

## La narración en procesos de alfabetización inicial en un programa de biblioteca

### Storytelling in initial literacy processes within library programmes

**María Clemente**

**Inés Rodríguez**

**Elena Ramírez**

**Jorge Martín-Domínguez**

*Universidad de Salamanca*

**Fecha de recepción:**

29/04/2016

**Fecha de aceptación:**

30/10/2016

**ISSN:** 1885-446 X

**ISSNe:** 2254-9099

**Palabras clave**

Alfabetización emergente; estrategias de lectura; programas de lectura; lectura en voz alta; promoción de la lectura; bibliotecas públicas.

**Keywords**

Emergent Literacy; Reading Strategies; Reading Programs; Oral Reading; Reading Promotion; Public Libraries.

**Correspondencia:**

jorgemd@usal.es

#### Resumen

El trabajo describe las actividades que se desarrollan en un programa para promover la lectura con niños de entre 9 meses y 7 años, y su posible contribución para crear condiciones que podrían facilitar el proceso de alfabetización posterior. Partiendo de diversos trabajos desarrollados en torno al concepto de alfabetización emergente, se analizan sesiones presenciales de dicho programa, así como resultados de cuestionarios contestados por los padres. Mediante grabaciones en video, se registró el trabajo que el personal especializado realizaba con los participantes en la narración y se recogió información a través de cuestionarios. El estudio, de carácter cualitativo, cifra el análisis sobre variables como el tiempo dedicado a la narración, las acciones que se desarrollan durante los relatos, los soportes empleados en la lectura o los efectos sobre los participantes. Los resultados obtenidos subrayan el papel que los aspectos evolutivos juegan en la configuración de las prácticas de narración, distinguen entre distintos patrones narrativos detectados en la actividad de contar historias, ponen de relieve la importancia de ciertas características del ambiente como la riqueza en los recursos y los formatos narrativos empleados. También pudimos valorar los efectos y satisfacción de las familias mediante los cuestionarios aludidos.

#### Abstract

The study examined the activities of a program designed to promote children's reading (9 months-7 years) and examined the possible contribution of the program for creating appropriate conditions to the future literacy learning of the children. Based on different works about the idea of *emergent literacy*, various reading sessions of the reading promotion program have been analyzed. Using video recordings and surveys, we registered the work that the specialized librarians carried out with participants in the group reading sessions and the effects over the families. The qualitative study analyzes variables as the time dedicated to the group storybook reading, the participants' actions during the group storybook reading, the media and hardware they used during the reading activity or the effects over participants. Results reveal the importance of the maturity factors to explain the storybook reading practices. Also, results distinguish between different narrative patterns along the group story reading activity, emphasize the importance of certain features of the context as multiple resources and varied story formats availability and emphasize also the positive effects over parents and children.

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto Art.83 nº2014/00278/001 con la Universidad de Salamanca y subvencionado por la Fundación Germán Sánchez-Ruipérez.

Clemente, M., Rodríguez, I., Ramírez, E., & Martín-Domínguez, J. (2016). La narración en procesos de alfabetización inicial en un programa de biblioteca. *Ocnos*, 15 (2), 50-66.  
doi: 10.18239/ocnos\_2016.15.2.1031

## Introducción

La lengua escrita constituye una herramienta imprescindible para desarrollarnos en la sociedad actual. Por ello, no sorprende que los padres valoren tanto que sus hijos sean lectores competentes, tengan interés por la lectura y se inicien en este conocimiento de forma temprana.

El proceso de aprendizaje de la lengua escrita recae fundamentalmente en la escuela, los profesores son quienes poseen la preparación profesional para realizar la alfabetización inicial. Sin embargo, hay otros agentes que sin duda ejercen importantes roles en ese proceso. Durante la primera infancia la familia juega un papel fundamental en el acercamiento de la lectura a los niños (Pascual, Madrid y Mayorga, 2013) y, sin duda, profesionales como los bibliotecarios, que influyen tanto en los padres como en los niños que se acercan a las bibliotecas.

Aprender a leer y escribir es mucho más que apropiarse del código, de hecho, antes de empezar esa tarea se generan otros procesos igualmente fundamentales, como darle sentido funcional a la lectura, crear actitudes favorables, motivar, generar expectativas para ser lector..., en definitiva, mostrar a los aprendices que leer es algo interesante, útil e incluso divertido. Con la apropiación del código, debe surgir paralelamente la necesidad de que quien aprende encuentre sentido a lo que lee, comprenda diversos tipos de texto, extraiga el significado y pueda extrapolarlo, busque y seleccione textos, etc. Ser un buen lector no empieza, ni termina cuando los niños dominan y automatizan el código. Su crecimiento como lectores competentes es un largo proceso en el que intervienen, como ya hemos indicado, múltiples agentes vinculados a su formación integral.

Por eso, es importante que los adultos próximos a los aprendices, docentes, padres y otras figuras de referencia, muestren su interés como lectores: si los niños les ven disfrutar de la lectura es probable que piensen que tal cosa puede ser interesante. Se pueden realizar

muchas acciones para favorecer esto, como comprar libros para todos, asistir a bibliotecas, llevar libros a casa, etc., pero hay algo especialmente contrastado por la investigación educativa: contar y leer cuentos a los niños. Pocas acciones parecen tener tanta influencia en propiciar la motivación e incluso, a largo plazo, en crear hábitos lectores, como contar y leerles cuentos, narrarles o leerles historias.

En este trabajo nos vamos a ocupar de mostrar cómo dos bibliotecarias acercan el mundo de la lectura a niños de entre 9 meses y 7 años y sus padres, creando un contexto rico y altamente estimulante.

## Marco teórico

La investigación en psicopedagogía nos ha dado argumentos relevantes para mostrar la narración, tanto oral como escrita e incluso en códigos audiovisuales (Kendeou et al. 2005), como el modo especialmente adecuado para iniciar al niño en el conocimiento de su cultura, en el conocimiento de otras personas, de otros mundos, de nuevas situaciones en definitiva en el proceso de socialización (Bruner, 1986). Asimismo, tanto la narración oral de cuentos como la lectura de estos por el adulto al niño, se contempla como una actividad de un inmenso potencial para fomentar el aprendizaje de la lengua escrita.

Se ha venido denominando alfabetización emergente al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que los niños generan sobre la lengua escrita antes de enfrentarse a una enseñanza explícita, sistemática y formal de la misma y que, por tanto, se desarrolla en sus contextos letrados próximos: familiares, primeros años escolares o bibliotecas infantiles. En definitiva, crecer en contextos letrados posibilita que los niños, de forma temprana, aprendan algunas nociones sobre para qué sirve y se utiliza la lengua escrita (Pressley, 1999). Una de las actividades más estudiadas en estos primeros contactos con la lectura, por la importante relación que guarda con el proceso de alfabetización, ha sido la narración y la lectura compartida.

La participación de los niños en estas experiencias relacionadas con la narración puede contribuir, como ya señaló Bruner (1986) hace unas décadas, a incrementar las habilidades de los sujetos en dos sentidos: por un lado, en un primer nivel relacionado con la acción, aumenta el conocimiento respecto de las tramas y las conductas que llevan a cabo los actores de los relatos; y por otro lado, en un segundo nivel, les proporciona conocimiento sobre los pensamientos, los deseos y las emociones a las que obedecen las acciones de esos personajes. Igual que la capacidad de los niños de relatar historias desde el punto de vista de las acciones precede a su capacidad de referirse a los motivos que subyacen a esas acciones.

Cuando se les lee un cuento, los pequeños aprendices comienzan a tener experiencia sobre la organización de lo escrito, sobre su estructura y características; aprenden a prestar atención al mensaje lingüístico como forma de conocer el mundo, lo que les permitirá enriquecer su vocabulario, especialmente si se realizan expansiones y reformulaciones del mensaje que comparten con el adulto (Piasta, 2016). Asimismo, la lectura compartida de narraciones permite a los niños comenzar a elaborar marcos y esquemas mentales.

Estos beneficios cognitivos de la exposición a experiencias de narración se suman a otros ya demostrados relacionados con los progresos en vocabulario (Larraín, Strasser y Lissi, 2012; Ortiz y Jiménez, 2001) y en conocimiento alfabético de aquellos sujetos expuestos a experiencias de promoción de la lectura, que hacen especial hincapié en la construcción de los relatos desde las conversaciones con los niños (Mol, Bus y de Jong, 2009; Mol, Bus, de Jong y Smeets, 2008).

Todas las habilidades que llevan a que el niño construya su idea de lo que significa la lectura, están propiciadas o son potencialmente aprendidas a través de la lectura compartida de libros, así como de otras actividades que tienen que ver con la narración de historias (Reese, Cox, Harte y McAnally, 2001). Este potencial

es aún más relevante cuando al leerles cuentos se producen interacciones entre el adulto y el niño; cuando se conversa sobre lo que se ha leído y por tanto, se estimula su pensamiento y cognición (Walsh, Sánchez y Burnham, 2016); se comentan y disfrutan ilustraciones (Hindman, Skibbe y Foster, 2014; Wolf, 2008); cuando se hacen preguntas y se invita a los niños a formular hipótesis, reflexionar y a hacer inferencias sobre lo narrado (Zucker, Justice, Piasta y Kaderavek, 2010); en definitiva, cuando se actúa sobre el texto. En este sentido, Bruner (1991) resaltó el papel de los contextos de interacción mediados por la literatura como forma de negociación de significados. La creación de un relato de manera conjunta permite a los niños, más cuanto mayor es su participación, apropiarse de forma significativa de valores culturales, creando además un sentido de pertenencia al grupo, lo que probablemente reforzará su percepción de competencia como lectores.

Parece por tanto evidente que ofrecer oportunidades a los niños de edades no escolares de participar en la narración y lectura de historias podría crear las condiciones más favorables para el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura. Algunos de los elementos que pueden jugar un papel relevante en este proceso son, entre otros, la frecuencia con la que se leen libros, la naturaleza de la interacción que se genera en torno a la narración, la calidad y el tipo de los libros que se utilicen en las lecturas (Van Kleeck, 1998).

El estudio de estas cuestiones ha aportado valiosa información sobre la forma más óptima de afrontar los procesos de lectura compartida y la repercusión de esta sobre los procesos de alfabetización posterior. Entre los trabajos que han tratado de analizar esta relación, ha habido una línea de desarrollo bastante importante que ha buscado investigar cómo son estas experiencias en el ambiente del hogar (Aram, Fine y Ziv, 2013; De Temple y Tabor, 1994) y en contextos escolares (Zucker et al., 2010), así como cuál es su repercusión en el proceso de aprendizaje, destacando de esta manera algunas prácticas eficaces.

Parece evidente que los modos de enfocar los procesos de lectura y narración compartida serán diferentes en ambos contextos, principalmente porque los expertos en la enseñanza de la lengua escrita y el fomento de la lectura no son los padres sino los profesores y bibliotecarios. Hindman, Connor, Jewkes y Morrison (2008) sugieren que una primera diferencia entre ambos contextos estriba en el proceso de selección de las narraciones. Los profesores y bibliotecarios pueden seleccionar los cuentos y lecturas atendiendo a objetivos específicos relacionados con el contenido escolar o con algún aspecto concreto que se quiera desarrollar, mientras que, quizá, los criterios a los que responden las selecciones de los padres obedezcan a otras cuestiones posiblemente más lúdicas o simplemente placenteras. En segundo lugar, es fácil pensar que las situaciones de lectura compartida en contextos familiares se realizan de manera individual, mientras que en las aulas o en las bibliotecas estas situaciones toman forma en contextos más amplios en los que la lectura se comparte con más niños, lo que tendrá repercusiones en los procesos de atención, en las interacciones que se generan, en su participación en la conversación y en el aprendizaje que pueda producirse. Finalmente, es muy posible que estas situaciones de lectura obedezcan a propósitos notablemente distintos en contextos familiares y escolares y, por tanto, los modos de llevarlos a cabo también sean distintos.

Respecto de la lectura en familia, Piasta (2016), en una revisión documental sobre buenas prácticas que facilitan el desarrollo de la alfabetización en contextos familiares de lectura compartida, explica que la utilización de diversas estrategias durante la lectura como la realización de pequeños resúmenes que integren las ideas de lo leído, la realización de expansiones, la utilización de preguntas con final abierto o la realización de conversaciones con alto grado de reciprocidad, favorecen este aprendizaje. Mientras que en contextos escolares, las demandas que surgen en la interacción con los libros suelen ser más exigentes (Hindman et al., 2008). Por ejemplo, Blewitt y Langan

(2016) quienes analizaron la calidad de las interacciones que hacían los profesores, encontraron que la utilización de preguntas explícitas durante la lectura o la narración compartida de un texto es más útil para el aprendizaje de vocabulario que la simple conversación. Zucker et al. (2010), por su parte, sugieren que cuando los profesores realizan preguntas inferenciales, éstas ayudan a los pequeños a pensar sobre lo leído y reflexionar sobre la información que los textos aportan y, por tanto, a aumentar su nivel de comprensión de la narración. Por otro lado, tanto profesores como padres, parecen utilizar de forma recurrente las imágenes de los textos, comentándolas, señalando y nombrando algunos objetos que aparecen, como una estrategia habitual durante la lectura y narración compartida (Hindman et al. 2008) que puede enriquecer el vocabulario receptivo de los niños.

Más allá de las estrategias utilizadas y de su repercusión sobre el desarrollo de la alfabetización, han sido numerosos los trabajos centrados en analizar los estilos parentales para afrontar las lecturas compartidas. Hindman et al. (2014), por ejemplo, analizaron los procesos de lectura compartida de casi 700 familias dentro de sus propios contextos. Estos autores señalaron que fundamentalmente los progenitores, casi siempre madres, utilizaban dos modos de conversar con sus hijos durante y sobre las lecturas compartidas: aquellos centrados en el código, y aquellos centrados en el significado del texto. Además, descubrieron que casi ninguna de las madres de su estudio hablaba sobre las letras o los sonidos durante la lectura, y que solo algunas pocas invitaban a sus pequeños a leer alguna parte del texto. Por el contrario, el patrón más habitual parece ser hablar sobre el significado de lo leído, comentar las ilustraciones y hacer hipótesis sobre las historias escuchadas, conectarlas con situaciones de su vida cotidiana..., esquema que parece repetirse en contextos escolares (Hindman et al., 2008). De Temple y Tabor (1994), por su parte, cifran los siguientes cuatro estilos paternos en la lectura de libros: (a) lectores

directos, quienes leen en voz alta el relato y de vez en cuando hacen alguna pausa para discutir sobre la lectura; (b) lectores interactivos estándar, aquellos que sistemáticamente se paran durante la lectura y discuten la historia; (c) no lectores, quienes pasan las páginas y discuten sobre el libro, pero en realidad no lo leen; y, finalmente, (d) lectores recitadores, que piden al niño que repita frase por frase después de cada fragmento de lectura del libro. Además de identificar patrones en torno a los cuales se van recreando las historias, también se ha confirmado una evolución en las rutinas que las madres emplean al narrar a sus hijos en el contexto del hogar. Por ejemplo, Sulzby y Teale (1991) encontraron que el contenido de las interacciones madre-hijo variaba en función de la edad y que eran progresivamente más densas y complejas respecto de la información narrada. En los primeros momentos, los padres se ocupaban de elementos concretos o personajes a través de las imágenes de los libros y, después, cuando los niños crecían, se inclinaban a narrar más los grandes eventos del relato y leían partes específicas de la historia. Todas estas rutinas parecen contribuir a crear un formato predecible que permite que los niños aprendan a participar en la narración y a asumir cada vez mayor responsabilidad respecto de la construcción del relato, lo que podría explicar, entre otras cosas, la poderosa influencia de la lectura de cuentos en el desarrollo posterior de la alfabetización (Sulzby y Teale, 1991).

De cualquier modo, si bien los trabajos que analizan los distintos estilos parentales de afrontar la lectura compartida son abundantes, como Hindman et al. (2008) sugieren, son mucho menores los que observan cómo los profesores llevan a cabo estas actividades. Un ejemplo de estos últimos, sería el trabajo de Dickinson y Smith (1994), que clasifican los estilos narrativos de los profesores de preescolar en (1) orientados a la interpretación, (2) co-constructivo y (3) didáctico-interactivo. El primero de ellos enfatiza un tipo de lectura más dramatizada, con pocas interrupciones y una discusión al final de la lectura que se centra en

la comprensión de la historia, la definición de palabras poco habituales y las conexiones del relato con las experiencias del alumno; el estilo co-constructivo tiende a promover una conversación más analítica durante la lectura del libro; mientras que el didáctico-interactivo busca que el alumno repita la lectura animándole a hacerlo junto con el profesor. En este estudio, Dickinson y Smith obtuvieron diferentes resultados respecto de la repercusión de estos estilos narrativos en las habilidades en lectura y escritura de los alumnos al finalizar el curso, mostrando mejores resultados los alumnos con profesores con estilos narrativos más centrados en la discusión y el análisis de los relatos.

Abundando en el papel de la narración compartida para la futura alfabetización, Piasta (2016) sugiere que las interacciones con los libros o la amplia presencia de materiales de buena calidad, son elementos insuficientes para promover la alfabetización inicial; por ello, insiste, es necesario que los adultos medien entre las narraciones y los niños utilizando estrategias que apoyen el proceso de aprendizaje. Estas mediaciones entre el texto y los niños, que son las lecturas compartidas, suelen implicar el uso de distintos materiales que pueden permitir a los pequeños familiarizarse con el texto escrito (Rugiero y Guevara, 2015). Ayudar a las familias a desarrollar estrategias para afrontar la lectura compartida y descubrir distintos materiales para guiarlas, puede ser un papel asumido por los programas de fomento de la lectura desarrollados, entre otros, en bibliotecas infantiles. Aunque son poco numerosas las investigaciones que analizan el impacto de los programas de fomento de la lectura sobre el aprendizaje de estrategias por parte de los padres, sí disponemos de algunos trabajos con carácter descriptivo que pueden ayudarnos a comprender los beneficios de estos programas sobre las estrategias que los padres utilizan y la forma en que se relacionan con sus hijos y con los libros. Por ejemplo, Brand, Marchand, Lilly Child (2014) muestran el diseño de un programa de fomento de la lectura llevado a cabo en colaboración entre la escuela y las familias. En este, se ofrecían bolsas con material

de lectura en el que se pautaban las actividades que se podían realizar con cada uno de ellos, se llevaban a cabo sesiones conjuntas de lectura en la que un adulto, ayudado por un profesor, leía cuentos a los niños, y grupos de padres y madres se reunían para contar y comentar los cuentos. La evaluación de su programa mostró cómo se crearon experiencias de lectura muy positivas, aumentó la calidad de las interacciones familia/niño con los libros, y los padres adquirieron estrategias para ofrecer situaciones de lectura satisfactorias tanto en casa como cuando se trabajaba en las aulas; también señalan que se aumentó la frecuencia de actividades alfabetizadoras en contextos familiares, que los padres enriquecieron sus ideas sobre cómo desarrollar estos asuntos y adquirieron un mayor nivel de comprensión de la importancia de leer junto a sus hijos.

Todo este conocimiento acumulado sugiere, entre otras cosas, que lo que sucede durante el relato de los libros en niños prelectores puede contribuir al aprendizaje escolar posterior y que, por tanto, la participación en experiencias de lecturas compartidas tempranas contribuiría positivamente a esa adquisición. En este empeño intervienen, como hemos subrayado antes, no solo los profesores, sino otros agentes que sin duda ejercen importantes roles en ese proceso, los padres, las familias y de manera más profesional los bibliotecarios.

En el trabajo que presentamos hemos tratado de estudiar cómo se desarrolla una experiencia de promoción de la lectura en una biblioteca que convocaba a varios grupos de niños de entre 9 meses y 7 años de edad y a sus padres a sesiones presenciales donde el objetivo principal era la narración de cuentos. Este estudio pretende profundizar en diversos asuntos relacionados con esta experiencia, con el objetivo genérico de valorar las acciones del programa y ver su efecto formativo en las familias. Por ello, algunas de las metas derivadas del objetivo final tienen que ver con cuestiones como: (a) ¿Hasta qué punto las sesiones presenciales de narración de cuentos obedecen a patrones organizativos y de actividad para crear condiciones

favorables para el aprendizaje de la lectura? (b) ¿Existen diferencias en el desarrollo de las sesiones que tengan que ver con los distintos grupos de edad que participan en ellas?(c) ¿Qué efectos tiene sobre los padres su participación en el programa para fomentar la lectura de sus hijos? (d) ¿Están satisfechos los padres de su participación en el programa?

## Método

### Estudio

Los datos que se presentan en este estudio proceden de la evaluación realizada del programa de Casas Lectoras<sup>1</sup> de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Buena parte de esa evaluación se ha realizado sobre las actividades presenciales que se desarrollan en el programa y que convocan a los participantes agrupados por edades, junto con sus padres, a sesiones presenciales de narración en la biblioteca de la Fundación. En dichas sesiones, los participantes se implican en diversas tareas que son gestionadas y organizadas por las bibliotecarias. Además de la valoración de dichas sesiones, en el estudio general se han obtenido datos de cuestionarios dirigidos a los padres. Estos procedimientos se aplicaron porque el programa también aborda acciones diversas con las familias: además de su participación directa en las sesiones, disponían del préstamo de una mochila de libros y materiales.

Para responder a las preguntas que nos hemos planteado en este trabajo, presentaremos datos relativos a los siguientes aspectos:

- Tiempo dedicado a la narración adulto-niño en las sesiones.
- Naturaleza de las actividades que se desarrollan durante y alrededor de la lectura de libros.
- Valoración de los padres sobre las sesiones.
- Efectos formativos y valoración del programa por los padres.

### Sesiones y sujetos

En la tabla 1 aparece la información sobre las sesiones grabadas en relación al total, los sujetos que participaron por grupos de edades y el personal especializado que se ocupó en cada caso del grupo.

El procedimiento seguido registró en vídeo un total de 33 encuentros (51.56 % del total) desde septiembre de 2014 hasta mayo de 2015. Dicho registro fue llevado a cabo sistemáticamente por los investigadores. Las sesiones grabadas estaban dirigidas por dos bibliotecarias: Una para los grupos de 9 meses a 2 años y del grupo de 3 años, y otra para los grupos de 4-5 años y de 6-7 años, en tiempos distintos para cada grupo (tabla 1). Como sugieren Smolkowsky y Gunn (2012), la estabilidad de este tipo de prácticas permite obtener un patrón común de acción con sólo tres observaciones, con lo que con los registros realizados obtuvimos una saturación suficiente de la muestra.

Tabla 1. *Relación de sesiones registradas y sujetos participantes por grupos de edad y personal especializado*

	9 meses- 2 años	3 años	4-5 años	6-7 años	TOTAL
Número de sesiones celebradas	16	16	16	16	<b>64</b>
Número de sesiones registradas	8	8	9	8	<b>33</b>
Número de sujetos	10	11	14	17	<b>52</b>
Bibliotecarias responsables	A	A	B	B	<b>2</b>

### **Instrumentos de análisis**

Como hemos señalado, se han empleado diferentes instrumentos de análisis para realizar una evaluación integral del programa (codificación de grabaciones en video, cuestionarios dirigidos a las familias e inventario de registro para plataforma virtual). En este trabajo nos centraremos en el estudio de los datos recogidos a través de grabaciones en vídeo de las sesiones presenciales, así como de algunos datos complementarios recogidos en los cuestionarios contestados por los padres.

El análisis de los datos grabados en vídeo se llevó a cabo mediante un sistema de categorías basado en un trabajo de observación de sesiones de narración presenciales, que el grupo de investigación había realizado con anterioridad en otro estudio (Clemente y Ramírez, 2008).

Los investigadores realizaron el análisis del modo siguiente: se visionaban las grabaciones y se codificaban atendiendo al sistema de categorías elaborado; la codificación fue realizada por dos investigadores y revisada por un tercero. Cabe mencionar que se hicieron fases previas de codificación para consensuar un acuerdo. Así, en la primera fase se obtuvo un grado de acuerdo superior al 60% y en la segunda el grado de acuerdo superó el 80%.

El sistema de categorías distingue entre tipos de actividades que se realizan en las sesiones, acciones que los participantes desenvuelven en las actividades y recursos que se utilizan para llevar a cabo la tarea. Respecto de los tipos de actividades, el sistema de categorías señala cinco tipos suficientemente diferenciados sobre los que se estructura el desarrollo de las sesiones, a saber:

- Bienvenida: momentos en los que se reciben a los niños y a los padres, se saludan y se les va situando en el contexto inicial de la tarea.
- Narración Colectiva: en esta actividad se trata de construir un relato sobre una o varias historias, en la mayor parte de los casos apoyada en soportes de distinta naturaleza.
- Taller: son actividades en las que los participantes se implican en la construcción y elaboración de objetos, pequeños juguetes, instrumentos y personajes mediante materiales diversos, relacionados con los contenidos de las narraciones colectivas.
- Reparto y presentación de materiales: se trata de distribuir materiales digitales y analógicos para describir y explicar su uso, funcionalidad, formato, contenido, estructura...
- Despedida: momento de cierre y conclusión de las sesiones. Marca el final de lo realizado y el momento para recapitular lo desarrollado y emplazar para el siguiente encuentro.

En este trabajo se presentan los datos del análisis que están especialmente relacionados con la actividad de narración colectiva, puesto que es el tipo de acciones de las sesiones donde se trata de construir un relato sobre una o varias historias y está, por tanto, más directamente relacionado con el planteamiento de este artículo.

Por lo que respecta a los cuestionarios, se utilizaron dos, uno al comienzo del programa y otro al finalizarlo.

- Cuestionario inicial: se elaboró con el objetivo de valorar los aspectos sociológicos de los participantes (nivel sociolaboral, nivel académico, hábitos lectores familiares, valor que otorgan a la lectura, etc.), así como las motivaciones, razones, expectativas y actitudes hacia el programa. Fue aplicado en octubre de 2014.
- Cuestionario final: el objetivo fue conocer los efectos y la valoración del programa por parte de los padres, tanto en el cumplimiento de expectativas, como en ciertos parámetros formativos para ellos y para los propios niños, en especial sobre la evolución que ellos percibían en sus hijos en torno a la lectura. Fue aplicado en junio de 2015.

## Resultados y discusión

La presentación de los resultados se realizará atendiendo a los elementos que señalábamos en el epígrafe sobre el Método: (1) Tiempo dedicado a la narración adulto-niño en las sesiones, (2) Naturaleza de las actividades que se desarrollan durante y alrededor de la lectura de libros, (3) Valoración de los padres sobre las sesiones, y (4) Efectos formativos y valoración del programa por los padres.

### *Tiempo dedicado a la narración adulto-niño en las sesiones*

Las sesiones presenciales se desarrollaban durante un tiempo aproximado de entre 60-50 minutos. Del total de tiempo de grabación, en la tabla 2 se puede contrastar cuánto se dedicaba en términos de porcentajes a la acti-

vidad de narración, desglosado por sesiones y grupos de edades.

Tabla 2. Distribución de porcentajes de tiempo dedicado a la narración por sesiones y grupos de edades

Número de sesión	9 meses-2 años	3 años	4-5 años	6-7 años
Sesión 1	-	-	22.80	-
Sesión 2	42.34	45.54	18.09	16.27
Sesión 3	43.48	43.37	15.56	-
Sesión 4	51.82	44.41	21.88	8.10
Sesión 5	50.61	53.37	20.65	25.32
Sesión 6	41.35	37.63	40.26	19.36
Sesión 7	78.11	87.22	15.31	19.35
Sesión 8	52.34	27.01	28.85	-
Sesión 9	40.49	19.35	34.78	14.73
TOTAL	50.36	42.93	24.70	12.83

La primera evidencia al analizar los datos de la tabla 2 es que son las actividades de narración colectiva las que nutren de significado el trabajo presencial. A pesar de ello, se observa una tendencia evidente: a medida que la edad de los sujetos aumenta, la cantidad de tiempo que en las sesiones se emplea en la narración disminuye. Esta tendencia se corrobora tanto en los porcentajes totales por grupos de edad como en los porcentajes parciales de cada sesión por grupo de edad. Parte de esta tendencia se podría explicar por el hecho de que hay dos bibliotecarias que dirigen las sesiones: una para los dos grupos de edades menores y otra para los dos grupos de edades superiores y, por tanto, cada una puede desarrollar distintos estilos de gestión de las actividades de las sesiones en su conjunto. Sin embargo, esa explicación no satisface la tendencia que señalábamos al comienzo, porque la disminución del tiempo de narración se verifica también entre los dos grupos de sujetos más pequeños y los dos grupos de sujetos mayores. Por el contrario, nos inclinamos más por dar una explicación relacionada con la edad de los niños. Los más pequeños son mucho más dependientes del adulto para acceder a los textos narrativos, mientras que



los mayores, a medida que tienen más edad, son más autónomos para acercarse a los libros. Hemos de considerar que los niños del grupo de 6-7 años están escolarizados, lo que les asegura un conocimiento inicial de la lectura, fruto de esa experiencia escolar. Además, conviene tener en cuenta que otros tipos de actividades de cada sesión, como los talleres, permiten trabajar a los niños mayores aspectos derivados de los temas de las narraciones sin ser tan dependientes de las bibliotecarias. Buena parte de los talleres que se hacen con los mayores son relativamente “escolares” como, por ejemplo, construir relatos a partir de frases, con el libro *Mi pequeña fábrica de cuentos* de Bruno Gibert (2008); o crear un personaje con material de manualidades y nombrarlo e inventar una pequeña historia en torno a él; o hacer una composición visual y poner un título. Es decir, se hacen tareas muy relacionadas con la enseñanza de la lectura en la línea integral que se defiende en la actualidad (Clemente, 2008; Clemente y Rodríguez, 2014; Paratore, Cassano y Schickedanz, 2011; Riley-Ayers, 2013; Tracey y Morrow, 2015). Por el contrario, los talleres de los pequeños tienen que ver más con ciertas acciones de dibujo o plástica que sirven para prolongar el tema de la narración y que exigen la colaboración de los padres mientras tutelan a los niños.

En definitiva, la narración desde el adulto al niño adquiere más sentido cuanto más pequeños sean estos, ya que, a medida que crecen en edad y habilidades, las bibliotecarias combinan la actividad de narrar con otras en torno a los relatos que no exigen necesariamente la narración explícita y directa, lo que coincide con los resultados de Reese et al. (2003) y los de Sulzby y Teale (1991).

***Naturaleza de las actividades que se desarrollan durante y alrededor de la lectura de libros***

La actividad de narración colectiva constituye la parte esencial de las sesiones presenciales y en ella se trata de construir un relato sobre una o varias historias, en la mayor parte de los casos

apoyada en soportes de distinta naturaleza. En esta actividad son las bibliotecarias las que gestionan y llevan a cabo distintas acciones para desarrollar la narración. En la tabla 3 se ofrecen los porcentajes de las acciones que constituyen la actividad de narración por parte de las bibliotecarias en los distintos grupos de edades.

Tabla 3. *Distribución de porcentajes de las acciones realizadas por las bibliotecarias en la actividad de narración por grupos de edades*

<b>Acciones de la bibliotecaria durante la narración</b>	<b>9 meses-2 años</b>	<b>3 años</b>	<b>4-5 años</b>	<b>6-7 años</b>
Centrar atención con objetos	7.29	1.53	2.19	3.77
Centrar atención con música	.61	-	.73	-
Centrar atención con actividades	-	.38	2.55	3.77
Centrar atención con posición	-	-	2.19	.94
Motivación introducción con objetos	8.10	4.60	4.38	-
Motivación introducción con música	1.21	-	-	-
Motivación introducción con gestos	3.04	3.07	1.82	1.89
Motivación introducción con interacción	3.44	-	2.55	6.60
Motivación introducción con canto recitado	.40	-	.36	1.89
Estrategias narrativas entonación	7.49	19.54	7.30	8.49
Estrategias narrativas gestos	20.85	17.62	8.03	9.43
Estrategias narrativas ritmos y canciones	7.49	-	3.28	2.83
Estrategias narrativas interacción	12.15	30.65	22.63	30.19
Estrategias narrativas ruidos	1.01	.77	5.47	2.83
Estrategias narrativas onomatopeyas	3.85	2.30	4.38	.94
Estrategias narrativas lectura en voz alta	-	.77	10.95	6.60
Estrategias final con fórmulas de final	1.82	1.92	2.55	3.77
Estrategias final con ofrecer cuentos	-	.77	.73	-
<b>Tipos de narración</b>				
Cuentos	4.88	-	84.62	100
Poemas	9.76	14.29	7.69	-
Canciones	85.37	85.71	7.69	-

El tipo de contenidos de la narración se centra en tres formatos: cuentos, poemas y

canciones (bloque tipos de narración en la tabla 3). Se comprueba que para los más pequeños se utilizan sobre todo canciones y poemas, mientras que los cuentos como historias más largas van incrementando su aparición en las sesiones de los sujetos con más edad.

Mayor interés tiene valorar qué estrategias utilizan las narradoras para centrar la atención de los niños, para lo que recurren a distintos medios (objetos, música, actividades, posiciones). Lo más utilizado siempre son los objetos, que asimismo tienen un gran protagonismo en los más pequeños y van perdiendo importancia en los otros grupos de edad. La música se utiliza escasamente y con el grupo de edad inferior. En los más pequeños resulta complicado centrar su atención ubicándolos en una posición concreta. Bastante semejante es lo que ocurre con las acciones que se realizan para motivar hacia el relato; siempre son los objetos (largas cintas de raso en movimiento, cajitas cofre, marionetas de dedo) los que crean una mayor motivación junto con la interacción, coincidiendo con los resultados de Brand et al. (2014) y Rugerio y Guevara (2015), mientras que los gestos, y sobre todo la música, son menos relevantes.

En todo caso, lo más importante en nuestro análisis es cómo se lleva a cabo la narración propiamente dicha.

Como puede apreciarse en la tabla 3, las narraciones se apoyan de forma fundamental en estrategias para construir el relato que giran en torno a recursos como la entonación, la utilización de gestos, de ritmos y canciones, la construcción del relato a través de la interacción, las onomatopeyas o los ruidos. Estos recursos son los que ofrecen porcentajes más destacados en la actividad de narración y configuran su núcleo principal. Por tanto, narrar, en parte, supone para la bibliotecaria actuar invocando a elementos de expresión corporal, pero también recurrir a la complicidad de la audiencia a través de la interacción.

De todos modos, en la narración se aprecia una gran variabilidad según las edades. Con los

más pequeños se utilizan sobre todo gestos y la interacción. En un nivel medio encontramos el recurso de la entonación y los aspectos musicales de ritmos y canciones. No se utiliza con el grupo de más pequeños la lectura de libros, por lo que la bibliotecaria debe ser el actor y el recurso al mismo tiempo, apoyándose en la interacción y la entonación para hacer del relato una clara teatralización. Ambas bibliotecarias con sus respectivos grupos aumentan progresivamente el uso de la interacción como recurso narrativo, como constaban ya Sulzby y Teale (1991). Las canciones y ritmos van disminuyendo en importancia conforme aumenta la edad de los sujetos, lo que concuerda claramente con el uso de los recursos en función de las edades que subrayábamos.

El final de los relatos está frecuentemente apoyado e incrementándose según la edad, en fórmulas de final del estilo “Y colorín, colorado...” que los propios niños corean con la bibliotecaria.

Como acabamos de comentar en relación a los datos de la tabla 3, narrar directamente a los niños por parte de la bibliotecaria pone en marcha variados mecanismos que remiten y corroboran algunos de los resultados comentados en la introducción teórica. Así, ciertos recursos para motivar y centrar la atención en los relatos sugieren patrones de narración que recurren a la dramatización por parte del adulto, como el uso de objetos, música, gestos... (Brand et al. 2014; Dickinson y Smith, 1994). También en el propio transcurso de la narración aparecen estrategias como gestos, entonación, ruidos u onomatopeyas que responden a una narración en buena medida teatralizada. Pero la teatralización no es el único patrón que configura la narración directa del adulto al niño; en la tabla 3 también se puede comprobar lo importante que resulta la interacción entre el narrador y el que escucha en la construcción del relato (Blewitt, Rump, Shealy y Cook, 2009; González et al., 2014). Esta interacción sugiere un patrón dialógico en el sentido que apuntan De Temple y Tabors (1994), Mol et al. (2008, 2009).

Los datos de la tabla reflejan también cuestiones que ya habían sido subrayadas por los resultados de otras investigaciones como favorecedoras de futuras experiencias de lectura: el exponer a los niños a distintos modelos de relatos (cuentos, poemas, canciones) (Van Kleeck, 1998), o el ofrecer oportunidades para que los sujetos vayan percibiendo cómo las historias comienzan y terminan con fórmulas conocidas (fórmulas de final). Como subraya Colomer (2005), una de las funciones de la literatura infantil es la de facilitar el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos que se utilizan en cada cultura, los modos de estructurar la narración, el ritmo de los versos, en definitiva, las reglas de los distintos géneros narrativos o poéticos.

Todas estas características de la actividad narrativa que se desarrollan en el programa, muestran diferencias ligadas a los distintos grupos de edades que participaron en las sesiones. De esta forma, salvando las distancias en los grupos debidas a la singularidad de las bibliotecarias, se verifica un patrón narrativo apoyado más en la construcción interactiva de los relatos en los grupos de edad superiores. Por el contrario, en los grupos de sujetos más pequeños, el patrón parece recurrir más a la representación de la ficción, a recursos más visuales o sonoros. Esta evolución también se puso de relieve en estudios de patrones parentales de narración (Sulzby y Teale, 1991).

Con respecto a los soportes a los que se recurre en la narración, como se puede comprobar en la tabla 4, la mayor riqueza respecto a los mismos corresponde al grupo de 4-5 años de edad, donde se han utilizado todos los tipos de soportes, excepto las marionetas. El grupo con menos oferta de soportes es el grupo de 6-7 años. Tanto el grupo de 9 meses a 2 años como el de 3 años coinciden bastante respecto a los tipos de soportes y en ambos casos nunca se usó el proyector con pantalla en la actividad narrativa. En este sentido, es preciso aclarar que cuando las bibliotecarias utilizaron estos recursos digitales, narraban libros tradicionales que habían sido digitalizados y cuyo relato se proyectaba para el grupo en su conjunto. Por

tanto, los resultados respecto de los soportes digitales están estrechamente relacionados con el libro tradicional.

El uso de soportes más favorables a la teatralización de la narración (marionetas, franelograma, otros objetos), está más ligado a los grupos de edades menores, aspecto reflejado también en la tabla 3, respecto de las acciones de la bibliotecaria en la actividad de narración.

Tabla 4. *Distribución de porcentajes de las acciones realizadas por la bibliotecaria en la actividad de narración sobre distintos soportes por grupos de edades*

<b>Soportes utilizados por la bibliotecaria en la actividad de narración</b>	<b>9 meses-2 años</b>	<b>3 años</b>	<b>4-5 años</b>	<b>6-7 años</b>
Libro gigante	-	4.55	35.29	66.67
Libro tradicional	31.37	40.91	5.88	-
Marionetas	3.92	4.55	-	-
Franelograma	21.57	18.18	2.94	-
Panel cajas rotatorias	-	-	35.29	-
Otros objetos	37.25	9.09	2.94	-
Pizarra digital	5.88	22.73	14.71	11.11
Proyector con pantalla	-	-	2.94	22.22

### **Valoración de los padres sobre las sesiones**

Además de describir las sesiones, nos interesaba mostrar la valoración que a los padres le merecían las mismas. Para obtener esa información, se incluyeron preguntas en el segundo cuestionario sobre las actividades que se desarrollaron en ese espacio, así como sobre los recursos analógicos y digitales que se incorporaron a dichas sesiones y al programa en general.

Los datos obtenidos se presentan en la tabla 5. Destaca la amplia unanimidad respecto del alto valor que las familias conceden tanto a las actividades desarrolladas por las bibliotecarias de manera presencial, como a los recursos que tuvieron oportunidad de conocer y manejar en el programa. Se destaca el valor otorgado a la narración de la bibliotecaria por encima de otros aspectos como los talleres, lo que subraya

la importancia nuclear que adquiere el relato de historias para fomentar el interés por la lectura y aprender a contar cuentos.

Las apps y el IPAD son los recursos más valorados, junto a los libros de la sala; ya que les permiten trabajar en casa con los niños. Tengamos en cuenta que estos materiales facilitan profundizar o incluso repetir los relatos realizados por las bibliotecarias en el propio domicilio (Brand et al., 2014).

Tabla 5. Distribución de porcentajes de valoración de las sesiones de Casas Lectoras

Aspectos a valorar	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco
Narración de la bibliotecaria	80.49	19.51	-	-
Talleres	65.85	34.15	-	-
Recursos usados por la bibliotecaria	70.73	29.27	-	-
Uso de Pizarra digital	41.46	39.02	12.20	-
IPAD	87.80	9.76	-	-
Aplicaciones Apps	92.68	7.32	-	-
Libros para los niños en la sala	85.37	14.63	-	-

### Efectos formativos y valoración del programa por los padres

Para analizar en profundidad diversos aspectos relacionados con la valoración que los participantes realizaban del programa, así como de sus posibles efectos, quisimos en primer lugar obtener información sobre las expectativas que éste les generaba al comienzo de la experiencia. De esa manera, podríamos conocer al finalizar la valoración del programa, incluso qué repercusiones había tenido sobre distintos asuntos relacionados con la lectura en familia. Como ya hemos señalado anteriormente, se pasaron dos cuestionarios; uno al inicio y otro al final.

Respecto de las expectativas, los datos que obtuvimos al inicio aparecen reflejados en la tabla 6. Podemos observar, coincidiendo con el estudio de Pascual et al. (2013), que lo que más expectativa crea es *Fomentar el gusto por la lectura*, y así lo señalan el 100% de las familias

independientemente del grupo de edad. El *entretenimiento* es el segundo eje; más de la mitad de los encuestados lo señalan, aunque se presentan variaciones por grupos de edad, siendo los grupos intermedios los que más lo seleccionan. Dato curioso es el *Asesoramiento*, que representa un valor medio de 42,86%, pero que claramente disminuye a medida que aumenta la edad de los niños. *Disponer de libros* alcanza un valor medio de 31,43%, pero no hay un patrón por grupo de edad. Lo que menos expectativa crea es *Disponer de recursos tecnológicos*; solo un cuarto de los encuestados elige esa opción.

Tabla 6. Porcentaje sobre las expectativas del programa en los padres

Expectativas del programa	9 meses-2 años	3 años	4-5 años	6-7 años	Total
Fomentar el gusto por la lectura	100	100	100	100	<b>100</b>
Entretenimiento	50	80	62.50	36.36	<b>57.14</b>
Asesoramiento	66.67	50	37.50	27.27	<b>42.86</b>
Disponer de libros	16.67	60	25	18.18	<b>31.43</b>
Disponer de recursos tecnológicos	16.67	40	25	18.18	25.71
Otros	-	-	12.50	-	<b>2.86</b>

Nota: Estos datos se corresponden con las respuestas afirmativas en cada una de las categorías.

Entre las expectativas que los padres señalan aparece el *fomentar el gusto por la lectura* como una de las más importantes y, dado que uno de los mecanismos para llevar a cabo ese objetivo es precisamente la narración de cuentos, en ambos cuestionarios se les preguntó sobre las estrategias que utilizaban para contar historias, lo que nos permitiría comprobar si había diferencias después de asistir al programa. Los resultados aparecen en la tabla 7.

Según podemos ver en las diferencias de los dos cuestionarios sobre estrategias utilizadas en las interacciones con sus hijos, observamos cómo la estrategia narrativa ha cambiado de manera notable del primer al segundo cuestionario, especialmente en el grupo de padres

Tabla 7. Distribución de porcentajes sobre estrategias para contar cuentos entre el cuestionario inicial y el final por grupo de edad

Estrategias contar cuento	0 a 2 años		3 años		4 a 5 años		6 a 7 años		Total	
	C-1	C-2	C-1	C-2	C-1	C-2	C-1	C-2	C-1	C-2
Mostrar imágenes	100	100	90	100	100	100	90.91	100	94.29	100
Narración oral sin libro	33.33	42.86	30	88.89	25	33.33	36.36	40	31.43	48.78
Marionetas	-	14.29	20	55.56	-	20	-	-	5.71	21.95
Otros	16.67	-	10	-	25	13.33	18.18	-	14.29	4.88

Nota: \* C-1 = Cuestionario 1 \*\* C-2= Cuestionario 2

de niños de 3 años. Teniendo en cuenta que en esta cuestión podían elegir varias respuestas, *mostrar imágenes* aparece como la estrategia más utilizada por los adultos, como ya subrayaron Hindman et al. (2008, 2014), aunque prácticamente no ha variado en el transcurso de la asistencia al programa, ya que era una estrategia utilizada desde el inicio. En el segundo cuestionario destacan las nuevas estrategias que ellos mismos señalan al preguntarles en abierto por otras. Señalan *fabricando cosas*, lo que puede estar relacionado con los talleres que se llevan a cabo en las sesiones; *haciendo teatrillo*, algo muy recurrente también en las sesiones de narración; y *la entonación y la sorpresa y el suspense*, un recurso habitual de las bibliotecarias.

En los tres grupos de menor edad han aumentado todas las estrategias, pero en los mayores, 6-7 años, nadie dice utilizar *marionetas*, ni señalan otros medios, lo que no resulta extraño porque al ser mayores no parecen necesarios tantos instrumentos motivadores.

Cuando posteriormente se obtuvo información sobre el cumplimiento y los efectos de las expectativas iniciales, se comprobó que la valoración ha sido muy alta, por ejemplo, en relación a los efectos positivos de la asistencia al programa obtenidos por los padres. Se pueden contrastar los datos en la tabla 8.

Podemos apreciar que prácticamente todas las posibilidades que constituían las opciones del cuestionario son altamente valoradas. Así ocurre con, por ejemplo, los aspectos más vinculados con el fomento de la lectura, como el *conocimiento de la literatura infantil*, cuyas respuestas *totalmente y mucho* llegan a un 95.12%. O, por ejemplo, las *estrategias para contar cuentos*, que llegan en la suma de las dos categorías más

positivas de la escala a un 92,69% y también de manera muy importante las *Pautas para iniciar a los niños como lectores*, que son realmente bien valoradas por los padres, resultados que coinciden con los datos de Brand et al. (2014). Asimismo, resultan de interés los datos relativos tanto al *conocimiento de materiales* en general, como *conocer y manejar recursos digitales*, ambos aspectos muy destacados.

Otros beneficios que los padres constatan y que sobrepasan las cuestiones que tienen que ver con la promoción de la lectura, es el hecho de *enriquecer la relación con el hijo*, (Wolf, 2008). En todo caso, como puede apreciarse en la tabla

Tabla 8. Distribución de porcentajes sobre efectos positivos para los padres

Creas que se han cumplido tus expectativas	Totalmente	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco
Conocimiento de materiales	48.78	39.02	12.20	-	-
Conocimiento sobre literatura infantil	56.10	39.02	4.88	-	-
Pautas para iniciar a los niños como lectores	51.22	46.34	2.44	-	-
Mayor interés personal por la lectura	43.90	43.90	7.32	2.44	-
Contacto con otras familias	58.54	31.71	9.76	-	-
Conocer y manejar recursos digitales	58.54	34.15	7.32	-	-
Estrategias para contar cuentos	58.54	31.71	7.32	-	-
Enriquecer la relación con el hijo	63.41	31.71	2.44	2.44	-

Tabla 9. Distribución de porcentajes sobre cumplimiento de expectativas sobre los beneficios para los hijos

Creas que se han cumplido tus expectativas	Totalmente	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco
Los hábitos de lectura adquiridos	46.34	48.78	4.88	-	-
Lo bien que lo pasaba en la sesión	73.17	21.95	4.88	-	-
Las relaciones con otros niños	39.02	48.48	12.20	-	-
Los hábitos adquiridos de cuidado y orden	19.51	51.22	24.39	-	-
Lo que ha mejorado su atención	24.39	56.10	17.07	2.44	-
Los materiales que han descubierto	60.98	39.02	-	-	-

9, todos los elementos han sido valorados muy positivamente, incluso la cuestión relativa a *Mayor interés personal por la lectura*. En las preguntas abiertas contestaron frases como estas: “Valorar hasta donde puede dar de sí la imaginación, la de mi hijo y la mía”, “Mucho material nuevo que además como maestra he utilizado en el aula”, “Un montón de libros adecuados sin necesidad de yo seleccionar”. Es interesante resaltar el valor concedido al programa en relación con los beneficios apreciados para sus hijos. Al preguntar de forma concreta sobre los aspectos más valorados de la asistencia a Casas Lectoras, pensando en su hijo, las respuestas son también muy favorables.

En definitiva, y como síntesis final, los padres hacen un balance positivo de la experiencia de participación en el programa. Buena prueba de ello son los datos de la tabla 10 sobre cumplimiento de las expectativas.

Tabla 10. Distribución de porcentajes sobre cumplimiento de expectativas previas del programa de Casas Lectoras

Creas que se han cumplido tus expectativas	Totalmente	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco
Fomentar el gusto del niño por la lectura	65.85	29.27	4.88	-	-
Entretenimiento	56.10	39.02	4.88	-	-
Asesoramiento	53.66	39.02	7.32	-	-
Disponer de libros	80.49	14.63	4.88	-	-

## Conclusiones

Las sesiones de promoción de la lectura responden a las características señaladas por los expertos como idóneas para crear en los niños las condiciones funcionales que podrían facilitar el interés por la lengua escrita: entorno rico en materiales narrativos; utilización de recursos variados y muy ajustados a las características evolutivas de los niños; y utilización de la narración de textos diversos como la actividad más relevante en las sesiones frente a otras actividades posibles.

Por otra parte, el uso de la interacción en los procesos narrativos es un elemento de primer orden en la creación del relato en todas las edades, lo que constata su valor, tal y como muestran un gran número de trabajos (Blewitt et al. 2009; González et al., 2014). Así, a medida que se incrementa la edad de los participantes, también lo hace la interacción en los procesos narrativos. Los recursos a la teatralidad, por el contrario, son más utilizados cuanto menor es la edad de los participantes del grupo, lo que se justifica por su menor capacidad de atención, que se fomenta con recursos materiales más que verbales.

Las bibliotecarias utilizan formatos diferentes en función de la edad. Para los más pequeños se recurre sobre todo a canciones y a poemas, mientras que los cuentos se utilizan para los niños de más edad. El libro tradicional sigue siendo un soporte siempre empleado para hacer captar a los niños su relación con la narración, aunque se van incorporando soportes digitales para apoyar esa narración.

El estudio, aún con algunas limitaciones, muestra cómo se crean las condiciones adecuadas que favorecen la experiencia de adquisición de la lectura, en línea con los resultados obtenidos en otros estudios similares (Blewitt y Langan, 2016; González et al., 2015; Piasta, 2016; Wolf, 2008). Además, pone de relieve las múltiples dimensiones que la narración en las edades tempranas

debe contemplar, no solo por los cambios que los sujetos experimentan debido a los procesos evolutivos, sino también por las estrategias narrativas o por los recursos empleados para poner en práctica la narración.

Por otro lado, los resultados obtenidos subrayan la satisfacción general de los padres con el programa. Los progenitores valoran de manera muy importante las sesiones presenciales, particularmente las narraciones realizadas por las bibliotecarias, y los materiales que les han sido facilitados para continuar en casa las tareas de promoción de la lectura. Podemos afirmar, por tanto, que el programa ha tenido repercusiones en los padres en la adquisición de nuevas estrategias para acercarse a sus hijos al mundo de los cuentos, narraciones, etc., en definitiva, a la cultura literaria. Asimismo, los propios padres han apreciado efectos positivos en sus hijos.

Por último, es preciso señalar ciertas limitaciones del trabajo que se derivan de su naturaleza descriptiva y del número de sujetos que participaron en el programa. En el campo de la alfabetización emergente, donde se sitúa este estudio, son más abundantes los trabajos de carácter descriptivo que los diseños experimentales (Van Kleeck, 2001). De ahí que los estudios descriptivos que emplean técnicas de observación, incluso enfoques etnográficos, sean más habituales. En todo caso, es difícil diseñar enfoques experimentales para contextos informales como los que implican el relato de historias entre padres e hijos, o los programas restringidos de promoción de la lectura, como el que nos ocupa en este trabajo, por lo que habría que ser muy cautos al valorar resultados de investigaciones de carácter experimental. Ciertamente, es aventurado establecer una relación causa-efecto entre la participación en un programa y el nivel de alfabetización de un sujeto; nos movemos en un cierto nivel de incertidumbre respecto de esa relación, pero sin duda es más que probable que acercarse a los libros, a las narraciones, y por tanto a los programas de promoción de la lectura, pudiera tener efectos positivos. En todo caso, sí hemos

ofrecido datos sobre el grado de satisfacción que estos programas producen en el ámbito familiar y su contribución a la formación de los padres como mediadores.

En cualquier caso, estudios como el que presentamos contribuyen a enriquecer el corpus de conocimiento y ofrecen pautas sobre líneas de actuación en experiencias similares.

## Notas

1 <http://www.fundaciongsr.com/>; <http://casaslectoras.lectylabred.com/>

## Referencias

- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parents-child share books reading interaction: Promoting reference to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404-410. doi: 10.1016/j.jecp.2016.06.009
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0013844>
- Brand, S. T., Marchand, J., Lilly, E., & Child, M. (2014). Home-School Literacy Bags for Twenty-first Century Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 163-170. doi: 10.1007/s10643-013-0603-8
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide
- Clemente, M., & Ramírez, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura "Leer sin saber leer"*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez-Ruipérez

- Clemente, M., & Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita de la teoría a la práctica, *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 105-121.
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación, número extraordinario*, 203-216.
- De Temple, J. M., & Tabor, P. O. (1994). *Styles of Interaction during a Book Reading Task: Implications for Literacy Intervention with Low-Income Families*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (44th, San Diego, CA, November 30-December 3). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379615.pdf>
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122. doi: 10.2307/747807
- Gibert, B. (2008). *Mi pequeña fábrica de cuentos*. Barcelona: Ediciones Thule.
- González, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330-350. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.005>
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287-313. doi: 10.1007/s11145-013-9445-4
- Kendeou, P., Lynch, S., Vvan Dden Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., & Kremer, K. E. (2005). Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2) 91-98. doi: 10.1007/s10643-005-0030-6
- Larraín, A., Strasser, K., & Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383. doi: 10.1174/021093912803758165
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1008. doi: 10.3102/0034654309332561
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Ortiz, M. R., & Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 215-231. doi: 10.1174/021037001316920744
- Paratore, J. R., Cassano, C. M., & Schickedanz, J. A. (2011). Supporting Early (and later) Literacy development at home and at School. The long view. En M.L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach, *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp.107-135). New York: Routledge.
- Pascual, R., Madrid, D., & Mayorga, M.J. (2013). Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula. *Ocnos*, 10, 91-106. doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.10.05](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.05)
- Piasta, S. B. (2016). Current Understandings of What Works to Support the Development of Emergent Literacy in Early Childhood Classrooms. *Child Development Perspectives*, 10 (4), 1-6. doi: 10.1111/cdep.12188
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, H. (2001). Diversity in Adults' Styles of Reading Books to Children. En A., Van Kleeck, S.A. Stahl, & E.B. Bauer (Eds.), *On Reading Books to Children. Parents*



- and Teachers (pp. 37-57). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Riley-Ayers, S. (2013). Supporting Language and Literacy Development in Quality Preschools. En D. M. Barone, & M. H. Mallette, *Best Practices in Early Literacy Instruction*. (pp. 58-75). N.Y. The Guilford Press.
- Rugerio, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.02](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02)
- Smolkowski, K., & Gunn, B. (2012). Reliability and validity of the Classroom Observations of Student-Teacher Interactions (COSTI) for kindergarten reading instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 316-328. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.09.004>
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M. L., Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research Vol. 2*, (pp. 727-757). New York: Longman.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2015). Best Practices in Early Literacy. Preschool, Kindergarten and First Grade. En L. B. Gambrell, & L. M. Morrow, *Best Practices in Literacy Instruction* (pp. 85-106). New York: The Guilford Press.
- Vvan Kleeck, A. (1998). Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Children's Communication Development*, 20 (1), 33-51. doi: 10.1177/152574019802000105
- Vvan Kleeck, A. (2001). Research on Book Sharing: Another Critical Look. En A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On Reading Books to Children. Parents and Teachers* (pp. 271-320). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Walsh, B. A., Sánchez, C., & Burnham, M. M. (2016). Shared Storybook reading in Head Start: Impact of Questioning Styles on the Vocabulary of Hispanic Dual Language Learners. *Early Childhood Education Journal*, 44 (3), 263-273. doi:10.1007/s10643-015-0708-3
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83. Publishers. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>