

Desarrollo narrativo en niños con dificultades lectoras: efectividad de un programa de intervención basado en juego

Paulina Salas², Pablo Escobar¹, María Paz Ramírez¹, Marcela Tenorio¹, Francisco Ceric³, Ricardo Rosas¹

¹Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile.

²Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile.

³ Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile.

Esta investigación fue financiada y realizada en el contexto del proyecto Fondecyt N° 1085217 “Juego y aprendizaje implícito en niños con retraso lector: Evaluación longitudinal de impacto sobre indicadores directos e indirectos de habilidades lectoras”.

Resumen

Este estudio evaluó el impacto un programa orientado a impulsar el desarrollo de habilidades narrativas en niños con dificultades lectoras. En una muestra de setenta y cinco niños de primer ciclo básico con problemas lectores, se evaluó la eficacia de un paradigma experimental basado en juego dirigido a estimular el desarrollo narrativo. La muestra se dividió en grupo control (sin tratamiento) y experimental que asistió a 12 sesiones de juego. Posterior a la intervención, el grupo experimental aumentó significativamente sus habilidades narrativas en relación al grupo control. Los resultados se discuten a la luz del impacto de este tipo de estrategias sobre el desarrollo narrativo en niños con dificultades lectoras.

Palabras clave: Dificultades lectoras, habilidades narrativas, Contar historias,

Numerosas investigaciones destacan la importancia del lenguaje y de las habilidades orales para el desarrollo de procesos relacionados con la comprensión lectora (Gardner, Pungello, y Iruka, 2012; Infante, Coloma y Himmel, 2012; Kendeou, van de Broek, White y Linch, 2009; Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White y Lorch, 2008; Nation, Cocksey, Taylor y Bishop, 2010). Una de estas habilidades lingüísticas es el discurso narrativo, el cual es considerado como un puente entre el desarrollo del lenguaje oral y la lectura (NICHD, 2005; Reese, 1995; Snow, Tabors, Nicholson y Kurlan, 1995; Stadler y Cuming, 2005). El discurso narrativo puede ser dividido en (1) contextualizado cuando da cuenta de situaciones u objetos que forman parte del contexto inmediato y; (2) descontextualizado al hablar de cosas, personas y eventos que no están presentes al momento de la narración (Curento, Jones y Flanigan, 2008; Pellegrini, 1985). De ellos, llama la atención el discurso narrativo descontextualizado ya que requiere de mayor cantidad de marcas de cohesión que la conversación y por ende, de procesos de razonamiento cognitivo de mayor orden (Curento, Jones y Flanigan, 2008).

En este sentido, la narración oral provee oportunidades para el desarrollo de habilidades comprensivas de material, especialmente el descontextualizado, porque exige procesos de razonamiento tales como planificación y reminiscencia, así como utilización de la imaginación y de la memoria para representar ideas y situaciones ausentes (Cochran-Smith, 1985). Se ha encontrado que el desempeño narrativo oral correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y la comprensión lectora (Hulme y Snowling, 2011). Por ende, la intervención temprana sobre el discurso narrativo es fundamental para el futuro desarrollo lector (Paves, Coloma y Maggiolo, 2008).

¿Qué cualidades debe poseer un programa que busque mejorar el desarrollo de habilidades narrativas?

En tanto el vínculo entre la lectura y el discurso narrativo se establece a través del desarrollo del discurso descontextualizado, se han planteado diversas estrategias para su desarrollo. En este sentido, se ha explorado la efectividad de la enseñanza explícita de la estructura de las historias con resultados favorables en el desarrollo de habilidades narrativas (Stevens, Van meter, y Warcholak, 2010; Westerveld y Gillon, 2008). También se ha evaluado la efectividad de la lectura compartida, en tanto permite utilizar el contenido de la historia para hablar de los objetos,

situaciones y personajes que no están presentes (Blewitt, Rump, Shealy, y Cook, 2009; Deckner, Adamson, y Bakeman, 2006; Mol, Bus, de Jong, y Smeets, 2008; Rosenquest, 2002) e incluso para la enseñanza explícita de vocabulario (Larrain, Strasser, y Lissi, 2012).

Otra alternativa utilizada como contexto para el desarrollo del lenguaje descontextualizado consiste en contar historias orales, las cuales implican un esfuerzo para acceder a información no presente, siendo necesario unir las ideas nuevas en el contexto de la narración (Nicolopoulou, McDowell, y Brockmeyer, 2006). Esto implica, incluir detalles que conduzcan a la descripción y comprensión del significado de las historias, con lo cual no sólo se potencia el desarrollo del lenguaje descontextualizado, sino también del desarrollo de habilidades de comprensión que posteriormente serán cruciales para la lectura (Dickinson y Tabor, 1991; Snow, Tabor, Nicholson, y Kurlan, 1995).

Una de las formas para desarrollar el discurso narrativo es a través de la reproducción oral (retelling) que consiste en contar con las propias palabras una historia conocida sin necesidad de recordarla de memoria (Morrow, 1985). Esta estrategia permite producir narraciones orales, las cuales son oportunidades para desarrollar el lenguaje antes de la enseñanza formal de la lectura. Varias investigaciones han demostrado que técnicas como la reproducción oral de historias ayudan a mejorar la comprensión lectora y el vocabulario expresivo (Dunst, Simkus, y Hamby, 2012; Geva y Olson, 1983; Leung, 2008; Morrow, 1984). Para narrar una historia es necesario pensar de manera conceptual pues solo así se logra abarcar la totalidad de la historia narrada. El retelling promueve la capacidad de entender, sintetizar e inferir información (Gibson et al., 2003), habilidades que por vía indirecta conducen al desarrollo de la comprensión lectora, la cual es considerada como una de las principales metas de la lectura (Ehri, 2005).

También se ha utilizado la estrategia de los guiones, los cuales se apoyan en la temporalidad y sucesión de los eventos vinculados en el tiempo como una característica del discurso narrativo (Ilgaz y Aksu-koc, 2005). En este contexto, el juego narrativo se convierte en un espacio en el cual se puede integrar el juego simbólico como una forma para potenciar el desarrollo de importantes habilidades lectoras tempranas como aquellas relacionadas al desarrollo del lenguaje descontextualizado y narrativo (Nicolopoulou, McDowell y Brockmeyer, 2006).

Para el caso de niños con dificultades lectoras, si bien la literatura se ha centrado en importantes habilidades subléxicas tales como la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el

conocimiento de las letras (Adlof, Catts y Lee, 2010), también es importante reconocer otros aspectos del lenguaje tales como las habilidades narrativas. Investigaciones han reportado que los niños con dificultades en la lectura tienen menos experiencias lectoras, reconocen una menor cantidad de textos y tienen menos experiencia de lectura compartida con adultos (Torppa et al., 2007). Así se da un fenómeno en el cual se afecta el desarrollo del lenguaje oral ya que presentan un menor desarrollo de vocabulario (Senechal & LeFevre, 2002), el cual se refleja en su bajo desempeño en tareas relacionadas con habilidades narrativas las cuales tienen una fuerte asociación con la comprensión lectora (Catts, Hogan y Fey, 2003).

Este estudio pretende evaluar la efectividad de una estrategia de intervención basada en el juego donde se emplean contextos para el desarrollo del lenguaje descontextualizado tales como la reproducción oral, la lectura compartida y la creación de guiones dirigida al desarrollo de habilidades narrativas en niños de primer ciclo escolar con dificultades lectoras.

Metodología

Participantes

Participaron en este estudio Setenta y cinco (75) niños y niñas con dificultades lectoras entre 5 y 10 años de edad ($M= 7.53$, $DS= 1.44$) estudiantes de un colegio particular con subvención del estado, ubicado en una zona de alta vulnerabilidad social de la región metropolitana de Santiago de Chile. Los participantes fueron seleccionados a partir de la nominación del profesor y del puntaje obtenido en la prueba JCL (Rosas & Bravo, 2009). La muestra total fue dividida aleatoriamente en dos grupos: 50 participantes en el grupo experimental quienes asistieron a 12 sesiones del programa NSF y 25 participantes en el grupo control los cuales continuaron con sus actividades diarias de sala de clase y no fueron intervenidos, ni recibieron ningún tipo de apoyo pedagógico especial.

Instrumentos

Inteligencia no verbal. Se utilizó la subprueba de Construcción con Cubos del test WISC-IIIv.ch. (Ramírez y Rosas, 2007). Su elección radica en que es la subprueba de la escala de ejecución que mejor correlaciona con el CI total a través de los grupos de edad considerados en la muestra normativa.

Vocabulario. La medición de Vocabulario se hizo a través del puntaje estándar obtenido en la subprueba Vocabulario del WISC-IIIv. Ch. (Ramírez y Rosas, 2007). Esta prueba está orientada a la evaluación del desarrollo del lenguaje en sus niveles comprensivos, expresivos y semánticos.

Desarrollo lector. Evaluado a través de la prueba Jugando con las letras (JCL) (Rosas y Bravo, 2009), la cual evalúa el desempeño lector en dos áreas: habilidades lectoras básicas (reconocimiento de grafemas, reconocimiento del nombre de las letras, desarrollo de la conciencia fonológica y decodificación fonológica) y habilidades lectoras avanzadas (fluidez y comprensión lectora). Este instrumento es de aplicación individual y en formato de computador, presenta una consistencia interna de .94.

Desarrollo narrativo. Evaluado a través del procedimiento propuesto por Pavez, Coloma y Maggiolo (2008), mediante procedimientos de elicitación y registro de las narraciones a través de la reproducción oral de tres cuentos de complejidad progresiva. La narración se evalúa mediante una rúbrica que otorga puntaje según estructura (estructura cuentos, no estructura cuentos) y a partir de la suma del puntaje obtenido en cada uno de los cuentos. Las narraciones que presentan estructura, son evaluadas según presentación, episodio y final.

Procedimiento

El procedimiento implementado en esta investigación fue aprobado por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Los participantes fueron seleccionados a través del criterio del profesor y se confirmó la presencia de dificultades lectoras a partir de su desempeño en la prueba JCL (Rosas y Bravo, 2009). De esta forma fueron seleccionados 75 niños los cuales dieron su asentimiento para participar del estudio y sus apoderados firmaron un consentimiento informado de participación.

La primera medición fue realizada durante el mes de agosto, que en Chile corresponde al inicio del segundo semestre del ciclo escolar. Las mediciones fueron realizadas en las propias dependencias del colegio por profesionales de la psicología y la educación previamente capacitados en el uso de los instrumentos empleados. Tanto los grupos control como experimental fueron evaluados en su producción narrativa a partir de la reproducción oral de tres cuentos de complejidad progresiva (“La ardilla glotona”, “El sapito saltarín” y “El lobo friolento”). Los textos fueron leídos en voz alta por el evaluador y posteriormente se solicitó a los participantes que lo relataran mientras su

narración es grabada. Cuando el participante tenía dificultades en su relato, el evaluador preguntaba “¿Y qué más?” hasta tres veces como máximo. Si el participante solicitaba escuchar nuevamente la narración, el examinador podía hacerlo una vez más. Luego de 12 sesiones de juego y desarrollo lector, durante el mes de octubre, se volvió a evaluar el desarrollo narrativo y lector en ambos grupos con los mismos instrumentos, estrategias y criterios que en la medición pre intervención.

El paradigma experimental de intervención fue desarrollado dentro del programa Niños sin Fronteras (en adelante NSF). Este es un proyecto de voluntariado universitario que utiliza estrategias de juego y de aprendizaje implícito (Sarlé y Rosas, 2005) para impactar en el desarrollo de habilidades consideradas esenciales para la intervención en niños que presentan dificultades lectoras tales como la enseñanza de fónicos, conocimiento alfabético y desarrollo del lenguaje de los participantes (NRP, 2000). Diseñada en torno a cuatro estaciones de trabajo (PatioPato2, Jugando con Jota y Zeta, Taller de Cine y TV, Bibliudoteca), pequeños grupos de diez niños y dos tutores rotan a través de las estaciones una vez por cada sesión durante treinta minutos. Las estaciones de Bibliudoteca y de Revista TV son espacios especialmente diseñados para el desarrollo de habilidades narrativas a través de la utilización de contextos que estimulan el desarrollo del lenguaje descontextualizado tales como contar historias, la lectura compartida, el retelling y guiones.

Posterior a la implementación de la intervención, y luego de verificar la eficacia del programa, el grupo control también fue intervenido. Esto con el fin de asegurar la misma oportunidad de aprendizaje y desarrollo a todos los niños que participaron en el programa con independencia del grupo al cual fueron asignados.

Análisis estadísticos

Se llevan a cabo análisis de varianza para comparar las medias de las variables de lectura y de habilidades narrativas entre los grupos con el fin de comparar su desempeño y explicitar que no existen diferencias entre los grupos antes de la intervención. También se hicieron análisis de correlación con el fin de determinar la asociación entre los indicadores de desarrollo narrativo y las habilidades lectoras básicas y avanzadas. Con el fin de evaluar la efectividad de la intervención se realiza un análisis de covarianza controlando por el efecto de la evaluación pre intervención,

edad, inteligencia no verbal y vocabulario. Todos los análisis estadísticos han sido realizados con el paquete estadístico SPSS versión 17. El punto de significancia ha sido fijado en .05 para todos los análisis realizados.

Resultados

Se presentan los resultados obtenidos tras análisis de relación y cambios en los grupos considerados. Los puntajes de las habilidades narrativas corresponden al promedio del puntaje estándar por grado escolar obtenido de las producciones de los sujetos elicitadas a través de los relatos. Los puntajes de habilidades lectoras están expresados en puntajes de desempeño estandarizados por edad (Tabla 1).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas

Habilidad / Grupo	Experimental n= 50		Control n= 25		F	p
	M	DS	M	DS		
Inteligencia no verbal	8.23	3.04	7.86	2.83	.219	.641
Vocabulario	8.00	2.63	7.76	2.99	.106	.746
Narrativas pre	8.05	4.40	8.34	5.67	.062	.804
Narrativas post	14.28	4.09	11.59	5.92	10.116	.002*
HLB1	.69	.33	.75	.25	.580	.449
HLB2	.73	.36	.78	.31	.400	.529
HLA1	.61	.28	.69	.22	1.402	.241
HLA2	.69	.31	.71	.23	.346	.558

Nota: HLB1= Habilidades lectoras básicas pre-intervención; HLB2= Habilidades lectoras básicas post-intervención; HLA1= Habilidades lectoras avanzadas pre-intervención; HLA2= Habilidades lectoras avanzadas post-intervención.

*p<.05

Los datos indican que no hay diferencias en el nivel de desarrollo narrativo entre los grupos, antes de iniciar la intervención [F (1, 77)= .062, p= .804]. Este dato es relevante porque permite comparar a los grupos en el tiempo y verificar qué ocurre con las medias de desarrollo narrativo

posterior a la implementación de la estrategia de intervención basada en juego. Con respecto al desarrollo de las habilidades narrativas en función del punto de trayectoria de desarrollo en que se encontraban los niños al iniciar la intervención, ambos grupos se ubican bajo el promedio esperado. Se observan medias de 8.05 a 8.35 puntos, que en la escala de Paves, Coloma y Maggiolo (2008) corresponden a un nivel esperado en niños de 4 años.

Al estar trabajando con niños cuya media de edad está en los 8 años, se espera que en la evaluación de habilidades lectoras con el instrumento JCL se observe efecto techo. Esta es una prueba caracterizada por la baja dificultad de los ítems que la conforman, pues se diseñó con el fin de realizar un tamizaje rápido de precursores lectores para detectar niños de primer y segundo año de educación básica que tiene problemas lectores. Las medias obtenidas, en las habilidades lectoras básicas (conciencia fonológica y de conocimiento de las letras) muestran que ambos grupos no se diferencian en habilidades lectoras básicas [$F(1,69)=.580$, $p=.449$]. Para el caso de las habilidades lectoras avanzadas (comprensión lectora) tampoco existen diferencias entre los grupos [$F(1,69)= 1.402$, $p=.241$].

Al correlacionar los puntajes obtenidos en la evaluación pre-intervención de las habilidades narrativas con las habilidades lectoras básicas y avanzadas, solo con éstas últimas existe una correlación [$r=.235$, $p=.05$] que si bien es baja resulta estadísticamente significativa, lo cual da cuenta de una tendencia a la asociación entre las habilidades narrativas y la comprensión lectora. El hecho de encontrar una baja correlación entre las variables puede ser explicado a partir de la escasa varianza en la escala para la evaluación de la comprensión lectora, dado que ésta resultó compleja a los evaluados como consecuencia de sus dificultades lectoras.

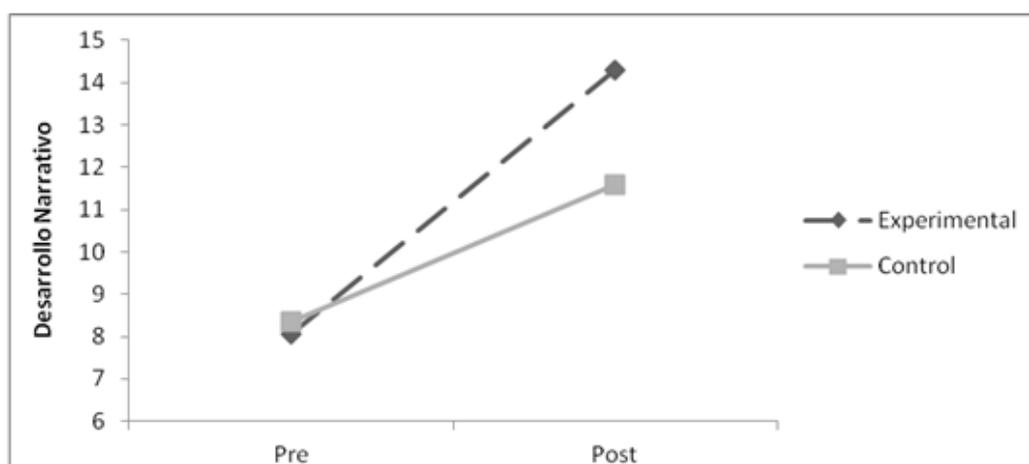
Posterior a la implementación de doce sesiones de juego y estimulación de habilidades narrativas a través de cuenta cuentos, lectura compartida y reproducción oral de historias, se compararon las medias de desarrollo entre los grupos control y experimental. Para ello, se realiza un Análisis de Covarianza (ANCOVA) entre grupos considerando como variable independiente el tipo de tratamiento y como variable dependiente el puntaje post-intervención en habilidades narrativas. Se controló el efecto de los puntajes obtenidos en la medición pre de habilidades narrativas así como la edad de los participantes, el CI de Ejecución y vocabulario dado que estas variables pueden influir sobre el efecto de la intervención.

Luego de verificar el cumplimiento de los supuestos linealidad, normalidad y homogeneidad de

varianzas, el ANCOVA permite identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la medición post-intervención ($F(1,63)=14.820$, $p=.000$, $\eta^2=.206$). El tamaño del efecto de la medición pre ($\eta^2=.49$) indica una fuerte relación entre ambas mediciones. En la medición post-intervención el grupo experimental tiene una media de 14.28 (DS= 4.09) puntos, mientras que el grupo control tiene una media de 11.59 (DS= 5.92) puntos (Figura 1).

Figura 1

Progresión del desarrollo narrativo entre las mediciones pre y post intervención.



Un análisis más detallado sobre el desarrollo de las habilidades narrativas evaluadas, permite distinguir que para un 42.8% de los niños que asistieron a las colonias de NSF, el tipo de estructura del discurso narrativo característico son narraciones en donde la presentación y el episodio están completos con atributo y/o espacio, además de incorporar el final. Además, un 26,9% de estos niños tienen presentación completa y episodio incompleto con final y el 23% muestran presentación y episodios completos sin final.

Con respecto al desarrollo lector, la medición post-intervención permite identificar que en el caso de las habilidades lectoras básicas no hay cambio entre mediciones en el grupo experimental ($T=-1.261$, $gl= 41$, $p=.215$) ni en el control ($T=-1.214$, $gl= 21$, $p=.238$). Para el caso de las habilidades lectoras avanzadas, ambos grupos aumentan de forma significativa sus medias de habilidades de comprensión lectora [experimental ($T= -4.727$, $gl= 41$, $p=.000$), control ($T=-3.379$, $gl= 21$,

$p=.003$]). Sin embargo los grupos no se diferencian estadísticamente [$F(1,69)=.346, p=.558$]. Es decir, ambos grupos muestran el mismo ritmo sostenido de aumento de habilidades de comprensión lectora.

Finalmente, al examinar la correlación entre la comprensión lectora y las habilidades narrativas post intervención, la asociación entre variables aumenta ($r=.317, p=.008$). Si bien ésta aún es baja, muestra la tendencia en la asociación positiva entre las variables.

Discusión

Los resultados muestran que el grupo experimental que asistió a doce sesiones de juego en el contexto del programa NSF, aumentaron sus habilidades narrativas de forma significativa en comparación con el grupo control que no recibió ningún tipo de apoyo. Este hallazgo permite concluir que el uso de estrategias implícitas a través de juego permite la estimulación de forma y contenido en el discurso narrativo, y esto a su vez tiene efectos positivos. Se observan cambios caracterizados por mayores habilidades en la producción de narraciones donde la presentación y el episodio están completos y además se incorpora cierre a las narraciones. Con estos hallazgos demostramos que niños con dificultades lectoras que participan del programa NSF, alcanzan una estructura narrativa cualitativamente superior en comparación a la fase previa de intervención.

En la fase pre-intervención aparece una estructura narrativa donde prevalece la presentación de episodios incompletos. Esta es la estructura característica a los 4 años de edad, lo que resulta interesante dado que la muestra evaluada tiene una media de edad superior. Investigaciones previas han sugerido que, en presencia de dificultades lectoras los niños exhibirán también un pobre desarrollo de habilidades narrativas. Si bien la causalidad de esta relación no fue explorada a profundidad en este estudio, la correlación positiva encontrada entre el desarrollo narrativo y las habilidades lectoras avanzadas es evidencia que apunta a la existencia de un vínculo consistente entre las habilidades narrativas y la comprensión lectora (Suggate, Schaughency y Reese, 2011; Whitehurts y Lonigan, 2002).

Sobre el impacto del desarrollo en esta relación, diversas investigaciones han planteado que al inicio de la escolaridad las habilidades narrativas y de comprensión lectora se relacionan más fuertemente mientras que en etapas posteriores se separan o tienen un menor peso (Infante y

Coloma, 2005; Infante, Coloma y Himmel, 2012; Rosas et al., 2011; Storch y Whitehurst, 2002).

Los resultados muestran que si bien el grupo intervenido no mejoró su comprensión lectora comparativamente al grupo control, la asociación con las habilidades narrativas aumentó en la fase post-intervención. Investigaciones longitudinales sugieren la asociación entre el desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora (Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White y Lorch, 2008; Reese, Sugatte, Long y Schaughency, 2010). Por lo tanto, si bien no hubo un efecto directo del entrenamiento de habilidades narrativas sobre la comprensión lectora en doce sesiones de intervención, probablemente al aumentar la intensidad de ellas sería posible identificar el efecto deseado.

Los resultados sugieren que la implementación de programas de intervención dirigida a potenciar el desarrollo narrativo, en especial en niños con dificultades lectoras, se convierte en una forma estratégica de intervención alternativa a los paradigmas que sólo utilizan el entrenamiento explícito, sistemático y directo de los aspectos fónicos para el trabajo en niños con dificultades lectoras. De esta forma ampliamos las actividades al interior de los programas de intervención enriqueciendo y haciéndolos más lúdicos. En este sentido, investigaciones muestran que el ambiente lector para el desarrollo de habilidades narrativas debe ser tratado y considerado de forma más amplia no quedándose en la utilización de una sola estrategia (Bus, van IJzendoorn y Pellegrini, 1995; Scarborough y Dobrich, 1994).

Nuestros resultados demuestran la efectividad de las estrategias de intervención que consideran que la competencia narrativa pueda ser estimulada a través del juego. Los contextos lúdicos, como un espacio para implementar estrategias de desarrollo narrativo, han demostrado su efectividad de forma consistente (Baumer, Ferholt, Lecusay, 2005; Bulotsky-Shearer, Manz, Mendez, McWayne, Sekino y Fantuzzo, 2012; Nicolopoulou, McDowell y Brockmeyer, 2006). Una de las características que los hacen efectivos es la generación de espacios de desarrollo narrativo que potencian al discurso descontextualizado (Gunn, Vadasy y Smolkowski, 2011; Hindman, Wasik y Erhart, 2012). Así, las estrategias de contar historias, lectura compartida y guiones, implementadas de forma lúdica e intensiva se convierten en medios eficaces para el desarrollo narrativo en niños con dificultades lectoras.

Entre las limitaciones del estudio es posible explicitar la falta de un grupo de niños con desarrollo lector típico con el fin de evaluar la efectividad de la estrategia de intervención en aquellos niños

que no presentan dificultades lectoras a fin de generalizar las conclusiones a efectos diferenciados en función del nivel lector. Así también es importante considerar las diferencias en las edades de los evaluados, que si bien su efecto fue controlado estadísticamente, en otras investigaciones debiera estudiarse el efecto de la intervención en una muestra mayor de niños distribuidos de forma balanceada por grado escolar.

Futuras investigaciones que busquen medir la eficacia de estrategias de intervención, es especial sobre poblaciones vulnerables, no solo debieran controlar el efecto de la escolaridad de los padres sino también medidas relacionadas a los estilos utilizados por ellos para elicitación de las narraciones en sus hijos. Además, paradigmas de evaluación del desarrollo narrativo a través de la utilización de estrategias de elicitación, como las utilizadas en este estudio, son valiosos medios de evaluación que debieran considerar la posibilidad de trayectorias diferenciales y baremos diseñados en función del desarrollo lector en ortografías transparentes como el español.

Referencias

- Adlof, S., Catts, H., & Lee, J. (2010). Kindergarten predictors of second versus eight grade reading comprehension impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (4), 332- 345.
- Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20, 576-590.
- Blewitt, P., Rump, K., Shealy, S., & Cook, S. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 294- 304.
- Bulotsky-Shearer, R., Manz, P., Mendez, J., McWayne, C., Sekino, Y., & Fantuzzo, J. (2012). Peer Play Interactions and Readiness to Learn: A Protective Influence for African American Preschool Children From Low-Income Households. *Child Development Perspectives*, 6, 225–231.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–22.
- Catts, H., Hogan, T. & Fey, M. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151- 164.
- Cochran- Smith, M. (1985). Looking like readers, talking like readers. *Theory Into Practice*, 24, 22- 31.
- Coloma, C., Maggiolo, M., & Pavez, M. (2003). Terapia para el desarrollo narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23(2), 98-108.
- Curenton, S., Jones, M., & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent Reading can scaffold children's development. *Early Education and Development*, 19 (1), 161- 187.
- Deckner, D., Adamson, L., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27 (1), 31- 41.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (1991). Early literacy: linkages between home, school and literacy

- achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 30- 46.
- Dunst, C., Simkus, A., & Hamby, D. (2012). [Children's Story Retelling as a Literacy and Language Enhancement Strategy](#) . *CELL Reviews*, 5 (2), 1-14.
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167- 188.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2009). Preschool cognitive and language skills predicting kindergarten and grade I reading and spelling: A cross- linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 32, 275- 292.
- Gardner, N., Pungello, E., & Iruka, I. (2012). Oral narrative skills: Implications for the Reading development of african american children. *Child Development Perspectives*, 6(3), 218- 224.
- Georgiou, G., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing*, 25, 321- 346.
- Geva, E., & Olson, D. (1983). Children's story-retelling. *First Language*, 4, 85-109.
- Gibson, A., Gold, J., & Sgouros, C. (2003). The power of a story retelling. Recuperado de <http://www.nationalserviceresources.org/files/legacy/filemanager/download/learns/spr2003.pdf>
- Gunn, B., Vadasy, P., & Smolkowski, K. (2011). Instruction to help young children develop language and literacy skills: The roles of program design and instructional guidance, NHSA dialog: A Research to practice. *Journal for the Early Childhood Field*, 14 (3), 157- 173.
- Hindman, A., Wasik, B., & Erhart, A. (2012). Shared book reading and head start preschoolers vocabulary learning: The role of book- related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23, 451- 474.
- Ilgaz, H., & Aksu-Koc, A. (2005). Episodic development in preschool children's play- prompted and direct- elicited narratives. *Cognitive development*, 20 (4), 526- 544.
- Infante, M., Coloma, C., & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2 y 4 básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 149- 160.
- Infante, M., & Coloma, C. (2005). Comprensión oral y lectura: ¿Qué sucede cuando la

- decodificación ha sido superada? *Boletín de Investigación Educativa*, 20 (2), 267- 280.
- Kendeou, P., van de Broek, P., White, M., & Linch, J. (2009). Predicting Reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 765- 778.
- Larrain, A., Strasser, K., & Lissi, M. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: Un estudio de eficacia. *Revista Estudios de Psicología*, 33(3),
- Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J. (2008). Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and Reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18, 548- 564.
- Leung, C. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read aloud events, retellings, and hands –on science activities. *Reading Psychology* , 59, 165-193.
- Lynch, J., van den Broek, P., Kremer, K., Kendeou, P., White, M., & Lorch, E. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29 (4), 327- 365.
- Mol, S., Bus, A., de Jong, M., & Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent- child book readings: A meta- analysis. *Early Education & Development*, 19 (1), 7- 26.
- Morrow, L.M. (1984). *Effects of story retelling on young children's comprehension and sense of history* . In J. Niles & L. Harris (Eds.) *Changing perspectives on research in Reading /language processing and instruction* (Yearbook of the National Reading Conference Vol. 33) (pp.95-100). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Morrow, L.M. (1985). Retelling stories: a strategy for improving children's comprehension concept of story structure and oral language complexity. *Elementary School Journal*, 85, 647-661.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J., & Bishop, D. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (9), 1031- 1039.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence- based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development
- NICHHD (2005). *Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading*.

Developmental Psychology, 41, 428- 442.

Nicolopoulou, A., Mcdowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). *Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting meets journal writing*. En D. Singer, R.M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, New York: Oxford University Press

Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16 (2), 91- 121.

Pavez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.

Pellegrini, A. (1985). The relations between symbolic play and literate behavior: A review and critique of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 55, 107- 121.

Ramírez, V., & Rosas, R. (2007). Test de inteligencia para niños de Wechsler. Ediciones UC: Santiago.

Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother- child conversation. *Cognitive Development*, 10, 381- 405.

Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading & Writing*, 23, 627- 644.

Rosas, R., & Bravo, T. (2009). Jugando con las letras: validación de un instrumento basado en computador para evaluar competencias lectoras iniciales. *Boletín de Investigación Educativa*, 24 (1), 17- 34.

Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A., Cuchacovich, S., & Escobar, P. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 48 (1), 43- 62.

Rosenquest, B. (2002). Literacy based planning and pedagogy that supports toddler language development. *Early Childhood Education Journal*, 29 (4), 241- 249.

Sarlé P., & Rosas R. (2005). *Juegos de conocimiento y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.

Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers.

Developmental Review, 14, 245–302

- Snow, C., Tabors, P., Nicholson, P., & Kurlan, B. (1995). Shell: oral language and early literacy skills in kindergarten and first- grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5- 10.
- Stadler, M., & Cuming, G. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Educational Journal*, 33 (2), 73- 80.
- Stevens, R., Van Meter, P., & Warcholak, N. (2010). The effects of explicitly teaching story structures to primary grade children. *Journal of Literacy Research*, 42 (2), 159- 198.
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code- related precursors to reading: evidence from a longitudinal structure model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Suggate, S., Schaughency, E., & Reese, E. (2011). The contribution of age and Reading instruction to oral narrative and pre- Reading skills. *First Language*, 31 (4), 379- 403.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). *Homes and schools together: Supporting language and literacy development*. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 313–334). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A., Eklund, K., Lerkkanen, M., Leskinen, E. & Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*, 57, 3- 32.
- Westerveld, M., & Gillon, G. (2008). Oral narrative intervention for children with mixed reading disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 24 (1), 31- 54.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998) Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.

