

### Ponencia 3

## EL DESARROLLO DE HABILIDADES NARRATIVAS Y DEL VOCABULARIO EN NIÑOS COMO PARTE DE LOS RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN.

*Cerasari, M. (a).; Castrioti, R.(b); Rodríguez, A.(c) & Casanovas, M.S.(a - d).*

*[melicerasari@hotmail.com](mailto:melicerasari@hotmail.com)*

(a) Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

(b) H.Z.G.A. Hospital Mi pueblo, Florencio Varela.

(c) EP N°1 Berazategui.

(d) Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones científicas de la provincia de Bs As (CIC-PBA).

### Resumen

Este trabajo pretende demostrar el impacto de la aplicación del programa “Leamos juntos” (Borzone & Marder, 2015) en el desarrollo de habilidades narrativas y del vocabulario. Las investigaciones en este terreno sustentan que la adquisición de la estructura de relatos de relatos de experiencias personales facilitan a los niños el futuro dominio de operaciones de comprensión y producción más complejas como las que demanda la historia de ficción, incrementando a su vez sus habilidades de razonamiento causal.

El programa se implementó con 99 niños de primer ciclo de Educación primaria (EP) (edad promedio 7 años 2 meses) que presentaban desfasaje en la escritura de palabras y estaban considerados en “riesgo” de fracaso escolar. 70% de ellos formaron parte del grupo experimental y 30% pasó a formar parte del grupo control.

Para el análisis de las narrativas de los niños a partir de la lectura de un texto narrativo canónico se utilizaron las categorías elaboradas por “La gramática de la narración” de Stein & Glenn (1979) por tal motivo se seleccionaron 2 textos con la misma estructura, uno fue presentado antes de la implementación del programa (T1) y el segundo al finalizar la misma (T2). Se analizó la cantidad de enunciados narrativos que coincidían con la superestructura del texto base que eran narrados por los niños.

Para el análisis del vocabulario se administró la Sub Prueba de vocabulario en imágenes (comprensión y producción) de la Bateria Woodcock- Muñoz en español (2005) que mide el desarrollo expresivo del lenguaje oral y el reconocimiento de palabras mediante la visualización de imágenes. En forma complementaria se contabilizaron la cantidad y el tipo de palabras utilizadas por los niños en forma espontánea durante la re narración. En cuanto a los Resultados se observan diferencias significativas entre el GE y el GC en el T2 en la cantidad de enunciados

narrativos recuperados que se corresponden con la superestructura del texto, sobre todo en las categorías: *intento de las acciones, consecuencia y reacción interna de los personajes*. Para futuras investigaciones es necesario ahondar en el estudio de las redes causales de las narrativas y extender el estudio a una muestra mayor con la exposición al mismo Programa habida cuenta de la estrecha relación existente entre el desarrollo de las competencias lingüísticas y discursivas necesarias para enfrentar con éxito el proceso de alfabetización.

**Palabras clave:** Discurso Narrativo, Vocabulario, Intervención, Alfabetización.

### **Abstract**

This work aims to demonstrate the impact of the implementation of the program "Let's read together" (Borzone & Marder, 2015) in the development of narrative skills and vocabulary. The program was implemented with 99 children from the first grades (the average age was 7 years and two months old) who had mismatch in spelling and were considered "at risk" of school failure. 70% of them were part of the experimental group (EG) and 30% became part of the control group (CG).

For the analysis of the narratives text the "theory of narrative grammar" (Stein & Glenn, 1979) for this reason two texts with the same structure were selected, one was presented before the implementation of the program (T1) and the second at the end of implementation (T2). The amount of narrative statements that were remembered and reported by children in both the T1 and T2 were analyzed.

For analysis of the vocabulary the Picture Vocabulary Test (comprehension and production) Woodcock-Muñoz battery (2005) was used by displaying administered images. In a complementary manner, the amount and type of words used by children were recorded spontaneously during re narrative.

The results showed that the children in the E.G. had increased their narrative skills especially in the categories of actions attempt, consequence and internal reaction of the characters, unlike the children in C.G. Further research is needed to go deeper into the study of causal narratives networks and extend to a larger sample by the exposure to the same program considering the close relationship between the development of linguistic and discursive skills needed to cope with successful literacy process.

**Key words:** Narrative, Vocabulary, Speech, Literacy.

## Trabajo Completo

Diversas investigaciones coinciden en señalar que el avance en la comprensión y producción de narrativas y la edad en que estas aparecen están relacionados con el habla de los adultos sobre los eventos presentes, pasados y futuros y con la frecuencia de la lectura de cuentos y el intercambio que se genera durante y después de esta actividad (Nelson, 1996; Wells, 1988; Trabasso et al., 1992; Sénechal, Le Fevre, Hudson & Lawson, 1996). Trabasso y Stein (1997). Los autores consideran que los niños, al codificar con frecuencia eventos, particularmente durante la lectura de cuentos y comprenderlos con apoyo de un adulto, adquieren conocimientos sobre las acciones como resultado de planes con un objetivo que les permite identificar, describir y explicar aspectos de la localización, tiempo, objetivos, personas, estados subjetivos, acciones y resultado de las acciones.

Las narrativas son uno de los tipos textuales que más se utiliza en el ámbito de la enseñanza, Hudson y Shapiro (1991) distinguen tres géneros narrativos: relatos de guiones, de experiencias personales e historias. Como todos los géneros discursivos, el narrativo desempeña funciones cognitivas, esto es, permite desarrollar procesos mentales vinculados a la adquisición y la construcción del conocimiento, y por esta misma razón la falta de dominio de este género deriva en la dificultad para producir las tareas que este discurso viabiliza. Entre estos tres géneros narrativos se reconoce la existencia de un proceso evolutivo (Nelson, 1996) es decir, la adquisición de la estructura de relatos de guiones y de relatos de experiencias personales facilita el futuro dominio de operaciones de comprensión y producción más complejas como las que demanda la historia de ficción. Ya alrededor de los 3 años, la mayoría de los niños puede contar algo que le pasó, es decir, producir un relato de experiencia personal. Por su parte, los relatos de ficción son más complejos, y si a los niños no les han leído cuentos con frecuencia, no pueden “inventar” un cuento y pueden tener dificultades para comprenderlos (Plana, Borzone y Benitez, 2012).

Atendiendo a la diferencia entre los niños que poseen diferentes oportunidades en cuanto a sus experiencias previas en el hogar, y habida cuenta de investigaciones que manifiestan un grado de avance importante en el discurso narrativo de los niños cuando un adulto interviene potenciando este desarrollo, en el Programa *Leamos juntos “L.J.”* (Borzone y Marder, 2015), programa andamiado para el aprendizaje de la escritura, lectura y la comprensión, se presentan cuentos bien estructurados cada vez más extensos y complejos, cuya organización responde a la estructura canónica o prototípica de este tipo textual. Asimismo, como en los cuentos los eventos están desplegados en el tiempo y relacionadas causalmente (ej.: “al lobo le salió un chichón porque el bloque de hielo le golpeó la cabeza”) los niños aprenden a ordenar y relacionar los eventos, incrementando sus habilidades de razonamiento causal.

En el programa “L.J” los textos son leídos la primera vez por el docente, y previamente se narran eventos personales y se activan los conocimientos necesarios para la comprensión de ese texto, siendo el docente quien se ofrece como modelo “de narrador” para luego solicitar a los niños la narración de relatos de eventos personales.

Si bien los niños antes de los 6 años pueden producir historias con algún episodio basado en un objetivo (Stein & Albro, 1996), sólo después de los 8 años pueden recuperar los objetivos en forma similar a los adultos (van den Broek, 1989). El patrón evolutivo se caracteriza por el desarrollo gradual de la habilidad para reconocer múltiples relaciones causales y para reconocer las causas psicológicas de los personajes (van den Broek, 1997).

Vale decir que los niños no solo aprenden sobre personas o mundos de ficción cuando atienden a un texto, sino también sobre aspectos como la conducta intencional, que les resulta difícil comprender. Así, por ejemplo, en la SD nº 38, del Programa “L.J.” el cuento “El mono engañó al yacaré” presenta una problemática frecuente en los relatos: el engaño. Al no tener una comprensión en profundidad de las intenciones, a los niños pequeños les resulta muy complejo comprender el engaño ya que deben atribuirle una “teoría de la mente” al personaje para entender su mentira.

A su vez el lenguaje descontextualizado (Snow, 1983) y el desarrollo del vocabulario suelen relacionarse en los estudios con el desempeño escolar como factor predictor (Sénéchal, Oulette, & Rodney, 2006) debido a los probados efectos directos y a largo plazo en tercer y cuarto grado de la escuela. La mayoría de los estudios acerca del desarrollo del vocabulario de los niños en el momento de su ingreso a la escuela (6 años) parecen indicar que conocen el significado de alrededor de 2500 palabras y los incrementan a una velocidad de alrededor de 1000 palabras por año, en las etapas de la primaria y de 2000 en la secundaria por año, según Harris (1966). Asimismo, investigaciones en Entre Ríos, Argentina, han contribuido a comprobar a través de programas de intervención familiar, que el desarrollo de un vocabulario amplio conlleva una base de conocimientos configurada por representaciones con significado flexibles, precisos y fácilmente recuperables (Rosemberg, Stein y Menti, 2011) que obviamente impactan en el procesamiento de la lectura. Por este motivo, en el presente trabajo nos proponemos contribuir al conocimiento sobre las habilidades discursivas y de vocabulario a través de la implementación de un programa de alfabetización temprana llevado adelante con niños de primer ciclo de primaria que ya presentaban desfase en su desempeño académico a temprana edad.

## METODOLOGÍA

**Participantes:** Participaron del proyecto de investigación 4 escuelas públicas de la ciudad de La Plata a donde acuden niños de familias con vulnerabilidad social. El programa se implementó con

99 niños que presentaban desfase en la escritura de palabras y estaban considerados por sus docentes en “riesgo” de fracaso escolar. De estos niños, el 70% *formó* parte del grupo experimental (*GE*) en tres escuelas donde se desarrolló el programa *Leamos Juntos*, y el 30% *formó* parte del grupo control (*GC*). Este grupo fue emparejado en todas las variables evaluadas (índice de vulnerabilidad escuela, inteligencia fluida, escritura, lectura de palabras) y han recibido la enseñanza oficial relativa al Diseño curricular de la D.G.E.(1) de la provincia de Bs As, pero pasarán a formar parte en otro tramo del año de la implementación del programa.

Para este estudio tomamos los datos promedio en la prueba de vocabulario y el corpus de las renarraciones de texto pre-post intervención a 20 alumnos de 2° y 3° que cumplieron gran parte del programa y lo contrastamos con 10 niños del grupo control. Los niños tenían una edad promedio de 7 años y tres meses.

En forma complementaria analizamos cualitativamente 20 de éstas producciones, 10 narraciones de alumnos del G.E. (7 niñas y 3 varones de 7 años, 5 meses de edad promedio) y 10 del G.C. (3 niñas y 7 varones de 7 años, dos meses de edad promedio) pre-post intervención. El grupo total estuvo conformado por 16 niños de 2° año y 4 niños de 3° año EP.

#### **Instrumentos para el análisis:**

Para el análisis de las narrativas de los niños a partir de la lectura de un texto se utilizaron las categorías elaboradas por “la gramática de la narración” de Stein & Glenn (1979) quienes describen la superestructura de los relatos de ficción. Los autores plantean que el conocimiento de las historias canónicas está organizado en forma de reglas que contienen el saber sobre la estructura de la historia, y enumeran:

Escena (*setting*) donde se introduce al protagonista y contiene información social, física, temporal, en donde transcurre la historia.

Las historias suelen dividirse en episodios y cada uno contiene las siguientes partes:

**Evento inicial:** Una acción, evento interno o físico que sirve para iniciar una historia, o es la causa para que el protagonista responda emocionalmente y formule una meta

**Respuesta interna:** Reacción emocional y objetivo, incluye pensamientos del protagonista que lo inician en la acción.

**Intento:** Reacciones que se llevan a cabo al servicio de la meta.

**Consecuencia:** Un evento o acción que marca el cometido del protagonista, al servicio de la meta.

**Reacción:** Respuesta interna que se observa a través de los sentimientos del protagonista. Resulta del cumplimiento de la meta.

Por tal motivo se seleccionaron dos textos canónicos adaptados con la misma estructura, uno fue presentado a los niños antes de la implementación del programa (T 1) “El León y el Ratón”, fábula de Esopo adaptada, que está estructurado en dos episodios con un total de 284 palabras. El otro

texto, “El gigante y el enano”, cuento popular también estructurado en dos episodios con 229 palabras, fue leído a los niños al finalizar la implementación del programa (T2). El contenido de ambos textos es similar, ya que se presentan dos personajes (animales en el primero y personas en el segundo) en desigualdad de condiciones físicas, donde en el primer episodio el más “débil” logra que el “más fuerte” lo deje en libertad, y en el 2° episodio, el personaje aparentemente débil con su astucia le retribuye el favor cuando el “fuerte” se encuentran en problemas. (En el anexo 1 se presenta la superestructura de ambos textos).

Se analizaron la cantidad de enunciados narrativos de la estructura del texto base que eran recordados y expuestos por los niños tanto en el T1 como en el T2, contabilizando un punto si la categoría estaba expresada, tanto en uno como en varios enunciados, y si la categoría estaba ausente en los enunciados se contabilizaba 0.

Para el análisis del vocabulario se administró la Sub Prueba de vocabulario en imágenes (comprensión y producción) de la Batería Woodcock- Muñoz en español (2005) que mide el desarrollo del lenguaje oral y el reconocimiento de palabras mediante la visualización de imágenes, tomando la edad equivalente. En forma complementaria se contabilizaron la cantidad y el tipo de palabras utilizadas por los niños en forma espontánea durante la re narración.

### **Procedimientos**

Las evaluaciones de los alumnos fueron realizadas por personal del equipo de investigación (2) en sesiones individuales en la biblioteca de la escuela. Para la re narración el examinador utiliza una consigna ecológica, en el sentido de ser funcional a las actividades que suelen realizar cotidianamente. Les dice a los niños que les leerá un cuento al que deben prestar atención porque luego se lo deberán contar a sus compañeros, y para eso deberán practicarlo, y grabar para luego escucharse. El examinador lee entonces el cuento (texto sin imágenes) en forma pausada, enfatizando los diálogos de los personajes, pero sin explicaciones antes, durante o después del mismo, y procede luego a reiterar la consigna para la renarración. Al finalizar la misma se proseguía con la prueba experimental de comprensión oral del texto (Marder y Borzone, 2014) y la sub prueba de Vocabulario, y el resto de la hora con la administración de pruebas de lectura, memoria e inteligencia fluida que se analizan en otros trabajos.

En cuanto a la implementación del Programa *Leamos Juntos*, el mismo se desarrolló en el horario escolar, con grupos de 5 niños homogéneos por edad y desempeño, coordinados por integrantes del EOE<sup>(3)</sup> los que se capacitó previamente. Se trabajó durante cuatro meses, en la segunda parte del año, con una frecuencia de 2 veces por semana, en sesiones de trabajo de una hora de duración.

## Resultados

A partir del análisis de las narrativas de los niños se extrajeron los puntajes medios y los desvíos

Grupos	Escen	Episodio Primero					Episodio Segundo				
		Even inicia	Respues Interna	Inten	Consecue	Reacci	Even inicia	Respues Interna	Intent	Consecuen	Reacci
GE T1	50%	80%	10%	50%	50%	0%	60%	0%	0%	70%	40%
GE T2	60%	100%	30%	80%	100%	40%	90%	20%	60%	100%	70%
Dif	10%	20%	20%	30%	50%	40%	30%	20%	60%	30%	30%
GC T1	60%	90%	10%	70%	60%	30%	70%	0%	0%	100%	70%
GC T2	60%	70%	20%	70%	60%	20%	80%	10%	40%	80%	70%
Dif		>20%	10%			>10%	10%	10%	40%	>20%	

en cada uno de los tiempos y de los grupos. Los niños del GE (n 20) pasaron de tener una media de recuperación de 7 categorías sobre 12 antes del programa, a una media de 8,5 sobre 12, mientras que el G.C. (n 10) permanece sin cambios en una media de 6,20 a 6,60 de un tiempo a otro. Las diferencias entre ambos grupos fueron significativas ( $t= 3,95$   $p<,057$ ) y el d (effect size) ha sido medio (0,67). Pero es más interesante aún analizar cuáles de los enunciados, que dan cuenta de la presencia en la mente del niño de la categoría narrativa, se han incrementado a partir de la implementación del programa. En la Tabla 1 pueden visualizarse los porcentajes de los alumnos que recuperan cada una de las categorías en cada uno de los tiempos (pre-post) y de los grupos (experimental y control). Tal como se observa, el objetivo (intento) de los personajes y las consecuencias sus actos, así como las reacciones emocionales que permiten conectar causalmente los eventos, son los ítems que han demostrado mayores diferencias del T1 al T2 en el GE. Solo se observa este avance en el “intento” del segundo episodio en el GC del T1 al T2, y en el resto es evidente un retroceso debido a que el 2° texto es un poco más complejo.

Tabla 1: Porcentaje de niños de cada grupo que presentan categoría narrativa pre post intervención y diferencias porcentuales entre ambos tiempos.

A continuación mostramos ejemplos de narrativas comparativas entre el T1 y del T2 de dos niños de diferentes grupos.

### Tiziana (2° año EP) GC

Relato pre test	Relato post test
Coso, se hicieron amigos y se fueron a pasear y después se fueron a pasear muy lejito. Para que no se peleen, le dijo, te ayudare para que salgas de esa cueva y le ayudo después lo saco	Le dio la llave para que le abra la jaula y se fueron caminando, él estaba durmiendo y para rescatarlo a él, el más grande abrió la puerta y se fueron a caminar para allá, el señor estaba

y se fueron a pasear.	durmiendo. Iban abrazados.
-----------------------	----------------------------

En Tiziana encontramos que solo está presente en ambos casos el segundo episodio. En el primer relato la niña no explicita los personajes, tampoco las acciones que cada uno realiza, lo que dificulta hacerse una idea general de lo que sucede en la historia, solo se explicita parte del intento del ratón y la consecuencia. En segundo cuento se reitera la falta de precisión al mencionar las acciones que realiza cada personaje, ya que no se logra comprender si es el gigante el que ayuda al enanito a salir de la jaula o a la inversa. Tampoco describe los sucesos del primer episodio, ni resulta coherente la relación causal que une los eventos que la niña logra recuperar.

#### Benjamín (2° EP. GE)

Me acuerdo cuando el león estaba hambriento y que agarro el ratón y el ratón lloraba porque no quería que se lo coman y el león soltó sus garras, y coso, si necesitas ayuda y el león dijo “como voy a necesitar tu ayuda...no necesito tu ayuda ve a jugar” ...después a la noche coso, escucho algo (¿Quién escucho) el león, fue a investigar y me parece que vio un león salvaje que no sé, y el ratón se asustó... y después lo salvo a el león porque muerde como siempre muerde como un queso y después lo salvó a el león y después no sé lo que pasó.	Al enano le encantaba jugar, tiró una piedra en la ventana del gigante, le agarró, le quería pegar y el chiquito estaba temblando de miedo y luego dijo que lo suelte y le dio lastima al gigante cuando lo soltó se fue y le dijo si necesitas ayuda yo voy, y luego encerraron al gigante y gritaba furioso y gritaba y el enanito le sacó la llave al vecino y se la dio al gigante y abrió la puerta y luego se fueron a la noche solos, a pasear.
---	--

Antes de la intervención Benjamín produce un relato de difícil comprensión, donde los episodios no se encuentran bien delimitados. Realiza una descripción de acciones, logra relatar evento inicial, RI y consecuencia del primer episodio. En el segundo episodio en cambio el relato se vuelve confuso, solo se hace hincapié en que el ratón salva al león. Luego, en el cuento del enanito y el gigante vemos en Benjamín un avance dado que hay una coherencia interna mayor que permite comprender el relato, en el que los dos episodios están claramente delimitados y causalmente conectados. Si tenemos en cuenta ambos episodios, el niño describe todas las



categorías pudiendo establecer una vinculación entre ellas, así como también las respuestas internas que motivan a cada uno de los personajes a realizar las diferentes acciones.

En cuanto al desarrollo del vocabulario también aparecen diferencias significativas entre ambos grupos con la prueba administrada, solo en el T2 (GE= Edad equivalente es igual a 8,2 años y GC EA= 6,7 años) aunque partiendo de diferentes EA con diferencias no significativa a nivel estadístico. Tomando el crecimiento de un tiempo al otro el Effect size es grande con un valor de  $d: 0,81$ .

El incremento de las palabras enunciadas durante el relato de las narrativas muestra un pasaje de 516 a 873 palabras para el GE, frente a un incremento de 626 a 639 del GC, sin embargo el porcentaje del tipo de palabras utilizadas (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones, etc) son equivalentes.

## DISCUSIÓN

Por lo expuesto pensamos que el tipo de actividades planteadas en el Programa LJ, así como el paradigma que sustenta las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se promueven pueden facilitar la elaboración de narrativas, tal como se ha probado en investigaciones previas (Borzzone, 2005) donde al finalizar el nivel inicial los alumnos habían incrementado sus habilidades narrativas, podían producir historias de ficción en las que recuperaban las categorías de la superestructura narrativa y organizaban la información en episodios bien estructurados como en las formas narrativas más complejas. En nuestro estudio, con el análisis realizado a partir del *Modelo de la gramática de las narraciones* se observan diferencias entre el GE y el GC en el T2 en la cantidad de enunciados narrativos recuperados que se corresponden con la superestructura del texto, sobre todo en las categorías: intento de las acciones, consecuencia y reacción interna de los personajes.

Queda pendiente la realización de un análisis más exhaustivo para poder establecer las redes causales de las narrativas y extender el estudio a una muestra mayor con la exposición al mismo programa habida cuenta de la estrecha relación existente entre el desarrollo de las competencias lingüísticas y discursivas necesarias para enfrentar con éxito el proceso de alfabetización (Graves, Juel & Graves, 2001), desde la temprana *alfabetización emergente* (Whitheurst & Lonigan, 2000) hasta los procesos más tardíos de comprensión y producción de textos complejos, procesos actualmente entendidos en términos de *alfabetización avanzada* (Resches, Granato & Piacente, 2005).

## NOTAS

- (1) D.G.E. (Dirección General de Escuelas)

- (2) Este trabajo forma parte de un Proyecto PPIP de la Facultad de Psicología (UNLP). Directora: Dra. Sandra Marder período (2014-2015) del cual las autoras son integrantes.
- (3) E.O.E.: Equipos de orientación escolar: conformados por orientadores sociales, educativos y orientadores de aprendizaje.

### Referencias bibliográficas

- Borzone, A.M (2005) La lectura frecuente de cuentos y el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas para la producción de relatos. *PSYKHE* 2005, Vol. 14, Nº 1, 192 - 209
- Borzone, A.M.; Marder, S. & Sánchez, D. (2015) *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Cuadernillo del alumno. Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone, A.M. & Marder, S. (2015) *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Guía del docente. Bs As. Argentina. Paidós.
- Graves, M. F.; Juel, C.; & Graves, B. B. *Teaching Reading In The 21st. Century*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.
- Hudson, J.A. & Shapiro, L.R.(1991). Children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp.89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew, & Mather (2005). Spanish version of the Woodcock-Johnson® III (WJ III®) (Woodcock, McGrew, & Mather, 2001). *The Bateria III Woodcock-Muñoz (Bateria III)*. Riverside Publishing.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plana, D. ; Borzone, A.M. & Benitez, M.E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de "hacer que leen un cuento" *Revista de Psicología*. Año 2012. Vol. 8. Nº 15, pp. 97-117
- Resches, M.; Granato, L. & Piacente, T. (2005). Análisis de las competencias discursivas infantiles y sus relaciones con el estrato social de procedencia. En: M. A. Mayor, B. Zubiauz & E. Díez-Villoria (Eds.), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. Pp. 463-483
- Rosemberg, C.; Stein, A. & Menti, A. (2011) Orientación Educativa Sobre el vocabulario y el Acceso a la Alfabetización: Evaluación del Impacto de las Naciones Unidas. *Orientación y sociedad*. [en línea] vol.11, pp. 00-00.
- Sénechal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.

- Sénéchal, M., Oulette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 173–182). New York : The Guilford Press
- Snow, C (1983): “Literacy and Language: Relationships during the Preeschool Years”. *Harvard Educational Review*, vol 53, Nº 2, 165-189
- Stein, N. L. & Albro, E. R. (1996). Building complexity and coherence :Children’s use of goal-structured knowledge in telling good stories. En M. Bamberg (Ed.), *Learning how to narrate : New directions in child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary schoolchildren. En R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Vol. 2: *Advances in discourse processes*. Norwood, NJ: Ablex.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992) The development of goal plans of action in the narration of picture stories. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T. & Stein, N. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. En P.W. van den Broek y P.J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp.237-270). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van den Broek, P.W. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. *Child Development*, 60, 286-297
- van den Broek, P. (1997). The development of event comprehension from childhood to adulthood. En P.W. van den Broek y P.J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp.321-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Wells, G.(1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Whitehurst, G. & Lonigan, Ch. (2000) Emergent Literacy: Development from Pre-readers to readers. En: Newman, S.; Dickinson, D. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford, 11-29.

## ANEXO 1

### Estructura del texto utilizado en T1:

**Escena:** Un ratón y un león vivían en la selva

#### **Episodio 1:**

**Evento inicial:** El león atrapa al ratón

**Respuesta interna1:** El ratón siente miedo

**Intento:** El ratón le pide que lo suelte y le dice que algún día lo va a ayudar

**Consecuencia:** El león siente lástima y lo suelta

**Reacción:** El ratón le da las gracias y le dice que lo puede ayudar. Se va.

#### **Episodio 2:**

**Evento inicial:** El león queda atrapado en una red

**Respuesta interna:** El león esta triste

**Intento1:** El león ruge y llora

**Consecuencia 1:** El ratón lo escucha y acude a salvarlo

**Intento 2:** El ratón roe la red

**Consecuencia 2:** El ratón libera al león

**Reacción:** El ratón y el león se van caminando como buenos amigos

### Estructura del Texto utilizado en T 2:

**Escena:** Un gigante y un enanito viven en el bosque

#### **Episodio 1:**

**Evento inicial:** El enanito tira una piedra y el gigante atrapa al enanito

**Respuesta interna:** El enano siente miedo porque el gigante le iba a pegar

**Intento:** El enanito le pide que lo suelte porque es gigante, y que algún día lo va a ayudar

**Consecuencia:** El gigante siente pena y lo suelta

**Reacción:** El enano agradece y se va feliz

#### **Episodio 2:**

**Evento inicial:** El gigante queda atrapado en una jaula

**Respuesta interna:** El gigante está desesperado

**Intento 1:** El gigante grita furioso

**Consecuencia:** El enano lo escucha y acude a salvarlo,

**Intento 2:** El enano le roba la llave al vecino y se la da al gigante

**Consecuencia 2:** El gigante abre la jaula y le agradece al enanito.

**Reacción:** El enano y el gigante se van caminando como buenos amigos