

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Posgrados

**El efecto de la estrategia de la lectura dialógica en el vocabulario de niños
de 3 años de edad: Un estudio de caso**

Cynthia Lucía Ayala Hernández

Nascira Ramia, Ed.D., Directora de Tesis

Tesis de Grado presentada como requisito para la obtención del Título de Máster en
Educación

Quito, julio de 2014

**Universidad San Francisco de Quito
Colegio de Posgrados**

HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS

El Efecto de la Estrategia de la Lectura Dialógica en el Vocabulario de Niños de 3 años de edad: Un estudio de caso

Cynthia Lucía Ayala Hernández

Nascira Ramia, Ed.D.
Directora de Tesis
y Directora de Maestría en Educación

.....

Ana Zambrano, M.S.
Miembro del Comité de Tesis

.....

Sylvia Freire, M.S. CCC-SLP.
Miembro del Comité de Tesis

.....

Carmen Fernández Salvador, Ph.D.
Decana del Colegio de Ciencias
Sociales y Humanidades

.....

Víctor Viteri Breedy, Ph.D.
Decano del Colegio de Posgrados

.....

Quito, julio 2014

© DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído la Política de Propiedad Intelectual de la Universidad San Francisco de Quito y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo de investigación quedan sujetos a lo dispuesto en la Política.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma:

Nombre: Cynthia Lucía Ayala Hernández

C. I.: 171370077-9

Fecha: Quito, julio 2014

DEDICATORIA

Dedico esta presentación a todos quienes me ayudaron con el presente trabajo y en especial a mi tía Lucía quién nunca dejó de motivar e insistir para la culminación de esta tesis.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a toda mi familia por toda su comprensión y apoyo que me sirvieron durante el tiempo que realicé esta tesis. A mis sobrinos Adrián y Daniel, quiénes han sido una luz en mi vida. A la institución donde trabajo, un especial agradecimiento por la apertura brindada y a todos los miembros del comité por su paciencia y ayuda en la realización del presente trabajo.

RESUMEN

El presente estudio es basado en la lectura dialógica, un método que se enfoca en el constructivismo para el aumento de vocabulario expresivo en niños de 3 a 4 años de edad. El estudio fue realizado en una guardería de la sección pre-escolar de la ciudad de Quito en donde se identificó un grupo de control y otro de tratamiento. Ambos grupos fueron evaluados antes y después de intervenir con la lectura dialógica con cuentos en la clase de tratamiento. Para la evaluación se utilizó la prueba Expressive One Word Picture Vocabulary Test para medir el vocabulario expresivo.

Después de cinco semanas de intervención, los niños del grupo de tratamiento y de control fueron evaluados nuevamente. Los resultados revelaron que el grupo de tratamiento demostró un crecimiento significativo en su vocabulario expresivo a comparación con los niños del grupo de control. La lectura dialógica es un programa que ayuda a maestros, profesores y cuidadores no solo a crear ambientes de interacción entre niños y adultos, sino a obtener un efecto positivo en el desarrollo de vocabulario de los niños incrementando sus destrezas de lenguaje.

ABSTRACT

The following study is based on a reading practice called dialogical reading. This is a method that focuses on the learning theory constructionism used to increase expressive vocabulary in children ages 3 and 4 years old. This study was implemented in a preschool section in Quito Ecuador. A control group and a treatment group was selected and the children's expressive vocabulary was measured before and after the treatment group were read stories using the dialogic reading technique. The Expressive One Word Picture Vocabulary Test was used to measure children's expressive vocabulary.

After the five week intervention was completed, both the treatment and the control group were evaluated again. The results revealed that the children in the treatment group demonstrated a significant increase in their expressive vocabulary compared to the children in the control group. Dialogical reading is a program which helps teachers and caregivers to create an environment where children are engaging verbally with adults when reading, it also has a positive effect on children's vocabulary by helping them to improve their language skills.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
FIGURAS	10
TABLAS	10
INTRODUCCIÓN	11
Antecedentes.....	14
El problema.....	15
Hipótesis.....	16
Pregunta de investigación.....	16
Contexto y marco teórico	16
Definición de términos	18
REVISIÓN DE LA LITERATURA	21
Géneros de literatura incluidos en la revisión	21
Pasos en el proceso de revisión de la literatura	21
Formato de la revisión de la literatura.....	22
El constructivismo social.....	23
El lenguaje	26
Vocabulario.....	28
Lectura dialógica.....	33
METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	48
Justificación de la metodología seleccionada	48
Herramienta de investigación	48
Sitio	52
Participantes.....	53
Intervención	54
Fuentes y recolección de datos	59
ANÁLISIS DE DATOS.....	60
Detalles del análisis.....	60
Importancia del estudio	61
Análisis grupo de control y experimental, pre-test.	62
Análisis grupo de control y experimental, post-test.....	65
Análisis grupo de control pre-test y post-test.	67
Análisis grupo experimental, pre-test y post-test.....	70
CONCLUSIONES.....	76
Respuesta a la pregunta de investigación	76
Limitaciones del estudio.....	78
Recomendaciones para futuros estudios	79
Referencias	81
ANEXO A.....	86

FIGURAS

Figura 1: Pasos del PEER	38
Figura 2: Los Tres niveles de lectura dialógica.....	43
Figura 3: Ejemplo de expansiones	45
Figura 4: Extracto EOWPVT-4:SBE (Formulario de registro).....	56

TABLAS

Tabla 1: Estadísticos de grupo. Pre-test grupos de control y experimental:	62
Tabla 2: Prueba t. Pre-test grupos de control y experimental :	64
Tabla 3: Estadísticos de grupo. Pos-test grupos de control y experimental.....	65
Tabla 4: Prueba t. Pos-test grupos de control y experimental	66
Tabla 5: Estadísticos de muestras relacionadas. Pre-test y Pos-test grupo de control	67
Tabla 6: Prueba t. Pre-test y Pos-test grupo de control	69
Tabla 7: Estadísticos de muestras relacionadas. Pre-test y pos-test grupo exp.....	70
Tabla 8: Prueba t. Pre-test y Pos-test grupo exp.....	72
Tabla 9: Cuadro explicativo de la diferencia del puntaje en cada participante	73

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la comunicación tiene una especial importancia para la interacción de los individuos en sociedad, donde la interacción humana es fundamental para la convivencia, ya sea en lectura, escritura o en la comunicación oral. En el caso de los niños menores de 5 años, una edad crítica para la formación de vocabulario, la lectura es una clave imprescindible para el acceso futuro a la información y para el éxito en la educación (Aguilar et al., 2010, p. 32).

Un psicólogo importante en la teoría sociocultural, Lev Vygotsky, pensaba que las actividades del ser humano en general se producen en situaciones y ambientes culturales y sociales y estas situaciones no pueden concebirse por separado (Palincsar, 1998). Vygotsky afirmaba que los niños aprenden por medio de la interacción social y la participación guiada, es decir, en las interacciones mutuas con adultos mediante juegos compartidos y actividades diarias en la que los niños aprenden de modo informal las habilidades, conocimientos y valores importantes en su cultura. Estas actividades ayudan a los niños a internalizar sus modalidades de pensamiento y conducta de su sociedad y a hacer propias sus costumbres.

Es por esto que Vygotsky (1998) afirmaba que los adultos deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje del niño antes de que éste pueda dominarlo e internalizarlo, por lo que necesita de la guía de un adulto para controlar su entusiasmo. Así mismo Paulo Freire entendía que aprender a leer no se reduce a un acto mecánico y descontextualizado, sino que debe ser una apertura al diálogo sobre el mundo y con el mundo, por lo que para mejorar el aprendizaje de la lectura hay que transformar el entorno lector (Freire, 1984; Freire y Macedo, 1989 citado en Aguilar et al., 2010, p. 33).

Leer un texto significa entender el contexto construyendo ideas, compartiendo espacios y pensamientos para fabricar nuevos conceptos que construyan un significado y

así, aumentar el vocabulario, enseñanzas y motivaciones por aprender. Esto no es un proceso individual sino colectivo en donde intervienen ambos profesores y estudiantes y hasta padres de familia, a quienes con instrucciones pueden ayudar a que el aprendizaje continúe en casa.

Por lo tanto, es necesario promover y otorgar un incentivo hacia lectura, no solo porque enriquecemos nuestros conocimientos para culturizarnos, sino que aumentamos nuestro vocabulario y mejoramos nuestras destrezas lectoras. Qué mejor si como docentes logramos que nuestros alumnos, desde niños, aumenten esta habilidad con la estrategia de la lectura dialógica que, no es más que una lectura interactiva. La lectura dialógica es un programa que trata de hacer sistemática esa interactividad. Está diseñado para mejorar el lenguaje de los niños pequeños y sus habilidades en la alfabetización (What Works Claringhouse, 2007).

En determinados momentos de las actividades de la lectura dialógica, los adultos o los docentes adoptan el papel de oyente activo y cuestionador. El niño es la persona que cuenta el libro, ya sea leyendo en voz alta o interpretando las ilustraciones en el caso de los infantes. Para eso el adulto pide al niño que diga algo sobre el cuento, evalúa la respuesta del niño y la expande reformulándola, corrigiéndola o añadiendo información (WWC, 2007).

Los niños y niñas adquieren un dominio importante en las aptitudes lectoras gracias a la interacción con todas las personas de su entorno. Mas aún cuando estas personas participan en actividades tanto académicas como cotidianas en las que hay que leer dentro y fuera de la clase y que logran que la lectura sea parte del día a día convirtiéndola en un encanto. La lectura dialógica supone multiplicar los espacios y las relaciones en las que se produce la lectura y relectura del texto: creando más situaciones diversas de lectura, e

invitando a participar a más personas (Valls, Soler & Flecha, 2008, citado en Aguilar, Olea, Padrós Cuxart & Pulido, 2010).

La lectura, desde esta perspectiva, es motivadora, promueve la reflexión y tiene sentido y significado para las personas que están en esta interacción, es decir el aprendizaje deja de ser individual y se torna colectivo. La lectura se desplaza de verse como un proceso interactivo entre el niño y el texto a ser la interacción entre los niños y las personas adultas que están a su alrededor en relación con ese texto (Aguilar et al., 2010, p. 2).

Así también lo dice un artículo publicado en la revista *The reading teacher* (2006) donde se encontró que los niños pequeños a quienes se les leyó de una manera dialógica, demostraron una creciente competencia social y emocional en muchas maneras. Niños a los 5 años de edad que estuvieron bajo el estudio pudieron cooperar y compartir con gente, logrando que la habilidad de llevarse bien con los demás se vea espontáneo en comparación con los demás niños que no estuvieron bajo las actividades de la lectura dialógica (Graham & Bramwell, 2006, p. 557). En palabras de los investigadores:

Son niños que siguen las instrucciones y son los primeros en darse cuenta de cómo se sienten los demás. Ellos están aprendiendo a distinguir las diferencias entre las emociones: estar triste no es lo mismo que estar enojado. Están empezando a mostrar emociones complejas tales como la culpa, el orgullo y la vergüenza. Pueden hablar sobre el pasado de las experiencias emocionales tales como la muerte de una mascota o perderse en una tienda grande (Graham & Bramwell, 2006, p. 557. Traducido por autora).

Antecedentes

Jean Hébrard (2000), en una conferencia otorgada por él en la Biblioteca Nacional en la ciudad de Buenos Aires, decía que en la década de los setenta el verbo leer era transitivo y lo importante era lo que se lee y no el hecho de leer, es decir, no era importante lo que entendíamos, únicamente se tenía que aferrar al hecho de que no se era analfabeta.

Era la idea de que leer es algo importante, que hay que leer muchas cosas, y que cuanto más se lee es mejor. Pero más era el hecho que cuando uno lee debe sentir placer, que la lectura es un placer, y no un trabajo como en la antigua tradición de la escuela (Hébrard, 2000). Por lo tanto esta concepción de leer por leer va a ser dejada de lado por un discurso nuevo, que va a ligar lectura y placer, y la lectura con una relación íntima con el libro.

Por otra parte, Mejía Sandoval (2006) señala que: “Los niños se acercan a la lectura pretendiendo descubrir un mundo mágico, al que solo tienen acceso los adultos” (p. 24). Por lo tanto, no debemos abrumar a los niños con lecturas instructivas o libros que no sean de su agrado como tradicionalmente se hacía en las escuelas, sino hay que dejar que ellos mismos escojan obras que los motive. Si se impone a un niño a leer lecturas que no sean de su gusto se corre el riesgo del desinterés por la lectura. Es importante que haya un tiempo dedicado a la lectura desde una edad temprana, de esta manera los niños pueden identificarse con ella, ya que esto les permitirá desarrollar su imaginación y destreza lingüística e ir aprendiendo y desarrollando un lenguaje más amplio (Baldrich Rodríguez 1983, p. 46). Es por esto que con la lectura se incrementa el vocabulario, ya que gracias a ella se aprenden nuevas palabras relacionándolas con las imágenes del cuento o libro leído usando la imaginación.

El problema

Los niños y niñas que están en las aulas provienen de entornos familiares diversos, en los que la cultura lectora tiene una presencia diferente, tanto en los materiales escritos como en el tipo de hábitos de lectura en la vida cotidiana (Teberosky, 2003). Por ejemplo, hay familias donde diariamente tienen acceso a la cultura escrita, se leen libros, revistas, prensa, etc., y los niños se sienten familiarizados con estas situaciones. Ven a sus padres leer libros y periódicos, se entablan conversaciones diariamente con familiares, amistades y comparten opiniones, pero en otras familias podría no ocurrir lo mismo y su vocabulario podría ser limitado. Los niños de uno a tres años de edad, a quienes se les lee con frecuencia, en especial de la manera dialogada, muestran mejores habilidades de lenguaje a los cinco años y mejor comprensión de lectura a los siete años (Woolfolk, 2006, p. 231).

Según Heckmann (2003), ganador del premio Nobel a la economía por sus investigaciones sobre la importancia de la primera infancia como motor del desarrollo de las naciones de lucha contra la inequidad social, ha confirmado en sus estudios que a la edad de 3 años existen diferencias en vocabulario, estructuración de frases y fluidez verbal entre los niños que han tenido prácticas comunicativas estimulantes y los niños que no las han tenido. Es por esto que los primeros años de vida son decisivos para la formación emocional, social y cognitiva de los niños y el lenguaje es una herramienta primordial para lograr ese desarrollo. Según Graves (2009) el vocabulario desempeña un papel importante en la vida de las personas. Mejora la comprensión lectora, la concentración y es decisivo para el aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Con un vocabulario rico se promueve la reflexión crítica, mejora la comprensión lectora fomentando el conocimiento de la literatura y facilita mayor adquisición en

competencias de lectura y escritura en el futuro llevando al niño al éxito escolar (Flecha, 1997).

Así lo describe un estudio proporcionado por Crain-Thoreson & Dale (1992) quienes reconocieron, mediante un estudio longitudinal, que leer a los niños de una manera dialogada, es decir, mientras ellos conversan, relacionan los hechos con sus propias experiencias, y dialogan lo que sucede en la lectura, mejorando sus habilidades de lenguaje en el futuro.

Hipótesis

La hipótesis consiste en que dos grupos, uno de control y otro de tratamiento, mostrarán un mismo nivel de vocabulario en una primera evaluación, sin embargo, luego de un determinado tiempo de haber intervenido con la lectura dialógica, los estudiantes del grupo de tratamiento incrementarán significativamente su vocabulario.

Por la naturaleza de este estudio, se debe añadir una hipótesis nula que puede o no ser rechazada en el análisis de datos. Esta hipótesis corresponde a que al final del estudio no habrá diferencia entre el grupo de control y de tratamiento

Pregunta de investigación

Luego de haber enmarcado el problema, surge una pregunta de investigación, la cuál será contestada al finalizar el trabajo de tesis:

¿Cómo y hasta qué punto la lectura dialógica impacta en el vocabulario que adquieren los niños de 3 años de edad después de cinco semanas de haber implementado las actividades referentes a la lectura dialógica?.

Contexto y marco teórico

En este estudio se revisó temas en campo de la educación y la psicología. El estudio fue analizado y enmarcado en un contexto bajo parámetros teóricos explicativos

del tema de la lectura dialógica, así como también sus técnicas y estrategias aplicadas en clase. Los análisis de estudios sobre este tema y llevados a cabo bajo el interés de reconocidos expertos donde han experimentado y comprobado que la lectura dialógica, en pocas semanas, puede aumentar el vocabulario en niños también serán tomados en cuenta para el presente trabajo.

Se analizaron estudios e investigaciones realizados en el exterior que han demostrado los beneficios que este método trae a la educación, la importancia de mantener un diálogo con los niños y el aporte significativo de la lectura dialógica en la adquisición de vocabulario de los infantes. También se estudió la perspectiva constructivista del aprendizaje en donde psicólogos de renombre como Lev Vygotsky y Noam Chomsky tienen importantes aportes en la educación y en especial sobre el aprendizaje como proceso de colaboración.

Se incluyeron reflexiones del filósofo Paulo Freire sobre la importancia y aprendizaje de las interacciones sociales en la educación, quien pensaba que es imprescindible que se conozca el por qué y para qué el ser humano lee. Leer no es nada más como un método de lenguaje en donde se articulan sílabas o se distinguen unidades fonológicas, sino como un sistema que el hombre necesita para su comunicación y transmisión de conocimientos y cultura. Leer, en este caso, en voz alta, es la manera como el ser humano se expresa con otros y comparte sus conocimientos al mismo tiempo que recibe retroalimentación de la misma manera.

El propósito del estudio

El propósito del presente estudio fue poder analizar el impacto del método de la lectura dialógica y determinar con un test estandarizado llamado Expressive One-Word

Picture Vocabulary Test Spanish-Bilingual, si el vocabulario de los niños de entre 3 a 4 años de edad aumenta con algunas semanas de aplicación de este método.

El significado del estudio

Padres, madres y docentes somos responsables de la educación de los niños. Por lo tanto, este estudio puede ser útil y beneficioso no nada más por la necesidad de las escuelas de encontrar un método de ayuda al éxito de los estudiantes desde edades tempranas, sino para comenzar a proporcionar información e implementar el método de la lectura dialógica como técnica de aumento de vocabulario de nuestros niños.

Pero, la lectura dialógica no se reduce al espacio del aula sino que abarca más espacios. Incluye la variedad de prácticas de lectura que pueden realizarse en las biblioteca, en actividades extraescolares, en el hogar, etc., y se realiza con todas las personas que interactúan en la vida de cada niño, dentro y fuera de la escuela. Cuando nuestra atención se centra en mejorar el logro académico de los niños en riesgo, la colaboración con familias no es sólo útil, es crucial (McAllister, 1993).

Entonces este estudio ayudará a identificar si la lectura dialógica es beneficiosa para el aumento de vocabulario de los niños pequeños de 3 a 4 años de edad, quienes están en una edad importante para enriquecer su vocabulario ayudando al dominio y triunfo escolar.

Definición de términos

Para la completa comprensión de la propuesta presentada, es necesario comentar y definir acerca de algunas definiciones que son necesarias aclarar y que serán utilizadas con frecuencia en el trabajo.

Andamiaje:

Apoyo temporal para ayudar al niño a dominar una tarea (Papalia, 2009, p. 38).

Constructivismo:

Modelo que enfatiza el papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión y en darle sentido a la información (Woolfolk, 2006, p. 323).

Constructivismo Social:

Enfoque en los recursos sociales y culturales del conocimiento, como en la teoría de Vygotsky (Woolfolk, 2006, p. 324).

Internalización:

Durante la socialización, proceso por medio del cual los niños aceptan como propias las normas sociales de conducta (Papalia, 2009, p. 256).

Lectura:

Instrumento potentísimo de aprendizaje. La adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. La lectura es un aprendizaje trascendental para la escolarización ya para el crecimiento intelectual de la persona (Cassany, 1997, p. 193).

Lectura dialógica:

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo (Valls, 2008, p. 3).

Lenguaje:

Sistema de comunicación basado en palabras y gramática. (Papalia, 2009, p. 221)

Participación guiada:

Participación de un adulto en la actividad de un niño de manera que ayude a estructurar la actividad y acerque la comprensión del niño a la del adulto (Papalia, 2009, p. 220).

A continuación, se da paso a la revisión de literatura que constituye el capítulo dos del presente trabajo. Allí, se pone énfasis en la lectura dialógica y la técnica a desarrollar para trabajarlo en clase.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Géneros de literatura incluidos en la revisión

Fuentes

El presente trabajo utilizó varios tipos de fuentes que se usaron para el desarrollo y análisis de la investigación. Los recursos utilizados son fuentes fidedignas que proporcionan información veraz y certera para el desarrollo de dicha investigación.

La literatura provino principalmente de fuentes primarias y secundarias. Se investigó en libros sobre temas generales de interés y principalmente en artículos de journals como EBSCO, JSTOR y el ProQuest. Revistas de psicología y educación también serán utilizadas, teniendo preferencia por documentos y archivos que no tengan fecha de ser publicados antes de los últimos diez años. Fuentes terciarias también fueron usadas, donde se trató documentos obtenidos de revistas y otras publicaciones periódicas, así como también conferencias y sitios web.

La información vino de ensayos revisados por pares, es decir que han sido revisados y evaluados por personas conocedoras y expertas del tema y que han dado fe de que los estudios son válidos y pueden ser utilizados como fuente permitida. Se usó también libros que respalden y evidencien el trabajo, así como también recursos revisados y publicados por páginas que tienen validez y revistas educativas que facilitan información de los temas a tratar.

Pasos en el proceso de revisión de la literatura

Con el presente proyecto surgieron a la vez distintos temas que se ampliaron y se derivaron del tema principal del tema de tesis. Primeramente se comenzó con un cuadro sinóptico donde fueron surgiendo ideas y autores de los temas principales que se iban a plantear. De estos tópicos principales se derivaron temas que también son importantes

mencionar en el presente trabajo y que van relacionados con el tema de estudio como son el vocabulario, lenguaje e iniciación del entorno alfabetizador.

Teniendo un borrador de lo que se iba a investigar, en primer lugar se acudió a fuentes secundarias y terciarias para localizar fuentes primarias. Mediante el internet se localizó numerosos estudios de investigadores que conocen el tema de la lectura dialógica y la han aplicado tomando muestras en instituciones educativas y con familias de nivel socioeconómicamente bajo (Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst & Arnold, 1994; Crain-Thoreson & Dale, 1999).

Se investigó mediante términos clave a cerca de los temas principales que constituyen el objeto de la revisión literaria de la presente propuesta como son la lectura dialógica, y sus actividades y pasos a seguir dentro de clase (Flynn, 2011). Después se prosiguió por la búsqueda de fuentes primarias así como estudios realizados acerca de este tema y las comparaciones que ha habido con los grupos de control y tratamiento.

Se seleccionó las fuentes de utilidad para este trabajo y se desechó fuentes que no constituían material importante. Se exploró los abstractos de varios estudios y se revisó las tablas de contenido de varios textos impresos los cuales proporcionan un panorama muy amplio sobre los temas tratados y se dio paso a la revisión de temas que se refieren a la lectura dialógica como lenguaje, la importancia del diálogo, la lectura y su comprensión por parte de los estudiantes, el constructivismo social y lo que toda esta información se relaciona con la investigación.

Formato de la revisión de la literatura

La literatura está organizada por temas principales dentro de los que se destacan la lectura dialógica, el constructivismo social de Vygotsky, adquisición del lenguaje y el vocabulario, además de estudios realizados algunos años atrás sobre la lectura dialógica.

Dentro de estos temas también se menciona a autores los cuáles son importantes mencionarlos dentro de esta revisión para aportar con diferentes o similares perspectivas sobre el diálogo y el lenguaje a través de la lectura.

Para comenzar la revisión es necesario comenzar con el constructivismo el cual abarca bastante del tema principal que revisa esta tesis.

El constructivismo social

El modelo constructivista social es un modelo que afirma que el conocimiento debe formarse a partir de la relación de ser humano con el ambiente. Los nuevos conocimientos se construyen a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (Carretero, 2005).

Lev Vygotsky fue uno de los psicólogos más importantes en el constructivismo y pionero al formular algunas teorías que han sido retomadas por la psicología en la actualidad. Uno de los hallazgos más importantes de Vygotsky (1979) es que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Es decir que, compartiendo opiniones entre personas y aportando sus propios juicios se construyen nuevas ideas y conocimientos estructurados que más adelante servirán para formar nuevos conceptos.

Vygotsky (1978) afirmó que:

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de

conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos (pp. 57).

Por lo tanto, este modelo se centra en la persona, en el aprendizaje básicamente y sus experiencias previas. Considera que la construcción de nuevas ideas ocurre a través de las conversaciones e interacciones que tiene el niño con miembros más capaces. Este apoyo es necesario para que el niño crezca intelectualmente bajo la colaboración y la interacción con otros miembros de la comunidad como una necesidad del aprendizaje. Justamente, Jerome Bruner llamó a esta ayuda otorgada por el adulto “andamiaje”. El término sugiere que los niños utilizan la ayuda de un adulto para sostenerse mientras se construye una comprensión firme que les permitirá resolver problemas por sí solos (Wood, Bruner y Ross, 1976).

Con todo lo dicho, esta colaboración o andamiaje en el aprendizaje es de especial relevancia en la construcción de nuevos conocimientos porque el estudiante necesita del trabajo de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo. El mediador es responsable de proporcionar un andamiaje que proporcione información, motivación y seguridad que permita la aprobación del conocimiento para transferirlo a su propio entorno.

La zona de desarrollo próximo refiere a la diferencia entre de lo que los niños pueden hacer por sí solos y lo que todavía necesitan ayuda de un adulto (Papalia, 2009). Por lo tanto, los conocimientos nuevos nacen de la propia realidad de la persona y de la comparación de la realidad de otros individuos. El niño aprende por influencia de las personas que se juntan con él y su desarrollo se produce gracias a la actividad social donde los niños aprenden de modo informal las habilidades, conocimientos y valores de su cultura.

Las personas aprenden lo nuevo y desconocido para ellos y lo que asimilan es fundamentalmente un reflejo de lo que pasa en la interacción social. Vygotsky también explicó que los procesos psicológicos superiores: lenguaje, atención, memoria, lecto-escritura, etc., son producto de las relaciones sociales que tiene la persona con sus semejantes, y cada función social superior, primero es social y después personal (Vygotsky, 1978).

Suponiendo la naturaleza constructivista social de la lectura compartida de libros, esta actividad no puede ser una fuente para la adquisición de nuevo vocabulario a menos que los niños reciban apoyo de los adultos. En consecuencia, los niños por sí solos no pueden encontrar el significado de lo que dice el texto en la lectura. Sin embargo, con la lectura dirigida por un adulto, el texto de la historia es acompañada de la interacción social entre el lector adulto y el niño. El paradigma de esta lectura compartida asume que si los niños se interesan o no en los libros y el que aprendan nuevo vocabulario depende del contexto social (Mol, Bus y de Jong, 2010).

Al estar en una situación de andamiaje con los libros y los niños pre-lectores los adultos parecen operar en la zona de desarrollo próximo del niño adaptando la situación de lectura compartida con la evolución de las capacidades cognitivas y las habilidades de lenguaje que van adquiriendo los niños durante su desarrollo. Esta es una habilidad importante de adquirir al compartir libros con los niños. Los adultos deben estructurar la sesión de lectura, la cual veremos cómo se desarrolla más adelante, de manera que muestra la sensibilidad a nivel del desarrollo actual del niño y además proporcionar un grado de desafío a fin de permitir el máximo potencial del niño para crecimiento. Así que para ser efectiva las sesiones de compartir libros y leerlos, los adultos deben operar dentro de esta zona de desarrollo próximo (Vally, 2012).

Las actividades compartidas con los niños los ayudan a interiorizar las modalidades de pensamiento y conducta de su sociedad haciendo propios sus usos y costumbres.

Vygotsky (1978) puso especial énfasis en el lenguaje, no solo cómo expresión de conocimientos e ideas, sino como medio esencial para aprender y pensar acerca del mundo. Creía que todos los procesos mentales de orden superior como el razonamiento y la resolución de problemas se logran con la ayuda de herramientas psicológicas, como el lenguaje, signos y símbolos, pero para llegar a este razonamiento que habla Vygotsky debe estar involucrado el diálogo.

Por otra parte, Paulo Freire (1992) en su teoría freiriana destaca la escucha activa, ya que solo así la persona puede salir de sí y mejorar su existencia ya que el hombre se halla a sí mismo cuando está en presencia o compartiendo con otro par. Por lo tanto el hombre se pronuncia gracias a la participación con otras personas porque encuentra su esencia de pensamiento habiendo escuchado a otras personas y formulando nuevas ideas que sin querer o no definirán la calidad de persona de la gente.

El lenguaje

Según Skinner (1957) la adquisición de lenguaje se basa en la experiencia, es decir que los cuidadores de los más pequeños refuerzan los sonidos que emiten los niños repitiendo las palabras que producen, a medida que el proceso avanza, el niño con el tiempo, logra alcanzar la palabra que el adulto refuerza. Sin embargo Chomsky (1986) contrarresta esta afirmación dudando que los adultos puedan ayudar a los niños a adquirir el lenguaje por completo debido a que el idioma que se habla entorno a ellos es muy irregular y el discurso del adulto es a menudo extraño y en ocasiones no gramatical.

Chomsky propuso que el ser humano tiene una capacidad innata para la adquisición del lenguaje al cual lo llamó dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL). Este

mecanismo es innato y permite a los niños inferir las reglas lingüísticas a partir de los lenguajes que escuchan. El DAL es como una hoja en blanco en la mente de cada ser humano desde que nace y esta lista para ser escrita con una serie de mensajes entendibles. Por lo tanto, todos los individuos están dotados genéticamente para realizar esta acción; la adquisición del lenguaje. Solo se necesita de un estímulo de información para que elaboren oraciones apropiadas. La gramática será alcanzada por todos según la comunidad en la que se desarrollen (Garton y Pratt ,1991).

Mientras tanto, Jerome Bruner (1983) no comparte del todo este pensamiento. Él considera que para que el infante comience a desarrollar el lenguaje y por lo tanto aprenda a hablar, tendrá que interactuar, ya que de esta interacción dependerá de que el niño adquiera el lenguaje del grupo sociocultural donde se encuentre.

En conclusión, podemos darnos cuenta que la teoría de Chomsky no explica del todo cómo opera el mecanismo Nativista como él lo nombró (Papalia, 2009. Pp. 227). No argumenta por qué algunos niños adquieren el lenguaje con mayor rapidez que otros, o si algunos niños lo adquieren únicamente de escuchar y reforzar palabras o de hablar conjuntamente con adultos.

Dicho de otra forma, Chomsky y Bruner pueden tener ambos la razón ya que el lenguaje puede ser tanto innato como adquirido. Bruner no descarta que el niño tenga una predisposición para la adquisición del lenguaje, por lo tanto, “para el desarrollo del lenguaje, es necesario que exista una predisposición innata por parte del niño que incorpore la información por medio de la interacción social y llegue así, al aprendizaje. Sin olvidar la ayuda del adulto como un factor indispensable” (Garton y Pratt, 1991, p.62)..

Vocabulario

El vocabulario es un componente de la lengua, y su desarrollo ha ocupado un lugar destacado tanto en el ámbito educativo y psicológico. Es una destreza importante en la vida del ser humano ya que abarca las habilidades para nombrar lo que se ve (vocabulario expresivo) y para que coincida con una representación visual o una construcción escrita (vocabulario receptivo). En los bebés, la adquisición de vocabulario proporciona un hito en el desarrollo y después continúa construyéndose a través de la educación formal y de experiencias de vida. El impacto de las habilidades del vocabulario en las habilidades comunicativas, académicas y cognitivas es amplio, por esa razón, la evaluación de vocabulario se incluye en muchas de las medidas de la cognición y el logro (Martin & Rapalyea, 2013, p. 12).

A medida que crece un niño promedio, a los tres años de edad sabe utilizar entre 800 a 1550 palabras en su vocabulario expresivo (Shipley & McAfee, 1992 p. 36), y de 1200 a 2000 palabras en el vocabulario receptivo. Algunos investigadores estiman que los estudiantes durante sus primeros grados escolares aprenden hasta veinte palabras al día (Berger, 2003).

Este aprendizaje se crea porque los niños aprenden a escuchar lo que los adultos dicen. Mediante esta interacción los niños construyen nuevos significados y palabras logrando destrezas de sociabilización. Precisamente es en este proceso que los padres y profesores pueden estimular el adelanto de vocabulario del infante repitiendo las palabras y pronunciándolas de un modo correcto. Aunque, según Chomsky (1986), quien estaba un tanto en desacuerdo con que los adultos pronuncien “correctamente” las palabras porque los adultos pueden tener un vocabulario no gramatical, es la interacción con el niño donde el vocabulario refleja lo bien que una persona es capaz de comprender. La facilidad con la

que una persona asimila nueva información proporciona lo bien que la persona puede funcionar en su entorno.

Por lo tanto, la adquisición del vocabulario en el lenguaje es un tema muy importante para la investigación porque es un proceso único de los humanos que influye de una manera muy poderosa al desarrollo social, comunicativo y cognitivo (Bruner, 1983; Vygotsky, 1978). El vocabulario y el lenguaje están entrelazados; el aprendizaje de palabras es uno de los componentes básicos de la adquisición de lenguaje (Gaskell y Ellis, 2009). Los niños aprenden vocabulario a medida que aumentan los conocimientos acerca de su mundo (objetos, acciones, lugares, propiedades), por lo tanto, los cambios de vocabulario son fácilmente evidentes a medida que el niño crece.

Sin embargo, la adquisición de vocabulario proviene no sólo de la experiencia directa con adultos, cuidadores, etc., ni con la comunicación que se tiene con ellos, sino también a través de la lectura. Mientras que una persona puede saber lo que es un objeto en particular el individuo también puede adquirir y conocer una palabra u objeto por escuchar o leer sobre ella. En efecto, el lenguaje en general se aprende primero con el oído y el habla en el medio ambiente (Pinker, 1994), y su desarrollo es aún mayor en la educación formal y/ o lugares de trabajo, así como por la lectura independiente.

Sin vocabulario, ni la producción, ni la comprensión del lenguaje sería posible. Por lo tanto, el crecimiento del vocabulario es uno de los requisitos esenciales de la adquisición del lenguaje. El desarrollo del vocabulario se ha demostrado por los psicólogos que está fuertemente relacionado tanto con el desarrollo cognitivo, para la adquisición de la competencia en la lectura y a su vez, fundamental para el éxito en la escuela (Miller, 1988; Stanovich, 1986 citado en Anglin, 1993, pp. 2)

Terman (1916) identificó el vocabulario como uno de los mejores predictores individuales de la capacidad cognitiva. Las investigaciones realizadas durante los últimos

años se ha confirmado que existe una fuerte relación entre el vocabulario y las habilidades cognitivas, particularmente la habilidad verbal (Bornstein y Heines, 1998).

Por supuesto, la oportunidad de aprender también tiene una gran importancia. Como resultado, existe una relación recíproca entre la extensión del vocabulario de un individuo y la cantidad de exposición que un individuo tiene de nuevas palabras, la mayor fuente de vocabulario adquirido parece ser material de lectura (Stahl, 1999). Las personas que tienen las habilidades de lectura más sofisticados tienden a ser los lectores más fructuosos y en consecuencia son los más exitosos en desarrollar aún más su vocabulario (Stanovich, 1986 citado en Martin & Rapalyea, 2013, p. 14).

La lectura y el aumento de vocabulario

La lectura es una de las destrezas más importantes en los logros académicos y se ha comprobado en algunos estudios que el resultado de ser buen lector se mantiene a través de los años (Cunningham & Stanovich, 1997). Sin embargo, estudiantes que han sido pobres lectores en los primeros años de la educación primaria tienden a mantener su pobreza en la lectura por el resto de sus años escolares y aún así en la vida. Por lo tanto, los padres y profesores deben preparar a sus niños para la lectura en las edades pre-escolares (Kotaman, 2008, pp. 55).

La exposición a los libros es la mayor fuente de desarrollo de uno de las más importantes áreas del aprendizaje de lectura y el vocabulario (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995). La importancia del vocabulario aparecen en los resultados de estudios que indican que el vocabulario de los niños que inician su primer grado predice, no solo su habilidad para leer palabras al final del año lectivo, sino la comprensión lectora al final de toda su educación escolar (Juel, 2006 citado en Mol, Bus & De Jong, 2008).

Sin embargo, los libros no pueden ser una fuente para el enriquecimiento de nuevo vocabulario a menos que los niños reciban ayuda y el apoyo de los adultos. En

consecuencia, es necesario que los niños tengan esta ayuda para que ellos puedan encontrar una representación oral del texto. Durante las interacciones de lectura en voz alta, el aprendizaje de palabras ocurre mientras el adulto detiene la lectura y elabora palabras particulares para proveer una demostración, explicación o ejemplo. Hasta explicaciones breves de la lectura en una o dos oraciones, puede ser suficiente para que los niños puedan hacer conexiones iniciales entre palabras nuevas y sus significados (Biemiller & Boote, 2006).

En la mayoría de los casos, los libros son acompañados de la interacción social entre el lector adulto y el niño. Ya sea que el niño se interese o no en los libros y en aprender nuevo vocabulario a través de la lectura compartida, depende de este contexto social y de compartir con el adulto. Se supone que los niños se benefician más de la lectura de libros ilustrados para aumentar la atención a costa de simplemente escuchar a los padres leer (DeTemple & Snow , 2003 ; Raikes et al., 2006, citado en Mol, Bus, De Jong, 2008).

Según Duursma (2008) en una recopilación de estudios llamado “Reading aloud to children: the evidence”, se demuestra que la lectura en voz alta a los niños promueve el desarrollo del lenguaje y otras destrezas que ayudan a los niños a prepararlos para la escuela. Durante la lectura compartida, los niños reconocen las letras y sus sonidos, entienden lo que las ilustraciones representan la palabra hablada y aprenden cómo sostener un libro, cambiar la página y empezar por el principio de la lectura o cuento. Asimismo, con la lectura encuentran un sentido y estructura de la misma, las historias deben tener un comienzo, un desarrollo y un final, los cuales son esenciales para entender los textos. Todas estas habilidades son importantes para tener éxito a futuro en la lectura.

Además de lo dicho, la lectura compartida entre un adulto y un niño promueve el conocimiento del alfabeto. Al leer en voz alta y mostrar las ilustraciones a los niños se señalan los dibujos que miran y van identificando sonidos de las letras mientras conocen el

grafismo. Conociendo los nombres de las letras no es tan importante para la habilidad de leer, sino que se necesita conocer más el sonido que emite cada letra, que es lo primordial (Duursma, 2008).

Por lo tanto, la lectura parte como un proceso de enseñanza por parte del adulto y de aprendizaje por parte del niño en el cual ambos actores pertenecen a una perspectiva contextual. Papalia (2009) define a la perspectiva contextual como el punto de vista del desarrollo del niño que considera que el individuo es inseparable del contexto social (pp. 39).

Para maximizar el potencial de la lectura entre un adulto y un niño, se necesita enfatizar en las técnicas de comunicación y la participación activa del niño (Fung, Chow, McBride-Chang, 2005). Como se dijo anteriormente, los niños no pueden aprender a leer solos, necesitan de la ayuda de un adulto que los guíe en su aprendizaje, porque aumenta su vocabulario, aumenta las habilidades de lenguaje y muchas destrezas que se benefician de la lectura. Además que se logra que los infantes, desde edades muy tempranas se interesen por la lectura ya que se crea ambientes positivos y emotivos entre el adulto y el niño. Mejora la atención y el lenguaje receptivo, proponiendo a los niños que apunten a una ilustración, y el lenguaje expresivo preguntando a los niños acerca de la lectura.

Existen algunos métodos o técnicas de lectura que incrementan el vocabulario de los niños y aumentan la comprensión y el desarrollo del lenguaje. Entre ellas se encuentran actividades que aumentan el valor de la lectura en voz alta. Por ejemplo, invitar a los niños preescolares y de kinder a dramatizar historias y representar personajes; incitar a que los pequeños jueguen con objetos relacionados con los conceptos como peluches o muñecos; o personajes introducidos en los libros; leer un cuento en varias ocasiones; y alentar a los niños a utilizar estas mismas palabras cuando contestan preguntas (McGee & Schickedanz (2007).

Siguiendo esta línea de la lectura en voz alta, también existe un método relacionado con la misma llamado lectura dialógica que promueve e incentiva la lectura a los niños desde edades muy tempranas. Esta técnica se enfoca en preguntar a los niños sobre la lectura, dar retroalimentación y permitir que el niño sea el narrador de la historia (Duursma, 2008). Del mismo modo, con esta técnica, el adulto, al participar como un ser pasivo escuchando al niño contar la historia, monitorea y apoya la actividad hasta que los niños la puedan realizarlo por sí solos.

Lectura dialógica

Paulo Freire (1997) y Lev Vygotsky (1986) ha

pre-escolar (Zevenbergen & Whitehurst, 2008). Cuando los adultos dan a los niños oportunidades para convertirse en participantes activos en la lectura compartida mediante el uso de técnicas de diálogo, participación y discusión, los niños muestran mayores aumentos del lenguaje que cuando los adultos simplemente leen el libro al niño (Whitehurst et al., 1988).

Entonces, con el niño animado a ser el narrador de la historia y el principal en esta acción, la función del adulto es incitar al niño con preguntas, expandir las verbalizaciones del infante y elogiar los esfuerzos para contar la historia y etiquetar objetos dentro del libro (Whitehurst & Arnold, 1994). El adulto también aumenta los estándares para las verbalizaciones del niño siguiendo el principio de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). Es decir, el adulto continuamente anima al niño a decir sólo un poco más de lo que él o ella normalmente diría. Este andamiaje está pensado para dirigir más rápido el desarrollo en lenguaje de los niños de lo que ocurriría espontáneamente (Zevenberger, Whitehurst, 2008). Los padres y todos los adultos cercanos a la educación de los niños deben apoyar el desarrollo de lenguaje de sus hijos para facilitar la adquisición y logro de la lectura. Las destrezas de la lectura tienen un impacto significativo directo e indirecto en la adquisición de la lectura y su comprensión (Kotaman, 2008).

La lectura dialógica es una nueva forma de entender la lectura. Comprende el proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura con personas mayores dentro de los diferentes espacios. Lo importante es la interacción con el entorno y momentos de aprendizaje lector ya sea dentro del aula u hogar (Purcell-Gates, Degener, Jacobson y Soler, 2001). El concepto de la lectura dialógica es un concepto basado en el trabajo del Dr. Grover Whitehurst. Para él, en la lectura dialógica, el adulto ayuda al niño a convertirse en el narrador de la historia. “El adulto se convierte en el oyente, el interrogador, la audiencia para el niño. Nadie puede aprender a tocar el piano

con sólo escuchar a alguien más tocando. Del mismo modo, no se puede aprender a leer con solo escuchar a alguien leer” (Whitehurst, 1992, ¶6).

Whitehurst et al. (1988), describe a la lectura dialógica como método particular de libros compartidos que incluye preguntas y respuestas estratégicamente planeadas por lector mientras lee libros a los niños. Esta técnica involucra muchas lecturas y conversaciones sobre libros o cuentos para niños que están principalmente, en la etapa de desarrollo de vocabulario y lenguaje.

La lectura dialógica es un método especial de lectura entre padre e hijo que otorga técnicas a los padres para leer a sus hijos y la atención participativa a los niños en los temas de la lectura. Con este método los niños comienzan a dialogar sobre lo que ocurre en la lectura dando la oportunidad a los padres de indagar y preguntar a los niños sobre situaciones en la vida de los participantes alentando y estimulando a los niños a que discutan más y enriquezcan el vocabulario. De igual manera, Zevenbergen y Whitehurst (2003), definen a la lectura dialógica como una técnica específica de las interacciones entre padres e hijos en base al uso del lenguaje, la retroalimentación, y la apropiada interacción de andamiaje entre padres e hijos en el contexto de lectura de las imágenes de los libros.

Por lo tanto, la lectura dialógica consiste en un proceso de interacción donde el adulto colabora con el niño para que éste se convierta poco a poco en el narrador de la lectura. Mientras tanto el adulto asume un papel de oyente, es decir, escucha al niño lo que tiene que decir de la lectura, y a la vez lo estimula para que haya una adecuada participación del niño ampliando sus intervenciones del relato. En estos casos los niños que participan en este proceso son constructores de sus propios conocimientos y al mismo tiempo, partícipes en la construcción del conocimiento de los demás al ser parte de una cultura social donde la interacción y el comunicar son términos relevantes en la lectura

dialógica. Los niños aprenden de la interacción social. Adquieren habilidades cognitivas como parte de su inducción a un modo de vida (Woolfolk, 2009, pp. 37).

La lectura dialógica en el salón de clase

Además de esta actividad de lectura dialógica en casa, también se la puede poner en práctica en clase. A diferencia de la lectura tradicional donde la profesora muestra las imágenes de los cuentos mientras lee el texto a los estudiantes, con la lectura dialógica, además de proporcionar la estimulación del lenguaje necesaria para desarrollar habilidades de pre-alfabetización de los niños, como el vocabulario, también el profesor trabaja en pequeños grupos de niños para poder facilitar el diálogo (Opel, Ameer & Aboud, 2009).

Un estudio de Opel et al. (2009) cuyo propósito fue el de examinar la eficacia de la intervención de la lectura dialógica durante 4 semanas con niños de pre-escolar en la ciudad de Bangladesh, demostró que el vocabulario expresivo de los niños incrementó de un 26% a un 54% mientras que el grupo de control se mantuvo en el mismo nivel.

De la misma manera Valdez- Menchaca & Whitehurst (1992) evaluaron la eficacia de un programa de lectura dialógica de siete semanas, en la aceleración de las competencias lingüísticas de los niños de 3 años de edad de familias de bajos recursos que asistían a una guardería en México. Los niños de la intervención fueron leídos por un estudiante de postgrado utilizando las técnicas de lectura dialógica. Los niños del grupo de control recibieron instrucción en artes y oficios por el mismo estudiante graduado. La intervención de lectura dialógica rindió logros significativos en el lenguaje expresivo y receptivo, según lo definido en el Expressive One-Word Picture Vocabulary Test Spanish-Bilingual, EOWPVT-4. En concreto, en el post-test, los niños del grupo de intervención fueron en promedio 7,3 meses delante de los niños de control en cuanto a la edad del lenguaje en el EOWPVR; 8,2 meses más adelante en el Illinois Test of Psycholinguistic Abilities ITPA, por sus siglas; y 3,3 meses más adelante a el Peabody Picture Vocabulary

Test-Receptive, PPVT-R. Además, los niños de intervención también obtuvieron puntuaciones más altas en las medidas de complejidad lingüística de los niños en el estado de control. Por lo tanto, Valdez-Menchaca y Whitehurst (1992) demostraron que lectura dialógica puede afectar significativamente las competencias lingüísticas de los niños de familias de bajos ingresos.

Por otro lado, Whitehurst et al. (1994) mostraron que una intervención de lectura dialógica de seis semanas puede influenciar positivamente las habilidades de lenguaje de niños de 3 años de edad de familias afroamericanas, europeo-americanas y latinos de bajos recursos económicos. Los participantes fueron dados a escoger entre tres condiciones: lectura dialógica en clase y en casa, lectura dialógica únicamente en clase y actividades de clase tradicionales. Después que los padres y maestros fueron entrenados para implementar en la lectura dialógica, cada grupo fue asignado para leer 10 minutos por día.

Los grupos intervenidos con lectura dialógica en clase mostraron un puntaje significativamente alto en el post-test en la prueba de EOWPVT que los niños de la clase tradicional. Aún más, los niños que participaron en el grupo de la lectura dialógica en la escuela y en casa demostraron un porcentaje significativamente alto en el mismo test que los niños que estuvieron solo con la lectura dialógica en la escuela. Los datos revelaron que los niños con ambas condiciones de lectura, es decir en casa y en la escuela, estaban 6 meses por delante de sus pares del grupo de la clase tradicional (Whitehurst et al., 1994).

Técnica de la lectura dialógica

El cambio de roles en la lectura de libros es la característica principal de la lectura dialógica. De acuerdo con Whitehurst (1998), la técnica fundamental de la lectura dialógica es el PEER secuencial, por sus siglas en inglés, ésta es una pequeña interacción entre el niño y el adulto, los cuales son: la inducción (prompt), la evaluación (evaluation),

la expansión (expansion), y repetición (repetition), respectivamente (Fung, Chow & McBride-Chang, 2005, p. 85).

El niño, a su vez, asume un rol protagónico en la lectura a través del diálogo mientras desarrolla habilidades de reflexión en torno a la historia. Al mismo tiempo, el adulto comienza a formular preguntas simples a cerca de la lectura y de las ilustraciones como personajes, secuencias y acciones para luego realizar preguntas abiertas y más complejas, donde el niño ya no puede responder solo con una negación o una afirmación, sino que debe interactuar expresando y compartiendo sus pensamientos con los demás.

El adulto puede leer el cuento cuántas veces el niño lo pida. Después el adulto pide al niño que diga algo con la ayuda de las imágenes del libro, evalúa las respuestas del niño, amplía la respuesta añadiendo nueva información y, finalmente, guía al niño que repita la información para asegurarse de que ha aprendido (Fung, Chow & McBride-Chang, 2005, p. 85). Por ejemplo, en una lectura de un cuento el adulto y el niño están mirando la página de un libro que tiene una imagen de un auto de bombero. El padre dice : "¿Qué es esto? " (prompt) mientras señala el camión de bomberos . El niño dice, "camión", y el padre sigue con "Muy bien" (la evaluación), "es un camión de bomberos rojo" (la expansión), "puedes decir camión de bomberos? " (la repetición).

P	Promover o inducir al niño para decir algo sobre el libro: ¿Qué dice el perro?
E	Evalúa la respuesta del niño: "Muy bien, el perro dice guaw guaw"
E	Expande la respuesta del niño: "El gato dice: miaw"
R	Repetir el primer paso: "¿Qué dice la vaca?"

Figura 1: Pasos del PEER: (Fung, Chow & McBride-Chang, 2005, p. 85). El enfoque PEER se lo utiliza con niños de 4 a 5 años y es para compartir y discutir la lectura del libro después de haberlo leído por lo menos una vez por el adulto. (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Después que el libro haya sido leído por el adulto las veces que los niños lo deseen, el adulto se convierte en oyente; lee menos durante un determinado periodo porque el niño recuenta la historia con sus propias palabras, mientras que el adulto puede ir aplicando la secuencia PEER hoja por hoja o después de leer todo el cuento. Por lo tanto el adulto comienza a escuchar el recuento infantil, poniendo atención al diálogo del niño. El adulto tiene que poder seguir lo que el niño está compartiendo porque después necesita hacer preguntas abiertas al niño relacionándolas con la lectura.

Esta secuencia puede repetirse con casi todas las páginas del libro a excepción de la primera lectura del cuento. Es decir, leemos a los niños por primera vez de una manera tradicional y al finalizar el cuento lo repetimos siguiendo los pasos mencionados. Cuando el libro se haya leído varias veces en el transcurso de un tiempo, el adulto debe leer cada vez menos la lectura de las palabras escritas en el libro y dejar que los niños digan más. Este enfoque PEER se lo utiliza con niños de 4 a 5 años y sirve para compartir y discutir la lectura del libro después de haberlo leído por lo menos una vez por el adulto.

(Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Existen cinco diferentes inducciones que se utilizan para comenzar las secuencias de pares (PEER). Estas inducciones son aplicadas por el adulto mientras se lee el libro.

Estas son Terminativas, Informativas, Abiertas; Distanciadoras y Memorísticas

(Whitehurst, 1992).

Con las Terminativas el moderador debe dejar un espacio en blanco al final de una frase para que el niño pueda completarla con la palabra que se busca. Estos se utilizan normalmente en los libros con rimas o libros con frases repetitivas.

Con las Informativas: Estas preguntas se hacen a los niños sobre lo que pasó en la historia del cuento leído. Por ejemplo: se puede decir al niño "¿Puedes decirme qué pasó con el patito que salió de la granja?" Con esto, ayudamos a los niños a comprender la

descripción del cuento y las secuencias de eventos. Esta indicación no solo se le puede utilizar al final del libro sino al comienzo, cuando el pequeño ya haya leído el libro unas veces antes.

Con las Abiertas: Estos indicadores se centran en las ilustraciones que aparecen en los libros. Esta estrategia puede funcionar mejor para los cuentos que tienen ilustraciones detalladas. Como ejemplo en la lectura se puede pedir al niño que describa lo que está pasando en el dibujo. Con estas preguntas se ayuda a los niños a aumentar su fluidez expresiva y comentar más sobre los detalles.

Con las Distanciadoras: El adulto relaciona las imágenes y las palabras que aparecen en el libro con las propias experiencias de vida del niño. Es importante que en esta indicación se pida atención a los niños. Aquí se ayuda a los niños a formar un puente entre el libro y el mundo real, así como ayudar con fluidez verbal, habilidades de narración y conversación

Con las Memorísticas: El adulto hace preguntas sobre un libro que el niño ya ha leído. Mientras los niños miran un cuento con dibujos de un zoológico se les puede preguntar que recuerden la visita que hicieron la semana anterior. Por ejemplo también se forman preguntas: "¿Cómo se llamaba esto?" o "¿Porqué el niño actuó así?". Esta indicación ayuda a los niños a aprender y adquirir vocabulario nuevo.

Con estas actividades el adulto induce al niño a decir algo sobre el libro. El lector evalúa la respuesta, la expande y puede repetir la inducción si es necesario. A medida que el niño se familiariza con el libro, el adulto lee menos, escucha más y gradualmente presenta inducciones de mayor nivel para que el niño pase de nombrar los objetos que aparecen en las imágenes a pensar en lo que está ocurriendo en las ilustraciones, de esta manera el alumno relaciona el libro con sus propias experiencias (Informe de intervención del WWC, 2007, p. 3).

En un estudio Pappas y sus colegas (1991, citado en Graham & Bramwell, 2006, p. 555) encontraron que los niños hicieron más preguntas y estuvieron más comprometidos en un mayor diálogo con sus pares cuando escucharon varias veces una lectura de una misma historia. Además, los mismos niños ya interpretaban lo que decían las imágenes, al contrario de los niños que no tuvieron este sistema de repetición. Así mismo, Phillips y McNaughton (1990, citado en Graham & Bramwell, 2006, p. 555) corroboraron el trabajo de Pappas cuando se enteraron de que los comentarios de los niños durante sus primeras lecturas no solo se centraron en aclarar el texto mediante la interpretación de las imágenes, sino que los niños ya contribuían con predicciones en las lecturas posteriores y participaban más.

Repetir historias puede ser tedioso para algunos, pero la verdad es que cuando escuchamos algo repetidas veces, tenemos la capacidad de predecir lo que va a pasar en la historia, asociarlo con experiencias propias y con situaciones familiares. Lo mismo sucede con los niños cuando escuchan cuentos varias veces. Para Robinson, 2003, quien utiliza la lectura dialógica, en una comunicación personal comentó: “Son las múltiples lecturas que realmente abrieron a los niños y ayudaron a desarrollar el vocabulario en variadas maneras significativas. Ser capaz de saber lo que viene en la historia en las lecturas repetidas les da poder y les ayuda a volver a contar la historia” (Robinson, 2003. Comunicación personal. Citado en Graham & Bramwell, 2006, p. 556).

La familiaridad de una historia ofrece a los niños un lugar seguro para practicar nuevas habilidades, tales como volver a contar una historia o probar una nueva palabra del vocabulario. Al conocer la historia que le repiten, el niño recuerda y anticipa lo que va a suceder lo que viene después en la historia, por lo tanto, los ayuda a recrear lo que ha leído.

Por ejemplo, el padre o la madre lee un cuento a los niños y lo puede repetir tantas veces el niño lo pidan. El ejercicio se centra en hacer preguntas al niño o niña acerca del cuento. Las solicitudes del adulto al niño pueden ser que complete una oración: “Los cinco monitos saltan en la _____”. Que formule preguntas para recordar lo que sucedió en la historia: “¿Cuántos chanchitos eran en el cuento?”. Preguntas abiertas pidiendo que se diga lo que pasa en la historia mirando las imágenes: “Dime lo que está pasando en este dibujo”. Preguntas con cómo, cuándo, dónde, qué, quién y por qué,: “¿Qué es eso? ¿Por qué el gatito estaba asustado?”. Y preguntas relacionadas con experiencias anteriores o propias: “ ¿Qué pasó cuando nos fuimos de paseo?”.

Por otra parte, Karen Flynn (2011), en un artículo publicado para la revista *Teaching Exceptional Children* recuerda los niveles de la práctica de la lectura dialógica de Whitehurst que se aplican cuando los niños tienen entre 2 a 3 años en donde el procedimiento es un poco más sencillo. Se aplica, asimismo la secuencia PEER pero de una manera más fácil.

El profesor practica la lectura dialógica compartiendo un cuento con los estudiantes leyéndolo de tres a más veces o hasta que los niños lo pidan. Antes de implementar la secuencia de pares PEER, de la lectura dialógica, el profesor presenta de diez a veinte ilustraciones a los estudiantes, dependiendo la edad del grupo y el vocabulario que tengan, y se dispone a leer la historia (Flynn, 2011). El profesor luego lee la historia en alto, preguntando sobre una de las ilustraciones seleccionadas.

En la figura 2 del proceso de la lectura dialógica, se explican los pasos que se deben realizar mientras se interactúa con los niños en el salón de clase. Como se mencionó, este proceso a continuación se lo utiliza con los niños de 2 a 3 años. El mismo se utilizó con niños de este estudio. Recordemos que en este proceso con los niños de 2 a 3

años, la secuencia PEER es más simple y no se aplican preguntas muy abiertas ni las inducciones como en el caso de los niños de 4 a 5 años (ver figura 1).

Dialogic Reading Nivel 1	Dialogic Reading Nivel 2	Dialogic Reading Nivel 3
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer preguntas simples : ¿qué es esto? ¿cómo se llama esto? 2. Seguir las respuestas con preguntas: ¿y de qué color es? ¿para qué se usa? 3. Hacer que los estudiantes repitan nuevas palabras 4. Ayudar a los alumnos 5. Hablar sobre sus intereses 6. Alentar a los estudiantes 7. Divertirse 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer preguntas abiertas: ¿qué ven en esta página? "Díganme más" 2. Seguir las respuestas con expansiones: (añadir 1 o 2 palabras a la respuesta del alumno). 3. Hacer que los estudiantes repitan expansiones 4. Ayudar a los alumnos 5. Dejar que los niños escojan tópicos para conversar 6. Alentar a los estudiantes 7. Divertirse 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer preguntas relacionadas con la historia: ¿qué hizo después?, ¿por qué estaba triste?, ¿dónde están?. 2. Preguntar preguntas distanciadoras que relacionen las experiencias de la vida de los alumnos y eventos remotos ¿han estado alguna vez en..? 3. Ayudar a los alumnos 4. Alentar a los estudiantes 5. Divertirse

Figura 2: Los Tres niveles de lectura dialógica. Flynn (2011)

En el nivel 1 se introduce nuevo vocabulario (Flynn, 2011), se selecciona las palabras nuevas a utilizarse y que pertenecen al libro para facilitar a los niños la adquisición de lenguaje a través del andamiaje, el profesor ya no lee el texto, más se enfoca en las ilustraciones. En este nivel se orienta la idea de preguntar a los niños ¿qué es

esto? o ¿cómo lo llamas?. Las respuestas obtenidas son atribuidas a dar una función o una característica: ¿de qué color es?, ¿para qué se usa?. El nuevo vocabulario tiene que ser repasado por los niños varias veces tratando de formular preguntas entorno a estas palabras asegurando la participación de los alumnos.

Es importante recalcar que las preguntas donde los alumnos responden apuntando o preguntas cuyas respuestas son SI o NO, no son usadas en la lectura dialógica porque eso prohíbe a los estudiantes usar su vocabulario expresivo. Cuando el profesor note que los niños ya reconocen el vocabulario que necesitan adquirir, estos ya están listos para comenzar el nivel 2, dónde básicamente las preguntas realizadas en el nivel 1 se las debe transformar en preguntas abiertas para que los estudiantes tengan más oportunidad de conversar y participar más, promoviendo más su vocabulario expresivo.

En el nivel 2 los estudiantes tienen la oportunidad de practicar el nuevo vocabulario y a atreverse a dar respuestas más largas. Preguntando ¿qué ves aquí? o ¿qué está pasando en esta página? Los niños se ven desafiados a expandir sus respuestas y a dialogar más con el grupo mientras el profesor intenta obtener más información diciendo “dime más”. Además, los niños pueda que hablen de otros temas, en este caso, el adulto tiene que dejar que los alumnos escojan los temas a hablar porque enriquece su vocabulario cuando ellos relacionan el texto con sus vidas, por eso comienzan a hablar de varios temas.

Igualmente, las expansiones a las respuestas proporcionadas por los niños son necesarias para otorgar nuevo vocabulario como lo explica la figura 3 a continuación. Para que estas expansiones sean bien manejadas se necesita que el profesor siga lo siguiente:

(Flynn, 2011):

- Añadir una o dos palabras a la respuesta original del alumno.
- Mantener la expansión corta y simple.
- Vocalizar y pronunciar la nueva palabra despacio.

- Repetir lo que el estudiante ha dicho y hace una pausa cuando sea necesario que el o ella diga la nueva palabra.



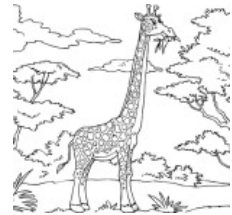

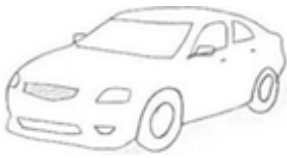

<p>Estudiante: Un perro. Profesor: Un perro está en el <i>veterinario</i>.</p>	
	<p>Estudiante: Ella está en eso. Profesor: ¡Muy Bien!, ella está en el <i>columpio</i>.</p>
<p>Estudiante: Eso está comiendo hoy. Profesor: Bueno, la <i>jirafa</i> está comiendo.</p>	
	<p>Estudiante: Barco. Profesor: Es un barco <i>grande</i>.</p>
<p>Estudiante: Yo lo vi. Profesor: ¿Viste el <i>auto</i>?</p>	
	<p>Estudiante: Un pájaro ahí arriba. Profesor: El pájaro está <i>volando</i>.</p>

Figura 3: Ejemplo de expansiones (Flynn, 2011).

Mientras los niños adquieren más vocabulario, y pueden expandir las palabras en oraciones o frases, usando el mismo libro, se procede a continuar con el nivel 3. En este nivel los estudiantes son alentados a relatar la historia y a relacionarla con sus propias experiencias. El rol del profesor está en facilitar la conversación con los estudiantes para cautivarlos a hablar de la historia y sus experiencias. Se puede usar preguntas para que recuerden sucesos pasados y que hayan vivido recientemente y así, puedan contarlas con el nuevo vocabulario adquirido.

Después de que el libro haya sido leído varias veces y los niños hayan alcanzado los tres niveles, ya están listos para leer y compartir el libro con la clase. Los alumnos recuentan la historia con sus propias palabras ayudándose de las ilustraciones del libro. Prácticamente todos los libros de los niños son apropiadas para la lectura dialógica pero los mejores libros son los que tienen ricas imágenes detalladas, o son interesantes para los niños. De todas formas es necesario seguir el interés de los estudiantes por conocer y aprender a través de la lectura.

La lectura dialógica funciona. Los niños que han leído de manera dialógica están por delante de los niños que han leído tradicionalmente en las pruebas de desarrollo del lenguaje. Los niños pueden ir por delante de otros de su misma edad en tan sólo unas pocas semanas de práctica de la lectura dialógica (Flynn, 2011).

Algunos estudios han demostrado el éxito que tiene esta actividad. Lonigan & Whitehurst (1998) concluyeron que después de la intervención con la lectura dialógica el grupo de tratamiento demostró mejores resultados en el vocabulario que el grupo de control. De igual manera, otro estudio realizado por Mol, Bus, De Jong y Smeets (2008), en el que se revisan investigaciones realizadas con niños de 2 a 5 años en los que se comparaba a un grupo de niños a los que se leía aplicando el método de lectura dialógica, con otro grupo con los que se usó la lectura tradicional, el incremento de vocabulario se

distinguió en los niños que mantuvieron leyendo la lectura dialógica. En estos estudios se entrenó a los padres de familia del grupo de tratamiento para realizar lectura dialógica con sus hijos (sin problemas sensoriales, físicos o mentales graves), e incluían un grupo de control de niños con padres que les leían sin recibir un entrenamiento especial. Finalmente evaluaban las mejoras de incremento en el vocabulario de los niños y encontraron diferencias en el incremento de vocabulario. Los niños que fueron leídos por sus padres con la lectura dialógica incrementaron su vocabulario mientras que sucedió lo contrario con el grupo de control quienes mantuvieron su nivel.

Por otra parte, Crain-Thoreson & Dale (1992) confirmaron que a los niños a quienes se les lee con frecuencia, en especial de este modo, muestran mejores habilidades de lenguaje desde los dos a los cinco años de edad y mejoran la comprensión lectora a los siete años de edad. Además este tipo de lectura tiene efectos positivos y significativos en el vocabulario y el uso del lenguaje de los niños (Huebner y Meltzoff, 2005).

Los niños podrán disfrutar de la lectura dialógica más que de lectura tradicional. Solo hay que hacerlo divertido. Con la ampliación de las respuestas del niño, animando a los niños a volver a contar historias, y reiterando los nombres, objetos y eventos en el libro, la lectura dialógica ayuda a los niños a construir y reforzar el lenguaje básico y las habilidades de alfabetización que los haga buenos lectores.

En el siguiente capítulo se refiere a la metodología aplicada en la presente tesis. Se describe la preparación para la prueba así como también una explicación en detalle de lo que es la herramienta utilizada Expressive One-Word Picture Vocabulary Test Spanish-Bilingual, EOWPVT-4.

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Justificación de la metodología seleccionada

Este estudio buscó conocer la efectividad de la lectura dialógica y comprobar si con ésta, los participantes de un grupo de tratamiento, quienes son niños de 3 años de edad, aumentan su vocabulario durante el transcurso de algunas semanas, mientras que niños del grupo de control continúan con el mismo puntaje en el vocabulario que demostraron en una primera evaluación.

Este trabajo es un cuasi-experimento, de tipo cuantitativo porque el objetivo es examinar un tema de investigación poco estudiado en el país ecuatoriano y se pretende ampliar perspectivas existentes de otros estudios extranjeros (Hernández Sampieri, 2003, p. 115).

Para la presente tesis, se necesitó una prueba estandarizada que mida el vocabulario de los niños participantes antes y después de una intervención con la lectura dialógica. Esta intervención consiste en poner en práctica, dentro de clase, el método de lectura dialógica que, es un proceso donde las personas lectoras profundizan en sus interpretaciones de la lectura y reflexionan sobre el mismo. Los docentes adoptan el papel de oyente cuestionador y es el niño la persona que cuenta el libro interpretando las ilustraciones. Para esto el adulto pide al niño que diga algo sobre el cuento, evalúa la respuesta del niño y la expande reformulándola, corrigiéndola o añadiendo información (WWC, 2007).

El presente trabajo fue analizado como un estudio de caso, ya que únicamente se tomó en cuenta dos clases en donde, una de ellas pasó a ser parte de la clase de control, mientras que la otra clase es la de tratamiento o experimental.

Herramienta de investigación

La herramienta seleccionada es un test estandarizado llamado Expressive One-Word Picture Vocabulary Test Spanish-Bilingual, EOWPVT-4. que fue diseñado por la

doctora Nancy Martin. Es una prueba administrada de forma individual y se la puede aplicar desde los 2 años de edad hasta los 80 años y está creada para medir el vocabulario total adquirido. La edición de este test es una evaluación que identifica la habilidad de nombrar lo que se ve en las imágenes; sin embargo, no es un test de lenguaje ya que no evalúa sintaxis, gramática ni contexto (Martin & Rapalyea, 2013, p. 5).

Esta prueba fue escogida para realizar este estudio ya que ofrece una medida rápida y confiable del vocabulario expresivo. Esta prueba fue también utilizada en varios estudios académicos mencionados en la literatura del presente trabajo, por lo tanto la autora de esta investigación mantiene confianza en la aplicación de esta herramienta. Se puede administrar la prueba en español o en inglés o en ambos idiomas, por lo tanto el examinado tiene la oportunidad de responder en uno u otro idioma e inclusive en ambos idiomas en un mismo test.

El set del test obtenido por la autora incluye: el manual del examinador, el libro con fotografías de prueba y formularios de registro en español – inglés. Los formularios de la prueba contienen pautas y claves que ayudan al examinador a dirigir al examinado. Se debe presentar cada placa de imagen y pedir al examinado que nombre con una palabra el objeto, acción o concepto mostradas en las imágenes de cada tarjeta. Las imágenes se encuentran numeradas y tienen un orden de dificultad comenzando con los conceptos más fáciles y terminando con aquellos que son más complicados de identificar o las cuáles toman tiempo de recordar la palabra.

El Expressive One-Word Picture Vocabulary Test Spanish-Bilingual, EOWPVT-4: SBE (por sus siglas en inglés) puede proporcionar información adicional a los evaluadores en distintos intereses ya que es útil cuando se quiere documentar el desarrollo del vocabulario como nombrar objetos, acciones y conceptos ya que provee una comparación del vocabulario de una persona en relación con sus pares de la misma edad. Este test

también es eficaz para evaluar de habilidad de lectura e identificar un retraso temprano en el lenguaje (Martin & Rapalyea, 2013).

La utilización de esta prueba puede dar a los expertos la sospecha de que los evaluados tienen dificultades para encontrar palabras en su vocabulario. Como una herramienta de investigación, el EOWPVT-4: SBE se puede utilizar para evaluar la eficacia de varios tipos de programas de intervención. Por ejemplo, en programas específicamente diseñados para aumentar el vocabulario o para mejorar comprensión lectora. Según Martin & Rapalyea, (2013) hay unas consideraciones generales a tomar en cuenta para comenzar a evaluar:

El examinador

Esta prueba está destinada a ser utilizada por los patólogos del habla y lenguaje, psicólogos, terapeutas ocupacionales, especialistas en rehabilitación, psicólogos escolares, consejeros, especialistas en aprendizaje, y otros involucrados en la evaluación de vocabulario y de las funciones cognitivas y la planificación de las actividades de remediación (Martin & Rapalyea, 2013, p. 19). Antes de la administración de la prueba, el examinador debe familiarizarse enteramente con los procedimientos de administración y puntuación que se presentan para poder examinar correctamente al examinado, puesto que se debe entender que el test podría no ser aplicado nuevamente por un error. El examinador debe hablar fluidamente en cualquiera de los dos idiomas, inglés o español para entender las correctamente las respuestas de los examinados y tratar de mantener el tiempo que toma la prueba, el cuál está explicado en los apartados posteriores.

Los examinados

La prueba es apropiada para personas mayores de 2 años 0 meses hasta personas con 70 años de edad. Los examinados pueden ser personas de habla española con un poco de inglés, o su mayoría de habla inglés con un poco de español. Pero deben tener al menos

una predominancia en uno de los dos idiomas mencionados (Martin & Rapalyea, 2013). En el caso de este estudio, es decir, en la lectura dialógica, los niños de tres años de edad, el español es considerado su lenguaje materno

Tiempo de prueba

Esta prueba requiere aproximadamente de 20 minutos para administrar cada formulario de evaluación y de 5 a 10 minutos para evaluar las respuestas. Aunque la administración normalmente se puede completar en una sola sesión, puede ser apropiado extender las pruebas a más de una sesión con los niños muy pequeños o con cualquier persona con discapacidades graves, esto permitirá que la persona se vuelva cómoda con el examinador y con el procedimiento de la prueba (Martin & Rapalyea, 2013, p. 20). Cabe recalcar que en este estudio, ninguna persona o evaluado fue identificado con discapacidad grave y ninguno es menor de la edad mencionada.

Entorno para las pruebas

Las pruebas fueron realizadas en un ambiente libre de distracciones visuales y auditivas y dentro del salón de clase. Los estudiantes no fueron movidos de su aula de trabajo, la autora fue quién entró a la clase a dar paso a las evaluaciones. La prueba se realizó en la primera parte de la jornada de día, ya que este es un momento en que los evaluados son propensos a estar descansados, lúcidos y más capaces de atender a las tareas que requieren concentración.

Preparación para la prueba

Antes de comenzar la evaluación, el examinadora tuvo que comprender y familiarizarse con el método a intervenir, es decir, la lectura dialógica. La autora se preparó buscando información en distintos sitios de información para comprender este método y poder aplicarlo en la clase de tratamiento.

Para el pre-test, se necesitó de un formulario por niño. Se anotó la fecha del día de la evaluación además de registrar el nombre y la fecha de nacimiento del examinado y determinar su edad cronológica en años y meses. El Formulario de Registro contiene en la primera página espacios para estos cálculos y para anotar los resultados. La razón por la que se toma la prueba al alumno también debe documentarse en el espacio provisto en el formulario de registro (Martin & Rapalyea, 2013, p. 20) .

Preparación para el examinado

Antes de la prueba el examinador tuvo una conversación general con el examinado para que él o ella se sienta cómodo. Después de que el examinado ha dado la oportunidad de sentirse bien dentro del entorno de prueba, se explicó la lo que va a pasar. Las láminas de reconocimiento deberán estar directamente en frente de la persona examinada a una distancia de visualización cómoda y colocado de modo que sea fácil para el examinador pasar las láminas sin problemas (Martin & Rapalyea, 2013, p. 20).

El formulario de registro para cada participante contiene tres preguntas de ensayo donde el alumno únicamente puede contestar en español, inglés o ambos idiomas. Las instrucciones verbales son presentadas en términos bastante simples para el entendimiento de los examinados de 3 años de edad. Cuando el examinador observe que el alumno o examinado se siente cómodo y entiende el procedimiento de prueba, se puede comenzar.

Sitio

El estudio propuso que su realización sea en un colegio particular, laico, ubicado en la ciudad de Quito. Es una institución académica grande, la cuál esta dividida en tres secciones: Pre-escolar, Escuela primaria y Escuela secundaria. Este estudio se lo realizó en la sección de pre-escolar, específicamente de guardería, evaluando a los niños de dos

aulas distintas para que haya una comparación del método de lectura dialógica. Por lo tanto hubo un salón de control y otro de tratamiento o experimental.

Aunque el número de alumnos es numeroso en todo el colegio, se evidenció un ambiente familiar puesto que la mayoría de alumnos provienen de ex-alumnos de la institución. La razón por la que se escogió esta institución es porque la autora trabaja actualmente para esta institución y por lo tanto se facilitaba la investigación.

Participantes

Los criterios de participación son niños de guardería del mencionado colegio. Estos niños tenían aproximadamente tres años y medio de edad y todos cumplían años cerca del mismo mes. Es decir, que su diferencia de edad era de tres meses máximo. Esto se considera importante porque existe mucha diferencia cognitiva entre un niño de 3 años 10 meses con otro niño de 3 años 1 mes.

Cada salón de clase en la guardería del colegio cuenta con aproximadamente 15 niños por aula y son diez clases, es decir que esta sección cuenta con alrededor de 150 niños en total. La ubicación de los niños en cada aula fue por cronología. Los niños que estaban más cerca de los cuatro años o que ya los cumplieron dentro de los meses que comenzó el año escolar, se encuentran en la clase #1 y los niños menores que aún no cumplían los cuatro años están en la clase número #10. Por este motivo, y para que no haya diferencia en la primera evaluación donde los niños tienen que demostrar un nivel general de vocabulario, se escogió la clase número 8 y la clase número 9 para la realización del estudio.

Los niños de la clase número 9 son los pequeños con los que la autora trabajó en el aula y tiene acceso inmediato a su evaluación. Esta clase es la que llamamos clase de tratamiento o experimental. Por otro lado, la clase número 8 son niños que están dentro del

rango de edad de la clase 9, tuvieron otra profesora y no hay casi diferencia en los meses de nacimiento. Esta clase es denominada de control.

Todos los participantes fueron etiquetados numéricamente, así como también el nombre de la institución donde se hizo este estudio. Ningún nombre en este trabajo fue revelado para mantener una estricta privacidad y confidencialidad con la institución y los participantes.

Género

No fue necesario ni de interés para este estudio la división de género en los examinados. Aproximadamente la mitad de los participantes fueron niños y la otra mitad fueron niñas pero este dato no fue tomado en cuenta en los resultados ni en los criterios de evaluación para la realización de este estudio.

Nivel socioeconómico

Los participantes pertenecieron a familias de un nivel socioeconómico medio-alto y alto de la ciudad de Quito.

Rol de la investigadora

En este estudio la investigadora tuvo la responsabilidad de evaluar a los niños tomando las pruebas al grupo de control y de tratamiento. Asimismo fue ella quién hizo la intervención con la lectura dialógica en la clase de tratamiento.

Intervención

Cabe destacar que los niños no sintieron ningún cambio en su rutina ni en sus actividades diarias durante el tiempo que se necesitó para realizar este estudio. La autora de este trabajo comenzó y entró a la clase de control a evaluar cuando los examinados llegaban temprano en la mañana. Los alumnos ya conocían a la autora y la identificaron

como profesora de la sección por lo que no hubo necesidad de presentación ni permisos de parte de los padres.

Se procedió a evaluar a los niños uno por uno con el test Expressive One-Word Picture Vocabulary Test Spanish-Bilingual, EOWPVT-4. La evaluación fue llenada a mano por la autora. Antes de llamar a cada niño se completó la información que requería cada formulario de registro como la fecha, nombre del examinado, género, grado y edad de nacimiento y edad cronológica.

Se pidió la colaboración de los estudiantes dirigiéndose a ellos con un vocabulario amigable y entendible para ellos. De igual manera, en la clase de tratamiento, se explicó a los alumnos el proceso por el que fueron evaluados.

Uno por uno, los niños fueron llamados por la profesora a acercarse a sentarse en una mesa redonda pequeña y de su altura. El estudiante estaba sentado a lado izquierdo o derecho de la profesora para poder explicar qué era lo que se iba a hacer. Mientras cada niño o niña estaba sentado con la examinadora se les contaba que se iba a hacer una prueba y que se les iba a mostrar unas imágenes para que ellos mencionen qué era lo que veían.

Al estar ellos de acuerdo, se comenzó con la primera ilustración del test. Las imágenes iban avanzando, cada examinado decía con una palabra el objeto o acción que aparecía. En el caso de que fuera una acción se le preguntaba al examinado (si se notara que es necesario) ¿qué está haciendo ella/él?, o ¿a dónde apunta la flecha?. Si la demora para contestar una pregunta era larga se le podía ayudar con preguntas para que los alumnos lleguen a las respuestas que se quiere oír e identificar si la imagen es parte de su vocabulario. Si el examinado no llega a la respuesta después de unos minutos de ayuda, automáticamente se continúa con la siguiente imagen y esa respuesta es equivocada.

Las respuestas eran marcadas en el formulario de registro subrayando la palabra que mencionó el niño. Previamente, se explicó a los evaluados que si veían imágenes que

no reconocían o que no encontraban la palabra que la pueda describir, podían sentirse en libertad de decir “no se”.

Como se había mencionado anteriormente, en el formulario de registro las respuestas se encuentran en español y en inglés por ejemplo: nube/cloud. En el caso de que haya niños bilingües cualquiera de las dos respuestas esta correcta. Únicamente se necesita conocer si esa imagen la tiene en su vocabulario, sea cual fuere el idioma.

<p>28. almohada pillow</p> <hr/>
<p>29. tigre tigre</p> <hr/>
<p>30. ¿Qué está haciendo ella? Nadar/ nadando/ natación ¿What is she doing? Swim(ming/mer)</p> <hr/>

Figura 4: Extracto EOWPVT-4:SBE- formulario de registro. Ejemplo de las preguntas del test (Martin & Rapalyea, 2013. p.5). El número representa la pregunta y la figura que están observando los examinados. El evaluador procede a subrayar la respuesta que escucha por parte del niño, ya sea en español o inglés. La línea al final de cada pregunta es para proporcionar la respuesta que ha dado el examinado en caso de que sea incorrecta o no la haya contestado.

Para saber cuándo termina el test, el examinado debía equivocarse o no contestar seis veces consecutivas. En el caso de que no contestase cinco veces y la sexta pregunta acertó, se continúa hasta que sean seis veces erróneas. En ese momento la prueba termina y se da paso a evaluar a otro alumno. El tiempo que tomaba para evaluar a cada niño era de 10 a 15 minutos aproximadamente.

Se dispuso de un día para examinar al grupo de control y otro para evaluar al grupo de tratamiento. Los días fueron seguidos. Al terminar con la primera evaluación con la prueba estandarizada se guardaron los test en orden alfabético de los grupos de control y de tratamiento para que ser utilizados más tarde. Luego se comenzó a introducir la técnica de la lectura dialógica en clase de tratamiento, tal y como se la mencionó en el capítulo dos. Mientras en el salón de control el procedimiento de lectura sería el mismo que han venido haciendo desde que comenzaron el año, básicamente lectura y muestra de ilustraciones a los estudiantes.

Este hábito realizado en la clase de control también llevaba un plan que constituía en seguir el currículo de la sección de Guardería del colegio. Por lo tanto se leyeron cuentos que estaban dentro de los recomendados por parte de la coordinación y que podían ser leídos en clase ya que abarcaban temas importantes dentro del currículo como son transportes, de grande quiero ser, mi casa, los animales .

En la clase de tratamiento, al mismo tiempo se aplicó la lectura dialógica. Todos los días, de lunes a viernes se leyó a los niños diferentes cuentos durante el transcurso de aproximadamente cinco semanas (ver Anexo A para listado de cuentos). Se escogió cuentos justamente para que los niños comiencen a entablar relación con nuevo vocabulario y de acuerdo a la unidad que estaba en el currículo de la sección de guardería como se mencionó en el párrafo anterior. Las lecturas fueron repetidas cuantas veces quisieron los niños, la lectura podía repetirse el mismo día o a día seguido, así se familiarizaron con la lectura y poco a poco fueron adquiriendo vocabulario.

Los cuentos fueron relatados primeramente por la profesora. Se leyó uno cuento por día con los niños sentados en círculo viendo las imágenes. Se mostró primero la portada preguntando qué es lo que ven y de qué creen que se trata el cuento. Con estas

preguntas se trata de enganchar a los niños para que continúen la historia y para acostumbrarlos a las preguntas frecuentes durante la lectura.

Después de terminar con el cuento se preguntó a los niños quién de ellos quería pasar donde estaba sentada la autora a leer el libro. Muchos alzaban las manos por lo que se escogía al azar. El momento que el niño pasaba a leer muchos de ellos recordaban lo que pasaba en la escenas tan solo leyendo las imágenes.

Luego se proseguía a seguir la secuencia PEER que vimos en el capítulo dos. Por cada página se trata de seguir la secuencia PEER. Entonces el niño esta mirando la ilustración de una de las páginas y el profesor se detiene en la lectura para comenzar a preguntar primeramente sucesos simples. “¿Qué es esto?”, “¿Cómo se llama?”(prompt) mientras la autora señala la imagen. El niño o niña contestan “un carro” mientras que la autora da una retroalimentación a la respuesta: ”Muy bien” (evaluación). Luego se prosigue a seguir las respuestas de los niños con expansiones para que ellos repitan: “Es un carro de bomberos rojo” (expansión dicho por la autora). Y finalmente se les pide que repitan la expansión: “puedes decir camión de bomberos?” (la repetición).

Dentro de la secuencia PEER que se hizo con los alumnos por cada página de lectura y de acuerdo a la lectura leída se va aplicando también las inducciones con forme sea el ritmo de la lectura: Terminativas, Informativas, Abiertas; Distanciadoras y Memorísticas

Después de las cinco semanas se evaluó nuevamente a los niños. Se comenzó por el grupo de control. De la misma manera, los niños fueron llamados uno por uno por la examinadora a que se acerquen para repetir el mismo test. Se necesitó de nuevos formularios de registro y se aplicó un formulario por niño nuevamente. La forma de llenar el formulario era la misma que la del pre-test y también tenían que estar llenados los datos principales como el nombre, edad de nacimiento y cronológica y fecha.

Nuevamente, se les fue mostrando las imágenes a los niños, desde la primera ilustración hasta que lleguen a equivocarse seis veces consecutivas. A simple vista y comparación, los niños del grupo de tratamiento fueron respondiendo a preguntas que en la prueba anterior tomada cinco semanas antes no pudieron.

Los formularios de este segundo test también fueron ordenados alfabéticamente para que con los formulario del post-test se puedan comparar los resultados más fácilmente.

Fuentes y recolección de datos

Para la recolección de datos de este estudio, el test EOWPVT-4 tiene su propio formato para recopilar los datos. El formulario de evaluación se aplica individualmente a cada niño mientras se le pregunta qué imagen ve en las cartillas. Se fue señalando cada palabra que el evaluado decía correctamente hasta que cometa seis errores consecutivos, en este momento la evaluación terminaba. Luego de la intervención con la lectura dialógica se tomó la prueba nuevamente para notar si hubo aumento de vocabulario o no. Para distinguir el aumento de vocabulario el estudiante debe superar las palabras o haber corregido los errores que tuvo en el primer examen.

El siguiente capítulo corresponde al capítulo 4 de este trabajo. A continuación se muestran las tablas que pertenecen al análisis de los resultados obtenidos en los grupos de control y tratamiento.

ANÁLISIS DE DATOS

Detalles del análisis

Esta investigación pretende determinar cómo la aplicación de la lectura dialógica dentro del salón de clase logra aumentar el vocabulario expresivo de los estudiantes luego de un periodo de tiempo. Para esto, se evaluó a los niños con una prueba estandarizada llamada Expressive One-Word Picture Vocabulary Test Spanish-Bilingual, EOWPVT-4 y así poder comparar dos evaluaciones, una antes de la intervención con otra después de la intervención a los grupos de control y de experimento, ,

Para notar los resultados de los datos obtenidos por parte del grupo de experimentación y los de control, el análisis se lo elabora por temas. Primero se analizó los cuadros comparativos entre el grupo de control y el grupo de tratamiento, se comenzó con el pre-test y luego con el post-test. Después se explicará los resultados del grupo experimental o tratamiento en ambos momentos, antes y después, y asimismo con el grupo de control.

Para mostrar y comparar los datos estadísticos y promedios que presentaron los estudiantes del grupo de control y tratamiento, se usó el programa estadístico SPSS y así poder analizar los datos obtenidos en las pruebas tomadas a los niños. Con este programa se aplicó la prueba t para muestras independientes, el cuál se lo usa para determinar si las muestras son significativamente diferentes o no (Gay & Airasian, 2003).

Luego de tener los resultados con el programa y los resultados de la prueba t se comenzó a hacer tablas para demostrar los resultados estadísticos de los formularios de registro. Cabe mencionar que los nombres de los evaluados no fueron expuestos ni mencionados y están bajo un código numérico, cada niño corresponde a un número.

Inmediatamente ingresados los datos, el programa SPSS determinó promedios, variabilidad entre resultados y si los datos obtenidos en las pruebas de los alumnos

tuvieron o no un impacto significativo. Para analizar la significancia se utilizó en el mismo programa la prueba t para muestras independientes donde se comparan las medias y las desviaciones estándar del grupo de datos y se determina si entre esos parámetros las diferencias son estadísticamente significativas o solo diferencias aleatorias. Ésta prueba también es esencial para reconocer si la hipótesis nula es falsa o verdadera, ya que si las medias de ambos grupos se encuentran cerca, la hipótesis es acogida pero, si por el contrario, las medias son distantes entre ellas, la hipótesis es falsa y se la rechaza (Gay & Airasian, 2003).

Recordemos que la hipótesis en este trabajo fundamenta que el grupo de control y de tratamiento mostrarán un mismo nivel de vocabulario en una primera evaluación y luego de haber intervenido con la lectura dialógica, los estudiantes del grupo de tratamiento incrementarán significativamente su vocabulario. Pero también la formulación de la hipótesis nula consistía en que al final del estudio no habrá diferencia entre el grupo de control con el grupo de tratamiento.

Importancia del estudio

Potencialmente este estudio pudo contribuir al campo educativo en niños que se encuentran en el pre-escolar sin importar el nivel socio-económico al que pertenezcan, inclusive este estudio podría tener efectos más positivos en escuelas fiscales o de bajos recursos ya que el vocabulario manejado en el hogar es más infortunado. Bastaría nada más tener las herramientas, profesores capacitados y material adecuado en las escuelas y colegios para poder aplicar la lectura dialógica.

Muchos estudios revisados en el capítulo 2 han sido efectuados con la ayuda en casa de padres de familia o con la instrucción dirigida a éstos para hallar un cambio después de la aplicación de la lectura dialógica, mientras que en este estudio únicamente se

produjo bajo la implementación y supervisión de la autora y en el salón de clase. Bastaría con unir la aplicación en casa con la del colegio para que los efectos sean aún más efectivos y así, poder ayudar a muchas instituciones infantiles, escuelas y colegios con áreas pre-escolares o del cuidado infantil. Además, de esta manera se beneficiarían muchos estudiantes que tengan un puntaje bajo en vocabulario o que por circunstancias de formación en el hogar el vocabulario sea necesitado y que, a largo plazo lleguen a ser alumnos con un vocabulario enriquecido.

Análisis grupo de control y experimental, pre-test.

En este apartado se interpretará y analizará el pre-test de ambos grupos, el de control y experimento. La tabla número 1 nos muestra los datos básicos más comúnmente usados, la media, el número de participantes y la desviación estándar de ambos grupos, mientras que en la tabla número 2 nos enseña los datos obtenidos con la prueba t.

Tabla 1:
Estadísticos de grupo. Pre-test grupos de control y experimental

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pre-test	Experimental	15	122,2667	7,08587	1,82956
	Control	14	124,0714	9,40102	2,51253

Como vemos la tabla 1 llamada estadísticos de grupo, el grupo experimental tiene 15 estudiantes, representados con la letra N, con una media de 122,2667 y el de control comprende de 14 niños evaluados con una media al comienzo del estudio de 124,0714. Las medias únicamente varían en 1,80 puntos, por lo tanto ambos grupos estuvieron prácticamente al mismo nivel de iniciación para el estudio. Aunque, a pesar de que el grupo de control tuvo 14 evaluados y tiene la media superior al grupo de experimento, es

necesario recordar que los estudiantes en la institución son distribuidos por edades, por lo tanto el grupo de control que pertenece a la clase 8 es cronológicamente mayor por pocos meses a la clase 9 de experimento.

En la tabla 2 encontramos la prueba t de muestras independientes en el que encontramos la Prueba de Levene para la igualdad de diferencias. Con esta prueba podemos saber qué fila leer. Esta es una prueba que determina si las dos condiciones tienen las mismas o diferentes cantidades de la variabilidad entre las puntuaciones. La columna nombrada “Sig” generará un valor, si este valor es superior a 0,05 este valor nos sirve para determinar qué fila a leer y que la variabilidad en las dos condiciones nos es significativamente diferente. En este caso el valor es de 0,434, mayor a 0,05, por lo tanto, tomamos en cuenta la primera fila que corresponde a que se han asumido varianzas iguales y que los resultados del pre-test del grupo de control no varían mucho más de los resultados del pre-test en el grupo de experimento. Por lo tanto en el pre-test la diferencia no es estadísticamente significativa entre los dos grupos.

Tabla 2:
Prueba t de muestras independientes. Pre-test grupos de control y experimental

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Pre-test	Se han asumido varianzas iguales	,630	,434	-,586	27	,562	-1,80476	3,07760	-8,11947	4,50995
	No se han asumido varianzas iguales			-,581	24,139	,567	-1,80476	3,10807	-8,21755	4,60802

Análisis grupo de control y experimental, post-test.

Aquí se interpreta y se compara el post-test del grupo de control con el de experimento después de la intervención. Las medias de ambos grupos mostradas en la tabla 3 muestra una diferencia notoria a comparación de los datos en el pre-test. Ambas medias de ambos grupos incrementaron su valor respectivamente, sin embargo, el grupo experimental superó claramente al 122,2667 que tenía como media en el pre-test observando la tabla 1, mientras que el grupo de control manifestó una media de 124,0714 comparado con el 126,2143 que muestra en el post-test.

Tabla 3
Estadísticos de grupo. Pos-test grupos de control y experimental

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Post-test	Experimental	15	141,6667	4,08248	1,05409
	Control	14	126,2143	9,99368	2,67092

Mientras tanto, revisando la prueba t en la tabla 4, vemos en la columna de la Prueba de Levine que la significancia es de 0,015, menor a 0,05, lo que demuestra que la variabilidad en las dos condiciones es significativamente diferente, por lo tanto los resultados en la columna de la Prueba t nos dice que las medias de los dos grupos fueron estadísticamente diferentes ya que la significancia bilateral es de 0,000, menor a 0,05, por lo tanto los niños de la clase de experimento aumentaron significativamente su vocabulario después de la intervención con la lectura dialógica.

Tabla 4
Prueba t de muestras independientes. Pos-test grupos de control y experimental

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Post-test	Se han asumido varianzas iguales	6,702	,015	5,521	27	,000	15,45238	2,79894	9,70944	21,19532
	No se han asumido varianzas iguales			5,381	16,982	,000	15,45238	2,87140	9,39378	21,51099

Análisis grupo de control pre-test y post-test.

La tabla 5 y 6 nos muestran los datos obtenidos y comparados con el pre-test y el post-test del grupo de control, antes y después de la intervención. El grupo de control tuvo 14 participantes en total. A este grupo se lo dejó con el método tradicional de lectura en donde no había ni conversación, retroalimentación, ni un acercamiento constructivista por parte de la profesora sobre el cuento leído, por lo que se leía de una manera tradicional.

En la tabla 5 podemos ver que el grupo de control obtuvo un promedio o media de 124,0714 en el pre-test, mientras que en el post-test obtuvieron una media de 126,2143 detectando un incremento del 2,14286 como diferencia entre el antes y el después.

Tabla 5

Estadísticos de muestras relacionadas. Pre-test y Pos-test grupo de control

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pre-test_control	124,0714	14	9,40102	2,51253
	Post-test_control	126,2143	14	9,99368	2,67092

En el pre-test de este grupo se realizó una prueba t para muestras relacionadas, es decir que la población no es independiente y hubo dos momentos donde los individuos fueron evaluados, el pre-test y el post-test. Con ello se da a entender que en el primer período, las observaciones servirán de testigo, para conocer los cambios que se susciten después de aplicar una variable experimental que en este caso se trata de la lectura dialógica.

Mientras tanto, la tabla 6 de Prueba de Muestras Relacionadas indica una columna llamada Sig (bilateral), la cuál es la clave para la interpretación de los resultados ya que nos comprobará si los efectos del estudio son significativos o no. Como podemos ver, la comuna mencionada nos muestra un resultado de 0,096. Si el resultado es mayor a 0,05 se puede concluir que no existe una diferencia significativa entre los dos momentos pero, si el resultado es menor a 0,05 el resultado es significativo. Por lo tanto, podemos observar que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las dos condiciones.

Tabla 6
Prueba t de muestras relacionadas. Pre-test y Pos-test grupo de control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Pre- test_control – Post- test_control	-2,14286	4,46968	1,19457	-4,72357	,43786	-1,794	13	,096

Análisis grupo experimental, pre-test y post-test.

La tablas 7 y 8 nos muestran a continuación la comparación de los datos del grupo experimental o de tratamiento antes y después de la intervención con la lectura dialógica.

Tabla 7

Estadísticos de muestras relacionadas. Pre-test y pos-test grupo experimental

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pre-test_exp	122,2667	15	7,08587	1,82956
	Post-test_exp	141,6667	15	4,08248	1,05409

En el grupo experimental hubo una marcada diferencia entre las medias del pre-test y post-test, al contrario del grupo de control. Comparando la tabla 5 con la tabla 7 se ve que los niños del grupo de tratamiento comenzaron con nivel de vocabulario semejante al grupo de control. La media del grupo de tratamiento fue de 122,2667, parecido a la media del grupo de control como vemos en la tabla 5 que fue de 124,0714. En este grupo de tratamiento hubo 15 participantes y aunque el grupo de control era de 14 participantes, la media al inicio del estudio fue un poco mayor. Esto demostró que el grupo de control tuvo apenas un mejor vocabulario al empezar la investigación.

Como podemos ver en la tabla 7, en la media del pre-test y el posttest de este grupo hay una diferencia bastante representativa. El grupo reveló en el post-test una media de 141,6667 a diferencia de 122,2667 determinado en el pre-test. Es decir, tuvieron una variación de 19,40000 como lo afirma la tabla 8. Asimismo, la prueba t también demostró que el estudio del grupo de experimento es significativo ya que se

obtuvo un puntaje de 0,000, es decir la diferencia es estadísticamente representativa entre las condiciones.

Por lo tanto podemos afirmar que en el post-test los alumnos del grupo de experimento obtuvieron una media mayor en comparación al grupo del control. Los datos muestran que el grupo de experimento obtuvo mucho mayor realce en la culminación del estudio y marcando más notoriedad entre los dos momentos.

Tabla 8
Prueba t de muestras relacionadas. Pre-test y Pos-test grupo experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Pre-test_exp – Post-test_exp	-19,40000	4,42073	1,14143	-21,84812	-16,95188	-16,996	14	,000

A continuación la tabla 9 muestra el puntaje que obtuvieron cada uno de los participantes del grupo de control y el de experimentación en el pre-test y el post-test, y la diferencia que cada niño alcanzó después de realizadas ambas pruebas.

A lado derecho del cuadro se encuentra el promedio que tienen cada uno de los grupos. Éste se obtuvo básicamente sumando cada una de las diferencias y dividiendo para el número de participantes. El grupo de experimento obtuvo un promedio de 19,4 en el puntaje bruto, mientras que el grupo de control tuvo un promedio de 2,1428 haciendo notoria el incremento en el puntaje obtenido en el post-test del grupo experimental.

Tabla 9
Cuadro explicativo de la diferencia del puntaje en cada participante

Código estudiante	Pre-test	Post-test	Diferencia	Grupo	
1	119	139	20	Experimental	
2	116	137	21	Experimental	
3	116	140	24	Experimental	
4	119	140	21	Experimental	
5	130	145	15	Experimental	
6	121	143	22	Experimental	
7	118	145	27	Experimental	
8	121	144	23	Experimental	
9	131	144	13	Experimental	
10	106	130	24	Experimental	
11	133	145	12	Experimental	
12	127	145	18	Experimental	
13	124	142	18	Experimental	
14	125	144	19	Experimental	Promedio grupo exp.
15	128	142	14	Experimental	19.4
16	118	122	4	Control	
17	140	137	-3	Control	
18	116	116	0	Control	
19	108	110	2	Control	
20	124	125	1	Control	
21	118	125	7	Control	
22	127	129	2	Control	

23	124	125	1	Control	
24	116	109	-7	Control	
25	137	138	1	Control	
26	127	128	1	Control	
27	139	142	3	Control	
28	119	125	6	Control	Promedio grupo control
29	124	136	12	Control	<u>2.142857143</u>

En el grupo experimental el estudiante número 7 obtuvo un promedio de 27 puntos y el estudiante que tuvo el menor puntaje fue el número 11 con solo 12 puntos. Mientras tanto en el grupo de control el estudiante 29 fue el de mayor puntaje teniendo una diferencia de 12 puntos mientras que el niño número 18 no obtuvo diferencia alguna teniendo cero.

Estos datos nos muestran que en el grupo de control, el estudiante que tuvo un mayor puntaje fue en 12 puntos mientras que ese mismo puntaje lo obtuvo el estudiante del grupo de experimento con 12 puntos igual.

El gráfico a continuación muestra los resultados expresados en la tabla 9. Los códigos del 1 al 29 acompañados de una letra determinan a cada estudiante. La letra únicamente es para que el programa no tome en cuenta como una variable que aumenta. Del 1 al 15 son los estudiantes de la clase de tratamiento, mientras que los códigos del 16 al 29 son los niños de la clase de control.

Como se puede notar, los niños del 1 al 15 demuestran una diferencia significativa en cuanto al aumento del vocabulario, mientras que los niños de la clase de control, es decir, los códigos del 16 al 29, suben en poca proporción.

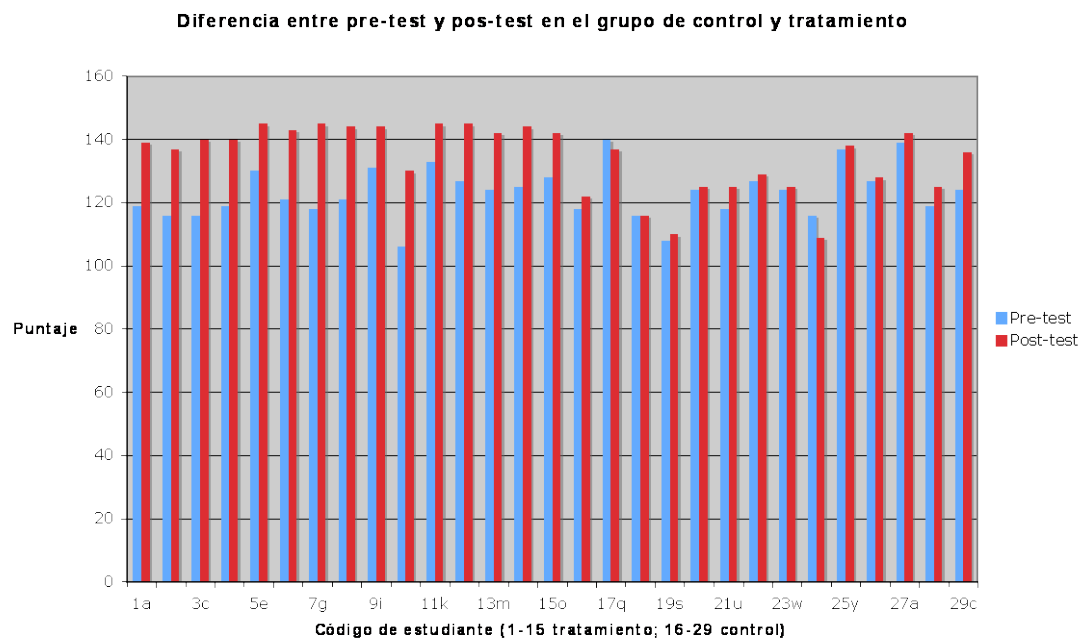


Figura 5: Cuadro comparativo entre pre-test y pos-test en los grupos de control y tratamiento.

A continuación y como parte final de este estudio se encuentran las conclusiones. En este apartado se recopilan brevemente todos los capítulos mencionados, en especial la literatura con los resultados de la intervención. Recomendaciones por parte de la autora también son sugeridas.

CONCLUSIONES

Este estudio ha sido un importante paso para conocer si la intervención de la lectura dialógica proporciona resultados positivos en el incremento de vocabulario expresivo de los estudiantes escogidos para esta investigación. Por lo tanto es necesario contestar a la pregunta de investigación planteada anteriormente en este trabajo.

Respuesta a la pregunta de investigación

La pregunta de investigación diseñada a comienzos de la presente disertación fue ¿cómo y hasta qué punto la lectura dialógica impacta en el vocabulario que adquieren los niños de 3 años de edad después de cinco semanas de haber implementado las actividades referentes a la lectura dialógica?.

Como pudimos notar en el capítulo anterior, los niños del grupo de experimento tuvieron un notable incremento en su vocabulario a comparación del grupo de control, quienes a pesar de no haber estado bajo ningún método más que el de lectura tradicional, de todas maneras incrementaron su vocabulario pero en poco puntos lo cual no es significativo. Sin embargo las estadísticas mostraron que la diferencia fue significativa entre ambos grupos. El grupo de tratamiento superó al de control de manera reveladora.

Entonces, el impacto fue significativamente alto según muestran los resultados y por lo tanto la hipótesis es comprobada, es decir que el grupo de tratamiento o experimental fue significativamente mayor en el puntaje que el grupo de control. Cada niño del grupo de tratamiento superó en varios puntos al grupo de control, mientras que éste no mantuvo su puntaje como se pronosticó antes de comenzar con el estudio, aunque añadió varios puntos, no logró siquiera igualar al promedio del grupo de tratamiento. Por lo tanto la hipótesis nula que también fue planteada al comienzo de esta tesis, es rechazada,

ya que ésta se confirmaba solo si después de la segunda prueba de evaluación los dos grupos evaluados eran iguales en sus promedios.

Según Whitehurst (1988), investigador sobre lectura dialógica, del cual sus estudios han sido mencionados en esta disertación, se cree que si la intervención de este procedimiento puede ser practicado durante un período de tiempo más largo, el efecto podrá ser mayor en cantidad y calidad. Además, la lectura dialógica es valiosa debido a que es fácil de aprender y practicar.

La lectura dialógica no es tan solo un proceso de lectura compartida, se trata de una actitud frente a la lectura y ante el lector. Cada persona que participa en un proceso de lectura dialógica es constructor de su propio conocimiento y al mismo tiempo, partícipe en la construcción del conocimiento de los demás, es por esto que se lo relacionó con el constructivismo de Vygotsky (1978) y la adquisición del lenguaje.

Del mismo modo, la lectura dialógica es un programa que puede ayudar a profesores, cuidadores e inclusive a padres de familia a mejorar e incrementar, en un periodo relativamente corto de tiempo, el vocabulario expresivo y hasta receptivo de los niños. Además apoya la relación entre niños y adultos y enriquece los momentos donde estos actores comparten sus experiencias. Aunque en este estudio no se tomó datos de vocabulario receptivo, es necesario recordar que se revisó estudios donde sí fue evaluada la receptividad de vocabulario (Duursma, 2008).

Por lo tanto, con la aplicación de la lectura dialógica no solo se crea hábitos de lectura sino que aportan sentido a los textos leídos fomentando la reflexión crítica de la lectura, relacionándolo con la vida diaria mediante la interacción con otros participantes.

Los niños aprenden el significado de nuevas palabras durante las interacciones en las sesiones de lectura y están expuestos a un vocabulario más complejo al interactuar con adultos y con sus pares. El enriquecimiento de vocabulario reside en repetir las palabras

que no son conocidas por los niños y explicarles brevemente con ejemplos o sinónimos su significado y así, poco a poco continuar con la lectura manteniendo una conversación. Entonces, leer en voz alta familiariza los niños con su lenguaje y expresión y por lo tanto, con el desarrollo del lenguaje (Jalongo & Sobolak, 2011).

Para terminar, cabe recalcar que los niños no solo disfrutaron del proceso de lectura incrementando su vocabulario sino que también aprendieron de la interacción dentro de un buen ambiente de clase. La preparación para leer de forma dialógica que tuvo la autora fue en poco tiempo y no obtuvo ningún gasto económico, por lo tanto, todos los profesores, padres y cualquier persona en contacto con niños puede hacerlo de manera fácil. Lo importante es tener una atmósfera relajante e interactiva donde todos los actores se sientan cómodos hablando de temas y lecturas de interés para los chicos.

A partir de este estudio muchos campos quedan abiertos para investigaciones futuras. Se pueden realizar estudios que midan el impacto en el vocabulario receptivo de los niños y a la vez compararlo con el vocabulario expresivo. También se puede comprobar el incremento de vocabulario con la implementación de la lectura dialógica en casa. Con adecuados entrenamientos, los padres de familia pueden dispuestos a dialogar con sus hijos respecto a un cuento o libro tomando unos pocos minutos de su tiempo. Pero es importante no olvidar que el método de lectura dialógica puede ser muy necesario en escuelas y colegios con bajos recursos económicos. Al implementar esta práctica se puede demostrar el incremento de vocabulario en niños que provienen de hogares con un nivel bajo de lenguaje y hasta compararlo con escuelas con recursos superiores.

Limitaciones del estudio

El presente estudio no generaliza los resultados obtenidos en el presente trabajo, es decir que no se puede dar por hecho que se obtendrán los mismos resultados en otros

grupos de estudio o en otras instituciones ni suponer que el incremento de vocabulario es un hecho para todas las personas. Para conocer resultados en otro grupo de edades o en otras instituciones, los estudios deben llevarse a cabo ya que en este estudio se necesitó de niños de 3 años de edad.

La autora de esta presentación fue quién, personalmente, midió el vocabulario de los grupos de control y tratamiento llevando a cabo la intervención en el estudio, dejando claro que pudo necesitarse de alguien externo pero conocedor del tema que pudo ayudarla apoyando en las evaluaciones y observando toda la intervención y así también, evidenciar los resultados adquiridos para más confiabilidad por parte de los lectores del presente trabajo.

Como otro limitante, podemos decir que el Ecuador es un país muy diverso en clases socioeconómicas por lo que otros resultados pueden encontrarse, como son los estudios revisados en esta tesis, en los que se mencionó estudios en clases económicas necesitadas y que, por lo tanto, en los hogares no habían muchos recursos o un diálogo por parte de los padres ya que estos no tenían una preparación, ni mucho menos un vocabulario pudiente. Es por esto que los resultados podrían ser distintos de los obtenidos.

Recomendaciones para futuros estudios

Los beneficios de la lectura dialógica son bastante amplios y a un costo bajo para su implementación, por lo que se recomienda practicarlo en las aulas de clase y en casa al mismo tiempo, teniendo en cuenta que se debe realizar capacitaciones o entrenamientos. La lectura dialógica podría ser más eficaz en casa ya que se aplica de forma individual con los niños, por lo tanto puede haber refuerzos en el incremento de las habilidades de lenguaje.

No olvidemos que este método implica un constructivismo, es decir que los participantes forman su propio conocimiento, por lo tanto esta práctica no es causante de ningún daño en los alumnos. Únicamente se necesita de la creación de un ambiente acogedor y toda la disposición para entablar conversaciones con los estudiantes.

Por otro lado el apoyo de los padres en la educación de los niños es indispensable y fundamental. Como se dijo, este procedimiento es de bajo costo, así que con una apropiada instrucción a padres, este proceso puede ser llevado a casa fácilmente ya que requiere un corto periodo de tiempo. Así, los padres lograrían maximizar sus experiencias de lectura con sus hijos logrando que los niños mejoren su vocabulario expresivo y/o vocabulario receptivo y así, enriquezcan su conocimiento y aprecio a la lectura construyendo una interacción adulto-niño más significativa.

Justamente, como recomendación también está la posibilidad abierta de que se realicen investigaciones bajo el proceso de la lectura dialógica, para que se discutan comparaciones entre el impacto de adquisición del vocabulario expresivo con el vocabulario receptivo y también poder comparar los resultados según las diferencias de género dentro de una clase de control y una clase de tratamiento.

Referencias

- Aguilar, C., Olea, M.J., Padrós, M.; Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(1), 31-44.
- Anglin, J., Miller, G., Wakefield, P. (1993). Vocabulary Development: A Morphological Analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 58(10), 1-186 Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1166112>
- Baldrich Rodríguez, P. (1983). *Psicología y educación: manual para padres y educadores*. Barcelona: Hymasa.
- Berger, K. S. (2003). *The developing person through childhood and adolescence*. NY: Worth Publishers.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. NY: W. W. Norton & Company
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. Mexico, DF: Editorial Progreso.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. CT: Greenwood Publishing Group
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28–39.
- Creswell, J. (2012). *Educational Reserch. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Person Education.
- Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Arch Dis Child*, 93(7), 554-558.
- Flecha, Ramón (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flynn, K. (2011). Developing children's oral language skills through dialogical reading. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16.

Fraenkel, J. (2012). Inferential statistics. En *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.

Freire, P. (1992).

- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-60.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Lonigan, C.J. & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Martin, N. & Rapalyea, L. (2013). *Expressive one word, picture vocabulary test*. Novato, CA: Academia Therapy Publications.
- McGee, L. & Schickedanz, J. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751. doi: 10.1598/RT.60.8.4
- Mejía Sandoval, I. (2006). *Representación de la lectura. El libro y las bibliotecas en la literatura infantil. Una bibliografía*. México. DF: UNAM.
- Mol, S. (2010). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. En *Read or not to read* (pp. 81-100). Leiden: Mostert & Van Onderen.
- Mol, S., Bus, A., De Jong, M., & Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. doi: 10.1080/10409280701838603
- Opel, A., Ameer, S., & Aboud, F. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *Internacional Journal of Educational Research*, 48, 12-20.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. En J. T. Spence, J. M. Darley y D. J. Foss (eds.) *Annual Review of Psychology* (pp. 345-375). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Papalia, D., & Olds, S. (1999). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. México., DF: McGraw-Hill.
- Payne, AC., Whitehurst, G., & Angell, A. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Pinker, S. (1994). *The Language instinct*. New York: Harper Collins
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E. Y Soler, M. (2001). Impact of authentic adult

literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 37, pp. 70-92.

Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46, 155-173

ShIPLEY, K. & McAfee, J. (1992). *Assessment in speech - language pathology*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Teberosky, A. y Soler, M.

Wood, D., Bruner, J., y Ross, S. (1976). The role of tutoring in problema solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México. D. F: Pearson Education.

Zevenbergen, A. & Whitehurst, G. (2003). *Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers*. En Van Kleeck, A. & Stahl, S. (2008). *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (pp. 175-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

ANEXO A

Listado de cuentos utilizados en la clase de tratamiento.

Cuento	Autor
"Pedro y el lobo" (usando personajes de papel)	Sergéi Prokófiev
"Raymundo, el bombero más valiente del mundo"	Raquel Barthe
"Irene y Pablo en casa"	Carlos Reviejo H:
"Quién eres tú hoy?"	Rosa María Bedoya
"Cuenta bichos"	Jorge Eslava
"Adivinanzas: ¿Qué es qué será?"	Autor desconocido
"A vestirse"	Larousse Editorial
"Los disfraces de Tonto"	Ricardo Alcántara
"The apple pie tree" traducido	Zoe Hall
"Barquito y las ballenas"	Amalia Drago
"Algarabía en la granja"	Margaret Read
"Fernanda y los colores"	Kike Riesco
"La ayuda de avioncito"	Amalia Drago
"La importancia de trencito"	Amalia Drago
"Un sillón para mi mamá"	Vera Williams
"1, 2, 3 to the zoo (traducido)"	Eric Carle
"The animal Boogie"	Debbie Harter
"From head to toe"	Eric Carle
"La casa"	Olga Tolela
"Eyes, nose, fingers and toes: a first book all about you"	Judy Hindley
"Parts"	Tedd Arnold