



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**NARRACIÓN Y HABILIDADES
LINGÜÍSTICAS DE INFANTES
PRELECTORES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

DELIA REBECA GONZÁLEZ BARBA

Directora de Tesis

DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO

Revisora de Tesis

DRA. NAZIRA CALLEJA BELLO

Ciudad Universitaria, México D.F. 2017



**Facultad
de Psicología**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología**



DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**NARRACIÓN Y HABILIDADES
LINGÜÍSTICAS DE INFANTES
PRELECTORES**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

DELIA REBECA GONZÁLEZ BARBA

Directora de Tesis
Dra. Elda Alicia Alva Canto

Revisora
Dra. Nazira Calleja Bello

Sinodales
Dr. Julio Espinosa Rodríguez
Dra. Patricia Romero Sánchez
Mtra. María Concepción Morán Martínez

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM, proyecto IN 308916 "Cognición y desarrollo lingüístico en infantes aprendices del español: análisis del tiempo de reacción en tareas experimentales" y al proyecto CONACyT 220225 "Análisis longitudinal de habilidades lingüísticas en edades tempranas, indicadores de desarrollo cognitivo". Ambos proyectos bajo la dirección de la Dra. Elda Alicia Alva Canto.

AGRADECIMIENTOS

A mi alma mater, mi segundo hogar, la UNAM. Por brindarme a mí y a todos los pumas la oportunidad de superarse como personas, estudiantes y profesionistas.

A mis papás, este éxito es tan suyo como mío. Gracias por darme la mejor herencia: una educación, una hermosa familia y amor incondicional. Este es solo el inicio.

A Sofía, mi “carnala”, por siempre sacarme una sonrisa, por ser la mejor aliada que podría tener, por ser tú.

A la Dra. Elda, por la paciencia, apoyo y guía, por permitirme aprender de ella y colaborar en el Laboratorio de Infantes.

A la Dra. Nazira, por enseñarme la belleza de la estadística y recordarme lo magnífica que es nuestra profesión, gracias por todo el apoyo.

A mis sinodales, Dr. Julio Espinosa, Dra. Patricia Romero y Mtra. Concepción Morán, por sus comentarios, guía y en especial el tiempo que le dedicaron a enriquecer la tesis.

A la Dra. Bárbara Guerrero, Dra. Paloma Suárez y la próxima Dra. Tania Jasso, sin ustedes este proyecto no hubiera iniciado ni concluido, gracias por el tiempo y esfuerzo que invirtieron en él.

A la Dra. Patricia Ortega, por guiarme durante la carrera, por todos los consejos y el apoyo que me ha brindado.

A mis compañeros del Laboratorio de Infantes, por sus comentarios y ayuda para hacer la presente investigación, pero en especial, por hacer más amena su realización.

A mi familia, por su esperanza en mí, sus sabios consejos y su apoyo en todo lo que hago. Por ser y estar siempre, gracias.

A mis amigos, mi familia por elección, por los buenos y malos momentos, por creer en mí y animarme a seguir adelante, por dejarme ser parte de sus vidas.

To the Melbourne Exchange Nice Guys, my international family. Even though you are far away, you are still a part of my daily life.

Y sobre todo a los bebés y sus papás, su participación e interés es lo que hace posible el trabajo que hacemos en el Laboratorio de Infantes.

Índice

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
Capítulo 1 Inicios del lenguaje	4
La prelectura en los infantes	7
Capítulo 2 Lectura conjunta	9
Capítulo 3 La narración en la lectura conjunta	13
Capítulo 4 Justificación y propósitos	18
Capítulo 5 Método	20
Participantes	20
Medidas	20
Materiales.....	22
Instrumentos	23
Cuestionario Sociodemográfico	23
Escala de Inteligencia Weschler para Prescolar y Primaria III (WPPSI-III).....	23
Inventario de Narración Conjunta	24
Escenario	25
Procedimiento	25
Tratamiento de los datos.....	26
Capítulo 6 Resultados	28
Componentes de la Narración.....	28
CIV y Producción Verbal	35
Lenguaje y narración.....	35
Capítulo 7 Discusión	39
Referencias	55
Anexo. Manual de uso del Inventario de Narración Conjunta	60

RESUMEN

La lectura conjunta es una tarea de interacción entre un adulto y un infante, en la cual los niños tienen sus primeras experiencias de lectura, realizan narraciones orales más complejas que aquellas realizadas en el habla cotidiana y emplean un lenguaje más complejo que en otros contextos. En la lectura conjunta, los cuidadores utilizan estrategias que estimulan el aprendizaje de vocabulario, formación de conceptos, uso de los libros y favorecen la participación verbal activa de los infantes por medio de un diálogo interactivo.

El presente trabajo tiene como propósito aportar información sobre datos cuantitativos así como cualitativos de la narración en una tarea de lectura conjunta, donde adulto e infante cuentan una historia a partir de un material ilustrado. Se hicieron videograbaciones de la tarea entre infantes de 30 meses y sus cuidadores; a partir de ellos se hizo un registro de la producción verbal del infante, CIV y el análisis de los componentes de la narración.

Los resultados de la presente investigación muestran los datos descriptivos del CIV y la producción verbal del infante en una tarea de lectura conjunta, así como de los componentes de la narración de ambos participantes en dicha tarea. Se encontró una relación entre los componentes de la narración del adulto con los del infante en la lectura conjunta, así como con el CIV y la producción verbal del infante. Se encontraron como variables predictoras para los componentes de la narración del infante, la diversidad de palabras del infante –Type- y la participación activa del adulto durante la tarea.

Palabras clave: desarrollo, narración, lenguaje, producción verbal, lectura conjunta.

INTRODUCCIÓN

La habilidad para involucrarse en una conducta de narración requiere destrezas cognitivas, sociales y lingüísticas, necesarias para conocer los elementos que componen la historia y ordénalos en una secuencia lógica, para que a partir de eso el narrador pueda comunicar el contenido de tal forma que pueda ser entendido con facilidad. Lo que implica que para realizar una narración, los infantes requieren un repertorio lingüístico amplio no sólo para comprender la historia, sino también para comunicarla de forma eficaz, que en edades previas a la explosión del lenguaje no sería posible. Alrededor de los 30 meses los infantes tienen un repertorio léxico relativamente amplio, con el que emiten frases que son comprendidas por el adulto, el cual puede ser medido tanto en el total de palabras producidas –Token- como en la riqueza léxica –Type-.

Así mismo, antes de los 4 años, los infantes aún no son capaces de leer, pero utilizan las pistas físicas y visuales para conocer el significado de lo que está plasmado en los libros, además aprenden los principios de la lectura, como el uso adecuado de los libros, la direccionalidad del texto y el reconocimiento de la letra impresa; sin embargo, todavía es necesaria la mediación de personas más letradas que les guíen en su narración, por ello tareas como la lectura conjunta de libros ilustrados favorecen las habilidades narrativas y el desarrollo lingüístico de los infantes.

No es suficiente con que el adulto lea en voz alta un texto para promover que el infante aprenda a leer a partir de la lectura conjunta, es necesario ir más allá de la información en el texto o las ilustraciones, para así involucrar de forma activa al infante en la narración. Se ha visto que las conductas de los padres en tareas de lectura conjunta están relacionadas con el desarrollo lingüístico de los niños pequeños.

El presente trabajo se propuso aportar información acerca de las narraciones de los infantes a los 30 meses, una vez que se ha dado la explosión del vocabulario y previo a la escolarización formal, elaborando un catálogo conductual que valora los componentes de la narración en la lectura conjunta divididos en cuatro áreas: manejo de material, participación conjunta, contenido y secuencia de la narración. Así mismo se quiso conocer cómo es la relación entre la narración de los adultos con la de los infantes. Y como último propósito, conocer la relación entre la narración de los infantes con su Coeficiente Intelectual Verbal y con su producción verbal en la lectura conjunta.

En el primer capítulo se hace una revisión acerca del lenguaje oral y escrito, sus principales características y el desarrollo de los mismos. En el segundo capítulo se describe la tarea de lectura conjunta, las conductas que realizan ambos participantes durante la tarea y estudios sobre la relación entre la lectura y el lenguaje de los infantes a lo largo del tercer capítulo se presenta cómo es la estructura de la narración en la lectura conjunta y los componentes de la narración en la lectura conjunta.

En el cuarto capítulo están escritos la justificación del estudio, propósitos, participantes, medidas, materiales, instrumentos, escenario y el procedimiento. En el quinto capítulo se reportan los resultados obtenidos en el estudio. En el sexto capítulo se discuten los resultados obtenidos, aportaciones, las limitaciones, sugerencias para futuras investigaciones y conclusiones.

Capítulo 1 Inicios del lenguaje

El lenguaje es un sistema de códigos compartidos que sirve como instrumento para comunicar, representar y organizar el conocimiento, el cual ocurre gracias a la confluencia de aspectos biológicos, cognitivos, psicosociales y del entorno (Alva, 2002; del Río, 1987). Está conformado por palabras o vocabulario, su combinación para formar frases, sus significados o conceptos, la forma de expresarlas correctamente y el uso que se hace de todas ellas. Todos estos componentes implican tanto el proceso de comprensión como el de producción, los cuales están estrechamente relacionados entre sí, siendo su principal función descifrar y transferir información para que pueda darse la comunicación (Alva, 2002; Özyıldırım, 2009).

La comprensión es la capacidad receptiva para interpretar la información, mientras que la producción es la expresión de vocabulario que se combina de forma lógica para así elaborar ideas, a través del cual denominamos objetos, acontecimientos, experiencias y sensaciones, hacemos referencia a algo o alguien, preguntas, expresamos estados afectivo-emocionales o el conocimiento de algún tema (Alva, 2002; Granados-Ramos, Torres-Morales, Cervantes-Méndez, Castañeda-Villa y Romero-Esquiliano, 2013; Sternberg y Sternberg, 2012).

Ambos procesos del lenguaje pueden presentarse en dos formatos: oral y escrito, en donde el primero incluye hablar y escuchar, y el segundo escribir y leer. Estos procesos dependen del vocabulario que posee el niño, el cual se adquiere a través de las oportunidades para practicar el lenguaje y comunicarse de forma efectiva (Alva, 2002). La habilidad de utilizar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día, empleando los procesos de comprensión y de

producción, tanto en el formato oral como el escrito, es conocida como Cociente Intelectual Verbal (Alva, 2002; Mata, Gallego y Mierles, 2007; Sattler, 1988; Vega y Macotela, 2007). Esta habilidad permite a los infantes usar efectivamente el lenguaje con el fin de expresar significados, responder a las instrucciones o preguntas realizadas en un diálogo (Granados-Ramos et al., 2013; Sattler, 1988).

Para llegar al dominio del Cociente Intelectual Verbal, los seres humanos deben aprender los elementos, reglas y estructura de las convenciones del sistema lingüístico y que debido a la interacción con personas más experimentadas en el lenguaje, los infantes descubren el significado de las palabras –semántica-, la forma en que el significado es representado –fonología, morfología y sintaxis- y cómo es usado el lenguaje para llegar a la comunicación –pragmática- (Alva, 2002; Brandone, Salkind, Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2006). El dominio de la habilidad lingüística inicia por una etapa preverbal en la que se dan las primeras formas de comunicación. Esta etapa está basada en procedimientos no verbales previos al lenguaje, que incluyen el balbuceo, llanto, sonrisas y gestos, los cuales progresivamente derivan en habilidades lingüísticas más complejas, preparando al infante para comprender y producir el lenguaje (Arias-Trejo y Hernández-Padilla, 2007).

Entre los 12 y 18 meses los infantes entran a la etapa verbal, marcada por la aparición de las primeras palabras, las cuales se encuentran ligadas a la experiencia propia del infante, y que gracias a la interacción con su entorno, los infantes incorporan gradual y lentamente nuevas palabras a su repertorio léxico o vocabulario (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001).

Alrededor de los 18 y 24 meses se da un fenómeno conocido como Explosión del

Vocabulario, en el cual ocurre un cambio significativo en la tasa de aprendizaje y emisión de palabras, pasando de una producción de 50 palabras a 200 o más en un corto periodo de tiempo (Padilla y Alva, 2015); poco después, los infantes empiezan a estructurar frases y preguntas (Brandone, Salkind, Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2006) y cerca de los 30 meses incrementan la emisión de frases. Estas frases dichas por los infantes son comprendidas por el adulto, a pesar de que la sintaxis de las mismas no sea como la de un hablante experimentado, ya que comenten errores como la omisión de artículos y preposiciones, o la correspondencia de género y número (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001). A los 30 meses, los infantes suelen ser capaces de responder a preguntas hechas por el otro narrador e integrarse en pequeños diálogos, hablar sobre una cantidad limitada de temas y en especial, aprenden a adoptar turnos en una conversación (Owens, 2003).

Los infantes a los dos años y medio utilizan el lenguaje oral para comunicarse con otras personas; sin embargo, la comprensión del lenguaje escrito está por iniciar. Antes de aprender a leer, es necesario que los infantes aprendan a utilizar el lenguaje oral para hablar de objetos que no están presentes (Santrock, 2006). Las habilidades de comprensión y producción del lenguaje oral constituyen un prerrequisito que antecede a la lectoescritura, ya que sienta las bases para iniciar el proceso lector. Se ha encontrado evidencia de que el tamaño del vocabulario (Snow y Oh, 2011), al igual que el Cociente Intelectual Verbal (Bohórquez, Cabal y Quijano, 2014), están relacionados con las habilidades literarias posteriores, siendo predictores de la comprensión lectora.

La prelectura en los infantes

La lectura es una habilidad de tipo lingüístico que exige el procesamiento de un lenguaje, en el que la persona debe aprender a decodificar el material impreso, es decir, debe procesar y traducir letras o imágenes al lenguaje oral (Owens, 2003; Treiman y Kessler, 2009). Por ello es necesario que los seres humanos desarrollen sus habilidades de comprensión y producción del lenguaje oral, para comprender y producir el lenguaje escrito.

Así como en el desarrollo del lenguaje oral existe una etapa prelingüística, para la lectura existe una etapa prelectora, en la cual los infantes adquieren habilidades generales y conocimientos sobre el lenguaje escrito antes de la instrucción formal (Acosta, Moreno y Axpe, 2013; Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009). De acuerdo con Castillo (2014) y Levin y Villeneuve (2011) la etapa prelectora inicia en los primeros cuatro años de vida, en donde los seres humanos tienen las primeras aproximaciones con materiales escritos; los infantes aún no conocen los símbolos gráficos, pero son capaces de realizar sus primeras lecturas al interpretar las imágenes en los libros.

Los infantes prelectores disfrutan mirando libros y que se los lean; aprenden palabras al mirar objetos como libros ilustrados, señales de tráfico y logotipos (Levin y Villeneuve, 2011). Al inicio, los infantes prelectores usan las pistas físicas y visuales que están alrededor de lo impreso para determinar el significado de lo que está plasmado, como al ver libros ilustrados, donde los infantes pueden conocer el significado de la historia al observar los dibujos (Owens, 2003).

En esta etapa es cuando se aprenden habilidades generales para el uso adecuado de los libros, lo cual incluye sostenerlos orientando las páginas en la misma dirección que el texto o las imágenes, pasar las páginas de derecha a izquierda y conocer la direccionalidad del texto (Acosta et al., 2013; Armbruster, Lehr y Osborn, 2003; Muñoz, Bastidas y Gómez, 2012; Reyes y Pérez, 2014; Zuckerman y Augustyn, 2011). De acuerdo con Armbruster et al., (2003) al final del preescolar, los niños conocen las partes de un libro y cómo se sostienen y leen, identifican el título de la historia y siguen las imágenes de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo. Muñoz et al. (2012) afirman que los infantes son capaces de aprender sobre las convenciones de la lectura mucho antes de la instrucción formal, en contextos de la vida diaria, a través de la participación activa con personas más letradas.

De igual manera, los infantes prelectores aprenden la estructura de las historias, el reconocimiento de la función de lo impreso o *print awareness* y a apreciar el placer de la lectura (Castillo, 2014; Duursma, Augustyn y Zuckerman, 2008; Levin y Villeneuve, 2011; Zuckerman y Augustyn, 2011). Esto quiere decir que antes de los cuatro años todavía no logran leer un texto escrito, pero sí son capaces de narrar historias a partir de la interpretación de las imágenes plasmadas en libros, revistas, siendo este el primer escalón para la lectura formal (Levin y Villeneuve, 2011).

Sin embargo, los infantes prelectores precisan de la participación activa con un adulto para que les guíe en su aprendizaje sobre el lenguaje escrito y el uso de los libros, de allí la importancia de la lectura conjunta de libros ilustrados.

Capítulo 2 Lectura conjunta

La lectura conjunta es una tarea de interacción entre un infante, generalmente prelector, y un adulto, donde ambos observan, leen y narran en voz alta una historia a partir de libros compuestos por imágenes y/o letras, siendo el adulto el que suele darle dirección y propósito a la actividad, de una manera sensible al nivel de desarrollo del infante (Arias, 2014; Castillo, 2014; Goikoetxea-Iraola y Martínez-Pereña, 2015).

Se trata de una práctica espontánea y, en algunos casos, rutinaria que realizan muchos adultos con los niños en el propio hogar o más tarde en la escuela, empleando libros usualmente narrativos con ilustraciones. La lectura conjunta es 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 (Goikoetxea-Iraola y Martínez-Pereña, 2015).

Esta tarea ha sido considerada como una interfase entre el lenguaje oral y el escrito que promueve el aprendizaje de la comprensión y del razonamiento, dado que a partir de la interacción con un adulto, los infantes tienen sus primeras experiencias de lectura, en las que se ven expuestos a conceptos impresos básicos, como las primeras letras e incluso sus nombres, así como a narraciones en donde se muestra una sintaxis y vocabulario más complejos que en el habla cotidiano (Arias, 2014; Karrass y Braungart-Rieker, 2005; McGee, 2013; Reese y Cox, 1999; Zuckerman y Augustyn, 2011).

De acuerdo con Fletcher y Reese (2005), la lectura conjunta de libros ilustrados constituye un excelente contexto para el aprendizaje de vocabulario novedoso porque se enfoca por completo en la historia. Dado que los libros poseen un rico bagaje de objetos

y ambientes novedosos, los padres al narrarle a sus hijos pueden introducir nuevo vocabulario a través de las etiquetas empleadas para nombrar a los objetos y ambientes que se encuentran en el libro (Karrass y Braungart-Rieker, 2005; Vega y Macotela, 2007).

La lectura conjunta tiene un impacto en el vocabulario productivo de los infantes, debido a que a lo largo de esta actividad los padres hacen comentarios y realizan preguntas sobre las imágenes que se presentan en el libro, empleando un lenguaje más complejo, en comparación con otros contextos de interacción (Fletcher y Reese, 2005; Topping, 1989);-el lenguaje de los adultos ha resultado un predictor del lenguaje de los infantes durante la tarea (Karrass y Braungart-Rieker, 2005; Valdés, 2015).

Se ha encontrado una relación entre la lectura conjunta y el lenguaje de infantes prelectores, inclusive en edades tan tempranas como los ocho meses. En el estudio de Karrass y Braungart-Rieker (2005), participaron 87 infantes de 4, 8, 12 y 16 meses junto con sus padres, se quiso observar si la lectura conjunta a los cuatro y ocho meses influía en las habilidades lingüísticas posteriores, a los 12 y 16 meses. Se utilizó el *Infant Care and Activity Sheet* para evaluar la frecuencia y la duración de la lectura entre infante y cuidador; ambas registradas por los padres. Para obtener la medida de desarrollo se utilizaron las subescalas expresivas y receptivas de la Escala Mental de Bayley y del Inventario Secuenciado del Desarrollo de Comunicación-Revisado (SICD). Se vio que la ausencia o presencia de la lectura conjunta a los cuatro meses no tenía relación con las habilidades posteriores; sin embargo, a los ocho meses sí estuvo asociada con las habilidades lingüísticas expresivas a los 12 y 16 meses, siendo un predictor de la competencia lingüística en los infantes en los primeros ocho meses de edad.

Otro descubrimiento del estudio de Karrass y Braungart-Rieker (2005) fue que la lectura conjunta estuvo relacionada con el lenguaje expresivo, pero no con el lenguaje receptivo. Los autores atribuyen este resultado a que los padres que leen a sus hijos tienen estilos de lectura diferentes, en donde las diferencias cualitativas en la narración del adulto, que incluyen la secuencia de lectura, hacer preguntas, utilizar etiquetas y dar retroalimentación, pueden estar impactando en las habilidades lingüísticas del infante. Uno de los sesgos que influyen en los resultados del estudio fue la deseabilidad social de los padres al llenar los reportes parentales. Por ello se han empleado otros métodos, como la observación directa, para valorar las diversas variables que intervienen en la lectura conjunta.

En el estudio de Valdés (2015) se analizó la producción verbal entre cuidador e infante en una tarea de lectura conjunta. Participaron infantes de 30 meses a los que se les proporcionó, junto a sus cuidadores el libro *A boy, a dog and a frog* (Mayer, 1967). En su estudio se analizó el discurso de ambos participantes tomando en cuenta la cantidad y diversidad de palabras en la interacción. Para esto se utilizaron las medidas *Token* y *Type*, donde la primera se refiere al número total de palabras emitidas en la narración y la segunda a la amplitud en el vocabulario, es decir, todas las palabras diferentes que dijeron los participantes (Alva, 2004; Valdés, 2015). Se evaluó la complejidad verbal a partir de la categorización gramatical del discurso de ambos participantes; se agruparon todas las palabras dichas en la narración en nueve categorías: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, artículo, pronombre, preposición, conjunción e interjección. En cuanto a la complejidad verbal, las categorías gramaticales más empleadas por ambos participantes durante la tarea de lectura conjunta fueron

sustantivos y verbos. A partir de sus resultados se encontró que la cantidad y diversidad de palabras utilizadas por el cuidador tiene una relación positiva en la cantidad y diversidad de palabras que el infante produce, siendo la producción verbal al igual que la complejidad lingüística de los padres predictores de las habilidades lingüísticas en los infantes.

Sin embargo, tal como mencionan Fletcher y Reese (2005), Whitehurst et al., (1994) y Zuckerman y Augustyn (2011), no es suficiente simplemente leer en voz alta un texto para promover el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en los niños; es necesario ir más allá de la información en el texto o las ilustraciones, para así involucrar de forma activa al infante en la narración hecha durante la lectura conjunta. Esto puede incluir hacer conexiones relacionadas con el niño –e.g. “te gusta este helado”-, explicar las emociones –e.g. “él lloró porque estaba triste”-, animar al infante y hacer preguntas acerca de la historia, las cuales son aproximaciones efectivas para mejorar el lenguaje de los infantes (Harris y Rothstein, 2014; Zuckerman y Augustyn, 2011). Se han hecho diversas investigaciones sobre la cantidad (Whitehurst et al., 1988) y el tipo (Haden, Haine y Fivush, 1997; Harris y Rothstein, 2014) de preguntas que las madres realizan durante la lectura conjunta, a partir de las cuales se han propuesto clasificaciones sobre los estilos maternos de narración en la lectura conjunta, lo que muestra la importancia de este tipo de interacción en la tarea

Asimismo, el lenguaje empleado en las narraciones hechas en la lectura conjunta es diferente al de otros contextos de interacción, en el que se emplea un lenguaje descontextualizado, debido a que los referentes no están necesariamente presentes en el medio en donde se desenvuelve el lector, en el cual se desplaza de las figuras

plasmadas a conceptos y experiencias no representados en las imágenes, como un niño de la ciudad al que se le lee sobre animales de la granja, los personajes de esa historia no están en el contexto que le rodea; sin embargo, logra aprender sobre ellos a partir de los libros, por lo que puede emplearse como un medio didáctico para aprender y adquirir el lenguaje oral y escrito (Fletcher y Reese, 2005; Gest, Freeman, Domitrovich y Welsh, 2004; González, 2007; Karrass y Braungart-Rieker, 2005; Ortiz, Stowe y Arnold, 2001; Salsa y Peralta, 2009). Dada la relación que existe entre el desarrollo lingüístico de los infantes con la lectura conjunta entre adulto e infante, se requiere conocer cómo son las narraciones de los infantes y los adultos en la tarea.

Capítulo 3 La narración en la lectura conjunta

Las narraciones orales consisten en un flujo ininterrumpido de lenguaje en el cual se ordena la información en sucesos en el tiempo de forma coherente y significativa, creando con esto una acción o trama, la cual pretende captar y mantener el interés del oyente. En las narraciones, las personas exponen sus experiencias personales, historias inventadas, películas, programas de televisión y cuentos (Castillo, 2014; Owens, 2003).

Las narraciones son una fuente importante de información sobre el funcionamiento social y lingüístico del infante, porque exige la habilidad de tener en cuenta las necesidades informativas del oyente y utilizar formas lingüísticas con finalidades comunicativas (Acosta, Moreno y Axpe, 2013). La habilidad de los infantes para involucrarse en una conducta de narración requiere conocimientos sobre cómo interpretar y reconstruir la información, por tanto, entender y producir adecuadamente

una narración no sólo significa comprender y emitir partes de ésta, ya sea en forma de palabras o frases, sino también unir ideas y sintetizarlas para formar otras ideas más globales que posibilitan la conexión entre las distintas partes que lo componen, para así crear una representación mental coherente de la historia (Contreras González y Soriano Ferrer, 2004; Harris y Schroeder, 2012; Landaeta, Julia, Tirapegui, Mercedes y Guzmán, 2009).

Esta habilidad narrativa requiere destrezas cognitivas, sociales y lingüísticas, para conocer los elementos que componen la historia y ordénalos en una secuencia lógica, y que a partir de eso el narrador pueda comunicar el contenido de tal forma que pueda ser entendido con facilidad (Castillo, 2014; Contreras González y Soriano Ferrer, 2004). De acuerdo con Mandler y Johnson (1977), las personas construyen la estructura interna de las narraciones a partir de dos fuentes: escuchar muchas historias o de la propia experiencia. Sin embargo, para los infantes prelectores todavía es necesaria la mediación de personas más letradas que les guíen en su narración; por ello, tareas como la lectura conjunta de libros ilustrados favorecen las habilidades lingüísticas de los infantes, especialmente la habilidad narrativa.

El lenguaje del infante está relacionado con la secuencia y el contenido de su narración; se ha visto que las narraciones de los niños con problemas en el lenguaje son más cortas, dado que tienen menos información en comparación con las historias contadas por sus pares sin dificultades lingüísticas, pues manifiestan problemas en la coherencia y organización de las narraciones (Pérez-Pérez, 1997).

Dentro de la narración, se presenta una estructura interna, que Harris y Rothstein

(2014) y Harris y Schroeder (2012) denominan *Story Grammar Elements* o Elementos de la Historia, gracias a la cual las personas pueden entender y hacer narraciones de forma coherente y clara. Estos elementos de la historia son: un personaje bien descrito, escenarios, acciones, metas, consecuencias, diálogos y respuestas internas, las cuales incluyen emociones o pensamientos de los personajes. De acuerdo con Romero y Gómez (2013) la expresión de emociones en infantes de 3 a 6 años aún no son reconocidas por el infante como elementos necesarios para la narración de una historia y que su aparición como complejidad aumentan con la edad.

El propósito del estudio de Harris y Rothstein (2014) fue observar cómo las madres estructuran y guían una interacción en la lectura conjunta; así como observar la participación de los preescolares en la tarea. Participaron ocho díadas madre-infante, donde la edad de los infantes varía entre los 36 y 60 meses. Se observó la frecuencia de los elementos de la historia que utilizaban madre e hijo. Encontraron que las madres empleaban una variedad de elementos de la historia cuando leen a sus hijos, haciendo énfasis en las acciones de los personajes, el uso de diálogos y la referencia a las metas de la historia; para suscitar contribuciones de sus hijos, emplearon declaraciones de re-enfoque, preguntas generales y reforzamiento cuando se daba la participación del niño. En cuanto a los infantes, produjeron menores comentarios sobre los libros que sus madres y, al igual que ellas, comentaron sobre las acciones de los personajes e hicieron énfasis en los diálogos. De igual manera, se vio una relación entre los elementos de la historia que emplea la madre con los del infante, resultados que coinciden con un estudio previo pero en interacción de juego libre entre madre e infante (Harris y Schroeder, 2012).

Castillo (2014) resalta la importancia del uso de onomatopeyas como parte del

contenido de las narraciones, dado que constituyen un recurso expresivo de estados de ánimo e imitación de sonidos. De acuerdo con Heinze, Prieto, Sampaio y Gonçalves (2007), las onomatopeyas también son utilizadas como captadores de la atención. De igual manera, Armbruster et al. (2003) y McGee (2013) consideran significativo que en las narraciones se haga una relación de la historia con la vida del infante, para así involucrarlo en la tarea y que participe de forma activa en la narración.

Para que el contenido de la historia pueda ser comprendido, las narraciones tienen una organización, la cual está ordenada cronológicamente en sucesos en el tiempo. Estos sucesos, o serie de acciones, se desarrollan en tres momentos: un evento inicial en el cual se da la presentación de los hechos, acción, lugar y personajes, en donde se revela un problema; el nudo, que es cuando se presentan intentos de resolver el problema, usualmente frustrado por obstáculos, en el cual aparecen una serie de acciones y peripecias por las que el personaje o personajes atraviesan; y un final en el que se da una aclaración a los hechos con una resolución del problema, donde se revela la reacción del personaje principal a la resolución del problema (Castillo, 2014; McGee, 2013). Además, un elemento importante a considerar como parte de la secuencia de la narración en la lectura conjunta es atribuirle un título a la historia, pues permite conocer la estructura en la cual se debe realizar la narración, en donde el título marca el principio de la historia y da un indicio sobre el tema de la misma; sin embargo, se ha visto que en la lectura oral de niños de 5 y 6 años es una conducta de baja aparición si esta actividad es hecha de forma espontánea por los narradores (Muñoz et al., 2012).

Narrar una historia organizada en sucesos en el tiempo supone un proceso que se construye con la edad, el cual ayuda a las personas a organizar sus experiencias en

episodios temporales y espaciales significativos, que en los infantes permite lograr el acceso a las primeras relaciones causales, los antecedentes y consecuentes de aquello que ocurre con los personajes (González, 2007; Özyıldırım, 2009). Esta secuencia se desarrolla en tres etapas: no estructuración, transición y estructuración. En la etapa de no estructuración los infantes no presentan ninguno de los momentos de la historia, dado que sólo narran hechos aislados y/o algunos elementos de la historia y es característico de infantes de 3 años. Cuando los infantes están en la etapa de transición relatan al menos uno de los momentos de la historia, y en caso de decir los tres momentos de la historia, éstos todavía no se encuentran ordenados cronológicamente; esta etapa no es característica de una edad determinada, aunque se observa en infantes de 4 y 5 años. Por último, se considera que un infante está en una fase de estructuración cuando plantea una consideración global de la historia, que es cuando se unifica la narración; lo que quiere decir que la historia narrada por el infante está organizada cronológicamente con base en los tres momentos de la historia, la cual se inicia alrededor de los 4 años y continúa desarrollándose en edades posteriores (Landaeta y Coloma, 2009; Pérez-Pérez, 1997).

La lectura conjunta de libros ilustrados ha sido considerada como una interfase entre el lenguaje oral y el escrito, en la que la guía del adulto ayuda a los infantes prelectores a conocer las normas básicas de la lectura, a realizar narraciones de forma coherente y ordenada a partir de imágenes y promueve las habilidades lingüísticas de los infantes. La producción narrativa ha demostrado ser un predictor sensible del desarrollo del lenguaje en niños escolarizados (Acosta et al., 2013), por lo que su valor diagnóstico es importante. En este sentido, la evaluación de la narrativa proporciona

abundante información sobre las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños. Esto implica que existen componentes que están presentes en la narración de ambos participantes en la lectura conjunta, que involucran comportamientos lectores, de interacción y de la estructura de la narración.

Capítulo 4 Justificación y propósitos

La lectura conjunta es una actividad en la cual los adultos promueven la producción verbal de los infantes, considerada como una de las tareas más importantes para promover el lenguaje oral y el escrito. Para el estudio de la lectura conjunta se han empleado métodos cuantitativos en los que se registran la frecuencia y duración de la tarea, así como la producción y complejidad verbal que emplean tanto el adulto como el infante. Otros estudios de tipo cualitativo se han enfocado en conocer aspectos específicos de la interacción, el contenido de las narraciones y la secuencia de las mismas. Sin embargo, ninguna investigación se ha dado a la tarea de unir estos aspectos en su análisis, por ello el propósito de este estudio fue utilizar medidas tanto cuantitativas como cualitativas, con el fin de conocer su relación entre sí.

Como medidas cuantitativas se emplearon el CIV y la producción verbal en la tarea de los infantes. Como medida cualitativa se consideraron cuatro componentes de la narración en la lectura conjunta: el manejo de material, participación conjunta, contenido y secuencia de la narración.

Para la presente investigación se tuvieron como propósitos generales:

- Conocer la relación entre los componentes de la narración del adulto con los componentes de la narración de los infantes a los 30 meses en una tarea de lectura conjunta.
- Conocer la relación entre los componentes de la narración en la lectura conjunta de los infantes con sus habilidades lingüísticas –CIV y producción verbal-.

Como propósitos específicos se tuvieron los siguientes:

- Describir la presencia de los componentes de la narración -manejo del material, contenido, secuencia y participación conjunta- del adulto en una tarea de lectura conjunta.
- Describir la presencia de los componentes de la narración -manejo del material, contenido, secuencia y participación- de infantes prelectores en una tarea de lectura conjunta a los 30 meses de edad.
- Conocer los datos descriptivos del Cociente Intelectual verbal -vocabulario receptivo, información y denominaciones- de los infantes a los 30 meses.
- Conocer los datos descriptivos de la producción verbal -Type y Token- de los infantes a los 30 meses.
- Determinar si los puntajes del Cociente Intelectual Verbal, de producción verbal y de participación del adulto son predictores confiables del puntaje total de los componentes de la narración del infante.

Capítulo 5 Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por 31 infantes, 16 de sexo masculino y 15 de sexo femenino, con una media de edad de 30.04 meses (DE= .56), acompañados por sus cuidadores principales de los cuales 26 fueron mujeres y 5 hombres, con una media de edad de 32.84 años (DE=6.27). Los infantes fueron mexicanos monolingües del español, todos de desarrollo típico, es decir, que no tuvieron alteraciones auditivas o visuales así como problemas pre, peri o posnatales. Los datos fueron reportados por los cuidadores mediante el cuestionario sociodemográfico de Alva y Arboleda (1990).

Los participantes fueron invitados en el Museo de Ciencias UNIVERSUM, así como con carteles de difusión en la Gaceta de la UNAM y en el Sistema de Transporte Colectivo Metro y el Sistema Metrobús de la Ciudad de México, para colaborar en el Laboratorio de Infantes.

Medidas

Para este estudio se obtuvieron las siguientes medidas: Cociente Intelectual Verbal, Producción Verbal durante la tarea de lectura conjunta y Componentes de la Narración de ambos participantes en la tarea.

El *Cociente Intelectual Verbal* (CIV) es la habilidad de los infantes para pensar utilizando palabras y usar efectivamente el lenguaje con el fin de expresar significados. Para su medición se empleó la *Escala de Inteligencia Weschler para Preescolar y Primaria III* (WPPSI-III). Se utilizaron las tres subescalas que evalúan el Cociente

Intelectual Verbal (CIV), las cuales son Vocabulario Receptivo, Información y Denominaciones. La subescala de Vocabulario Receptivo mide la capacidad de formación de conceptos verbales y el conocimiento de palabras que demuestra el niño. La subescala de Información mide la capacidad del niño para adquirir, conservar y recuperar conocimientos referidos a hechos generales, extraídos del entorno que le rodea. Y la subescala de Denominaciones mide el conocimiento de palabras del infante.

El análisis de la *Producción Verbal* durante la tarea de lectura conjunta se realizó por medio de las medidas *Type*, la cual se refiere a la amplitud en el vocabulario, es decir, todas las palabras diferentes que son emitidas por los participantes; y la medida *Token*, que es el total de palabras emitidas (Alva, 2004; Valdés, 2015).

Los *Componentes de la Narración* en este estudio son el correcto uso del libro, la participación de ambos interlocutores en la narración, el empleo de los elementos de la historia narrados y la secuencia de la narración. Se midió con el Inventario de Narración Conjunta (INC), el cual es un catálogo conductual en el que se registraron las conductas del cuidador y el infante. El INC está dividido en 4 áreas en las que se observa el Manejo del material, el Contenido, la Secuencia y la Participación conjunta durante la tarea de lectura. A continuación se explican las áreas del INC y las conductas que lo componen.

1. *Manejo de material*: se observa el trato que el narrador le da al libro. Está compuesta por cuatro conductas las cuales valoran la orientación del libro en la misma dirección que las imágenes, pasar las páginas de derecha a izquierda, el cuidado del material y leer de izquierda a derecha de los participantes.
2. *Participación conjunta*: conductas de interacción entre ambos participantes

durante la narración. El área está compuesta por siete conductas que valoran la participación voluntaria, la intervención en la narración del otro participante, retroalimentación, hacer y responder preguntas, mantener la atención y permitir que el otro participante haga uso del material.

3. *Contenido*: se refiere a la identificación y uso de los elementos de la historia. Incluye siete conductas en las que se califica la presencia de los elementos de la historia, las cuales son: descripción de la mayoría de las ilustraciones, descripción del personaje principal y el secundario, la atribución de emociones a los personajes, uso de onomatopeyas, uso de diálogos de los personajes y hacer una relación de la historia con la vida del infante.
4. *Secuencia*: es el orden que el narrador le da a la historia, en cuando a los momentos básicos para un cuento, los cuales son inicio, nudo y desenlace. Para esta área se incluyó la mención del título de la historia como parte de la secuencia y que los momentos básicos estén organizados cronológicamente.

Materiales

Se empleó un libro sin contenido alfabético para realizar la tarea de lectura conjunta, *A boy, a dog and a frog* (Mayer, 1967). Este libro está compuesto por una serie de ilustraciones en blanco y negro que representan una secuencia narrativa, las cuales carecen de texto, donde se narra las aventuras de un niño, un perro y una rana. Para la videograbación de la tarea se utilizó una videocámara Canon Vixia HF M40.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico

Elaborado por Alva y Arboleda (1990) a partir del cual se obtuvieron los datos utilizados para los criterios de inclusión. Estos datos incluyen la fecha de nacimiento, sexo, antecedentes del desarrollo del infante –gestación, parto, enfermedades y problemas de audición y visión–, si asiste a la escuela, si se le habla en otro idioma, el principal cuidador en casa; así como datos sobre la escolaridad, ocupación y edad de ambos padres.

Escala de Inteligencia Weschler para Prescolar y Primaria III (WPPSI-III).

Es una adaptación de la Escala de Inteligencia Weschler para niños de 2.6 a 7.3 años, que evalúa el funcionamiento intelectual en los dominios cognitivos verbales y ejecutivos. Para esta investigación se utilizó el protocolo de evaluación para infantes de 30 a 47 meses, que incluye tres subpruebas: Vocabulario Receptivo, Información y Denominaciones. Para cada subprueba se obtiene una calificación natural que es transformada en puntuaciones escalares, donde la puntuación mínima es 1 y la máxima es 19. En esta prueba se obtiene una puntuación compuesta a partir de las subpruebas que comprenden la escala, esta puntuación compuesta es un índice del Cociente Intelectual Verbal, con el cual se puede conocer el percentil en el que se ubica el infante.

La confiabilidad se obtuvo por medio del método de división por mitades, para el CIV se obtuvo una $r=.95$; para la subescala de Vocabulario receptivo $r=.91$; Información $r=.92$; y Denominaciones $r=.87$. El error estándar del CIV fue de $r_{xx}=3.35$, para Vocabulario receptivo de $r_{xx}=1.12$, Información de $r_{xx}=1.14$ y Denominaciones $r_{xx}=1.07$.

En la subprueba de Vocabulario receptivo se le muestra al infante una lámina con cuatro imágenes y se le pide que señale aquella que el experimentador nombre en voz alta. La subprueba de Información está dividida en dos secciones: una en la que se emplean reactivos con dibujos y otra con reactivos verbales; en los primeros seis reactivos se le muestra al infante unas láminas y se le hacen preguntas con respecto a las mismas; en los reactivos verbales se hacen preguntas sobre el conocimiento general del niño. En la subprueba de Denominaciones el infante nombra los dibujos que aparecen en la libreta de estímulos.

Inventario de Narración Conjunta

Se utilizó el catálogo conductual Inventario de Narración Conjunta (INC) basado en el Cuestionario de Calificación Cualitativa de Lectura Conjunta (CCCuaLeC; González-Barba, Suárez y Alva, 2015) y el Sistema de Codificación de Conductas de Narración de la Madre y el Niño de Harris y Rothstein (2014), los cuales fueron adaptados para los propósitos de este estudio y las características del material ilustrado (ver Anexo).

El INC consta de 23 conductas distribuidas en 4 áreas. Para el registro de las conductas se puntúa cada reactivo con un 1 o un 0, anotando un 1 cuando la conducta fue llevada a cabo o un 0 cuando no se presenta. Para cada área se suman el total de conductas realizadas por el narrador, que al sumar las cuatro áreas dan el Total Global del catálogo por narrador. Para valorar la confiabilidad entre dos calificadores, se obtuvo una Kappa de Cohen del 34.28% de los videos. Se obtuvo un índice de concordancia entre $\kappa=.79$ y $.95$.

Escenario

Los participantes realizaron la actividad de Lectura Conjunta en la recepción del Laboratorio de Infantes, en la que se dispone de una mesa circular y dos sillas orientadas en dirección de la cámara, esto con el fin de lograr una videograbación en la cual ambos participantes y el libro pudieran ser vistos. El espacio cuenta con juguetes con los cuales el niño tiene la oportunidad de interactuar, con el fin de que se familiarice con el lugar y el investigador. La video cámara estuvo ubicada en un soporte enfrente de los participantes, a una altura de 1.60 metros y a 1.90 metros de distancia de la díada. Así mismo, dentro de la recepción se cuenta con otra mesa y cuatro sillas adecuadas al tamaño del infante, en la que se aplicó el WPPSI-III.

Procedimiento

El procedimiento de la tarea de lectura conjunta de la presente investigación está basado en el estudio de Valdés (2015), al cual se le agregó el uso de WPPSI-III y del catálogo INC. Para la realización de la tarea, los infantes y el cuidador fueron citados para asistir al Laboratorio de Infantes, donde se les dio un consentimiento informado, en el cual aceptaban su participación en el estudio y el empleo de los datos recabados para fines académicos y de investigación, posteriormente se les aplicó el Cuestionario Sociodemográfico.

Para la ejecución de la tarea de lectura conjunta los participantes se sentaron en una mesa y sillas de tamaño regular. La siguiente instrucción fue dada al cuidador antes de iniciar la videograbación: “le proporcionaremos un libro ilustrado que no contienen

palabras. Por favor, narre a su bebé una historia con base en los dibujos del libro y cuando haya terminado de contarle la historia, dé el libro al bebé y pídale que ahora sea él quien le cuente la historia a usted. Cuando terminen de contar ambas historias, por favor abra la puerta del cubículo en señal de que han concluido.”

El investigador realizó la aplicación de WPPSI-III en la misma recepción cuando la tarea de lectura conjunta concluyó, dándole al infante unos minutos de descanso entre ambas tareas. La aplicación se llevó a cabo en una segunda mesa, de espaldas a la madre y enfrente del investigador.

Una vez recabados los videos, se hizo la correspondiente transcripción de las emisiones tanto del cuidador como del infante, en donde se anotó la información referente al género del niño, número de meses y narrador. Se prosiguió a realizar el conteo del número de *Tokens* y *Types* emitidos por ambos participantes. De igual manera, se realizó la calificación con el catálogo conductual INC de los videos con la hoja de registro (ver Anexo).

Tratamiento de los datos

Se elaboró una base de datos en el programa SPSS versión 23, en donde se registró la información correspondiente a los datos sociodemográficos de los participantes, los puntajes obtenidos en la escala WPPSI-III por los infantes, el total de *Types* y *Tokens* de los infantes y las puntuaciones obtenidas para las cuatro áreas que abarcan el Inventario de Narración Conjunta tanto para el adulto como para el infante. Se obtuvieron los datos descriptivos de las variables estudiadas: frecuencias,

porcentajes, medias y desviación estándar. Se realizaron los procedimientos de estadística inferencial de correlación de Pearson y una regresión múltiple con el fin de llegar a los propósitos planteados en esta investigación.

Capítulo 6 Resultados

Los propósitos generales de la presente investigación fueron conocer la relación entre los componentes de la narración tanto del adulto con los del infante en una tarea de lectura conjunta; y conocer la relación entre el Cociente Intelectual Verbal y la Producción Verbal del infante con los componentes de la narración de ambos participantes. A continuación se presentan los resultados obtenidos, empezando por los resultados descriptivos referentes a los Componentes de la Narración en la Lectura Conjunta evaluados con el Inventario de Narración Conjunta, en donde se observan las conductas del adulto y el infante para cada área del catálogo. Posteriormente se presentan los datos descriptivos del Cociente Intelectual Verbal y la Producción Verbal y por último se exponen las correlaciones encontradas entre CIV, la Producción Verbal y los componentes de la narración.

Componentes de la Narración

Para conocer los componentes de la narración de ambos participantes se utilizó el Inventario de Narración Conjunta (INC), formado por cuatro áreas, que son: Manejo de material, Participación conjunta, Contenido y Secuencia. A partir de la calificación de los videos se obtuvo la media y desviación estándar del total global del catálogo conductual y de las áreas que abarca el INC. Para el adulto se encontró una media global de 17.48 (DE=2.46) y para el infante de 10.52 (DE=3.45), en donde el puntaje mínimo a obtener en el INC es 0 y el máximo de 23 (ver Tabla 1).

Tabla 1. Medias y desviación estándar del total global y las áreas que comprenden el INC para el adulto y el infante.

	Áreas INC									
	Adulto					Infante				
	Total	Manejo material	Participación conjunta	Contenido	Secuencia	Total	Manejo material	Participación conjunta	Contenido	Secuencia
Media	17.48	3.97	4.74	4.29	4.48	10.52	2.81	4.10	1.94	1.68
DE	2.461	.180	1.210	1.637	.508	3.453	1.078	1.193	1.436	1.166

De igual manera se obtuvo la frecuencia y porcentaje de las conductas presentadas por ambos narradores. A continuación se presenta el análisis de las respectivas áreas que comprenden el INC.

El área de Manejo de material fue valorada con cuatro conductas, con las que se obtuvo una media de 3.97 (DE=.18) para el adulto y de 2.81 (DE=1.07) para el infante (ver Tabla 1). En cuanto a los adultos, tres de las cuatro conductas fueron emitidas por todos los participantes, en donde la conducta de *Procura el cuidado del material* fue realizada por el 96.77% de los participantes (ver Figura 1). Por su parte, los infantes mostraron diferente número de frecuencia de conductas en comparación con los adultos. Se encontró que la conducta *Lee de izquierda a derecha* fue la que menos porcentaje de aparición tuvo en esta área con un 45.16%, seguida de *Pasa las páginas de derecha a izquierda* (67.77%), *Procura el cuidado del material* (70.96%) y *Orienta el libro en la misma dirección del texto* (96.77%) (ver Figura 1).

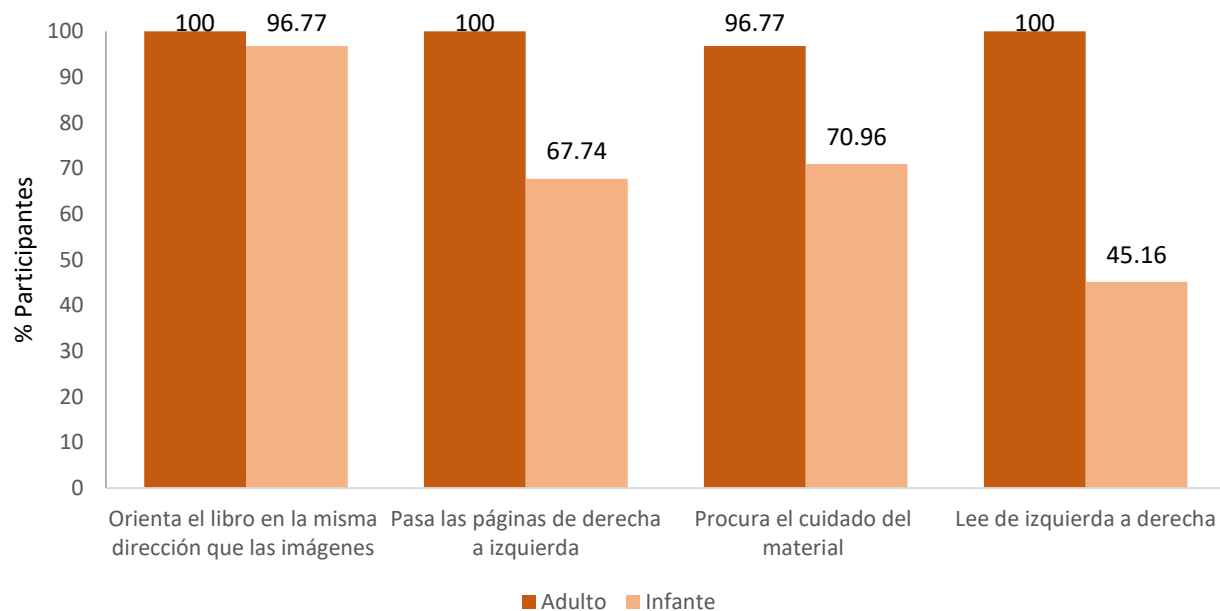


Figura 1. Porcentaje de participantes que presentan las conductas comprendidas en el área de Manejo de material.

En cuanto a las 7 conductas que valoran la Participación conjunta, se obtuvo una media de aparición de las mismas de 4.74 (DE=1.21) del cuidador y de 4.1 (DE=1.19) del infante en esta área (ver Tabla 1). Para los adultos, las conductas de mayor aparición en contraste con el infante fueron *Participa voluntariamente* (100% adulto, 67.74% infante), *Mantiene su atención mientras el otro interlocutor narra la historia* (100% adulto, 90.32% infante), *Hace preguntas sobre el contenido de la narración* (90.32% adulto, 29.03% infante) y *Proporciona frases para animar al otro narrador* (48.38% adulto, 0% infante). En contraparte, los infantes presentaron un mayor número de frecuencia para las conductas de *Permite que el otro participante haga uso del material* (64.51% adulto, 87.09% infante), *Responde verbalmente a las preguntas* (19.35% adulto, 77.41% infante), e *Interviene en la narración del otro participante* (51.61% adulto, 58.06% infante) (ver Figura 2).

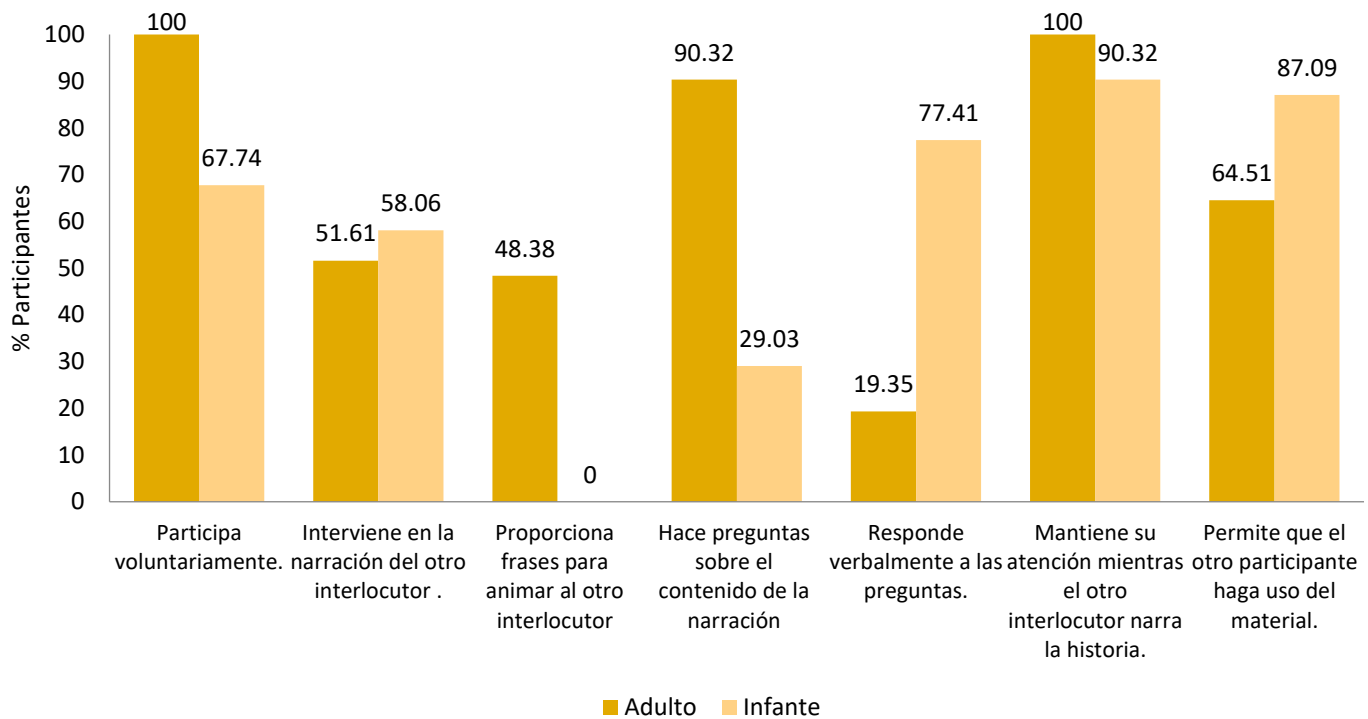


Figura 2. Porcentaje de participantes que presentan las conductas comprendidas en el área de Participación conjunta.

En el área de Contenido se obtuvo una media de 4.29 (DE=1.63) para el adulto y de 1.94 (DE=1.43) para el infante (ver Tabla 1). Esta área está comprendida por siete conductas, de las cuales la de mayor aparición en el adulto fue *Describe la mayoría de las ilustraciones* realizada por el 100% de los narradores adultos, seguida por *Atribuye emociones* (90.32%), *Emplea diálogos* (77.41%), *Utiliza onomatopeyas* (51.61%), *Describe al personaje principal* (51.61%), *Describe al personaje secundario* (45.16%) y *Hace una relación con la vida del infante* (12.90%). Para el infante, la conducta de mayor aparición fue *Atribuye emociones* con un 61.29% de aparición. La siguiente conducta con mayor frecuencia fue *Utiliza onomatopeyas* (38.7%), *Describe la mayoría de las ilustraciones* (32.25%), *Describe al personaje principal* (25.8%), *Emplea diálogos* (22.58%), *Describe al personaje secundario* (6.45%) y *Hace una relación con la vida del infante* (6.45%) (ver Figura 3).

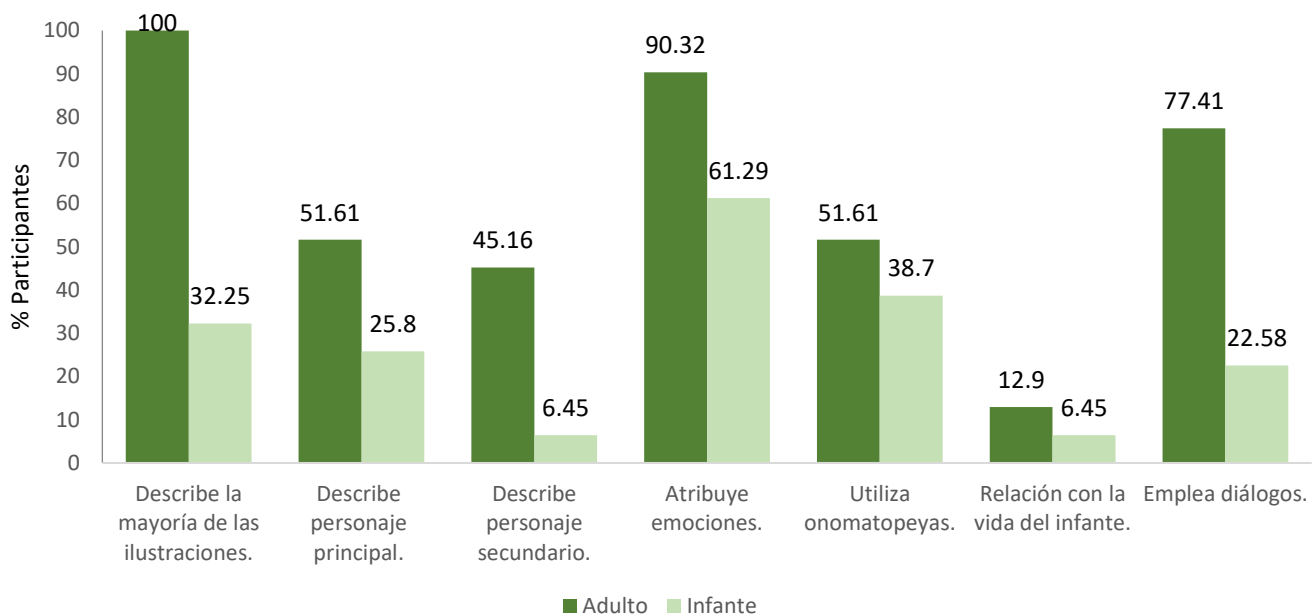


Figura 3. Porcentaje de participantes que presentan las conductas comprendidas en el área de Contenido.

El área de secuencia fue medida con 5 conductas. Del total de esta área se encontró una media de 4.48 (DE=.5) para el adulto y de 1.68 (DE=1.16) para el infante (ver Tabla 1). Cuatro de las cinco conductas emitidas por los narradores adultos las presentaron el 100%, con excepción de *Le da título a la historia*, la cual fue presentada por el 48.38% de los participantes. Se observó que la narración del 77.41% de los infantes presenta un nudo, siendo la conducta que más se presentó en esta área, el 48.38% presenta un desenlace y el 22.58% un inicio. El 12.9% de las narraciones estuvieron estructurada de inicio a desenlace y el 6.45% de los infantes le dio un título a la historia (ver Figura 4).

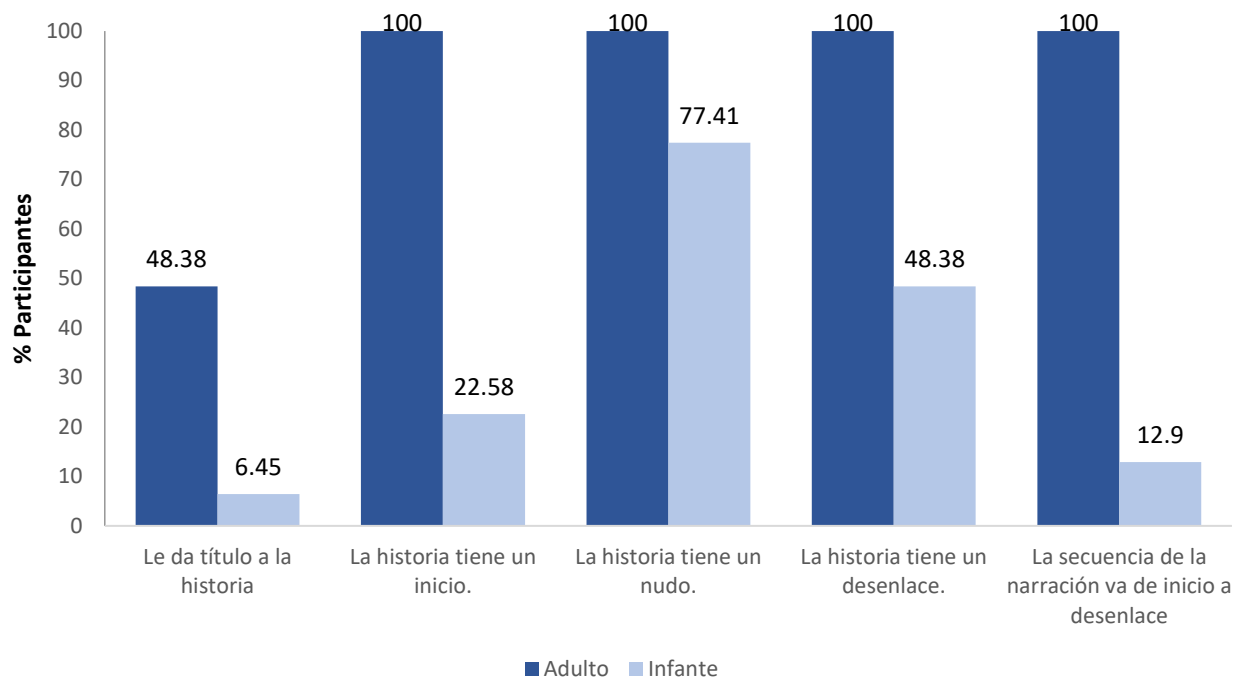


Figura 4. Porcentaje de participantes que presentan las conductas comprendidas en el área de Secuencia.

Con el fin de conocer la relación entre los componentes de la narración –manejo de material, participación conjunta, contenido y secuencia de la narración- del adulto con los del infante se realizó una correlación de Pearson. Para la obtención del Total global del INC se sumaron todas las conductas presentadas por participante que abarcan las cuatro áreas, siendo el máximo a obtener 23 y el mínimo 0. Se encontró que el Total global del INC del adulto con el área de Contenido del infante correlacionaron significativamente ($r=.367$, $p<.021$). En cuanto al Total global del infante, se encontró que está relacionado con la conductas de Participación conjunta del cuidador ($r= .567$, $p<.000$). El área de Participación conjunta del adulto, correlacionó con tres de las cuatro áreas del infante, Manejo de material ($r=.497$, $p<.002$), Contenido ($r=.431$, $p<.008$) y Secuencia ($r=.435$, $p<.007$) (ver Tabla 2). Las áreas de Contenido de ambos participantes estuvieron correlacionadas ($r=.363$, $p<.022$).

Por otro lado, el área de Secuencia del adulto tuvo una correlación negativa con el Total global del infante ($r=-.375$, $p<.019$) y con el área de Contenido del infante ($r=-.416$, $p<.011$) (ver Tabla 2). Dado que los resultados encontrados no fueron los esperados para estas variables, se hicieron correlaciones con los puntajes de los infantes ubicados en los percentiles 25 y 75, encontrado resultados significativos con los infantes que puntuaron más bajo (percentil 25) en el Total del INC ($r=-.380$, $p<.049$), específicamente en el área de Contenido ($r=-.558$, $p<.005$).

Tabla 2. Correlaciones entre los componentes de la narración del infante con los componentes de la narración del adulto

Infante	Adulto				
	Total INC	Manejo de material	Participación conjunta	Contenido	Secuencia
Total INC	ns	ns	.567**	ns	-.375*
Manejo de material	ns	ns	.497**	ns	ns
Participación conjunta	ns	ns	ns	ns	ns
Contenido	.367*	ns	.431**	.363*	-.413*
Secuencia	ns	ns	.435**	ns	ns

* $p<.05$; ** $p<.01$
 ns: no significativa.

CIV y Producción Verbal

El Cociente Intelectual Verbal (CIV) fue medido con la Escala de Inteligencia Weschler para Preescolar y Primaria (WPPSI-III) y la producción verbal durante la tarea mediante las medidas Type y Token de ambos participantes durante la tarea de Lectura Conjunta.

Se obtuvo una media del Cociente Intelectual Verbal de los infantes de 94.87 DE=9.11, y con una media de la suma de las puntuaciones escalares de 17.74 DE=3.27. La media individual de las subescalas que valoran el CIV fue: Vocabulario Receptivo M=9.16, DE=2.16; Información M=8.45, DE=1.82 y Denominaciones M=8.23 DE=3.9.

Para la producción verbal de los infantes durante la tarea de lectura conjunta se encontró una media de Types de 40.19, DE=19.78 y de Tokens de 107.58 DE=62.63. Para el adulto se obtuvo una media de Types de 204.55 DE=54.108 y de Tokens de 813.97, DE= 326.

Lenguaje y narración

Para conocer la relación entre el CIV y la Producción Verbal del infante con los Componentes de la Narración tanto para el infante como para el adulto, se realizó una correlación de Pearson. A partir de eso se obtuvieron las siguientes correlaciones.

El Cociente Intelectual Verbal fue medida con la Escala de Inteligencia Wechsler para Preescolar y Primaria III, la cual arroja una puntuación compuesta de CIV que al correlacionarlo con el total del Inventario de Narración Conjunta se encontró una relación

significativa de .346 ($p < .028$). Se halló una relación directa entre el total del área de Secuencia del infante del INC con las puntuaciones escalares de WPPSI-III de las subpruebas de Información ($r = .416$, $p < .010$) y Denominaciones ($r = .602$, $p < .000$). Así mismo, se encontró una correlación entre la subprueba de Denominaciones y el total del INC del infante ($r = .485$, $p < .003$) (ver Tabla 3).

En cuanto a la Producción Verbal del infante durante la tarea se obtuvieron correlaciones significativas con el Total del INC del infante con los Types ($r = .672$, $p < .000$) y con los Tokens ($r = .649$, $p < .000$) del infante. De igual manera, se encontró una correlación positiva entre los Types y dos áreas del INC del infante, Contenido ($r = .645$, $p < .000$) y Secuencia ($r = .634$, $p < .000$). En cuanto a los Tokens hubo una correlación positiva con las áreas del INC del infante de Contenido ($r = .561$, $p < .001$), Secuencia ($r = .518$, $p < .001$) y Participación conjunta ($r = .465$, $p < .004$) (ver Tabla 3).

Tabla 3. Correlaciones entre el CIV del infante y la Producción Verbal en la tarea de ambos participantes con las áreas del INC de ambos participantes.

INC	Cociente Intelectual Verbal				Producción Verbal	
	Puntuación compuesta	WPPSI-III			Type	Token
		Voc. Rec.	Inf.	Den.	Infante	Infante
Total Adulto	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Manejo de material Adulto	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Participación Conjunta Adulto	ns	ns	ns	ns	ns	.352*
Contenido Adulto	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Secuencia Adulto	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Total Infante	.346*	ns	ns	.485**	.672**	.649**
Manejo de material Infante	ns	.357*	ns	ns	ns	ns
Participación Conjunta Infante	ns	ns	ns	ns	.358*	.465**
Contenido Infante	ns	ns	ns	.395*	.645**	.561**
Secuencia Infante	.353*	ns	.416**	.602**	.634**	.518**

*p<.05; **p<.01

ns: no significativa

Con el fin de conocer si la producción verbal del infante así como la participación del adulto son predictores confiables de los componentes de la narración del infante, se realizó un análisis de regresión múltiple, debido a que fueron las variables con correlaciones más altas con el total del Inventario de Narración Conjunta. Como variables predictoras se tomaron las medidas Type del infante y el área de Participación conjunta del adulto del Inventario de Narración Conjunta (INC), en tanto que el total del INC del infante fue utilizado como variable dependiente. El modelo resultó estadísticamente

significativo $F(2,28)=21.246$, $p<.001$, encontrando que ambos predictores explicaron el 57.4% de la varianza del total del INC del infante. El principal predictor fue la medida Type del infante ($\beta=.554$, $t= 4.45$, $p<.001$), en comparación con la Participación conjunta del adulto ($\beta=.407$, $t=3.26$, $p=.003$). Esto implica que al aumentar el número de Types se incrementa la aparición de componentes de la narración del infante; lo mismo ocurre con la participación del adulto, pero en una menor medida.

Capítulo 7 Discusión

La lectura conjunta de libros ilustrados es una actividad en la cual los adultos promueven la producción verbal de los infantes, considerada como una de las tareas más importantes para promover el lenguaje oral y el escrito. En la lectura conjunta, la interacción con el adulto ayuda a los infantes a conocer las normas básicas de la lectura, a realizar las narraciones a partir de las imágenes y promueve el aprendizaje de las habilidades lingüísticas de los infantes. Por ello los propósitos generales de la siguiente investigación fueron conocer la relación entre los componentes de la narración del adulto con los del infante a los 30 meses en una tarea de lectura conjunta; así como conocer la relación entre los componentes de la narración de los infantes con sus habilidades lingüísticas –Cociente Intelectual Verbal y producción verbal-.

El primer propósito fue describir los componentes de la narración tanto para el adulto como para el infante, esto con el fin de analizar una gama de conductas descritas en la literatura que realizan el adulto y el infante en la lectura conjunta, las cuales abarcan principalmente la interacción entre ambos narradores y la estructura de sus narraciones (Arias, 2014; Fletcher y Reese, 2005; Harris y Rothstein, 2014; Karrass y Braungart-Rieker, 2005; McGee, 2013; Zuckerman y Augustyn, 2011).

El análisis de las conductas en la lectura conjunta se ha hecho de forma independiente, enfocándose en una sola área en cada estudio, por ello esta investigación es pionera en hacer la descripción y análisis de las cuatro áreas que involucran los Componentes de la Narración en la lectura conjunta. Para la presente investigación se tomaron como parte de los componentes de la narración el manejo del libro, la

participación conjunta de ambos narradores, el contenido y secuencia de la narración de ambos participantes.

Dado que la narración realizada por los participantes fue a partir de un material ilustrado, y que los infantes se encontraban en una etapa prelectora (Castillo, 2014; Flórez-Romero et al., 2009; Levin y Villeneuve, 2011), se consideraron las conductas que abarcan el manejo del libro como parte del catálogo conductual. De acuerdo con lo encontrado en este estudio, 96.77% de los infantes de 30 meses orientan el libro en la misma dirección que las imágenes, en contraste, las conductas que involucran pasar las páginas de derecha a izquierda (67.74%), procurar el cuidado del material (70.96%) y leer de izquierda a derecha (45.16%) varían en su aparición, pues no todos los infantes presentan estas conductas.

Los resultados encontrados en la presente investigación concuerdan con lo planteado por Muñoz et al. (2012), que contrario a lo propuesto por Armbruster et al. (2003), los infantes aprenden las convenciones de la lectura previo a la escolarización así como el reconocimiento de la función de lo impreso (Duursma et al., 2008; Levin y Villeneuve, 2011). Estas convenciones facilitan a los infantes aprender las habilidades generales para el uso adecuado de los libros así como la interpretación de lo plasmado en el libro para así narrar las historias de los materiales impresos.

El porcentaje de conductas relacionadas con el manejo del material puede ser atribuido a varios factores: las características mismas del material, ya que es un libro ilustrado con imágenes nítidas y familiares para los infantes, que en conjunto le permiten al infante inferir la direccionalidad de las imágenes, cómo pasar las páginas y la

orientación del libro; así como a características de la tarea, en la cual el adulto guía al infante a colocar el libro en posición vertical en la misma dirección que las imágenes, y a su vez a que el infante tiene cierta libertad para utilizar el material, lo que permite conocer conductas que el adulto no puede guiar por completo, como lo serían pasar las páginas de derecha a izquierda o leer de izquierda a derecha.

Se considera necesario investigar el conocimiento de los infantes sobre las convenciones básicas de lo impreso a esta edad y en edades posteriores, pues da una idea de cómo aprenden los infantes prelectores a utilizar adecuadamente los libros. Armbruster et al., (2003) plantea que al final del preescolar los niños conocen las partes de un libro y cómo se sostienen y leen los materiales de lectura, identifican el título de la historia y siguen las imágenes de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo. Tal como se observa en este estudio, los infantes a los 30 meses ya muestran cierto conocimiento sobre las convenciones de la lectura; sin embargo, así como sugiere Muñoz et al. (2012), requieren de la guía de un adulto para aprender sobre el correcto uso de los libros, dado que son los adultos los que se encargan de introducir a los infantes en las convenciones relacionadas con la lectura de cuentos, para que se familiaricen con ellas y las practiquen.

La participación activa del adulto es importante para que el infante aprenda sobre las convenciones de la lectura (Arias, 2014; Castillo, 2014; Goikoetxea-Iraola y Martínez-Pereña, 2015; Muñoz et al., 2012), los elementos de la narración (Armbruster et al., 2003; Harris y Rothstein, 2014; McGee, 2013), la secuencia de las historias (Harris y Rothstein, 2014; Landaeta y Coloma, 2009; Pérez-Pérez, 1997) y también a participar activamente (Fletcher y Reese, 2005; Zuckerman y Augustyn, 2011), al punto de ser un predictor de

los componentes de la narración, tal como se encontró en el modelo de regresión múltiple, siendo esta área un factor importante para el desempeño del niño en la tarea. A pesar de que esta variable resultó con un bajo nivel predictivo, se considera importante el hallazgo encontrado, ya que se atribuye este resultado al abanico de conductas de interacción que pueden presentarse en esta tarea, pues en el análisis hecho se tomaron en cuenta 7 conductas.

Los resultados encontrados sugieren que la participación activa del adulto repercute en el desempeño en la tarea del infante, siendo más importante que cómo estructura el adulto la narración. Así como mencionan Fletcher y Reese (2005), Haden et al. (1997), Harris y Rothstein (2014), Whitehurst et al. (1988) y Zuckerman y Augustyn (2011), la participación activa del adulto estuvo relacionada con el aprendizaje del lenguaje en formato oral y escrito, que en la lectura conjunta le brinda al infante una forma didáctica para conocer las convenciones de la lectura y la estructura de las narraciones.

Para esta investigación se tomaron en cuenta siete conductas como parte de la participación conjunta que valoran la interacción entre ambos narradores. Estas conductas son la participación voluntaria en la narración, intervenir en la narración del otro interlocutor para aportar información enriquecedora, hacer y responder preguntas relacionadas con la historia, proporcionar frases que animen al otro participante, mantener la atención en la tarea y permitir que el otro narrador haga uso del libro.

Cabe destacar que hubo tres conductas en las cuales los infantes realizaron con mayor frecuencia que los adultos. La primera fue en la intervención para aportar

información a la narración del otro interlocutor, es decir que un mayor número de infantes (58.06%) participa para enriquecer la narración del adulto, que el adulto (51.61%) en la del infante, lo que puede relacionarse con el hecho de que los infantes a esta edad están aprendiendo la adopción de turnos en este tipo de tareas, lo que demuestra que ya son capaces de integrarse a un diálogo para hablar sobre un tema específico, que en este caso sería la historia plasmada en el libro (Owens, 2003).

Otra conducta en la cual se encontró una mayor frecuencia de aparición en los infantes (87.09%) que en los adultos (64.51%) fue en permitir que el otro narrador hiciera uso del libro, es decir, los infantes son más permisivos que los adultos para el acceso y manejo de los libros, ya que es una tarea guiada, en la cual el adulto dirige el uso del material. Esta última conducta se relaciona con la enseñanza del uso de los libros por parte del adulto, en la cual los adultos permiten a los infantes que usen el libro, sin restringir esta conducta en el infante.

La tercera conducta en la que la que los infantes (77.41%) tienen una mayor frecuencia en comparación con los adultos (19.35%) fue al dar respuestas a las preguntas hechas por otro narrador. Esta conducta está asociada al hecho de que el adulto realiza más preguntas que el infante en esta tarea, por ello hay un mayor número de respuestas verbales por parte del infante, lo que concuerda con Fletcher y Reese (2005), Haden, Haine y Fivush (1997), Harris y Rothstein (2014), Topping (1989) y Zuckerman y Augustyn (2011), quienes mencionan la importancia del uso y el tipo de preguntas en este tipo de tareas, ya que promueve la producción verbal por parte del infante. Sin embargo, no todos los adultos realizaron preguntas (90.32%), lo que sugiere que los adultos, en interacción con infantes de 30 meses, emplean otras estrategias de

interacción, como proporcionar frases para animar al infante a realizar la narración. En contraste, se esperaba encontrar que las preguntas hechas por el infante fueran respondidas por el adulto dado que es el que guía la tarea; sin embargo, se encontró que del 29.03% -9 participantes- de infantes que hacen preguntas, el 19.35% -6 participantes- obtienen una respuesta de los adultos. En cuanto al uso de frases para animar al infante se tomó en cuenta que estas frases fueran para dar una retroalimentación positiva al infante por su narración, excluyendo aquellas en las que se empleaba algún tipo de coerción para convencer al infante a participar. Cabe destacar que esta fue la única conducta que ninguno de los infantes realizó. Por otro lado, se encontró que menos de la mitad (48.38%) de los adultos realizaron esta conducta, la cual tiene la función de reforzar la participación del infante en la tarea, que de acuerdo con Harris y Rothstein (2014) y Zuckerman y Augustyn (2011) es una aproximación efectiva para mejorar el lenguaje de los infantes.

Así como el adecuado manejo de los libros y la participación activa de ambos narradores son componentes importantes para el aprendizaje de la lectura a partir de materiales ilustrados, también es necesario tomar en cuenta la comprensión y estructuración de las narraciones en la lectura conjunta. Esta estructura requiere de ciertos elementos que hacen comprensible la narración, es decir, el contenido de la narración es el empleo de los elementos de la historia, los cuales incluyen al menos un personaje descrito, diálogos, respuestas internas, empleo de onomatopeyas (Castillo, 2014; Harris y Rothstein, 2014; Harris y Schroeder, 2012; Heinze et al., 2007; Owens, 2003).

Dado que la historia narrada requiere de al menos un personaje descrito que lleve

a cabo la acción y resuelva la problemática de la historia, en la presente investigación se optó por observar si los infantes y sus cuidadores describían tanto al personaje principal como al secundario. Esto implica que no sólo se mencionen a los personajes, sino también que sean descritos ya sea física y/o psicológicamente, por ejemplo *Había una rana verde que era muy simpática*; para ello se requiere que el narrador vaya más allá de la información y describa a los personajes, empleando los recursos léxicos tiene para dar a conocer al personaje, haciendo la información más significativa. Se encontró que no todos los adultos ni los infantes describen a ambos personajes; sin embargo, el personaje que más es descrito por los narradores es el principal (adultos 51.61%, infantes 25.8%) en contraste con el personaje secundario (adultos 45.16%, infantes 6.45%), esto debido a que sin el personaje principal, la narración no tendría coherencia dado que es quien lleva a cabo las acciones, siendo importante la descripción del mismo para que el otro narrador pueda comprender mejor la historia.

Para ambos narradores la conducta de menor aparición fue hacer alguna relación entre la historia y algún aspecto de la vida del infante (adultos 12.9%, infantes 6.45%), elemento que de acuerdo con Armbruster et al. (2003) y McGee (2013) funciona como captador de la atención; sin embargo, el 90.32% de los infantes mantienen su atención. Otro elemento de la narración que funciona como captador de la atención es el uso de onomatopeyas en la narración, se encontró que 51.61% de los adultos y 38.7% de los infantes emplea onomatopeyas; de igual manera, las onomatopeyas funcionan como un recurso expresivo de estados de ánimo e imitación de sonidos (Castillo, 2014; Heinze et al., 2007) y que de acuerdo con Valdés (2015) puede estar funcionando como un complemento de la producción verbal para ambos narradores.

La atribución de emociones a los personajes fue una conducta que presentó 90.32% de los adultos y 61.29% de los infante. Esta fue la conducta de mayor aparición en los infantes para el área de contenido, que de acuerdo con Harris y Rothstein (2014) está relacionada con la comprensión de los estados internos de los personajes, gracias a las cuales se puede comprender las acciones y metas de los personajes durante la historia, y que de acuerdo con Romero y Gómez (2013) la aparición de las emociones en las narraciones infantiles aumenta con la edad. Los resultado encontrados sugieren que los infantes a los 30 meses logran identificar por lo menos una emoción en los personajes, por lo que se esperaría que, así como mencionan Romero y Gómez (2013), en edades posteriores la frecuencia de aparición aumente así como la complejidad de las mismas.

En cuanto a la relación entre el área de contenido del adulto con la del infante, se encontró que están directamente relacionadas, con un nivel bajo pero significativo; lo que sugiere que los elementos de la historia que menciona el adulto, ayuda al infante a identificar y usar algunos elementos para así narrar una historia, imitando la forma en que narra el adulto el cuento, por ejemplo, si un adulto emplea onomatopeyas, el infante también las empleará, así como lo encontrado por Harris y Rothstein (2014) y Harris y Schroeder (2012). Estos resultados coinciden con Valdés (2015), pues en su estudio se muestra la relación entre el vocabulario del adulto con el del infante de forma cuantitativa; complementariamente, en esta investigación se muestra que existe una relación de forma cualitativa entre el lenguaje del adulto con el del infante, lo que implica que el vocabulario empleado resulta ser funcional, es decir, el vocabulario que el adulto utiliza para presentar los elementos de la historia, se relaciona con el del infante.

Para que el contenido de la narración pueda ser comprendido por el oyente, es necesario que tengan una estructura coherente, es decir que estén organizados en una secuencia lógica, para crear una trama. Por ello en este estudio se consideraron cinco conductas que valoran la secuencia de la narración de ambos participantes, que además de incluir la presencia de los tres momentos de la narración, se consideró la mención de un título a la historia y el orden cronológico de la narración.

En los padres la única conducta que no presentaron todos los participantes de la muestra fue *Darle un título al libro*; sin embargo, esto concuerda con lo encontrado por Muñoz et al. (2012), dado que en ambas investigaciones fue una conducta de baja aparición, no sólo para el adulto, también para el infante. En cuanto al infante se encontraron resultados diferentes para esta área en comparación con los adultos, pues la estructura de las historias estuvo organizada de diferente forma, en donde destaca un mayor número de nudos, es decir, del reconocimiento de la problemática de la historia y la narración de una serie de acciones por la que los personajes atraviesan, que así como lo encontrado por Harris y Rothstein (2014), el reconocimiento de acciones de los personajes es la conducta que se da con más frecuencia.

Destaca en este estudio que hubo una mayor presencia de desenlaces que de inicios por parte de los infantes, lo que implica que una menor cantidad de infantes logra presentar los hechos, personajes y el lugar, en comparación con la resolución del problema de la historia, es decir, una mayor cantidad de infantes produce cómo concluye la historia que cómo inicia. En esta investigación se encontró que la mayoría de los infantes se encuentra en una fase de transición, ya que presentan uno o todos los momentos de la historia pero no lo hacen en un orden cronológico, en donde sólo el

12.9% de los infantes se encuentran en una fase de estructuración de acuerdo con Landaeta y Coloma (2009) y Pérez-Pérez (1997), lo que sugiere que ya realizan sus primeras narraciones, no sólo identificando los elementos de la historia, sino organizándolos con cierta estructura,

En contraste con las etapas descritas por Landaeta y Coloma (2009) y Pérez-Pérez (1997) 12.9% de los infantes a los 30 meses lograron narrar la historia en orden cronológico: inicio, nudo y desenlace, lo que implica que a esta edad ya son capaces de estructurar una narración, es decir que algunos de los infantes participantes ya se encuentran en una fase de estructuración. Estos resultados difieren con las propuestas por Landaeta y Coloma (2009) y Pérez-Pérez (1997) para el desarrollo de las narraciones, quienes mencionan que a los 30 meses los infantes se encuentran en una etapa de no estructuración y que es hasta los 4 y 5 años que están en la etapa de transición; sin embargo, los resultados de la presente investigación sugieren que gracias a la guía del adulto así como a las imágenes de los libros, los infantes pueden realizar narraciones estructuradas en edades más tempranas.

De acuerdo con (Valdés, 2015) la producción verbal de los adultos es un predictor de la producción verbal de los infantes en la lectura conjunta, tanto para las medias Type como Token; en contraste, los resultados de este estudio muestran que la Secuencia narrativa del adulto no está relacionada con la Secuencia narrativa del infante, lo que implica que, a pesar de que los infantes logran igualar a los adultos en su vocabulario, aún no tienen los elementos necesarios para igualarlo en la estructura secuencial de su narración. Es decir, en la lectura conjunta, los infantes pueden seguir al adulto en vocabulario, en donde a mayor repertorio léxico del adulto mayor repertorio léxico del

infante (Valdés, 2015), pero al estructurar sus narraciones, los infantes requieren de otras habilidades, por tanto necesitan desarrollar otras habilidades cognitivas para poder igualar a los adultos.

Las correlaciones inversas encontradas en el área de Secuencia del adulto con el Total del INC y el área de Contenido del infante, sugieren que los infantes que obtienen puntuaciones por debajo del 25% con respecto a la muestra, especialmente en el área de Contenido, no se ven beneficiados por la estructura de los padres, presentando un menor número de elementos de la historia. En cambio, el 75% de la muestra no presenta correlaciones significativas, por lo que se infiere que no hay una relación entre la secuencia del adulto con el Total del INC y el Contenido del infante en aquellos participantes que tienen puntuaciones altas. Dado que el área de Secuencia del adulto tuvo poca variabilidad en la presencia de conductas, se considera que las correlaciones encontradas deben ser tomadas con precaución.

El segundo propósito de esta investigación fue conocer la relación entre el Cociente Intelectual Verbal y la producción verbal del infante con los componentes de la narración en la lectura conjunta de ambos participantes. La razón por la que se tomaron las dos medidas fue debido a que se quiso evaluar no sólo las habilidades lingüísticas generales sino también el vocabulario productivo empleado durante la tarea en relación con los componentes de la narración.

En la presente investigación se encontró una correlación significativa entre la puntuación compuesta del CIV con el total global del Inventario de Narración Conjunta ($r=.346$, $p<.028$), resultados que sugieren que las habilidades para usar el vocabulario,

el conocimiento del medio y la formación de conceptos están relacionados con los componentes de la narración en la lectura conjunta. Al realizar el análisis con las subpruebas se encontraron correlaciones significativas entre Información ($r=.416$, $p<.010$) y Denominaciones ($r=.602$, $p<.000$) con el total global del INC y con tres de las cuatro áreas del INC, donde la única subprueba que no correlacionó fue Manejo de material, que es la única en la que no se toman en cuenta aspectos verbales. Esto sugiere que las habilidades narrativas de los infantes están influenciadas por sus habilidades para adquirir, conservar y recuperar palabras y conocimiento referido a hechos generales extraídos del entorno que le rodea en las habilidades narrativas de los infantes. Cabe destacar que las subpruebas del WPPSI-III antes mencionadas valoran el lenguaje productivo más que el comprensivo, pues en contraste con la subprueba de Vocabulario Receptivo, en estas subpruebas es necesario que el infante responda oralmente a aquello que el evaluador le solicita.

De igual manera, se hallaron correlaciones significativas entre el total global del INC y la producción verbal del infante (token $r=.649$, $p<.000$; type $r=.672$, $p<.000$), en donde aquellos infantes que dicen más palabras y cuya producción muestra mayor riqueza de vocabulario realizan narraciones con más elementos de la historia, en una secuencia mejor estructurada e interactúan en mayor medida con el adulto.

Los resultados de la presente investigación concuerdan con lo encontrado por Karrass y Braungart-Rieker (2005), dado que las correlaciones halladas con el vocabulario expresivo y no con el comprensivo con la narración, es decir el total del INC con las subescalas de Información y Denominaciones y con los Types y Tokens del infante, y que así como menciona Pérez-Pérez (1997), aquellos infantes con

puntuaciones más altas en CIV y producción verbal tienden a narrar historias coherentes, con más información y mejor organizadas en comparación con sus pares con puntuaciones más bajas.

Tal como mencionan Castillo (2014) y Contreras González y Soriano Ferrer (2004), los resultados encontrados indican que la habilidad para contar una historia requiere de destrezas cognitivas y lingüísticas, en específico el proceso de producción, con el cual los infantes emplean sus recursos expresivos para realizar una narración a partir de un libro.

De acuerdo con lo hallado en este estudio, el lenguaje oral es un prerrequisito para la comprensión lectora, y dado que esta tarea se considera como una actividad de prelectura en la cual los infantes interpretan las imágenes del libro para narrar la historia (Levin y Villeneuve, 2011; Owens, 2003; Treiman y Kessler, 2009). Se concuerda con lo planteado por Bohórquez et al. (2014) y Snow y Oh (2011), pues la predictibilidad de los componentes de la narración en una tarea de lectura conjunta a partir de la diversidad de palabras –Type-, es consistente con sus hipótesis. La regresión lineal mostró que un 45.1% de los componentes, puede ser explicado por la variable Type del infante. Esto implicaría que un infante con un vocabulario más rico tiende a presentar un mayor número de conductas asociadas a la narración en la lectura conjunta de libros ilustrados en comparación con infantes con un vocabulario más pobre en la narración, ya que emplea funcionalmente sus recursos léxicos para realizar una narración, en donde quizá aquellos infantes con una narración con menos componentes aún no alcanzan a sus pares, pero que en edades posteriores puedan igualarlos; por ello se propone estudiar la narración de los infantes en edades más avanzadas, para observar el desarrollo

narrativo de los infantes en tareas de lectura conjunta.

Los resultados de esta investigación coinciden con Alva (2002) y Brandone et al. (2006) en que gracias a la guía de una persona más experimentada, los infantes pueden aprender y realizar tareas de tipo lingüístico. Una de las áreas del adulto que correlacionaron con las medidas verbales del infante fue la participación del adulto en la tarea, en la cual se midió si se daba la interacción con el infante, dándole una guía para realizar la actividad. Esta área correlacionó débilmente con la CIV y la medida Token del infante. Esto refleja la relación que existe entre la dirección del adulto en la lectura conjunta tiene relación con cómo está narrando el infante y además con sus habilidades lingüísticas generales, que como plantea Goikoetxea-Iraola y Martínez-Pereña (2015), muestra los beneficios que tiene la interacción entre adulto e infante en el desarrollo lingüístico del infante. Fletcher y Reese (2005) Topping (1989) y Zuckerman y Augustyn (2011) consideran que la razón por la que la lectura conjunta se relaciona con el vocabulario productivo del infante es debido a que los padres hacen preguntas sobre las imágenes, emplean un lenguaje más complejo, vocabulario descontextualizado y hacen conexiones entre la historia y la vida del infante.

Entre las aportaciones del trabajo está el catálogo conductual empleado para conocer los componentes de la narración; el Inventario de Narración Conjunta permite hacer una revisión de las diversas conductas que se presentan en la lectura conjunta, relacionadas con el manejo del material, la participación conjunta, el contenido y secuencia de la narración, de una forma sencilla y rápida para el calificador, dado que todas las conductas se puntúan de la misma manera a lo largo de la tarea: con la ausencia o presencia. Los estudios previos que emplearon metodología cuantitativa

brindan datos acerca de cómo es la tarea de lectura conjunta y el lenguaje empleado en ella; sin embargo, se requiere utilizar metodología cualitativa que brinde información sobre lo que sucede en esta tarea, para así conocer si son funcionales aquellos datos que otorgan los métodos cuantitativos. La riqueza del registro conductual empleado en la presente investigación radica en que se puede hacer una descripción detallada sobre cómo el adulto y el infante narran una historia en conjunto a partir de un libro ilustrado, que vinculado con la información de tipo cuantitativa del lenguaje, brinda la oportunidad de conocer la influencia entre las medidas.

Sin embargo, una de las limitantes del catálogo conductual es que algunas de las conductas no pueden ser valoradas en frecuencias, por ello se sugiere adaptar la forma de calificación para los reactivos a los que puedan aplicarse este tipo de medición. También se propone observar los componentes de la narración en edades más avanzadas, con el fin de conocer cómo es el desarrollo narrativo de los infantes en la lectura conjunta.

El presente estudio nos brinda un mayor conocimiento acerca del lenguaje de los infantes, específicamente en la narración en la lectura conjunta con un adulto, pues muestra cómo los infantes a los 30 meses estructuran sus narraciones. En específico, se reportan datos descriptivos relacionados con cómo los infantes y los adultos utilizan los libros ilustrados; cómo organizan y estructuran una narración a partir de un libro; y cómo interactúan ambos narradores en la narración del otro durante una tarea de lectura conjunta. Otro aporte fue la relación encontrada entre los componentes de la narración del infante en la lectura conjunta con las habilidades lingüísticas del infante, medidas con el CIV y la producción verbal en la tarea. Una de las bondades de la tarea de lectura

conjunta es que promueve que ambos participantes empleen su vocabulario para realizar una narración, y en específico, que el infante emplee sus recursos léxicos de forma funcional para así recrear la historia plasmada en el libro a su manera, donde la diversidad de palabras que emplea el infante, resulta predictora de los componentes de la narración.

De igual manera se muestra la relación de la participación activa del adulto en la narración de los infantes; esta participación activa del adulto resultó ser un predictor de los componentes de la narración del infante, lo que refleja la importancia que tiene el papel del adulto en las habilidades narrativas del infante, y cómo al involucrar activamente al infante promueve el conocimiento de las normas básicas de la lectura y a realizar narraciones a partir de las imágenes de un libro. Estos resultados podrían ayudar a los adultos a conocer las conductas que favorecen el entendimiento y producción de las historias de los infantes, y que al emplear los elementos de la narración, pueden facilitar el aprendizaje de la lectura y el desarrollo lingüístico de los infantes en una tarea que resulta atractiva y amena para los infantes, como es la lectura conjunta.

En conclusión, lo encontrado en la presente investigación muestra que los infantes a los 30 meses ya tienen noción sobre algunas convenciones básicas para la lectura, como la orientación del libro y el cuidado del material; interactúan con el adulto en la narración con preguntas, comentarios, etc., identifican y emplean los elementos de la historia y en especial, que empiezan a estructurar sus narraciones en una secuencia lógica. Además, la relación entre estos elementos de la narración con las habilidades lingüísticas del infante, es decir la producción verbal y CIV.

Referencias

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, Á. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología*, 33(4), 165–171. <http://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.004>
- Alva, E. A. (2002). *Evaluación de las habilidades de expresión oral de niños preescolares mexicanos: factores intervinientes y estrategias de incremento en habilidades de comprensión vía el enriquecimiento de la diversidad léxica*. México D.F.: Constantine Editores.
- Alva, E. A. (2004). *Modelos de desarrollo del lenguaje espontáneo en infantes y escolares: Análisis de muestras masivas*. *Psicología*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arias, N. (2014). La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años. Revisión de antecedentes. *Panorama*, 8(14), 33–46. Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/282188846_La_lectura_conjunta_y_la_interaccion_entre_adultos_y_nios_de_3-5_aos._Revisin_de_antecedentes
- Arias-Trejo, N. y Hernández Padilla, E. (2007). Introducción al estudio de la adquisición de la lengua en etapas tempranas. *Del Universo de Los Sonidos a La Palabra*, (2001), 19–48.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. y Osborn, J. (2003). *A child becomes a reader: Kindergarten through third grade*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Bohórquez, L. F., Cabal, M. A. y Quijano, Ma. C. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 169–182. <http://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS12-1.cvlh>
- Brandone, A. C., Salkind, S. J., Golinkoff, R. M. y Hirsh-Pasek, K. (2006). Language development. In *Children's needs III: development, prevention, and intervention*. (pp. 499–514). Retrieved from http://udel.edu/~roberta/pdfs/Bear_chaptBrandone.pdf
- Castillo, B. (2014). *El cuento como recurso didáctico para facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura en niños preescolares desde un enfoque constructivista*. Tecnológico Universitario de México.
- Contreras, M. C. y Soriano, M. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología*, 24(3), 119–125. [http://doi.org/10.1016/S0214-4603\(04\)75789-7](http://doi.org/10.1016/S0214-4603(04)75789-7)
- del Río, M. J. (1987). La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional. *Infancia Y Aprendizaje*, 30, 11–30.
- Duursma, E., Augustyn, M. y Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Arch Child*, 93(7), 554–557. <http://doi.org/10.1136/adc.2006.106336>

Updated

- Fletcher, K. L. y Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64–103. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M.-A. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: Una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. = Promotion of initial literacy and prevention of reading difficulties: A teaching experience in preschool classroom. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79–96. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,cookie,uid&db=psyh&AN=2009-23953-005&site=ehost-live&scope=site>
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E. y Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 319–336. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.007>
- Goikoetxea-Iraola, E. y Martínez-Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1: Revista de La Facultad de Educación*, 18(1), 303–324. <http://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>
- González, J. (2007). El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles. Estudio comparado en España y México. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 129–144. Retrieved from <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n118/v29n118a4.pdf>
- González-Barba, D. R., Suárez, P. y Alva, E. A. (2015). Análisis cualitativo de la interacción diádica en una tarea de lectura conjunta y producción verbal. In *XXIII Congreso Mexicano de Psicología*. Cancún, Quintana Roo.
- Granados-Ramos, D. E., Torres-Morales, P., Cervantes-Méndez, H. D. J., Castañeda-Villa, N. y Romero-Esquiliano, G. (2013). Mismatch Negativity (MMN) y lenguaje en niños preescolares hablantes del idioma español Mismatch negativity (MMN) and language in Spanish-speakers preschool children. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 8(1), 1–5. <http://doi.org/10.5839/rcnp.2013.0801.01>
- Haden, C. a, Haine, R. a y Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295–307. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.295>
- Harris, Y. R. y Rothstein, S. E. (2014). Exploring story grammar structure in the book reading interactions of African American mothers and their preschool children: a pilot investigation. *Frontiers in Psychology*, 5(June), 545. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00545>
- Harris, Y. R. y Schroeder, V. M. (2012). What the Berenstain Bears can tell us about school readiness: Maternal story grammar style and preschool narrative recall. *Journal of Early Childhood Research*, 0(0), 1–20.

<http://doi.org/10.1177/1476718X11430072>

- Heinze, E. G., Prieto, M. F., Sampaio, A. y Gonçalves, Ó. (2007). Valoración interlingüística de la producción verbal a partir de una tarea narrativa en el síndrome de Williams. *Psicothema*, 19(3), 428–434.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith. (2001a). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente* (Ediciones). Madrid.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001b). *Pathways to language. From fets to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Karrass, J. y Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 133–148. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.003>
- Landaeta, M. M. y Coloma, C. J. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *CEFAC*, 11(1), 379–388.
- Levin, E. y Villeneuve, L. (2011). Reading. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp. 1219–1221). Springer US. <http://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9>,
- Mandler, J. M. y Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111–151. [http://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](http://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- Mata, F. S., Gallego, J. L. y Mierles, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora, Una investigación empírica. *Bordón*, 59(1), 153–166.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog and a frog*. New York: Dial Books for Young Readers.
- McGee, L. (2013). Read me a story: reaping the benefits of reading for young children. In *Handbook of research-based practice in early education* (pp. 364–379). New York: Guilford Press. Retrieved from <http://www.amazon.com/Handbook-Research-Based-Practice-Early-Education/dp/1462519253>
- Muñoz, G. S., Bastidas, J. A. y Gómez, M. T. (2012). Desarrollo de nociones sobre la letra impresa y comportamientos lectores a través de la lectura oral de cuentos infantiles. *Revista de Historia de La Educación Colombiana*, 15, 279–322. Retrieved from <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/773>
- Ortiz, C., Stowe, R. M. y Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263–281. [http://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00101-6](http://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00101-6)
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje* (5a ed.). Madrid: Pearson Educación. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=w7iSAAAACAAJ&pgis=1>
- Özyıldırım, I. (2009). Narrative analysis: An analysis of oral and written strategies in

- personal experience narratives. *Journal of Pragmatics*, 41(6), 1209–1222. <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.01.003>
- Padilla, H. y Alva, E. A. (2015). Análisis de la explosión del vocabulario en infantes hispano hablantes. Analysis of the vocabulary spurt of Spanish-speaking infants. *Revista de Psicología Y Ciencias Del Comportamiento de La U.A.C.J.S.*, 6(1), 33–56.
- Pérez-Pérez, E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología*, 17(2), 103–111. [http://doi.org/10.1016/S0214-4603\(97\)75658-4](http://doi.org/10.1016/S0214-4603(97)75658-4)
- Reese, E. y Cox, A. (1999). Quality of Adult Book Reading Affects Children's Emergent Literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20–28.
- Reyes, E. y Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 22(1), 21–35. <http://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Romero, S. y Gómez, G. (2013). El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años. *Actualidades En Psicología*, 27(115), 15–30. Retrieved from <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/view/8674/11440>
- Salsa, A. y Peralta, O. (2009). La lectura de material ilustrado: Resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. = Picture-book reading: Results of an intervention with mothers and young children from a low socioeconomic group. *Infancia Y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 32(1), 3–16. <http://doi.org/10.1174/021037009787138202>
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo vital: el ciclo vital* (10a ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Sattler, J. (1988). *Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales*. México D.F.: El Manual Moderno.
- Snow, C. y Oh, S. (2011). Assessment in early literacy research. In *Handbook of early literacy research* (Paperback, pp. 375–395). New York: Guilford Press. Retrieved from <http://www.guilford.com/books/Handbook-of-Early-Literacy-Research-Volume-3/Neuman-Dickinson/9781462503353/contents>
- Sternberg, R. J. y Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth CENGAGE Learning. <http://doi.org/10.1126/science.198.4319.816>
- Topping, K. (1989). Lectura conjunta: Una poderosa técnica al servicio de los padres. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, 3-4, 143–151.
- Treiman, R. y Kessler, B. (2009). Learning to read. In *Handbook of psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Valdés, T. (2015). *Producción léxica en interacción diádica durante una tarea de lectura conjunta*. Universidad Nacional Autónoma de México. Retrieved from <http://132.248.9.195/ptd2015/noviembre/105003889/Index.html>
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares* (primera). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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(5), 679–689.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. y Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/dev/24/4/552/>
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. y Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development through Picture-book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–558. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Zuckerman, B. y Augustyn, M. (2011). Books and Reading: Evidence-Based Standard of Care Whose Time Has Come. *Academic Pediatrics*, 11(11), 11–17. <http://doi.org/10.1016/j.acap.2010.09.007>

Anexo. Manual de uso del Inventario de Narración Conjunta

El Inventario de Narración Conjunta (INC) es un catálogo conductual, basado en el *Cuestionario de Calificación Cualitativa de Lectura Conjunta (CCCuaLeC)* (González-Barba et al., 2015) y el *Sistema de Codificación de Conductas de Narración de la Madre y el Niño* (Harris y Rothstein, 2014). El INC evalúa 4 áreas de la lectura conjunta de libros ilustrados:

1. *Manejo de material*: se observa el trato que el narrador le da al libro.
2. *Contenido*: se refiere al uso e identificación de los elementos de la historia.
3. *Secuencia*: es el orden que el narrador le da a la historia, en cuando a los momentos básicos para un cuento.
4. *Participación conjunta*: conductas de interacción entre ambos participantes durante la lectura.

Para la validación de contenido del catálogo conductual *Inventario de Narración Conjunta*, este fue presentado a cuatro jueces con doctorado en Psicología, tres de ellos expertos en el desarrollo cognitivo de infantes mexicanos y uno en construcción de instrumentos psicométricos. Los jueces valoraron la congruencia y la claridad de los reactivos e hicieron las observaciones pertinentes a los mismos.

El INC estaba compuesto originalmente por 21 conductas clasificadas en cuatro áreas, pero a sugerencia del 50% de los jueces, se agregaron tres reactivos en las áreas de Secuencia y Participación conjunta, por lo que el catálogo quedó constituido por un total de 23 reactivos, los cuales 4 valoran el Manejo del material, 7 el Contenido, 5 la

Secuencia y 7 la Participación conjunta. Las áreas que más discrepancias tuvieron en cuanto a la claridad fueron Contenido (85.71%) y Participación conjunta (58.33%), por tanto se modificó la redacción de los reactivos de ambas áreas. En cuanto a la congruencia, se obtuvo entre un 92.85 y 100% de concordancia entre los jueces.

El INC es contestado por un evaluador mientras observa un video donde se muestra al cuidador principal leyendo junto con su hijo un libro ilustrado. El catálogo fue hecho para el análisis de cuatro libros ilustrados seriados: *A boy, a dog and a frog; Frog, where are you; One frog too many y Frog on his own* (Mayer 1967, 1969, 1973,1975); sin embargo, puede ser adaptado para emplearse en otros materiales de lectura si se modifican los reactivos que aluden a los libros previamente mencionados.

Las opciones de respuesta son dicotómicas, en las cuales se considera la presencia o ausencia de las conductas., marcando con el número 1 únicamente cuando la conducta es observada, en el caso contrario se marca con el número 0. La calificación se hará para cada narrador, en donde la primera sección corresponde al adulto y la segunda al infante. A continuación se muestra el ejemplo de un reactivo y sus opciones de respuesta.

	Adulto	Infante
1. Orienta el libro en la misma dirección que las imágenes (carátula en posición vertical)	1	0



INVENTARIO DE NARRACIÓN CONJUNTA

ID:

Edad:

Evaluador:

Para la calificación se considera la presencia o ausencia de las conductas, marcando con un 1 únicamente cuando la conducta es observada, en el caso contrario el espacio se marca con un 0. La calificación se hará para cada interlocutor, en donde la primera sección corresponde al adulto y la segunda al infante

	Adulto	Infante
1. Orienta el libro hacia sí mismo, en la misma dirección que las imágenes (carátula en posición vertical)		
2. Le da título a la historia		
3. Pasa las páginas de derecha a izquierda		
4. La historia tiene un inicio (se encuentran los 3 siguientes criterios: presenta a los personajes, el lugar y la acción; ej. "era una rana verde que le gustaba ir al bosque")		
5. Describe a uno o más de los personajes principales (emplea adjetivos o nombres, ej. "la rana verde", "el niño se llama Carlos"). Los personajes principales por libro son: Libro 1: el niño y la rana. Libro 2: el niño y la rana Libro 3: rana grande y rana chica Libro 4: rana		
6. Lee de izquierda a derecha		
7. La historia tiene un desarrollo (menciona una serie de acciones, se presenta un problema, ej. "la rana se perdió, así que el niño la fue a buscar")		
8. Describe a uno o más de los personajes secundarios (emplea adjetivos o nombres ej. "el perro travieso", "el perro Firulais"). Los personajes secundarios son todos aquellos personajes que no hayan sido descritos como principales en el reactivo anterior. Los personajes secundarios por libro son: Libro 1: perro Libro 2: perro, abejas, topo, búho, alce, otras ranas Libro 3: niño, perro, tortuga Libro 4: niño, perro, mariposa, abeja, personas, gato, bebé		
9. Atribuye emociones a los personajes (ej. "la rana estaba triste")	62	
10. Utiliza onomatopeyas (ej. "el perro ladraba guau guau")		
11. Hace una relación entre la narración y la vida del infante (ej. "el niño se llama como tú" o "fueron al parque que está por nuestra casa")		

	Adulto	Infante
12. Emplea diálogos, es decir cualquier referencia verbal a una conversación entre los personajes (ej. "el niño le dijo al perro en donde estaba")		
13. La historia presenta un desenlace (aclaración de los hechos y resolución del problema, ej. "y las dos ranas terminaron siendo amigas")		
14. La secuencia de la narración va de inicio a desenlace		
15. Describe la mayoría de las ilustraciones del libro (80%)		
16. Procura el cuidado del material (lo abre sin maltratarlo, pasa las páginas con cuidado, mantiene el libro sobre la mesa)		
17. Participa voluntariamente (no es obligado o convencido para hacerlo)		
18. Interviene en la narración del otro interlocutor para complementar información (agrega adjetivos, nombres, acciones, etc., las conductas invasivas como corregir y regañar no se consideran)		
19. Proporciona frases para animar al otro interlocutor (ej. Bien hecho, tú puedes)		
20. Hace preguntas sobre el contenido de la narración (ej. ¿A dónde crees que fueron?)		
21. Responde verbalmente a las preguntas hechas por el otro participante		
22. Mantiene su atención mientras el otro interlocutor narra la historia (se queda sentado en la mesa, dirige la mirada al libro la mayor parte del tiempo).		
23. Permite que el otro participante haga uso del material a lo largo de la tarea.		

Manejo de material: 1, 3, 6, 16

Contenido: 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15

Secuencia: 2, 4, 7, 13, 14

Narración conjunta: 17, 18, 19, 20, 21, 22

Secuencia en el original: 1, 3, 16, 6, 15, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 2, 4, 7, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22.