

LOS BENEFICIOS DE LA LECTURA COMPARTIDA DE LIBROS: BREVE REVISIÓN

(THE BENEFITS OF SHARED BOOK READING: A BRIEF REVIEW)

Edurne Goikoetxea Iraola y Naroa Martínez Pereña
Universidad de Deusto

DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12334

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Goikoetxea Iraola, E.; Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334

Goikoetxea Iraola, E.; Martínez Pereña, N. (2015). The benefits of shared book reading: a brief review. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334

RESUMEN

La lectura compartida de libros infantiles ilustrados se refiere a la lectura en voz alta que hace un adulto en compañía de un niño, generalmente prelector. Esta actividad es una de las prácticas que se tiene en cuenta en los estudios sociológicos y económicos sobre inversión parental y logro educativo. El propósito de este trabajo es revisar los beneficios de la lectura compartida y describir las posibles razones que explican estos beneficios. La investigación realizada con niños de diferente clase social y nivel de desarrollo del lenguaje ha demostrado que la lectura compartida tiene importantes efectos directos en el desarrollo del lenguaje oral y el conocimiento de lo impreso, e indirectos en la alfabetización temprana y el aprendizaje de la lectura. Se presentan los principales modelos de interacción durante la lectura: la lectura dialógica y la lectura con énfasis en lo impreso. También se analizan las características de la lectura compartida que mejor explican su beneficio tales como el hecho de tratarse de una actividad rutinaria, el rico vocabulario de los libros, el estilo de interacción entre el adulto y el niño, la experiencia emocional que genera y la exposición al texto escrito. Finalmente, se discuten algunas implicaciones educativas incluyendo orientaciones acerca de la frecuencia de la lectura compartida, la edad de inicio, las características de los libros, la función del entrenamiento y los modelos de interacción entre el adulto y el niño para el óptimo desarrollo de esta actividad tan valiosa en la alfabetización temprana y el posterior rendimiento y hábito lector.

PALABRAS CLAVE

Lectura, rendimiento lector, comprensión lectora, tiempo libre, adquisición del lenguaje.

ABSTRACT

The shared reading of illustrated children's books refers to when an adult reads aloud to a child, usually a pre-reader. This activity is one of the child-rearing practices considered in sociological and economic studies on parental investment and educational achievement. The purpose of this study is to review the benefits of shared reading and describe possible reasons for these benefits. The research carried out with children of different social classes and language development levels has shown that shared reading has important direct effects on the development of oral language and familiarity with written language, and indirect effects on pre-literacy and learning to read. The main models for interaction during shared reading are presented: dialogic reading and reading written material with emphasis. The study also analyzes the characteristics of shared reading that best explain its benefits, such as the fact that it is a routine activity, the rich vocabulary of the books, the style of interaction between the adult and the child, the emotional experience it produces and the exposure to written text. Finally, some educational implications are discussed, including orientations about the frequency of the shared reading, the age of initiation, the characteristics of the books, the role of practice, and models of interaction between the adult and the child for the optimum use of this valuable activity for children's linguistic development in pre-literacy and later reading achievement.

KEY WORDS

Reading, reading achievement, reading comprehension leisure time, language acquisition.

INTRODUCCIÓN

Aprender a leer es una destreza decisiva para el progreso de un niño a lo largo de la vida. Estudios recientes que examinan datos longitudinales de más de veinte mil niños canadienses, estadounidenses e ingleses, encuentran que las destrezas matemáticas y lectoras con las que un niño entra a la escuela, evaluadas en preescolar o en primero de primaria, predicen mejor el futuro rendimiento en matemáticas, en lectura y la repetición de curso, que variables como la atención, las habilidades sociales y los problemas socioemocionales (Claessens, Duncan y Engel, 2009; Duncan *et al.*, 2007). Lamentablemente no todos los niños aprenden a leer correctamente y menos

aún se convierten en lectores por placer con una apropiada comprensión para su edad. Países con índices de desarrollo humano considerados muy altos como los Estados Unidos de América, España o Chile (Malik, 2013) tienen un elevado porcentaje de niños con pobre rendimiento en lectura y un escaso número de niños con muy buen desempeño. En el año 2012, cerca de un 20% de niños norteamericanos, un 20% de niños españoles y algo más de un 30% de niños chilenos de 4.º de primaria no alcanzaba un nivel básico de competencia lectora. En cambio, tan solo un 8% de niños norteamericanos, un 6% de niños españoles y un escaso 1% de niños chilenos mostraron un nivel alto de rendimiento lector (OECD, 2013).

La creciente preocupación suscitada por este panorama en el albor del siglo XXI ha reavivado la importancia de la investigación sobre cómo mejorar el rendimiento lector y hábito de la lectura por placer. Sendos estudios de metaanálisis de la última década hacen hincapié en la relación entre el desempeño en pruebas que exigen habilidades de alfabetización temprana en niños de preescolar y su posterior logro en lectura (Mol y Bus, 2011; National Center for Family Literacy, 2008). Por alfabetización temprana o emergente nos referimos al conjunto de capacidades (por ejemplo, lenguaje oral, conocimiento de lo impreso, conocimiento fonológico, conocimiento del alfabeto y escritura de letras) que son precursoras del aprendizaje de la lectura y la escritura, y cuyo desarrollo ocurre en la edad preescolar (Whitthurst y Lonigan, 1998).

Según los estudios citados arriba, una de las prácticas que más inciden en la alfabetización temprana y en el posterior rendimiento y hábito lector es la lectura compartida, esto es, la lectura en voz alta que un adulto realiza en compañía de un niño generalmente prelector. Se trata de una práctica que espontáneamente, y en algunos casos rutinariamente, realizan muchos adultos con los niños, en el propio hogar o más tarde en la escuela, empleando libros usualmente narrativos con ilustraciones.

El objetivo de este trabajo es revisar los beneficios de la lectura compartida, algunas razones que explican estos beneficios y las estrategias que mejoran su eficacia según la investigación.

LOS BENEFICIOS DE LA LECTURA COMPARTIDA

Efectos en el lenguaje oral

Los primeros estudios sobre los efectos de la lectura compartida, la mayoría de naturaleza descriptiva, comenzaron en la década de 1970 relacionando la exposición a la lectura compartida de libros con su principal be-

neficio: el desarrollo de las destrezas de lenguaje oral (p. ej., Chomsky, 1972; Ninio, 1983). Aunque existen muchos términos diferentes para referirse a las destrezas de lenguaje oral, la investigación en este área ha incluido generalmente el vocabulario (receptivo y expresivo), el conocimiento sintáctico y semántico y las destrezas narrativas (describir y narrar una situación; NICHD, Early Child Care Research Network, 2005).

En esta primera época, muchas investigaciones se realizaron en el contexto familiar y exploraron la interacción entre el adulto y el niño durante la lectura de libros para encontrar las estrategias de los adultos que explican los efectos en el desarrollo lingüístico de los niños (Bus y van IJzendoorn, 1988; Ninio, 1980, 1983; Ninio y Bruner, 1978; Wheeler, 1983). Paralelamente, Holdaway (1979, 1982) llevó a cabo experiencias y algunos estudios sobre la lectura compartida de libros de gran tamaño (los llamados «big books» en inglés) en el contexto escolar. El trabajo de Holdaway se inició alrededor de 1967 en Nueva Zelanda con un grupo de profesores que desarrollaron procedimientos docentes así como técnicas y estrategias de lectura temprana.

Pero no fue hasta el pionero estudio de Whitehurst *et al.* (1988) cuando se pone a prueba la relación causal entre la lectura compartida y el desarrollo del lenguaje. En este estudio experimental realizado con padres de niños de dos años, se encuentra que la práctica regular de leer libros a niños da lugar a beneficios en el desarrollo del lenguaje oral (medido este con pruebas estandarizadas), especialmente, en la adquisición de vocabulario receptivo. Whitehurst y su equipo crearon un modelo de lectura compartida llamado «lectura dialógica» utilizando técnicas interactivas tales como hacer preguntas (p. ej., realizar preguntas abiertas al niño), dar feedback (p. ej., repetir lo que el niño dice ampliando y corrigiendo el contenido, elogiar) y ajustar la conversación al nivel de desarrollo del niño (p. ej., ayudar al niño en las respuestas ofreciendo modelos, seguir sus intereses). Los efectos de la lectura dialógica se mantuvieron hasta nueve meses más tarde con una capacitación directa a los padres de menos de 1 hora en un programa de 4 semanas de duración.

Desde entonces se han sumado otros estudios experimentales que muestran los beneficios de la lectura compartida, ya de forma tradicional (el adulto lee en voz alta un libro al niño) ya de forma dialógica (el adulto lee en voz alta y dialoga con el niño durante la lectura) en el desarrollo del lenguaje, específicamente, en el aumento del vocabulario receptivo y expresivo (Biemiller y Boote, 2006; Penno, Wilkinson y Moore, 2002; Reese y Cox, 1999; Sénéchal, 1997; Wasik y Bond, 2001; véase Borzone, 2005 para un estudio cuasi-experimental en español). Asimismo existen metaanálisis que respaldan el efecto de la lectura compartida en el desarrollo lingüístico. El metaanálisis del National Center for Family Literacy (2008) que revisa

19 estudios realizados entre 1970 y 2000, concluye que el mayor impacto de esta práctica se observa en el lenguaje oral. El metaanálisis de Mol y Bus (2011) que incluye 99 estudios realizados entre 1994 y 2009, concluye que la exposición a la lectura en niños prelectores se asocia moderadamente al lenguaje oral y a los conocimientos básicos de lectura.

La lectura compartida es considerada, por tanto, una de las actividades más importantes que los adultos pueden realizar con niños en edad preescolar por los beneficios que tiene en el desarrollo del lenguaje. Este resultado es de enorme interés si se tiene en cuenta que la investigación ha demostrado que el lenguaje oral es, como hemos dicho ya, un componente clave de la alfabetización temprana que, a su vez, está fuertemente relacionado con la sensibilidad fonológica en niños de infantil (Storch y Whitehurst, 2002), la decodificación (Catts, Fey, Zhang y Tomblin, 1999) y la comprensión lectora (Cunningham y Stanovich, 1997; Kendeou, van den Broek, White y Lynch, 2009). Además, la lectura compartida durante la etapa preescolar parece crucial porque ya desde la edad de preescolar aparecen diferencias notables en el tamaño del vocabulario (Weizman y Snow, 2001) que permanecen en el tiempo (Kendeou *et al.*, 2009; Storch y Whitehurst, 2002).

Efectos en el conocimiento de lo impreso

La investigación sobre la lectura compartida también ha mostrado beneficios en lo que se ha llamado «conocimiento de lo impreso». Este término hace referencia al conjunto de conocimientos tempranos o emergentes que puede desarrollar un niño prelector sobre las formas y funciones del lenguaje escrito tales como la organización de un texto (p. ej., dirección de la escritura de izquierda a derecha, de arriba abajo y de adelante hacia atrás, orden por frases, párrafos, hojas), nociones básicas sobre la escritura (p. ej., identificación de la letra, identificación de la palabra), interés por el lenguaje escrito y por los elementos que integran un libro (p. ej., autor, portada, título; véase Justice, Kaderavek, Fan, Sofka y Hunt, 2009).

El interés por examinar el impacto de la lectura compartida en el conocimiento de lo impreso surge del estudio pionero de Bus y Van Ijzendoorn (1988) donde se muestra la relación entre la interacción madre-niño durante la lectura compartida y las habilidades tempranas relacionadas con el lenguaje escrito. A raíz de este trabajo se creó un modelo particular en la lectura compartida caracterizada por utilizar estrategias interactivas verbales y no verbales para aumentar la atención e interés en los niños sobre cómo se organiza un texto, qué función tiene lo impreso, los nombres y las características de las letras, y el concepto de palabra.

Posteriormente, estudios experimentales sobre la lectura compartida focalizada en lo impreso han confirmado su beneficio mostrando ganancias en el conocimiento de lo escrito, el conocimiento del alfabeto y en la habilidad para conocer y escribir palabras con respecto al grupo de preescolares que experimentaban un estilo de lectura tradicional no centrada en lo impreso (Justice y Ezell, 2000; Justice *et al.*, 2009; véase Justice, McGinty, Piasta, Kaderavek y Fan, 2010 para un programa de conocimiento de lo impreso) y a largo plazo en la comprensión lectora (Piasta, Justice, McGinty y Kaderavek, 2012; What Work Clearinghouse, 2012). De nuevo, hay sendos metaanálisis, tanto el del National Center for Family Literacy (2008) como el de Mol y Bus (2011), que respaldan el efecto de la lectura compartida en el conocimiento de lo impreso en niños de preescolar. Por último, la importancia del conocimiento de lo impreso ha sido examinada en un concluyente estudio longitudinal de seis años de duración revelando la relación entre el nivel de conocimiento de lo impreso en los años de preescolar y el posterior logro en lectura en 4.º de primaria (Storch y Whitehurst, 2002).

Los efectos de la lectura compartida en niños en desventaja social y los niños con retraso en el lenguaje

Existen numerosas investigaciones sobre las diferencias entre las clases sociales en la cantidad y calidad de la exposición al lenguaje hablado, la posesión de libros en el hogar y la frecuencia con que se realiza la lectura compartida. Hace ya dos décadas, Raz y Bryant (1990) encuentran que únicamente en palabras oídas, los niños de clase baja tienen la mitad de exposición (aproximadamente 616 palabras por hora) que los niños de clase media (1.251 palabras por hora) y menos de la tercera parte que los niños de clase alta (2.153 palabras por hora). Este mismo estudio muestra que las diferencias van en aumento durante los dos primeros años de vida (véase también Weizman y Snow, 2001). En cuanto al número de libros según la clase social, Neuman (2006) informa de 13 libros por niño en vecindarios de clase media norteamericanos frente a un solo libro por 300 niños en los vecindarios de clase baja. Y entre los datos que reúne el libro de Rochstein (2004) aparece que la cantidad de libros en el hogar predice el rendimiento académico en muchos países del mundo. En cuanto a la lectura compartida, un típico niño de clase media puede entrar con unas 1.000 a 1.700 horas de lectura de libros infantiles, mientras que uno de clase baja entra con apenas 25 horas (Adams, 1990). De hecho, economistas y sociólogos incluyen la lectura compartida en las investigaciones sobre la inversión parental de pobres y ricos en la educación de los hijos (Guryan, Hurst y Kearney, 2008).

La situación de pobreza, mucho más compleja que lo resumido arriba (véase Evans, 2004), está en el origen del por qué los niños de clase baja

comienzan la escuela con un desarrollo del lenguaje oral debajo o muy por debajo de sus compañeros de clase media o alta (Walker, Greenwood, Hart y Carta, 1994), con una temprana aparición de retrasos en el lenguaje (Locke, Ginsborg y Peers, 2002; NICHD, Early Child Care Research Network, 2005) y con mayor riesgo de tener dificultades en el aprendizaje de la lectura (Duncan y Brooks-Gunn, 2001).

Resulta esperanzador que diversas investigaciones hayan probado la eficacia de la lectura compartida en niños con desventaja social, mostrando grandes efectos a corto plazo en el desarrollo del lenguaje (McCormick y Mason, 1986; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; Whitehurst, Arnold *et al.*, 1994; Whitehurst, Zenvenbergen *et al.*, 1999). Ahora bien, estos efectos no parecen mantenerse en el tiempo, por lo que los investigadores sugieren prolongar las intervenciones (Henning, McIntosh, Arnott y Dodd, 2010).

Otro grupo de niños que puede beneficiarse de la lectura compartida es el de niños con retraso en el lenguaje ya sea de tipo primario como en el llamado trastorno específico del lenguaje, o secundario como en el retraso mental, el autismo o el trastorno generalizado del desarrollo. Aunque mejorar el lenguaje de niños con trastornos, o desaventajados, o meros aprendices de una segunda lengua, no es tarea fácil y exige intervenciones cuidadosamente pensadas e implementadas (p. ej., Dockrell, Stuart y King, 2010), la investigación muestra que la lectura compartida puede ser efectiva (Hudson y Test, 2011, para un estudio de revisión). De hecho programas para niños con retraso en el lenguaje tan bien fundados en la investigación como es el Programa Hanen (Pepper y Weitzman, 2007) incorporan la lectura compartida entre las actividades que aconsejan a los padres.

POSIBLES CAUSAS DEL BENEFICIO DE LA LECTURA COMPARTIDA

La revisión de la literatura científica permite inferir algunas causas que explican el desarrollo del lenguaje oral y el conocimiento de lo impreso durante la lectura compartida de libros. Revisaremos las que consideramos con mayor respaldo empírico o racional.

Una actividad rutinaria y repetitiva

Una de las estrategias que usan los niños en la adquisición del lenguaje es repetir en una situación dada lo que otros han dicho en la misma situación. Esta estrategia se ve muy beneficiada por la rutina y la repetición (Snow y Goldfield, 1983). Así, las actividades que son predecibles y se repiten facilitan el aprendizaje temprano de vocabulario, de expresiones y

ayudan a desarrollar generalizaciones. En este sentido, la actividad de leer un libro es muy fácil de identificar para el niño porque se trata siempre de mirar algo en la página de un libro, con independencia de cambios en el momento o lugar. Si le agregamos que los adultos adoptan expresiones que repiten una y otra vez (p. ej., «mira aquí», «qué es esto»; véase Ninio y Bruner, 1978) no es de extrañar que las expresiones del adulto sean en gran medida predecibles y recurrentes. Además de la repetición de expresiones, son habituales las lecturas repetidas de un mismo libro, especialmente cuando agradan mucho al niño. Biemeller y Boote (2006) confirmaron que las mayores ganancias en el aumento del significado de palabras conocidas eran las lecturas repetidas al menos cuatro veces en edad infantil y dos veces en primer grado de primaria.

Aunque muchas de las actividades que realizan los niños en sus primeros años de vida están bien definidas, son estructuradas y se repiten (comer, asearse, jugar), pocas son comparables a la lectura de libros como rutina para adquirir vocabulario pues el lenguaje es el elemento central de la actividad.

El rico vocabulario de los libros

La lectura de libros infantiles es una actividad muy poderosa para adquirir vocabulario, incluso más que las conversaciones con adultos y el visionado de la televisión, debido a la multitud de palabras de uso frecuente que contiene, pero más especialmente, debido a la riqueza de palabras infrecuentes. Los libros de literatura infantil contienen tres veces más palabras de baja frecuencia (y los de preescolar dos veces más) que conversaciones de la misma extensión entre niños y adultos e incluso que conversaciones entre adultos, así como una complejidad gramatical superior al lenguaje de las conversaciones y los programas de televisión (Hayes, 1988; Hayes y Ahrens, 1988). Además, las ilustraciones, muchas de ellas en forma de dibujos, son también un vehículo importante para la enseñanza de vocabulario al representar objetos reales en solo dos dimensiones y con trazos que acentúan las características típicas del objeto (Moerk, 1985). Esto permite etiquetar objetos y acciones representados en las ilustraciones que corresponden a la realidad y que a veces ni siquiera están en el texto, ni en el ambiente que rodea al niño.

La interacción entre el adulto y el niño

La investigación muestra que la lectura de libros es una situación en la que el adulto se inclina de manera natural a facilitar al niño el aprendizaje de vocabulario haciendo preguntas sobre imágenes, explicando palabras difíciles y eventos de la historia, así como realizando comentarios informativos

sobre las respuestas de los niños durante el intercambio (Ninio y Bruner, 1978). Se diría que se trata de una situación óptima para suscitar la atención compartida o conjunta tan importante en el aprendizaje del lenguaje (Carpenter, Nagell, y Tomasello, 1998). Los estudios sobre la interacción entre adulto y niño mientras leen muestran que existen al menos dos tipos de interacciones: el habla inmediata y el habla no inmediata o extratextual (Dickinson, De Temple, Hirschler y Smith, 1992). El habla inmediata ocurre cuando el adulto realiza comentarios acerca del aquí y el ahora hablando del texto leído o de los dibujos en el libro (p. ej., «¡Mira, es un árbol!», «¿son manzanas o peras?»). El habla no inmediata se refiere a comentarios relacionados con experiencias personales, preguntas de conocimiento general, inferencias y predicciones (p. ej., «los truenos le habrán asustado ¿qué crees que ocurrirá ahora?»). Este segundo tipo de habla suele referirse a información no visible en el texto ni en las ilustraciones. A pesar de que el habla inmediata sea más habitual que el habla extratextual en las conversaciones naturales durante la lectura de cuentos (únicamente alrededor del 11% a 18% del discurso del adulto; De Temple, 2001), la interacción extratextual entre adulto y niño en la lectura compartida favorece el desarrollo del lenguaje por incluir información más abstracta que el habla inmediata (Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti y Kaderavek, 2013). Al incluir información abstracta también se incluyen expresiones más detalladas y explícitas por medio de un lenguaje más complejo que el empleado en el etiquetado y en las preguntas cerradas.

Una experiencia emocional

La lectura compartida tiene el potencial de conectar emocionalmente a los niños con las experiencias de los personajes, especialmente cuando el adulto tiene una estrecha relación con el niño y logra asociar experiencias del niño con eventos de la historia (véase Bus, 2003). Los aprendizajes que conectan con las emociones parecen aumentar la implicación, la motivación y un uso del lenguaje más detallado, preciso y coherente por parte del niño (Liwag y Stein, 1995). Además, los apoyos no verbales durante la lectura de libros como la entonación, las pausas, los gestos y el contacto visual, proveen información sobre emociones que facilita la comprensión y enganche con la historia (De Temple, 2001) y con ello el aprendizaje del lenguaje.

La exposición al texto escrito

Parece evidente que la lectura compartida sea una de las causas del aumento del conocimiento de lo impreso en los niños preescolares. Leer a un niño es una de las rutinas más importantes en la primera infancia, si no la única, en la que se tiene contacto directo con lo impreso. Si bien es cierto

que existe un aprendizaje informal del conocimiento del lenguaje escrito (a través del contacto con carteles, juegos o puzzles de letras, fichas de ejercicios, etc.), no existe ninguna otra actividad comparable que acerque a un niño a la forma y funciones del lenguaje escrito (p. ej, organización del texto, partes de un libro, identificación de letras y palabras).

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La lectura compartida de libros puede practicarse de forma natural y espontánea, sin embargo es útil conocer algunos factores que parecen aumentar su efecto beneficioso en el desarrollo del lenguaje y en el conocimiento de lo impreso. Los factores que aparecen mencionados en este apartado han sido elegidos porque cuentan con algún grado de respaldo de la investigación.

Frecuencia de la lectura compartida

Una recomendación general basada en la investigación es realizar una práctica frecuente de la lectura compartida. Los estudios de metaanálisis que han relacionado frecuencia con beneficios muestran que la frecuencia de la lectura compartida es un predictor (explica el 8% de la varianza) del desarrollo del lenguaje (Bus, van IJzendoorn y Pellegrini, 1995). Sin embargo, no hay apenas investigación sobre cuál es la frecuencia ideal. Un estudio con niños de 3 a 5 años todavía no escolarizados encontró que la lectura compartida realizada tres o más veces por semana da lugar a diferencias significativas en medidas de alfabetización temprana en comparación con una frecuencia de dos o menos veces por semana (Nord, Lennon, Liu y Chandler, 2000). De Temple (2001) informa de que la lectura diaria en el hogar con niños de 3 años (junto a un mayor número de libros propios y mayor uso de bibliotecas y de librerías) estuvo asociada a mayores ganancias en medidas de lenguaje y de alfabetización temprana a los 5 años, que la lectura esporádica o inexistente. En la escuela, Dickinson (2001) aconseja leer de forma compartida tres veces al día, durante 45 minutos en total, con niños en jornada escolar completa y una a dos veces al día, durante 10 minutos por vez, con niños en jornada de medio día. En cuanto al impacto de la repetición de la lectura de un mismo libro en el aprendizaje de vocabulario, Biemeller y Boote (2006) concluyen que los preescolares se benefician mucho de las repeticiones, en comparación con niños de primero y segundo de primaria para quienes el efecto es más débil (este estudio comparó dos versus cuatro repeticiones).

Edad de inicio

Nuevamente, la recomendación que cabe hacer basada en la investigación es general, esta es, realizar la lectura compartida con un niño cuanto antes mejor. Pocos estudios han examinado específicamente a qué edad de inicio se obtienen mayores beneficios de la práctica de la lectura compartida y los pocos estudios que existen son estudios descriptivos, por tanto, débiles para establecer una relación causal. En uno de estos estudios realizado con una muestra de niños de dos años y sus madres, Debaryshe (1993) encuentra que la edad de inicio de la lectura compartida fue la variable que mejor predijo el desarrollo del lenguaje en comparación con otras variables como los ingresos económicos de la familia, la educación de la madre, o el tiempo de lectura semanal. Un reciente estudio de Raikes *et al.* (2006) con niños de 14, 24 y 36 meses de edad, muestra que la lectura compartida realizada entre los 14 meses y los 24 meses de edad tuvo un efecto de «bola de nieve»: la lectura compartida da lugar a un aprendizaje temprano de vocabulario y este aprendizaje, a su vez, da lugar a más lectura y más vocabulario. Y también en la etapa preverbal, Bus y van IJzerdoorn (1997) observan cambios en el comportamiento de bebés de entre 44 a 63 semanas con los libros de lectura (p. ej., un bebé de 46 semanas explora un libro poniéndolo en su boca, mordiéndolo, «comiéndoselo», mientras que uno de 60 semanas hace sonidos y gestos acordes a una ilustración). Hay pues un crecimiento en el entendimiento de las características simbólicas de los cuentos ilustrados desde el primer año de vida. Estos datos coinciden con que es alrededor de los 12 meses cuando la gran mayoría de niños logra la atención conjunta y la comprensión de la conducta intencional de sus cuidadores, tan decisivos para aprender el lenguaje (Tomasello, 1999). Por tanto, aunque no se pueda precisar cuál es la edad ideal de comienzo, pareciera que leer a bebés de meses puede ser una práctica potente de estimulación del lenguaje. Esto es importante saberlo a la hora de alentar a los adultos en la práctica de la lectura compartida, pues leer a niños tan pequeños resulta en ocasiones difícil porque exige del adulto esfuerzo para mantener la atención del niño.

Características de los libros

Algunas de las recomendaciones basadas en la investigación para la selección de libros destinados a niños en edad preescolar son, en primer lugar, la utilización de libros ilustrados con letras grandes y pocas palabras por página (What Works Clearinghouse, 2007). La segunda recomendación es que exista relación entre el texto y las ilustraciones para apoyar el aprendizaje concreto de esta edad y visualizar objetos y experiencias que el niño nunca ha visto o vivido (Cohen, 1998), así como la utilización de libros de gran tamaño, especialmente cuando la lectura compartida se realiza con un

grupo de niños, ya que son más visibles que los libros de tamaño normal y facilitan la interacción, p. ej., preguntando acerca de los dibujos y visualizando el texto (Adams, 1990).

Agentes (padres, maestros) y entrenamiento

Los estudios de metaanálisis no han encontrado hasta el momento diferencias en la eficacia de la lectura compartida (esto es, en el desarrollo del lenguaje) realizada por familiares o por profesores, ni tampoco diferencias en la eficacia de estos agentes cuando reciben entre una y tres horas de entrenamiento para realizar la lectura compartida (National Center for Family Literacy, 2008). En cuanto al modo de entrenamiento, puede recibirse tanto de manera directa como a través de vídeo, una oferta rentable y efectiva que permite mayor difusión (Arnold, Loningan, Whitehurst y Epstein, 1994). Recientemente existe una medida estandarizada que puede ser de gran utilidad para la evaluación de la calidad de la lectura compartida en clase (Pentimonti *et al.*, 2012).

Interacción entre el adulto y el niño

Aunque la lectura compartida con un estilo tradicional o no-interactivo da lugar a mejoras en la adquisición de vocabulario, numerosos estudios demuestran que la lectura interactiva (que incluye etiquetar, señalar, preguntar, participar en diálogos mientras se lee) es más efectiva en el aprendizaje de palabras nuevas (Blewitt, Rump, Shealy y Cook, 2009).

Entre los modelos más destacados para realizar la lectura compartida de un modo interactivo encontramos los ya mencionados: la lectura dialógica y la lectura con énfasis en lo impreso.

La lectura dialógica se caracteriza por utilizar distintas estrategias interactivas tales como (a) hacer preguntas abiertas que estimulen el lenguaje, (b) seguir preguntando cuando el niño responde para que añada más información, (c) repetir lo que el niño dice ampliando el contenido, ayudar al niño ofreciendo modelos de respuesta e indicando lo que es correcto, (d) elogiar y dar feed-back, (e) seguir los intereses del niño animándole a hablar y (f) divertirse con una actitud distendida (Whitehurst *et al.*, 1988; véase un vídeo en español que modela estas estrategias en Martínez y Goikoetxea, 2011). Esta práctica tiene efectos positivos en el desarrollo del lenguaje.

El modelo de lectura con énfasis (Justice *et al.*, 2010). Es sabido que durante la lectura de cuentos los niños parecen prestar poca atención a lo

escrito, de hecho, solo el 6% de sus fijaciones visuales se centran en lo impreso y solo durante el 4% del tiempo total de la lectura de un libro (Justice, Pullen y Pence, 2008). Por su parte, los adultos de forma natural rara vez hacen comentarios acerca del texto escrito, ni padres (Justice y Ezell, 2000), ni tampoco maestros, quienes, según un reciente estudio, realizan aproximadamente 10 referencias a lo impreso en una sesión de lectura ordinaria de 10 minutos (Zucker, Justice y Piasta, 2009). Para que la lectura compartida en lo impreso que se orienta a que el adulto haga referencias a lo escrito por medio de estrategias verbales y no verbales que dirigen la atención del niño al texto para reconocer la forma y funciones del lenguaje escrito (p. ej., función del lenguaje escrito, organización de un texto, conocimiento de las letras, el concepto de palabra), así como para establecer relaciones con el lenguaje oral, sea causa del aumento del conocimiento de lo impreso, es preciso adoptar un enfoque de lectura centrado en este aspecto.

Finalmente, es importante destacar que la lectura compartida es una actividad social, de relación, donde la dimensión afectiva cobra especial importancia. Aunque menos explorada que los aspectos cognitivos y lingüísticos de la lectura compartida, la evidencia sugiere que un clima afectivo-emocional cálido y sensible a las señales del niño durante la lectura, aumenta en el niño la atención al texto, la cooperación con el adulto y el entusiasmo por leer (Landry *et al.*, 2012).

CONCLUSIONES

Existe abundante investigación para defender y avalar los efectos beneficiosos de la lectura compartida. Esta actividad tan natural en el hogar y en la escuela parece decisiva en el desarrollo del lenguaje y ayuda también a adquirir conocimiento de lo impreso. Y, no menos importante, la lectura compartida es considerada como parte del continuo de experiencias de lectura en el tiempo libre que influye en el futuro gusto por la lectura (Mol y Bus, 2011). El lenguaje y el conocimiento de lo impreso junto con el conocimiento fonológico y el conocimiento de letras forman parte de la alfabetización emergente, una destreza compleja que decide cómo aprende a leer un niño y, a largo plazo, su futuro rendimiento lector y académico.

Tanto por los beneficios probados de la lectura compartida como por la reducida importancia que se viene concediendo al desarrollo del lenguaje en la edad preescolar en países como España y algunos de Latinoamérica, parece recomendable prestar atención a difundir los beneficios de la lectura compartida y a extender su práctica.

Concluimos también señalando la necesidad de investigar las lagunas de conocimiento relativas a la práctica y los efectos de la lectura compartida, ya mencionadas en este trabajo. Por ejemplo, la investigación no siempre ha tenido acuerdo sobre qué medidas considerar como indicadores de la alfabetización temprana, por lo que no ha logrado informar sobre el impacto de la lectura compartida en destrezas tan importantes como el conocimiento fonológico, ni tampoco en otras variables clave como la memoria o la motivación (National Center for Family Literacy, 2008).

En resumen, las investigaciones realizadas hasta hoy permiten afirmar el beneficio de la lectura compartida en el desarrollo del lenguaje oral y el conocimiento de lo impreso lo que posiblemente esté en la cadena causal que facilite el aprendizaje de la lectura, la comprensión lectora y, en definitiva, el rendimiento académico y la práctica de la lectura por placer. Sería deseable hacer esfuerzos por extender esta práctica educativa a todos los niños, en especial a los prelectores y a los que por su procedencia socio-cultural o por sus características individuales están en desventaja ante el aprendizaje del lenguaje hablado y escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. y Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243. doi:10.1037/0022-0663.86.2.235
- Biemiller, A. y Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62. doi:10.1037/0022-0663.98.1.44
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E. y Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101, 294-304. doi:10.1037/a0013844
- Borzzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyche*, 14, 192-209. doi:10.4067/S0718-22282005000100015
- Bus, A. G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read, en A. van Kleeck, S. A. Stahl, y E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bus, A. G. y van IJzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272. doi:10.2307/1130489
- Bus, A. G. y van IJzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, 35, 47-60. doi:10.1016/S0022-4405(96)00030-1
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. y Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21. doi:10.2307/1170476
- Carpenter, M., Nagell, K. y Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (Serial N.º 255).
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. y Tomblin, J. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-61. doi:10.1207/s1532799xssr0304_2
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33. Recuperado de: <http://www.hepg.org/main/her/Index.html>
- Claessens, A., Duncan G. y Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28, 415-427.
- Cohen, L. (1998). Developmental considerations in selecting books for children [Suplemento especial]. *The Tutor*, Winter. Recuperado de <http://www.nationalserviceresources.org/>
- Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934

- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455-461. doi:10.1017/S0305000900008370
- De Temple, J. M. (2001). Parents and children reading books together, en D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 31-51). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D. K. (2001). Book reading in preschool classrooms. Is recommended practice common? en D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 175-203). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D. K., De Temple, J. M., Hirschler, J. A. y Smith, M. W. (1992). Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 323-346. doi:10.1016/0885-2006(92)90025-T
- Dockrell, J. E., Stuart, M. y King, D. (2010). Supporting early oral language skills for English language learners in inner city preschool provision. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 497-515. doi:10.1348/000709910X493080
- Duncan, G. J. y Brooks-Gunn, J. (2001). Poverty, welfare reform, and children's achievement, en B. Biddle (Ed.), *Social class, poverty, and education: Policy and practice* (pp. 49-76). New York, NY: Routledge-Falmer.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. y Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 4, 1428-1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Guryan, J., Hurst, E. y Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives*, 22, 23-46. doi: http://dx.doi.org/10.1257/jep.22.3.23
- Hayes, D. P. (1988). Speaking and writing: Distinct patterns of word choice. *Journal of Memory and Language*, 27, 572-585. doi:10.1016/0749-596X(88)90027-7
- Hayes, D. P. y Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*, 15, 395-410. doi:10.1017/S0305000900012411
- Henning, C., McIntosh, B., Arnott, W. y Dodd, B. (2010). Long-term outcome of oral language and phonological awareness intervention with socially disadvantaged preschoolers: The impact on language and literacy. *Journal of Research in Reading*, 33, 231-246. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01410.x
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney, Australia: Ashton-Scholastic.
- Hudson, M. E. y Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36, 34-45.
- Holdaway, D. (1982). Shared book experience: Teaching reading using favorite books. *Theory into Practice*, 21, 293-300. doi:10.1080/00405848209543021
- Justice, L. M. y Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257-269.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. y Hunt, A. (2009). Acce-

- lerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencin. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 67-85. doi:10.1044/0161-1461(2008/07-0098)
- Justice, L. M., McGinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N. y Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 504-520. doi:10.1044/0161-1461(2010/09-0056)
- Justice, L. M., Pullen, PC. y Pence, K. (2008). Influence of verbal and non-verbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44, 855-866. doi:10.1037/0012-1649.44.3.855
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. y Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778. doi:10.1037/a0015956
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D. y Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48, 969-986. doi:10.1037/a0026400
- Liwag, M. D. y Stein, N. L. (1995). Children's memory for emotional events: The importance of emotion-related retrieval cues. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 2-31. doi:10.1006/jecp.1995.1029
- Locke, A., Ginsborg, J. y Peers, I. (2002). Development and disadvantage: Implications for the early school years and beyond. *International Journal of Language y Communication Disorders*, 37, 3-15. doi:10.1080/13682820110089911
- Malik, K. (2013). *Informe sobre desarrollo humano 2013. El ascenso del Sur: progreso humano en un mundo diverso*. New York, NY: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/human-development-report-2013/>
- Martínez, N. y Goikoetxea, E. (Dir.). (2011). *Un libro contigo: Cómo leer con un niño* [Vídeo] Recuperado de: http://www.youtube.com/watch?v=odj_T9chDDk
- McCormick, C. y Mason, J. M. (1986). *Use of little books at home: A minimal intervention strategy that fosters early reading*. (Technical Report No. 388). Recuperado de: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18010/ctrstreadtechrepv01986i00388_opt.pdf?sequence=1
- Moerk, E. L. (1985). Picture book reading by mothers and young children and its impact upon language development. *Journal of Pragmatics*, 9, 547-566. doi:10.1016/0378-2166(85)90021-9
- Mol, S. E. y Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296. doi:10.1037/a0021890
- National Assessment of Educational Progress (2013). *Average National Assessment of Educational Progress (NAEP) reading scale score of 4th-grade public school students and percentage attaining reading achievement levels, by state: Selected years, 1992 through 2013*. (Tabla 221.40). Recuperado de: http://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_221.40.asp

- National Center for Family Literacy. (2008). *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Recuperado de: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/NELPReport09.pdf>
- Neuman, S. B. (2006). The knowledge gap: Implications for early education. En D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.). *Handbook of early literacy research* (vol. 2, pp. 29-40). New York: The Guilford Press.
- NICHD, Early Child Care Research Network (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41, 428-442. doi:10.1037/0012-1649.41.2.428
- Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590. doi:10.2307/1129299
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19, 445-451. doi:10.1037/0012-1649.19.3.445
- Ninio, A. y Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15. doi:10.1017/S0305000900001896
- Nord, C., Lennon, J., Liu, B. y Chandler, K. (2000). *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy: 1993 and 1999. Statistics in brief*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Recuperado de: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000026>
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science (Vol. 1)*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- Penno, J. F., Wilkinson, I. G. y Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33. doi:10.1037/0022-0663.94.1.23
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., Petscher, Y., Piasta, S. B. y Kaderavek, J. N. (2012). A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic Assessment of Book Reading (SABR). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 512-528.
- Pepper, J. y Weitzman, E. (2007). *Hablado... nos entendemos los dos. Guía práctica para padres de niños con retraso del lenguaje*. Toronto, Ontario: The Hanen Centre.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. y Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83, 810-820. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J. y Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, 924-953. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x
- Raz, I. S. y Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225. doi:10.1111/j.2044-835X.1990.tb00837.x
- Reese, E. y Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's

- emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20-28. doi:10.1037/0012-1649.35.1.20
- Rothstein, R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the Black-White achievement gap*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138. doi:10.1017/S0305000996003005
- Snow, C. E. y Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551-569. doi:10.1017/S0305000900005365
- Storch, S. A. y Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947. doi:10.1037/0012-1649.38.6.934
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valdez-Menchaca, M. C. y Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114. doi:10.1037/0012-1649.28.6.1106
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. y Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65, 606-621. doi:10.2307/1131404
- Wasik, B. A. y Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250. doi:10.1037//0022-0663.93.2.243
- Weizman, Z. O. y 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. doi:10.1037/0012-1649.37.2.265
- What Works Clearinghouse (2007). *Interactive shared book reading*. Washington, DC. Recuperado de: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- What Work Clearinghouse (2012). *Review of the Report «Increasing Young Children's Contact with Print during Shared Reading: Longitudinal Effects on Literacy Achievement»*. Washington, DC. Recuperado de: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/single_study_reviews/wwc_psread_101612.pdf
- Wheeler, M. P. (1983). Context-related age changes in mothers' speech: Joint book reading. *Journal of Child Language*, 10, 259-263. doi:10.1017/S0305000900005304
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. y Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689. doi:10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. y Caulfield, M. M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559. doi:10.1037/0012-1649.24.4.552
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-72. doi:10.2307/1132208

- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N. y Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272. doi:10.1037/0022-0663.91.2.261
- Zucker, T. A., Justice, L. M. y Piasta, S. B. (2009). Prekindergarten teachers' verbal references to print during classroom-based, large-group shared reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 376-392. doi:10.1044/0161-1461(2009/08-0059)
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M. y Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49, 1425-1439. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0030347>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Edurne Goikoetxea Iraola, Profesora titular de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto. Trabaja en el grupo de investigación «Aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática» de la misma universidad. Actualmente investiga sobre intervenciones eficaces para niños mayores con muy bajo rendimiento lector y sobre la historia de las dificultades de aprendizaje.

Naróa Martínez Pereña, Licenciada en Psicopedagogía e investigadora del grupo de investigación «Aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática» de la Universidad de Deusto. Actualmente realiza su tesis doctoral sobre el aprendizaje de la letras y del conocimiento fonológico como determinantes del inicio lector y colabora en estudios sobre la alfabetización temprana.

Dirección de los autores: Departamento de Fundamentos y Métodos de la Psicología
Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto
Av. de las Universidades, 24
48007 Bilbao
E-mail: egoikoetxea@deusto.es,
naróa.martinez@deusto.es

Fecha Recepción del Artículo: 13. Junio. 2012

Fecha Modificación Artículo: 19. Noviembre. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 27. Febrero. 2013

Fecha de Revisión para publicación: 15. Mayo. 2014

