejecuta de acuerdo a una calendarización del periodo académico.

En cambio, la ERE ha emergido ante el corte del servicio educativo para el año escolar lectivo, previsto inicialmente bajo la modalidad presencial, para la cual se desarrolló una planificación y un diseño previos que no lograron ejecutarse en su totalidad y que debieron ajustarse y reajustarse mientras duraba la crisis sanitaria. Esta realidad demandó a los actores educativos el desarrollo simultáneo y alternado de procesos de gestión, diagnóstico de necesidades, evaluación de condiciones de los usuarios, planificación y priorización de competencias y contenidos de aprendizaje, y la ejecución de procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las características y posibilidades de conexión y comunicación particulares de estudiantes y docentes. Todo lo anterior sobre el desarrollo del año académico 2020.

2.2.3.1 Interacciones en una modalidad de educación no presencial

Las interacciones que surgieron en una modalidad de educación mediada por el uso de la tecnología y en la que no fue posible la presencia física de los actores educativos, han sido objeto de estudio de varios investigadores interesados en comprender la relación entre dichas formas de vinculación y la efectividad de un programa de estudios a distancia. Por consiguiente, en este apartado se presenta la clasificación que platean Jung et al. en el año 2002, y, Abrami et al. en el año 2011.

Jung et al. (2002) se centran en los tipos de interacción asíncrona; es decir, aquellas formas de vinculación que se realizan de manera remota, ya que su interés está en descubrir su potencial ante la imposibilidad de entablar relaciones interpersonales e interacciones sociales de manera directa y en forma presencial. Esta clasificación está compuesta por interacciones de tipo académica, colaborativa y social.

Para los autores mencionados resulta relevante la intencionalidad y el propósito de la interacción, ya que las manifestaciones y las maneras de entrar en contacto con otras personas y con los aprendizajes pueden responder a preguntas como: ¿por qué o para qué ocurre la interacción?, ¿cuál es el tópico de la conversación?

Primero, la interacción académica está centrada en el contenido y gira en torno al uso de los recursos, materiales de aprendizaje y la retroalimentación que brinda el docente para que los estudiantes puedan concretar satisfactoriamente las tareas y actividades de aprendizaje. Segundo, la interacción colaborativa se enfoca en los intercambios entre estudiantes y en las formas en las que se organizan para la ejecución de proyectos, tareas de estudios y resolución de ejercicios y problemas propuestos por el docente. Por último,

la interacción social incluye tanto a los estudiantes como al docente, pero se produce y está motivada por la necesidad de establecer vínculos sociales entre los participantes del programa de estudios. Por lo tanto, las conversaciones, los diálogos y los mensajes giran en torno a la vida personal y social de los individuos: sus intereses, historias de vida, aficiones, necesidades, actividades de ocio, asuntos familiares, entre otros.

Un aporte importante en la clasificación que plantean Jung et al. (2002) es la descripción de las interacciones y las formas de participación colectiva de los actores educativos. En ese sentido, acciones como leer y postear mensajes, responder a las opiniones y los comentarios de otros, compartir pensamientos y reflexiones por escrito (por medio del chat y/o del correo) constituyen indicadores de la presencia de interacciones que difieren por el contenido, la motivación y la intencionalidad de los interlocutores.

Por su parte, Abrami et al. (2011) consideran en su categorización tanto las interacciones asíncronas como las sincrónicas. A pesar de que existe coincidencia entre los actores que se vinculan, consideran relevante la relación sujeto-sujeto/objeto que se establece y que asegura la continuidad de las interacciones. Estos intercambios responden a preguntas como: ¿Entre quiénes ocurre? ¿A quiénes congrega?

En esta propuesta, las interacciones pueden ser: estudiante-estudiante, estudiante-docente y estudiante-contenido. Por un lado, las interacciones sincrónicas ocurren a partir del uso del teléfono, las video llamadas, las videoconferencias y el chat de la sala de reunión. Por otro lado, en las interacciones asíncronas destacan las notas en los muros de discusión y el intercambio de mensajes por correo electrónico.

En cuanto a la primera, los estudiantes entablan conversaciones que permiten la interacción interpersonal y también la discusión en torno a contenidos curriculares. Así, construyen relaciones que permiten una vinculación tanto de tipo social como de tipo académico.

Con respecto a la segunda, el estudiante dialoga con el docente y construye una relación que le permite al primero identificar sus necesidades de aprendizaje, descubrir estrategias para el aprendizaje autónomo y despertar su interés en la materia, a partir de una vinculación de los aprendizajes con su vida personal.

En relación con la tercera, se realiza una interacción sujeto-objeto (contenido) y los intercambios se dan a nivel cognitivo. En otras palabras, hay una predisposición de parte del estudiante para el aprendizaje, para la reestructuración de sus esquemas de pensamiento preexistentes y para el descubrimiento de conocimiento nuevo. La vinculación ocurre cuando el estudiante se aproxima a los contenidos curriculares y logra progresar intelectualmente, a partir del uso de recursos y medios elaborados y propuestos por el docente.

En conclusión, las interacciones que se establecen en una modalidad de educación a distancia se definen por los individuos que la protagonizan y la intencionalidad que los congrega. En ese sentido, tanto por vía asíncrona como por vía sincrónica, los estudiantes construyen relaciones sociales que les permite alcanzar el desarrollo cognitivo y el desarrollo de habilidades interpersonales. En ambos casos destaca la rotación de mensajes que transmiten opiniones, comentarios y consultas que dan cuenta de la necesidad de

comunicación, soporte y acompañamiento, y que al mismo tiempo permiten la congruencia de una comunidad de aprendizaje en línea.

2.2.3.2 Interacciones con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

En los últimos años, se ha venido desarrollando diversas investigaciones y estudios sobre la aplicación de la tecnología en la educación preescolar. En consecuencia, se ha podido descubrir que incrementa la motivación y el interés hacia el aprendizaje y promueve la interacción colaborativa entre pares en la resolución de problemas y tareas de aprendizaje. En esta línea de investigación se encuentra el estudio realizado por Quiroga y Martínez (2015), que servirá de base para describir y profundizar sobre las

interfaces digitales y las interacciones entre niños de cuatro y cinco años con las

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a partir de la semiótica interpretativa.

En primer lugar, la semiótica bajo los planteamientos de Peirce (1986) es una teoría que postula que el ser humano para interactuar con su entorno y aprehender de él, construye significados. Estos constructos le permiten desenvolverse y participar activamente en la realidad a partir de las proyecciones mentales que elabora sobre ella constantemente. En ese sentido, los seres humanos se vinculan con signos, construidos socialmente, que deben ser descifrados a partir de tres elementos esenciales: significante, significado e intérprete.

Para realizar este proceso de significación, el individuo moviliza y pone en marcha procesos cognitivos que le permiten apropiarse de conocimiento e información de relevancia social. En otras palabras, el constructo que está formado por la interpretación

del signo, bajo las convenciones sociales, pasa del plano físico y tangible (susceptible de ser registrado por los sentidos) a un plano abstracto e intangible que facilita la comunicación y la participación social con otros individuos.

Este mismo procedimiento se repite frente a los signos propios del idioma que comparten los miembros de una comunidad, ciudad o país, tanto aquellos que aparecen en libros de texto, anuncios, carteles y revistas como aquellos que se encuentran en Internet, y que pertenecen al entorno digital.

En las interfaces digitales, como sostienen Quiroz y Martínez (2015) los niños se encuentran con imágenes, videos, audio y texto de manera integrada en una dinámica de juego, ya que pueden apreciar movimiento, sonido, colores y formas llamativas que sugieren algo. En otras palabras, se trata de signos que deberán interpretar para resolver problemas, realizar tareas, alcanzar ciertos objetivos y lograr algo en concreto que se plantea como meta en el espacio virtual.

Para responder a estos estímulos visuales y auditivos multimodales que aparecen en la pantalla, los niños pasan por tres etapas importantes en las que se puede apreciar una relación dialógica e interactiva con la tecnología, que se vuelve cada vez más fluida, significativa y dinámica a medida que la práctica, la observación y la indagación constante les permite descubrir el funcionamiento del entorno digital.

Las etapas de acercamiento a la tecnología en niños de cuatro y cinco años que describen Quiroz y Martínez (2015) son las siguientes: exploratoria, concentración, reflexión y toma de decisiones. Dichas fases muestran distintos grados de complejidad en relación con la interacción que se establece entre el niño y la tecnología cuando está

inmerso en una interfaz digital diseñada con un fin educativo y que utiliza el juego como un mecanismo fundamental para generar motivación y desencadenar acciones intencionadas por parte del niño.

En una fase preliminar, los niños se apoyan en la observación y la imitación de conductas, comportamientos y respuestas que realizan las personas que conforman su entorno social próximo. De modo similar a lo que ocurre con el hábito lector y los rituales de lectura, los niños van apropiándose de las acciones que realizan los adultos, los siguen con la vista y las ponen en práctica en repetidas ocasiones y van descubriendo el efecto que estas producen cuando ellos mismos las llevan a cabo.

Luego, tiene lugar la fase exploratoria, que precede a la inmersión inicial en la interfaz digital, y que se caracteriza por una mayor independencia, creatividad y libertad para “curiosear”, probar, intentar y cometer errores para descubrir la relación causa-efecto por sí mismos. Para este momento, hay una serie de estrategias de uso, un conjunto de signos y de funciones que se han ido interiorizando de manera inconsciente por la imitación de conductas y usos modelados por el entorno. Y es precisamente sobre esta base que los niños se permiten ir más allá e indagar para descubrir relaciones causa-efecto mientras presionan, tocan, hacen clic y realizan movimientos estimulantes a nivel táctil que podrían suscitar cambios en la pantalla y en el curso del juego.

Posteriormente, en la fase de concentración, los niños son capaces de mantener la mirada y el foco de atención en la pantalla y en todo lo que está ocurriendo en la interfaz digital. Este espacio que ha explorado en más de una oportunidad se torna amigable, accesible y de fácil navegación para los niños, quienes muestran una mayor

independencia en la ejecución de acciones y evidencian mayor continuidad y lógica en el uso de los botones y los accesorios de la computadora. Este comportamiento revela el planteamiento de metas con relación al juego y el uso consecuente de sus conocimientos y saberes previos para alcanzar dichos objetivos.

Después, la fase de reflexión se desarrolla en tres momentos. Primero, el momento de discriminación y clasificación, en el que los niños van registrando por la vía visual la dinámica y el funcionamiento del juego. Por lo tanto, empiezan a cuestionarse, pensar y descubrir la noción de causalidad en las estrategias de juego utilizadas por aquellas personas que los acompañan. Segundo, el momento de uso de saberes previos en el que los niños interiorizan la secuencia de acciones que permiten alcanzar logros en un determinado juego o interfaz digital. Entonces, los niños comienzan a resolver problemas apoyándose en los conocimientos que van acumulando y que han almacenado en su memoria. Y tercer, el momento de creación y producción que permite a los niños desempeñarse como usuarios competentes, estratégicos y hábiles en el uso de las TIC, las interfaces digitales y los juegos interactivos en línea.

Por último, la fase de toma de decisiones, los niños no solo son capaces de alcanzar objetivos en el juego producto de la interacción dinámica y eficaz con la interfaz digital, sino que también surge el interés por buscar nuevos juegos, ingresar a otros enlaces y descubrir nuevas plataformas digitales que les ofrezcan oportunidades similares de recreación y aprendizaje. En ese sentido, se convierten en buscadores de experiencias de interacción con el espacio virtual. Asimismo, un logro fundamental de esta fase es el desarrollo de la capacidad de metacognición; es decir, la construcción de una narrativa

sobre los procedimientos, las acciones y las estrategias empleadas para tener éxito en las actividades y los juegos en los que han participado. Por consiguiente, los niños progresan de la interiorización y la repetición de conductas aprendidas por observación y descubiertas por ensayo-error, sino que también son capaces de verbalizarlas, compartirlas y modelarlas para explicar el objetivo alcanzado.

CAPÍTULO III

SISTEMA DE PREGUNTAS

La presente investigación considera el siguiente sistema de preguntas: pregunta general y preguntas específicas.

3.1 Pregunta general

- ¿Cómo son las prácticas lectoras de niños de cuatro años de una institución educativa privada del distrito de los Olivos en un contexto de enseñanza remota de emergencia?

3.2 Preguntas específicas

- ¿Qué características tienen los artefactos letrados con los que interactúan los niños de cuatro años en un contexto de enseñanza remota de emergencia?
- ¿Qué tipo de interacciones establecen los niños de cuatro años con los artefactos letrados en un contexto de enseñanza remota de emergencia?
- ¿Qué características las prácticas tienen lectoras de niños de cuatro años en un contexto de enseñanza remota de emergencia?

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se abordan los aspectos metodológicos considerados para la presente investigación: tipo, nivel y diseño de investigación. Asimismo, se describe la muestra y se define las categorías y subcategorías. Finalmente, se explica las técnicas e instrumentos utilizados. las consideraciones éticas, la descripción del proceso secuencial del estudio y el plan de análisis de los datos

4.1 Tipo y nivel de la investigación

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo y tuvo como propósito descubrir las dinámicas de vinculación que establecen los niños de cuatro años con los artefactos letrados en sus momentos de lectura; es decir, las prácticas lectoras que se configuran en el contexto de ERE. Tal como sostiene Sánchez (2019), se trata de un enfoque que “(...) se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistémicos (...)” (p. 104).

En otros términos, la investigación bajo este enfoque se fundamenta en la recolección, el análisis y la discusión teórica de datos e información del contexto mismo de relación entre los sujetos, niños de cuatro años, y los artefactos letrados. Los fenómenos sociales que se situaron en el centro del estudio fueron las formas de acercarse, tocar, situarse en el espacio, de responder a estímulos visuales y auditivos, y de hacer uso

de los artefactos letrados en situaciones reales de lectura en su hogar y en las sesiones del taller de lectura Vía Zoom.

Con respecto al tipo de estudio, se optó por la modalidad básica o sustantiva que según Nicomedes (2017) se enfoca en el estudio de los fenómenos, su origen, su naturaleza, el estado de las relaciones entre sujetos y las formas de pensamiento que se construyen alrededor de un determinado objeto de estudio. Así, en el presente estudio se indagó sobre las distintas formas de interacción que desarrollan los niños de cuatro años con los artefactos letrados del entorno virtual. A partir de los hallazgos que se obtuvieron del estudio de la realidad social en cuestión, se procedió a formular interpretaciones sustentadas en teorías existentes alrededor las prácticas lectoras que desarrollan los niños menores de seis años. De esta manera, la investigación se centró en entender las particularidades de los sujetos, sus acciones y sus formas de interacción con lo escrito en la modalidad de educación no presencial.

El presente estudio es de nivel descriptivo, porque como afirman Hernández et al. (2014) se enfoca en explicar detalladamente las características y los patrones de conducta de los integrantes de un grupo, observados y registrados minuciosamente para proceder a describirlos y lograr comprender los procesos que siguen. En este caso los niños de cuatro años, al interactuar con los artefactos letrados que aparecen en la pantalla del celular, laptop o computadora desde la que se conectan a las clases virtuales.

4.2 Diseño de la investigación

El propósito del presente estudio fue visibilizar las interacciones que desarrollaban los niños de cuatro años con los artefactos letrados durante sus clases virtuales. Por lo tanto, se aplicó un diseño etnográfico que según Guardián-Fernández (2007) es “una descripción

(gráfica) completa o parcial de un grupo o pueblo (ethno), se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común, sea un grupo en un aula escolar, un sitio de trabajo, un barrio, una comunidad, entre otros” (p.160). Por consiguiente, a partir de un diseño etnográfico, se pudo recoger información en línea sobre las relaciones, los usos, las actitudes que asumían los niños de cuatro años como usuarios de su lengua, frente a los artefactos letrados con los que interactuaban en las sesiones virtuales. Dada las condiciones en las que se desarrolló la enseñanza remota de emergencia, se procedió a grabar las actividades de lectura que se realizaron vía Zoom.

Los videos fueron interpretados posteriormente para ampliar la comprensión del fenómeno de la literacidad infantil y la alfabetización inicial, develando los significados y las funciones que los niños construyeron y asignaron con respecto a lo escrito, y suscitar la reflexión y reformulación de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel inicial. De esta manera, se evidenció el respeto por la dinámica natural y el recorrido espontáneo que siguieron los niños para entender, interactuar, comunicarse y participar activamente en un mundo letrado mediado por el uso de la tecnología.

4.3 Población y muestra

La población se encontró compuesta por un total de 24 estudiantes de educación inicial de entre tres, cuatro y cinco años matriculados en una institución educativa del distrito de Los Olivos. De este universo, un total de ocho corresponden al aula de cuatro años, de los cuales la mitad de los estudiantes son niñas, en un total de cuatro, que representa un 50%; mientras que los niños, en un total de cuatro, también, constituyeron el otro 50%.

La unidad de análisis del presente estudio fue las prácticas lectoras de tres niñas y de dos niños de cuatro años del distrito de Los Olivos, de II Ciclo de EBR de una institución educativa de gestión privada que pertenece a la UGEL 02. La reducción del número de participantes se debió a las dificultades de acceso por fallas en la conexión a Internet. Por lo tanto, se contó con aquellos que mantuvieron una asistencia regular a las clases (por lo menos a dos de las tres sesiones por semana), estudiantes que fueron autorizados por sus padres para participar en el presente estudio.

4.4 Técnicas e instrumentos de recojo de información

Para alcanzar el propósito del presente estudio se utilizó como técnicas de recolección de información la observación participante y no participante, y la entrevista semiestructurada en línea.

En un primer momento, se llevó a cabo la observación participante sincrónica que según Ardévol et al. (2003) ocurre cuando el investigador está inmerso en una conversación que está mediada por el uso del Internet. En ese sentido, los participantes pueden reunirse, comunicarse, interactuar y construir relaciones interpersonales a través de un programa o de una aplicación tecnológica. En este caso particular, la investigadora estuvo a cargo de las actividades de lectura, que se llevaron a cabo vía Zoom con los niños de cuatro años. En consecuencia, se tuvo acceso directo a las interacciones, las acciones y los sentimientos que acompañaron los encuentros de los estudiantes con los artefactos letrados.

En un segundo momento, se realizó la observación no participante asincrónica a partir de los videos enviados por los padres de familia, quienes compartieron un momento de lectura en el hogar con el estudiante participante.

Como instrumentos de recojo de información, se utilizaron una ficha de observación para las sesiones sincrónicas y un registro anecdótico y descriptivo para anotar con detalle lo observado en los videos enviados por los padres de familia. Los registros anecdóticos y descriptivos que son anotaciones precisas de lo observado, con la finalidad de “describir la actividad en el orden que ocurra, proporcionar descripciones sin atribuir significado” (Campoy y Gomes, 2015, p. 7). Así, se procedió a organizar por escrito los incidentes significativos y los acontecimientos más representativos de la interacción entre los niños de cuatro años y los artefactos letrados que formaron parte de la dinámica y la secuencia didáctica de la enseñanza remota de emergencia que estuvieron recibiendo

Por otro lado, la entrevista en profundidad constituyó un diálogo entre la investigadora y los sujetos de estudio para recoger ideas que le permitieran corroborar y esclarecer sus interpretaciones sobre las conductas y el comportamiento observados previamente. En este caso particular, se realizaron las entrevistas por videoconferencia a los niños participantes. Con respecto a esta técnica, Campoy y Gomes (2015) afirman que se trata de una conversación entre dos sujetos en torno a un tema, en el que se puede recoger el discurso, las opiniones e ideas arraigadas sobre un hecho social de interés. En consecuencia, para el presente estudio, la ejecución de una entrevista semi-estructurada a cada niño participante permitió a la investigadora contar con más insumos que orienten su interpretación de lo observado. Para la aplicación de esta técnica, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con preguntas

sobre las formas de interacción y los diferentes usos que los niños le dieron a los artefactos letrados.

4.5 Tratamiento ético del proyecto

Los principios éticos bajo los que se desarrolló el presente estudio fueron los siguientes: respeto por las personas, confidencialidad de la información y autonomía. Durante el desarrollo de la investigación, se propició la participación voluntaria e informada de los participantes y se garantizó la protección y el respeto de los derechos fundamentales de personas en situación de vulnerabilidad como es el caso de los niños. Por lo tanto, la investigadora se reunió con el director de la Institución Educativa y con los padres de familia de los cinco niños del aula de cuatro años participantes para informarles el objetivo del estudio y acordar la realización de observaciones y entrevistas. Posteriormente, se envió un formato de consentimiento informado.

En lo que respecta a la confidencialidad de los datos personales de los participantes, se colocó un código a cada participante para salvaguardar su identidad. Asimismo, toda la información obtenida en las entrevistas fue codificada para realizar el análisis y el tratamiento de la información. En relación al principio de autonomía en la toma de decisiones para formar parte del estudio, se realizó una sesión vía Zoom en la que se informó a los niños del aula de cuatro años en qué consistiría su participación y la importancia de hacer un registro de sus aportes en cada clase. Al finalizar dicha reunión, se consultó a cada niño para solicitar su asentimiento y dejar constancia de sus respuestas.

4.6 Descripción del proceso secuencial del estudio

El estudio se originó con un primer acercamiento a la realidad de los niños y las niñas de una institución educativa del distrito de Los Olivos. Primero, se realizaron observaciones

discontinuas en las aulas de los niños de tres, cuatro y cinco años y se dialogó con las docentes sobre el desempeño de sus estudiantes en las actividades de lectura. Así, se identificó como problemática la invisibilización de las interacciones tempranas de los niños menores de seis años con los artefactos letrados de su contexto, y como tema central el desarrollo de la literacidad infantil en espacios letrados de la comunidad. En segundo lugar, se procedió a formular el planteamiento del problema. En tercer lugar, se definió el diseño y la metodología del estudio. Paralelamente, se realizó la consulta de la bibliografía sobre el tema y la construcción de los antecedentes de estudio nacionales e internacionales. Seguidamente, se elaboró un marco conceptual con los conceptos clave del presente estudio.

En cuarto lugar, se procedió a la elaboración de los instrumentos de recojo de información. Luego de efectuar el trabajo de campo, se ejecutó el procesamiento de la información, que supone la organizarán e interpretarán de los datos cualitativos a la luz de los referentes teóricos consultados. Y, por último, se procedió a la elaboración de conclusiones y a la redacción del informe final del estudio.

4.7 Plan de análisis de los datos

En cuanto a la sistematización de los resultados de la observación participante y la entrevista semiestructurada; primero, se procedió a transcribir y organizar la información; segundo, se analizó las transcripciones para identificar categorías emergentes en forma de patrones de interacción recurrentes que describieran ciertas prácticas lectoras en proceso de desarrollo. Luego, se procedió a denominarlas, codificarlas y resaltar los fragmentos de información que los describían o ejemplificaban. Para realizar el tratamiento de la información se construyeron matrices que permitieron

encontrar relaciones, similitudes y conexiones entre los fragmentos de información. Por último, se procedió a clasificar, jerarquizar e interpretar los hallazgos del estudio en función de las categorías de análisis con apoyo de los referentes teóricos del marco conceptual previamente elaborado.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

En este capítulo, se presenta el análisis de los resultados del estudio sobre las interacciones y las prácticas lectoras que desarrollan los niños y niñas de cuatro años de una institución educativa del distrito de Los Olivos en un contexto de enseñanza remota de emergencia y en el marco de las actividades de lectura que realizaron bajo esta nueva modalidad de enseñanza.

La aplicación de los instrumentos de recojo de información, se realizó durante el desarrollo de un taller de lectura que incluyó la lectura en voz alta de un total de ocho cuentos. Cada uno fue presentado, leído y comentado en sesiones de 45 minutos vía Zoom, en las que los niños interactuaron con artefactos letrados de soporte tradicional mediados por el uso de la pantalla. Asimismo, se recogió información, en formato de video, de una experiencia de lectura en el hogar compartida entre el participante y el adulto acompañante.

Los informantes en esta investigación fueron cinco infantes (tres niños y dos niñas), y cinco madres de familia acompañantes que participaron del taller de lectura, facilitando el acceso a la plataforma Zoom, y que compartieron un video de un momento lector en el hogar con sus hijos. No obstante, la asistencia a las sesiones del taller fue irregular por problemas de conexión e imprevistos de índole familiar.

La organización de los resultados responde a los objetivos específicos planteados para la presente investigación. En ese sentido, para la categoría prácticas lectoras se han

identificado tres subcategorías: caracterización de los artefactos letrados con los que interactúan, interacciones con los artefactos letrados y prácticas lectoras de niños de cuatro años. Estas corresponden a las preguntas específicas formuladas en la presente investigación.

5.1 Caracterización de los artefactos letrados

En la subcategoría caracterización de los artefactos letrados se presenta información sobre las características de los artefactos letrados con los cuales interactuaron los niños participantes. Se ha considerado el soporte (tradicional o soporte electrónico) y el contenido (la variedad de géneros, títulos y temática) del artefacto letrado. Para ello, se utilizó la información recogida en el anecdotario, en la guía de observación participante y en la guía de entrevista semiestructurada.

5.1.1 Características de los artefactos letrados, según soporte:

Una forma de clasificar, diferenciar y caracterizar a los artefactos letrados es a partir del tipo de material en el que se presentan y sus cualidades físicas. En otros términos, el soporte que permite el acceso al texto y cómo estas particularidades del objeto portador son percibidas por los participantes del estudio.

Artefactos letrados de soporte tradicional

Un artefacto letrado de soporte tradicional es aquel material de lectura que forma parte de la cultura escrita popular como el libro, que presenta un texto impreso, compaginado, encuadernado y empastado. En ese sentido, se halló que durante la muestra del momento de lectura que compartieron los participantes a través de un corto video,

utilizaron artefactos letrados de soporte tradicional, específicamente, libros de cuentos para niños. Sin embargo, cada libro presentaba características particulares.

En el anecdotario, se pudo registrar el cuento de la editorial Centauro, “Don cebolla es un curioso” que pertenece al kit de cuentos de la colección de textos para niños de tres años. Este tipo de cuento es de tapa semi-blanda, de tamaño mediano (formato 21x21 cm) y tiene hojas de papel impresas a color.

Por otro lado, en mayor número, se encontraron libros de cartón, de tapa dura, con imágenes a todo color, laminados y de tamaño pequeño (formato 12x12 cm). Estas características son semejantes a las de los cuentos leídos en las sesiones del taller vía Zoom, lo cual podría revelar que más de la mitad de los participantes ha tenido contacto directo con textos similares a los que vieron en pantalla. Un aspecto importante a considerar para entender sus conductas, acciones e interacciones durante las reuniones sincrónicas de lectura.

Finalmente, se encontró un libro de tapa blanda y de tamaño oficio, compuesto por hojas de papel a todo color, engrapadas y empastadas con cartón diseñado con forma de cocodrilo. Este tipo de libro, en particular tiene una sección al reverso de la portada y de la contraportada con preguntas de tipo literal sobre los personajes y las escenas del cuento, una actividad para asociar la imagen del personaje con su descripción, un laberinto y una sopa de letras para encontrar palabras significativas del texto.

Aun cuando, se ha observado ciertas diferencias en las características físicas de los artefactos letrados utilizados por los participantes, comparten como característica común el libro impreso como soporte tradicional en el que predominan la variedad de

colores y la ligereza del material. Por lo tanto, pareciera que estas características de los libros, atraen y gustan al niño.

Artefactos letrados de soporte electrónico

De acuerdo con las respuestas que brindaron los participantes en la entrevista semiestructurada, se encontró que la totalidad de la muestra ha participado de momentos de lectura a través de la pantalla, por lo menos en una ocasión. Sin embargo, no hay unanimidad con respecto al dispositivo digital, a pesar, de encontrar una marcada preferencia por el uso del celular.

Por un lado, la mayoría indicó que ha leído un cuento solo en el celular; aunque otros indicaron a la tablet; y a la laptop como aparatos tecnológicos que usan de manera conjunta con el celular. En ese sentido, este dato podría revelar una preferencia por el celular como el artefacto letrado de soporte electrónico por parte de los participantes de la investigación. Asimismo, se registró en el anecdotario, un comentario de un participante sobre el uso de cuentos digitalizados en versión PDF, y un número mayor de participantes indicó que acceden a videocuentos en YouTube.

Este último dato puede resultar relevante, porque el cuento en PDF puede precisar una doble intervención de los padres de familia, primero como facilitadores y agentes proveedores del acceso al material digital y segundo como mediadores directo de la lectura, al realizar una lectura en voz alta para acercar el contenido y el significado del texto a su menor hijo o hija. De una forma distinta, el videocuento parece requerir una participación menos activa del adulto, siendo la labor de facilitador del acceso a la web y

al video su principal función para exponer al estudiante a la diversidad de signos y códigos sonoros, visuales y de movimiento que ofrece este tipo de relatos animados y digitalizados en video. Por lo tanto, esta realidad parece sugerir la presencia de una interacción mediada, principalmente, por la presencia de un adulto con conocimiento del espacio digital y de las aplicaciones web necesarias para entrar en contacto con materiales de lectura alternativos al tradicional libro de cuentos.

Algunos criterios que podrían influir en el uso predominante de los artefactos mencionados son los siguientes: portabilidad, accesibilidad, facilidad de uso y precio. En el caso del celular, como artefacto tecnológico móvil que los adultos y participantes tienen a disposición las 24 horas del día en el hogar, y a través del cual realizan varias actividades importantes de su vida cotidiana. Es de fácil acceso y de uso frecuente, tanto para los adultos como para los estudiantes. A diferencia de otros equipos tecnológicos resulta económico y la disponibilidad de una variedad de empresas de telefonía móvil permite acceder a ellos a precios módicos y con facilidades de pago.

La tablet también es portátil, aunque tiene mayor tamaño, dimensión, peso y costo. Por último, la laptop es la más pesada y grande, y por su dimensión y funciones requiere de mayor conocimiento y dominio tecnológico. A pesar de resultar indispensable para realizar actividades académicas desde el hogar, es más costosa.

En resumen, se ha encontrado evidencias que sugieren que los participantes han tenido acceso y contacto con artefactos letrados académicos (ALA) y tecnológicos (ALT) con ciertas diferencias. En cuanto a los primeros, los ALA de soporte tradicional utilizados fueron libros de cuentos de tapa dura y de tapa blanda, manejables y de fácil

acceso para los estudiantes. En cambio, los ALT, según lo manifestado por los participantes, el soporte tecnológico más utilizado es el celular. En este dispositivo tecnológico realizaron la lectura de libros de cuentos en formato de video, con la intervención del adulto acompañante para brindar el acceso al contenido del texto a través del audio y la animación en pantalla, y en formato PDF, que requirió de una lectura compartida en voz alta. Finalmente, es importante destacar el rol mediador del adulto acompañante para facilitar el acceso a los artefactos de soporte tecnológico y el ingreso a aplicaciones web y materiales digitales que ofrecen otra variedad de lecturas a las que les ponen voz y sentido en el espacio del hogar.

5.1.2 Características de los artefactos letrados, según forma y fondo

Para caracterizar los cuentos elegidos por los participantes en el momento de lectura de artefactos de soporte tradicional, se presenta un análisis de forma y fondo de los textos.

Aspectos de forma

Por un lado, con respecto a la forma, se describirán aspectos como el tipo de texto, el género y subgénero literario, el número de páginas y el tipo de narración.

Los cuentos leídos en el hogar durante el momento de lectura pertenecían a la literatura infantil. Los participantes eligieron el género narrativo y el subgénero cuento. Asimismo, el número de páginas fue variado y en todos los casos superó las cinco páginas. Por último, la narración fue a partir de un narrador omnisciente en tercera persona.

Con respecto a los cuentos utilizados del taller de lectura, estos tenían las mismas características que los utilizados en el hogar en cuanto a género, subgénero literario y tipo de narrador, y solo diferían en la extensión, mayor a seis páginas.

Aspectos de fondo

Por otro lado, en relación con el fondo, se analiza el tema, el mensaje y los personajes de los cuentos.

En cuanto a los temas, se encontraron los siguientes: 1) la curiosidad como elemento desencadenador de la historia se repitió en mayor medida; 2) el miedo y sus causas en una situación cotidiana en el hogar, 3) la competencia entre dos personajes; y, 4) la tolerancia frente a momentos de espera para lograr una convivencia armónica. De las temáticas mencionadas, todas se centraron en situaciones, vivencias y emociones cotidianas que les ocurren a los niños y niñas. En los textos, se explicaba la naturaleza de estas experiencias y se mostraban las formas de responder en dichas circunstancias.

En relación con el mensaje de los cuentos, se observó que estaba orientado hacia la práctica de valores como el respeto, la prudencia y la honestidad. Asimismo, las imágenes, ideas y frases sugerían una intención educativa. Por lo tanto, se ha podido encontrar que los cuentos se constituyen en un elemento motivador para la adquisición de actitudes y valores culturalmente aceptados en el mundo adulto.

Lo anteriormente expuesto, se pudo registrar en el anecdotario, en las intervenciones del adulto acompañante, quien hizo preguntas que pueden interpretarse como una mención y un recuento de eventos vinculados al contenido educativo al cierre

del momento lector. A continuación, se presenta un fragmento del diálogo posterior a la lectura entre NA2 y su mamá:

Mamá: ¿Y cómo era Don cebolla? (Mirando a NA2)

NA2: Ambas contestaron al unísono – Era muy curioso.

Mamá: ¿Y qué le pasó cuando vio la olla? ¿Qué quiso hacer?

NA2: Es que se quiere ver la olla.

Mamá: ¿Quería ver qué había en la olla? ¿no? Muy bien. ¿Y qué le gritaban sus amigos, las verduras?

NA2: No, no, no entres ahí (riendo). No entres.

Mamá: ¿Y qué le pasó a Don cebolla al final?

NA2: Y se cayó de espalda y después de quedó pegajoso.

En esta evidencia, se puede encontrar la presencia de preguntas formuladas por el adulto, las cuales abordaron el accionar peligroso del personaje principal y las consecuencias que sufrió en la trama del relato. Entonces, se puede entender que el adulto, como parte de su rol mediador, utiliza la información del texto para guiar al niño en el descubrimiento información y en la reflexión sobre la temática o mensaje del relato. Con respecto a la cita anterior, el adulto optó por apropiarse del contenido educativo del texto para favorecer la adquisición de un aprendizaje nuevo: la curiosidad sin conciencia de riesgo puede resultar peligrosa.

Con respecto a los personajes principales de los cuentos, en el anecdotario se registró que, para el momento de lectura de artefactos de soporte tradicional, hubo una coincidencia en la elección de cuentos que tenían como protagonista a uno o varios

animales. Otros personajes presentes en los cuentos fueron: un personaje de una serie animada de televisión y las verduras.

En el anecdotario, se pudo registrar comentarios de los padres de familia, quienes indicaron que, en los mercados próximos a la institución educativa y a su zona de residencia, la oferta de libros para niños comprende principalmente cuentos tradicionales, de editoriales de colecciones de textos escolares para el Nivel Inicial y algunos cuentos sobre animales y sobre el cuidado del medio ambiente. Estos artefactos letrados tienen un costo de 15 soles, un precio económico que los padres de familia de un contexto sociocultural medio bajo pueden costear.

En la entrevista semi-estructurada, los participantes fueron consultados sobre sus personajes favoritos en los cuentos y sus respuestas incluyeron con una mayor preferencia a los animales y los superhéroes; seguidos de los futbolistas, y en menor medida, plantas, dinosaurios, personajes de la televisión como Elmo y otros niños. Esta pregunta fue abierta y algunos de los participantes lograron mencionar más de un personaje favorito. Sin embargo, sus respuestas, también, hicieron referencia a temáticas diversas y diferentes a las de sus cuentos predilectos seleccionados para la lectura en el hogar.

En consecuencia, dada la información que aportaron, se puede entender que la totalidad de participantes tuvo la oportunidad de revisar, tocar y escuchar cuentos que tienen diversos tipos de personajes, con cierta inclinación hacia aquellos relatos protagonizados por animales. Dichos personajes al parecer despertaron el interés de los niños y las niñas con mayor frecuencia que otros tópicos que, también, pertenecen a la literatura infantil. Asimismo, los cuentos del momento de lectura en el hogar trataron

sobre vivencias propias de la infancia, lo cual pudo facilitar que los pequeños lectores se vean reflejados en los personajes y se sientan identificados con estas historias. Finalmente, se pudo encontrar que, en la formulación de interrogantes durante el diálogo posterior a la lectura, los padres recogieron algunos mensajes implícitos sobre la promoción de la práctica de valores y el conocimiento de las emociones a través de preguntas literales.

En relación con la pregunta específica ¿Qué características tienen los artefactos letrados con los que interactúan los niños de cuatro años en un contexto de enseñanza remota de emergencia? Se pudo encontrar que los artefactos letrados con los que interactuaron los participantes durante el momento de lectura en el hogar y en el taller, pueden caracterizarse a nivel de soporte, por ser materiales de lectura impresos de tipo tradicional cuya lectura permite el contacto directo con las páginas del cuento. Y a nivel de forma y fondo, tienen una extensión media menor a 10 páginas, pertenecen al género narrativo y subgénero cuento, que incluyen personajes ficticios, que casi en su mayoría son animales, hecho que se justifica en la preferencia que evidenciaron los participantes durante la entrevista hacia aquellos cuentos que comparten la temática de los animales. Todas las características mencionadas parecieran resultar atractivas para el niño, pues se siente interesado en interactuar con los libros, manipularlos, observarlos y leerlos.

Por último, la lectura de cuentos en el hogar generó la oportunidad de diálogo entre el adulto mediador y el niño para construir saberes y adquirir actitudes y valores propios de la cultura a la que pertenece.

5.2 Interacciones mediadas por los artefactos letrados

En esta subcategoría se presentan las formas de vinculación que establecieron los participantes con los cuentos que lograron apreciar y escuchar a través de la pantalla durante el taller de lectura (de ocho sesiones de 45 minutos cada una) vía Zoom y aquellos que observaron y tocaron de forma directa en el momento de lectura de artefactos de soporte tradicional en el hogar.

Los resultados encontrados se pueden clasificar en dos tipos de interacción: (i) afectiva y (ii) cognitiva.

5.2.1 Interacciones afectivas

En este tipo de interacción se recogen todas aquellas expresiones que permitieron identificar sensaciones de agrado, la presencia de emociones y la búsqueda de proximidad y afecto con su adulto acompañante, a partir de las situaciones presentes en el relato. Al respecto, se encontraron las siguientes manifestaciones: expresiones de alegría, comentarios de agrado, evidencias de conductas empáticas, vinculación con una vivencia personal y participación en dinámicas de juego planteadas en la lectura.

Se pudo identificar una alta frecuencia en la aparición de sonrisas y risas. Estas expresiones faciales precisan un menor concurso de las extremidades y partes gruesas del cuerpo, constituyen movimientos finos de las partes de la cara que podrían revelar satisfacción, sensación de estar contento y quizá el descubrimiento de algo gracioso. En menor medida, se pudieron observar reacciones como mostrar los pulgares arriba y aplaudir, acciones que sí comprometen un mayor concurso y movilización del cuerpo y

que podrían revelar de manera más explícita sensaciones de aprobación, celebración y consentimiento en relación con lo observado y escuchado.

En el caso de la lectura de artefactos letrados de soporte tradicional, la totalidad de participantes utilizó la sonrisa para expresar su alegría y emoción en momentos específicos de la dinámica de lectura compartida en el hogar con su adulto acompañante, por lo menos en dos ocasiones. De este grupo, la totalidad sonrió cuando eligió el cuento de su agrado, y algunos lo hicieron además ante el anuncio del adulto sobre el inicio de la lectura.

A modo de ejemplo, se presenta el siguiente fragmento de la lectura compartida entre NO3 y su mamá:

NO3: Cogió el cuento con la mano izquierda. Empezó a señalar con la derecha. Fue describiendo lo que veía en la portada, señalando las imágenes con su dedo índice, mientras, permanecía sentado con las piernas cruzadas. A continuación, dijo: “Aquí hay un oso, 3 familias. Es Ricitos, los 3 osos.”

Mamá: Ricitos de Oro y los 3 osos.

NO7: Sí, Ricitos de Oro y los 3 osos. Mamá, vamos a comenzar el cuento (sonriente).

El uso de la expresión de alegría parece transmitir una respuesta de agrado y satisfacción en relación con el relato que está próximo a escuchar. También se pudo observar el uso de la sonrisa al momento de externalizar un gusto compartido con el personaje principal y como una acción simultánea para acompañar la expresión verbal de

una conclusión sobre las características del personaje antagónico del cuento. Finalmente, la risa se presentó en una única ocasión, en lo que parece ser una imitación de la expresión de los personajes secundarios al advertir del peligro al protagonista, ante el descubrimiento y la comprensión de algo que está oculto para los demás.

Por lo tanto, los resultados parecen indicar una tendencia hacia la expresión de la alegría principalmente a través de las sonrisas y la risa, que tuvieron mayor presencia en tanto en el taller de lectura vía Zoom como en la interacción directa con artefactos de soporte tradicional. Particularmente, la sonrisa es aquella a la que recurrió la totalidad de participantes, ya sea en uno o en otro evento lector para expresar con el lenguaje corporal y gestual las sensaciones de júbilo y gozo que les produjo la lectura de los cuentos.

Otra vía para la expresión de emociones positivas fue el uso del lenguaje verbal. Así, se registraron comentarios de satisfacción y agrado que hacían referencia a algunas escenas del cuento escuchado en el taller de lectura.

A nivel de expresión verbal, la complacencia y el gusto fueron expuestos en relación con un objeto presente en el cuento. Esto ocurrió con NO1, quien manifestó “*Miss, me gustó la copa*” haciendo referencia al premio que recibió el personaje principal del cuento al final del relato, luego de ayudar a sus amigos a encontrar la pelota perdida. La alusión a la copa, pudo estar vinculada a la experiencia personal del participante con el deporte, ya que practica el fútbol, y la experiencia de competir, ganar y/o perder le resulta familiar.

Otros participantes hicieron lo propio; es decir compartieron de manera oral una valoración positiva sobre lo escuchado, pero en este caso ante la situación lúdica

planteada por el autor en el texto. Esto se registró, por ejemplo, en el discurso de NA2, quien comentó *“Es que yo, me gustó la parte más fabulosa es la secadora”*, aludiendo a la solicitud planteada en el texto para soplar y ayudar a secar al personaje principal, quien tenía la secadora rota. Esta experiencia fue muy significativa para NA2, quien se mostró risueña y alegre cuando hizo esta mención, y estuvo muy próxima a la pantalla para participar activamente en la sesión.

Otros participantes valoraron como positiva y favorable la presencia de un personaje como elemento desencadenante y determinante de la sensación de agrado que les produjo el cuento escuchado. Este fue el caso de NO1, que dijo *“Lo que me gustó del cuento fue el conejito, que oso llevó en su sombrero”*. El personaje al que hizo mención apareció de manera sorpresiva al levantar la primera solapa del cuento que estaba ubicada en la imagen del sombrero del oso. Este descubrimiento al parecer generó un impacto en él, ya que, a pesar, que luego aparecieron más personajes, bajo la misma dinámica de levantar solapas, no hizo una mención similar ante la presencia de los demás, que a comparación del conejo eran visualmente más pequeños. Quizá este detalle a nivel visual pudo influir en que fuese captado con mayor claridad por el participante y le permitió evocarlo al final de la lectura.

Por otro lado, algunos participantes manifestaron su aprobación hacia un suceso del cuento con vinculación afectiva en interacción con un familiar cercano y con amigos. Esta fue la percepción de NA1 quien mencionó *“Me gustó cuando encontró a su mamá. Encontró al señor Conejo, a la ardilla, con el sapo Pepe”*. Al término de este enunciado, la participante abrazó a su mamá y esbozó una sonrisa. Para ella, este pasaje del cuento

parece haber generado un sentimiento de pertenencia y de conexión con la familia que manifestó con una muestra de afecto directa. En este caso, el rol mediador del adulto consistió en ser receptor de las respuestas emocionales y expresiones afectivas que generaron los personajes y sus vivencias en el niño o niña participante. En la lógica del cuento, el reencuentro madre-hijo resultó significativo para el protagonista; y, por consiguiente, en los pequeños lectores, ya que la búsqueda de su ser querido se expuso desde la primera página y la trama presentó varios intentos fallidos por lograr encontrarla.

En el caso de la lectura compartida con su adulto acompañante en el hogar, las respuestas obtenidas y registradas de parte de los participantes fueron cortas y afirmativas al ser consultados si el cuento fue de su agrado. En ese sentido, la totalidad de participantes respondió diciendo “sí”, sin agregar mayor explicación a sus respuestas y sin señalar una escena o un personaje en particular como elemento motivador de esta sensación de satisfacción posterior a la lectura. En este contexto, se pudo encontrar la aprobación unánime hacia el cuento leído, un texto familiar para ellos y de lectura repetida que pudieron elegir y disfrutar en la comodidad de su espacio de lectura en casa y en la voz de su adulto acompañante. Quizá la ausencia de referencias a aspectos específicos del relato puede estar relacionada con una valoración general del texto; en otras palabras, el gusto expresado englobaba a todos los elementos en su conjunto. Y a través de su lenguaje corporal y gestual, sonrisas, risas y proximidad física al cuento pudieron demostrar agrado y satisfacción durante el momento de interacción con su cuento favorito a partir de la mediación de su adulto acompañante.

Los hallazgos expuestos parecen develar que los participantes lograron expresar su agrado con la frase “me gustó...” en el momento del diálogo posterior a la lectura del cuento. Esto le ocurrió a la totalidad de participantes, quienes en distintas sesiones del taller lograron verbalizar la sensación de disfrute que les produjo un elemento o hecho específico de la lectura. Del mismo modo, en el momento de lectura compartida y mediada por su adulto acompañante, expresaron con un “sí” su agrado por el cuento leído.

Por último, se encontró que las situaciones lúdicas y los sucesos del cuento con vinculación afectiva son los que están presentes con mayor frecuencia en el discurso de los participantes cuando desean valorar positivamente la experiencia de lectura.

Otro grupo de evidencias de interacciones enfocadas en la expresión de emociones y muestras de afecto relacionadas con los relatos escuchados corresponden a lo que podría denominarse manifestaciones de empatía de los participantes hacia los personajes del cuento. Estas se identificaron únicamente en las sesiones del taller de lectura vía Zoom. Las conductas empáticas parecen haberse suscitado cuando los niños y niñas encontraron un suceso movilizador de las emociones en el curso del relato.

Las conductas que se observaron podrían estar vinculadas con una respuesta de apoyo, contención o solidaridad con el sentimiento de alguien o con la situación vivida por otro. De acuerdo a lo observado, parecían tener como estímulo al texto y como receptor a los personajes del cuento. En ese sentido, se pudo registrar a participantes que abrieron o se cubrieron la boca cuando observaron que el protagonista perdió un objeto. Esta acción se repitió cuando observaron que un objeto valioso para el protagonista se rompió. Y la totalidad de participantes respondieron de la misma forma cuando el

protagonista estuvo en peligro. Por lo tanto, la reacción de llevarse la mano a la boca podría ser la expresión no verbal de una emoción de asombro, vinculada con la preocupación o angustia que podría sentir el protagonista.

Por otro lado, se encontró la acción de cubrirse el cuello cuando el personaje principal experimentó la sensación de frío. Acto que podría interpretarse como un reflejo de lo observado, una imitación del sentir y accionar del personaje ante una sensación que les puede resultar familiar.

La totalidad de participantes tuvo respuestas que se caracterizaron por la expresión de afecto, como sonreír y abrazar a mamá cuando observaron el reencuentro del protagonista con su mamá, y mandaron besos hacia la pantalla cuando vieron al protagonista triste. Estas interacciones dirigidas hacia el adulto acompañante luego de lo que parece ser el reconocimiento de una emoción en el protagonista (miedo, preocupación, angustia y tristeza) podrían revelar que la vinculación afectiva desarrollada con su figura paterna que fue trasladada hacia la experiencia de lectura. En consecuencia, los niños fueron capaces de situarse afectivamente en ambos espacios: en un espacio intangible, identificaron la emoción e intentaron responder al protagonista realizando acciones frente a la pantalla, y en un espacio tangible, para dar y recibir caricias y muestras de afecto con la mamá en contacto directo con un sujeto fiable y cercano. Este mediador adulto adoptó la función de puente socio-afectivo, ya que se convirtió en una extensión del protagonista y de los personajes del cuento para favorecer en el niño, la expresión de emociones propias y la construcción de lazos socio-afectivos a partir del reconocimiento y la atención de los estados emocionales de los demás.

A partir de los resultados expuestos, se puede entender que los participantes sintonizaron con las emociones que podría experimentar el protagonista ante determinadas circunstancias presentes en la historia, apoyándose en su adulto acompañante como soporte tangible de contacto y aproximación afectiva. En ese sentido, las acciones descritas parecen revelar que los participantes percibieron las emociones y las sensaciones de dichos personajes y manifestaron conductas de aproximación afectiva. En algunos momentos, solo las vivenciaron con su propio cuerpo y las expresaron de manera gestual; mientras que, en otro momento, y frente a la emoción tristeza, realizaron acciones que sugerían una forma de atender y contener la emoción del personaje a través de la pantalla con la palabra y la expresividad corporal.

A pesar de tener el libro de cuentos cerca durante la lectura compartida con el adulto acompañante, los participantes solo siguieron con la mirada el relato. No obstante, se observó que se balancearon y se acercaron a la página que el adulto estaba leyendo. A pesar de esta proximidad física, no hubo respuestas dirigidas hacia los personajes del texto ni conductas que revelaran cierta sintonía con las emociones que ellos podrían sentir.

Por lo tanto, únicamente en las sesiones del taller vía Zoom, se pudo reconocer la presencia de conductas semejantes a una respuesta empática adulta, y que podrían denotar cierta correspondencia a nivel afectivo y emocional con el protagonista del cuento. En algunas lecturas, hicieron suya la emoción y la necesidad del protagonista: abrigándose, expresando preocupación con sus expresiones faciales y compartiendo su alegría con los demás a través de gestos y caricias. Y en aquella lectura final, en la que el personaje estaba herido y triste, fueron capaces de mostrarse más afectivos enviando besos volados.

Por consiguiente, se puede entender que las acciones empáticas ocurrieron con mayor frecuencia y ameritaron respuestas más directas de parte de los participantes cuando estuvieron relacionadas con situaciones peligrosas, alegres y tristes; y cuando la distancia física les impidió aproximarse al encuentro directo con los personajes, recurrieron a su adulto acompañante como mediador y receptor directo de la expresión de sus emociones.

Otra forma de entablar una relación y vinculación afectiva con el texto, parece ser el descubrimiento de una coincidencia entre una anécdota de la vida personal del participante y un suceso del cuento. Esto se registró durante las sesiones del taller de lectura en la totalidad de participantes; mientras que, en el momento lector compartido entre los niños y su adulto acompañante, pocos participantes manifestaron acciones que podrían revelar cierta conexión entre sus intereses y vivencias con lo escuchado en el texto.

De la información obtenida, se encontró que todos los participantes relataron con sus propias palabras un hecho del cuento que guardaba relación con una experiencia personal propia. Por consiguiente, se pudo registrar que un mayor número se expresó sobre las actividades que eran de su agrado como jugar fútbol, usar la secadora, aplicarse crema y nadar. Por ejemplo, NA2, durante la sesión 3 del taller de lectura vía Zoom conectó la vivencia del protagonista con su experiencia utilizando la secadora después del baño: *“Es que yo, me gustó la parte más fabulosa es la secadora. Porque cuando yo me lavo, mi pelo está mojado y no puedo porque estoy enferma. Y me gusta con la secadora. Me gusta frío y caliente”* (NA2). Se puede entender que para NA2, el uso de la secadora le produce sensaciones agradables por los cambios de temperatura que esta puede

experimentar. Este es un suceso que parece ser vinculante porque la conecta a través de su propia experiencia con el disfrute que observa en el personaje.

En menor medida, otros participantes comentaron sobre un hecho relacionado con su historia familiar, como un paseo familiar y las características de los miembros de su familia. Este fue el caso de NO3 quien, en el momento de lectura compartida con su adulto acompañante, describió la portada de Ricitos de Oro y los tres osos de la siguiente manera:

NO7: Mira, mira, con su dedo índice, aquí hay uno, dos, tres.

Mamá: Sí, hay tres ositos.

NO7: Hay una mamá, un papá y un gemelito.

Mamá: Un oso, no hay gemelitos, hay un oso nada más.

Para NO3 el oso, hijo de mamá y papá, es un “gamelito”, es decir, tiene otro hermano igual a él. A pesar de verlo solo con ambos padres, utilizó este término volcando en el relato su propia vivencia personal con su hermano gemelo idéntico. La representación de familia que tiene NO3 lo llevó a interpretar la composición de la familia de los tres osos en función a su propia realidad al interior de su familia. Entonces, fue la mamá quien intervino para ayudarlo a diferenciar y ver con mayor claridad un tipo de familia distinta a la suya. En esta situación, el adulto mediador ejerce un rol de guía y facilitador en el proceso de comprensión e interpretación del texto que permite al niño descubrir nuevos significados y ampliar sus conocimientos previos sobre determinados temas, como es el caso de los distintos tipos de familias.

La totalidad de participantes, durante el taller de lectura vía Zoom habló sobre sus juguetes, específicamente, los niños y niñas comentaron que lograron encontrarlos

cuando los creyeron perdidos. La palabra “perdió” apareció de forma reiterativa en cada página del cuento “El paseo de Nina” para enfatizar la asociación que a nivel semántico existe entre dos objetos, como es el caso de “pantalón” y “botón”. Esto ocurrió con NO2, quien explicó lo ocurrido con una pieza de su rompecabezas utilizando las siguientes palabras: “*Yo perdí una pieza de mi rompecabezas en mi cuarto de juegos. Ya lo encontré, abajo de mi cama*”. Esta experiencia de perder y encontrar objetos propios y de uso cotidiano, al parecer permitió a NO2 conectarse con el relato y con la protagonista.

Los datos presentados parecen develar que la totalidad de participantes encontró similitudes y coincidencias entre un suceso del cuento y un momento específico de su vida personal y familiar. Este hallazgo coincide con el registro de comentarios en los que desarrollaron temas importantes para ellos en función de sus vivencias, al cierre de la lectura de los cuentos en ambos eventos de lectura. De este grupo de tópicos, los juguetes y las actividades que son de su agrado tuvieron mayor predominancia en su discurso. En consecuencia, ambos temas podrían ser considerados en este caso particular como elementos que aproximan a los participantes a las vivencias de los personajes y al reconocimiento de similitudes compartidas en cuanto a intereses y gustos.

Por último, los participantes se mostraron dispuestos y entusiastas frente a las invitaciones y provocaciones que les planteó la actividad de “¡Al baño, Conejito!”, para jugar, moverse e interactuar. En dichos momentos, las acciones y las reacciones de los participantes parecen sugerir la interpretación de una dinámica de juego inserta en la lectura. Esto ocurrió a pesar de que los niños y las niñas solo podían ver el libro de cuento a través de la pantalla de la laptop o el celular de su adulto acompañante.

Un aspecto importante a considerar es que el “¡Al baño, Conejito!” tiene una característica peculiar. Este cuento invita a los lectores a participar activamente, interactuar con el protagonista y formar parte de la historia a través de frases en imperativo y en forma de pregunta. En el caso de los niños y las niñas participantes, estos respondieron a la necesidad de ayudar a secar al personaje principal ante el hallazgo de una secadora descompuesta.

De manera puntual, se pudo encontrar que la totalidad de la muestra participó en la dinámica de interacción lúdica en la que simularon que el protagonista estaba frente a ellos. Solo ante dos propuestas hubo variación en el número de participantes: ante el llamado para abrir la ducha y ante el pedido para encender el secador. Asimismo, estas dos invitaciones del texto hicieron referencia a una acción sobre un objeto; es decir, el contacto y el acercamiento de los lectores fue para tocar y hacer “funcionar” la ducha y la secadora. En cambio, las propuestas que tuvieron una acogida total por parte los integrantes de la muestra, les solicitó actuar sobre el personaje principal; es decir, tocarlo, acariciarlo, soplarle y aplicarle productos de aseo. Es importante resaltar que las imágenes que acompañaron estos mensajes del texto tuvieron al centro al protagonista en formato grande.

En consecuencia, se pudo registrar respuestas, acciones y expresiones que favorecieron una participación más activa de los niños y niñas ante el reconocimiento de una necesidad en el protagonista. Asimismo, estas conductas tan alineadas con lo propuesto en el texto podrían develar también su capacidad para seguir indicaciones.

En esta suerte de dinámicas de juego, en las que el texto en imperativo indicó qué debía hacer el lector para ayudar, los participantes realizaron movimientos implicados en actividades de cuidado e higiene. Estos forman parte de la rutina cotidiana de muchos de ellos, quienes por su edad son capaces de realizar su aseo personal con mayor autonomía.

5.2.2 Interacciones cognitivas

Este tipo de interacciones parecen agrupar a aquellas respuestas y acciones de los participantes, que sugieren la presencia y activación de procesos cognitivos básicos como la atención y la memoria, y complejos, como el pensamiento. Los niños y las niñas realizaron acciones para mantener la concentración en el relato, compartieron ideas sobre lo que escucharon y observaron, evocaron escenas significativas para ellos y explicaron con sus propias palabras la trama y el desenlace de los cuentos.

Primero, se encontraron ciertas conductas que pueden entenderse como muestras de atención y concentración durante las sesiones del taller de lectura, expresadas principalmente en: dirección de la mirada hacia el frente, disposición del cuerpo para la escucha, retorno a la posición de atención y acercamiento a la pantalla.

Primero, se registró que con una alta frecuencia los participantes dirigieron la mirada al frente y se enfocaron principalmente en las imágenes del cuento. Asimismo, durante dichos periodos de enfoque de la vista hacia adelante, los niños y niñas parecían inhibir cualquier tipo de movimiento que los alejara o distrajera de la postura de escucha activa. Esta consistió en dejar los brazos apoyados (sobre la mesa, alrededor de la silla o sobre las piernas) y sostener la posición de la cabeza orientada hacia la pantalla.

Durante el momento de lectura compartida en el hogar, varios participantes tuvieron una conducta semejante cuando su adulto acompañante les informó sobre el inicio de la lectura. En el caso de NA1 y NA2 se observó que bajaron la mirada hacia el cuento y recorrieron la página del cuento con movimientos oculares de izquierda a derecha, y de arriba abajo. Y en el caso de NO1, se recostó sobre el brazo de su mamá y dirigió la mirada hacia la carátula abriendo los ojos con atención, antes de proceder a describir lo que observaba.

Segundo, el establecimiento de una pausa para volver a centrar la atención, se encontró casi en la totalidad de participantes, con una frecuencia menor al uso de la mirada. Específicamente, ante la presencia de distractores como la comida, la llamada del adulto y el uso de algún material visible en la mesa, los participantes cambiaron su foco de atención por breves segundos y luego retornaron a su postura y posición de atención.

A diferencia de lo observado en el taller de lectura, en el momento de lectura de artefactos de soporte tradicional, solo una participante realizó algunos movimientos ajenos al curso del relato, mientras, seguía escuchando el cuento leído en voz alta por su mamá. Puntualmente, NA2 se inclinó hacia atrás, extendió la pierna y jugó a tocar un tambor imaginario con las manos, sin que estas acciones resultaran un impedimento para mantener la mirada fija en las páginas del cuento.

Tercero, el acercamiento a la pantalla se presentó en la totalidad de participantes, quienes acortaron su distancia con el texto. Esto se registró en conductas como ponerse de pie, tocar la pantalla y acercar su rostro al soporte tecnológico que utilizaron en las sesiones sincrónicas. No obstante, en la lectura compartida con su acompañante,

únicamente NA2 balanceó su cuerpo para colocarse cada vez más cerca del cuento que su mamá sostuvo con las manos, mientras, estaba sentada al lado de ella.

Cuarto, la búsqueda y la llamada al adulto acompañante para informar sobre algún elemento o contenido del texto que resultó interesante para el participante. Esto ocurrió con una frecuencia menor lo largo del taller. Sin embargo, durante el momento de lectura compartida con el adulto acompañante en el hogar, NO2 y NO3 en repetidas ocasiones señalaron y comentaron en voz alta las imágenes que observaron en sus cuentos favoritos. Con estas intervenciones, se observó una mayor interacción y participación con comentarios e ideas frente a escenas familiares. En consecuencia, se pudo registrar que el adulto acompañante en su función de mediador de lectura hizo fue el receptor y el eco de aquellos estímulos visuales y sonoros que despertaron la curiosidad y el interés de los participantes. Bajo este rol el acompañante permitió a los niños y niñas utilizar la estrategia del resaltado y la identificación de ideas principales, de forma subjetiva y aún muy empírica, y a partir de la expresión oral, por la corta edad de los participantes.

Finalmente, el cambio de la disposición del cuerpo para la escucha activa se encontró en los participantes con una alta frecuencia durante el taller de lectura. A pesar de ello, en la lectura compartida con adulto en casa, solo se identificó en muy pocas ocasiones. Por ejemplo, luego de los cambios de posición del libro que realizó la mamá de NA2, ella efectuó reajustes en su postura corporal; es decir se movió hacia el lado derecho y estiró el cuerpo hacia arriba, manteniendo la mirada fija en el texto. Y en el caso de NO1, se inclinó hacia adelante cada vez que su mamá le formuló preguntas durante la lectura del cuento.

Las conductas anteriormente descritas parecen revelar indicios de atención al desarrollo de la actividad lectora. Las más frecuentes fueron acciones que les facilitaron una mayor proximidad física con las imágenes del texto, mientras, escuchaban la lectura. Estos movimientos paralelos a los realizados por el adulto mediador parecen revelar la predisposición de su cuerpo para lograr una escucha eficiente y seguir enfocados en el curso del relato.

Otro tipo de intervenciones y acciones de los participantes fue la exposición de sus conocimientos previos antes de la lectura para reconocer algunas pistas sobre el texto, presentadas por la docente, y describir las características de la portada del cuento. Además, evocaron escenas y sucesos importantes en un momento posterior para dialogar y comentar con la docente y sus compañeros al término de la lectura.

Es importante destacar la dinámica de animación a la lectura que se planteó al inicio de cada sesión de lectura. Esta consistió en mostrar una caja mediana con dos elementos: una tarjeta de una letra del abecedario y un objeto vinculado al contenido del texto. Estos dos elementos fueron presentados como “las pistas” de un peluche de jirafa, “Yoleo”, que representó el modelo de lector que invitó a los niños a descubrir de qué trataba cada cuento antes de iniciar la lectura.

A partir de este preludeo a la lectura, la docente como adulto mediador generó una provocación para que los participantes experimenten y se familiaricen con una estrategia de anticipación al contenido del texto. Por tratarse de lectores en proceso de desarrollo, la docente optó por el uso de material concreto de tamaño mediano y grande, de colores fuertes y llamativos, y de apariencia similar a objetos reales presentes en el cuento. Al

parecer, dichas características influyeron favorablemente en la capacidad de los niños y niñas para centrar su atención y sentirse motivados a expresarse oralmente y generar ideas previas sobre la lectura.

La expresión oral de conocimientos previos se dio en dos momentos: primero frente a la visualización de las pistas, y luego, al ser consultados sobre las características de la portada.

Las participaciones orales de los niños y niñas de la muestra pueden interpretarse como manifestaciones de activación de conocimientos, que podrían vincularse a un uso de la memoria de largo plazo. Inicialmente, respondieron a interrogantes y comentaron sobre las pistas. Posteriormente, hubo algunas intervenciones que podrían estar relacionadas con un uso de la memoria de corto plazo. Cuando mencionaron ideas y datos del texto que formaron parte del momento de lectura del taller. En la dinámica de identificar pistas, se encontró una alta frecuencia de respuestas y comentarios sobre las tarjetas de letras y los objetos vinculados con el tema del cuento, y en menor medida, se registraron ideas sobre el contenido del cuento, a modo de anticipaciones.

En ese sentido, los participantes parecían disponer de conocimiento previo vinculado con los cuentos seleccionados y con algunas letras del alfabeto, ya que lograron indicar correctamente el nombre y sonido de las letras y comentaron los usos y características de elementos de uso cotidiano en el hogar como útiles de limpieza, juguetes y periódicos en un momento previo a la lectura. En este diálogo inicial, no se realizó la visualización del cuento y solo se presentaron las pistas que estuvieron relacionadas con el contenido del texto.

A modo de ejemplo, en el caso de la identificación de las letras, frente a la presentación de la tarjeta de la letra C, NO2 mencionó “*Es de mi papá, que se llama Carlos*”. La riqueza de este comentario reside en el significado que le otorgó el participante al grafema, el cual reconoce por formar parte del nombre de uno de sus adultos significativos, su papá. De esta forma, se pueden encontrar indicios de un conocimiento más específico sobre los signos gráficos íntimamente ligados con su identidad familiar.

Asimismo, un participante efectuó el descubrimiento de la utilidad del objeto presentado como pista, al observar una medalla de bronce, NO1 indicó “*Yoleo estudió muy bien y se llevó la medalla*”. A partir de este comentario, el participante identificó algunos elementos importantes sobre el objeto en cuestión: sus características, que le permitieron indicar que ese círculo de color brillante con apariencia de collar se llama *medalla*; y segundo, su utilidad o función, un premio que obtienen las personas cuando hacen algo bien.

En el momento de descripción de los elementos de la portada, durante el taller de lectura, se pudo identificar el uso de saberes previos para relatar, detallar y comentar sobre lo observado. Esto se encontró en varios participantes frente al tema de los animales y sus características.

En esta ocasión, nuevamente la intervención de la docente como adulto mediador generó un espacio propicio para que los niños y las niñas apliquen la estrategia de interrogación al texto, a partir del análisis de la portada y sus características. En este caso, el estímulo no son materiales concretos en 3D, sino la cara principal del libro de cuentos

sugerido para la sesión del día y la interrogante: ¿qué observas en la portada? En un formato 2D, los participantes lograron observar todos los dibujos y por turnos tuvieron la oportunidad de compartir ideas, comentarios y afirmaciones que fueron construyendo sobre los personajes, el lugar donde se encontraban y las posibles acciones que podrían realizar como parte del relato.

De este proceso de revisión de la portada se recogieron comentarios como el de NA2, quien comentó sobre el título y la imagen del cuento “Luna Taricaya” diciendo: *“Luna es la tortuga, ella se fue a un picnic con su mantita”*. A partir de esta intervención, se pudo entender que la participante reconoció a la tortuga por sus características físicas y la forma en la que apareció dibujada en la portada. También, identificó la manta por su color y su diseño a cuadros. Y el escenario en el que aparece la protagonista, un bosque, por la presencia de un árbol y áreas verdes. En base a estos tres elementos, pudo darse cuenta de que la actividad que podría estar realizando este personaje era un “picnic”.

Otro indicio que podría revelar la movilización de la memoria, fue la participación activa de los niños y las niñas en el diálogo posterior a la lectura del cuento. Este momento, a modo de corolario de la lectura fue sugerido y dirigido por la docente, quien planteó preguntas abiertas sobre los personajes del cuento, sus acciones y reacciones en el momento de la trama. En otros términos, dentro del rol de mediador de la lectura, facilitó el establecimiento de un ritual al término de cada sesión del taller, la participación en una tertulia literaria. En ese sentido, se registraron intervenciones en las que los participantes lograron seleccionar y mencionar escenas puntuales del cuento

escuchado con sus propias palabras, y repitieron con exactitud algunos diálogos del cuento.

A modo de ejemplo, se presenta la intervención oral de NA1 al cierre de la sesión 6: “El lobo estaba paseando por el bosque y los niños le tiraban castañas. Y luego, le dimos un beso y un corazón, porque el lobo es cariñoso, era el lobo del amor”. En su elocución, la participante destacó únicamente tres momentos del cuento: inicio, cuando el lobo sale de paseo; trama, cuando los niños exploradores le tiran castañas; y el cierre, cuando el autor solicita que los lectores consuelen al lobo enviándole besos volados.

Y en cuanto al uso de las expresiones y el discurso de los personajes por evocación espontánea, se presenta la intervención oral de NO3 al cierre de la sesión 5: “¡Llévanos contigo, Oso! (haciendo la voz más aguda). Así han ducidido y los metió en su chalina”. En su discurso, el participante incluyó la expresión literal que utilizaron los personajes secundarios para solicitar ayuda al protagonista.

De modo similar a los hallazgos presentados en relación con las sesiones del taller, en el momento de lectura en el hogar, los adultos acompañantes también propiciaron un diálogo de cierre. No obstante, se identificó un bajo número de intervenciones, con expresiones más cortas por parte de los niños y niñas. Esto pudo deberse a la variedad de preguntas formuladas por el adulto acompañante, que en un único caso coincidieron con las planteadas en el taller.

En el caso de algunos participantes, las preguntas fueron cerradas y estuvieron enfocadas en datos precisos del texto como nombres, acciones y reacciones de los personajes; es decir, las respuestas esperadas fueron de tipo literal sobre información

explícita del texto. Ante este desafío, los participantes solicitaron revisar nuevamente las páginas del cuento antes de contestar. En el caso de NA2 ocurrió en la primera pregunta, y en el caso de NA1 en la segunda, como se puede apreciar en el siguiente diálogo:

Mamá: ¿Y te gustó la historia de los Muppets Babbies?

NA1: Sí, sí (asintiendo con la cabeza, sonriente).

Mamá: ¿Qué era lo que estaban buscando los Muppets Babbies?

NA1: El sweater de Miss Nany, que era de color verde con lunares azules.

Mamá: ¿Y en lugar de encontrar el sweater qué encontraron? ¿Qué pensaron que había encontrado?

NA1: Vuelve a abrir y revisar las páginas del cuento.

NA1: Una dragona.

Mamá y NA1: Ríen.

La pregunta formulada pudo resultar confusa para NA1, ya que en el cuento el objeto hallado se presentó inicialmente como una dragona, para representar el temor que sentía el personaje ante lo desconocido, pero, después, logró calmarse y darse cuenta de que se trataba del sweater perdido.

En el caso de NO2 y NO3, fueron consultados por su adulto acompañante sobre aquellas partes del cuento que fueron de su agrado. En este caso, se trató de una pregunta abierta sobre sus escenas predilectas. No obstante, ambos consideraron necesario abrir nuevamente el libro y pasar por algunas páginas seleccionadas por ellos para comentarlas en voz alta.

Y en el caso de NO1, a pesar de enfrentarse a interrogantes cerradas, logró recordar con facilidad información específica del texto. Como ejemplo, se presenta el siguiente fragmento de diálogo posterior a la lectura:

Mamá: A ver NO1 vamos a conversar sobre este cuento. ¿Cómo se llamaba el cocodrilo? NO1: Coco

Mamá: ¿Quién decía que era muy rápida?

NO1: La lagartija.

Mamá: ¿Con quién se enfrentó Coco?

NO1: La tortuga.

Mamá: ¿Se portó bien Coco?

NO1: Mal

Mamá: ¿Por qué, ¿qué hizo Coco?

NO1: Empujó a la tortuga, eso está mal.

Mamá: Porque debemos recordar lo que la tortuga dijo, hay que esforzarse.

Las preguntas formuladas por la mamá del participante aludieron al personaje principal y se centraron tanto en la trama como en el desenlace de un cuento que ha leído en reiteradas ocasiones, y que él presentó como “su cuento favorito”. Fueron interrogantes referidas al comportamiento de protagonista, para que el participante opine al respecto.

En síntesis, la totalidad de participantes se expresó verbalmente haciendo mención de algunos sucesos de su interés y de su agrado que resultaron útiles para explicar y relatar la historia a su manera, ante la presencia de preguntas abiertas, tanto durante el taller como en el momento de lectura en el hogar. En otras palabras, se puede inferir que hubo

un intercambio de información entre el participante y el texto por invitación de los adultos mediadores de lectura, docente y madre de familia.

En el caso del taller de lectura vía Zoom, se plantearon interrogantes iniciales y se fomentó el diálogo posterior con libertad para expresar ideas en torno al texto. Y en el caso de la lectura con el adulto acompañante y en contacto directo con el texto, estuvieron más presentes las preguntas literales posteriores al momento de lectura. En consecuencia, se pudo apreciar un rol de mediador de lectura que fue propicio para la exploración de estrategias de predicción y interpelación del texto a través de material concreto como fueron las pistas (objetos reales y tarjetas) y los cuentos en físico; y material no concreto como fueron las imágenes del exterior e interior de los cuentos, proyectados a través de la pantalla. Este efecto favorable en el nivel de participación de los niños y niñas estuvo relacionado con el uso de interrogantes abiertas, que les permitió comunicar gustos, ideas, explicaciones y expresiones que estuvieron presentes en el texto. En el caso contrario, ante las interrogantes cerradas, se observó la demanda explícita de revisar las páginas del texto.

No obstante, el hallazgo antes mencionado parece indicar que los participantes recurrieron al soporte visual para poder recordar escenas del cuento que resultan importantes para ellos y que la lectura de imágenes les permitió acceder a contenidos y significados presentes en el texto.

Por otro lado, un proceso cognitivo superior que parece estar implicado en las sesiones de lectura fue el pensamiento. La interacción en este caso puede tener lugar a nivel de ideas, ya que los niños y las niñas fueron capaces de utilizar sus experiencias y

conocimientos previos para anticiparse a las escenas posteriores, una vez iniciada la lectura; y, para identificar relaciones lógicas entre las pistas y el contenido del cuento, y hacer afirmaciones finales sobre la lectura.

Durante el taller de lectura vía Zoom, la totalidad de participantes formuló lo que podría interpretarse como predicciones previas a la lectura y, en menor medida durante la lectura. En un primer momento, los participantes en más de una ocasión, hicieron comentarios y compartieron ideas que por sus características pueden cumplir el rol de hipótesis. Estas recogieron información de las pistas, de la portada y del título del cuento. Con estos insumos la totalidad de participantes hizo referencia al contenido del texto. En cambio, una vez iniciada la lectura, pocos participantes intervinieron para aportar ideas sobre el posible desenlace del cuento cuando fueron consultados por la docente.

En los momentos de revisión de la portada, la intervención de la docente como adulto mediador fue para plantear cuestionamientos que aludieron al significado de palabras, imágenes y formas presentes en la carátula. A partir de estas preguntas, extendió la invitación a los niños y niñas para verbalizar aquellos pensamientos y conocimientos que ellos pudieran disponer en relación con los observado y escuchado. Dicho de otro modo, la provocación de la docente como mediadora de lectura permitió aplicar una estrategia de formulación de lluvia de ideas sobre el contenido del cuento.

A continuación, se presenta un fragmento del diálogo previo a la lectura del cuento “Aurelio”:

-Luego de leer el título del cuento “Aurelio” la docente pregunta: ¿Qué es un Aurelio?

-NA1: El animalito que corre, el que tiene la camiseta de Perú.

-NO2: El tigre es Oreja, Cueva, porque tiene la camiseta de Cueva.

-NO1: La ardilla que está abajito se llama Aurelio y tiene que deslizarse así (moviendo la mano de izquierda a derecha). Para quitar la pelota con un derrape.

Los comentarios de los participantes recogieron lo que observaron en la portada del cuento, en la que lograron reconocer las características físicas de los personajes y su vestimenta. A partir de allí, trataron de volver sobre esa información y finalmente lograron adivinar la identidad del protagonista.

Lo anteriormente expuesto se evidenció únicamente en el momento de lectura de un participante, ya que NO1 tuvo un momento de revisión de la portada previo a la lectura, sugerido y dirigido por su adulto acompañante, mediador de lectura que jugó un rol importante, ya que durante la lectura repitió la predicción formulada por el niño para corroborar su predicción inicial.

Mamá: Nosotros siempre revisamos la carátula del cuento. ¿La carátula nos cuenta muchas cosas, sí o no, NO1?

Mamá: Entonces aquí vemos (señalando con el dedo) que hay un cocodrilo y aquí vemos la palabra...

“E” y esta ¿Cuál es? “L” (ele) ¿Qué dice acá? El co-co-drilo (mamá y NO1 lo dicen juntos de manera pausada).

Mamá: Ahora veamos qué más dirá. ¿Qué vemos acá?

NO1: Se pone de pie y levanta su mano. Vemos que un cocodrilo va a bucear (haciendo movimientos con las manos).

Mamá: ¿Qué es este animal? ¿Lo conoces?

NO1: Lagartija. Mamá: Y lo vemos a Coco, ¿qué estará haciendo ya Coco acá?

NO1: Se acerca, está empezando a nadar (posición de escucha).

Mamá: Está dentro ya del agua será. ¿A ver qué será? Vamos a descubrirlo.

NO1: (posición de escucha).

Mamá: Lee...Pregunta, ¿con quién estaba preparándose para competir?

Mamá: Lagartija, tenías razón.

En consecuencia, el adulto acompañante planteó interrogantes para recoger las hipótesis del participante y evocó sus planteamientos en el transcurso de la lectura para ayudarlo a confirmar su anticipación sobre el contenido del texto. Con esta intervención, es posible reconocer en el rol mediador la función de aproximar al lector hacia la confrontación de sus planteamientos iniciales a partir de la lectura y el descubrimiento de nuevos datos sobre los personajes y el curso del relato.

En suma, se ha podido identificar indicios que podrían revelar que los participantes utilizaron su memoria de corto plazo para construir predicciones frente a la información nueva que recogieron en las sesiones del taller de lectura, y en menor medida, durante el momento lector en el hogar, por la ausencia de oportunidades para interrogar al texto, antes de iniciar la lectura.

El momento previo a la lectura con la revisión de pistas y la descripción en voz alta de los elementos de la portada fue aquel en el que se registró un mayor número de

intervenciones por parte de los niños y niñas. Esta pausa inicial para el diálogo, propuesta por la docente mediadora ocupó mayor tiempo y tuvo como único elemento informativo a la portada. Por el contrario, durante la lectura, un momento en el que se fue descubriendo el contenido del texto y en el que hubo pausas más cortas para continuar con el relato y ver las siguientes escenas, hubo una ligera reducción en la participación de los niños y niñas.

Otro hallazgo importante fue que los participantes identificaron lo que parecen ser relaciones lógicas entre las pistas iniciales y el cuento. En ese sentido, a partir de la actividad inicial sobre las “pistas de Yoleo”, algunos niños y niñas se permitieron verbalizar sus ideas sobre el significado de los indicios presentados y su relación con el contenido del texto una vez terminada la lectura del cuento. La aplicación de una estrategia sugerida por un adulto acompañante durante el momento de lectura en el hogar de un participante, evidencia que fue presentada anteriormente.

Antes de la lectura, varios participantes expresaron las semejanzas que encontraron entre una pista y el título de la portada. Esto no ocurrió de manera uniforme en todas las sesiones del taller, pero se pudo constatar que varios participantes hallaron dichas conexiones en por lo menos una actividad de lectura. No obstante, la totalidad de participantes; en distintas sesiones del taller comunicaron las similitudes y la vinculación que fueron encontrando entre las pistas iniciales y el cuento.

En la sesión 5, se registró un mayor número de intervenciones de este tipo, antes de la lectura.

A modo de ejemplo, se presentan las intervenciones de los participantes al cierre de la lectura “Hace mucho frío, Oso”:

-NO1: El Olaf era porque hacía mucho frío.

-NA1: Olaf era por el frío, estaba nevando. Y en el calor no porque lo derrite, por eso lo pusieron como pista del cuento.

-NO2: Frío, la O porque está en frío y en Oso.

-NO3: Porque empieza con la vocal O, el oso.

En conclusión, destaca en las expresiones el conector “porque” que podría hacer explícita la conexión entre la pista y el contenido del cuento. El uso de este conector hizo más clara la asociación entre un elemento visto previamente y otro que estuvo presente en el cuento. Estas explicaciones fueron construidas como oraciones cortas y fueron más frecuentes antes de la lectura; es decir, una vez observadas las pistas; en cambio, un menor número de participantes pudo retener los datos obtenidos y las similitudes encontradas hasta el momento del diálogo final.

Por otro lado, se pudo encontrar que la totalidad de participantes logró construir un enunciado general sobre los sucesos escuchados en el cuento, sobre los personajes y sus acciones. Se pudo identificar tres elementos del texto en torno a los cuales los participantes elaboraron lo que podría entenderse como conclusiones posteriores a la lectura: 1) La pregunta inicial del cuento y las acciones del protagonista, 2) La trama del cuento y 3) El desenlace y el mensaje del cuento. Asimismo, es importante precisar que la totalidad de participantes elaboró por lo menos una idea final sobre el relato con sus propias palabras.

En los comentarios recogidos de los participantes en torno a la trama del cuento, se pudo encontrar ciertas afirmaciones sobre las razones por las que los lectores tuvieron que soplar y ayudar a secar al protagonista para solucionar un problema planteado en el cuento, “*Sí, le ayudamos a Conejito. La secadora no se puede conectar, alguien la rompió. Hay que soplar fuerte para secar. (“¡Al baño, Conejito!”*, NO2)”. En ese sentido, el participante recordó el problema presente en la trama (secadora descompuesta) y expuso la urgencia de cubrir la necesidad del participante (secarse para no enfermarse).

En resumen, a partir de lo escuchado y lo visto en cada escena del cuento, los participantes lograron identificar información relevante para dar una respuesta y comentar con sus propias palabras las razones, explicaciones y descubrimientos a los que llegaron al final de la lectura.

En relación con la pregunta específica ¿Qué tipo de interacciones establecen los niños de cuatro años con los artefactos letrados en un contexto de enseñanza remota de emergencia? Se puede afirmar que existen dos tipos de interacciones: afectivas y cognitivas. Respecto de las afectivas, se encontraron cinco interacciones. La primera, corresponde a las expresiones de alegría, principalmente la sonrisa y la risa que se evidenciaron en la totalidad de los participantes con mayor frecuencia durante el taller de lectura vía Zoom. La segunda, fue la expresión verbal de satisfacción que se registró en la totalidad de participantes, quienes disfrutaron con las escenas de la trama y con las acciones de los protagonistas del cuento. La tercera, comprende las conductas empáticas dirigidas al personaje principal del cuento y extendidas al adulto acompañante, quien al igual que el protagonista fue receptor de reacciones y expresiones de contención, afecto

y preocupación por los participantes ante situaciones tristes y de peligro. La cuarta, la conexión entre los participantes y el relato, a través del reconocimiento de cualidades e intereses compartidos con los personajes, principalmente en las temáticas de juego y de cuidado. Y la quinta, fue la inmersión en una dinámica lúdica y participativa en la que los participantes realizaron diversas acciones solicitadas por el autor teniendo como principal receptor al protagonista. Este tipo de interacción solo se registró en las sesiones del taller vía Zoom.

Por otro lado, se ha podido encontrar evidencias de seis interacciones cognitivas con una distinta frecuencia de aparición en las sesiones de lectura. En primer lugar, hubo un mayor registro de manifestaciones que pueden develar la observación y disposición atenta de los participantes durante los momentos de lectura. De este grupo de evidencias destacaron todas aquellas acciones que permitieron identificar la intención de establecer contacto visual con el texto a través de la pantalla con movimientos y ajustes en la postura y ubicación del cuerpo.

En segundo lugar, hubo un número importante de intervenciones orales vinculadas al uso de la memoria, ya que compartieron saberes previos y evocaron información obtenida durante la lectura. En ambos eventos de lectura, se pudo encontrar indicios de que los participantes captaron información relevante de las imágenes y de la lectura en voz alta y fueron colectando esos datos para construir ideas en torno al cuento. Asimismo, hicieron un comentario de cierre relatando en sus propias palabras la secuencia de hechos ocurridos en el cuento y las acciones de los personajes.

En tercer lugar, los participantes elaboraron predicciones y anticipaciones, en menor número que las interacciones cognitivas anteriores. Intervenciones que tuvieron mayor presencia en la revisión inicial de las pistas y la portada.

Por último, compartieron ideas sobre sus hallazgos en torno al cuento que podrían interpretarse como formas de expresar deducciones y conclusiones sobre lo leído. Estas se presentaron con una menor frecuencia que las demás interacciones cognitivas. Además, se registraron intervenciones orales en las que los niños y niñas participantes elaboraron explicaciones y afirmaciones sobre los personajes y los sucesos del cuento. En este caso, expresaron con el conector “porque” estas relaciones causa-efecto. Este uso del lenguaje en el discurso de los participantes puede corresponder a la búsqueda de sentido y significado ante lo visto y escuchado en el cuento.

La variedad de respuestas e intervenciones orales que parecen develar el uso de la memoria de corto y de largo plazo surgieron gracias a la participación activa de los mediadores de lectura. Tanto la docente como las madres de familia brindaron oportunidades antes, durante y después de la lectura para que los participantes puedan conocer y aplicar estrategias de anticipación, cuestionamiento y confrontación de ideas iniciales en torno a las imágenes y al contenido del texto. Gracias al concurso de ambos agentes facilitadores de la lectura fue posible recoger manifestaciones y evidencias de interacciones cognitivas, que aparecieron con mayor frecuencia ante la formulación de preguntas divergentes.

5.3 Prácticas lectoras

En cuanto a las prácticas de lectura, es relevante destacar todas acciones y las conductas que están alrededor del momento de lectura y que en su conjunto describen un estilo de lectura particular. En ese sentido, se ha identificado algunas rutinas desarrolladas y aprendidas en este periodo de enseñanza remota de emergencia que pueden clasificarse según el tipo de soporte con el que interactuaron los participantes: (i) en interacción con artefactos letrados de soporte tradicional, (ii) en interacción con artefactos letrados de soporte tecnológico, y, (iii) comunes en la interacción con ambos tipos de soporte.

5.3.1 Prácticas lectoras en interacción con artefactos letrados de soporte tradicional

Un primer grupo de prácticas lectoras identificadas fueron aquellas que se desarrollaron en contacto con los libros de cuentos que leyeron en el hogar en compañía de la figura materna.

A continuación, se presentan dichas prácticas agrupadas por subtítulos que hacen referencia a ciertas rutinas antes de la lectura, hábitos durante la lectura, momentos posteriores a la lectura, el rol mediador del adulto, los espacios utilizados, y los tipos de lectura identificados.

Elección de la lectura

En el momento de lectura en el hogar, se pudo observar que los participantes escogieron el cuento a leer de manera autónoma. En tal sentido, se pudo registrar frases como:

“A ver escoge un cuento para leer” (mamá de NA2). “Este” (abrazando el cuento)” (NA2)

“Ahora voy a leer mi libro de los Muppets Babies” (NA1)

“Ahora voy a elegir mi cuento” (NO1)

“Voy a elegir mi cuento especial” (NO6)

“Yo quiero este porque acá hay una patita, mira” (NO7)

Dichas expresiones muestran seguridad para la elección de un cuento identificado por ellos como “favorito”. En ese sentido, los participantes realizaron esta práctica de manera independiente, pero con algunas diferencias particulares.

En el caso de NA2, su mamá promovió la elección y ella escogió y tomó con afecto y rapidez el primer libro de una pila de cuentos.

De modo similar, NO1 pasó los dedos por un grupo de cuentos; sin embargo, él parecía estar buscando específicamente uno que tenía en mente y que había decidido leer con anticipación, ya que de manera explícita anunció el objetivo de su búsqueda.

La elección de cuentos por parte de NO6 y NO7 fue semejante a la de los participantes referidos anteriormente, ya que su accionar consistió en retirar varios cuentos y ponerlos a un lado para encontrar uno en particular que les resultó interesante. En el caso de NO6, se trató de su cuento “especial” y en el caso de NO7, la selección respondió a la presencia de un personaje de su agrado.

Por consiguiente, se puede reconocer la presencia de *una práctica de elección autónoma de la lectura*. Esta consistió principalmente en ubicar entre varios ejemplares, un cuento que cumpla con requisitos como: ser el predilecto, de lectura frecuente, y contar con la presencia de imágenes y personajes que sean del agrado del lector. Cabe resaltar, que la elección de la lectura respondió a una invitación de parte del adulto acompañante,

quien en su rol de mediador permitió al participante situarse como protagonista y agente activo de este evento lector iniciando con la selección del cuento.

Frecuencia y momento del día

Un aspecto importante para determinar la presencia de una práctica lectora es la periodicidad con la que se lleva a cabo una acción de interacción con el texto, y en qué circunstancias, contexto y espacio ocurren. Si estos componentes del momento lector se

repiten de manera continua a lo largo del tiempo, podrían ser un indicio del establecimiento de una rutina lectora por parte de los participantes y de sus acompañantes.

Cuando los participantes fueron consultados por la frecuencia de lectura de cuentos durante la semana, ellos brindaron información que permitió conocer que realizan la lectura de un cuento por día, dos veces por semana como mínimo.

Para responder a esta pregunta, los participantes llevaron un registro del número de cuentos leídos por día en un lectómetro, con la supervisión y el apoyo constante de su adulto acompañante, durante un periodo de dos semanas.

Por consiguiente, se obtuvo que un grupo de participantes les leen un cuento todos los días por la noche; un grupo de similar número, realiza la actividad de lectura de dos a tres veces por semana; y en un único caso, cinco veces por semana. Entonces, se observa que la lectura es una práctica frecuente en la mayoría de participantes, ya que están inmersos en momentos de lectura en sus hogares más de cuatro días por semana, y la totalidad, por lo menos dos días a la semana.

La mayoría de los participantes realiza la lectura exclusivamente antes de dormir, como parte de un ritual previo al momento de descanso. A un grupo minoritario, le leen

cuentos dos veces al día, en la tarde y en la noche. Y en un único caso, este evento lector ocurre en la tarde o en la noche. En consecuencia, las respuestas obtenidas parecen develar la presencia de una *práctica de lectura nocturna*. Un momento de encuentro y reunión entre padres y niños previo al cierre del día, como una actividad que produce distensión y relajación, y que prepara al niño para el momento de dormir.

Mediación de lectura en el hogar

En relación con la mediación del momento de lectura de artefactos de soporte tradicional, en la mayoría de participantes, se ha registrado un tipo de lectura en voz alta realizado por la mamá. En cambio, la participante, NA1, leyó por sí sola y recurrió a su mamá solo para identificar algunas letras en el texto y proseguir con la lectura. En consecuencia, en dicho caso se registró una lectura autónoma, mediada y sostenida por el adulto acompañante, cuya participación surgió a demanda de la niña, y en momentos puntuales.

Dentro del grupo de participantes que ejerció el rol de oyente e interpretante del cuento leído, las acompañantes de NA2 y NO1 realizaron la lectura, cambiaron la entonación de la voz para representar a los personajes del cuento, hicieron pausas y dirigieron la lectura desde el primer momento. A continuación, se presentarán dos fragmentos que describen la actividad de mediación de lectura en el hogar.

En primer lugar, la experiencia de NA2 y su mamá:

Luego de sacar el primer cuento de la pila de libros, NA2 se lo entregó a su mamá.

“Vamos a ver” – dijo la mamá sentada al costado de NA2. Mamá sostuvo el libro con ambas manos y lo colocó al frente extendiendo los brazos. Acto seguido, inició con la

lectura del título, el autor y la editorial de la portada del cuento. En ese momento, NA2 se aproximó a su mamá e inclinó la cabeza en dirección al libro de cuento (NA2 y su mamá).

En segundo lugar, la experiencia de NO1 y su mamá:

Después de escoger el libro del cocodrilo, NO1 se lo entregó a su mamá. Segundos más tarde, se sentó en el sillón junto a ella, le pasó el brazo derecho por la espalda y acomodó su cabeza y mentón sobre su brazo. En esta posición mantuvo la mirada fija en el libro de cuento. La mamá cogió el libro y le formuló preguntas sobre lo que vieron en la portada. Después, leyó el título y abrió el cuento para comenzar con la lectura (NO1 y su mamá).

De acuerdo con las evidencias presentadas, se puede entender que los participantes comprendieron el rol mediador que ejercía el adulto. De manera espontánea y a modo de ritual, le proporcionaron el cuento y se acomodaron cerca de ellos para escuchar la historia y observar las imágenes. Además, los adultos acompañantes facilitaron la comprensión del texto y la capacidad de imaginación de los participantes al usar un tono de voz diferente, plantear preguntas iniciales y ofrecer un espacio cómodo para que niño pueda adoptar una postura favorable para la escucha activa.

A diferencia de los participantes mencionados, NO6 y de NO7 realizaron una primera revisión y exposición de ideas en torno a las imágenes del cuento, mientras pasaron las páginas. Posteriormente, la acompañante se aproximó, tomó el libro entre sus manos y empezó a leerlo, señalando las imágenes de cada página.

Los hallazgos presentados, parecen develar la existencia de una *práctica lectora de mediación activa y otra de mediación compartida*, que se desarrolló en dos grupos de participantes. Un primer grupo, conformado por la mayoría de participantes, solicitó la mediación de lectura para la revisión, lectura y diálogo a partir del texto; siendo ellos mismos quienes iniciaron el ritual lector seleccionando el cuento del día.

Por el contrario, un segundo grupo, integrado por un menor número de participantes, se posicionó en el rol de lector activo realizando una lectura de imágenes previa a la lectura compartida; y una vez concluido este ritual inicial, cedieron al adulto acompañante la conducción del momento lector.

Espacio de lectura en el hogar

El momento de lectura de artefactos de soporte tradicional que compartieron los participantes estuvo ambientado en tres espacios diferentes dentro del hogar: la sala, el comedor y el cuarto.

La sala fue el espacio elegido por los participantes NA2 y NO1. En el caso de la primera, tanto ella como su mamá se sentaron sobre un tapete, en el piso de la sala, con una cajita llena de cuentos. En cambio, en el segundo caso, se observó que la biblioteca estaba ubicada en la sala de la casa. En este espacio, se encontraban dos sillones con cojines pequeños y un estante con cuentos. Tanto el participante como su mamá utilizaron el sillón para sentarse a leer el cuento.

El comedor fue el espacio donde estuvo ambientada la lectura de cuento que realizó NA1. El ejemplar seleccionado estaba dispuesto sobre la mesa, en una caja de

cartón junto a otros cuentos. Entonces, para la lectura, la participante estuvo sentada en una silla y apoyó los brazos sobre la mesa para sostener el libro.

Los participantes NO6 y NO7 utilizaron sus cuartos como espacios de lectura. En dicho lugar, tenían una cajita con cuentos de diferentes tamaños. Específicamente, el momento lector se desarrolló en la cama, mientras el primero se mantuvo sentado con las piernas cruzadas, el segundo estuvo echado con las piernas extendidas.

Por otro lado, durante la entrevista realizada a los participantes, se obtuvo que la mayoría acondicionó un espacio de su cuarto o de la sala para colocar sus cuentos; mientras que la minoría contaba con un espacio específico como biblioteca, para guardar la colección de cuentos y para realizar la lectura.

Durante la entrevista, se pudo recoger que un grupo de participantes suele guardar sus cuentos en un librero pequeño dentro de su cuarto; otro grupo, los coloca en un estante de la sala; y, solo en un único caso, se registró un grupo de cuentos para niños organizados en una biblioteca. En el caso del primer grupo, los libros de cuentos permanecieron en un espacio de uso y tránsito frecuente del participante, de fácil acceso y a libre disposición. En el segundo caso, se encontraban en un espacio común y abierto por el que transitaban los distintos miembros de la familia; es decir, no era de uso exclusivo del estudiante. En el tercer caso, estuvieron acomodados en un mueble con estantes a la altura del participante y en el que se logró observar más de 10 libros.

En síntesis, solo en el caso de NO1, se encontró una biblioteca en casa, y un mueble acondicionado para el momento de lectura. Sin embargo, la totalidad de participantes parece haber desarrollado la *práctica de lectura en el contexto de un rincón*

lector que puede pertenecer tanto a un espacio especial para el estudiante, como su cuarto, o a un espacio común como la sala o la biblioteca de la casa. La delimitación de este espacio, parece estar determinada por la presencia de los cuentos, más que por la ubicación dentro del inmueble familiar. En ese sentido, estaban dispuestos en un mobiliario tradicionalmente utilizado para este fin como fueron los estantes y el mueble de biblioteca, y en un contenedor acondicionado como la caja.

Por lo tanto, se evidenció que todos los participantes contaban con un organizador y una selección de cuentos dentro del hogar que les permitió vivir la experiencia lectora compartida a través del video, y que puede ser el mismo que utilizan a lo largo de la semana.

Tipos de lectura

De acuerdo con lo observado en el momento lector en el hogar, se pudo identificar dinámicas de interacción con el texto y con el mediador acompañante que parecen coincidir con tres tipos de lectura: lectura de imágenes, lectura en voz alta y lectura compartida.

Lectura de imágenes

Con respecto a la lectura de imágenes, los participantes NO6 y NO7 describieron lo que observaron en las ilustraciones de los cuentos que eligieron. Este procedimiento se repitió con cada página del cuento, desde la portada hasta la última página. A continuación, se presenta la siguiente evidencia:

NO6: Este es el cuento, espera tu turno. Lo dijo de manera pausada y colocó un dedo despacio, palabra por palabra. Acto seguido, abrió el libro y señaló con el

dedo las imágenes. Aquí las gemelas peleado que con los caballitos y después (mueve el dedo a la página derecha), a Jorge (señalando a un personaje de cuerpo amarillo), le ha dado uno.

NO7: Levantó el libro con ambas manos. En la carátula, señaló a un osito – Este niño que es un panda chiquito, que es un oso y le robó su cama (pasa el dedo por el dibujo de la cama). Y también...Abrió su libro y pasó de página, pasando el dedo de izquierda a derecha. Así era, a la sierra (señalando a los tres osos del dibujo) se han ido y ella miró a su casa aquí, y se fueron (señalando). Pasó a la siguiente página...

De acuerdo con los fragmentos de información presentados, se podría suponer que la lectura de imágenes puede ser utilizada por los participantes como una estrategia auxiliar para evocar los hechos que ocurrieron en la historia. A través de la observación y la interacción táctil con los gráficos obtuvieron los insumos necesarios para cubrir dos fines. Primero, relataron en sus propias palabras el inicio, el desarrollo y el cierre de los cuentos. Y segundo, expusieron y sustentaron desde su propia perspectiva e interpretación, el accionar de los personajes. Como se pudo evidenciar en el uso de los verbos “peleando” y “robó” para describir lo que hicieron los protagonistas de los cuentos. En este caso, los participantes demostraron el uso de una estrategia de observar y comentar las imágenes para realizar una narración y descripción de escenas y sucesos.

Otra evidencia que guarda similitud con el desarrollo de la lectura de imágenes, fue la respuesta otorgada por algunos participantes, quienes comentaron que cuando

intentaron leer de manera autónoma un cuento, se fijaron en las imágenes y conversaron sobre ellas.

Este grupo de participantes parece haber descubierto y desarrollado una *práctica lectora pictórico narrativa* que consistió en fijarse en las ilustraciones de la portada, las páginas y la contraportada del artefacto letrado para acceder a su contenido; en otras palabras, observar imágenes y decir lo que muestran y representan.

Lectura en voz alta

El tipo de lectura en voz alta no fue predominante en los momentos de lectura en el hogar y se pudo identificar una modalidad de lectura autónoma solo en una participante. Sin embargo, en la entrevista se pudo recoger el testimonio de los participantes, quienes relataron los usos que le dan al libro de cuentos cuando intentan leer en voz alta por sí solos a lo largo de la semana.

La lectura en voz alta autónoma fue la que realizó NA1, quien leyó de manera convencional su cuento favorito respetando el principio alfabético. Se trató de una niña de cuatro años, que fijó la mirada en las oraciones y los diálogos de los personajes, escritos en cada página para leerlos a viva voz, y en ocasiones con cambios de entonación para diferenciar unos de otros. En este proceso, el adulto (mamá) acompañó a la participante para ayudarla a identificar algunas letras que aún no lograba decodificar con facilidad. Sin embargo, estas intervenciones fueron cortas y ocurrieron en tres ocasiones, a lo largo de la lectura del cuento de seis páginas.

Un aspecto a destacar en el desarrollo de este tipo de lectura es la presencia del adulto mediador como soporte y referente seguro para la ejecución del momento lector.

Así, se estableció una comunicación no verbal entre la niña y su mamá, quien intervino a demanda de la pequeña cada vez que ella le tocaba el brazo y hacía una pausa en la lectura. Por lo tanto, a pesar de tratarse de una lectura autónoma estuvo activo el rol mediador del adulto acompañante, quien permitió absolver dudas y corregir omisiones (en relación al sonido de los fonemas) para garantizar la fluidez de la lectura.

No obstante, cuando los participantes fueron consultados por las acciones que realizan cuando intentan leer solos un cuento, lograron expresar en su discurso algunos procedimientos propios de los momentos de lectura en voz alta. Estos fueron los siguientes: a) decir lo que pasa en las imágenes, b) leer todo el cuento solo, c) decir lo que recuerda que hacían o decían los personajes en cada página, d) decir la primera letra de las palabras y e) iniciar el cuento con la frase “había una vez”.

Algunos participantes evocaron escenas y diálogos de lecturas previas, y en función a experiencias de lectura anteriores, comentaron qué decía el texto escrito en algunas páginas del cuento y en algunos globos de texto de los personajes. En consecuencia, este grupo de la muestra al parecer estaría familiarizado con la forma de usar los artefactos letrados de soporte tradicional. Su rutina de lectura no inició con la observación, sino con una evocación y repetición de los diálogos de cada escena. Detrás de estas acciones podría encontrarse la idea de que en los cuentos hay “cosas” (textos) que siempre se repiten; y que una forma de participar de la lectura es recordar lo que decía en una página.

Otros participantes parecían haber incorporado a su vocabulario lector y a su rutina de lectura el uso de la frase de inicio “había una vez” al momento de abrir el

artefacto letrado. Esta práctica parece tener como base una asociación entre la *frase y el momento inicial de la lectura*, por la frecuencia con la que se repite dicha expresión al comienzo de los cuentos infantiles.

Un grupo similar al anterior, identificó y mencionó en voz alta el nombre de la letra inicial de las palabras presentes en las páginas de los cuentos. El accionar de este grupo sugiere el desarrollo de una dinámica de lectura a partir del descubrimiento de que las letras tienen un nombre. Entonces, se registró la aplicación de una dinámica de observar y decir las letras, agregando otro uso a los artefactos letrados, un objeto que permite ver, reconocer y practicar el nombre de las letras.

Finalmente, una participante manifestó la *práctica del lector adulto* porque no solo utilizó el mecanismo de observar y decir, sino que también puso en práctica el principio alfabético. Logró asociar lo que estaba escrito con el sonido que le corresponde, posiblemente en base a experiencias y aprendizajes previos como lector oyente e interpretante del cuento leído en voz alta. En ese sentido, podría entenderse que la participante adoptó dicha práctica por la alta exposición a oportunidades de lectura mediadas por su mamá, en las que ha tenido la posibilidad de familiarizarse con el sonido de las letras y el proceso de decodificación de palabras y enunciados cortos.

5.3.2 En interacción con artefactos letrados de soporte tecnológico

En este tipo de prácticas lectoras se recogen dos formas de relacionarse con el texto a través de la pantalla: la recolección y el uso de palabras presentes en el texto escuchado, y la interacción lúdica con las propuestas de juego y movimiento planteadas por el autor.

Una primera práctica lectora que se observó durante el taller de lectura vía Zoom fue *la apropiación del texto con la palabra y el recuento de la narrativa*. Esta se pudo manifestar en acciones como citar y evocar de manera precisa fragmentos del relato y dichos expresados por los protagonistas (véase interacciones cognitivas).

Una segunda práctica lectora que estuvo presente en las sesiones de lectura fue *el juego simbólico para responder al texto*. Esta consistió en responder al contenido del texto y las demandas del autor, expresadas en frases en imperativo que invitaron a los niños a participar activamente en el relato y hacer más verosímil y próxima la historia del protagonista (véase interacciones afectivas).

Y una tercera práctica lectora que parece haber estado presente en el grupo de participantes fue *la búsqueda de proximidad física y experiencia sensorial directa con el texto*. Este tipo de práctica lectora se expresó en el recurrente cambio de posturas en el espacio de lectura y las acciones orientadas hacia la pantalla, encaminadas a establecer un contacto táctil con las páginas del cuento y los personajes ilustrados en cada hoja (véase interacciones cognitivas).

5.3.3 Comunes en la interacción con artefactos letrados de soporte tradicional y tecnológico

El tipo de lectura que se registró con mayor frecuencia tanto en los momentos de lectura en el hogar como el taller vía Zoom fue la lectura compartida. En ese sentido, es importante destacar que la lectura compartida tuvo como base una lectura en voz alta, que al tornarse dialógica e interactiva permitió el establecimiento de una diada lectora mediador-participante-artefacto letrado.

Los principales rasgos de la lectura compartida que se registraron fueron los siguientes: revisión de los componentes de la portada, anticipación al contenido del texto, y diálogo posterior sobre el texto.

De modo similar, durante la entrevista, los niños y niñas participantes lograron evocar y verbalizar las formas en las que realizan la lectura de cuentos con sus adultos acompañantes. Estas fueron las siguientes: a) elegir un cuento que quiere leer, b) mirar la portada y decir qué hay en las imágenes, c) contarle a mamá lo que pasa en las imágenes, d) mamá hace la voz de los personajes, y e) mamá hace preguntas cuando acaba el cuento.

A partir de estos resultados, se puede entender que la totalidad de los participantes enunció acciones que realizan sus adultos acompañantes con frecuencia cuando ejecutan el acto lector de manera compartida en el hogar y que también fueron registrados en el video compartido por sus familiares. Identificaron procedimientos antes de la lectura, como la elección del cuento, la totalidad de participantes, y la descripción de los elementos de la portada, la mayoría de ellos. Por lo tanto, los participantes podrían estar familiarizados con conocimientos como el uso intencionado del artefacto letrado para satisfacer un gusto personal y propio por un determinado título o personaje. Además, algunos participantes pusieron énfasis en la utilidad de las imágenes para acercarse al contenido del cuento, lo que también ocurrió al momento de describir la portada. En ese sentido, reconocieron que es posible acceder a dicha información través del sentido de la vista (“miramos”, “lo que pasa en las imágenes”).

Con respecto a la revisión de los elementos de la portada, en el contexto de lectura en el hogar, esta práctica incluyó la identificación y mención del título la mayoría de los

cuatro participantes. En el caso de NA2, su acompañante dio lectura a la editorial y al nombre del autor, dato que la participante repitió en voz alta. Mientras que NO1, NO6 y NO7 realizaron una descripción de las imágenes presentes en la portada (personajes, paisaje, objetos). Este recuento no incluye a NA1, quien realizó una lectura autónoma.

En ese sentido, el reconocimiento de los componentes de la portada parece estar al servicio de diferentes finalidades, ya que en el momento de lectura de NA2 sirvió a un fin informativo y educativo; es decir, conocer que existe una portada que incluye ciertos elementos importantes; por el contrario, en el caso de NO1, NO6 y NO7 el diálogo y los cuestionamientos sobre el título y las imágenes de la portada les permitió evocar y recordar hechos y escenas de su cuento predilecto.

Este ritual de interrogación y exploración conjunta de la portada estuvo presente en el taller de lectura vía Zoom con la finalidad de establecer un diálogo para recoger información, cuestionarse y anticiparse al contenido del texto. En ese caso, se dio apertura y libertad para que voluntariamente puedan participar y exponer sus ideas en torno a las imágenes y el título del texto. Asimismo, se incluyó la dinámica de las pistas y la letra inicial de una palabra del título del cuento.

Tanto en la interacción con artefactos de soporte tradicional como de soporte tecnológico, todos los participantes aportaron ideas, describieron, señalaron y recuperaron saberes previos para empezar a pensar sobre lo que escucharían en el texto. Únicamente, la diferencia residió en las finalidades de este momento inicial de la lectura, ya que en la experiencia de una participante el objetivo estuvo más centrado en conocer

las características de la portada; mas no en recoger sus comentarios, conjeturas y descubrimientos en relación con las imágenes de la carátula.

Otra práctica lectora que parece develar el accionar de los participantes fue la construcción de afirmaciones sobre el texto, como un ejercicio de *recolección de elementos para la afirmación de su identidad*. Esto se observó en el momento de lectura de NO1, NO6 y NO7. A modo de ejemplo, se presenta el diálogo entre NO1 y su mamá antes de iniciar la lectura del cuento:

Mamá: Mira, acá lo vemos a Coco que está echado.

NO1: A mí también me gusta nadar igual que a Coco porque a mí me gusta ir a la piscina.

Mamá: Sigamos, sigamos.

NO1: Volvió a colocarse cerca de mamá, y apoyó su mentón sobre el brazo de ella (posición de escucha para lectura).

Tal como se evidencia en el fragmento de observación presentado, el participante encontró una característica y un interés común con el protagonista del cuento. A partir de este descubrimiento, habló de sí mismo, de sus preferencias y de la actividad que realiza para desarrollar su gusto por la natación.

De modo similar, en el taller de lectura vía Zoom, los participantes externalizaron sus vivencias personales en relación con la lectura, manifestaciones de una interacción afectiva que los vinculó con el relato. Como evidencia, se presenta el comentario de NA2 sobre el uso de la secadora: “Es que yo, me gustó la parte más fabulosa es la secadora.

Porque cuando yo me lavo, mi pelo está mojado y no puedo porque estoy enferma. Y me gusta con la secadora. Me gusta frío y caliente”.

Nuevamente, en el discurso de la participante, se puede notar la relación que establece con el protagonista, y a partir de la vivencia descrita en el texto, ella empieza a comunicar sus necesidades, sus experiencias y las formas de cuidado que son de su agrado y que la hacen sentir bien. Son sucesos cotidianos que se presentan en el texto y que encuentran eco en ella y que le dan sentido a lo que la participante vive en su hogar.

De esta forma, la experiencia lectora parece haber permitido a los participantes expresar su mundo interior, y hacer conexiones significativas con personajes que tienen sentimientos, experiencias y gustos similares a los suyos. Al encontrarlos en el texto como protagonistas, les permitió afirmar su propio ser en función a ellos, con seguridad.

Por otro lado, se registró una dinámica de interrogación al texto promovida por los adultos mediadores de lectura, tanto la docente como las madres de familia de los participantes. Por ejemplo, al cierre de la lectura del cuento, en el caso del participante NO1, se pudo registrar el diálogo con su mediadora, a quien le expresó una duda acerca de la característica más llamativa de un personaje secundario del cuento y compartió una estrategia, formulada por él mismo:

NO1: Mamá, la tortuga es lenta, pero a la vez es rápida. Mamá le explicó que hay dos tipos de tortugas, una de tierra y una marina, esta última es veloz en el agua por sus aletas en las patas.

NO1: Mira, cuando estaba cerca de ganar la tortuga con tu contrincante, ahí le tienes que meter velocidad. Cuando lejos, lento, lento.

En este caso se puede reconocer *la práctica de establecer un intercambio de ideas y perspectivas sobre algunos temas presentes en el texto*. En primer lugar, en la historia se describía a la tortuga como un animal veloz, información que fue captada por NO1 y vinculada con su conocimiento previo (animal lento). Sin embargo, incorporó ambas ideas para describir a las tortugas de manera oral. Esta afirmación, le permitió recibir una aclaración de parte de su mediadora, quien hizo mención a la distinción entre tortuga terrestre y tortuga marina. Y, en segundo lugar, NO1 propone un plan para ganar la carrera, objetivo que perseguía el protagonista, pero que no logró conseguir al final de la historia.

En resumen, este tipo de lectura compartida presentó características que pueden definirla como interactiva y abierta a la posibilidad a diálogos antes, durante y después de la lectura, con la apertura necesaria para interrogar al texto, para aproximarse a él desde sus gustos e intereses, para construir ideas de manera individual y cooperativa con la intervención y la reflexión que ofrece el adulto mediador, para poner a prueba conocimientos y experiencias previas.

En relación a la pregunta específica que dice *¿Qué características tienen las prácticas lectoras de niños de cuatro años en un contexto de enseñanza remota de emergencia?*

Se puede afirmar que, en el contexto de la enseñanza remota de emergencia, los participantes tuvieron experiencias de lectura en dos escenarios y circunstancias diferentes. En el hogar y en contacto con artefactos letrados tradicionales, como son los libros de cuentos empastados. Y en la plataforma Zoom durante el taller de lectura

sincrónico que realizaron una vez por semana. Ambos tipos de escenarios y eventos lectores fueron propicios para el desarrollo y reconocimiento de prácticas lectoras.

Primero, se observó una serie de comportamientos que podrían revelar la existencia de ciertos rituales desarrollados en el hogar durante el momento lector: la elección autónoma de la lectura como la búsqueda específica del cuento predilecto, una frecuencia de lectura de tres veces por semana; la determinación de un horario nocturno para la lectura, la inclusión de un espacio lector en el hogar, indeterminado e itinerante en la mayoría, y definido, en un solo participante. La mediación del adulto fue de dos tipos; activa, con un ejercicio inspección inicial a los componentes de la portada y posterior lectura, y compartida adulto-participante, a través de una narración en la voz del participante de los sucesos centrales del cuento y un momento posterior de escucha de la lectura que realizó el adulto acompañante.

Segundo, se identificaron acciones ejecutadas por los participantes y sus adultos acompañantes que formaron parte del proceso de desarrollo lector y que parecen coincidir con dos tipos de lectura: de imágenes y en voz alta. En el primer tipo de lectura, la práctica lectora pictórico narrativa que se caracterizó por centrar la vista en las imágenes del libro de cuentos y acompañar esta revisión con una producción de lenguaje oral. Y en el segundo tipo de lectura, una participante leyó en voz alta de manera autónoma, desarrollando la práctica del lector adulto; mientras que, en los participantes que asumieron el rol de interpretantes del texto leído, adquirieron conocimientos del quehacer lector como la emisión de diálogos por evocación, el uso repetido de la frase inicial de un cuento y la iniciación a la lectura a partir del descubrimiento de fonemas.

Tercero, en el contexto del taller sincrónico vía Zoom, se encontraron manifestaciones de tres posibles prácticas lectoras: la apropiación del texto con la palabra y el recuento de la narrativa, apoyados en el proceso cognitivo de la memoria. Segundo, el juego simbólico para responder al texto, a partir de la representación mental del personaje y la presencia de un pensamiento animista sobre los protagonistas. Y la búsqueda de proximidad física y experiencia sensorial con el texto, como una práctica lectora que denota la necesidad de recurrir a experiencias de contacto primarias con el material de lectura.

Finalmente, hubo prácticas lectoras comunes en la interacción con ambos tipos de artefactos letrados. Dos planteadas por el adulto mediador: la interrogación y discusión en torno a la portada del libro como un ritual de entrada, y un intercambio de ideas y perspectivas sobre algunos temas presentes en el texto, como parte del diálogo posterior sobre temáticas emergentes. Y uno en relación con la recolección de elementos para afirmación de su identidad, que se caracterizó por la búsqueda de similitudes con las emociones y gustos del protagonista del cuento.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo por propósito general explicar cómo son las prácticas lectoras de niños de 4 años de una institución educativa privada del distrito de los Olivos en un contexto de enseñanza remota de emergencia. Por tal motivo, la discusión se centrará en responder a las preguntas específicas que se desprenden del objetivo general y los objetivos específicos, a partir de un análisis crítico de los hallazgos encontrados a la luz de la teoría existente.

6.1 Caracterización de los artefactos letrados

En cuanto a la pregunta específica 1: ¿Qué características tienen los artefactos letrados con los que interactúan los niños de cuatro años en un contexto de enseñanza remota de emergencia? Se obtuvo que las particularidades de dichos materiales de lectura pueden agruparse según el tipo de soporte (tradicional o electrónico), cuando se realiza la descripción del objeto portador del texto y, según forma y fondo, cuando se hace referencia a cómo se presenta el contenido del texto y al mensaje que el autor desea transmitir.

De acuerdo con los hallazgos encontrados, la totalidad de participantes entró en contacto con libros de soporte tradicional y de soporte tecnológico; sin embargo, para la presentación de un momento de lectura en el hogar, los cinco infantes seleccionaron un cuento de soporte tradicional como su preferido.

Con relación a este resultado, Kucirkova y Littleton (2016) al encuestar a padres de niños entre los cero y los ocho años sobre sus prácticas de lectura en el hogar, encontraron que en sus momentos de lectura compartida un mayor porcentaje (56%) utilizaba libros impresos frente a una minoría (6%) que hacía uso de e-books. Además, señalaron que los padres sostuvieron que dicha preferencia de parte de sus hijos se sustentaba en la posibilidad de realizar la tarea de voltear las páginas durante la lectura. Esta acción constituye una interacción y un contacto directo entre el lector y el libro, a través del sentido del tacto.

No obstante, la totalidad de participantes de la presente investigación manifestó de forma oral haber leído cuentos en formato digital por lo menos en una ocasión, en formato PDF y a través de videocuentos en Youtube, siendo el celular el principal soporte para este fin.

Al respecto, Romero (2014) enfatiza los dos tipos de lectura que promueven y que coexisten en la actualidad: una lectura clásica en la que el lector puede palpar y relacionarse con el texto impreso con todos sus sentidos (identificando el olor, la forma, los caracteres, la textura, el peso y el tamaño) frente a una lectura digital en la que resulta imprescindible contar con un dispositivo electrónico y una red (Internet) que permita el acceso al texto. Este presenta una variedad de estímulos sonoros, visuales y audiovisuales que cambian constantemente y se activan en una pantalla. Este entorno digital no es exclusivo para la actividad de lectura, a diferencia del libro, y ofrece múltiples entradas y enlaces que vinculan al lector-usuario con otras actividades y acciones en línea.

Tal como señala Stole (2018), a pesar que se ha adjudicado a las jóvenes generaciones la capacidad y el fanatismo por los soportes electrónicos y los dispositivos tecnológicos, las investigaciones señalan una marcada persistencia por el acceso y el uso de textos en formato impreso para lograr una mejor comprensión de la lectura, cuando se enfrentan a textos de larga extensión. Sin embargo, como se ha descubierto en los participantes, los pequeños lectores no son ajenos a los soportes electrónicos, con un predominante uso del celular para la visualización de videocuentos.

En consecuencia, se puede comprender que los participantes, a pesar de la omnipresencia de la tecnología en su entorno, han tenido y tienen un mayor contacto e interacción con soportes tradicionales de lectura, específicamente, el libro, que constituye su opción predilecta al momento de compartir la lectura en el hogar con un miembro de su familia.

Otro grupo de características que destacaron en los textos elegidos por los participantes hacen referencia a algunos aspectos del análisis literario de un texto, que dan cuenta de la forma y el fondo.

En cuanto a la forma, se observó que los libros seleccionados para la lectura en el hogar por parte de los participantes fueron cuentos narrados en tercera persona, de una extensión media, no mayor a quince páginas.

La indiscutible y mayoritaria inclinación por los cuentos como género literario predilecto, por parte de los niños menores de seis años, puede deberse a experiencias de vinculación con su figura de apego y el auge del desarrollo socio-emocional; ya que, según Bautista (2017) la demanda recurrente de los niños por la lectura de un cuento en

particular responde a una necesidad afectiva, al descubrimiento de sí mismo, de su mundo interior y de sus emociones en el relato de las ocurrencias de un personaje. Dichas vivencias ajenas, constituyen una fuente de conocimiento seguro, como una voz amiga que les narra una situación emotiva cercana y les permite acercarse a ese evento desde otro escenario (desde fuera), para visualizar, comprender y encontrar soluciones que alivian sus temores.

6.2 Interacciones mediadas por los artefactos letrados

Con respecto a la pregunta qué tipo de interacciones establecen los niños de 4 años, se encontró que los niños y las niñas interactuaron con los artefactos letrados académicos (cuentos) a través de la pantalla y establecieron dos tipos de interacciones: afectivas y cognitivas.

Las interacciones afectivas constituyen una categoría emergente que se pudo identificar durante el proceso de organización de los resultados en matrices. Dicha denominación coincide con lo propuesto por Freire (2020) quien realizó una adaptación de la Escala de afectividad de PANAS para el estudio del desarrollo afectivo docente-estudiante durante la educación virtual y se centró en indicadores como: saludar, sonreír, realizar expresiones de alegría y felicidad, brindar palabras de afecto, mostrar entusiasmo, colaborar y compartir opiniones. Sin embargo, en la presente investigación, no se observaron todos ellos; en consecuencia, se procede a analizar aquellos que estuvieron presentes.

En primer lugar, la emoción alegría se expresó a través de sonrisas y risas prioritariamente, y en menor medida, a través de aplausos y pulgares arriba. Según

Cekaite y Andrén (2019) investigaciones realizadas en guarderías y jardines de infancia han demostrado que entre los tres y los cinco años dentro del bagaje de expresiones faciales que utilizan los niños para expresar sus emociones, la sonrisa es la más frecuente y puede estar acompañada de la risa. Estos autores descubrieron que los niños pequeños ríen y se alegran ante las siguientes manifestaciones: incongruencias, juegos verbales y auditivos, simulaciones de sus momentos de juego, representaciones de juegos de rol, actos circenses, chistes, momentos y acciones absurdas o ridículas, y elementos propios de su contexto como relatos, diálogos y objetos.

Por tanto, se puede entender que los participantes evidenciaron dichas expresiones de alegría, porque lograron identificar y conectar con situaciones cotidianas que fueron representadas de una forma sorpresiva, lúdica y absurda por los autores de los cuentos infantiles leídos, principalmente durante el taller.

En segundo lugar, realizaron comentarios de agrado para evaluar positivamente al cuento a través de la expresión “me gustó” acompañada de la descripción de escenas del cuento, prioritariamente, y de las acciones de un personaje en particular. Al respecto Vallés (2005) sostiene que los lectores pueden experimentar estados de ánimo positivos o negativos frente a la experiencia de lectura. La inclinación hacia un extremo o hacia el otro dependerá de la interpretación personal que realice cada individuo sobre el contenido y el mensaje del texto. Esta construcción individual del sentido del relato es contrastada con las expectativas, las motivaciones y las concepciones propias del lector. A partir de este cruce de información, se configura una apreciación que producirá diferentes

emociones y sus consecuentes manifestaciones, sean estas sucintas o extensas, en función del sujeto.

Por consiguiente, hubo evidencias que sugieren que los niños y las niñas de la muestra asignaron una valoración positiva, de agrado y aprobación a las lecturas compartidas durante el taller, utilizando diferentes medios de expresión, por la vía verbal y no verbal, que pueden tener su origen en la presencia de momentos de afecto con figuras de apego.

En tercer lugar, se evidenciaron conductas empáticas, como se vio en el capítulo anterior. En relación con las interacciones de empatía que mostraron los niños con los personajes y las circunstancias que les acontecieron durante el relato, Riquelme y Munita (2011) afirman que: "... dado el principio de verosimilitud que caracteriza a los buenos relatos, el niño lector puede identificar dichos estados emocionales en un proceso de empatía hacia personajes que viven interacciones y situaciones similares a las suyas." (p.272).

En cuarto lugar, se pudo encontrar muestras de la identificación de una conexión entre el cuento y su historia personal como la mención de aquellos sucesos que hacían referencia a sus intereses y a actividades placenteras. Esta interacción afectiva supone según Van et al. (2017) "una correspondencia entre los valores y la personalidad del personaje y los valores y la personalidad de la audiencia que muy probablemente resulta en una alineación entre las acciones del personaje y las preferencias de la audiencia" (traducción libre) (p.3) Por consiguiente, el establecimiento de un vínculo personal con el relato y con el personaje principal, puede deberse a la presencia de gustos y

preferencias del mundo de los infantes en los textos, algunos como los momentos de cuidado, la práctica de un deporte, su curiosidad por la vida animal y la participación en actividades lúdicas.

Por último, los niños y niñas de la muestra participaron y respondieron activamente a las provocaciones que planteó el cuento “¡Al baño conejito!” para jugar a “asear y secar” al protagonista. En consecuencia, realizaron las acciones solicitadas por el autor, frente a la pantalla incrementando así su interacción con el texto. Sobre este aspecto, Espinoza y Rodríguez (2017) encontraron que “...la interacción de los niños de tres a seis años de edad con las tecnologías, está más orientada al entretenimiento y el juego.” (p.12). Para dichos autores, el acceso a actividades y fuentes de información a través de la pantalla, en línea y en red con otros individuos, constituye un nuevo espacio de interacción. Un entorno alternativo en el que pueden poner a prueba sus formas cotidianas de interacción y socialización con las personas de su comunidad y en las que se mueven y desenvuelven en función de sus intereses.

De manera particular, los niños y niñas de cuatro años que participaron en el taller de lectura vía Zoom, descubrieron posibilidades de juego y de intervención activa en el curso del relato. Esta pudo resultar una experiencia estimulante y satisfactoria que los motivó a actuar bajo la guía del autor y lector, acciones que tenían una repercusión en las páginas siguientes, tanto en el aspecto físico como en el estado emocional del protagonista.

En suma, las interacciones afectivas que se identificaron en los participantes fueron no verbales y verbales, y respondieron principalmente a emociones positivas y a

situaciones familiares y lúdicas. En ese sentido, como sostiene Trebejo (2020) cuando la interacción está mediada por las TIC, se establecen relaciones entre docente y estudiante, y entre docente y contenido, que no están exentas del desarrollo de emociones, afectos, confianza y simpatía; simplemente, se configuran nuevas y más complejas formas de comunicar, manifestar y trasladar dicho vínculo afectivo. Principalmente, a partir de la apertura para compartir elementos, aspectos y hechos relevantes de la vida personal del individuo.

Las interacciones cognitivas conforman una segunda subcategoría emergente que guarda relación con la definición y los indicadores de la dimensión cognitiva de las interacciones que Rada (2008) recoge de Henri (1992) para analizar un proceso de educación virtual. El concepto alude a la exposición de saberes y destrezas vinculadas al proceso de aprendizaje y las manifestaciones observables son la formulación de preguntas, la construcción de inferencias y las anticipaciones (hipótesis). Dichos indicadores hacen referencia a los procesos cognitivos básicos y complejos; como la atención, la memoria y el pensamiento.

Según Muñoz y Anwandter (2011) durante la lectura compartida que se establece entre los niños de cero a siete años y sus padres o cuidadores, se pueden identificar y promover interacciones cognitivas que responden a ciertos niveles de abstracción. En esta clasificación se plantean cuatro niveles: (i) nivel 1, percepción, (ii) nivel 2, análisis selectivo e integración de percepción, (iii) nivel 3, reordenar e inferir en torno a lo percibido y (iv) nivel 4, razonar en torno a lo percibido.

En la tabla 1 se puede observar una comparación entre lo propuesto por Muñoz y Anwandter (2011) y los hallazgos encontrados:

Tabla 1

Semejanzas entre el nivel de percepción y las interacciones cognitivas de atención

Nivel 1 – Percepción	Activación de la atención
<p>Notar: Dirigir la atención a una imagen. Por ej.: Mira, acá está X. (Muñoz y Anwandter 2011, p.21).</p>	<p>Mirar: Mantiene la mirada al frente durante la lectura.</p> <p>Ubicar: Cambia la posición de brazos y manos sobre la mesa y alrededor del rostro para la escucha activa.</p> <p>Entrar en contacto: Se acerca de manera espontánea a la pantalla para tocar, señalar y mirar.</p> <p>Permanecer: Evita distractores propios del entorno del hogar. Retorna la mirada para seguir la lectura.</p>

Nota. Adaptado de *Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante leer con niños y niñas de 0 a 7 años?* Muñoz y Anwandter, 2011, CERLALC.

Las acciones descritas en el nivel 1 de percepción son aquellas que deben realizar los adultos para estimular a los niños y lograr una mayor concentración en los pequeños lectores. No obstante, durante las sesiones de lectura se observó evidencias de activación de la atención, sin motivación externa explícita de parte del adulto acompañante.

En la tabla 2 se puede observar una comparación entre los niveles 2 y 3 propuestos por Muñoz y Anwandter (2011) y los hallazgos en relación con proceso cognitivo de memoria, a largo plazo y a corto plazo, respectivamente:

Tabla 2

Semejanzas entre los niveles de integración e inferencia y la activación de la memoria

Nivel 2 – Integración	Activación de la memoria de largo plazo
<p>Describir características: Focalizarse en propiedades perceptuales (porte, forma, tamaño, color) de los objetos o personas, o especificar el tipo de objeto (¿Qué tipo de X?), la cantidad o posición. (Muñoz y Anwandter 2011, p.20).</p>	<p>Describir componentes de la portada: A partir de la percepción visual, registraron en su mente los componentes de la portada. De manera selectiva, se fijaron aquellos de su interés. Hicieron uso de su memoria de largo plazo (conocimientos previos) para identificar imágenes y letras familiares y describieron lo que observaron.</p>
Nivel 3 – Inferencia	Activación de la memoria de corto
<p>Recordar información: Focalizarse en información previa presentada en el libro durante ésta u otras lecturas previas; resumir o sintetizar información a partir de una serie de imágenes. Por ej.: La niña había buscado su oso por todos lados, pero no lo había podido encontrar. (Muñoz y Anwandter 2011, p.20).</p>	<p>Evocar fragmentos del cuento: Pusieron en funcionamiento su memoria de corto plazo para recordar, seleccionar y expresar verbalmente las escenas del cuento s significativas para ellos. Resumir: De manera precisa, se pudo reconocer la elaboración de textos orales en los que los niños y niñas participantes lograron sintetizar en una oración el contenido del cuento. Repetir diálogos: También citaron a los personajes del cuento; es decir, usaron las frases y expresiones que escucharon durante la lectura.</p>

Nota. Adaptado de *Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante leer con niños y niñas de 0 a 7 años?* Muñoz y Anwandter, 2011, CERLALC.

El uso de saberes previos por activación de la memoria de corto plazo y de largo plazo tuvo como resultado el aporte de ideas sobre las ilustraciones y el contenido del texto previamente escuchado. Según Borzone y Manrique (2010) las intervenciones de los participantes evidencian la conformación de un *contexto cognitivo*, que se construye a partir de la interacción docente-texto-estudiante, siendo ambos actores activos en la recuperación de información del texto para vincularla con otros conceptos. Estos están

disponibles y se manifiestan en el diálogo a través de la mención de hechos y características de los personajes presentes en el cuento.

Un último proceso cognitivo de mayor complejidad es el pensamiento, que se evidenció en las expresiones orales de los participantes y se vincula con lo planteado por Muñoz y Anwandter (2011) para el nivel 4.

Tabla 3

Semejanzas entre el nivel de razonamiento y la activación del pensamiento

Nivel 4 – Razonamiento	Activación y desarrollo del pensamiento
Predecir: Aventurar qué va a pasar en la historia cuando el niño no conoce la historia (si ya la conoce, es Recordar información, nivel 3). Por ej.: ¿Qué crees tú que pasó entonces? (Muñoz y Anwandter 2011, p.20).	Formular predicciones: Relacionaron la información presente en la portada con sus saberes previos sobre los animales y los jugadores de fútbol. De esta forma, fueron capaces de predecir quién era el protagonista.
Explicar: Ir más allá de la historia para proveer explicaciones, frecuentemente indicadas con palabras como porque, así, desde que, o preguntando ¿Por qué? o ¿Cómo? (Muñoz y Anwandter 2011, p.21).	Construir afirmaciones: A partir de lo escuchado y lo visto en cada escena del cuento, lograron identificar información relevante para dar una respuesta, elaborar una afirmación y explicar con sus propias palabras el por qué con oraciones y frases cortas.
Juzgar o evaluar: Emitir un juicio respecto a los personajes, objetos o ideas, incluyendo características no perceptibles y estados internos, (como tener hambre o estar triste), introducidos por verbos epistémicos (yo pienso, yo creo), juicios (bonito, divertido, etc.) que proveen un punto de vista o interpretación sobre lo que un personaje está sintiendo o pensando. (Muñoz y Anwandter 2011, p.21).	Establecer relaciones lógicas y evaluar: A partir de una actividad de presentación de pistas antes de la lectura, algunos niños y niñas se permitieron verbalizar sus ideas sobre el sentido de las pistas y su conformidad sobre la idoneidad de aquellas, una vez terminada la lectura del cuento.

Nota. Adaptado de *Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante leer con niños y niñas de 0 a 7 años?* Muñoz y Anwandter, 2011, CERLALC.

En la descripción de las acciones de los participantes, se pueden encontrar intervenciones orales en las que están presentes hechos del texto (nombres, características y descripciones de personajes, objetos y eventos), información previa (pistas) y conocimiento acumulado (saberes disponibles sobre diferentes temas). Este resulta un procedimiento más complejo, que puede manifestarse con el uso y mención de información general sobre características y denominación de lugares, animales y objetos, y el énfasis en el nexo existente entre ellos (ampliación y reajuste de representaciones mentales) (Borzzone y Manrique, 2010). Así, a través de la palabra y a partir del uso de conectores y enlaces como “porque” ubicaron en su discurso eventos previos y posteriores, pistas y hechos fácticos, en el orden el que los descubrieron para exponer lo que podría interpretarse como una relación causal.

Dicha forma de vinculación entre los nuevos descubrimientos y los constructos de información disponibles dentro del bagaje cultural del grupo de participantes, guarda relación con el proceso de aprendizaje significativo. De acuerdo con Rodríguez (2011) quien hace un análisis de la teoría planteada por Ausubel, la parte esencial de la construcción del aprendizaje consiste en la interacción que ocurre entre la información nueva y los referentes previos que dispone el individuo. Ambas entradas de información confluyen en la significación y la apropiación de un nuevo constructo; o en el enriquecimiento de aquel campo de conocimiento preexistente. Asimismo, dicho autor enfatiza que son esenciales tanto el interés y la apertura del estudiante como la calidad del estímulo que tenga en frente.

En ese sentido, los participantes fueron agentes activos para guiar el proceso de cognición y recojo de información nueva.

En conclusión, las interacciones cognitivas encontradas se sitúan dentro del marco de acción y activación de tres procesos cognitivos: atención, memoria y concentración. Por lo tanto, se puede interpretar que este grupo de participantes realizaron procedimientos de selección y búsqueda de sentido durante las experiencias de lectura. Por último, hicieron reflexiones y conclusiones en voz alta, emergentes, a partir de los estados emocionales y mentales identificados en los personajes y en los hechos particulares de la trama y el desenlace del cuento.

6.3 Prácticas lectoras

En cuanto a la pregunta qué características tienen las prácticas lectoras de niños de cuatro años en un contexto de enseñanza remota de emergencia, se ha identificado prácticas lectoras que se clasifican de acuerdo al tipo de soporte de los artefactos letrados con los que realizan la lectura: en interacción con artefactos letrados de soporte tradicional, en interacción con artefactos letrados de soporte tecnológico y comunes en la interacción con ambos.

6.3.1 Prácticas lectoras en interacción con artefactos letrados de soporte tradicional

Primero, dentro de las prácticas lectoras en interacción con artefactos letrados de soporte tradicional, la elección autónoma del cuento del día parece ser un ritual lector adquirido en el hogar, que pone como protagonista al niño, quien es el que dispone qué se leerá en una determinada ocasión. Para Mohr (2009) hay una correlación positiva entre la elección temprana de la lectura en niños y su capacidad de motivación e interés por la

lectura y el desarrollo de un lector eficaz y autónomo. Asimismo, dicho autor sostiene que permitir a un niño elegir los textos que desea leer tiene como principal objetivo situarlo al centro del proceso lector, brindarle oportunidades para desarrollar estrategias y conocimientos asociados al libro, favorecer la iniciación hacia la lectura por iniciativa propia, y ponerlo en contacto con una variedad de temas, títulos y características de los libros.

Segundo, la lectura nocturna de cuentos como un hábito desarrollado de manera continua a lo largo del tiempo es una práctica lectora que se sustenta en esta repetición del momento lector en un mismo horario. La frecuencia indica que la lectura en el hogar supera los tres días a la semana y el contexto en el que se realiza revela una asociación entre la lectura y el descanso. Esta práctica es común en la infancia y acompaña los momentos de sueño de los niños menores de seis años. Es más, para De la Hoz Pertuz (2019), la lectura del cuento antes de dormir es una institución en los hogares con niños pequeños y precisa de ciertas condiciones para asegurar una experiencia placentera: la asignación de un tiempo en el horario de actividades del día del niño, la estructuración de una secuencia para el momento de lectura que se ejecute de la misma forma y en el mismo orden a lo largo del tiempo, la elección de un espacio y una disposición del cuerpo que genere confort tanto en los niños como en los adultos, y que al mismo tiempo facilite la interacción afectiva entre ambos durante la actividad de lectura.

La información recogida en la presente investigación permite vislumbrar una búsqueda natural de la sensación de comodidad (uso de pijama y elección del tapete, la

cama y el sofá como superficies apoyo), y de contacto afectivo con su adulto acompañante (acortar la distancia, inclinarse en dirección a él y apoyarse sobre su hombro).

Tercero, la práctica de recurrir a un rincón lector situado en un espacio del hogar donde los participantes tienen acceso a libros de cuentos que pueden elegir libremente parecer ser un ritual que ha persistido durante la pandemia. Como sostiene Corchete (2014) es indispensable que los padres “reserven espacios en casa para tener libros y otros materiales de lectura, creando para el niño su biblioteca personal” (p.130). Un lugar especial, delimitado exclusivamente para la actividad de lectura compartida en familia y posteriormente de manera autónoma.

Por último, la mediación compartida entre participantes y adultos acompañantes como práctica lectora permitió reconocer que la frecuencia de lecturas en el hogar impacta positivamente en la forma de interacción con el texto. Los participantes lograron narrar en sus propias palabras las escenas del cuento haciendo correspondencia entre los eventos importantes y las páginas en las que están representadas.

Particularmente, en relación con las interacciones y el tipo de diálogos que propusieron las madres de familia durante la lectura en voz alta compartida, Han y Neuharth-Pritchett (2014) destacan dos tipos: centrados en el significado y centrados en las características del libro impreso.

En cuanto al primer tipo, se pudo observar y anotar de las respuestas de los niños, que las madres de familia desde el rol de mediadores de lectura realizan pausas, cambian la entonación de la voz para representar a los personajes del cuento y describen en sus propias palabras lo que está ocurriendo en el relato. Este tipo de acciones durante la

lectura parecen coincidir con un tipo de interacción que se enfoca en brindar mayor cantidad de información al oyente sobre el contenido del texto, humanizando a los personajes y trasladando a un lenguaje sencillo las expresiones del autor.

En un tipo de mediación centrada en el significado, pueden propiciarse según Han y Neuharth-Pritchett (2014) dos tipos de conversaciones: inmediata y no inmediata. La primera se centra en el significado literal del texto, un tipo de diálogo que se pudo registrar en dos participantes (NA2 y NO1), cuando sus adultos acompañantes formularon preguntas sobre las acciones que realizan los personajes y el efecto que tuvieron en el curso del relato, cuyas respuestas se encontraban de manera explícita en el texto. Y la segunda, se pudo identificar en el diálogo que entablaron NO1 y su mamá durante y después de la lectura del cuento “El cocodrilo Coco”, ya que, a partir de las preguntas formuladas, el participante identificó un interés común y planteó propuestas de acción del protagonista para variar el desenlace de la historia. Este tipo de preguntas no literales, ahondan sobre el significado del relato, pero exigen de parte del auditor una mayor demanda cognitiva para inferir, cuestionarse y pensar de forma reflexiva sobre lo que sucedió y lo que podría suceder en el cuento a partir de lo escuchado.

El segundo tipo de interacción corresponde al análisis de lo impreso; es decir, las letras, las palabras y los sonidos. De acuerdo a lo expresado por los participantes en la entrevista realizada y a lo observado en el momento de lectura compartida, se puede evidenciar que las madres de familia orientan la mirada de sus hijos hacia las páginas de los cuentos que les leen, ayudándolos a centrarse e identificar sonidos iniciales, imágenes familiares e incluso globos de diálogo. En sus respuestas, los niños y niñas participantes

explicaron que cuando intentan leer por sí solos observan las páginas y dicen lo que le tocaba decir al personaje en dicha escena y en un único caso, una participante realizó la lectura autónoma siguiendo el principio alfabético. Dicho conocimiento, se pudo manifestar también en el taller de lectura vía Zoom, ya que los participantes lograron reconocer el sonido de letras del alfabeto y asociarlas con palabras significativas, como el nombre de un familiar cercano, cuando se emplearon tarjetas de letras como parte de una estrategia de diálogo inicial a modo de pistas.

Tal como afirman Camargo y Forigua (2016) ejercer como mediador de lectura es un compromiso y responsabilidad que los padres deben asumir realizando acciones como acondicionar el lugar, buscar espacios para entrar en contacto con la lectura (dentro y fuera del hogar), establecer un tiempo sin interrupciones, responder a las preguntas que formula el niño, mantenerse atentos a su intención de comunicar ideas que suscitan la lectura, y visualizar este encuentro padre-hijo como una experiencia para fortalecer el vínculo parental y el interés por la cultura escrita.

6.3.2 Prácticas lectoras en interacción con artefactos letrados de soporte tecnológico

La lectura de cuentos fue un medio para el encuentro de coincidencias y semejanzas con otros y para reconocer y valorar los propios gustos e intereses de los niños y niñas participantes. A lo largo del proceso de recolección de información, se pudo identificar comentarios e intervenciones en las que los participantes hicieron explícito el descubrimiento de un rasgo de sí mismos en los personajes de los cuentos. Estas acciones de identificación y comunicación de la vinculación con elementos del texto fue frecuente, y puede revelar una práctica lectora en desarrollo que consiste en reconocer aquellos

gustos, preferencias, intereses y actividades cotidianas que realizan los protagonistas del cuento que hacen eco en sí mismos. Es decir, aquella información que coincide con su historia familiar y personal, y que genera en ellos emociones positivas, de alegría, satisfacción y bienestar en su día a día. En ese sentido, “los niños no solo adquieren conocimiento sobre el cuento sino también aprenden sobre su propia narrativa, cuando comparten un libro con un adulto, algo que es importante para su autoestima” (Duursma et al., 2008, p.555).

En consecuencia, es posible identificar que en esta práctica lectora los participantes ponen en juego la interacción afectiva de vinculación personal y también la interacción cognitiva de activación de la memoria de trabajo para recuperar información selecta que corresponde a su propio ser y que les permite afirmar su identidad, reflejada, compartida y exaltada en las páginas de un cuento y en la esencia de un personaje y su particular forma de ser.

La lectura en voz alta es captada principalmente por el sentido del oído, pero para los participantes de la investigación, niños y niñas de cuatro años, fue necesario activar dos sentidos más: la vista y el tacto. En relación con esta necesidad de mayor ingreso de información por otros canales sensoriales, Irisarri y Villegas-Paredes (2021) afirman que la exposición a diversos estímulos sensoriales impacta positivamente en el desarrollo de un aprendizaje significativo, especialmente cuando se tiene por propósito iniciarlos en el conocimiento de una lengua. La variedad de entradas de información enriquece y facilita la construcción de imágenes y estructuras mentales claras que sirvan de referentes para comprender e interactuar en situaciones comunicativas reales y cotidianas.

Esta práctica lectora parece distinguirse por la urgencia de establecer contacto directo con el texto y posicionarse frente a él, en el rol del lector que da la voz al relato. Esta estrategia que permite activar y potenciar la recolección de información a través del proceso cognitivo de la percepción es mencionada por Crescenzi et al. (2014) en su investigación sobre el rol que juega el tacto en el desarrollo de habilidades para el uso del iPad frente a la interacción directa con el papel. Para dichos autores la piel es un receptor sensorial que tiene la capacidad de activar e integrar las sensaciones sensoriales captadas por medio de otros sentidos como la vista, el oído y el sistema propioceptivo (movimiento).

El lenguaje más familiar y cercano para los niños y niñas del Nivel Inicial es indudablemente el juego. Este es el precursor de todos sus aprendizajes, un medio de expresión de su mundo interior y también un mediador y dinamizador de las interacciones que tienen con su entorno. De esta forma, los participantes desarrollaron la práctica lectora del uso del juego simbólico para responder al texto. Tal como sostienen Álvarez et al. (2020) hay un estrecho vínculo entre el juego simbólico y la capacidad creativa y de imaginación que tienen los niños pequeños cuando ingresan al mundo de la lectura. Al encontrarse con diferentes personajes, ellos les otorgaron realismo y asumieron como cierta cada situación vivida que los afectó y les generó diversas emociones durante el relato.

En esta práctica lectora se manifestó por la presencia recurrente de acciones de respuesta espontánea y por momentos, dirigida (a demanda) ante las propuestas de

intervención bajo la lógica del juego simbólico (“hacer como si..”) y las situaciones conflictivas que presentaba el texto.

Otra práctica lectora parecer surgir por la apropiación del texto con la palabra y el recuento de la narrativa, ya que, en el encuentro con la lectura, los niños y niñas descubren situaciones y vivencias que están rotuladas con etiquetas, es decir, las palabras, las frases y las oraciones que forman parte del relato o de los diálogos de los personajes, y que ellos son capaces de identificar y evocar. Asimismo, se aproximan a la estructura característica de un tipo de texto, por la recurrente exposición a una variedad que pertenece a un mismo género narrativo, el cuento.

Esta práctica lectora se puso de manifiesto en los momentos de lectura en el hogar y en las sesiones del taller de lectura y consistió en citar al texto y a los personajes utilizando frases y expresiones que escucharon en el relato; y, además, la reconstrucción de la narrativa, a partir de la expresión oral de las escenas del cuento bajo un orden lógico, de forma resumida, en palabras de los infantes.

Según Marchesi y Paniagua (1983) los niños lectores son capaces de construir un esquema base de la estructura del cuento, que les sirve de plantilla para procesar y comprender los diferentes textos a los que tienen acceso durante la infancia. Asimismo, reconocen estructuras más pequeñas como las categorías y las nociones de tiempo que les permite reorganizarlas en busca de sentido, incluso cuando las escuchan en forma desordenada. De forma paralela, el recuerdo está influenciado por los intereses y las motivaciones de los niños con respecto a la lectura o el tema en torno al cual esta se construye.

6.3.3 Comunes en la interacción con artefactos letrados de soporte tradicional y tecnológico

Una práctica lectora común en la interacción de los participantes con los libros en formato físico y a través de la pantalla fue la lectura de imágenes como referente y guía para la comprensión y asignación de significado al texto que acompañaban las páginas de los cuentos. Como señalan Chilán y Gonzáles (2019), las imágenes constituyen un código sujeto a la interpretación de los lectores, que brinda mayor información a los jóvenes lectores, quienes se apoyan en sus características para vincular el texto con sus saberes previos. Estas ilustraciones dan cuenta de acciones, secuencias de hechos e incluso sentimientos que permiten recrear en la mente olores, formas, texturas, temperaturas y sonidos. A partir de un acercamiento perspicaz, cuestionador, crítico y curioso, los niños pueden desarrollar su creatividad e imaginación para acceder a nuevos aprendizajes.

La práctica de evocación de diálogos y repetición de frases iniciales como práctica lectora se observó en aquellos momentos de lectura en las que los participantes evocaron escenas del cuento de manera espontánea, mantuvieron una participación activa con comentarios e ideas sobre las características de los personajes y los intereses que comparten con ellos. Esta proximidad y familiaridad con el texto que les permite transitar del rol de lector-interpretante al rol de lector principal, según Boer (2017) se logra por una exposición continuada a un mismo texto y como resultado de un mínimo de tres lecturas.

De acuerdo con Boer (2017), los niños en edad preescolar son capaces de apropiarse no solo de vocabulario, que implica la comprensión y el uso de palabras

nuevas, sino también de estructuras más complejas como diálogos, expresiones, frases e incluso oraciones completas de los textos. A partir de una lectura dialógica, en la que el adulto mediador permite una mayor apertura para que los niños puedan expresarse, comentar e interrogar al texto; los jóvenes lectores son capaces de recuperar una mayor cantidad de información del texto y su estructura. Por lo tanto, pueden anticiparse a lo que ocurrirá en las siguientes páginas y recordar con mayor precisión el contenido del texto.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Para la presente investigación se planteó explicar las prácticas lectoras que desarrollaron cinco infantes de 4 años de edad en el contexto de enseñanza remota de emergencia, al entrar en contacto con artefactos letrados de soporte tecnológico y de soporte tradicional. El término artefacto letrado, para la presente investigación, engloba como sostiene Cassany (2009) a todo material que hace posible la práctica social de la lectura en un contexto comunicativo particular y que propicia el encuentro de los individuos con la cultura letrada propia de su entorno.

1. Se encontró que los artefactos letrados con los que interactuaron los participantes en su hogar y con su adulto acompañante fueron tradicionales, cuentos infantiles de tapa semi-blanda, de una extensión media y con personajes animados. Estos textos narrativos trataron temas orientados hacia el logro de un aprendizaje. Y aquellos soportes tecnológicos empleados para el taller de lectura vía Zoom fueron el celular y la laptop que fueron utilizados también para la consulta de cuentos (PDF) y videocuentos para niños.
2. Con respecto a las interacciones con los artefactos letrados, se pudo encontrar un acercamiento afectivo a los cuentos, con la externalización de emociones positivas, la práctica de acciones de empatía y la escucha activa hacia los demás; y una aproximación cognitiva, con evidencias de activación de procesos cognitivos básicos como la atención y la memoria, y complejos como la inteligencia.

3. Las prácticas que resultaron de la interacción con artefactos letrados de soporte tradicional responden a las rutinas de lectura que forman parte del momento lector que tienen los participantes con sus adultos acompañantes por lo menos tres veces por semana. En este contexto, hay rituales adquiridos como la elección autónoma, la lectura nocturna, la demanda de lectura del cuento favorito durante la semana, la presencia del diálogo posterior a la lectura y la disposición de los libros en el hogar. También se observó el caso de una niña que lee de manera autónoma, y en los demás participantes, fue determinante la mediación del adulto a través de interacciones más centradas en las imágenes y conversaciones principalmente de tipo inmediato o literales, con un solo caso de conversación no inmediata.
4. Las prácticas comunes en la interacción con artefactos de soporte tecnológico y tradicional guardaron similitud con el tipo de lectura de imágenes y la lectura compartida, y en voz alta. Así, emergieron prácticas asociadas al conocimiento empírico y práctico del texto que desarrollaron los participantes dado su frecuente contacto con los libros de cuentos, como la apropiación de la frase inicial de un cuento, la memorización de fragmentos narrados y la denominación de letras presentes en el texto en formato grande (título-portada).
5. A nivel general, se encontraron prácticas lectoras en función al tipo de artefacto letrado presente en el evento lector. Las prácticas que resultaron de la interacción con artefactos letrados de soporte tecnológico, durante el taller de lectura vía Zoom, se caracterizaron por la presencia de acciones y conductas de los participantes que denotan la necesidad de generar las condiciones necesarias para una interacción

directa y táctil con un artefacto letrado tradicional y con la presencia física de un lector mediador. Dichas prácticas permiten comprender que los niños ven al artefacto letrado de soporte tecnológico como una elemento permeable, tangible y manipulable al que demandan estímulos y posibilidades de interacción concreta, real y humana.

6. Se concluye que las prácticas lectoras en este contexto de enseñanza remota de emergencia se construyeron a partir de experiencias frecuentes de lectura en el hogar, en las que los adultos acompañantes efectuaron un rol mediador que facilitó el conocimiento de los diferentes componentes del texto y el descubrimiento de dinámicas de interacción, reflexión y expresión frente a lo escrito, saberes prácticos en relación con el quehacer lector, que los participantes lograron aplicar y evocar al enfrentarse a la lectura de un cuento a través de la pantalla.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las recomendaciones de la presente investigación:

1. A partir del estudio realizado con una muestra de cinco infantes de 4 años de edad, se recomienda ahondar en el reconocimiento y comprensión de las prácticas lectoras que desarrollan los niños de 3 a 5 años en interacción con los libros en formato PDF y los videocuentos que encuentran en YouTube. Las características de ambos soportes y las condiciones de lectura que se generan en torno a ellos constituyen un campo de conocimiento que, de ser investigado y estudiado a mayor profundidad, permitiría trazar líneas de acción en relación con el acceso a una amplia variedad de lecturas y el consecuente desarrollo de bibliotecas digitales en las instituciones educativas desde el Nivel inicial.
2. Dentro de las características y aspectos de forma de los artefactos letrados de soporte tradicional, predomina la elección y la lectura frecuente de textos del género narrativo como son los cuentos infantiles. Por consiguiente, es fundamental promover la incorporación de una amplia variedad de lecturas que incluyan distintos tipos de textos literarios dentro del mismo género narrativo como leyendas y fábulas, del género lírico como poesías, rimas; y no literarios, de género instructivo como recetas y manuales, y de género informativo como las noticias y libros sobre temáticas de intereses comunes como los recogidos en la presente investigación (animales y superhéroes).

3. Por otro lado, el hallazgo de prácticas lectoras que se apoyan en la interacción directa y sensorial con los textos y el conocimiento de dinámicas de lectura propias de un lector adulto, pone el foco de atención en el rol del adulto que acompaña las experiencias de lectura de los pequeños lectores. Por lo tanto, es fundamental que dentro del Plan de estudios de la carrera de educación inicial este presente la formación de mediador de lectura.
4. La pandemia por COVID-19 ha permitido descubrir grandes habilidades lectoras y capacidad de resiliencia en los pequeños lectores y en sus adultos acompañantes, quienes a través de videoconferencias y reuniones sincrónicas lograron acceder a talleres de lectura desde sus hogares. Esta práctica resultó enriquecedora para que los niños puedan acercarse a nuevas lecturas, conocer nuevas formas de interactuar con el texto y dar un nuevo uso a la tecnología, como un aliado eficaz para una formación de pequeños lectores a distancia. Por consiguiente, es recomendable continuar con este tipo de experiencias de promoción y fomento de la lectura desde las instituciones vinculadas con la educación, el arte y la cultura.
5. La presente investigación ha develado que los padres de familia poseen y modelan prácticas de lectura que facilitan el ingreso de los niños al mundo escrito. En consecuencia, será relevante apoyar dicha práctica con la orientación y la formación adecuada para que sigan coadyuvando desde casa con el desarrollo del hábito lector, poniendo mayor énfasis en la lectura por placer y la lectura comentada, reflexiva y crítica. Esto implica acercarlos a la lectura desde un enfoque comunicativo que aborde diferentes aspectos, temas y elementos del texto que resulten interesantes, dejando de

lado las interrogantes literales que pueden limitar y restringir la expresión, interacción y participación de los niños en el evento lector.

6. El estudio de las prácticas lectoras no debe circunscribirse a aquellos espacios tradicionalmente asociados a la enseñanza directa y formal de la lectura y la escritura, sino que es imprescindible investigar todos aquellos contextos en los que los estudiantes desde temprana edad entran en contacto con artefactos letrados inmersos en eventos de lectura con sentido y propósito como es el caso de las bibliotecas, bebetecas, municipios, museos, calles de la ciudad, boleterías de cine y teatro, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P., Bernard, R., Bures, E., Borokhovski, E. y Tamim, R. (2011). Interaction in distance education and online learning: using evidence and theory to improve practice. *J Comput High Educ*, (23),82–103. <http://doe.concordia.ca/csllp/>
- Álvarez, M., Botero, S., Díaz, K., Montoya, L., Uribe, M., y Villegas, K. (2020). *La función del juego simbólico en la construcción de las identidades y la participación de los niños y las niñas en la Educación Infantil*. [Tesis de Licenciatura en Preescolar, Universidad Tecnológica de Antioquía]. Repositorio institucional de la Universidad Tecnológica de Antioquía <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/1189/Juego%20Simbolico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ardévol, E. , Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada; la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenae Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 72-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=537/53700305>
- Atienza, E. (2012). Aproximaciones teóricas a la producción escrita: de la codificación a la práctica letrada. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (61), 72-82. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23550/atienza_textos61_aprox.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barthé, R., Prina, Z. y Pérez, A. (2010). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: MV. Ediciones S.R.L.
- Bautista, M. (2017). *Programa “pequeños escritores” para alumnos del segundo grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de san juan de Miraflores*. [Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio institucional de la Universidad Ricardo Palma <http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/1548/MTBAUTISTAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boer, M. (2017). *Dialogic Reading and Building Children’s Vocabulary*. [Tesis de Maestría, Northwestern College, Orange City, IA]. Repositorio institucional de Northwestern College https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/42/
- Borda, M. (2018). *Lectura Interactiva en Voz Alta y la comprensión de textos escritos aplicados por las docentes del nivel inicial de la I.E.I. N° 049 Nuestra Señora de Guadalupe del distrito del Rímac*. [Tesis de segunda especialidad, Pontificia

Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14065/BORDA_MIRANDA_NORMA_MARLENE1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Borrero, L (2008). *Enseñando a leer: Teoría, practica e intervención*. Editorial Norma.
- Borzone, A., y Manrique, M. (2010). El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en un jardín de infantes. *Lenguaje*, 38(1), 65-93. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/67934/CONICET_Digital_Nro.43f1bde6-3e93-45cc-bc6d-1e8764e1e43a_X.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Bruning, R., Schraw, G. y Norby, M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Education. https://issuu.com/luisorbegoso/docs/psicologia_cognitiva_y_de_la_instru
- Bustamante, T. y Gallego, D. M. (2018). La experiencia de lectura en voz alta con las infancias: “Caperucita y el lobo feroz; la maraca y el trueno”. *Literatura infantil y efectos sonoros. Infancias Imágenes*, 18(1), 105-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992030>
- Caldeiro-Pedreira, M., Maraver-López, P. y Marín-Gutiérrez, I. (2017). Competencia mediática en la etapa infantil en España. *magis, Revista Internacional de Estudio en Educación*, 10 (20), 35-48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.cmei>
- Calvo, C. (2020). *Los cuentos audiovisuales como recurso educativo asincrónico en relación a la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de primaria de un colegio estatal del distrito de Pueblo Libre durante el año escolar 2020*. . [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18825/Calvo_Barzola_Cuentos_audiovisuales_recurso%20educativo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Camargo, S. y Forigua, R. (2016). *Padres como mediadores de lectura en voz alta*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2694/CamargoOrt%3%adzSandraPatricia2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campoy, T. y Gomes. E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Pantoja, A. (Coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de estudio*. Madrid: EOS.

- Carrillo, Y. y Medrano, C. (2019). *Características de los libros álbum que influyen en el desarrollo de los procesos comprensivos y expresivos del lenguaje en niñas y niños de 4 y 6 años*. [Tesis de Posgrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia. <http://repository.ucc.edu.co/handle/ucc/6573>
- Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. [Conferencia escrita] 15 de noviembre del 2003, Congreso Leer.es. Madrid, España. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. y Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441>
- Cekaite, A., y Andrén, M. (2019). Children's laughter and emotion sharing with peers and adults in preschool. *Frontiers in Psychology*, 10 (852). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00852>
- Chilán, F. y González, Y. (2019). *Lectura de imágenes en el desarrollo creativo de los niños de 4 años. Guía de actividades en el desarrollo creativo*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Guayaquil, Colombia]. Repositorio institucional Universidad de Guayaquil, Colombia. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/42456/1/BFILO-PD-EP1-10-245.pdf>
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Edición especial para el Programa de las 900 escuelas. División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile. <https://docplayer.es/26703248-El-poder-de-leer-prof-mabel-condemarin-edicion-especial-para-el-programa-de-las-900-escuelas.html>
- Cordón, J. (2016). La lectura digital y la formación del lector digital en España: la actividad de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Proyecto Territorio Ebook. *Álabe*. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/350/237>
- Corchete, T. (2014). La familia, un aliado indispensable para fomentar la lectura desde los espacios profesionales. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 123-132. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12565/12882>

- Correro, C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 32(106), 43-57. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4208/3660>
- Crescenzi, L., Jewitt, C. y Price, S. (2014). The role of touch in preschool children's learning using iPad versus paper interaction. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37(2), 86-95. <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/3372/>
- D' Angelo, E. y Oliva, J. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001371.pdf>
- De la Hoz Pertuz, M. (2019). La lectura inicial: ventana para acceder a mundos posibles. *CEDOTIC Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 4 (2), 52-74. Universidad del Atlántico Colombia. <https://doi.org/10.15648/cedotic.2.2019.2357>
- Duursma, E., Augustyn, M. y Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Arch Dis Child*, 93(7), 554-557. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18477693/>
- Espinoza, L. y Rodríguez, R. (2017). El uso de tecnologías como factor del desarrollo socioafectivo en niños y jóvenes estudiantes en el noroeste de México. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6 (11). Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C. <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954319009.pdf>
- Fajardo, D. (2016). La lectura: puerta de entrada a los bosques narrativos. *Enunciación*, 21(2), 314-329. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/10587/12254>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, M. (2020). *El par didáctico docente-estudiante del Nivel Inicial II y el desarrollo afectivo en la modalidad virtual*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato Ecuador]. Repositorio Institucional de la Universidad Técnica de Ambato <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/32698/1/MARIA%20BELEN%20FREIRE%20ALTAMIRANO.pdf>
- Garassini, M. y Padrón, C. (2004). Experiencias de uso de las TICs en la Educación Preescolar en Venezuela. *ANALES de la Universidad Metropolitana*, 4(1), 221-239.

- García-Roca, A. (2020). Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Cinta moebio* 67: 65-74
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: Breve revisión. *Educación XXI*, 18 (1), pp. 202-324. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70632585013.pdf>
- González, P. (2015). *De la escritura académica a la vernácula: un viaje de ida y vuelta* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cantabria, México. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6819/AndrésGonzálezPiedad.pdf?sequence=1>
- Guardián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José: CECC y AECI.
- Gutiérrez, F., García, J., Elosúa, R., Luque, J. y Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción Psicológica* 1 (2002), 45-68. http://www.uma.es/investigadores/grupos/leeduca/attachments/article/13/2002_AccionPsicologica.pdf
- Han, J. y Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parent's Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions, *Childhood Education*, 90(1), 54-60. <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2014.872516>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a edición). McGraw Hill.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el Aprendizaje en línea. *Educause Review*. <https://redemc.net/campus/el-aprendizaje-en-linea-no-es-lo-mismo-que-ensenanza-remota-de-emergencia/#:~:text=A%20diferencia%20de%20las%20experiencias,debido%20a%20circunstancias%20de%20crisis>.
- Irisarri, N. y Villegas-Paredes, G. (2021). Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar. *MARCOELE, Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, 1885-2211. https://marcoele.com/descargas/32/irisarri-villegas_neurociencia-asl.pdf

- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*. 01(26), 5-180. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a01.pdf>
- Kaufman, A. (Coord.) (2007). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Kriscautzky, M. (2019). Lectura y tecnologías de información y comunicación en la primera infancia: ¿una relación productiva? *Dossier Cerlalc. Primera infancia. Lectura digital en la primera infancia*, 26-38.
- Kucirkova, N. y Littleton, K. (2016). The digital Reading habits of children: A National survey of parent's perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books. *Book Trust*. <http://www.booktrust.org.uk/news-andblogs/news/1371>
- Llamazares, M.T. y Alonso-Cortés, M. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. <https://rieoei.org/RIE/article/view/9/8>
- Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.) (2014). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- López, L. , Camargo, G. , Duque, C. , Ariza, E. , Ávila, M. y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte*. (19),2-20. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3649/3437>
- Maqueo, A. (2003). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México https://repositorio.unam.mx/contenidos/lengua-aprendizaje-y-ensenanza-el-enfoque-comunicativo-de-la-teoria-a-la-practica-82914?c=BDz5KA&d=false&q=*&i=1&v=0&t=search_0&as=0
- Marchesi, A. y Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (22), 27-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668627>
- Martos, E. y Martos, A. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Pulso*,(35), 109-129. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/144/118>

- Martos, E. y Vivas, A. (coords.) (2010). *Performance, lectura y escritura (Conceptos y prácticas)*. Red de Universidades Lectoras. <https://docplayer.es/30180834-Performance-lectura-y-escritura-conceptos-y-practicas.html>
- Merino, R. y Quichiz, G. (2010). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/07/Literacidad-como-practica-social.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Programa Curricular de Educación Inicial. *Ministerio de Educación*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Mohr, K. (2009). Children's Choices for Recreational Reading: A Three-Part Investigation of Selection Preferences, Rationales, and Processes. *Journal of literacy research*, 38(1), 81–104. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3801_4
- Monroy, A. y Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *REMO*, VI (16). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-75272009000100008
- Muñoz, B. y Anwandter, A. (2011). Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante leer con niños y niñas de 0 a 7 años? *Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, CERLALC*. http://plandelectura.gob.cl/wp-content/files_mf/1346784270ManualLecturatemprana.pdf
- Nicomedes, E. (2017). Tipos de estudio. *Universidad Santo Domingo de Guzmán*. <http://repositorio.usdg.edu.pe/bitstream/USDG/34/1/Tipos-de-Investigacion.pdf>
- Pallares, I. y Rodríguez, G. (2016). *El modelo propuesto por van dijk y kintsch y la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado del Instituto Agrícola de Charta en el Municipio de Charta en el Departamento de Santander – Colombia 2014*. [Tesis de Maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. Repositorio institucional de la Universidad Privada Norbert Wiener. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/594/MAESTRO%20-%20RODRIGUEZ%20BARRERA%20GERARDO%20MANUEL..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parodi, G. (2005). Comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 39(62), 513-516. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300009

- Patiño, A. (2020). Por una educación a distancia de calidad. *Revista Tarea (100)*, 16-22. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/Tarea100_16_Alberto_Patino_Rivera.pdf
- Peirce, Ch. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Ediciones Nueva Visión.
- Pérez, C. (2016). *Comprensión lectora desde la transferencia de conocimiento*. de Publicaciones Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Pérez, M. (2013). *Didáctica de la lengua (2a. ed.)*. ICB Editores.
- Quiroga, I. y Martínez, D. (2015). *Acercamiento de los niños y niñas de cuatro y cinco años a la lectura y la escritura a partir de su interacción con tecnologías digitales*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás, Colombia]. Repositorio institucional Universidad Santo Tomás, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/548/Acercamiento%20de%20los%20ninos%20y%20las%20ninas%20de%204%20y%205%20años%20a%20la%20lectura%20y%20a%20la%20escritura%20a%20partir%20de%20su%20interaccion%20con%20las%20tecnologías%20digitales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rama, C. , Domínguez, J. y Rodríguez, J. (2013). La educación a distancia en el Perú. *Revista Científica In Crescendo*, 4(2), 381-382. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127623>
- Ramírez, A. (2013). Infancia y nuevos repertorios tecnológicos. Debates y perspectivas. *Revista Magistro*, 7(13), 51-79. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4798375.pdf>
- Rigo, D. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. *ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación*. (6), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4665727>
- Riquelme, A. y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones* 96 (2), 93-105. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v96n2/1659-2859-reflexiones-96-02-93.pdf>
- Riquelme, Enrique, & Munita, Felipe. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 269-277. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>

- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 29-50. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. Salem State University, MA. *SAGE Open*, 1-11. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244015577664>
- Romero, L. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencias & Análisis*, 4, 63-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6068718>
- Rosenblatt, L. (2013). El Modelo Transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. *New York University*. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>
- Sánchez, E. (2003). La comprensión lectora. *Federación de gremios escritores de España*, 191-208. <http://www.fge.es/lalectura/docs/sanchez.pdf>
- Sánchez, L. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diálogos*, 12, 7-16. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2094/1/La%20comprension%20lectora%20hacia%20una%20aproximacion%20sociocultural.pdf>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Saurino, B. (2012). *Habilidades pre-lectoras en estudiantes de primer grado de primaria en instituciones educativas de Ventanilla*. [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/710>
- Serrano, S. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión. *Acción Pedagógica*, 0(16), 58-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968602.pdf>
- Stole, H. (2018). El mito del nativo digital: ¿por qué necesitan libros? En Kovac, M. y Van der Weel, A. (Eds). *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla* (pp.49-69). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc-Unesco. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dossier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf

- Trebejo, N. (2020). *Estado del arte sobre el desarrollo de la mediación lectora en niños de ciclo II, en contextos escolares y no escolares*. [Tesis de bachiller, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9299/Estado_TrebejoVia_Nildreth.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT, Revista de Psicología Universidad de San Martín de Porres*, 11, 49-61.
<https://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/compreesion-y-procesos.pdf>
- Van Krieken, K., Hoeken, H. y Sanders, J. (2017). *Evoking and Measuring Identification with Narrative Characters – A Linguistic Cues Framework*. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01190>
- Visbal, R. (2020). La lectura en espacios virtuales y digitales: un cambio social en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Neuronum*. 6(2), 256-264.
<http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/257/288>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/vygotsky-1978-mind-and-society.pdf>

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Padres)

Título del estudio :	Prácticas lectoras de niños de 4 años en un contexto de enseñanza remota de emergencia
Investigador (a) :	Rosa Carolina Landaverry Gil
Institución :	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Propósito del estudio:

Estamos invitando a su hijo(a) a participar en un estudio para conocer las prácticas lectoras que desarrollan los niños de 4 años de una institución educativa privada en un contexto de enseñanza remota de emergencia. Este es un estudio desarrollado por una investigadora de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Dado que la pandemia ha exigido un cambio en la modalidad de educación, de lo presencial a lo no presencial, el presente estudio permitirá descubrir las prácticas de lectura que los niños 4 años desarrollan en sus clases vía Zoom. En otras palabras, se identificará cómo reaccionan ante los cuentos y los textos que les leen, y qué acciones y estrategias utilizan para intentar leerlos y saber su significado., Del mismo modo, se podrá identificar qué actividades y qué estrategias pueden aplicarse en casa para potenciar y favorecer el acercamiento y el gusto por la lectura.

Procedimientos:

Si usted acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en este estudio se le realizará lo siguiente (*enumerar los procedimientos del estudio*):

1. Se realizará una entrevista individual en línea (vía Zoom) sobre las formas en las que lee y le leen en casa y en las clases virtuales, sus gustos con respecto a los libros y las acciones que realiza cuando tiene cerca un libro, un cuento o un texto que le llama la atención.
2. La entrevista durará 20 minutos aproximadamente y se realizará de manera virtual. Si usted así lo autoriza se grabarán las respuestas que brinde el niño a una guía de 10 preguntas. En caso contrario, se procederá a hacer el registro de notas en una libreta.
3. Se realizarán ocho sesiones de aprendizaje con actividades de lectura en las que el niño participará brindando sus ideas sobre lo que irá viendo y descubriendo sobre los cuentos,, las palabras y las letras.
4. Las sesiones de aprendizaje se realizarán una vez por semana a lo largo de dos meses. Cada actividad de lectura durará alrededor de 25 minutos y se realizará de manera virtual. Si usted así lo autoriza se grabarán las intervenciones espontáneas del niño. En caso contrario, se procederá a registrar su participación en una libreta.

¿Usted autoriza la grabación de la entrevista? Sí () No ()

¿Usted autoriza la grabación de las sesiones de aprendizaje? Sí () No ()

Riesgos:

No existe ningún riesgo al participar de la presente investigación.

Beneficios:

Su hijo(a) se beneficiará de una evaluación sobre el tipo de interacción que está desarrollando con respecto a la lectura de textos, palabras y letras. Se le informará de manera personal y confidencial los resultados que se obtenga. Específicamente, sobre la presencia de prácticas de lectura de que corresponden a la edad y al nivel del desarrollo del niño. A partir de esta información, se brindará orientación específica y detallada sobre cómo actuar e intervenir en el hogar para potenciar las habilidades de su hijo y favorecer su acercamiento hacia la lectura. En consecuencia, usted y su hijo(a) recibirán propuestas de actividades lúdicas y sencillas que podrán poner en práctica en su hogar para lograr avances significativos en esta área de desarrollo.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por la participación de su hijo(a) en el estudio. Del mismo modo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Se guardará la información de su hijo(a) con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de su hijo(a) o de otros participantes del estudio.

Usted puede hacer todas las preguntas que desee antes de decidir si desea que su hijo(a) participe en el estudio. Se brindará la información que usted requiera para absolver sus dudas e interrogantes. Asimismo, si usted ha aceptado participar; y luego, decide no continuar, puede hacerlo sin ninguna preocupación, previa comunicación a la investigadora.

USO FUTURO DE INFORMACIÓN

Deseo conservar el archivo de los datos obtenidos de la participación de su hijo(a) por 03 años. Estos datos serán usados para investigaciones similares de la investigadora.

Estos datos solo serán identificados con códigos, no tendrán nombres ni datos personales que hagan alusión o identifiquen a su hijo(a).

Si usted no desea que la información recaudada de las intervenciones de su hijo(a) permanezcan almacenadas ni utilizadas posteriormente, su hijo(a) aún puede seguir participando del estudio.

Además, la información será guardada y usada posteriormente para estudios de investigación beneficiando al mejor conocimiento de las prácticas lectoras en un contexto de enseñanza remota de emergencia y permitiendo la intervención oportuna y pertinente de los docentes y los padres de familia para ofrecer la estimulación adecuada con actividades y estrategias de enseñanza que favorezcan la formación de lectores desde edades tempranas. Para ello, se contará con el permiso del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Autorizo a tener los datos obtenidos de la participación de mi hijo(a) en la investigación almacenados por 03 años para un uso futuro en otras investigaciones. Después de este periodo de tiempo se eliminarán.

SI () NO ()

Derechos del participante:

Si usted decide que su hijo(a) participe en el estudio, podrá retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio Rosa Carolina Landaverry Gil, al teléfono [REDACTED]

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que su hijo(a) ha sido tratado injustamente puede contactar a la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: duict.cieh@oficinas-upch.pe

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente que mi hijo(a) participe en este estudio, comprendo de las actividades en las que participará si ingresa al estudio, también entiendo que mi hijo(a) puede decidir no participar y que puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Una copia de este consentimiento informado le será enviada por correo electrónico.

Nombres y Apellidos

Participante

Fecha y Hora

Nombres y Apellidos

Investigador

Fecha y Hora

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. Datos generales de la(s) persona(s) a entrevistar

- a. Entrevistado: _____
- b. Institución educativa: _____
- c. Aula: _____
- d. Edad: _____
- e. Fecha: _____

2. Objetivo/s de la entrevista

- Obtener información sobre los artefactos letrados con los que interactúan los niños de cuatro años en un contexto de enseñanza remota de emergencia.
- Identificar las interacciones de los niños de cuatro años con los artefactos letrados en un contexto de enseñanza remota de emergencia.

3. Definición de aspectos y preguntas:

Aspectos de la entrevista	Preguntas de la entrevista	Observaciones
Información sobre los artefactos letrados	<ol style="list-style-type: none">1. En tu casa, ¿dónde tienes tus cuentos?2. ¿Alguna vez te han leído un cuento en una computadora, celular?3. ¿Quiénes son los personajes de los cuentos que lees? ¿Animales, plantas, otros niños, superhéroes?	
Formas de leer	<ol style="list-style-type: none">4. ¿Alguna vez has intentado leer tú solo? (Puedes contarme cómo fue). Repregunta: ¿Lo has intentado?5. ¿En qué momento del día te lee un cuento?6. ¿Quién te lee un cuento?7. ¿Cómo te lee? (Muéstrame usando un libro qué acciones realiza). Invitar al participante a dramatizar la lectura de un cuento, tal como lo hace un adulto para él en casa.8. ¿Quién elige los libros o cuentos?	

4. Recursos para la realización de la entrevista

- Consentimiento informado
- Cuaderno de notas
- Reunión programada vía Zoom
- Guion de entrevista

FICHA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Nombre del observador: _____ Fecha: _____

Duración de la observación: _____ Inicio: _____ Término: _____

Objetivos:

1. Identificar y describir los artefactos letrados con los que interactúan los niños de 4 años.
2. Describir los usos y las relaciones que establecen los niños de 4 años con los artefactos letrados.
3. Describir las formas de lectura que los niños de 4 años desarrollan durante las sesiones vía Zoom.

Indicadores para la observación:

Indicador 1: Caracterización de los artefactos letrados

- Identificar el tipo de artefacto letrado con el que interactúan los niños de 4 años (académico, comunitario, tecnológico).
- Describir: Formato (impreso o digital). Características (colores, forma, tamaño). Tipo de información que presenta. Tipo de texto. Forma de acceso al artefacto (Internet, Microsoft Office, contacto directo con material concreto).

Indicador 2: Vinculación con el artefacto letrado

- Identificar las formas de interacción del niño al artefacto letrado (¿Qué acciones y comentarios realiza sobre el artefacto letrado que se vinculan consigo mismo?).
- Describir: ¿Qué emoción expresa? Relaciona lo que observa con algo que conoce o algo que ha visto antes (vinculación personal con el artefacto letrado). Comentarios sobre el texto y sus características. Reacciones ante la lectura del artefacto letrado (¿Qué hace mientras escucha la lectura)? Disposición del cuerpo durante la lectura del artefacto letrado. Acciones posteriores a la lectura del artefacto (¿Puede recordar lo que vio, entendió lo leído, lo relaciona con alguna anécdota o hecho familia?).

Indicador 3: Formas de leer

- Identificar las formas de lectura (¿Qué movimientos y acciones realiza para dar lectura al artefacto letrado?). Estrategias que utiliza para leer. Sigue con la vista al artefacto letrado. Dice qué observa (colores, formas, letras). Lo toca, lo selecciona o coloca su dedo sobre la pantalla. Manipula el artefacto letrado. Intenta leerlo o descifrar qué dice. Uso de un mediador de lectura (solicitud al adulto para que lea por él). Tipos de lectura que realiza.

Participante Código: Niña: NA Niño: NO Ej. NA1	PRÁCTICAS LECTORAS DE NIÑOS DE 4 AÑOS EN UN CONTEXTO DE ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA			Interpretaciones
	CARACTERIZACIÓN DE LOS ARTEFACTOS LETRADOS (¿Cómo son?)	VINCULACIÓN CON EL ARTEFACTO LETRADO (Emociones, muestras de interés y atención)	FORMAS DE LEER (Estrategias y tipos de lectura)	

RELACIÓN DE CUENTOS DEL TALLER DE LECTURA SINCRÓNICO

VÍA ZOOM

Título	Autor	Editorial
Aurelio	Rubén Silva	Panamericana
El paseo de Nina	Isabelle Carrier	Luis Vives (Edelvives)
¡Al baño Conejito!	Jörg Mühle	Harper Kids
¿Cuál es el animal más feroz?	Dipacho	Panamericana
¡Hace mucho frío, Oso!	Émile Jadoul	Edelvives
Luna Taricaya	Christian Ayuni	Panamericana
Los besos del lobo feroz	Jean Leroy Laurent Simon	Edelvives Infantil