

---

# LA COMPRENSIÓN NARRATIVA EN PREESCOLARES DE ZONAS PERIFÉRICAS DE NICARAGUA

*Narrative Comprehension in Preschoolers in Peripheral Areas of Nicaragua*



Bonilla Jarquín, Alex Martín; Ruiz Almendárez, Sandra Esther

---

**Alex Martín Bonilla Jarquín**

alexmartin28@gmail.com

Universidad Centroamericana, Nicaragua

**Sandra Esther Ruiz Almendárez**

sruiz@uca.edu.ni

Universidad Centroamericana, Nicaragua

**Revista Caribeña de Investigación Educativa**

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

ISSN: 2636-2139

ISSN-e: 2636-2147

Periodicidad: Semestral

vol. 4, núm. 2, 2020

recie@isfodosu.edu.do

Recepción: 02 Marzo 2020

Aprobación: 11 Mayo 2020

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5302734004/>

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp62-77>

**Resumen:** La comprensión narrativa en la educación preescolar ha sido objeto de varios estudios internacionales que demuestran que constituye un antecedente y un predictor de éxito de la comprensión lectora e identifican las metodologías más efectivas para promoverla. Esta investigación describe cómo se enseña la comprensión narrativa en escuelas periféricas de Nicaragua y explora la efectividad de las metodologías que se ponen en práctica. La investigación fue de tipo exploratoria; tuvo como unidad de análisis a cinco maestras distribuidas en cinco aulas de clases de tercer nivel de preescolar, en las que atienden a niños de entre 5 y 6 años. Se observó la lectura de textos narrativos de tipo cuento en las aulas, se realizaron entrevistas, revisión de planes de clase, análisis del currículo, y se aplicaron dos instrumentos validados en otras investigaciones: un cuestionario de habilidades lectoras para docentes y una prueba de comprensión narrativa para preescolar. Los resultados indican que en estas aulas no se está enseñando explícitamente la comprensión narrativa; las maestras estimulan algunas habilidades, pero los niños y las niñas no logran reconstruir las historias de forma significativa y coherente. En esta investigación se confirma que se desarrollan la lectura en voz alta, las inferencias literales y la interacción docente-estudiante. La predicción, la comprensión del vocabulario y el concepto de impresión son habilidades que no se estimulan en los niños y niñas durante las narraciones orales. Las inferencias causales y socioemocionales son muy limitadas.

**Palabras clave:** comprensión narrativa, educación preescolar, habilidades lectoras, narrativas orales, preguntas inferenciales.

**Abstract:** Narrative comprehension in preschool education has been the subject of several international studies that demonstrate that it constitutes a predecessor and a predictor of successful reading comprehension and identifies the most effective methodologies to promote it. This research describes how narrative comprehension is taught in peripheral schools of Nicaragua, and explores the effectiveness of the methodologies that are put into practice. The research was of the exploratory type; it had as an analysis unit five teachers distributed in five classrooms of third level preschool in three schools, and the teachers who attend children between the ages of 5 and 6. Reading narrative texts of the story type in the classrooms was observed, interviews, review of class plans, curricular analysis, and two validated instruments were applied in other investigations: a questionnaire of reading skills for teachers and

a test of narrative comprehension for preschool. The results indicate narrative comprehension is not being explicitly taught in these classrooms; the teachers stimulate some skills but the boys and girls fail to reconstruct the stories in a meaningful and coherent way. This research confirms that reading aloud, literal inferences and teacher-student interaction are developed. Prediction, understanding of vocabulary and print awareness are skills that are not stimulated in children during oral narratives. Causal and socio-emotional inferences are very limited.

**Keywords:** inferential questions, narrative comprehension, oral narratives, preschool education, reading skills.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) refieren en su meta 4.2 la necesidad de garantizar los servicios de atención en la primera infancia y educación preescolar de calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015).

Llera et al. (2011) han demostrado en sus estudios que en la educación infantil los niños desarrollan habilidades y aprenden conocimientos esenciales para adquirir la lectura mucho antes de que la educación formal comience. A esto se lo denomina “habilidades precursoras o predictoras tempranas de la lectura”, y consisten en variables o factores biológicos relativos al niño o relativos a su ambiente, que están directamente vinculados con la adquisición de la lectura. Algunas de estas variables son la audición, el desarrollo del lenguaje oral, el reconocimiento de palabras, la atención, y la comprensión emergente.

Otra habilidad precursora fundamental para el éxito del aprendizaje de la niñez en la etapa escolar es la alfabetización emergente (Strasser et al., 2010). Este paradigma reconoce que hay un conjunto de habilidades de alfabetización que se desarrollan desde muy temprana edad, antes de las primeras experiencias escolares; algunas habilidades de ese conjunto son el reconocimiento de palabras, el vocabulario receptivo (que se adquiere al escuchar), y la conciencia fonológica (Van Kleeck, 2008). Además, se destacan la reconstrucción de historias, el discurso referido a secuencias o hilos narrativos y las habilidades inferenciales (Escudero, 2010; Hulme & Snowling, 2011).

Las habilidades de alfabetización emergente que más han sido tomadas en cuenta en la escuela son el reconocimiento de letras y palabras, la conciencia fonológica y el vocabulario (Van Kleeck, 2008), mientras que la comprensión de historias —o comprensión narrativa— ha sufrido una notoria falta de atención por la ausencia de claridad de su naturaleza y la forma más adecuada para evaluarla, a pesar de su importancia (Paris & Paris, 2003; Strasser & Lissi, 2009; Strasser et al., 2010).

Varios estudios nacionales (Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas, IEEPP, 2010; Centro de Investigación y Acción Social Educativa, CIASES, 2016) advierten que la calidad educativa en la educación preescolar de Nicaragua está amenazada por la proliferación de los preescolares comunitarios que presentan muchas limitaciones. En general, las prácticas docentes están centradas en la decodificación y en habilidades motrices y perceptuales desarticuladas, y poca atención se le presta a la construcción de significados y a la comprensión.

El mapeo de actores claves realizado en Nicaragua (Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES) & American Institutes for Research (AIR), 2017) destacó, entre los principales obstáculos para la mejora del rendimiento en lectoescritura inicial, el poco debate e investigación que existe en el país en ese campo y el énfasis que se pone en las escuelas en la decodificación antes que en la comprensión lectora, razón por la cual educadores e investigadores sugieren su análisis.

Este estudio será un aporte frente al vacío de investigación existente en el país y dará continuidad a la línea de investigación en lectoescritura emergente, específicamente en el campo de la comprensión narrativa, iniciada en el año 2018 con el estudio de Mairena y Vijil (2018), y es producto de una investigación financiada por la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI).

El objeto de esta investigación se centra en conocer si se está promoviendo la comprensión narrativa como habilidad precursora de la comprensión lectora en el preescolar nicaragüense. La investigación busca determinar de qué maneras se está enseñando y qué efectividad tienen dichos métodos. La pregunta principal obliga a centrar la mirada en las prácticas docentes en el aula, y la pregunta subyacente se orienta a estudiar la efectividad de esas prácticas. Con este estudio, en Nicaragua se aplica por primera vez la Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar (PCNP) diseñada en el estudio de Strasser et al. (2010).

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Leer y escribir son prácticas socioculturales de construcción y reconstrucción de significados. Los verbos “leer” y “escribir” no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas. La relación de los hombres y mujeres con lo escrito no está dada de una vez por todas ni ha sido siempre igual: se fue construyendo en la historia (Ferreiro, 2006).

En el nivel preescolar, aunque la lectoescritura no tenga carácter convencional, el niño y la niña ejercitan estas prácticas articulando procesos afectivos, cognitivos y sociales, y este avance dependerá del andamiaje proporcionado por el maestro o maestra en situaciones didácticas (Snow & Mathews, 2016; UNESCO, 2015). Los niños y niñas se inician como lectores en los primeros años de vida, pues es cuando adquieren conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con el lenguaje escrito que son la base del aprendizaje de la lectoescritura, este proceso se llama lectoescritura emergente (Camargo et al., 2016).

Al respecto del término “lectoescritura”, en este artículo se nombra con propiedad haciendo referencia a lo que Harste, Woodward y Burke (1982) señalan como las habilidades lingüísticas relacionadas con hablar y escuchar, leer y escribir. Inherente al término es la concepción de que la lectura y la escritura se adquieren simultáneamente como resultado de la apropiación del lenguaje —oral y escrito— en un contexto social determinado. Hay una relación de *dar y recibir* en el proceso, de manera que para que exista un lector hace falta un escritor, de la misma forma en que hace falta un hablante para que haya un interlocutor.

La comprensión narrativa es una habilidad de la alfabetización emergente en la etapa preescolar y se relaciona con la comprensión lectora (A. H. Paris, & S. G. Paris, 2003). Strasser et al. (2010, p. 76), definen la comprensión narrativa como la habilidad de comprender historias sin especificar el orden en que son presentadas. Cuando las personas acceden a esas historias a través de lecturas se habla de comprensión lectora, y cuando son escuchadas, se habla de comprensión auditiva. Esta última se trata de la interpretación del discurso oral que se concreta en el discurso narrativo o habilidad para construir secuencias de eventos basadas en la historia (Cortés, 2000). Strasser et al. (2010, p. 77) expresan que:

La comprensión narrativa es un tipo de pensamiento verbal que se moviliza para construir una organización significativa y sinóptica de una historia. Involucra la integración de la información literal y el conocimiento previo, a través de inferencias, entre las cuales destacan las inferencias causales, particularmente, las inferencias sobre los estados psicológicos de los personajes. El resultado de estos procesos es la organización coherente de los elementos de la narración.

Para lograr la comprensión narrativa es fundamental el desarrollo de la comprensión auditiva, que se refiere a entender e interpretar lo que se escucha. No se trata de una mera habilidad receptiva de decodificación y discriminación de sonidos (sílabas, palabras, frases u oraciones). Implica la participación activa del escucha para interpretar y valorar el mensaje, así como para responder o reaccionar a él (Galán, 2015). Por medio de esta, el niño o niña le atribuye un significado a lo que oye o lee. Escuchar narraciones orales les permite saber, entre otros aspectos, que hay un inicio, un desarrollo y una conclusión en una historia (Camargo et al., 2016).

En la enseñanza de la comprensión narrativa, el maestro debe poner en práctica una serie de habilidades que hacen que los estudiantes logren comprender las narraciones orales, estas son llamadas habilidades lectoras-narradoras (Guevara & Rugerio, 2017). Para los estudiantes es determinante en la etapa preescolar: predecir sobre una historia, inferir información implícita, expresarse oral y gestualmente, identificar y comprender nuevas palabras, generar interacciones entre el docente, el estudiante y el objeto de lectura, y reconstruir historias oralmente (Camargo et al., 2016).

Mairena y Vijil (2018) destacan que la forma en que una maestra narra cuentos es un factor determinante para que niños y niñas desarrollen la habilidad de construir hilos narrativos. Las interacciones docente-estudiante, en cuyo vínculo emocional se gesta un condicionamiento fundamental para la capacidad de narrar, superan la convencionalidad alfabética que enfatiza el currículo establecido. El valor de esa práctica docente es importante para garantizar el desarrollo de habilidades cognitivas en la niñez durante la etapa preescolar.

El cuento, uno de los tipos de textos narrativos, es fundamental para promover la lectura comprensiva en lectores noveles como una actividad conjunta docente-estudiantes basada en la lectura compartida y en inferencias e interpretaciones (Guevara & Rugerio, 2017). Los cuentos, narraciones breves que tienen un inicio, un desarrollo y una conclusión, son una herramienta fundamental para la comprensión lectora porque posibilitan la elaboración de una gran cantidad de inferencias y propicia la generación de modelos de situación en los que se representan cognitivamente acontecimientos, acciones, personajes y la situación sobre la que trata el texto (Duque & Ovalle, 2011).

Duque y Ovalle (2011) manifiestan que cuando se narra existe la posibilidad de que los oyentes puedan generar varios tipos de inferencias para comprender lo escuchado. Dentro de esta posibilidad caben las inferencias referenciales (o literales), las antecedentes causales y las relacionadas con la reacción emocional del personaje. Las preguntas inferenciales de conexiones causales son las más importantes para la comprensión (Silva & Cain, 2017; Strasser et al., 2010).

Las inferencias son definidas como representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas que se encuentran en el mensaje (Belinchón et al., 2000). Duque y Ovalle (2011) exponen además que en consonancia con la perspectiva constructivista sobre las inferencias, cuando se lee un texto narrativo se pueden generar inferencias referenciales, de antecedentes causales, temáticas y de reacción emocional del personaje (socioemocional), entre otras.

Es destacable la importancia que tienen los hábitos lectores de los docentes para mejorar la enseñanza de las habilidades de la lectoescritura. Algunos estudios mencionan que los maestros con un hábito lector más desarrollado aplican un número mayor de estrategias pedagógicas que promueven la lectura como motivación intrínseca por el placer de la misma (Granado et al., 2011; Rimensberger, 2014). El perfil lector de un maestro se basa fundamentalmente en dos categorías: la intensidad lectora o número de libros leídos en el último año, y la frecuencia lectora o tiempo dedicado a la lectura voluntaria en el último año (Álvarez-Vijil, 2019).

De acuerdo con Yubero y Larrañaga (2015), es posible definir cuatro tipos de perfiles:

1. Lector habitual: lee con frecuencia semanal y más, y ha leído voluntariamente un mínimo de once libros en el último año;
2. Lector ocasional: lee alguna vez al mes, y ha leído entre tres y diez libros en el último año;
3. No lector: no lee en su tiempo libre y no ha leído más de dos libros en el último año; y
4. Falso lector: aquel que en una variable aparece como lector y en otra como no lector.

Finalmente, una habilidad que el docente debe estimular durante la lectura de cuentos es la adquisición del concepto de impresión. Condemarin (1986) recomienda que, en la iniciación temprana a la lectura, al niño y la niña se le den oportunidades para escuchar lecturas de cuentos mientras va siguiendo visualmente el texto, para parrear el habla con sus equivalentes gráficos; también recomienda familiarizarlo con destrezas

de lectura como tomar un libro, pasar las páginas, observar que las palabras se leen de izquierda a derecha y que la lectura avanza de arriba hacia abajo.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Tipo de investigación

La investigación es cualitativa de alcance exploratorio. Por las características del estudio, los resultados no pueden ser generalizables a todo el país. Se identificaron y se operacionalizaron las habilidades precursoras tempranas de la lectura, especialmente de comprensión narrativa, que la niñez debe desarrollar en la etapa preescolar. Las definiciones conceptuales y los instrumentos que permitieron operacionalizarlas se aprecian en la Tabla 1.

TABLA 1

**Definición conceptual de las variables e instrumentos de estudio de la investigación**

Variable Capacidad de predecir	DC: Referir datos sobre qué va a suceder en el futuro, o hacer hipótesis a partir de dos elementos principales: el título y las imágenes (Camargo et al., 2016). DO: Guía de observación
Variable Capacidad de inferir	DC: Las inferencias implican la reconstrucción de vínculos que permiten la comprensión del problema desencadenante, las soluciones, las acciones de los personajes y, más importante, permiten entender los estados psicológicos de los personajes y empatizar con ellos (Strasser et.al., 2010). DO: Guía de observación
Variable Expresión oral	DC: Se define la prosodia como la melodía del lenguaje que engloba ciertos aspectos acústicos como el acento, la entonación, el ritmo y el patrón de pausas (Dowhower, 1991). DO: Guía de observación
Variable Expresión corporal	DC: Valverde (2003) postula que la inteligencia físico cinestésica es la habilidad para ejecutar movimientos manuales y corporales en forma controlada y especializada, para expresar ideas y sentimientos, así como para ejecutar hábilmente gestos y movimientos corporales. DO: Guía de observación
Variable Vocabulario	DC: La cantidad de palabras que conoce un individuo es un excelente predictor de su habilidad de comprender textos (Cromley & Azevedo, 2007; Nation et al., 2004). DO: Guía de observación
Variable Interacciones lingüísticas orales	DC: Duque & Ovalle (2011) señalan que las interacciones entre docente y alumno tienen lugar cuando se establece una acción conjunta entre ellos, y entre ellos y un objeto de conocimiento particular (como un texto o cuento). DO: Guía de observación
Variable Concepto de impresión	DC: De acuerdo con Condemarín (1986), la impresión implica familiarizar al niño con destrezas de lectura como tomar un libro, pasar las páginas, observar que las palabras se leen de izquierda a derecha. En la medida en que con sus ojos van siguiendo la lectura, van pronunciando con sus equivalentes gráficos, e identifican el inicio, el nudo y el final del cuento. DO: Guía de observación
Variable Efectividad de la comprensión narrativa	DC: La comprensión narrativa es un tipo de pensamiento verbal que se moviliza para construir una organización significativa y sinóptica de una historia. Involucra la integración de información literal y el conocimiento previo, a través de inferencias, entre las que destacan las causales y las inferencias sobre los estados psicológicos de los personajes (Strasser et al., 2010). DO Prueba de comprensión narrativa preescolar (PCNP)
Variable Concepciones de la docente	DC: Los niños comienzan su aprendizaje de la lectura desde muy temprano con el uso del lenguaje oral, y se incrementa cuando los adultos leen a los niños y lo continúan a lo largo de su vida (Camargo et al., 2016). DO: Guía de entrevista semiestructurada
Variable Prácticas y comportamiento lector de las docentes	DC: Yubero & Larrañaga (2005) proponen categorizar a las personas según su comportamiento lector (frecuencia e intensidad lectora) en cuatro perfiles: lectora habitual, lectora ocasional, no lectora y falsa lectora. DO: Cuestionario de hábitos de lectura (perfil lector)
Variable Concepciones de la directora de la escuela	DC: El aprendizaje de la lectoescritura incluye tres etapas: emergente, inicial y establecida. Se inicia desde muy temprano, primero con el lenguaje oral y se va incrementando conforme los niños son expuestos a diferentes experiencias de lectoescritura en contextos escolares y no escolares (Camargo et al., 2016). DO: Guía de entrevista semiestructurada
Variable Concepciones en el currículo	DC: De acuerdo con Snow et al.(2005), la definición clara de la comprensión narrativa aumenta la posibilidad de que los currículos de educación preescolar incluyan actividades orientadas a su desarrollo. DO: Guía de revisión documental
Concepciones en la planificación didáctica	DC: Según Snow et al. (2005), los educadores no solo necesitan directrices de cómo estimular determinadas habilidades sino, también, instrumentos para evaluarlas con el objetivo de mejorar su instrucción. DO: Guía de revisión documental

*Nota:* Elaboración propia a partir de la matriz de análisis de variables, subvariables e indicadores de la investigación, y las matrices de consolidación de entrevistas y revisión documental. DC: definición conceptual. DO: definición operacional.

### 3.2. Participantes

Este estudio se realizó entre octubre de 2019 y enero de 2020, en tres escuelas ubicadas en zonas periféricas de los municipios de Ciudad Sandino (departamento de Managua) y de Estelí (departamento del mismo nombre). Valencia-Londoño y López-López (2013) consideran escuelas periféricas a aquellas ubicadas en áreas mixtas de contrastes entre lo rural y lo urbano, cuyos pobladores tienen diferentes ingresos económicos, variados niveles de escolaridad y múltiples situaciones de acceso a servicios sociales (Madaleno & Gurovich, 2004).

Se trabajó con cinco aulas de tercer nivel de preescolar: tres en Managua y dos en Estelí. Participaron cinco maestras con edades de entre 26 y 51 años, y 164 estudiantes (84 niños y 80 niñas) con edades de entre 5 y 6 años. También se consultó a las tres directoras. Las escuelas se seleccionaron intencionalmente por las siguientes características: a) son escuelas subvencionadas de barrios urbanos marginales; b) pertenecen a dos organizaciones no gubernamentales; con estas características se garantizó el acceso a las mismas para desarrollar el estudio.

### 3.3. Instrumentos

Para recopilar los datos se utilizaron cinco técnicas: observación de clases, prueba de comprensión narrativa preescolar (PCNP), cuestionario de hábitos lectores en docentes (perfil lector), entrevista a maestras y directoras, y revisión del documento del currículo vigente de la educación preescolar y de los planes de clase de las docentes.

Las observaciones se enfocaron en el proceso de lectura oral de un cuento realizada por la maestra a sus estudiantes. Se utilizó una guía para observar las habilidades lectoras-narradoras de cada maestra: predicción, inferencias (literales, causales, socioemocionales), vocabulario, expresión oral y corporal, interacciones lingüísticas orales y concepto de impresión.

La prueba es un instrumento que ha sido diseñado y probado internacionalmente para medir la efectividad de la habilidad de niños y niñas de formular inferencias para construir hilos narrativos.

Se aplicó de manera censal a la totalidad de estudiantes atendidos por las maestras en las cinco aulas, en total  $n = 133$  estudiantes (70 niños y 63 niñas) respecto a una muestra inicial de 164 estudiantes. La diferencia de no examinados obedece al no consentimiento de padres y madres o a la ausencia del niño o niña en el día de la aplicación.

La prueba consiste en mostrar un libro de cuento con imágenes sin palabras llamado *Chigüiro encuentra ayuda*, de Ivar Da Coll (1987), y un cuestionario con 19 preguntas inferenciales de tres tipos. A cada pregunta se le asignó un valor de 0, 1 o 2 puntos. En la versión nicaragüense de la prueba, el único cambio realizado fue la sustitución del nombre de un animal de la fauna colombiana por uno representativo de la fauna nicaragüense.

La PCNP contiene preguntas sobre inferencias literales (IL), inferencias causales (IC) e inferencias sobre el estado psicológico de los personajes (socioemocionales, ISE). En el cuestionario, del total de preguntas según esta clasificación de inferencias, el 31.5 % son preguntas para inferencias literales, el 10.5 % para las socioemocionales y el 58 % para las causales.

Se realizaron entrevistas de tipo semiestructurada. A las maestras se les consultó acerca de sus concepciones y prácticas sobre el proceso de la lectoescritura y su relación con la comprensión narrativa en la etapa preescolar. A las directoras se les consultó sobre sus concepciones acerca del enfoque curricular de la comprensión narrativa y su adecuación al centro de estudios.

También se aplicó el instrumento denominado Cuestionario de hábitos lectores en docentes (Álvarez Vijil, 2019), para construir el perfil lector de cada una de las maestras. Este instrumento se basa en conocer aspectos relacionados con el comportamiento y prácticas lectoras de las docentes, en particular la intensidad (número de libros leídos en el último año) y la frecuencia lectora (tiempo dedicado a la lectura en el último año).

Por último, con una guía se revisaron los planes de clase de las maestras, se identificaron las actividades que abordan la comprensión narrativa, y se contrastaron con el nuevo currículo de la educación preescolar de Nicaragua implementado a partir de 2019.

Se observó en el currículo las prescripciones sobre el enfoque de la comprensión narrativa y las orientaciones metodológicas y se contrastó con los hallazgos de las revisiones de los planes de clase de las maestras.

### **3.4. Procedimiento y análisis de los datos**

Se estableció una coordinación con la dirección de las escuelas seleccionadas para el estudio. A las directoras y a las maestras se les presentó la propuesta de investigación. Antes del trabajo de campo, se validó el diseño de la investigación mediante un comité de ética que verificó el protocolo de participación voluntaria y consentimiento informado de las maestras y de los niños y las niñas, a cuyos padres y madres se les solicitó el debido permiso para aplicarles la prueba de comprensión narrativa.

La recopilación de datos se hizo entre octubre y noviembre de 2019, y tuvo cuatro momentos. Primero, las observaciones de aula, cuyas visitas se realizaron en días no consecutivos. Se hicieron 15 observaciones, tres por cada maestra; cada observación fue realizada presencialmente y grabada por el equipo investigador, y tuvo una duración promedio de diez minutos.

En un segundo momento, se aplicó la PCNP a niños y niñas que asistieron el día de visita. Se preparó una sala con el mobiliario adecuado para su realización y fue aplicada por dos sociólogas con amplia experiencia en evaluación de habilidades lectoras en niñez. El tiempo promedio de aplicación por estudiante fue de 15 minutos, e incluyó la lectura visual del cuento más sus respuestas de forma oral al cuestionario de 19 preguntas. Las pruebas se codificaron en el orden en que se aplicaron, mediante un mecanismo simple de asignación de tres dígitos.

Se programaron nuevas visitas para las entrevistas a las maestras y a las directoras, cada una de un tiempo promedio de 15 minutos. Finalizada la entrevista con cada maestra, se aplicó la encuesta de perfil lector, en un tiempo de 10 minutos aproximadamente. La entrevista con cada directora se realizó después de las de las maestras, el mismo día.

Finalmente, se revisaron los planes de clases de cada maestra, del periodo de julio a octubre de 2019. Esta revisión se hizo en un tiempo promedio de dos horas por cada una. La revisión de contenido del documento del currículo nacional vigente para el tercer nivel de la educación preescolar se hizo en un espacio de aproximadamente tres horas.

Para analizar los datos se realizó lo siguiente:

- 1) matrices de análisis cualitativo para procesar los resultados de las observaciones, las entrevistas y la revisión de planes de clases y del currículo;
- 2) con el programa estadístico IBM SPSS Statistics v26 se generó una base de datos con variables derivadas de la PCNP y se hicieron análisis descriptivos, todo con ayuda del software; y
- 3) para la encuesta de perfil lector fue utilizada una matriz de Excel en la cual se cruzaron las variables vinculadas a la intensidad y la frecuencia lectora, y con base en el marco teórico se clasificaron a las maestras en sus respectivos perfiles lectores. Para esto se utilizó el mismo diseño metodológico utilizado por Álvarez Vijil (2019).

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. La enseñanza de la comprensión narrativa**

Los resultados de las observaciones indican que en las aulas estudiadas, incluso cuando se narran cuentos a los niños y niñas, las maestras no logran desarrollar eficazmente secuencias narrativas, es decir, de contar historias mediante una sucesión de hechos relacionados entre sí. Se confirmó que luego de la lectura en voz alta, hacen preguntas que promueven inferencias literales e interacciones docente-estudiante. Sin embargo,

sus prácticas no promueven la predicción, la comprensión del vocabulario y el concepto de impresión. Además, las inferencias causales y socioemocionales son poco utilizadas durante las interacciones.

Durante las observaciones de aula no se apreciaron actividades que promovieran la habilidad de predicción; no se preguntaba previamente sobre una imagen relacionada con lo que se iba a leer. Se observó que los libros de cuentos son los materiales menos utilizados por las maestras en las narrativas orales. Las lecturas realizadas se mediaron principalmente con laminarios no secuenciales, teatrinos, pictogramas y disfraces.

Con relación a las inferencias, se observó una práctica enfocada en las inferencias literales, es decir, en respuestas a preguntas sobre las características de los personajes o la repetición de los hechos ocurridos en la historia. En muchas ocasiones, las preguntas eran respondidas por las maestras, induciendo a los niños y niñas al acto de repetición de lo expresado por ellas.

La promoción de preguntas inferenciales para extraer información implícita sobre el evento detonante, el problema y los estados psicológicos de los personajes fue muy limitada. Algunos ejemplos de preguntas realizadas durante las observaciones de aula son las siguientes: “¿cómo se llamaba la niña?, ¿cómo andaba esa niña?, ¿qué amigos mascotas tenía Robertita?, ¿cuántos personajes había además de Robertita?” (observación n.o 2, aula n.o 5).

La lectura prosódica en voz alta y la expresividad oral y corporal son las habilidades que más caracterizan a las maestras observadas como lectoras-narradoras, y se enfocan en captar la atención de los niños y niñas. Se recurre a la caracterización de voz de los personajes y a las onomatopeyas.

Cuando en la lectura hay palabras nuevas o desconocidas para los niños y niñas, las maestras anticipan el significado. Lo que ocurría en las aulas era que cuando leían y se percataban de una palabra nueva para los niños y niñas, les preguntaban si sabían el significado, pero inmediatamente ellas mismas lo expresaban y muchas veces lo ejemplificaban, pero no establecían un diálogo para que los niños y niñas infirieran el significado del nuevo vocablo.

El acto de lectura fue realizado siempre por las maestras. Cuando los niños y las niñas hacían preguntas durante la lectura, respondían una o dos veces, pero a medida que iban preguntando más, se concentraban en controlar la disciplina del grupo en lugar de potenciar las preguntas de los niños y niñas para extraer inferencias causales del cuento.

#### **4.2. Factores que inciden en la comprensión narrativa**

Las observaciones de aulas, las entrevistas a las maestras y la encuesta del perfil lector permitieron identificar algunos factores que inciden en la comprensión narrativa en la etapa preescolar. Por un lado, las maestras no expresaron un conocimiento sólido sobre la comprensión narrativa y su importancia en la etapa preescolar. En las entrevistas definieron su concepto por intuición. Para todas ellas fue desconocido y lo definieron por contexto, relacionándolo con el proceso de lectura. No lo relacionaron como una habilidad necesaria ni como un predictor de la comprensión lectora.

Algunas respuestas brindadas por ellas en las entrevistas fueron las siguientes: “No lo conozco, es la verdad. Tengo como una idea. Para mí es lo que ellos me entendieron de lo que yo les narré de la historia del cuento” (docente n.o 3, comunicación personal, 24 de octubre de 2019); “Creo que es como un término por decir así, no sé la palabra adecuada, de enseñanza a los niños, creo que es como para que ellos descubran, creo” (docente n.o 4, comunicación personal, 31 de octubre de 2019); y “Hasta el momento que nos han visitado no lo había escuchado” (docente n.o 5, comunicación personal, 24 de octubre de 2019).

Las maestras reconocen que la lectura es un proceso que tiene un antes, un durante y un después, expresan que leer es un acto llevado a cabo por la maestra, y que el momento para realizar preguntas a los niños y niñas se da al finalizar la narración de la historia.

A través de las observaciones de clases y las entrevistas, se logró confirmar algunas contradicciones entre lo que dicen y hacen en las aulas. Por ejemplo, explican que hacen lectura previa del cuento, pero en el aula la habilidad de predicción fue inexistente; presentan cuentos y la mayoría de las veces no se narró usando un

libro de cuentos; realizan preguntas de comprensión de lo leído, pero las preguntas son más bien de carácter literal.

Sin embargo, se encontraron estos aspectos coincidentes: representan el mensaje del cuento a través de un dibujo; la moraleja del cuento se utiliza para conectar con el conocimiento previo y con la vida cotidiana; narran el cuento caracterizando voces de los personajes y hacen uso de la teatralidad.

Con los resultados de la encuesta del perfil lector se logró caracterizar los hábitos lectores de las cinco maestras: una docente se distingue como lectora ocasional, otra docente se caracteriza como no lectora, y las tres maestras restantes se catalogan como falsas lectoras.

#### 4.3. Efectividad de los procesos de enseñanza

Los resultados de la PCNP permiten afirmar que la habilidad de los niños y las niñas para construir secuencias narrativas es muy baja, y aunque respondieron a todas las preguntas del cuestionario, cuanto más abstracta es la pregunta que se les formula, más bajo es el resultado obtenido. Del total de 133 examinados, la mayoría de los niños y niñas responden con facilidad preguntas relacionadas con inferencias literales (78.30 %). El resultado cambia cuando tratan de responder a preguntas inferenciales causales o sobre el estado psicológico de los personajes. Cuando deben establecer relaciones entre el evento detonante de la historia y el problema de los personajes, la mayoría no logra hacerlo mediante inferencias causales, por tanto, la organización de los hilos narrativos que establecen es desordenada e incoherente.

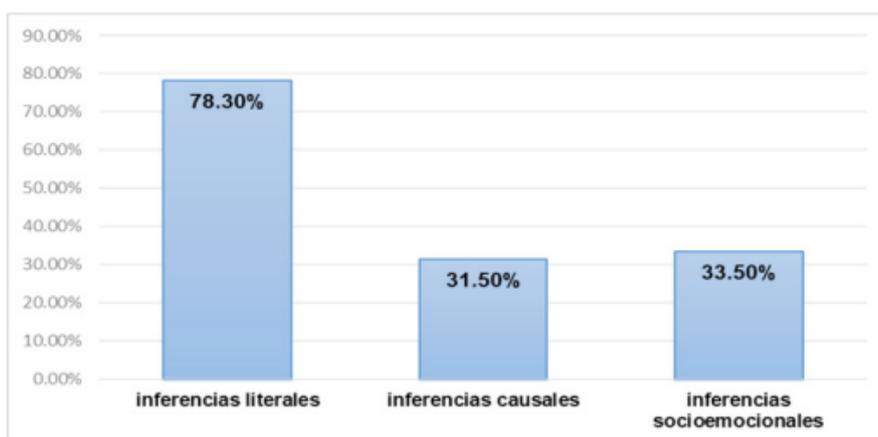


FIGURA 1

#### Promedio porcentual de respuestas correctas (valor 2) según el tipo de inferencias

*Nota:* Elaboración propia, a partir de los resultados del procesamiento de la PCNP.  $n = 133$

La Figura 1 muestra los resultados en promedios porcentuales de respuestas correctas (valor 2) según el tipo de inferencia. Lo que se observa es que la mayoría de los niños y niñas (78.30 %) responden con facilidad las preguntas literales, que se basan en la información que obtienen de las imágenes del cuento (¿quiénes están en el cuento?, ¿qué pasó aquí?, por ejemplo).

Sin embargo, cuando se les pregunta sobre las causas de lo que les ocurre a los personajes o sobre sus sentimientos y emociones, son muy pocos los niños y niñas (31.5 %) que logran relacionar el evento detonante con el problema de la historia, ni identifican sus estados psicológicos con facilidad (¿para qué quiere hacer eso?, ¿cómo se siente aquí?, por ejemplo). El resultado notorio es que la mayoría no logra reconstruir coherentemente la historia.

#### 4.4. Currículo nacional y planificación didáctica de la comprensión narrativa

El currículo nacional de la educación preescolar no prescribe la enseñanza de la comprensión narrativa como habilidad importante. No se encontró en el análisis ningún enfoque, ni fundamentos, ni orientaciones metodológicas explícitas para su abordaje en el aula.

En la Tabla 2 se aprecian los contenidos que se identificaron en el currículo con relación a la lectura de cuentos. Este documento rector define una dimensión cognitiva en la que se establecen la lectura y comentarios de textos sencillos mediante la construcción y reconstrucción de historietas desde un enfoque comunicativo lingüístico, y la recreación, invención y dramatización de cuentos, desde un enfoque creativo.

Se nota la ausencia de orientaciones explícitas sobre la comprensión narrativa y la lectura de cuentos para enseñar a construir hilos narrativos. Además, no se identificaron orientaciones metodológicas o ejemplos prácticos en el currículo para que los docentes lleven a cabo estos procesos.

**TABLA 2**  
**Contenidos del currículo ajustado del II ciclo de la educación inicial de Nicaragua (3 a 5 años)**

Componente	Contenidos
Comunicación y Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación y comentario de textos sencillos</li> <li>• El cuento, lecturas y comentarios</li> </ul>
Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de cuentos e historietas (se orienta a la reconstrucción de cuentos a partir de imágenes y de reconstrucción de lecturas)</li> <li>• Recreación e invención de cuentos (realización de cuentos a partir de personaje (cómo es), de varios escenarios (cómo es), de acontecimientos (qué sucede) y de acciones (quién hace qué)</li> <li>• Dramatización de cuentos</li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia a partir de resultados de la guía de revisión documental.

En consonancia con lo encontrado en el currículo, los planes de clases de las maestras no se proponen desarrollar la comprensión narrativa. Se identifican actividades tradicionales para la lectura de cuentos, pero no promueven la comprensión narrativa porque no están presentes las inferencias causales. En la Tabla 3 se da muestra de lo referido sobre los planes.

**TABLA 3**  
**Extracto de actividades planificadas para la lectura de cuentos en el aula de preescolar**

---

La maestra lee una historia, muestra la portada del cuento, los niños y niñas opinan de qué trata el cuento.

Después de que el cuento es leído por la maestra, se les hace preguntas orales.

¿Quiénes son los personajes del cuento?

¿Qué es el sol? Es una estrella, una esfera caliente.

¿Cómo nació el sol?

Cuando el niño se levantaba, ¿estaban el sol y la luna?

¿A qué hora aparece la luna?

---

*Nota:* Elaboración propia a partir de plan de clase de una de las maestras entrevistadas.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La comprensión narrativa no se está enseñando como habilidad precursora de la comprensión lectora en estas aulas de preescolar. Las habilidades de comprensión narrativa identificadas no están prescritas explícitamente en el currículo ni se declaran conceptualmente; además, no se integran en los planes de clase ni en las prácticas

de las maestras; por tanto, el proceso de enseñanza es limitado en el desarrollo de estas habilidades. Los niños y las niñas no están aprendiendo a comprender narraciones orales, lo que incide en su capacidad de construir secuencias narrativas efectivas.

La lectura en voz alta, las inferencias literales y la interacción docente-estudiante son las habilidades que más se desarrollan. La predicción, la comprensión del vocabulario y el concepto de impresión son las habilidades que no se desarrollan en la lectura de cuentos. La formulación de inferencias causales y socioemocionales se aplican con limitaciones y no se estimulan en los niños y niñas durante las narraciones orales.

La ausencia de predicciones limita la posibilidad de niños y niñas de hacer hipótesis sobre la historia antes de escucharla, lo que obstaculiza la activación de sus conocimientos previos, su memoria de corto plazo o su vocabulario, por tanto, no contaron con facilitadores para comprender la narración. Se agudiza cuando las maestras no usan el libro de cuentos para la narración oral, ya que, como expone Camargo et al. (2016), la predicción se provoca fundamentalmente con la información que ven y obtienen los niños y las niñas a través de dibujos e imágenes del libro, puesto que ellos aún no conocen la letra escrita.

Usar el conocimiento previo como clave de contexto para comprender el significado de palabras desconocidas es un elemento que favorece la inferencia de información implícita sobre una narración. Se verificó que no se induce a los niños y niñas a identificar y comprender nuevas palabras antes, durante o después de las lecturas orales. Si en el preescolar se quiere formar niños y niñas que comprendan el discurso para facilitar el posterior desarrollo de la comprensión lectora, se deben enseñar más palabras y enseñarlas en mayor profundidad (Strasser et al., 2013).

Enseñar a comprender lo que se escucha mediante el vocabulario es un proceso ordenado, sistemático y lógico. Requiere de formas adecuadas del docente para que los niños y las niñas en etapa de prelectura identifiquen palabras nuevas en las narraciones orales. Para lograr esto es efectivo hacerlos parte del proceso de lectura, facilitarles la oportunidad de narrar oralmente la lectura y que detecten palabras nuevas durante la misma. Estas prácticas no se evidenciaron en ninguna de las observaciones, por el contrario, se identificaron prácticas como anticipar el significado por parte de la maestra.

En cuanto a la efectividad de la enseñanza, la PCNP demostró que cuanto más abstracta es la pregunta inferencial que se les hace a los niños y niñas, más difícil les resulta extraer información sobre las relaciones de causa-efecto entre el evento detonante y el problema del cuento, elemento central en la comprensión narrativa. La habilidad de inferir que se promueve se enfoca en repetir información expresada sobre la historia o sobre las características de los personajes. La inferencia causal y la socioemocional es desarrollada mínimamente.

Lo anterior limita de manera importante la capacidad de la niñez de establecer relaciones significativas de comprensión de una historia narrada tal como lo afirman Strasser et al. (2010), que consideran que las inferencias literales no son suficientes para la comprensión narrativa; para avanzar es de mucho valor estimular en los estudiantes la inferencia que está más allá de lo que escuchan o de su conocimiento previo, y esto no parece estar sucediendo en las aulas estudiadas.

En el proceso de la lectura de cuentos, se establecen actividades para cada momento (antes, durante y después), pero se sigue un patrón didáctico que consume la mayor parte del tiempo en colocar a la maestra en el centro del mismo, imposibilitando el hecho de ser un acto compartido y dialógico con el niño y la niña. Durante la lectura sería necesario que la narradora provocara interacción auténtica con ellos, formulándoles una serie de preguntas con la calidad requerida para que construyeran hilos narrativos coherentes.

Si la interacción docente-estudiante se reduce al acto de leer de la maestra, los niños y niñas se vuelven receptores pasivos de la lectura. Esto desencadena algunos factores desfavorables de la comprensión, como la falta de atención o la pérdida del hilo narrativo, lo que obstaculiza la comprensión de la narración además de causar desmotivación y disgusto por la lectura.

El enfoque narrativo será mecánico cuando la niñez no infiera información sobre las relaciones de causa-efecto entre el evento detonante y el problema que experimentan los personajes de la historia. La captación de la información implícita de una historia narrada se logra mediante preguntas basadas en inferencias causales, y estas deben estar siempre presentes en la comprensión de un cuento. Con ello, los niños y niñas logran conectar el evento detonante con el problema y la reacción psicológica del personaje.

Álvarez Vijil (2019) señala que los hábitos lectores docentes son factores determinantes de sus prácticas pedagógicas durante la lectura de cuentos. Su perfil lector puede influir en su conocimiento sobre cómo enseñar con estrategias adecuadas. Algunos estudios han demostrado que los docentes lectores conocen estrategias adecuadas para el desarrollo de cada una de las habilidades implicadas en el aprendizaje de la lectoescritura.

Basado en lo anterior, se identifican dos efectos fundamentales que provocan los vacíos del currículo analizado en la planificación de las maestras para la enseñanza de la comprensión narrativa: 1) un tratamiento didáctico inadecuado provocado por el entendimiento del concepto sin base teórica y sin relación con la lectoescritura porque no hay orientaciones precisas en el currículo; y 2) la fragmentación del conjunto de habilidades necesarias para estimular la comprensión narrativa en los niños y niñas, al priorizar en algunas y obviar otras, cuando todas son imprescindibles.

La lectura de cuentos con imágenes sin palabras es una estrategia efectiva para desarrollar la comprensión narrativa en el preescolar (Moreno de León et al., 2016); por tanto, la mediación del proceso con el uso del libro es fundamental para motivar la lectura, fomentar habilidades de predicción y concepto de impresión, y fundamentalmente lograr la familiarización de los niños y niñas con el libro de cuento, posibilidad que incrementa la comprensión de narrativas orales.

La lectura dialógica compartida es fundamental para que la habilidad de inferir sea una posibilidad escalable y que cuanto más se pregunte sobre la relación de causa y efecto de los hechos o acciones de los personajes, mejor sustentada será la comprensión que adquiera el niño o niña del evento detonante y el problema del cuento. Esto se potencia aún más cuando las preguntas inferenciales que se les formulan antes, durante y después de la lectura oral combinan los tres tipos: literal, causal y socioemocional.

Las referencias teóricas consultadas han identificado la existencia de una secuencia efectiva para enseñar la comprensión narrativa en niños y niñas de preescolar, en consonancia con la evidencia. Esta secuencia integrada se establece en una lógica ordenada, flexible y efectiva que debería ser considerada por el currículo de preescolar. Esta secuencia establece los siguientes pasos:

1. Presentarles a los alumnos un cuento, lo cual implica mostrar la portada del libro y hojearlo y ver imágenes interiores, para que puedan imaginar y predecir su contenido;
2. hacerles manipular el libro de cuento, que lo hojeen, y guiarles en la forma que deben tomarlo y verlo;
3. narrarles de forma dialógica con un rol compartido y muy activo;
4. brindarles espacio para comentar, preguntar, responder, teatralizar o interactuar con otros para cuestionar el contenido del cuento —incluyendo su vocabulario—;
5. hacerles preguntas inferenciales a lo largo de la narración, enfatizando en las de mayor abstracción de la información;
6. hacerles preguntas finales que les acerquen a la máxima comprensión de la relación de causa-efecto entre el evento desencadenante y el problema de la historia; y pedirles que recreen la historia integrando nuevos personajes, episodios, palabras, opciones de título, entre otros elementos.

Se recomienda que posteriores estudios analicen la relación de la comprensión narrativa con la amplitud y profundidad del vocabulario, mediante las experiencias de narraciones orales que tienen los niños y las niñas. Este estudio centró el análisis de la efectividad en las inferencias, pero es necesario hacerlo también enfocándose en la comprensión del vocabulario.

Ampliar la muestra puede ser otro aporte significativo a la validación a escala de los resultados de este estudio, para con ello poder establecer tendencias más concretas de lo que sucede en el preescolar nicaragüense

sobre cómo la lectura de cuentos desarrolla la comprensión narrativa en niñas y niños. Puede ampliarse en estudiantes de aulas multiniveles de preescolar, en zonas rurales, donde convergen niños y niñas de 3, 4 y 5 años, atendidos por una misma maestra.

También se recomienda estudiar la forma en que la motivación intrínseca del maestro por el placer de la lectura incide en el fortalecimiento de su formación como maestro y en su experiencia como tal, lo cual podría mejorar su perfil lector, con el establecimiento de variables para el estudio de sus habilidades lectoras-narradoras.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la oportunidad brindada por la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) al otorgarnos la beca que hizo posible la realización de este estudio, su publicación académica y la asistencia técnica, dentro del Proyecto LAC READS AIR (56301). De igual forma, agradecemos el apoyo incondicional de la Dra. Josefina Vijil y de la Lcda. Claribel Andino.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Vijil, A. (2019). Una aproximación al perfil lector de docentes del primer ciclo de educación primaria: el caso de una red de escuelas de Nicaragua. *Revista UVG*, (39), 6-17. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=40c7d>
- Belinchón, M., Riviere, A., & Igoa, J. M. (2000). Lenguaje y símbolos: la dimensión funcional. En M. Belinchón, A. Riviere, & J. M. Igoa (Eds.), *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría* (pp. 181-235). Madrid: Editorial Trotta.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., & Mazgul, J. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: USAID.
- Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES) & American Institutes for Research (AIR). (2017). *Programa de Capacidades LAC READS: Perfil del País Nicaragua y Análisis de Actores Clave en Lectoescritura Inicial*. Managua: CIASES/AIRD. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=369Jf>
- Condemarin, M. (1986). Iniciación temprana a la lectura: interrogantes y respuestas. *Lectura y Vida*, 7(2). <https://bit.ly/2HmWrjB>
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Duque, C., & Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psycologia: Avances de la Disciplina*, 5(2), 57-67.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 1-32.
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y futuro del verbo leer. En E. Ferreiro (Ed.), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (pp. 29-44). México: SEP/FCE. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=50RCd>
- Galán, R. M. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 79, 31-46. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=51qlK>
- Granado, C., Puig, M., & Romero, M. C. (2011, marzo). *Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela*. I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora. Málaga, España. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=37pSJ>
- Guevara, Y., & Rugerio, J. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749.

- Harste, J. C., Burke, C. L., & Woodward, V. A. (1982). Children's language and world: Initial encounters with print. En J. A. Langer & M. T. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author/bridging the gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* (pp. 105-131). Newark: International Reading Association. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=38AWa>
- Hulme, C., & Snowling, M. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- Llera, J., López, C., & Rodríguez, E. (2011). Precursores tempranos de la lectura. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/2ypTpK3>
- López-Andrada, C. (2019). Reseña. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. *Polyphonia*, 3(1), 135- 141. <https://bit.ly/3aGA7yh>
- Madaleno, I., & Gurovich, A. (2004). "Urban versus rural" no longer matches reality: an early public agro-residential development in periurban Santiago, Chile. *Cities*, 21(6), 513-526. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2004.08.001>
- Mairena, D., & Vijil, A. (2018). Lectoescritura inicial: una transición con sentido. *Revista UVG*, (39), 51-61.
- Moreno de León, T.; Rangel, L., & De León, E. (2016). Promoviendo el desarrollo de la competencia lectora a través de cuentos con imágenes sin palabras en preescolar. *Revista Internacional de Aprendizaje de la Educación Preescolar*, 2(1), 49-61. <https://bit.ly/2Tq0rFr>
- Nation, K., Clarck, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden Language Impairments in Children: Parallels Between Poor Reading Comprehension and Specific Language Impairments? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 199- 211. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/017\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/017))
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE: Factores asociados*. UNESCO. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=248MoC>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Rimensberger, N. (2014). Reading is very important, but ...: Taking stock of South African student teachers' reading habits. *Reading & Writing*, 5(1), 19. <https://doi.org/10.4102/rw.v5i1.50>
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *Future of children*, 26(1), 57-74. <https://bit.ly/37szy0>
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérica, S., & Lissi, M. R. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psyke*, 19(1), 199-211. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>
- Strasser, K., Del Río, F., & Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología*, 34(2), 221-225. <https://doi.org/10.1174/021093913806751401>
- Strasser, K., & Lissi, M. R. (2009). Home and Instruction Effects on Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children. *Scientific Studies of Reading*, 13, 175-204. <https://doi.org/10.1080/10888430902769525>
- Valencia-Londoño, D., & López-Pérez, F. (2014). Áreas suburbanas. *Revista El Ágora USB*, 14(1), 75- 85. <https://bit.ly/2I7lrvr>
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing intervention. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Valverde, H. (2003). *Aprendo haciendo. Material didáctico para la educación preescolar*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <https://bit.ly/2TmCv5W>