

## LECTURA COMPARTIDA Y ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN INFANTIL

**María Teresa Llamazares Prieto; María Dolores Alonso-Cortés  
Fradejas \***

**SÍNTESIS.** Hoy en día, la lectura de cuentos es una práctica habitual en las aulas de Educación Infantil. Casi a diario, los niños se sientan en la zona destinada a la biblioteca de aula y disfrutan escuchando las narraciones que en voz alta lee su maestra. Es indudable que esta actividad contribuye a que los aprendices desarrollen el gusto por leer y se familiaricen con la lengua escrita, pero ¿hasta qué punto se aprovecha la situación para que los niños aprendan a ser lectores activos y estratégicos? Convencidas de que puede obtenerse mucho más rendimiento de esta agradable rutina, en este trabajo mostramos cómo la lectura de cuentos puede convertirse en una oportunidad para enseñar estrategias de lectura y, por lo tanto, para desarrollar, ya desde una edad temprana, las habilidades de comprensión lectora. Para ello, tras delimitar un marco conceptual, proponemos una secuencia didáctica de lectura compartida y dialógica y la ilustramos con ejemplos de una implementación llevada a cabo en un aula con niños de 4 y 5 años.

**Palabras clave:** lectura compartida; libros grandes; comprensión lectora; estrategias.

### **LEITURA PARTILHADA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE TEXTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SÍNTESE.** *Hoje em dia, a leitura de contos é uma prática habitual nas salas de aula de Educação Infantil. Quase diariamente, as crianças sentam-se na zona destinada à biblioteca da sala e usufruem escutando as narrações que a sua educadora lê em voz alta. Não restam dúvidas de que esta atividade contribui para que os aprendizes desenvolvam o gosto pela leitura e se familiarizem com a língua escrita, mas até que ponto se tira partido desta situação para que as crianças aprendam a ser leitores ativos e estratégicos? Convencidas de que é possível obter muito mais rendimento desta agradável rotina, neste trabalho mostramos como a leitura de contos se pode transformar numa oportunidade para ensinar estratégias de leitura e, portanto, para desenvolver, a partir de uma idade precoce, as capacidades de compreensão da leitura. Para tal, após delimitar um quadro conceptual, propomos uma sequência didática de leitura partilhada e dialógica,*

\* Departamento de Filología Hispánica y Clásica. Universidad de León, España.

*e ilustramo-la com exemplos de uma implementação levada a cabo numa sala de aula com crianças de 4 e 5 anos.*

*Palavras-chave: leitura partilhada; livros grandes; compreensão da leitura; estratégias.*

**SHARED READING AND READING COMPREHENSION STRATEGIES IN KINDERGARTEN ABSTRACT.** *Today, the storytelling is a common practice in kindergarten classrooms. Almost daily, the children sit in the area for the classroom library and enjoy listening to stories which are read aloud by their teachers. Clearly, this activity helps learners develop a love for reading and to familiarize themselves with the written language. However, we wonder if it usually well exploited so that children can learn to be active and strategic readers. Since we firmly believe that more profit can be taken of this pleasant routine, in this paper we try to show how storytelling can become an opportunity to teach reading strategies and, therefore, to develop, from an early age, reading comprehension skills. For this purpose, after defining a conceptual framework, a didactic sequence for shared reading with big book is proposed and it is as well illustrated with examples of and implementation held in a classroom with children aged 4 and 5 years.*

*Keywords: shared reading; big books; reading comprehension; strategies instruction.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Nuestra propuesta se enmarca dentro de lo que se conoce como *alfabetización emergente*, es decir, dentro de una serie de conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y que luego evolucionarán hacia ella. Es un proceso que compromete a las habilidades, conocimientos y actitudes que se suponen precursores del desarrollo de las formas convencionales de leer y escribir (Sulzby y Teale, 1991) y que incluye habilidades como el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y las destrezas lingüísticas orales (Lonigan y Whitehurst, 1998). Los estudios de alfabetización emergente ya demostraron hace años que la alfabetización no solo ocurre en el aula, sino que se realiza también en la familia, en la calle y en otros contextos no escolares con todos los materiales escritos y prácticas letradas que se encuentran en el entorno del individuo (Purcell-Gates, 2001; Teale y Sulzby, 1986). Con todo, son las prácticas pedagógicas sistemáticas de los educadores las que deben garantizar la adquisición de los conocimientos que entran en juego cuando se lee para acceder al sentido de los textos y cuando se escribe para producir textos con sentido.

Dentro de las prácticas de alfabetización emergente una de las que se ha demostrado más beneficiosa es la *lectura compartida*. En el ámbito familiar se asocia con la denominada *lectura en el regazo* y hay una amplia tradición de estudios que han puesto de manifiesto su papel sumamente significativo en el desarrollo cognitivo temprano en general y lingüístico en particular, dado que gracias a ella los niños adquieren habilidades y herramientas previas importantes para una posterior decodificación, ortografía y comprensión lectora (Wells, 1985; Payne, Whitehurst y Angell, 1994; Callaghan y Madelaine, 2012). Distintas investigaciones han demostrado, así, que las experiencias familiares de lectura compartida con libro ilustrado incrementan el vocabulario de los preescolares (Sénéchal y Cornell, 1993; Sénéchal, Thomas y Monker, 1995; Vivas, 1996), la complejidad en el lenguaje oral (McNeill y Fowler, 1999) y las habilidades narrativas (Zevenbergen y Wilson, 1996). Algunos estudios también sugieren que hay una relación entre las experiencias tempranas de lectura compartida con libro ilustrado y las habilidades posteriores relacionadas con el lenguaje y la alfabetización (Dickinson y Smith, 1994). Por ejemplo, Wells (1985) mostró que la cantidad de tiempo que los niños de entre 1 y 3 años pasaban escuchando historias estaba significativamente relacionada con sus destrezas lingüísticas a los 5 años y con su comprensión lectora a los 7 años. Del mismo modo, Stevenson y Fredman (1990) encontraron una relación significativa entre la frecuencia de lectura compartida entre padres e hijos en edad preescolar y su nivel de lectura y ortografía y su puntuación de coeficiente intelectual a los 13 años.

En las aulas son situaciones de lectura compartida aquellas en las que el maestro y los alumnos cooperan en la tarea de leer y de aprender, utilizando un texto que está a la vista de todos. Se diferencian de otras situaciones de lectura en voz alta por el hecho de tratarse de situaciones *dialógicas*, es decir, de situaciones en las que los alumnos participan interaccionando entre ellos y con el docente, a iniciativa de este o *motu proprio*, para hacer preguntas y dar respuestas acerca de lo que leen y mientras leen. Desde que Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, De Baryshe, Valdez-Menchaca y Caulfield (1988) acotasen el concepto de *lectura dialógica* por primera vez, se han realizado numerosos estudios de intervención que también han revelado que, frente a los niños que solo participan en situaciones de lectura en voz alta convencionales, los niños que participan en situaciones escolares de lectura compartida disfrutan de un amplio catálogo de beneficios. Así, por ejemplo, aprenden más vocabulario (Hargrave y Sénéchal, 2006) y sus construcciones narrativas son mejores y mejor contextualizadas (Lever y Sénéchal, 2011).

Por otra parte, se han apreciado efectos positivos sobre sus habilidades de expresión y comprensión oral (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer y Samwel, 1999) así como sobre su nivel de conocimiento alfabético, su sensibilidad fonológica y su conciencia ortográfica (Mol, Bus y De Jong, 2009).

Para que la lectura compartida dialógica pueda ser considerada una práctica didáctica efectiva, se ha visto que debe realizarse con grupos pequeños, que debe repetirse con el mismo texto varias veces, que debe incluir instrucción sobre el vocabulario y que debe incluir preguntas que trasciendan la información literal con el fin de conectar ideas y captar el sentido de los textos (Doyle y Bramwell, 2006). Asimismo, diferentes investigaciones han revelado que, a fin de generar beneficios en el desarrollo del lenguaje y en el conocimiento de lo impreso, han de tenerse en cuenta los siguientes factores: 1. Frecuencia: para que pueda contribuir significativamente al desarrollo lingüístico y comunicativo, la lectura compartida ha de ser una práctica frecuente. 2. Edad: se ha visto que ya desde los 14 meses puede tener efecto. 3. Características de los libros: la lectura compartida de libros con letras grandes, pocas palabras por página e ilustraciones relacionadas con el texto resulta más eficaz. 4. Interacción: el docente debe ser capaz de poner en práctica una serie de estrategias interactivas (Goikoetxea y Martínez, 2015).

De todas estas características, esta última nos parece especialmente relevante puesto que la importancia que las *interacciones* alcanzan en los procesos cognitivos de aprendizaje es sobradamente conocida (Bruner, 1995). Por lo que respecta al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, se ha comprobado que las interacciones que se producen entre madres y sus hijos en momentos de lectura compartida generan valiosos conocimientos sobre el lenguaje y sobre las estructuras de participación en la cultura escrita (Hindman, Skibbe y Foster, 2014). Sin embargo, tal y como concluye Arias (2014) en un estudio de revisión, las interacciones que se dan entre los adultos y los niños en este tipo de situaciones de lectura parecen estar fuertemente mediadas por el nivel de desarrollo de enunciados lingüísticos complejos en el niño y por la capacidad del adulto para acomodarse a sus respuestas en cada momento. Por esta razón, nuestra propuesta pone el énfasis en el desarrollo consciente de un *comportamiento interactivo mediador* efectivo.

Asimismo, y puesto que numerosos estudios de intervención han demostrado que las prácticas de comprensión lectora más efectivas son aquellas que incluyen instrucción explícita de *estrategias de lectura* (Ripoll y Aguado, 2014), sugerimos centrar la interacción con los niños en el entrenamiento, antes, durante y después de la lectura, de varias de ellas: activación de conocimientos previos, realización de inferencias y monitorización o autorregulación del proceso de comprensión.

Se han encontrado innumerables evidencias de que el nivel de conocimientos previos predice la comprensión lectora (McNamara, Kintsch, Songer y Kintsch, 1996; Samuelstuen y Bråten, 2005; McNamara, Ozuru y Floyd, 2011) y de que la activación de este tipo de conocimientos tiene un efecto beneficioso sobre la capacidad de comprensión de textos (Kostons y

Van der Werf, 2015). No obstante, distintas investigaciones realizadas en el ámbito escolar también han evidenciado que los docentes no siempre se detienen a activar, antes de la lectura, los conocimientos de los que los niños ya disponen (Llamazares, Ríos y Buisán, 2013).

Igualmente crucial para la comprensión lectora es la capacidad de realizar inferencias (Oakhill y Cain, 2012), es decir, la capacidad de ir más allá de lo que el texto dice (significado literal) para llegar a lo que el texto quiere decir (significado implícito) y hay un amplio conjunto de estudios que han probado que los niños pueden desenvolverse en el procesamiento inferencial ya a corta edad (Van den Broek et al., 2005). Sin embargo, con frecuencia, en el ámbito escolar se retrasa el entrenamiento de este tipo de habilidades hasta que la mecánica de la descodificación está dominada.

Por último, consideramos que es necesario prestar especial atención a la denominada *autorregulación*, es decir, a la capacidad que tiene el lector de autointerrogarse para comprobar hasta qué punto está comprendiendo lo que lee. Como las anteriores, es una capacidad que predice la comprensión lectora (Birgisdóttir, Gestsdóttir y Thorsdóttir, 2015) y se han mostrado los beneficios de entrenarla en los escolares (Joseph, Alber-Morgan, Cullen y Rouse, 2015), pero tampoco es frecuente que se trabaje en las aulas.

Desde nuestro punto de vista, las situaciones de lectura compartida dialógicas son idóneas para el desarrollo de dichas estrategias en Educación Infantil: propician que los expertos y los aprendices pongan en común lo que saben sobre el tema del que trata el texto (Pearson y Hansen, 1983) y sobre los propios materiales impresos (Justice y Kaderavek, 2002) y se ha visto que con este tipo de prácticas los maestros pueden llegar a implicar a sus alumnos en conversaciones con un alto nivel inferencial, incluso en la etapa preescolar (Van Kleeck, 2008; Zucker, Justice, Piasta y Kaderavek, 2010). Además, al tratarse de situaciones durante las que se fomenta el pensamiento en voz alta, pueden ofrecer numerosas oportunidades de que el lector detecte sus dificultades y se plantee la manera de salvar obstáculos de comprensión. Ahora bien, no sin una instrucción explícita por parte del docente. Así pues, nuestra propuesta contempla también la utilización de algunas de las *técnicas* que se han probado más eficaces para ello: el modelado, el cuestionamiento, la introspección y el andamiaje.

El *cuestionamiento* o formulación de preguntas es, con seguridad, el método de instrucción de estrategias más frecuente y conscientemente utilizado. Aplicado a la instrucción de estrategias durante los procesos de comprensión lectora, supone indagar no tanto para comprobar qué están comprendiendo o cómo están escribiendo los alumnos, sino para ayudarles a articular las diversas clases de conocimiento (Beltrán, 1996). No obstan-

te, tal y como señalan Duke y Pearson (2002), el tipo de preguntas que los docentes hacen a los aprendices determinará la clase de preguntas que se plantearán cuando lean autónomamente: si reciben constantes preguntas sobre los detalles literales de los textos, cuando se enfrenten a ellos por sí solos, tenderán a centrarse en los detalles; si, por el contrario, las preguntas que se les formulan les obligan a conectar la información que aparece dispersa en el texto, en el futuro se centrarán en la integración de significados.

El *modelado* es el esfuerzo que realiza el profesor para explicitar qué es lo que piensa y hace en el momento de resolver una determinada tarea cognitiva (Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Ha sido incluido desde hace años en numerosos programas y modelos de instrucción de estrategias de comprensión lectora con resultados altamente positivos (Kucan y Beck, 1997) y supone «pensar en voz alta», mostrar a los aprendices no solo los pasos que está siguiendo como lector o escritor experto, sino también explicar el porqué de cada decisión tomada, de cada estrategia aplicada. Dicho de otra manera, implica la verbalización y exteriorización de los procesos de pensamiento y de autorregulación llevados a cabo por el docente, permitiendo que los niños observen cómo se construye la comprensión de textos.

156

El *andamiaje*, por su parte, se refiere al apoyo que un experto suministra a un aprendiz inexperto para ayudarle a realizar una tarea y que ha de ir retirándose gradualmente a medida que el alumno vaya siendo capaz de realizarla por sí mismo (Bruner, 1983; Beltrán, 1996). Según apuntan Ankrum, Genest y Belcastro (2014), es un elemento distintivo de las prácticas efectivas de comprensión lectora y, aplicado a la instrucción de estrategias de comprensión lectora, supone saber adoptar un papel mediador para proporcionar inmediatamente una solución sin pistas, ayudas o sugerencias que indiquen a los aprendices cómo continuar comprendiendo.

Finalmente, la *introspección* requiere, como el modelado, la explicitación de los procesos de pensamiento, también a medida que se va realizando la tarea, pero, en este caso, por parte del aprendiz. Como señalan Monereo, Pozo y Castelló (2001), quienes lo denominan *análisis de casos de pensamiento*, este método de instrucción de estrategias permite un diálogo abierto sobre las distintas formas en que los niños resuelven un determinado reto cognitivo y la identificación de los conocimientos previos que están activando. Aplicado a la instrucción de estrategias de lectura, supone permitir que los aprendices reflexionen en voz alta sobre los pasos y decisiones que han tomado para producir significados por escrito o para acceder al sentido de un texto. Se ha demostrado que cuando se fomenta que los alumnos piensen en voz alta durante los procesos de lectura, mejora su capacidad de resumir

el contenido de un texto (Silven y Vauras, 1992), así como su capacidad de autorregulación de la comprensión lectora (Baumann, Seifert-Kessell y Jones, 1992).

Se trata, en resumen, de proporcionar a los aprendices algunas de las condiciones que se consideran garantía de la instrucción efectiva de estrategias (Duke y Pearson, 2002): tiempo y esfuerzos dedicados no solo a la mecánica, sino también a los procesos de lectura; experiencias reales en los que se vean implicados con objetivos comunicativos auténticos; discusión sobre el vocabulario, y, sobre todo, un ambiente rico en interacciones de calidad en torno a los textos que se leen.

En último término, nuestra propuesta pretende ser coherente con una perspectiva constructivista del aprendizaje de la lectura y de la escritura. El aprendizaje de la lengua escrita no se logra (solo) a través de actividades repetitivas y descontextualizadas como la copia y la enseñanza de letras aisladas, sino a través de situaciones de aprendizaje interesantes y significativas en las que, ya en la etapa de Educación Infantil, los niños aprendan a leer comprendiendo textos y aprendan a escribir componiendo textos. Se trata de promover un aprendizaje más efectivo que posibilite que los educandos lleguen a utilizar la lengua escrita como una herramienta que les permita no solo registrar y acceder a información, sino también generar nuevo conocimiento (Colomer y Camps, 1996).

## 2. ROCEDIMIENTO

### 2.1 ELECCIÓN DEL TEXTO

El texto que hemos escogido es un cuento titulado *El tonto de mi pueblo* (Almodóvar, 1986). En él, una misma acción se repite, con ligeras variaciones, tres veces, muestra de la permanencia de una estructura narrativa de tipo oral: cuando la cultura se transmitía de forma oral, había que repetir constantemente el conocimiento que se había adquirido, de lo contrario se habría perdido. Por eso, la estructura narrativa de los cuentos populares tiende a ser redundante: tres cosas que vender, tres hijos que deben mostrar su valía al rey, tres pruebas que superar... A falta de un texto escrito al que engancharse, el narrador debía recapitular frecuentemente aquello que ya se había dicho para refrescar su memoria y la del público, facilitando de este modo la comprensión del cuento. Los educandos de Educación Infantil, a los que va dirigida esta secuencia, están también en esa situación en que la oralidad es su principal instrumento para adquirir conocimientos.

## 2.2 PARTICIPANTES

La implementación de la sesión de lectura compartida fue llevada a cabo en una clase de Educación Infantil de un colegio público urbano. La interacción se produjo entre una maestra de Educación Infantil, entrenada tanto en el uso de estrategias de comprensión lectora como en la puesta en práctica de técnicas de modelado, cuestionamiento, introspección y andamiaje, y el alumnado, compuesto por cinco niños de 5 años y siete de 4 años.

## 2.3 INSTRUMENTO

Para la ocasión se elaboró, de forma artesanal, un «libro grande» (o *big book*). Los «libros grandes» son versiones de los libros destinados a los niños cuya característica distintiva es el tamaño, puesto que cada página ocupa media cartulina. De igual modo, el tamaño de las letras que componen el texto es muy grande y se acompaña de una ilustración acorde que permiten a los niños centrarse en el libro. Consideramos que la utilización del «libro grande» es la forma más parecida de reproducir en el aula la lectura compartida que se realiza en el seno familiar entre padres e hijos, ya que un libro de este tamaño permite a todo el grupo-clase ver y reaccionar ante las palabras, expresiones o imágenes que aparecen en la página que el docente lee en voz alta. Un texto ampliado de esta manera permite a los educandos seguir exactamente lo que la maestra está mostrándoles: su proceso de pensamiento, sus intentos de obtener el significado del texto, así como la lectura de palabras y frases, especialmente de palabras claves que se destacaron en la elaboración del cuento.

158

El texto que acompaña a cada imagen es una adaptación del recogido por Almodóvar, en la que se eliminan detalles prolijos del narrador y se conserva lo esencial de los diálogos para que la acción pueda avanzar y ser comprendida. Lo que sigue es la versión adaptada del cuento para elaborar el libro grande. Nos interesa señalar los fragmentos de cada página con el fin de indicar, posteriormente, en qué punto podemos apoyarnos para poner en marcha una estrategia de comprensión lectora.

| Frag-<br>mento | Texto   |
|----------------|---|
| Portada        | <p>Título: El tonto de mi pueblo</p> <p>Ilustración: Una choza, un jamón, una cabrita, un recipiente con un líquido.</p>  |
| 1              | <p>Había una vez en mi pueblo un tonto que vivía con su madre en una choza porque eran muy pobres. Para ayudarles, un día les regalaron un jamón y decidieron venderlo para conseguir algún dinero:</p> <p>— Mira, Juan, llévate el jamón a la plaza, antes de que le metamos mano, y ponte a pregonarlo.</p>   |
| 2              | <p>Por el camino, los perros de los cortijos cercanos olieron el jamón y pegaban saltos alrededor de Juan:</p> <p>— Conque queréis el jamón. Está bien. Os lo vendo a vosotros; así me ahorro la caminata hasta el pueblo. El jueves que viene pasaré a cobrarlo.</p> <p>Ni corto ni perezoso, les dejó allí el jamón y se volvió a la choza.</p>   |
| 3              | <p>Al verlo, le dijo su madre:</p> <p>— ¿Ya estás de vuelta, Juan? ¿Y el jamón?</p> <p>— El jamón ya está vendido. Pero como no llevaban dinero encima, hemos quedado en que el jueves que viene me lo pagarán.</p> <p>A la madre no le gustó ni mucho ni poco aquella explicación, pero qué iba a hacerle, si su hijo era tonto.</p>   |
| 4              | <p>El jueves, Juan se acercó al primer cortijo y el perro le empezó a ladrar.</p> <p>— ¿Esas tenemos? ¿Así me recibes en vez de pagarme lo que me debes? Pues te vas a enterar.</p> <p>Le dio un cachiporrazo al animal que empezó a aullar y salió el amo.</p> <p>— ¿Qué pasa?</p> <p>— Pasa que su perro no me quiere pagar los cinco duros del jamón.</p>  |
| 5              | <p>El hombre se dio cuenta de que era tonto y le dio los cinco duros. Lo mismo hizo Juan en los demás cortijos y le pagaron cinco duros por cada perro.</p> <p>Cuando volvió Juan a su casa con tanto dinero, su madre se puso muy contenta y pensó que a lo mejor no era tan tonto.</p>  |
| 6              | <p>Al día siguiente, la madre le dijo:</p> <p>— Mira Juan, ahora vas a ir a vender esta cabrita que nos han regalado.</p> <p>— De acuerdo, madre.</p> <p>Y allá va Juan tirando de su cabrita con una cuerda. Al pasar por delante de una iglesia, vio que entraba y salía mucha gente. Y se metió con la cabra gritando:</p> <p>— ¿Quién me compra esta cabrita? ¿Quién me compra esta cabrita?</p> <p>Se reían porque era tonto, pero nadie se la compraba.</p> |
| 7              | <p>Entonces vio un san Cristóbal que tenía la boca abierta y le dijo:</p> <p>— Ah, ¿conque a ti te interesa? Bueno, pues aquí te dejo la cabra.</p> <p>Y ató la cabra a un confesionario. El cura salió y lo sacó de la iglesia para que no armara más jaleo. Pero Juan, desde la puerta, le gritó:</p> <p>— ¡El jueves sin falta estoy aquí por el dinero!</p>   |

| Frag-<br>mento | Texto  |
|----------------|--|
| 8              | <p>Volvió Juan y le dijo a su madre:<br/>—La cabra ya está vendida. Pero como el hombre estaba tan ocupado, he quedado en volver el jueves.<br/>Llegó el jueves y Juan se presentó otra vez en la iglesia. Se fue derecho al san Cristóbal y le dijo:<br/>—Vengo a que me pagues la cabra.<br/>Y como no decía ni pío, le gritó más fuerte:<br/>—¡He dicho que me pagues la cabra! —Y nada.<br/>Y así unas cuantas veces.</p>  |
| 9              | <p>Como san Cristóbal no respondía, le dio un empujón y la imagen se rompió. De dentro salieron muchas monedas. Al ruido acudió gritando el sacristán:<br/>—¡Ese dinero es mío! ¡Ese dinero es mío!<br/>Pero Juan ya había echado a correr. El sacristán no quiso perseguirlo para que no se supiera que él quitaba dinero de los cepillos de la iglesia y lo guardaba en el san Cristóbal.</p>  |
| 10             | <p>Cuando vio tanto dinero, la madre de Juan pensó que no era tan tonto.<br/>—Mira, hijo mío, ahora vas a ir a vender esta olla de miel.<br/>—Bueno, madre.<br/>Y allá que va Juan con su olla de miel. Llegó hasta la plaza y se puso a pregonar:<br/>—¿Quién quiere miel? ¿Quién quiere miel?<br/>Rápidamente acudieron las moscas.<br/>—¡Tranquilas, que hay para todas! —dijo Juan. Y se puso a repartir la miel—.<br/>¡Venid mosquitas, que está muy rica! ¡Venid, mosquitas, que está muy rica!<br/>La olla se quedó limpia como el cristal, y las moscas, de gordas, parecían moscardones.<br/>—Bueno, pues juntáis el dinero, y el jueves que viene, a esta misma hora, os quiero aquí con él.</p> |
| 11             | <p>Su madre le preguntó qué había hecho con la miel:<br/>—La miel ya está vendida. Pero como eran tantas, no se ponían de acuerdo a cuánto tocaba cada una.<br/>El jueves volvió a la plaza y no acudió ni una sola mosca.<br/>Entonces Juan fue al ayuntamiento a protestar. El alcalde se lo tomó a guasa:<br/>—Mira, Juan, eso no es competencia mía. Eso es cosa del juez. Yo mismo te acompañaré. Fueron a ver al juez y este siguió la broma:<br/>—Mira, Juan, a las moscas no se les puede cobrar, pero te doy permiso para que les des con el garrote a todas las que veas.</p>  |
| 12             | <p>En ese momento se posó una mosca en la cabeza del juez y otra en la del alcalde, y Juan, tal como le habían dicho, le pegó un garrotazo a cada una. Lo que pasó, ya os lo podéis figurar.<br/>Y colorín colorado, este tontísimo cuento se ha acabado.</p>  |

2.3.1 *Antes de la lectura* empezaríamos estableciendo el propósito de lectura, activaríamos conocimientos previos y formularíamos hipótesis (predicciones) sobre lo que podría ocurrir en el relato que vamos a leer.

En esta situación, debe ser el docente quien establezca el propósito de lectura, haciendo visible la estrategia (modelado):

Vamos a leer un cuento y vamos a leerlo para divertirnos, vamos a disfrutar leyendo. ¿Recordáis que ayer estuvimos leyendo para aprender los días de la semana? Pues hoy vamos a leer para disfrutar con lo que le pasa a los personajes de este cuento.

Para la activación de conocimientos previos utilizaremos la portada (nombrando expresamente esta palabra) y sus elementos: título e imagen.

Mirad el cuento. Todos los cuentos tienen un título. ¿Dónde está el título? (se lee señalando cada palabra): «El tonto de mi pueblo». ¿Qué hace una persona tonta? En esta clase no hay personas tontas, pero a veces nos comportamos como tontos. ¿Sabéis cuándo me comporté yo como si fuera tonta? Cuando me peleé con mi hermana por una muñeca y la rompimos. Hicimos una tontería. ¿Alguno de vosotros se ha comportado últimamente como un tonto, alguno se atrevería a decir alguna tontería que haya hecho? [...]. Sé que los cuentos empezaban y terminaban de una manera especial, pero ahora mismo no recuerdo ninguna fórmula para empezar el cuento..., si me ayudarais...

La activación de conocimientos previos debe estar relacionada, lógicamente, con contenidos temáticos, pero también con conocimientos de la estructura del cuento (de ahí la lectura del título o la indagación sobre fórmulas iniciales y finales).

La formulación de hipótesis antes de leer se basa también en el título y, sobre todo, en la ilustración que se refleje en la portada. El docente formula preguntas que ayudan a imaginar lo que puede suceder en el cuento (cuestionamiento):

¿De qué puede tratar un cuento que se titula «El tonto de mi pueblo»? ¿Dónde creéis que vivirá? ¿Tendrá familia? ¿Será rico o pobre? ¿Sabrías decirme, mirando los dibujos que hay en esta portada, alguna palabra que pudiera aparecer en el cuento?

Todas las respuestas obtenidas serían válidas, pero el docente adquiere aquí un papel protagonista para el modelado si nombra la estrategia y verbaliza la operación mental que se está realizando con a) frases o sentencias que adviertan de la necesidad de la lectura para comprobar nuestras expectativas; b) frases o sentencias que informen al niño de que están haciendo una predicción o formulando una hipótesis. Por ejemplo:

- es muy posible, lo comprobaremos con la lectura.
- tal vez tengas razón, al leer lo comprobaremos.
- me gusta la hipótesis que acabas de formular, pero tendremos que leer para saber si sucedió así.
- cuando leamos, comprobaremos si se cumple lo que has dicho.

- muy buena predicción, me gusta.
- has formulado una muy buena hipótesis.
- ¿habéis oído lo que ha dicho Luis? Es una buena hipótesis según este dibujo.

Al mismo tiempo, se escriben (en el encerado, en *post-its...*) palabras o expresiones que resuman las predicciones formuladas. *A posteriori*, facilitaremos la comprobación de hipótesis y combinaremos los procesos de lectura y escritura, atestiguando mediante el lenguaje escrito sus ideas.

**2.3.2 Durante la lectura** del cuento también se pueden hacer predicciones parciales, pero será el momento de realizar inferencias y de comprobar la comprensión para poder tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la misma. Iremos recorriendo el texto del cuento e indicando qué estrategias podríamos iniciar y en qué punto.

En el fragmento 1, cuando la madre toma la palabra, podemos aplicar dos estrategias: una inferencia de tipo local si les preguntamos *¿Quién dice estas palabras a Juan?*, y un momento en el que el docente debe mostrar cómo hay que comprobar que estamos comprendiendo, deteniéndose ante alguna expresión desconocida y verbalizando la estrategia (modelado):

162

No entiendo muy bien qué quiere decir la madre con «antes de que le metamos mano» ni tampoco con «ponte a pregonarlo» ¿Alguien me puede ayudar? ¿Se os ocurre a qué se refiere? Porque cuando leemos y no entendemos algo, hay que tratar de resolverlo antes de seguir leyendo.

Las respuestas de los niños (introspección) harán que el docente muestre su acuerdo (*Sí, estoy de acuerdo. Creo que puede significar...*) o explique su significado, recogiendo las aportaciones de los niños para devolverles una solución construida y coherente:

Ah..., bien, entonces ahora ya lo entendemos: que antes de que les entrara hambre y se lo comieran era mejor venderlo y anunciarlo en voz alta por el pueblo.

Como sabemos que en el cuento Juan va a tener que vender otras dos cosas (triple repetición), podemos tomar la decisión de seguir leyendo para entender qué es eso de «ponte a pregonarlo», pero siempre haciendo visible ante los niños la operación mental que estamos realizando:

¿Alguien sabe cómo pregonar un jamón? Yo no sé bien cómo se hace esto [esperamos que los niños tampoco]. Seguiremos leyendo, porque es posible que nos lo digan más adelante.

En el fragmento 2, cuando los perros comienzan a saltar alrededor de Juan al olor del jamón, podemos provocar una inferencia: *¿Por qué saltaban los perros alrededor de Juan? ¿Qué querían realmente los perros?* Su previsible respuesta habrá que unirla a la intervención de Juan en ese fragmento (*—Conque queréis el jamón...*) para nombrar la estrategia que los niños han conseguido poner en marcha:

Muy bien, habéis deducido por qué saltaban.

En este fragmento podemos hacer una hipótesis parcial importante porque se va a repetir tres veces: cuando Juan, interpretando mal los saltos y ladridos de los perros decide «venderles» el jamón y pasar al jueves siguiente a cobrarlo:

¿Creéis que los perros se lo pagarán? [...] Estoy de acuerdo con vosotros: los perros no tienen dinero, no van a poder pagarlo. Es un disparate intentar que un perro te compre algo. Pero fijaos en lo que os pregunto: ¿creéis que alguien le pagará el jamón a Juan?

Ante sus respuestas, el docente debe ejercer el mismo modelado que describimos para la formulación de hipótesis antes de leer, teniendo en cuenta, además, que hay que utilizar la palabra *disparate* o *tontería*, que justificará el título del cuento.

En el fragmento 4 encontramos otro momento propicio para comprobar la comprensión cuando Juan se acerca al primer cortijo y el perro empieza a ladrar:

A ver si lo he entendido bien: Juan cree que el perro le ladraba porque no quería pagarle. ¿Estaba en lo cierto o estaba equivocado? ¿Los perros ladran a las personas para indicarles que no quieren pagarles? [...] Entonces nosotros lo estamos entendiendo bien y Juan lo estaba entendiendo mal.

Y cuando aparece el amo, podemos establecer una inferencia:

¿Quién es el amo?

Si los niños responden bien:

Vamos a continuar leyendo a ver si habéis acertado.

Si los niños no responden o responden mal:

Vamos a continuar leyendo a ver si lo averiguamos. Fijaos: Juan dice SU perro. Si dice SU perro, yo creo que es que el AMO, el DUEÑO del perro [modelado].

En el fragmento 6 se repite de nuevo la misma acción, con una ligera variante, cuando su madre le encarga vender una cabrita, momento en el que se puede pedir a los educandos que realicen una predicción acerca de si logrará o no vender la cabra. Además, en este caso, el texto muestra cómo pregona Juan la cabra, con lo que podemos recuperar la estrategia de comprobar la comprensión que habíamos dejado en suspenso unas líneas antes:

Cuando Juan va gritando «¿Quién me compra esta cabrita? ¿Quién me compra esta cabrita?», está pregonando la cabrita para que la gente se la quiera comprar. Ahora entiendo cómo se pregona el jamón de antes. ¿Cómo pregonaríais el jamón, entonces?

Hemos comprobado que niños de 4 y 5 años sí son capaces, en ese momento, de hacer la inferencia y exclamar «¿Quién me compra este jamón?».

Otra inferencia que se necesitaría establecer para poder comprender el cuento está en el fragmento 8, cuando se nombra a san Cristóbal. Por eso, les preguntaríamos:

¿Qué es un san Cristóbal? ¿Es una persona?

a) Si los niños responden bien:

Muy bien, es una de esas figuras que hay en las iglesias. Lo habéis averiguado porque lo habéis sabido relacionar con la palabra «iglesia», porque, efectivamente, en las iglesias hay figuras de santos [introspección].

b) Si no lo saben:

A ver, acabamos de decir que Juan se metió con la cabra en una iglesia. ¿Habéis estado alguna vez en una iglesia? ¿Qué cosas hay en una iglesia?

Estamos, en este segundo caso, realizando un proceso de andamiaje en el que se dan pistas y se formulan nuevas preguntas que ayuden a construir la inferencia. La inferencia anterior se debería unir a la expresión siguiente de la misma página, que confirma las características de una estatua como objeto que no puede ni hablar, ni comprar ni pagar:

¿Qué significa que no decía ni pío? ¿Por qué no decía ni pío? [...] Porque el san Cristóbal es una estatua. Habéis sabido relacionar muy bien lo que sabéis con lo que dice el cuento [introspección].

En el fragmento 9, la estatua de San Cristóbal se rompe y se descubren las monedas que tenía dentro. El docente puede adelantar el motivo por el que Juan sí va a cobrar la cabrita, aunque haya cometido otro disparate intentando vender el animal a una estatua:

Me acabo de dar cuenta de que si la estatua de san Cristóbal tenía muchas monedas dentro, Juan sí va a poder cobrar la cabra. ¿Vosotros estáis entendiendo lo mismo que yo? [introspección].

En el mismo fragmento aparece la palabra *sacristán*, de significado probablemente desconocido para el alumnado de Educación Infantil, por lo que podemos mostrar la necesidad de parar para comprobar que estamos comprendiendo:

Un momento, aquí hay una palabra cuyo significado no conozco bien, y si no sé lo que significa, no podré seguir comprendiendo lo que leo. ¿Alguien me puede ayudar?, ¿alguien sabe qué significa «sacristán»? [introspección]. Aparece en la iglesia, así que debe de ser algo parecido a un cura... [andamiaje].

En el fragmento 10 se inicia la tercera venta, una olla de miel, y podemos plantear una predicción parcial cuando Juan está pregonando la miel, que, además, sirve para contextualizar una frase hecha:

*¿A qué animales les gusta mucho la miel? [Suelen decir «a los osos», y hay que contraargumentar: Tenéis toda la razón, les encanta, pero los osos no suelen vivir dentro de un pueblo]. Si alguno dice «a las moscas», se lo confirmamos: Efectivamente, estoy de acuerdo contigo, de hecho se dice «acuden como moscas a la miel». Si no lo dicen, podemos utilizar esa frase hecha como pista de andamiaje: ¿No habéis oído nunca que acuden como... a la miel?*

Por fin, en la última página podemos plantear la realización de dos inferencias encadenadas:

**-una**, en el momento del garrotazo a las moscas:

Cuando Juan le pegó un garrotazo a la mosca que estaba en la cabeza del alcalde, ¿quién recibió el garrotazo? [...] Y cuando le dio el garrotazo a la mosca que estaba en la cabeza del juez, ¿quién recibiría el golpe?

**-otra**, la consecuencia de estas acciones que hasta el mismo cuento deja a la deducción —dirigida, eso sí, por lo sucedido en las dos ventas anteriores de Juan— de los receptores cuando dice «lo que pasó ya os lo podéis figurar»:

¿Qué pasaría, qué os podéis figurar que pasó?

Si las respuestas se dispersan, habría que redirigir la comprensión:

¿Cobraría Juan, finalmente, la miel?

*2.3.3 Después de la lectura* del cuento, la estrategia más usada es la recapitulación o resumen del cuento, que podemos poner en marcha de distinta manera:

a) Una es marcar la estructura de todo relato:

Vamos a recordar lo que pasó en este tontísimo cuento. ¿Cómo empezó todo? [...] ¿Qué pasó luego? [...] ¿Y cómo acabó?

b) Otra manera es ordenar secuencias de imágenes: se les proporcionan entre cuatro y ocho imágenes significativas del cuento para que las ordenen y expliquen el relato basándose en ellas. Si el discente las ordenara de forma equivocada, no es el docente el que debe corregir al niño, sino que debería ser el propio niño el que, al relatar, se diera cuenta de su error.

### 3. DISCUSIÓN

Los estudios empíricos derivados del modelo de Gough y Tunmer (1986), denominado Visión Simple de la Lectura, han probado que, en la lectura, existen dos grandes componentes: la descodificación y la comprensión. La descodificación depende, fundamentalmente, del conocimiento alfabético y la comprensión; en cambio, está muy vinculada a las habilidades lingüísticas orales. No parece lógico, por tanto, que en las aulas de Educación Infantil se dé prioridad a la mecanización de los procesos de descodificación cuando se ha comprobado que el desarrollo exitoso de las habilidades de comprensión lectora también está estrechamente vinculado a la adquisición de estrategias de interacción con el texto.

La implementación de secuencias como la que hemos descrito ofrece a los niños numerosas oportunidades de empezar a aprender a ser buenos lectores, es decir: lectores activos; lectores que tienen en mente propósitos de lectura y que constantemente evalúan si con la lectura los están alcanzando; que están acostumbrados a sobrevolar el texto para apreciar su estructura; que realizan predicciones antes y durante la lectura; que leen selectivamente, tomando decisiones sobre lo que tienen que leer más detenidamente o más deprisa, sobre lo que pueden obviar; que cuestionan, construyen y revisan el significado de lo que leen; que movilizan su bagaje previo de conocimientos y lo integran, comparándolo, con los significados del texto; que monitorizan su proceso de comprensión, haciendo ajustes cuando es necesario; que leen los diferentes tipos de texto de forma distinta, y que desarrollan los procesos de comprensión antes, durante y después de la lectura (Duke y Pearson, 2002).

Ahora bien, tal y como señala Bus (2002), uno de los factores clave a la hora de desarrollar una sesión de lectura compartida de «alta calidad» es la manera en que el adulto medie para responder a los intereses, experiencias, concepciones y conocimientos de los niños. Por eso, hemos tratado de ilustrar cómo desarrollar este tipo de situaciones con un comportamiento interactivo eficaz que incluya clarificación de la información, focalización en las ilustraciones y en los elementos textuales, explicación de vocabulario, modelado y andamiaje de estrategias y conexión con las experiencias vitales (Morrow, O'Connor y Smith, 1990; Klesius y Griffith, 1996).

Los patrones interactivos desarrollados en las sesiones de lectura conjunta han sido estudiados desde distintos ángulos: así, por ejemplo, se ha valorado cómo varían cuando los niños parecen presentar retrasos en el desarrollo del lenguaje (Justice y Kanderavek, 2003) y se ha identificado qué tipo de preguntas se formulan en relación con la adquisición de nuevo vocabulario (Blewitt, Rump, Shealy y Cook, 2009). Sin embargo, no existen apenas estudios empíricos que hayan explorado la relación entre las interacciones que se producen durante la lectura dialógica y el desarrollo, en los aprendices, de las estrategias de lectura. Con este trabajo hemos pretendido ofrecer una herramienta, la secuencia didáctica, que creemos puede abrir camino.

Según han probado Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), desde los 4 años los niños pueden realizar reflexiones explícitas y verbalizadas, y las aportaciones recogidas durante la implementación de la secuencia didáctica en el aula muestran que es posible esperar que los aprendices de esta edad empiecen a desarrollar la capacidad de inferir, que puedan leer sin saber descodificar. Somos conscientes de que, a primera vista, puede parecer que nuestra propuesta de trabajo queda fuera del alcance de los niños. No obstante, animamos al profesorado de Educación Infantil a probar esta forma de trabajar con un texto de su elección y desarrollando estas u otras estrategias, pero intentando siempre hacer visibles los procesos de comprensión lectora y, a ser posible, a la vista de un libro grande, que les permitirá involucrarse mejor en la lectura.

Pentimonti y Justice (2010) comprobaron que, durante las actividades de lectura en voz alta, los maestros creían estar utilizando más estrategias de andamiaje de las que realmente utilizaban, y vieron, además, que los apoyos no se iban retirando gradualmente. Por nuestra parte, con frecuencia observamos que los futuros maestros encuentran enormes dificultades a la hora de verbalizar los procesos de comprensión lectora. Ello parece indicar que los docentes no han sido entrenados previamente como lectores activos

y estratégicos y que, consecuentemente, es necesario formar a los futuros maestros de modo que aprendan a desarrollar un conocimiento procedimental más consciente y menos automatizado sobre los procesos de lectura.

Cuando los niños participan en la lectura interactiva de cuentos, ganan experiencias y habilidades que resultan cruciales para asentar las bases de la capacidad de comprensión lectora. Es deseable, pues, que las sesiones de lectura compartida dialógica se conviertan en una práctica frecuente en las aulas de Educación Infantil, pues constituyen una excelente oportunidad de iniciar el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Almodóvar, A. R. (1986). *Cuentos de la media luna*. Sevilla: Algaida Editores.
- Ankrum, J. W., Genest, M. T. y Belcastro, E. G. (2014). The Power of Verbal Scaffolding: "Showing" Beginning Readers How to Use Reading Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39-47.
- Arias, N. (2014). La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años. Revisión de antecedentes. *Panorama*, 8(14), 33-46.
- Baumann, J. F., Seifert-Kessell, N. y Jones, L. A. (1992). Effect of Think-Aloud Instruction on Elementary Students' Comprehension Monitoring Abilities. *Journal of Literacy Research*, 24(2), 143-172.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Birgisdóttir, F., Gestsdóttir, S. y Thorsdóttir, F. (2015). The Role of Behavioral Self-Regulation in Learning to Read: A 2-Year Longitudinal Study of Icelandic Preschool Children. *Early Education and Development*, 1-22.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. *Handbook of Early Literacy Research*, 1, 179-191.
- Callaghan, G. y Madelaine, A. (2012). Levelling the Playing Field for kindergarten Entry: Research Implications for Preschool Early Literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 13-23.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Dickinson, D. y Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- Doyle, B. G. y Bramwell, W. (2006). Promoting Emergent Literacy and Social-Emotional Learning Through Dialogic Reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.

- Duke, N. K. y Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *What Research Has to Say about Reading Instruction*, 205-242.
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 18(1), 303-324.
- Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Hargrave, A. C. y Sénéchal, M. (2006). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hindman, A., Skibbe, L. y Foster, T. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading y Writing*, 27(2), 287-313.
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J. y Rouse, C. (2015). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading y Writing Quarterly*, 1-22.
- Justice, L. M. y Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Klesius, J. P. y Griffith, P. L. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, 552-560.
- Kostons, D. y Van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *British Journal of Educational Psychology*,
- Kucan, L. y Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299.
- Lever, R. y Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Llamazares, M. T., Ríos, I. y Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 309-326.
- Lonigan, C. J. y 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, 263-290.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M. y 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.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. B. y Kintsch, W. (1996). Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y. y Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.

- McNeill, J. H. y Fowler, S. A. (1999). Let's talk: Encouraging mother-child conversations during story reading. *Journal of Early Intervention, 22*, 51-69.
- Mol, S. E., Bus, A. G. y De Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.
- Monereo, C., Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, 2*, 235-258.
- Morrow, L. M., O'Connor, E. M. y Smith, J. K. (1990). Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children. *Journal of Literacy Research, 22*(3), 255-275.
- Oakhill, J. y 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.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J. y Angell, A. L. (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.
- Pearson, H. (1983). Improving inferential comprehension. *Journal of Educational Psychology, 75*(6), 821-858.
- Pentimonti, J. M. y Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal, 37*(4), 241-248.
- 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*, 70-92.
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica, 19*(1), 27-44.
- Samuelstuen, M. S. y Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*(2), 107-117.
- Sénéchal, M. y Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly, 28*, 360-375.
- Sénéchal, M., Thomas, E. H. y Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology, 87*, 218-229.
- Silven, M. y Vauras, M. (1992). Improving reading through thinking aloud. *Learning and Instruction, 2*(2), 69-88.
- Stevenson, J. y Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 5*, 681-698.
- Sulzby, E. y Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research*, vol. 2., pp. 727-758. Nueva York: Longman.
- Teale, W. y Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.

- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J. y Lorch, E. P. (2005). Assessment of Comprehension Abilities in Young Children. *Children's Reading Comprehension and Assessment*, 107-130.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning*, 46, 189-216.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. y Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.
- Zevenbergen, A. y Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. En A. van Kleeck, S. A. Stahl y E. Bauer (eds.), *On reading to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zevenbergen, A. y Wilson, G. (1996). Effects of an interactive reading program on the narrative skills of children in Head Start. En *Head Start's Third National Research Conference*. Washington, DC.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. y Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83.

