



LAS INTERACCIONES LINGÜÍSTICAS QUE PROVOCAN LOS LIBROS: ¿POR QUÉ RECOMENDAMOS LEER EN LUGAR DE HABLAR?¹

por Katherine Strasser²

¿QUÉ TIENEN DE ESPECIAL LOS LIBROS?

Como estudiosa del desarrollo del lenguaje, no es extraño que mis conocidos y amigos se acerquen a mí con preguntas sobre el desarrollo lingüístico de sus hijos. Casi siempre se trata de niños de entre 18 y 36 meses con un desarrollo lingüístico perfectamente normal, pero cuyos padres han cometido el “pecado de comparación”. Estos padres y madres llegan angustiados porque su hijo o hija no hace frases tan complejas como el vecinito, o no sabe tantos nombres de animales exóticos como algún compañero del jardín infantil. En estos casos, mi reacción siempre es asegurarles que el niño no corre riesgo, e indicarles que se relajen y disfruten esta emocionante etapa del desarrollo sin fijarse demasiadas expectativas. A veces, sin embargo, esto no es suficiente. En una ocasión un amigo, el padre de una criatura que recién comenzaba a ampliar su léxico a los 18 meses, ponderó mis palabras unos momentos y me planteó: “Es bueno saber que no tiene un problema, pero de todas

¹ Ponencia presentada en el Seminario Internacional “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia”, realizado los días 6 y 7 de diciembre de 2012 en la biblioteca Nicanor Parra de la Universidad Diego Portales.

² Katherine Strasser es psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magister en Psicología del Desarrollo y Doctora en Psicología y Educación de la Universidad de Michigan. Se desempeña como profesora asociada y subdirectora de pregrado de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su investigación se ha centrado en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, con especial foco en las experiencias familiares y escolares que influyen en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los preescolares chilenos, y su éxito escolar futuro. Ha dirigido diversos proyectos de investigación con niños chilenos de edad preescolar chilenos, sus familias y sus profesoras, con el fin de caracterizar las experiencias que son clave en su desarrollo cognitivo y del lenguaje oral y escrito. Estos proyectos han generado múltiples publicaciones acerca de temas como el ambiente lingüístico y cognitivo de los hogares chilenos, las características de la enseñanza en las salas de kínder y pre-kínder en nuestro país, las influencias de la lectura temprana en el lenguaje, y acerca de diversas estrategias para mejorar la comprensión del discurso y el tamaño y calidad del léxico en los niños entre 3 y 6 años de edad. Su investigación actual se enfoca en los nexos existentes entre el desarrollo temprano del lenguaje oral y la futura comprensión lectora.



formas... ¡Yo QUIERO que hable! Quiero entender lo que necesita y que nos pueda decir lo que quiere”. Ante ese claro objetivo, mi reacción fue automática, inmediata, verdaderamente no pensé lo que decía cuando le solté: “Bueno, si es así, pues entonces *léele muchos cuentos*”.

Pero ¿por qué le recomendé leerle a su hija, y no hablarle? Mi amigo no me dijo “quiero que lea, que se convierta en ávida consumidora de libros y que ame la literatura”. No, él simplemente quería que su hija *hablara*. Él y su esposa tienen una educación universitaria —la de él de postgrado. Sus vocabularios son extensos y el lenguaje de ambos puede llegar a ser sofisticado y complejo. ¿Por qué no les indiqué simplemente que le hablaran más a su hija? Podría haberles dicho: “Descríbanle los colores, formas y funciones de sus juguetes, jueguen juegos de ficción que requieran mucho lenguaje, hagan reminiscencias de los paseos familiares en un estilo narrativo, denle instrucciones complejas, clasifiquen objetos, usen más vocabulario, palabras más sofisticadas, construyan frases más densas y más descontextualizadas”. Todas estas son características del lenguaje de los progenitores que sabemos tienen correlación con el desarrollo lingüístico infantil. Sin embargo, no recomendé nada de esto. En cambio le dije “léele todos los días y te garantizo que en un par de meses notarás la diferencia”.

¿Qué tiene de especial la lectura de cuentos en la infancia que la ha convertido en la panacea del desarrollo lingüístico, en la clave de numerosas políticas educativas y en el alma de otras tantas intervenciones familiares en el mundo desarrollado y por desarrollar? La respuesta, en términos generales, es que sentarse a compartir un libro con un niño pequeño tiende a producir en los adultos interacciones lingüísticas que se aproximan a esas características del lenguaje que antes citamos como positivas para su desarrollo. Comparado con el lenguaje producido durante el juego, el lenguaje usado durante la lectura entre padres e hijos es más rico, más variado en su léxico, de estructura más compleja, incluye más preguntas, involucra más actividades de



categorización, y tiene menor probabilidad de ser utilizado para controlar la conducta del niño (Hoff-Ginsberg, 1991; Weizman & Snow, 2001). Y estas características, aunque varían en su magnitud dependiendo de características sociodemográficas y personales de los adultos, suelen surgir en ausencia de un largo programa de capacitación, sofisticados manuales o sesiones de modelamiento. Es decir que, *en términos de costo-efectividad, la recomendación de leer cuentos a los niños es, simplemente, la más eficiente.*

Sin duda que esto no quiere decir que todo el potencial de la lectura de cuentos se logre por el mero hecho de entregar un cuento a los padres y exhortarlos a leer. Hay, como decimos en Chile, “muchacha tela que cortar” más allá de esta intervención básica. Pero ese acto, esa recomendación, ya produce un salto cualitativo en la calidad de las interacciones. Si encima le sumamos una dosis de capacitación, motivación y modelamiento, los resultados pueden dejarnos boquiabiertos.

A continuación revisaré algunas de las características que potencian la efectividad de la actividad de lectura de cuentos como herramienta para el desarrollo del lenguaje. Al hacer esto, mencionaremos algunas políticas o programas que han explotado estas estrategias y los resultados que han tenido, incluyendo en lo posible algunos datos nacionales. Finalizaré con un breve análisis de las condiciones que existen en nuestro país que facilitan o dificultan el uso de esta estrategia en los hogares y prescolares.

Como dije antes, hoy existe gran consenso en que una de las actividades más beneficiosas para estimular el lenguaje en la etapa preescolar es leer cuentos a los niños. Es un hecho conocido que esta actividad se relaciona con el desarrollo léxico y sintáctico (Hargrave & Sénéchal, 2000; Justice, Meier & Walpole, 2005; Mol, Bus & Jong, 2009; Neuman, 1999; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998; Sénéchal, Pagan, Lever & Ouellette, 2008; Whitehurst, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994), con medidas de alfabetización emergente como los nombre de las letras y la



conciencia fonológica (Bus et al., 1995; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998; Van Kleeck, 2004), con medidas de lectura convencional en los primeros años de escolaridad (Bus et al., 1995; Leseman & de Jong, 1998) y con la comprensión lectora en tercer grado (Sénéchal & LeFevre, 2002). Estos efectos han sido revelados tanto en contextos familiares como en sala de clase, y en niños de diferentes niveles socioeconómicos y habilidades lingüísticas, e incluso en poblaciones con retrasos del lenguaje (Hockenberger, Goldstein & Haas, 1999; Kaderavek & Justice, 2002; van Kleeck, Vander Woude & Hammett, 2006).

En relación al entorno familiar, es sabido que la frecuencia con que los padres reportan leer a sus hijos en el hogar tiene efectos en el lenguaje oral (deBaryshe, 1993; Whitehurst, et al., 1994; Bus et al., 1995; Sénéchal et al., 1998; Sénéchal & Lefevre, 2002; Sénéchal, Pagan, Lever & Ouellette, 2008), pero también en aspectos del lenguaje escrito, tales como la conciencia fonológica y conocimiento del alfabeto (Sénéchal et al., 1998; Bus et al., 1995; van Kleeck, 2004), e incluso en medidas de lectura convencional (Bus et al., 1995; Leseman y de Jong, 1998; Overett & Donald, 1998). En cuanto al aula, también existe mucha evidencia sobre los efectos positivos de esta práctica en el lenguaje de los niños y sus emergentes habilidades de lenguaje escrito, en especial cuando se trata de enfoques que se basan en leer repetidamente un mismo texto, interactuar con los niños en torno a preguntas de alta demanda cognitiva, dar explicaciones del nuevo vocabulario y permitir a los niños que interactúen libremente con los libros en algún momento del período (Sénéchal, 1997; Hargrave & Sénéchal, 2000; Penno, Wilkinson & Moore, 2002; Justice, Meier & Walpole, 2005).

Los efectos más estudiados de la lectura de cuentos son en el área del léxico (e.g. Dickinson, Cote y Smith, 1994; Eller, Pappas y Brown, 1988; Sénechal y Cornell, 1993), donde está claro que esta actividad ofrece un contexto privilegiado para la adquisición de nuevos significados y el enriquecimiento de los antiguos. En su ya clásico artículo



“What reading does for the mind”, Cunningham y Stanovich (1998) demostraron que los libros de niños incluyen palabras menos frecuentes y más sofisticadas que las conversaciones de los adultos incluso en contextos formales (a excepción de contextos como los tribunales). Así, los niños expuestos a libros infantiles tendrían más oportunidades para aprender palabras nuevas que aquellos que solo están expuestos a conversaciones, por elevado que sea el lenguaje de los adultos que emiten esas conversaciones. Esto ha sido corroborado por investigaciones cuasi-experimentales que muestran el incremento en el vocabulario luego de oír un cuento (Dickinson, Cote & Smith, 1994; Eller, Pappas & Brown, 1988; Sénéchal & Cornell, 1993), investigaciones experimentales que muestran ventajas en el vocabulario receptivo en niños sometidos a lectura compartida (Van Kleeck, Vander Woude y Hammet, 2006) y estudios correlacionales que muestran efectos de la frecuencia de lectura padres-hijos en el hogar sobre el nivel de vocabulario receptivo (Bus et al., 1995; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal et al. 2008). Es bien sabido, asimismo, que las estrategias más productivas son aquellas que involucran al niño al máximo, que lo hacen participar y sobre todo *hablar*, por medio de preguntas y solicitudes de completación de frases, por ejemplo (Lonigan & Whitehurst, 1999; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1994).

¿CUÁLES SON LAS CLAVES DE LA LECTURA DE CUENTOS PARA POTENCIAR EL VOCABULARIO?

Hay tres recomendaciones clave al momento de conducir una lectura efectiva para el desarrollo del léxico: (1) Grupos pequeños (Whitehurst et al.), (2) Lectura repetida de un mismo cuento (Biemiller, 2003; Brabham & Lynch-Brown, 2002; Coyne, McCoach & Kapp, 2007; Penno et al., 2002; Sénéchal, 1997; Sénéchal, Thomas, & Monker, 1995), y (3) Elaboración explícita de significados (Coyne, McCoach & Kapp, 2007; Justice et al., 2005; Larrain, Strasser & Lissi, 2012; Penno et al., 2002). En nuestros propios estudios



en niños de entre 3 y medio a 5 años de jardines gratuitos en la Región Metropolitana (Larrain, Strasser & Lissi, 2012), mis colegas y yo hemos encontrado que estos tres ingredientes aseguran la adquisición de nuevas palabras en casi todos los niños. Estas estrategias son especialmente relevantes cuando se trata de niños que inician las intervenciones con niveles muy bajos de vocabulario receptivo. Estos niños tienen gran dificultad para inferir por sí solos los nuevos significados y requieren un soporte intensivo por parte del adulto que solo es posible proporcionar en grupos pequeños, con lecturas repetidas y enseñanza explícita (Justice et al., 2005; Larrain, Strasser & Lissi, 2012).

Todas las propuestas de enseñanza de vocabulario en el contexto de la lectura de cuentos son relativamente similares. Para ejemplificar, detallaremos la metodología propuesta por Boote (2006). Esta metodología se desarrolla en sesiones de media hora diaria de lectura con todo el curso. Antes de la lectura se explican una o dos palabras claves para comprender el cuento y luego se da paso a la lectura, que se interrumpe brevemente para explicar los significados. La enseñanza de una palabra consiste en: 1) lectura oral, 2) leer dos veces la frase que contiene la palabra que será explicada, 3) explicar el significado de la palabra relacionado con el contexto del libro, 4) continuar la lectura, 5) revisar las palabras explicadas después de cada lectura y 6) revisar todas las palabras enseñadas después de las 4 sesiones de lectura. Con este método los niños lograron aprender entre 8 y 12 palabras por semana.

¿QUÉ ASPECTOS DE LA LECTURA DE CUENTOS POTENCIAN SUS EFECTOS POSITIVOS SOBRE LA COMPRENSIÓN?

Aunque los mayores y más documentados efectos de la lectura compartida son sobre el léxico, en años recientes se ha producido un marcado interés por identificar efectos



de esta actividad sobre la comprensión del discurso, y eventualmente sobre la comprensión del discurso escrito. A fines de los años 80, cuando surgieron los primeros resultados que mostraban que los niños que habían sido expuestos a más cuentos en la edad preescolar aprendían con mayor facilidad a leer (Bus et al), muchos investigadores especularon que esto se debía a un efecto doble del vocabulario y la familiarización con el registro escrito (Pellegrini, 1996; Purcell-Gates, 1988). Sin embargo, a medida que los estudios comenzaron a mirar en forma más detallada los efectos y sus mediadores, se produjo un desencanto con la segunda hipótesis, ya que los modelos de regresión mostraban una y otra vez que, cuando se controlaban los efectos sobre el vocabulario, los efectos directos de la exposición a cuentos sobre la comprensión lectora en primero y segundo básico desaparecía. Así, se instaló la idea —positiva pero algo árida— de que leerle mucho a los niños en la edad preescolar aumentaba su vocabulario, pero que no los sensibilizaba particularmente a aspectos como la estructura narrativa o el registro escrito, o al menos no lo suficiente para contribuir en forma adicional a su comprensión lectora. Afortunadamente para quienes estábamos convencidos de que leerle a los niños tenía que proporcionarles algo más que vocabulario, en el año 2006 Monique Sénéchal publicó los resultados de un estudio donde siguió a los niños hasta cuarto básico. Estos resultados revelaron algo muy interesante: que cuando se evaluaba la comprensión lectora de los estudiantes con los textos más complejos y sofisticados usados en cuarto básico, los efectos de la lectura compartida en la infancia reaparecían, ¡y eran adicionales a los del vocabulario!

De acuerdo a las hipótesis que tratan de explicar estos efectos sobre la comprensión, la familiarización con el lenguaje de los libros de cuentos facilitaría el aprendizaje posterior de la lectura, ya que incrementa la habilidad de predecir palabras en el texto (decodificación), y la comprensión lectora. En apoyo a esta postura existen algunos hallazgos empíricos, como por ejemplo los resultados de Purcell-Gates (1988) mostrando que niños preescolares a quienes se les había leído cuentos con frecuencia



producían narrativas que se conformaban a la estructura narrativa y las características sintácticas y léxicas típicas de los cuentos infantiles.

La forma en que los adultos interactúan con los niños durante la lectura es crucial. Los mejores resultados siempre se obtienen con estrategias de lectura dialógicas y de alta demanda cognitiva (Allison & Watson, 1994; Hammett, van Kleeck & Huberty, 2003; Whitehurst et al., 1994). En Chile, trabajando con una muestra de niños de 4 a 5 años de nivel socioeconómico bajo, mis colegas y yo pusimos a prueba un modelo muy específico de preguntas que se centraban en la estructura narrativa de los cuentos (Strasser, Larraín & Lissi, en prensa). Partiendo de un concepto de comprensión narrativa que implica construir una representación coherente (integrada) del discurso (Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White, & Lorch, 2008; Kendeou et al. 2005), especulamos que, si bien todas las preguntas abiertas debían favorecer el desarrollo léxico y sintáctico, no todas esas preguntas favorecerían igualmente la construcción de dicha representación. Expusimos a los niños a la lectura de tres cuentos, y a dos grupos de preguntas abiertas: preguntas no relacionadas con la estructura causal del cuento y preguntas causales y lógicas. Por ejemplo, una pregunta abierta no-causal sería: ¿alguna vez te ha pasado algo parecido?, mientras que una pregunta causal sería ¿por qué se escapó Cocodrilo? En las narrativas, la causalidad suele estar íntimamente asociada a los deseos e intenciones de los personajes, por lo cual estas preguntas tenían muchas veces relación con estados mentales y emocionales. Las preguntas estaban distribuidas en los mismos lugares de la narrativa y en igual cantidad, por lo que puede decirse que ambas experiencias eran muy parecidas. Aun así, encontramos un efecto significativo del tipo de preguntas sobre la comprensión. Los niños que escucharon las preguntas causales fueron contestaron más preguntas en forma correcta en un test de comprensión de los tres cuentos, que aquellos que escucharon preguntas abiertas, no causales. Este hallazgo es relevante para la capacitación de profesores, porque especifica la conducta esperada del profesor y le proporciona a la vez una explicación de por qué funciona. Como adulto, a veces es difícil crear sobre la



marcha preguntas productivas acerca de un cuento, que tengan un impacto y que involucren a los niños con los aspectos centrales del cuento. Una instrucción como “haga preguntas abiertas” puede dejar en blanco a un profesor, mientras que indicarle que “pregunte acerca de emociones o intenciones” es a la vez más fácil y más efectivo.

Aunque nuestro estudio no demostró efectos sobre medidas generales de comprensión —no se esperaban pues la intervención duró tres semanas— es posible extrapolar sus resultados a un efecto más genérico. Niños acostumbrados a interactuar con las narrativas de una cierta manera —preguntándose por qué, para qué, qué sintió, qué quería— tienen alta probabilidad de internalizar estos modos de diálogo con el texto, y aplicarlos en el futuro a nuevos discursos orales o escritos.

¿CUÁNTO Y CÓMO SE LEE A LOS PREESCOLARES CHILENOS?

Pese a lo que sabemos hoy sobre la LC y sus beneficios —algunos de estos hallazgos tienen hasta dos décadas— ella no es aprovechada en todo su potencial en los establecimientos de educación preescolar chilenos. En un estudio con 12 salas de NT2 de distintos niveles socioeconómicos de Santiago, mis colegas y yo (Strasser, Lissi & Silva, 2009; Strasser & Lissi, 2009) observamos que el promedio dedicado a la lectura de cuentos y actividades asociadas fue de *menos de cinco minutos en una jornada*. Más aún, al analizar estas lecturas se puede observar que las profesoras no manejaban las estrategias más adecuadas para fomentar la adquisición de nuevo léxico ni el desarrollo sintáctico. No observamos definiciones de palabras nuevas, ni preguntas específicamente dirigidas a la coherencia, y nunca observamos que las educadoras dividieran al curso en grupos pequeños para la actividad; todas las lecturas se condujeron con el grupo completo, en circunstancias que las salas de NT2 chilenas típicamente incluyen rutinas de trabajo en grupos (rincones, centros).



Si esta es la situación en el nivel de NT2, se puede suponer que en niveles inferiores (medio menor, medio mayor, transición menor) la situación es similar o peor. Para ejemplificar, un breve análisis de dos documentos destinados a orientar la enseñanza del lenguaje oral en la educación preescolar viene al caso. En primer lugar, tómese como ejemplo las Bases Curriculares para la Educación Preescolar (BCEP), entregadas por el Ministerio de Educación, contemplan, en cuanto al núcleo *Lenguaje Verbal*, que éste se desarrollará “mediante palabras y textos pertinentes y con sentido”. Aunque este enunciado es concordante con la estrategia de LC, es sin embargo demasiado general e inespecífico. Otro ejemplo lo proporciona el currículum de Integra de Primer Ciclo, pese a la existencia de un período especial dedicado al lenguaje (Magipalabras), a la LC como estrategia se le da una importancia tangencial. Las recomendaciones para el nivel Medio Menor sobre las formas de leer y dialogar en torno al texto son difusas y, cuando las hay, estas no necesariamente concuerdan con la investigación actual en el área. Por ejemplo, la afirmación que: “lo ideal en esta etapa de la vida es que los niños escuchen el cuento sin interrupciones” (Fundación Integra, 2005, p. 48) contrasta con los hallazgos sobre las formas dialógicas de lectura y la elaboración de nuevas palabras y sus efectos positivos sobre el lenguaje oral. Asimismo, en el nivel Medio Mayor, donde existe la “Hora del Cuento”, se plantea que “el rol de la educadora [en esta actividad] es crear un clima de expectativa, transmitiendo a los niños que este es un momento mágico, en que por medio de nuestra imaginación podemos trasladarnos a mundos nuevos y conocer personas y lugares desconocidos”, pero no se enfatiza el rol de la educadora en facilitar la construcción de sentido de la historia, ni la familiarización con formas lingüísticas propias del registro escrito, ni la adquisición del vocabulario, todas funciones importantes de la lectura de cuentos en esta etapa. En general, encontramos que en ambos niveles falta mayor especificidad sobre las formas óptimas de hablar, leer y explicar durante la lectura.

Las razones del escaso y mal uso de la LC probablemente se encuentren en el desconocimiento de los beneficios que tiene la estrategia, y también de las



condiciones que determinan su eficacia. Muchas maestras poseen la intuición de que “leerle cuentos a los niños es bueno”, pero esta intuición es muy general y no incluye nociones de cómo leer, con qué fines, quiénes se benefician de cuáles tipos de lectura, cómo escoger los libros o cómo formar los grupos de lectura. Algunas de las concepciones erradas que hemos encontrado trabajando en este campo incluyen, por ejemplo, la creencia de que explicar el significado de las palabras nuevas disminuye la motivación, que no es bueno leer un mismo libro muy seguido, que los libros deben ser muy simples, que no es importante la cantidad de niños que conforman los grupos de lectura y que no es necesario leer a los niños una vez que ellos pueden leer por sí solos. Todas estas creencias limitan el potencial de la herramienta. En mi opinión, es vital que los investigadores chilenos en esta área contribuyamos con evidencia local, de nuestros propios niños, que ayude a combatir estos mitos y que permita elevar la lectura de cuentos al sitio de honor que debe tener en nuestros hogares y jardines infantiles.



BIBLIOGRAFÍA

- Allison, D., & Watson, J. (1994). *The significance of Adult Storybook Reading Styles on the Development of Young Children's Emergent Reading*. *Reading Research and Instruction*, 34, 57-72.
- Biemiller, A. (2006). "Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning". En David Dickinson y Susan Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* volume 2 (pp.41-51). New York: The Guildford Press. Boote (2006).
- Brabham, E.G., & Lynch-Brown, C. (2002). "Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades." *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.;
- Bus, A., van IJzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). "Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy". *Review of Educational Research*, 65, 1-21. Coyne, McCoach & Kapp, 2007;
- Coyne, M. D., McCoach, D. B. & Kapp, S. (2007). "Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure". *Learning Disability Quarterly*, 30, 74-88.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). *What reading does for the mind*. *American Educator*, 22(1&2), 8-15.
- De Baryshe, B.D. (1993) "Joint picture-book reading correlates of early language skill", *Journal of Child Language*, 20, pp. 455-461.
- Dickinson, D. K., Cote, L., & Smith, M. W. (1993). "Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth". In C. Daiute (Ed.), *The development of literacy through social interaction. New directions for child development*, no. 61 (pp. 67-78). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eller, R., Pappas, C., & Brown, E. (1988). "The lexical development of kindergartners: Learning from written context". *Journal of Reading Behavior*, 20, 5-24.



- Hammett, Lisa A.; van Kleeck, Anne; y Huberty, Carl J. (2003). "Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study". *Reading Research Quarterly*, 38, 442-468.
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). "Book reading interventions with language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading". *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Hockenberger, E. H., Goldstein, H. & Haas, L. S. (1999). "Effects of commenting during joint book reading by mothers of low SES". *Topics in early Childhood Special Education*, 19, 15-27.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). "Mother-child conversation in different social classes and communicative settings". *Child Development*, 62(4):782-96.
- Justice, L., M. Meier, J. & Walpole, S. (2005). "Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners". *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17- 32.
- Kaderavek, J. & Justice, L.M. (2002) "Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls". *American Journal of Speech - Language Pathology*, 11, 395-406.
- Kendeou, P., Rapp, D. N., & van den Broek, P. (2003). "The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text". In R. Nata (Ed.), *Progress in Education*, Vol.13 (pp 189-209). Nova Science Publishers, Inc.: New York.
- Larrain, A., Strasser, K., Lissi, M.R. (2012). "Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: Un estudio de eficacia". *Revista Estudios de Psicología*, 33 (3), 379-384.
- Leseman, P. & de Jong, P. (1998). "Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and socialemotional quality predicting early achievement". *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.



- Lynch, J., van den Broek, P., Kremer, K., Kendeou, P., White, M. J. & Lorch, E. (2008). "The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills". *Reading Psychology*, 29, 327-365.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M.T. (2009). "Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language". *Review of Educational Research*, 79, 979-1007.
- Neuman, S.B. (1999). "Books make a difference: a study of access to literacy". *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311.
- Overett, J., & Donald, D. (1998). "Paired Reading: effects of a parent involvement programme in a disadvantaged community in South Africa". *British Journal of Educational Psychology*, 68, 347-356.
- Pellegrini, A.D. (1996). "The importance of a developmental perspective in early literacy research". En K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson, & H. Goelman (Eds.), *Literate Apprenticeships: The emergence of language and literacy in the preschool years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Penno, J., Wilkinson, I. Y Moore, D. (2002). "Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect?". *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Purcell-Gates, V. (1988). "Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read to kindergartners and second graders". *Research in the Teaching of English*, 22, 128-160.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J., M. (2002). "Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study". *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M. (1997). "The Differential Effect of Storybook reading on preschoolers' expressive and receptive vocabulary acquisition". *Journal of Child Language*, 24, 123-138.



- Sénéchal, M., LeFevre, J., M., Thomas, E., & Daley, K. (1998). "Differential Effects of Home literacy Experiences on the development of oral and written language". *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P (2008). "Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills". *Early Education and Development*, 19(1), 27-44.
- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J-A. (1995). "Individual differences in four-year-olds' ability to learn new vocabulary". *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Strasser, K. & Lissi, M. R. (2009). "Home and Instruction Effects on Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children". *Scientific Studies of Reading*, 13, 175-204.
- Strasser, K., Larrain, A., Lissi, M.R. (in press). "Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions". *Early Education and Development*.
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). "Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción". *Psyke*, 18(1) 85-96.
- Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). "Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care". *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- van Kleeck, A. (2004). "Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions". In Stone, C., Silliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.), *Handbook of Language and Literacy* (pp.175-208) New York: Guilford Press.
- van Kleeck, A., Vander Woude, J., Hammett, L. (2006). "Fostering Literal and Inferential Language Skills in Head Start Preschoolers with language impairments using scripted books-sharing discussions". *American Journal of Speech - Language Pathology*, 15, 85-95.



- Weizman, Z.O., & Snow, C.E. (2001). "Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning". *Developmental Psychology*, 37, 265-279.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M., & Fischel, J. (1994). "A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families". *Developmental Psychology*, 30, 679-689.