

LA COMUNICACIÓN HUMANA. PRIMEROS CONTACTOS CON LA LENGUA Y LA LECTURA.

HUMAN COMMUNICATION: FIRST CONTACTS WITH LANGUAGE AND READING

Manuela Ball V.

manuballv@yahoo.com

Candidata a doctora en Educación de Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Resumen

Existe una serie de funciones prerrequisito para la comunicación. Las mismas forman parte del equipaje que trae el recién nacido, pero solo serán desplegadas en el encuentro que los adultos, y particularmente la madre, le proporcionan al pequeño. La Sensibilidad cenestésica, las Capacidades perceptivas y expresivas y los Ritmos y pautado temporal, son condiciones para que emerja la comunicación. A partir de allí, se irán gestando otros encuentros que darán regularidad a la vida del pequeño y le aportarán las herramientas necesarias para atribuirle sentido al mundo; son los formatos de juego de los que habla Bruner. El contacto temprano con los libros y la lectura, en el marco de esos formatos, le aporta al pequeño múltiples posibilidades desde el punto de vista social, afectivo, cognitivo y de desarrollo lingüístico. Al propiciar estas situaciones -presencia del libro y momentos de lectura compartida con los adultos de su entorno- familiarizamos al niño con lo escrito, con el lenguaje de los libros; lo introducimos, sin darnos cuenta, en el camino de la alfabetización; le aportamos herramientas para organizar y estructurar su lenguaje, ampliar su vocabulario, complejizar la sintaxis, manejar un léxico que le otorga autonomía y seguridad a la hora de plantear sus hipótesis.

Palabras Clave: comunicación humana, formatos de juego, libro, contacto temprano con la lectura.

Abstract

There are several prerequisite functions in order to achieve communication. Newborn babies bring these functions with them. However, they will only be deployed during the encounter given by adults, and particularly by the mother to the infant. The kinesthetic sensibility, the perceptive and expressive abilities, the rhythms and, temporal pattern are conditions for communication to emerge. From there, other encounters will be brewed, which will bring regularity to the baby's life and will provide him/her the necessary tools to give meaning to the world; these are the game formats stated by Bruner. Within the frame of these formats, the early contact with books and reading provides to the baby numerous possibilities from the social, affective, cognitive and linguistic development point of view. Encouraging these situations – presence of books and shared reading moments with adults of the newborn surrounding – we initiate the baby with written material and the language of books. Without noticing it, we introduce babies into the road of literacy and we provide the tools in order to organize and structure their language. Likewise, we expand their vocabulary, enrich their syntax, and make them handle a lexicon which grant them independence and security when framing their hypothesis.

Keywords: human communication, game formats, book, early contact with reading.

*“El ser humano que un ser humano llega a ser,
se va constituyendo a través de la vida humana que éste vive”
Gerda Verden-Zöller*

Desde mucho antes de estrenar la vida, mi madre me colmó de palabras, de sonidos familiares, del calor de su cuerpo. Los otros humanos se le aproximaban, tocaban su barriga y me saludaban: “Hola bebé”. Yo, acurrucado en su vientre, me sentía protegido de todo infortunio y su tenue voz me tranquilizaba. Esa música me llegaba en secreto, se filtraba a través del conjunto de sonidos que provenían de mi propio cuerpo y del suyo. Sus caricias, sus palabras afectuosas, su lenguaje cotidiano, me iban dando las señales necesarias para convertirme en persona.

Comencé a escuchar muy temprano, esperaba para reconocer los sonidos, hacía pausas y luego intervenía con alguna patada, con algún gesto que le permitiera a mi madre darse cuenta de que yo estaba allí, esperándola, deseoso de que se comunicara conmigo...

Estaba ansioso por nacer, por oír de nuevo su voz, por ver su rostro. Aún en la incubadora, ella se acercó, me tocó con su suave mano y me habló: ¡supe que era ella, la reconocí al instante!

1. LA COMUNICACIÓN, UN HECHO BIOLÓGICO Y SOCIAL

Comunicarse es “advertirse, anunciarse, participarse, informarse”... es también tocarse, palparse, sentirse... La conjugación de todas estas “sensaciones” se produce en la díada madre-bebé desde mucho antes del alumbramiento y continua, inquebrantablemente, durante toda la vida. Ese retozo interactivo a través de la comunicación se procura, en un principio, entre el pequeño y su progenitora. El bebé aún no está consciente de su mundo circundante, su universo se centra en el rostro, en las manos, en la humanidad toda de su madre y de los adultos que lo rodean. Sin embargo, más pronto de lo pensado ese prodigio humano comienza a percatarse de “eso otro” que procede del exterior, que le suena diferente, que lo estimula de forma diferente a cuando estaba resguardado en las entrañas de su madre. Comienzan a intervenir ahora emociones, sensaciones, texturas, resonancias, voces, melodías, que disparan en él nuevas formas de percibir, nuevas maneras de construir significados. Los objetos irrumpen en la díada irremediadamente: el sonajero, el peluche, la cajita de música, el libro... emergen de ese “otro mundo” que poco a poco se torna natural para el pequeño.

La construcción de “eso otro” y sobre todo de “ese otro”, es un rasgo de la humanidad que no deja de asombrarnos. Somos seres *menteros* –decía Dennet (1996, citado en Sadurní y Rostán, 2001, p.203)- no sólo miramos, también somos mirados. “(...) La mirada del otro, la interpretación que hace de nuestros actos, sus respuestas a nuestras emociones, la lectura que hace de nuestros pensamientos no sólo es crucial para el desarrollo del ser humano sino que quizás forma parte del mismo proceso que nos constituye” (Sadurní y Rostán, 2001, p. 203).

“La mirada mental tiene un origen social que se fundamenta en el vínculo primario entre la madre y su criatura. Dicho vínculo, a su vez, puede remontarse a las funciones biológicas que en los mamíferos satisfacen las necesidades básicas de alimentación, termorregulación y protección. El desarrollo postnatal de la criatura (ocurre también con la mayoría de los primates) se lleva a cabo, en gran medida, en el cuerpo de la madre” (Perinat, 1986, p.18). En su proximidad, el bebé humano reconoce muy pronto el tono y la melodía de la voz materna y se familiariza con los estímulos que ese encuentro le aporta: sensaciones táctiles, olfativas, visuales y auditivas, mientras es sostenido, amamantado, querido, arrullado y protegido por ese cuerpo que lo resguardó durante tantos meses. De hecho, los bebés prematuros (como nuestro bebé que narra, imaginariamente al inicio de este escrito, su experiencia) controlan mejor su temperatura y se desarrollan mejor, si cuentan con la cercanía corporal de su madre. En consonancia con las ideas de Perinat (1986), son estos contactos primigenios en los albores de la vida extrauterina, los que irán impregnando la comunicación humana.

Este mismo autor, plantea que existen unas funciones prerequisite para la comunicación. Las mismas forman parte del equipaje que trae el recién nacido, pero solo serán desplegadas en el encuentro que los adultos, y particularmente la madre, le proporcionan al pequeño. Ellas son:

- ✓ Sensibilidad cenestésica
- ✓ Capacidades perceptivas y expresivas
- ✓ Ritmos y pautado temporal (Perinat, 1986, pp. 20-35)

El término *cenestesia* viene del griego κοινός, común, and αἴσθησις, sensación, and se refiere, según el Diccionario de la Real Academia Española, a la “sensación general de la existencia and del estado del propio cuerpo, independiente de los sentidos externos (...)”. Es una función primitiva que se muestra al principio como difusa, global, indefinida, pero luego dará paso a sensaciones más localizadas and a percepciones que el recién nacido podrá ir discriminando. Tan compleja es, que afecta al sistema nervioso autónomo and se manifiesta fundamentalmente en el tono afectivo de la diada.

Pero, ¿por qué es tan importante ese tono afectivo que se crea entre la madre and su pequeño? Porque es vital para el desarrollo and determinante en la emergencia de la comunicación, la cual hunde sus raíces en una matriz empática, en una sintonía emocional que se fundamenta en el contacto corporal, tal como lo he venido planteando. Ese clima afectivo, en consecuencia, se va creando gracias al contacto corporal –caricias, mimos, cuidados- que la madre and los adultos le propician al nuevo ser, and en la misma medida sientan las bases para la emergencia del lenguaje.

El segundo rasgo necesario para la comunicación se refiere a las *capacidades del bebé desde el punto de vista receptivo and expresivo*. El pequeño cuenta con una organización biológica que le permite responder a las demandas de su adaptación al nuevo entorno que lo recibe. Por una parte, succionar and mirar –dos formas de comportamiento “congénitamente organizadas” (Kessen, citado en Perinat, 1986, p.23)- le permiten asir el mundo e incorporarse a él. A través de estas dos funciones se acerca, en primera instancia, a la madre; la degusta, la observa (siente una predilección por el rostro humano), la palpa, la siente, la reconoce. Luego, a su entorno más próximo: lo mira, lo observa, and se aproxima a él a través de su boca. Todo lo que se le acerca es explorado a través de este sentido.

Otra de las capacidades innatas con las que cuenta el bebé, se refiere a la capacidad auditiva que comienza a desarrollarse desde la vida intrauterina. Es tan especializada que el niño puede discriminar, muy tempranamente, los aspectos rítmicos del habla e identificar la voz de la madre entre muchas otras voces. El oído, en palabras de Perinat (1986), “es la vía sensorial privilegiada para la regulación del tono emocional” (p.25). Es a través de la voz que la madre “está en comunicación” permanente con su pequeño. Con ella lo calma, lo arrulla, lo estimula, le muestra el mundo... En esta misma medida, el bebé en desarrollo, activo y capaz de responder a las situaciones que el entorno le ofrece, manifiesta su agrado o disgusto a través del llanto, de movimientos y, particularmente, de expresiones faciales que son interpretadas por los adultos como el reflejo de sus “sentimientos”.

La tercera función prerequisite para la comunicación, tiene que ver con los *ritmos y pautado temporal*. El ritmo está inscrito en la naturaleza, es la “aparición recurrente de un fenómeno a intervalos de tiempo definido” (Perinat, 1986, p.30) y obedece a un principio de regulación intrínseco. Respirar, caminar, hablar, los latidos del corazón... todo tiene un ritmo implícito. El recién nacido debe ajustar sus ritmos fetales a las exigencias del nuevo entorno. Al principio hay desequilibrios que manifiesta con llanto, inquietud, incomodidad, pero que deberá ir adaptando a las pautas de crianza que lo llevan a ajustarse a los ritmos de naturaleza social. Poco a poco tenderá a lograr un equilibrio a través de la autorregulación.

“El pautado temporal, por su parte, tiene su base en el sistema nervioso central, el cual funciona con ciclos de carga/descarga eléctrica” (Perinat, 1986, p. 30). Esto se transfiere al resto de las funciones de alternancia: concentración/relajamiento, sueño/vigilia, intervención/pausa en la comunicación, entre otros. Esta última reviste una gran importancia en la vida del niño, por cuanto, como veremos más adelante, constituye la base de la comunicación e interacción humana y de los acoplamientos que se van dando entre la madre y su pequeño.

Un ejemplo que vale la pena destacar, y que nos llevará a comprender el tono emocional de la comunicación entre la madre y su hijo, es la conducta rítmica más trascendental del recién nacido: succionar. Fue Kenneth Kaye (1982, citado en Perinat, 1986) quien estudió este fenómeno. El autor, observó que los niños, al succionar del pecho o del biberón, realizan una serie de chupeteos seguidos para luego interrumpirlos con una breve pausa. Descubrió que este patrón succión/pausa se presenta sólo en los humanos. Además, encontró que muchas de las madres estudiadas intervienen cuando el niño hace la pausa: agitan el biberón, lo cambian de posición, le hablan. Para esta investigadora, la función de la pausa que hace el pequeño no obedece a razones de índole fisiológica (respirar, descansar, deglutir, etc.) sino que más bien sirve para *dar pie a la intervención de la madre* (Kaye [1982], citado en Perinat (1986), p. 32).

Esta situación que a simple vista resulta tan irrelevante, es un rudimento de la estructura que adoptará, a futuro, el diálogo interpersonal, a través de los “turnos de intervención”. Vemos cómo las intervenciones expresivas del bebé se acoplan con las de la madre, se coordinan prontamente (cerca de los dos meses de edad) en un vaivén de significados compartidos. Más adelante veremos cómo esta forma de interacción social se va transfiriendo a otros ámbitos de la vida del pequeño, a sus juegos, a los momentos de lectura compartida a los cuales me referiré en el siguiente apartado.

Con base en los planteamientos anteriores, presento a continuación un aspecto que tiene que ver con las ideas básicas de mi tesis doctoral, la aproximación del niño a la lectura temprana a través de un entorno favorable que le provea de recursos y situaciones donde los libros y la lectura formen parte de su entorno habitual. Veamos.

2. IMPORTANCIA DEL LIBRO EN EL ENTORNO DEL BEBÉ.

Más pronto de lo pensado, los objetos irrumpen en la relación dialógica entre la madre y su pequeño. El libro forma parte de esos objetos físicos con los cuales el niño comienza a interactuar. Desde muy temprana edad, el pequeño explorador aprende a conocerlo y reconocerlo. Con su espíritu indagatorio por naturaleza, lo examina, lo palpa, lo manipula, lo huele, lo degusta, lo acaricia. En un juego de pesquisa sensorio motor, se aproxima al objeto que poco a poco comenzará a formar parte de su entorno, de sus juegos cotidianos. En esa aproximación física y sensorial, el libro es descubierto: texturas, colores, formato y por supuesto palabras, comienzan a hacer eco en el pequeño mundo infantil. El libro pasa a ser, de un objeto meramente manipulativo, a un objeto con sentido, una entidad impregnada de significados que evocan en el pequeño imágenes, sensaciones y emociones que se van construyendo en la medida en que el adulto lector interactúe con el niño a partir del libro.

Pero comencemos por definir algunos aspectos que nos permitirán enmarcar mejor la idea de la importancia del libro en la vida del pequeño. Definamos qué entendemos por *formatos de juego* y a qué nos referimos cuando hablamos de *entornos favorables de lectura*. Pido excusas al lector si algunas de las ideas aquí expresadas han sido presentadas en otros de mis trabajos, es inevitable cuando uno está inmerso en un tema que le lleva la vida y que a lo largo de los años ocupa un protagonismo importante.

Hace poco más de dos décadas, Bruner (1983) definió los *formatos de juego* como “(...) una pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica, entre un adulto y un infante, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles” (p.119).

Una vez que el bebé “entra” en su grupo social, desde que se le da la bienvenida al mundo, estos formatos se van afinando y estructurando. En este proceso, se ponen a punto rutinas de cuidado que requieren de un mutuo acoplamiento de ambas partes, por un lado del bebé -que tiene que ajustar sus ritmos durante las primeras semanas de nacido- y por el otro de sus cuidadores. En su interacción diaria con el niño, los adultos, y muy especialmente la madre, van creando esas rutinas -la hora del baño, la hora de comer, el momento de tomar el sol, la hora del sueño, entre otras- que poco a poco facilitan su crianza. Éstas se caracterizan por estar muy bien definidas y estandarizadas culturalmente. Ello le aporta al bebé un cierto orden y regularidad en la aparición de los eventos y le permite, poco a poco, ir “anticipando” lo que vendrá (Ball, 2006).

Así definido, podemos decir entonces que los formatos son una construcción cultural, un espacio determinado por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro, y entre sí. Al ser una estructura fácilmente predecible que admite la alternancia de papeles, permite al niño la entrada al diálogo como sujeto activo, conduce a la convencionalización, tanto de las formas lingüísticas, como de los usos y formas sociales; es, en definitiva, un instrumento importante de acceso a los significados culturales.

Si observamos a bebés cerca de los seis meses, vemos que han logrado un control motor que les permite relacionarse con los adultos de manera diferente. A esta edad ya establecen, como lo hemos dicho antes, una diferencia entre los objetos y las personas, y ahora el adulto –la madre fundamentalmente– busca nuevas maneras de interactuar con su pequeño. A través de juegos sencillos, el objeto se intercala en la díada mamá-bebé y pasa a formar parte del triángulo: mamá-objeto-bebé. Los intercambios que allí se suceden dan lugar a la presencia de nuevas formas de comunicación, más complejas aún, en las cuales se ponen de manifiesto convenciones sociales que favorecen la construcción del conocimiento del mundo por parte del niño. Son los llamados *formatos de juego*.

Bruner (1983) estableció tres grandes grupos de *formatos de juego*, ellos son:

- ✓ De acción conjunta
- ✓ De atención conjunta
- ✓ De acción y atención conjunta

En los formatos de *acción conjunta* tanto la madre como el niño están implicados en una acción sobre el objeto, por ejemplo, tirar la pelota al bebé para que éste la devuelva o, armar una torre de cubos y el bebé la tira. En el caso de los formatos de *atención conjunta*, la atención de ambos participantes se centra en el objeto, es el caso particular de la madre con su pequeño sentado en el regazo, ella le muestra las imágenes del libro y le señala los objetos a la vez que los nombra, el bebé observa (posteriormente señalará las imágenes y más tarde balbuceará). En los formatos de *acción y atención conjunta* estamos en presencia del conocido juego del cucú, la madre se oculta el rostro con un pañal y asusta al bebé cuando éste la descubre.

Como podemos observar los formatos de juego tienen, al igual que las rutinas de cuidado, una estructura estable que los hace predecibles y facilita, además, la negociación de los significados. En ellos se presencia, tal como lo afirma Bruner (1983), “(...) una interacción contingente entre, por lo menos, dos partes actuantes, contingentes en el sentido de que las respuestas de cada miembro pueden mostrarse como dependientes de una respuesta previa del otro” (p.130). Pero, ¿cómo es que el niño “entra” tan pronto en ese juego de compartir significados? Haremos referencia en este sentido a lo que Trevarthen, hace ya algunas décadas, llamó *Intersubjetividad*. *La intersubjetividad* se refiere al “acceso a la subjetividad del otro”, y se fundamenta en una motivación primordial de carácter social para la comunicación, una motivación compartida para entender al otro. Observamos en estos planteamientos una base social, cultural, pues ese “yo entiendo que tú entiendes que yo entiendo” sólo es posible en la interacción entre las mentes, en el compartir significados (Gutiérrez, Ball, Márquez, 2006).

Preguntemos ahora, ¿cómo el niño logra conquistar la intersubjetividad? ¿Cómo ingresa a esa red de significados compartidos? En realidad, no hay un acuerdo acerca de los orígenes de la intersubjetividad, algunos investigadores como Trevarthen (1980, citado en Cole, 1999) consideran que es una capacidad innata, una predisposición natural para compartir significados con los otros. Otros estudiosos como Kaye (1982, citado en Perinat, 1986) se inclinan hacia la idea de que son los adultos quienes interpretan las acciones de los niños y, en esa medida, esas representaciones sobre las actividades que se despliegan desde muy

temprana edad van configurando las redes de significado que estructuran las representaciones socioculturales que van incorporando los pequeños. Muchos autores coinciden en que esta atribución de intenciones a los bebés, son la base fundamental del desarrollo de la criatura humana y la guía de sus verdaderas intenciones comunicativas. Esa actitud del adulto de sobrevalorar al niño en cuanto a sus propósitos comunicativos, le facilita el acceso a los significados culturales propios de su entorno social. Es así como esos significados que el adulto le atribuye a los gestos, llantos y vocalizaciones del bebé devienen, en un segundo momento, en culturales (Gutiérrez, Ball, Márquez, 2006).

Retomemos el tema de la intersubjetividad y su vinculación con los formatos de juego. Trevarthen (1980, citado en Perinat, 1986) observó cómo esa comunicación entre la madre y su pequeño se desarrolla a muy temprana edad. Cerca de los dos a tres meses, la intersubjetividad se manifiesta por reacciones cara a cara con las figuras de crianza, específicamente con la madre. La misma está basada en el afecto y las emociones, en esos contactos cenestésicos que se han producido desde el momento de nacer y que ahora forman parte de una comunicación que dará pie al desarrollo del lenguaje. A este tipo de relaciones Trevarthen lo denominó *Intersubjetividad primaria* y la misma:

(...) abarca todas las demostraciones que el niño hace de estar motivado para comunicar con sus semejantes, de mantener mínimamente el interés por el otro en las situaciones cara a cara, de responder a las incitaciones cariñosas y de interpretar el rostro de la madre como una fuente de señales afectivas que, al mismo tiempo, contribuyen a regular la interacción. (Trevarthen, [1985] citado en Perinat 1986, p.40).

Entre los 8 y los 9 meses de edad, se observa en el niño un mayor nivel de relación con el mundo que le rodea. Comienza a imitar acciones, a participar más activamente en los juegos que proponen los adultos, por ejemplo, a buscar objetos ocultos. Vemos cómo se inserta en los formatos de *actividad conjunta* y, como un avance importante durante este periodo, observamos "(...) la aptitud para prestar atención a personas y objetos como parte de la misma acción" (Cole, 1999, p.176). Nuevamente, Trevarthen denomina a esta forma de relación interpersonal, *intersubjetividad secundaria*. La esencia de esta interacción es que ahora el niño y su madre (o cuidador) pueden participar de emociones y comprensiones que hacen referencia a objetos y a otras personas fuera de ellos mismos. Se genera el triángulo mamá-objeto-niño y se desarrolla una motivación deliberada a compartir los intereses y las experiencias de otras personas (Riviére y Nuñez, 1998).

Cuando hablamos de la incorporación del libro en los *formatos de juego* que propone Bruner, nos estamos refiriendo a incluir, en el conjunto de objetos que el niño manipula, uno nuevo: el libro. Esta entidad particular, portadora de significados, se convierte muy pronto para el pequeño en un objeto afectivo, como su peluche favorito, como la frazada o la almohadita que utiliza para dormir. A través del libro se establece una relación única entre el niño y el adulto, una especie de complicidad que le aporta placer y seguridad. Un acto tan sencillo como sentarlo sobre las piernas, envolverlo con los brazos, para ofrecerle el mundo que propone el libro a través de sus imágenes, mientras se lo vamos mostrando, se convierte en un momento mágico tanto para el niño como para el adulto. Al pequeño, le abrimos la puerta de la fantasía y la imaginación cada vez que le leemos una historia, le otorgamos la alegría de la cercanía, del calor corporal; a través de imágenes y palabras lo incorporamos al fascinante juego del

lenguaje. El adulto, en ese recorrido, retoma su infancia, rememora quizá los brazos de la madre como prolongación de su propio cuerpo, la tibieza del instante antes de dormir, las historias contadas y recontadas una y otra vez. “(...) En esos espacios compartidos hay una fuerte carga afectiva muy significativa para el niño, esto le produce placer, gozo, calidez, seguridad y confianza” (Ball, 2004, p.3).

En estos términos, el libro va ganando espacio en el mundo físico del pequeño, y muy pronto descubrirá que, además de tener cerca a mamá durante esos momentos compartidos, el libro le ofrece la posibilidad de vivir nuevas experiencias, de conocer situaciones que le dicen cosas y que se relacionan con su vida y su cultura. Las interacciones con los adultos, utilizando el libro como intermediario en la construcción de los significados culturales, deben comenzar muy pronto. Los libros de imágenes –al principio-, los cuentos y otras manifestaciones literarias -un poco después-, le permitirán al pequeño lector apropiarse poco a poco de la textualidad; veremos cómo comienza observando, luego señalando y luego expresando, a través de sus recursos comunicativos, lo que el libro dice. Esto es lo que Hasson (1991, citado en Delahaie, 1998) denomina el “balbuceo de libros”. El bebé hace “como si” leyera, en un intento por imitar lo que sus padres u otros adultos a su cargo, hacen para él durante los momentos de lectura compartida.

En ese camino que de a poco se va construyendo, el niño comienza a nombrar los objetos que ve en los libros:

(...) la lectura cambia de status, el niño pasa de ser un escucha a participar activamente en los encuentros, preguntando, señalando, imitando sonidos o palabras del texto. ¿Qué es esto? ¿Por qué hace esto? ¿Cómo se llama esto? Muy pronto aprende a formular hipótesis y a verificarlas con las palabras. De esta manera el niño se va haciendo lector, familiarizándose con el texto escrito, además de tener, obviamente, la posibilidad de ver a sus padres leer, leer la prensa, revistas, leer los libros. (Ball, 2004, p. 3).

Ese cambio de estatus, pensamos, se produce cuando se pasa de los *formatos de juego de atención conjunta* a los de *acción y atención conjunta*. En esa transición, la actividad de la lectura compartida se va complejizando y pasa, de la observación de las imágenes por parte del niño y su madre, a una activa interacción de ambos participantes. Según Bruner (2001) la madre establece con su pequeño “(...) rituales en los cuales se usa el lenguaje: ejercicios de “lectura” con libros ilustrados, pequeños juegos, etc.” (p.86).

Pero, ¿por qué es tan importante incorporar el libro en los formatos de juego del niño pequeño? Por una parte, el libro le permite:

- ✓ Estar en contacto con lo escrito desde mucho antes de que comience a balbucir palabras
- ✓ Observar y conversar a partir de las imágenes
- ✓ Apropiarse de nuevos significados
- ✓ Ampliar su conocimiento acerca de las cosas, del mundo, de su cultura
- ✓ Adquirir nuevas palabras para nombrar la realidad
- ✓ Disfrutar de un goce estético incomparable

Por otra parte, el libro le permite al adulto:

- ✓ Leer al niño desde que puede sentarlo en su regazo
- ✓ Hacerlo partícipe de la vida social en la que la actividad cultural de la lectura es valorada y exige destrezas específicas
- ✓ Demostrarle cómo se usa la lengua escrita: cómo se pasan las páginas, cómo se leen los libros, qué tipo de entonación usa cuando se lee un cuento o una poesía
- ✓ Valorar los momentos compartidos (leer antes de dormir, conversar acerca de lo leído, responder las preguntas que hace el niño, celebrar sus respuestas).

A lo largo de nuestra investigación (Ball, 2002-2012) hemos observado que crear un espacio favorable para la lectura desde muy temprana edad, es fundamental para la formación de lectores. En este sentido, proponemos que ese entorno cuente con:

2.1. Recursos: libros de diversos formatos (pequeños, medianos, gigantes), de diferentes materiales (tela, plástico, cartón, papel), cualquier material impreso de calidad (libros de cuentos, informativos, entre otros).

2.2. Disponibilidad de los recursos: permitir que el niño manipule, explore e interactúe con los libros.

2.3. Eventos de lectura: Interacciones a partir de los recursos: lectura en voz alta por parte de los adultos en cualquier lugar. Comentarios sobre las lecturas. Lectura en solitario por parte del niño. Modelos de lectores (padre, madre, hermanos). Juegos de dedos, canciones, nanas, trabalenguas, poesías. Narración de cuentos antes de dormir.

Propiciar la interacción con el libro desde antes de que el niño comience a balbucir palabras, le aportará beneficios incuestionables a su desarrollo como ser social y como sujeto cognoscente. Le ofrecerá herramientas para construir su lenguaje, para enriquecerlo, para apropiarse de un vocabulario que sólo se encuentra en los libros y hacer uso del mismo en situaciones particulares. Estos encuentros tempranos, que inicialmente comienzan como parte de un juego le permitirán, por una parte, manejar nueva información y adecuarla a las circunstancias de uso, apropiarse de conceptos, establecer relaciones, formular hipótesis, construir inferencias. Por la otra, creará las bases de un sólido vínculo afectivo con su madre, con sus cuidadores, con su familia en general y con sus pares, lo que le permitirá entender mejor los conflictos y manejarlos de manera más adecuada.

En síntesis, al propiciar situaciones en donde el libro esté presente desde muy pronto en la vida del niño y las situaciones de lectura compartida sean parte de la cotidianidad, lo familiarizamos con lo escrito, con el lenguaje de los libros; lo introducimos -casi sin percatarnos- en el camino de la alfabetización; le aportamos herramientas para organizar y estructurar su lenguaje, ampliar su vocabulario, complejizar la sintaxis, manejar un léxico que le otorga autonomía y seguridad a la hora de plantear sus hipótesis. Le nutrimos su mente, su imaginación, pues los libros le proporcionan elementos para hacerse preguntas, para encontrar respuestas, para discernir de los otros, para crecer intelectualmente. A través de la lectura temprana ponemos en contacto al niño con la belleza, con lo estético, con la palabra hermosa. Finalmente, el momento cálido de la lectura (el niño acurrucado junto al adulto, sentado en su regazo) le ofrece seguridad, intimidad, un placer genuino, incomparable, que lo fortalece y lo protege contra la nostalgia, el malestar, la enfermedad.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, M. (2002). La génesis de un lector. Primeras aproximaciones al mundo de la lectura. En Anzola, M. (Comp.). *Eventos tempranos de acercamiento a la lectura*. Mérida, Venezuela: Taller de Investigación Educativa-TIE.

Ball, M. (2004). *Aproximación del niño a la lectura desde temprana edad. Implicaciones lingüísticas, cognitivas y afectivas*. Proyecto de Investigación financiado por el CDCHT de la Universidad de Los Andes. Mimeografiado.

Ball, M. (2006). La incorporación del libro en los formatos de juego del niño pequeño. Ponencia presentada en el *XXV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística*. Universidad del Zulia. Maracaibo, 12 al 16 de junio de 2006. Mimeografiado.

Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós.

Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.

Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

Delahaie, P. (1998). *Cómo habituar al niño a leer. Para que su hijo descubra el placer de la lectura desde la más temprana edad*. Barcelona, España: Medici.

Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). (Vigésima segunda edición). www.rae.es Consultado el 15-10-12.

Gutiérrez, M., Ball, M. y Márquez, E. (2006). Signo, significado e intersubjetividad. Una mirada cultural. En *Educere*, Año 12, N° 43, 689-695.

Perinat, A. (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona, España: Avesta, S.A.

Riviére, A. y Nuñez, M. (1998). *La mirada mental*. Buenos Aires: AIQUE.

Sadurní, M. Y Rostán, C. (2001). La mirada del otro. La mente reconsiderada. Un homenaje a Ángel Riviere. Girona: Psykhe.