

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

RITA FLÓREZ-ROMERO*

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

MARÍA-ADELAIDA RESTREPO**

Arizona State University, Phoenix, Arizona, Estados Unidos

y

PAULA SCHWANENFLUGEL***

University of Georgia, Athens, Georgia, Estados Unidos

Abstract

In this study we compared three intervention strategies to promote initial literacy in preschool classrooms. Strategies included techniques that are recognized universally to increase emergent literacy skills and experimental strategies that have been demonstrated to improve these skills. Such study was developed from a study at the University of Georgia called PAVED for success. There were 126 participants –57 girls and 69 boys– between the ages of 4 years and 4 years 9 months attending 4 preschool program in Bogotá. One class from each program was selected and each class was assigned one of four interventions designed to improve initial literacy. To evaluate the intervention, emergent literacy measures were given to the children and the teachers. The instruments evaluate phonological awareness, linguistic development, letter knowledge and affective relations between the children and the teachers (PLS-3, test of phonological awareness, name of the letter, among others). The results indicate that the group with the most interventions, universal practices and experimental, had the hig-

Resumen

En esta investigación se comparó la eficacia de tres estrategias de intervención en el aula que combinan la implementación de prácticas evolutivamente apropiadas y reconocidas universalmente por su capacidad para promover el alfabetismo, y otras que aún están en etapa experimental pero que, a pesar de la controversia que puedan generar, han demostrado ser muy útiles para favorecer el alfabetismo emergente y prevenir dificultades en la lectura. Dicha indagación se inspira en un estudio realizado por la Universidad de Georgia (Estados Unidos de Norteamérica) denominada *PAVED for success*. Participaron ciento veintiséis niños –cincuenta y siete niñas y sesenta y nueve niños– con edades comprendidas entre cuatro y cuatro años nueve meses pertenecientes a cuatro jardines infantiles sociales de la ciudad de Bogotá. En cada jardín se seleccionó un aula de clase y se le asignó una de cuatro intervenciones disponibles encaminadas a la promoción del alfabetismo inicial. Para evaluar las habilidades relacionadas con el alfabetismo emergente –al inicio y al final del programa

* Fonoaudióloga, Magister en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Profesora asociada adscrita al Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: rflorezr@unal.edu.co.

** Patóloga del lenguaje, Universidad de Arizona. Profesora asociada al Arizona State University. Correo electrónico: laida.restrepo@asu.edu.

*** Psicóloga, Rutgers University. Magister en Psicología, Universidad de Illinois. Profesora adscrita al Departamento de Psicología Educativa de la Universidad de Georgia. Correo electrónico: pschwan@uga.edu.

hest scores in measures of initial literacy when compared with other groups at the end of the study.

Key words: initial literacy, initial reading, preschoolers assessment.

de intervención, y seis meses después de finalizado el programa de intervención-, en cada uno de los grupos seleccionados se aplicaron instrumentos individuales a los niños, y algunos a sus maestros, sobre el desarrollo lingüístico, de la conciencia fonológica, del conocimiento del nombre de las letras y del vínculo afectivo entre los niños y sus maestros (PLS-3, prueba de conciencia fonológica, conocimiento del nombre de las letras, entre otros). Los resultados muestran que el grupo que tiene la intervención con mayor número de prácticas, tanto universales como en investigación, ostenta los mejores puntajes en las áreas relacionadas con el alfabetismo inicial, en comparación con los otros tres grupos al término de la experiencia.

Palabras clave: alfabetismo emergente, lectura inicial, evaluación de preescolares.

Introducción

Los primeros años de vida constituyen el período adecuado para asegurar que los menores tengan igualdad de oportunidades para desarrollar al máximo su potencial como seres humanos, independientemente de su nivel socioeconómico (Torrado, 2003). Al ser esta etapa tan crucial, los maestros encargados de estos años de educación deben cumplir con dos requisitos esenciales. El primero de ellos está relacionado con la capacidad del profesor para establecer relaciones positivas o auténticas con los menores, pues estas son un fundamento básico del aprendizaje temprano; por tanto, es muy importante que los niños vean a los profesores como seres humanos accesibles, interesados, que les brindan de manera equitativa los apoyos necesarios para que tengan éxito en las tareas que emprenden.

El alfabetismo emergente es el conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre el lenguaje escrito antes de su instrucción formal en los primeros años de la escuela primaria. Este conjunto de habilidades supone la interacción de dos elementos importantes: el incremento de los conocimientos en los niños mediante los procesos que se enriquecen en el aprendizaje (sustentado en los mecanismos favorecidos en el desarrollo en la primera infancia) y la capacidad de los adultos en

el entorno del niño para proveerle experiencias significativas que lo acerquen a estos conocimientos (que incluyen los juegos, los usos significativos del lenguaje en el entorno y las actividades conscientemente dirigidas para que el niño focalice su atención hacia los aspectos importantes en el aprendizaje alfabético) (Davidson, 1996).

En segundo lugar, las prácticas de los maestros deben estar fundamentadas, además de su experiencia, en un conocimiento científicamente basado en aspectos como el desarrollo de los niños, el desarrollo del alfabetismo, las prácticas de alfabetismo evolutivamente apropiadas, las pedagogías propias para niños preescolares, la identificación y el manejo de niños y niñas con necesidades educativas especiales y la importancia de trabajar con las familias para que contribuyan al éxito académico de los menores.

Sin embargo, los perfiles de estos educadores son muy variados. Se pueden encontrar desde maestros con muy buena voluntad, pero con ninguna formación, hasta licenciadas en educación preescolar con diferentes estudios de posgrado. Tanto los unos como las otras, en mayor o menor grado, no han integrado en sus prácticas de una manera consciente y sistemática lo que hoy se sabe acerca del alfabetismo emergente y de las prácticas pedagógicas apropiadas de acuerdo con el nivel de

desarrollo cognoscitivo, lingüístico, social y emocional de los menores.

Sumado a lo anterior, se ha documentado extensamente que durante la edad preescolar la pobreza está relacionada con desempeños escolares deficientes o insatisfactorios. Los preescolares que viven en condiciones de pobreza tienen más probabilidades de presentar: (a) bajo desarrollo de habilidades lingüísticas (Hart & Risley, 1995; Wells, 1981); (b) menor vocabulario receptivo y expresivo (Hart & Risley, 1992; Hart & Risley, 1995; Graves & Brunetti, 1982; White & Graves, 1990); (c) menor desarrollo de conceptos relacionados con el alfabetismo (Dixon & Smith, 1995); y (d) pobre conciencia fonológica (Raz & Bryant, 1990). Estos bajos desempeños no están directamente relacionados con la pobreza *per se*, ni con las potencialidades de los menores, sino más bien con otros aspectos, como los estilos de interacción padres-hijos (Peralta y Salsa, 2004), determinados por la insatisfacción de necesidades fundamentales del ser humano; los factores ambientales del hogar; el acceso a materiales impresos; las prácticas de lectura; la calidad y el alcance de las conversaciones que se sostienen en el hogar; las creencias que se tienen acerca de lo que son los niños (Adams, 1990). En últimas, la deficiencia del desempeño está íntimamente relacionada con las diferencias de oportunidades entre los menores; esto es, los niños que llegan a la escuela sin experiencias significativas relacionadas con el conocimiento alfabético –requisito indispensable para aprender a leer de manera eficiente– demuestran logros iniciales más bajos que los de sus pares cuyos antecedentes socio-familiares han sido ricos en dichas experiencias. Existe evidencia de que, en cuanto a los logros en lectura, las diferencias tempranas entre los menores permanecen relativamente estables durante la educación básica y las diferencias entre los “buenos” y los “pobres” lectores llegan a ser mayores, en términos absolutos, a medida que transcurren los años (Scarborough, 2002). En este sentido, cualquier esfuerzo que se realice para prevenir las dificultades en la lectura debe ser bienvenido.

Las investigaciones sobre el alfabetismo inicial reflejan este complejo panorama, a la vez que hacen más evidente la estructura del proceso de

aprendizaje de la lectura y de la escritura. El alfabetismo inicial o pre-alfabetismo, como lo denominan algunos autores, abarca muchos dominios del conocimiento, cada uno de ellos con su propia secuencia de desarrollo (Van Kleeck, 1998). En el caso de la lectura es necesario considerar este proceso en sí mismo, con el fin de comprender el rango de habilidades que establece los fundamentos para el éxito de su aprendizaje y que un niño desarrolla en la etapa pre-alfabética. Adams *et al.* (1998) ofrecen un modelo comprensivo que sirve como punto de partida, pues involucra los dominios del desarrollo del alfabetismo inicial. Esta propuesta incluye cuatro componentes, cada uno de ellos relacionado con procesamientos de información diferente: (a) un procesador ortográfico; (b) un procesador fonológico; (c) un procesador de significados; y (d) un procesador de contexto. En lectores expertos, estos procesos operan de forma paralela y altamente interactiva. Los procesadores trabajan de manera coordinada y entre todos complementan y compensan cualquier vulnerabilidad o debilidad de uno de ellos; desde esta perspectiva, ningún procesador supera a los otros. Por ejemplo, aunque el procesador ortográfico puede ser visto como el ancla del sistema, no es más importante que los otros tres procesadores. De hecho, si se mira aisladamente no es útil –la decodificación en ausencia de la comprensión–; o viceversa, no sería posible la comprensión sin la posibilidad de decodificación.

En los niños y las niñas que se encuentran desarrollando procesos de alfabetismo inicial es imposible o poco frecuente encontrar que estos procesadores funcionen desde el principio de manera integrada. Si todos los procesadores estuvieran integrados desde el comienzo, los niños serían instantáneamente lectores expertos o fluidos y no requerirían de varios años para lograr ser lectores competentes. Es más, el proceso de llegar a ser lectores competentes se podría ver como aquel en el cual se integran de manera progresiva cada vez más estrechamente los procesadores y, por ende, las habilidades involucradas en la lectura.

Gracias a las investigaciones sobre el tema, ahora se reconoce que los fundamentos del alfabetismo se empiezan a construir antes de que los niños

ingresen al sistema educativo. Los menores ya han aprendido mucho acerca de la forma, el contenido y la función del lenguaje escrito y han empezado a desarrollar actitudes hacia la lectura (Clay, 1979; Purcell-Gates, 1996; Whitehurst & Lonigan, 1998). En mayor o menor grado, los niños han estado expuestos a una variedad de manifestaciones de lo impreso e involucrados en prácticas que favorecen la lectura inicial en diferentes contextos, incluyendo en algunos casos la literatura en todas sus formas; también han desarrollado el lenguaje oral, base del escrito, a partir de múltiples intercambios comunicativos y, en especial, conversacionales en los que han estado inmersos desde el momento de su nacimiento. Dichas conversaciones apoyan todo el proceso de aprendizaje inicial y posterior de la lectura, puesto que sirven de base al aprendizaje del lenguaje escrito, y a la vez son afectadas por la consolidación de dicho aprendizaje (Ong, 1994).

Una inspección amplia de la literatura conceptual e investigativa muestra que existe una serie de prácticas evolutivamente apropiadas que favorecen el desarrollo de los fundamentos del alfabetismo y reducen la posibilidad de que los niños y las niñas presenten dificultades en el aprendizaje de la lectura cuando ingresen al primer grado de educación básica. Estas prácticas, para niños en edad preescolar, se pueden clasificar en dos grandes grupos. El primero de ellos, que denominaremos *prácticas universales de alta calidad*, está conformado por aquellas estrategias que han sido investigadas en profundidad y sobre las cuales existe un amplio consenso relacionado con su calidad y alta capacidad para construir el andamiaje inicial del desarrollo, junto con la integración de los procesadores involucrados en la lectura, por ende, para fomentar el desarrollo de las habilidades necesarias que aseguran el éxito de los niños en el aprendizaje de la lectura. El

segundo grupo, que llamaremos *prácticas experimentales de calidad reconocida*, está constituido por prácticas que aún se encuentran en un estado más experimental; es decir, aquellas que si bien la investigación ha mostrado sus beneficios, existe alguna controversia sobre su efectividad. Las prácticas descritas cumplen la función de base para el aprendizaje inicial de la lectura porque hacen participar al niño en usos significativos de la lectura y le introducen en el significado que tienen los objetos, los eventos y los materiales propios de la lengua escrita (Kamhi & Catts, 1999).¹

Prácticas universales de alta calidad

Lectura de cuentos

Después de casi tres décadas de investigación, es evidente que muchas de las habilidades que se fomentan cuando se comparten cuentos con los niños facilitan el desarrollo posterior del alfabetismo (Van Kleeck, 2003). Entre los investigadores existe poco desacuerdo acerca de la importancia de esta actividad en el desarrollo general del lenguaje y del alfabetismo (Bus, Van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Whitehurst & Arnold, 1994). Así mismo, la lectura de cuentos está relacionada con el incremento de habilidades del lenguaje abstracto en niños de edad preescolar (Van Kleeck, Gillam, & Hamilton, 1997) y con el aumento del vocabulario (Wells, 1981; Elley, 1989; Senechal, 1995; Van Kleeck, 2003). En consecuencia, involucrar a los niños en experiencias que promuevan la lectura y la interacción alrededor de los cuentos les proporciona tanto conocimiento como habilidades necesarias para tener éxito en el aprendizaje de la lectura (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992).

El conocimiento desarrollado mediante la lectura conjunta también mantiene relaciones bidi-

1 Aunque varias de las prácticas mencionadas aquí han surgido de la tradición cultural de Occidente, debemos aclarar que acá se indican las pautas que tienen estas actividades y no las acciones específicas que las constituyen, puesto que pueden variar dependiendo de los contextos culturales en los cuales se desarrollan (Garrido, 2002). Estas prácticas permiten tanto el acceso al aprendizaje de la comprensión y la decodificación en la lectura como a códigos elaborados o que dan posibilidades de comunicación y acceso a conocimientos en diversos contextos que pueden ser muy diferentes del entorno de origen del niño (Bernstein, 1990). En esencia, estas prácticas han sido propias de las familias letradas desde cuando comenzó la impresión masiva de libros, como una forma cultural que toma variantes en diferentes contextos culturales, pero que ha marcado una forma de comprensión del mundo a partir del acceso de las personas a la lectura y la escritura (Garrido, 2002; Olson, 1994). Por tanto, con estas prácticas se hace referencia a algunos requerimientos de conocimiento universal y a las pautas para llegar a esos conocimientos que, universalmente, permiten el acceso a la lectura, a la escritura y al conocimiento codificado en la forma del lenguaje escrito.

reccionales con el conocimiento de historias, de narraciones y de otras formas de discurso que el niño ha comenzado a reconocer en el lenguaje oral (Karmiloff & Karmiloff – Smith, 2001). Este conocimiento soporta el desarrollo de la comprensión lectora y se apoya en los conocimientos que los niños van ampliando sobre la narración, no únicamente como forma discursiva, sino también de conceptualización y evaluación de la naturaleza, así como de los asuntos vinculados al ser humano y sus actuaciones (Bruner, 1999; Rabazo & Moreno, 2007). Por tanto, la lectura conjunta se relaciona con la interacción, con el sentido que cobran para el niño los temas leídos y con la evaluación del mundo por medio de los vínculos afectivos con otras personas (Bus, 2002).

Conocimiento ortográfico

De manera general, el conocimiento ortográfico incorpora el conocimiento de las letras. Muchos autores han señalado que este conocimiento puede predecir los logros de los niños en la lectura temprana (Bond & Dykstra, 1967; Johnston, 1998; Lonigan & Burgess, 2000); otros coinciden en reconocer que forma una base conceptual que apoya la instrucción en conciencia fonémica (Ball & Blachman, 1988; Ball & Blachman, 1991; Bryant & Bradley, 1985).

Ambiente impreso

Se ha demostrado que modificar el ambiente del salón de clase para crear aulas cuyo entorno sea rico en alfabetismo es un factor que favorece o facilita el aprendizaje de la lectura. Una de las razones es que este tipo de transformaciones en el aula tiene influencia en la manera como los niños interactúan con sus pares, con los adultos y con el material impreso (Davidson, 1996). Algunas de las modificaciones que se han sugerido incluyen: (a) tiempo y espacio para apoyar el juego simbólico; (b) abundancia de material impreso en el aula (por ejemplo, rótulos, señales, mapas, menús, direcciones, carteleras, tableros informativos); (c) libros para muchos usos; (d) elementos y espacios para que los niños creen sus propios materiales impresos; (e) materiales para crear e interpretar representaciones simbólicas (por ejemplo, una flecha que

indique dónde se pueden localizar ciertos objetos dentro del salón de clase); y (f) la promoción de conversaciones y juegos con las palabras.

Relaciones orientadas hacia el alfabetismo

En un número importante de investigaciones se ha demostrado que tanto la frecuencia como la calidad de la lectura compartida de libros *en el hogar* están asociadas con la calidad de las relaciones entre padres e hijos (Wade & Moore, 1993; Bus, 1994; Bus & Van Ijzendoorn, 1988; Bus & Bleskey, 1997; Wade & Moore, 1998). Estos investigadores señalan que los niños inseguros, con relaciones menos óptimas con sus padres, son menos capaces de dominar nuevas habilidades de alfabetismo, pues, el hecho de confrontarse con un nuevo fenómeno, tal como el lenguaje escrito, puede evocar en ellos sentimientos de ansiedad e inseguridad que interfieren en el aprendizaje. Por el contrario, los niños que mantienen relaciones armoniosas y seguras con sus padres tienen más éxito cuando se trata de dominar nuevas habilidades; además, se ha visto que estas díadas padres-hijo se “enganchan” con mayor frecuencia en experiencias positivas de lectura compartida de libros en las que los padres son más sensibles y se muestran más interesados (Wade & Moore, 2003; Bus, 1994; Bus & Van Ijzendoorn, 1992).

Compromiso familiar

Los padres generan ambientes que apoyan el alfabetismo a través de la lectura compartida de libros y de la creación o el aprovechamiento de situaciones que involucran a los niños en actividades relacionadas con la lectura y la escritura (Whitehurst & Lonigan, 1998). Por ejemplo, la investigación sobre la lectura compartida de libros sugiere que tanto la frecuencia como la calidad de las interacciones que ocurren alrededor de ella desempeñan papeles importantes en el alfabetismo emergente (Bus, Van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Bus, 1994; Bus & Van Ijzendoorn, 1988; Whitehurst & Arnold, 1994; Van Kleeck & Vander, 2003; Wade & Moore, 2003).

Los padres pueden promover de muchas maneras el alfabetismo de los niños: asistiendo a librerías y bibliotecas, compartiendo y conversando sobre

programas educativos de televisión (Senechal, LeFevre, & Hudson, 1996), sosteniendo conversaciones centradas en actividades familiares que ocurren naturalmente (Dickinson & De Temple, 1998) y enseñando de manera explícita habilidades relacionadas con el alfabetismo. En este sentido, promover el compromiso familiar en el desarrollo alfabético de los niños debe ser una meta de cualquier profesor de preescolar.

Prácticas experimentales de calidad reconocida

Conciencia fonológica

La conciencia fonológica ha sido definida como la habilidad para manipular y segmentar el lenguaje en unidades de sonido tales como sílabas, fonemas y rimas (Blachman, 1991; Treiman & Zukowski, 1991). En esta práctica el niño no hace un análisis formal o gramatical del lenguaje: realiza un razonamiento natural sobre los sonidos que componen su lengua. Dicho conocimiento le sirve de base para comprender cómo las unidades del lenguaje (producto de su propio “análisis natural” ajustado a la convención de los usos de su lengua) pueden representarse mediante el código escrito.²

Algunos autores reconocen que estas habilidades emergentes de conciencia fonológica tienen cierto valor predictivo para las habilidades posteriores de decodificación en la lectura; de hecho, se ha descubierto que es uno de los predictores más fiables en el futuro aprendizaje de la lectura, pues provee las habilidades necesarias para poder establecer los principios de correspondencia entre unidades sonoras y unidades gráficas en la escritura de cada lengua particular (Kamhi & Catts, 1999; Bryant & MacLean, 1990; Carillo, 1994; Linuesa & Domínguez, 1999; Lonigan & Burgess, 2000). Aunque todavía se presenta controversia con respecto al valor de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en español (Denton, Hasbrouck, Weaver, & Riccio, 2000), existe evidencia práctica e investigativa que sugiere que debe ser parte de cualquier programa de educación preesco-

lar; por otro lado, se ha encontrado que puede ser promovida a través de diversas prácticas en el aula de clase y que esta estimulación tiene impactos importantes en la lectura. Otros estudios han encontrado, a corto y largo plazo, beneficios preventivos en la preparación a los niños en conciencia fonológica (Ball & Blachman, 1991; Blachman & Ball, 1994; Brady & Fowler, 1994; Foorman & Francis, 1997; Lundberg & Frost, 1988).

Aumento del vocabulario

Uno de los fundamentos cognoscitivos en los que se basa la decodificación temprana es el conocimiento semántico. Los lectores jóvenes deben ser capaces de vincular las letras y los sonidos de una palabra con una representación semántica existente. Algunos de ellos decodifican perfectamente una palabra dada, pero fallan en el momento de saber qué significa. Cuando el niño logra ubicar o recuperar una representación semántica de lo que decodifica, tiene una retroalimentación que le permite experimentar que ha leído correctamente (Whitehurst & Lonigan, 2001); por ende, en el niño que no conoce el significado de una palabra dada, se afectan tanto la decodificación como la comprensión (Stahl, 1999). Los jóvenes lectores decodifican las palabras que son más complejas en significado con menor precisión y más lentamente que aquellas cuyos significados les son familiares (Schwanenflugel & Akin, 1994; Schwanenflugel & Noyes, 1996; McFalls & Schwanenflugel, 1996). Entonces, una de las maneras de promover el éxito en la lectura temprana es asegurar que el niño tenga un vocabulario que le permita enfrentar las demandas de la tarea de lectura.

Otra forma que está relacionada con esta práctica es el conocimiento de usos, giros y formas propias de la lengua, como pista para comprender lo que expresan los mensajes y para entender el significado de palabras específicas. En este punto se han desarrollado procedimientos específicos para que los niños reconozcan estas formas familiares en sus contextos lingüísticos, entiendan sus mecanismos y luego traten de generalizarlos a las

2 La conciencia fonológica tampoco se refiere al conocimiento auditivo de los límites de las palabras que se ha automatizado en el primer año de vida: se refiere a la manera en que se razona explícitamente y se opera intencionalmente con fragmentos sonoros del lenguaje hablado.

formas lingüísticas de contextos ajenos al propio (Lee, 2004).

Intervención en niños y niñas que presenten bajos desempeños en el lenguaje receptivo y expresivo

Los niños que experimentan retrasos en el desarrollo de la comunicación, del habla y del lenguaje antes de entrar a la escuela pueden tener dificultades para utilizar el “lenguaje para aprender” (Tod & Blamires, 1999). Por ello, cuando estas condiciones no se identifican lo más temprano posible y no se toman las medidas necesarias, pueden interferir con el desarrollo psicológico, social y académico de los menores, al grado de ocasionar altos niveles de repetición o fracaso escolar, ya sea por deserción, o porque las instituciones educativas terminan excluyéndolos por “bajo rendimiento”.

Una revisión de la literatura científica actual confirma que los primeros años de vida constituyen el período adecuado para asegurar que el niño reciba la estimulación necesaria y para detectar posibles fallas en algún aspecto del desarrollo (Hart & Risley, 1995; Rabazo & Moreno, 2007). El hallazgo de deficiencias comunicativas y la rápida estimulación se encuentra especialmente entre los tres y los seis años. En este intervalo ocurren grandes manifestaciones de las funciones condicionantes del aprendizaje y el aumento de las conexiones sinápticas, entre otras; además, el niño y la niña experimentan un cambio trascendental en su vida: el ingreso a la escolaridad. En este sentido, las prácticas de alfabetismo emergente que se mencionaron en párrafos anteriores hacen referencia a procesos que pueden suceder en cualquier niño que esté expuesto a un entorno letrado en el cual puede desarrollar intercambios que también responden a sus propias inquietudes (Garrido, 2002). El alfabetismo, para los niños con un entorno letrado enriquecido en el hogar o en el preescolar, será un medio de comunicación importante en el curso de

su vida, porque habla de historias que le interesan, de la organización de elementos del mundo y de perspectivas que cada persona asume sobre la vida (Kamhi & Catts, 1999). No se trata de una serie de actividades meramente mecánicas: se trata de actividades que deben portar un sentido para la actividad del niño a fin de promover su aprendizaje (Rabazo & Moreno, 2007).³

Teniendo en cuenta los elementos antes mencionados, la perspectiva del presente estudio se enmarca en el desarrollo profesional de los docentes de educación inicial o preescolar que trabajan en comunidades de escasos recursos. Esta estrategia buscó evidencias referentes a los beneficios que las prácticas relacionadas con el alfabetismo emergente (tanto universales como experimentales) proporcionan al aprendizaje de la lectura en el aula de clase, por medio de la evaluación de una serie de habilidades que tiene que ver de manera directa con dicho aprendizaje: conciencia fonológica, conocimiento del nombre de las letras, comunicación expresiva, comprensión auditiva, vocabulario, morfosintaxis, relaciones maestro-alumno, hábitos alfabéticos en el hogar y errores fonológicos en las producciones orales de los niños; habilidades que permitirán realizar pronósticos adecuados respecto al desempeño lector de niños y niñas, cuyos currículos hagan énfasis de manera sistemática en ellas, a la vez que crean nuevas perspectivas relacionadas con la promoción de la lectura inicial en niños que aún no han ingresado a las instituciones escolares.

Método

Para evaluar los beneficios de las diferentes prácticas relacionadas con el alfabetismo inicial se utilizó un diseño analítico. Se hizo una selección aleatoria de cuatro grupos pertenecientes a jardines sociales que reciben niños de estratos 1 y 2 en la ciudad de Bogotá. El diseño involucró un grupo de comparación para toda la experiencia, el cual permaneció

3 Las prácticas de alfabetismo emergente son escenarios de aprendizaje en los cuales el niño realiza prácticas significativas y pone en práctica lo que ya sabe sobre el lenguaje, sobre los signos y sobre el discurso para seguir aprendiendo sobre sus usos más complejos. Por tanto, es un aprendizaje que no parte de un punto inicial absoluto, sino de conocimientos que ya están en los niños y se perfecciona a lo largo de la vida casi hasta el infinito (Adams, 1990). Así, en este estudio se parte de una postura que concibe el desarrollo cognitivo como un proceso de constante perfeccionamiento y consolidación de procesos por medio de los razonamientos explícitos e implícitos que hacen las personas a través de su puesta en práctica en acciones específicas propias del entorno cultural (Bernstein, 1990).

con el programa de enseñanza planeado por la institución. Los detalles se exponen a continuación.

Participantes

Participaron cuatro maestros, ciento cinco padres de familia y ciento veintiséis niños y niñas que se encontraban cursando educación preescolar en cuatro jardines sociales de Bogotá. Estos jardines están ubicados en diferentes localidades de la ciudad y atienden a niños pertenecientes a familias de estratos socioeconómicos 1 y 2.⁴ En cada uno de los jardines se eligió al azar un salón de clase que tuviera niños entre cuatro y cuatro años nueve meses de edad. Los maestros encargados de las aulas seleccionadas fueron involucrados en el estudio, así como los padres de familia o acudientes de los niños.

Instrumentos

Para la evaluación de las habilidades relacionadas con el alfabetismo se buscaron instrumentos de aplicación individual y colectiva, acordes con la edad y las condiciones de los participantes. Después de una selección inicial de instrumentos, estos fueron revisados por el grupo investigador y por jueces externos para definir la validez de su contenido y de los ítems. Se realizó una aplicación piloto de los instrumentos finales con cuarenta niños de edades entre cuatro y cuatro años y medio, pertenecientes a dos jardines de estrato 3; esto permitió la adaptación final de los instrumentos para su aplicación a los participantes y la conformación de una batería de evaluación compuesta por treinta escalas, una prueba de pregunta abierta y un tamizaje de errores fonológicos, que representa la suma de todos los instrumentos seleccionados y adaptados para todos los participantes del estudio.

Los instrumentos finales para la evaluación de las habilidades de los niños relacionadas con el alfabetismo (como conciencia fonológica, conocimiento del nombre de las letras, morfosintaxis, semántica, comunicación expresiva, comprensión

auditiva, expectativas en su relación con el docente y errores fonológicos), así como para la relación del docente con el niño y las actividades alfabéticas en el hogar fueron:

- *Evaluación de la conciencia fonológica.* Schwanenflugel *et al.* (2003). Valora la discriminación de rimas y del sonido inicial de palabras, segmentación de oraciones y sílabas, combinación de sílabas y fonemas, por medio de ítems de administración individual. Se hicieron modificaciones atendiendo a las particularidades fonológicas del español. El índice de consistencia de la prueba fue de 0,90 (Alpha de Cronbach). Los nombres de las ocho escalas que la componen son: rimas, segmentación de oraciones, segmentación de sílabas, discriminación del sonido inicial de una palabra, combinación de sílabas, combinación de fonemas, fonemas-consonantes y fonemas-vocales.
- *Test de conocimiento del nombre de las letras y su forma.* Schwanenflugel *et al.* (2003). En esta prueba se introdujeron letras propias del español no contempladas en el original en inglés (“ñ” y “rr”, por ejemplo). Está compuesta por dos escalas: mayúsculas y minúsculas.
- *Test de morfosintaxis.* Schwanenflugel *et al.* (2003). La prueba incluye las principales formas morfosintácticas, como artículos, tiempos verbales y preposiciones. Los cambios realizados se refieren tanto a ítems como a las instrucciones de administración. Presentó una consistencia interna de 0,96 (Alpha de Cronbach) y un coeficiente de estabilidad de 0,80. Está compuesta por siete escalas: artículos, pronombres, preposiciones, presente progresivo, pretérito perfecto, subjuntivos y formas verbales adicionales.
- *Test semántico.* Schwanenflugel *et al.* (2003). La prueba incluye evaluación de vocabulario, funciones de objetos, conceptos, entre otros. Se hicieron cambios en algunas instrucciones y palabras para adecuarlas al español. Presentó una

4 Aquí se hace referencia al sistema de estratificación que utiliza en Colombia el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Departamento Nacional de Planeación. En este sistema de estratificación socioeconómica, los estratos van desde los más bajos (0, 1 y 2), en los cuales se encuentran hogares, escuelas y lugares con familias con altas carencias en vivienda e ingresos, hasta los más altos (3, 4, 5 y 6), caracterizados por tener mayores comodidades en vivienda e ingresos (Departamento Administrativo de Planeación Distrital de Bogotá, 2003).

consistencia interna de 0,85 (Alpha de Cronbach) y un coeficiente de estabilidad de 0,41. Está dividida en tres escalas con dificultad creciente (nivel bajo, nivel medio y nivel alto).

- *Preschool language scale-3*. Zimmermann, Steiner & Pond (1992). La prueba evalúa el lenguaje receptivo y el expresivo. Tanto el estudio piloto como el análisis por expertos sugirió el cambio de varios ítems en cuanto a contenido, por no atender a las particularidades del idioma español (Flórez y Arévalo, 2005). Presenta una consistencia interna de 0,92 (Alpha de Cronbach) y un coeficiente de estabilidad de 0,609. Está compuesta por dos escalas: comprensión auditiva y comunicación expresiva.
- *Expectativas en la relación niño-docente* (para niños). Howes, Hamilton, & Phillipsen (1998). La prueba maneja, por medio de situaciones imaginarias, la relación entre el niño y el docente desde el punto de vista del niño. Este instrumento, que se clasificaba en categorías preestablecidas, fue modificado para permitir la pregunta abierta. No se divide en escalas.
- *Tamizaje de habla y lenguaje*. Schwanenflugel et al. (2003). Evalúa habilidades fonológicas, gramaticales, comprensivas y expresivas. Fue modificada con base en la lista de palabras de Goldstein, Fabiano & Iglesias (2004) para cubrir los errores misceláneos más comunes en lengua española. Fue analizado en sus propiedades morfosintácticas en las categorías léxica y funcional. No se divide en escalas.
- *Escala de relación estudiante-docente STRS* (para maestros). Schwanenflugel et al. (2003). En este instrumento el docente describe su re-

lación con cada estudiante; además, si se caracteriza por conflicto, dependencia o cordialidad. Se compone de una sola escala.

- *Inventario de actividades alfabéticas en el hogar*. Schwanenflugel et al. (2003). Se refiere al soporte proporcionado por el hogar al alfabetismo. Incluye: frecuencia de la lectura de libros, trazos y comportamiento lector de los niños. El inventario usado fue una selección de ítems del original, que permitía el auto-diligenciamiento como lista de chequeo. Se compone de cinco escalas: actividades conjuntas con los adultos, actitudes del adulto en la lectura compartida, actitudes del niño en lectura compartida, actitudes del adulto en la escritura en el hogar y actitudes del niño en la escritura en el hogar.

En los casos en que la prueba original estuviera en inglés, se procedió a la traducción de los reactivos y la revisión por parte de los jueces. En casi todos los instrumentos fueron reemplazados ítems por nuevos reactivos e incluso se eliminaron algunos que no tenían uso posible en la población evaluada. Al finalizar esta fase se contó con una batería de pruebas para niños, profesores de preescolar y padres o acudientes en torno al alfabetismo emergente, acorde con la población de estudio.

Procedimiento

A los grupos seleccionados (cuatro aulas de niños entre cuatro años y cuatro años nueve meses de edad) se les asignó de forma aleatoria una de cuatro condiciones experimentales que involucran o no prácticas relacionadas con el alfabetismo emergente (tabla 1).

Tabla 1. Condiciones de intervención en los grupos participantes

Grupo	Énfasis de la intervención en aula	Número de niños	Número de maestros	Número de padres
1	Conciencia fonológica y aumento de vocabulario	36	1	32
2	Prácticas universales	37	1	33
3	Conciencia fonológica, aumento de vocabulario, prácticas universales e intervención en grupo pequeño	28	1	19
Control	Ninguna práctica en estudio	25	1	21

Fuente: elaboración propia.

El grupo de comparación no tenía intervención por parte del grupo investigador; por tanto, se mantuvo el proyecto educativo programado por la institución. El grupo 3 tenía dentro de su intervención un programa específico para los alumnos que mostraron bajas habilidades expresivas y comunicativas en la evaluación inicial (intervención en grupo pequeño). Se seleccionaron doce niños con dichas características; con seis de ellos se hizo la intervención específica; con el resto, el programa general para el grupo, quedando como un “grupo de comparación” de este grupo pequeño.

Para favorecer el trabajo dentro del aula se implementó un programa de formación de docentes mediante un taller intensivo de ocho horas, a fin de hacerlos partícipes de la experiencia pedagógica. En él se trataron las prácticas universales y experimentales de enseñanza de la lectura inicial, haciendo énfasis, para cada grupo, en la práctica propia de la intervención asignada. Posteriormente, se construyó el programa de la intervención con cada una de las docentes participantes; cada programa profundizó en las prácticas de alfabetismo asignado a cada grupo. Sólo el grupo al que se le asignó la intervención 3, tuvo todas las prácticas pedagógicas en su programa; la duración de todos los programas fue de siete semanas.

Se obtuvieron mediciones de las habilidades alfabéticas de los niños antes de la intervención dentro del aula y posterior a esta. Las pruebas para los niños se aplicaron en sesiones individuales que oscilaban entre treinta minutos y una hora. Los maestros y padres de familia diligenciaron los instrumentos correspondientes en reuniones de padres y en horarios de clase de la institución.

La mayor parte del procesamiento estadístico de la información de niños, padres y maestros fue realizada en el programa SPSS 8.0. Para evaluar las características psicométricas de los instrumentos se utilizó un aplicativo desarrollado en Excel. Para comparar las puntuaciones en las pruebas de los niños se obtuvieron medidas de resumen y variabilidad (medias, medianas y desviaciones estándar). Para evaluar si los cuatro grupos tenían puntuaciones diferentes en cada uno de los momentos de evaluación (primera y séptima semana) se usó la prueba de Kruskal-Wallis y el test de la mediana

para muestras independientes, pues la normalidad de los datos fue rechazada en el 90% de los casos bajo el Test de Kolmogorov-Smirnov (con p-valor <0,001). Para estimar si las puntuaciones cambiaban después de la intervención (séptima semana) se usó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas. También se obtuvieron los porcentajes de niños que aumentaban sus puntuaciones después de la intervención.

Las muestras tomadas para el tamizaje de habla y lenguaje, pertenecientes a los grupos 3 y control, fueron analizadas en sus propiedades lingüísticas por medio del programa SALT (Miller & Chapman, 2004). Se obtuvo la Longitud Media de las Expresiones (MLU) en palabras, así como indicadores de productividad morfosintáctica, tanto en categorías léxicas abiertas como en categorías funcionales.

Resultados

Los hallazgos de la investigación relacionados con los niños y los maestros muestran que la intervención efectuada en el grupo 3 favorece las habilidades alfabéticas, entendidas en los términos de conciencia fonológica, aumento de vocabulario, morfosintaxis, semántica, lenguaje expresivo y comprensivo y conocimiento del nombre de las letras, entre otros. La segunda intervención destacada fue la que reunió las prácticas universales, aplicadas al grupo 2. A continuación se presentan los resultados más importantes.

Características sociodemográficas de los participantes

Las características sociodemográficas fueron similares entre los cuatro grupos que participaron en la experiencia: en cada uno de ellos la diferencia de género no superaba el 14%; más de la mitad de los niños tenía por lo menos un hermano en el hogar y sus padres no superaban la educación primaria en más de un 50%; sólo el grupo 2 tenía una cifra destacable de padres con mayor nivel educativo que los otros grupos (entre 40% y 60% de madres y padres, respectivamente, que habían concluido estudios de secundaria). En el 70% de los casos los salarios devengados por el núcleo familiar no superaban los dos salarios mínimos.

Resultados de prueba de hábitos en el hogar

En el reporte de hábitos en el hogar, aplicado al inicio de la investigación, se encontró que los grupos no difieren en el número de actividades y actitudes alfabéticas reportadas por el instrumento de hábitos en el hogar, de acuerdo con los resultados establecidos por la prueba estadística Kruskal-Wallis (tabla 2); tampoco existen correlaciones entre dicho reporte y otros instrumentos aplicados en el estudio que superen el valor de 0,40 (con p -valor $<0,05$).

Resultados de los instrumentos aplicados a los docentes

Respecto a la relación docente-niño, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos a través de las tres categorías (relación de cordialidad, relación de dependencia y relación de conflicto). Sólo en el grupo que recibió la intervención 1 se encontró un número considerable de niños (doce) cuya relación era considerada conflictiva por parte de la maestra a cargo. Después de analizar por separado las puntuaciones iniciales y finales

de dichos niños, se pudo ver que ellas aumentaban con respecto a la medición inicial (en términos de medias), aunque no alcanzaban a llegar a la media del grupo total. Un ejemplo de estas diferencias se registra en la tabla 3.

Resultados de los instrumentos aplicados a los niños

Desde la evaluación inicial, previa a la intervención en el aula, los grupos mostraban entre sí diferencias en las habilidades relacionadas con el alfabetismo; solo las puntuaciones de seis escalas (discriminación inicial, grafemas-consonantes, grafemas-vocales, adverbios, presente progresivo, comprensión auditiva) no indicaban diferencias entre los grupos. Se utilizó la prueba Kruskal-Wallis para evaluar la hipótesis nula –las medias de los rangos son similares entre los cuatro grupos–; en estos seis casos, los p -valores superaron el valor de 0,05.

En la evaluación final se volvió a examinar la misma hipótesis nula con respecto a las puntuaciones de las veinticuatro escalas de evaluación de los

Tabla 2. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para los diferentes aspectos evaluados por el reporte de hábitos en el hogar

	Actividades	Lectura con padres	Lectura de los niños	Escritura padre	Escritura niños
Chi-Cuadrado	3,714	4,254	7,676	4,685	4,025
Grados de libertad	3	3	3	3	3
P-valor	0,294	0,235	0,043	0,196	0,259

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Puntuaciones medias de los niños con relación de conflicto con el docente y el grupo con la intervención 1 en el test semántico

Test semántico	Grupo en relación de conflicto con el docente		Grupo intervención 1
	Medición inicial	Medición final	
Nivel bajo	Medición inicial	10,92	11,06
	Medición final	12,50	13,38
Nivel medio	Medición inicial	5,92	6,69
	Medición final	8,83	8,88
Nivel alto	Medición inicial	3,33	4,25
	Medición final	5,67	6,79

Fuente: elaboración propia.

niños; en cuatro escalas no se pudo establecer que las medias de los rangos fueran diferentes: las tres escalas correspondientes a la prueba de semántica (niveles bajo, medio y alto de dificultad) y la escala de comprensión auditiva del PLS-3.

Para evaluar si se había presentado un aumento en las puntuaciones de los grupos, las puntuaciones de las veinticuatro escalas fueron evaluadas a través del estadístico de Wilcoxon. En general, los grupos 1, 2 y 3 presentan aumento con respecto a las habilidades relacionadas con el alfabetismo; el grupo que registra menos diferencias es el que no recibió ninguna intervención (control). En la tabla 4 se muestra un ejemplo de los resultados del estadístico de Wilcoxon, en relación con dos escalas del test de conciencia fonológica.

Para verificar cuál fue el grupo que presentó el mayor cambio, se tomó la diferencia entre la puntuación final e inicial, usando la prueba de Kruskal-Wallis. Sumando todas las habilidades relacionadas con el alfabetismo, se encontró que el grupo 3 tuvo puntajes mayores que sus pares en ocho escalas (discriminación de rimas, segmentación de sílabas, discriminación inicial, combinación de sílabas, grafemas-consonantes, pretérito perfecto, nivel alto de semántica y comprensión auditiva); los otros grupos participantes tienen menos escalas destacadas (siete para el grupo 2 y tres para el grupo 1).

Tabla 4. Resultados de la prueba de Wilcoxon de la diferencia entre las puntuaciones iniciales y finales de dos escalas del test de conciencia fonológica

Grupo	Discriminación de rimas (Valor Z)	Discriminación inicial (Valor Z)
Control	-0,297	-0,447
1	-2,690	-3,343
2	-2,556	-0,677
3	-4,117**	-3,836**

* P-valor <0,05; ** P-valor =0,000

Fuente: elaboración propia.

El impacto de las intervenciones también se verificó sumando el número de niños en cada grupo que tenían aumento en las escalas. Comparando los grupos que recibieron intervención a través de todas las habilidades evaluadas, se encontró que el grupo 3 tiene mayor porcentaje de niños que aumentan sus habilidades en doce escalas con respecto a sus pares (figura 1).

En cuanto a los seis niños que participaron en la intervención en grupo pequeño, correspondientes al grupo 3, se encontró que las puntuaciones finales del subgrupo que recibió una intervención específica son superiores al subgrupo que sólo recibió la intervención con el resto del grupo 3. Las puntuaciones de la medición final son cercanas a las del

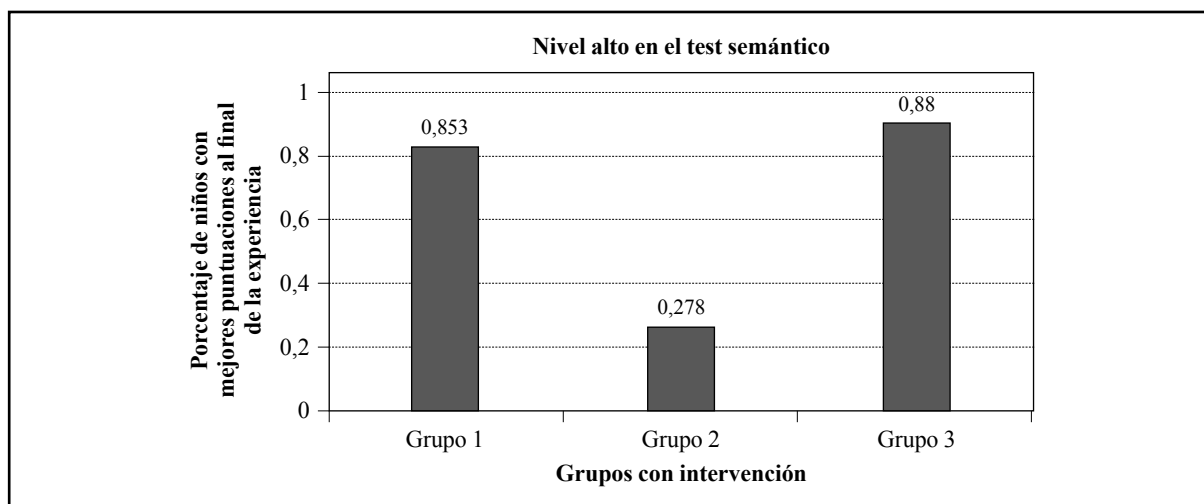


Figura 1. Porcentaje de niños con mejores puntuaciones al final de la intervención en la escala nivel alto del test semántico. Fuente: elaboración propia.

Nota: grupo 1: conciencia fonológica y aumento de vocabulario; grupo 2: prácticas universales; grupo 3: conciencia fonológica, aumento de vocabulario, prácticas universales e intervención en grupo pequeño.

grupo 3 en relación con comprensión auditiva y comunicación expresiva de la Prueba PLS-3 (tabla 5).

Tabla 5. Puntuaciones medias del PLS-3 en el grupo pequeño intervenido, el grupo pequeño no intervenido y el total del grupo 3 en la medición final

Grupo	Comprensión auditiva	Comunicación expresiva
Grupo pequeño intervenido	37,60	37,20
Grupo pequeño no intervenido	36,33	35,67
Grupo 3	39,48	39,84

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la longitud media de las expresiones, al culminar la experiencia se observó que la MLU registrada por SALT es mayor en el grupo 3 que en el grupo control. Las diferencias entre los dos superan el 0,25%; esta misma tendencia se observa en las categorías léxicas, en las cuales las diferencias entre los grupos repercuten en la producción de nuevos sustantivos (veintiséis para el grupo control y cuarenta y uno para el grupo 3), nuevos verbos (siete para el control y doce para el grupo 3), nuevos adverbios (dos para el control y cinco para el grupo 3) y nuevos adjetivos (cuatro para el control y doce para el grupo 3).

Discusión y conclusiones

La experiencia permitió demostrar cómo diferentes programas que promueven el alfabetismo emergente repercuten en habilidades que aseguran el éxito en el aprendizaje de la lectura. En particular, se mostró que un programa que conjuga las prácticas universales –lectura de cuentos, conocimiento ortográfico, ambiente impreso, relaciones orientadas hacia el alfabetismo y compromiso familiar– con estrategias que enfatizan la conciencia fonológica, el conocimiento de nuevo vocabulario y el trabajo en grupos pequeños es más efectivo en la promoción de habilidades necesarias para el éxito alfabético. Sin embargo, las prácticas universales siguen siendo válidas como estrategia de aprendizaje, pues fue la segunda intervención más efectiva

al finalizar la experiencia. Estas conclusiones son similares a las encontradas por Neuharth-Pritchett *et al.* (2005) respecto a los beneficios derivados de una programa como el que en este caso fue asignado al grupo 3.

La experiencia mostró cómo diferentes instrumentos de evaluación de las habilidades relacionadas con el alfabetismo resultan útiles desde varias perspectivas; también se realizaron las primeras aproximaciones a una batería de pruebas especializada en la evaluación del lenguaje en niños que están aprendiendo las bases de la lectura inicial.

En los dos momentos de evaluación (primera y séptima semana) los niños de los cuatro grupos mostraron bajos desempeños en conciencia fonológica y en conocimiento del sonido de las letras; estos aspectos del alfabetismo, desconocidos a menudo por las prácticas predominantes de enseñanza, se reflejan de manera común en los niños que acceden a la educación primaria; la enseñanza explícita de la segmentación, la rima, los fonemas, ayudarían a los niños en el aprendizaje de la relación del sonido con el trazo de la escritura, así como en la decodificación de mensajes escritos, tal como lo reportan Bryant & MacLean (1990); Linuesa y Domínguez (1999) y Lonigan & Burgess (2000). Estos avances también pueden verse reflejados tanto en el lenguaje oral como en la lectoescritura como tal (Restrepo y Castilla, 2004).

Por otra parte, se observó que en el grupo 1 se presentaban desempeños más bajos, tanto al inicio como al final de la intervención. Se piensa que la presencia de problemáticas intrafamiliares más marcadas en estos niños –las cuales fueron reportadas por los maestros de la institución de manera verbal al grupo investigador– son la causa de este hecho. Así mismo, se pudo ver que los niños del grupo 2 tenían mayor conocimiento del nombre y la forma de las letras al inicio de la intervención, dicha habilidad también fue superior al finalizar la experiencia. Se puede ver que los padres de estos niños tienen mayor grado de escolaridad (un número superior de padres con educación secundaria cumplida) que los de otros grupos. Esto refuerza la idea de la importancia del ambiente en el hogar para el aprendizaje en la institución escolar, hecho recalado a menudo en la literatura especializada

(Bus, Van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Bus, 1994; Bus & Van Ijzendoorn, 1988; Whitehurst & Arnold, 1994; Van Kleeck, 2003; Wade & Moore, 2003). Este caso se hace evidente en el aprendizaje de habilidades alfabéticas predictoras de los lectores “exitosos” y “no exitosos”.

Se estableció que el trabajo en grupos pequeños ayuda a los niños con desempeños menores a los de sus pares a que su rendimiento sea similar al promedio. Esta estrategia resulta útil para los docentes de preescolar en la prevención de posibles fracasos escolares y en la estimulación exitosa de algunos niños que necesitan otro tipo de metodologías y acompañamientos para lograr un aprendizaje exitoso.

El grupo control, que continuó con las prácticas programadas previamente por la institución, presentó menores cambios en comparación con los otros grupos, atribuibles a la calidad de la propuesta pedagógica implementada y al desarrollo esperado en los niños. Esto revela que los currículos de enseñanza de preescolar son susceptibles de mejorar para promover mayores habilidades relacionadas con el alfabetismo, en este caso con la lectura inicial, reconociendo la importancia de este campo para la ulterior formación educativa.

Investigaciones posteriores deberán hacer énfasis en la sostenibilidad a mediano y largo plazo de un programa de prácticas relacionadas con la promoción del alfabetismo emergente en los siguientes aspectos: (a) adherencia de los maestros a la enseñanza de las prácticas universales y en investigación; (b) desempeño escolar de los niños participantes en los primeros tres años de enseñanza primaria; (c) intervención en grupos con trastornos del lenguaje y trastornos de aprendizaje; (d) indicadores predictivos de la intervención en términos de éxito escolar. Dichos estudios ayudarán a reforzar las conclusiones positivas y presentarán, sin duda, nueva evidencia con respecto a la promoción del alfabetismo emergente en edades previas a la inclusión en las instituciones escolares.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a las directivas de la Caja de Compensación familiar, Compensar, porque con-

fiaron en nuestra propuesta de investigación y nos dieron la oportunidad de trabajar con los niños y las niñas de cuatro años de cinco jardines sociales que están bajo su administración. Agradecemos a las coordinadoras de los jardines y a las educadoras iniciales por su cooperación entusiasta con nosotros y por sus aportes. También presentamos nuestro reconocimiento al Instituto para la Investigación Educativa (IDEP); al Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y Tecnología Francisco José de Caldas, Colciencias, y a la División de Investigación de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. La financiación de estas tres entidades nos permitió contar con un talento humano que resultó muy valioso. Agradecemos a los auxiliares y asistentes de investigación que, en distintos momentos, contribuyeron de manera significativa al desarrollo del proyecto: Ingrid Arévalo, Carolina Pérez, Sandra Mondragón, Lina Rodríguez, Tatiana Jaimes, Diego Jiménez, Carlos González, Allison Berget, Liliana Neira, Nicolás Arias y Mónica Quintana. Por último, a las profesoras María Cristina Torrado, Constanza Quintero-Guzmán y Olga Rodríguez-Jiménez por sus valiosos aportes.

Referencias

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1988). Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Blachman, B. A. (1991). Phonological awareness: Implications for pre-reading and early reading instruction. En *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blachman, B. A. & Ball, E. W. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 1-18.
- Bond, G. L. & Dykstra, R. (1967). The cooperative research program in First-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5-42.
- Brady, S. & Fowler, A. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59.
- Bryant, P. & Bradley, R. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bryant, P. E. & MacLean, M. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Bruner, J. (1999). *The Culture of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bus, A. G. (1994). The role of social context in emergent literacy. En *Literacy acquisition and Social context* (pp. 9-24). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Bus, A. G. (2002). Joint Caregiver – Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 179-191). New York: The Guilford Press.
- Bus, A. G. & Bleskey, J. (1997). Attachment and book-reading patterns: A study of mothers, fathers and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 81-98.
- Bus, A. G. & Van Ijzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Bus, A. G. & Van Ijzendoorn, M. H. (1992). Patterns of attachments in frequently and infrequently reading mother-child dyads. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 395-402.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Carillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing*, 6, 279-298.
- Clay, M. M. (1979). *Reading: The Patterning of complex behavior*. Auckland, New Zeland: Heinemann.
- Davidson, J. (1996). *Emergent literacy and dramatic play in early education*. Albany, NY: Delmar.
- Denton, C.A., Hasbrouck, J.E., Weaver, L.R., & Riccio, C.A. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish? *Reading Psychology*, 21, 335-352.
- Departamento Administrativo de Planeación Distrital (2003). *Estratificación y monitoreo urbano*. Consultado el 22 de enero de 2009 en: http://www.dapd.gov.co/www/resources/opm_estratificacion.doc
- Dickinson, D. K. & De Temple (1998). Putting parents in the picture: Maternal reports of preschooler's literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 241-261.
- Dixon, R. G. & Smith, S. S. (1995). Literacy Concepts of low and middle class four years olds entering Preschool. *Journal of Educational Research*, 88, 243-253.

- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 187.
- Flórez, R. y Arévalo, I. (2005). Adaptación de la escala de lenguaje para preescolares-3 (PLS-3) para niños de 4 años. *Avances en Medición*, 3(1). En prensa.
- Foorman, B. R. & Francis, D. J. (1997). Early interventions for children's with reading programs. *Scientific Studies of Reading*, 1, 255-276.
- Garrido, F. (2002). Estudio *versus* Lectura. *Lecturas Sobre Lecturas*, 1, 39-61. Publicación en coedición del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA) y la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (ASOLECTURA).
- Goldstein, B.; Fabiano, L. & Iglesias, A. (2004). Spontaneous and imited productions in spanish-speaking childrens with phonological disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, 5-15.
- Graves, M. F. & Brunetti, G. J. (1982). The reading vocabularies of primary grade children's of varying geographic and social backgrounds. In J. A. Niles & L. A. Harris (Eds.), *New inquiries in reading research and instruction*. Rochester, NY: National Reading Conference.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1992). American parenting of language learning children's: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, 1096-1105.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children's*. Baltimore, MD: Brooks Publishing.
- Howes, C; Hamilton, C.E. & Phillipsen, L.C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69(2), 418-426.
- Johnston, J. R. (1998). The role of letter learning in developing phonemic awareness skills in preschool children's: Implications for explanation of reading disorders. In C. Hulme & J. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kamhi, A., y Catts, H. (Eds.) (1999). *Language and Reading Disabilities*. Needham Heights, NJ: Prentice Hall.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language. From fetus to adolescent*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lee, C. (2004). Cultural Modeling as a framework for narrative analysis. En C. Daiute y C. Lightfoot (Eds.), *Narrative Analysis: Studying the Development of Individuals in Society*, (pp. 39-61). Londres: Sage.
- Linuesa, M.C., & Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lonigan, C. J. & Burgess, S. R. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children's: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lundberg, I. & Frost, J. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children's. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- McFalls, E. & Schwanenflugel, P. (1996). Influence of word meaning on the acquisition of a reading vocabulary in second-grade children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 235-250.
- Miller, J. C. y Chapman, L. (2004). *Systematic Analysis for Language Transcriptions SALT Software 2004*. SALT Software, LLC. Descargado en enero de 2004 de: <http://www.languageanalysislab.com>
- Neuharth-Pritchett, S., Schwanenflugel, P.J., Hamilton, C.E., Restrepo, M. A., & Bradley, B.A. (April, 2005). PA-VEEd for Success: A preliteracy program for at-risk 4-year-olds. Presentation at the meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, GA, USA.
- Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel. El papel de la escritura en la formación de la mente del hombre occidental contemporáneo*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Peralta, O. A., y Salsa, A. M. (2004). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 325-339.

- Rabazo, M. J., & Moreno, J.M. (2007). Teoría de la mente: la construcción de la mente mediante los cuentos de hadas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (001): 179-201. Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Raz, I. S. & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.
- Restrepo, M. A & Castilla, A. P. (2004, November). Development of grammar in children receiving english-only and bilingual interventions. Poster presentation at t at the Annual Convention of the American Speech, Language, and Hearing Association. Philadelphia.
- Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to latter reading (dis)abilities: evidence, theory and practice. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). New York: The Guilford Press.
- Schwanenflugel, P. & Akin, C. E. (1994). Developmental trends in lexical decisions for abstract and concrete words. *Reading Research Quarterly*, 29, 250-264.
- Schwanenflugel, P., Neuharth Pritchett, S., Hamilton, C. E., & Restrepo, M. A. (2003). PAVEd for Success: A pre-kindergarten literacy program with implications for enhancing the preliteracy skills of children who are deaf, *Odyssey*, 5, 6-13.
- Schwanenflugel, P. & Noyes, C. R. (1996). Context availability and the development of word reading skill. *Journal of Literacy Research*, 28, 35-54.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, C.E., Bradley, B.A., Ruston, H. P., Neuharth-Pritchett, S., & Restrepo, M. A. (2005). Classroom practices for vocabulary enhancement in prekindergarten: Lessons from PAVEd for Success. In E.H. Hiebert & M.L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research into practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Senechal, M. (1995). Individual differences in 4-years-old children's acquisition of vocabulary during storybooks reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Senechal, M., LeFevre, J., & Hudson, E. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tod, J. & Blamires, M. (1999). *Speech and language*. Cambridge: David Fulton Publisher.
- Torrado, M. C. (2003). *El estado del arte sobre la situación de la niñez en Bogotá durante la última década*. Bogotá, D.C: Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). *Accelerating language development through Picture book reading: A systematic extension to mexican day care*. *Developmental Psychology*, 28, 235-243.
- Van Kleeck, A. (1998). Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Children's Communications Development*, 20, 33-51.
- Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: another critical look. In S. A. Stahl & E. Bauer (Eds.), *On reading book to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Kleeck, A., Gillam, R., & Hamilton, L. (1997). The relationship between middle-class parent's book sharing discussion and their preschooler's abstract language development. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1261-1271.
- Wade, B. & Moore, M. (1993). *Bookstart*. London: Book Trust.
- Wade, B. & Moore, M. (1998). An Early start with books: Literacy and mathematical evidence from a longitudinal study. *Educational Review*, 50, 135-145.
- Wade, B. & Moore, M. (2003). Bookstart: A qualitative evaluation. *Educational Review*, 55, 3-13.
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, T. G. & Graves, M. F. (1990). Growth in reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82, 281-290.

- Whitehurst, G. J. & Arnold, D. S. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S.B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy development*. New York: Guilford Press.
- Zimmermann I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (1992) *Preschool Language Scale-3*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Fecha de recepción: 12 de agosto de 2008

Fecha de aceptación: 23 de enero de 2009