

Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares

Oral and written language skills for reading and writing in preschool children
Habilidades lingüísticas orais e escritas para a leitura e escritura em crianças pré-escolares

Esperanza Guarneros Reyes, Lizbeth Vega Pérez*
Universidad Nacional Autónoma de México

Doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02

Resumen

Los niños preescolares ya poseen nociones de lectura y escritura porque han desarrollado habilidades lingüísticas orales y escritas que se relacionan entre sí y, a su vez, con la adquisición de la lectura y la escritura convencionales. Este artículo de revisión tiene como objetivos (a) Describir las relaciones existentes entre lenguaje oral y escrito en los años preescolares, y (b) Identificar las habilidades concretas del lenguaje del niño preescolar que posibilitan la adquisición de la lectura y escritura convencionales. Se hizo una búsqueda en las bases de datos ERIC y OVID de *emergent literacy, phonological awareness, vocabulary, reading, writing, preschoolers* y *language skills*, la cual aportó los componentes del lenguaje oral –habilidades fonológicas y semánticas– que se relacionan con la adquisición de la lectura y escritura convencionales, así como una propuesta de análisis en la que se enfatiza el proceso de las habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares.

Palabras clave: conciencia fonológica, vocabulario, alfabetización emergente, niños preescolares

Abstract

Preschool children already have notions of reading and writing because they have developed oral and written language skills that relate to each other, and in turn, with the acquisition of conventional reading and writing. This review article aims to: (a) identify the relationship between oral and written language in the preschool years, and (b) Identify the specific skills of the preschool child language enabling the acquisition of conventional literacy. A search in the databases ERIC and OVID *for emergent literacy, phonological awareness, vocabulary, reading, writing, and language skills preschoolers*. This provided the oral-language components and semantic-phonological skills that relate to the acquisition of conventional reading and writing, as well as a proposal for analysis that emphasizes the process of oral and written language skills for literacy in preschool children.

Keywords: phonological awareness, vocabulary, emergent literacy, preschool children

* Esperanza Guarneros Reyes, Carrera de Psicología a Distancia, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM; Lizbeth Vega Pérez, División de Investigación y Posgrado, Facultad de Psicología, UNAM

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Esperanza Guarneros Av. De los Barrios no. 1, Col. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo. de México, México C.P.54000. Correo electrónico: esperanzagr@gmail.com

Para citar este artículo: Guarneros, E. & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), pp. 21-35. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02

Resumo

As crianças pré-escolares já possuem noções de leitura e escritura porque têm desenvolvido habilidades linguísticas orais e escritas que se relacionam entre si, e por sua vez, com a aquisição da leitura e a escritura convencionais. Este artigo de revisão tem por objetivos: (a) Descrever as relações existentes entre linguagem oral e escrita nos anos pré-escolares, e (b) Identificar as habilidades concretas da linguagem da criança pré-escolar que possibilitam a aquisição da leitura e escritura convencionais. Fez-se uma busca nas bases de dados ERIC e OVID de *emergent literacy, phonological awareness, vocabulary, reading, writing, preschoolers* y *language skills*, que contribuiu com os componentes da linguagem oral (habilidades fonológicas e semânticas) que se relacionam com a aquisição da leitura e escritura convencionais, assim como uma proposta de análise na que se enfatiza o processo das habilidades linguísticas orais e escritas para a leitura e escritura em crianças pré-escolares.

Palavras-chave: consciência fonológica; vocabulário; alfabetização emergente; crianças pré-escolares

La investigación en el área de adquisición de la lectura (Korat, 2010; Lonigan, Farver, Phillips & Clancy-Menchetti, 2011; Lonigan et al., 2011; Moreira, 2012; Romero, Pérez, Bustos, Morales & Hernández, 2013) ha evidenciado que los niños preescolares ya tienen conocimientos de lectura y escritura antes de cursar la educación primaria. Estos conocimientos que tienen sobre el lenguaje escrito han sido denominados alfabetización emergente (*emergent literacy*). Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund y Lyytinen (2010) y Vega (2010) afirman que la alfabetización emergente o inicial es un conjunto de habilidades y conocimientos sobre el lenguaje escrito que se observa en los pequeños entre el nacimiento y el momento en que escriben y leen convencionalmente.

El conocimiento del lenguaje escrito implica tanto el conocimiento de sus funciones como de sus características. Algunos estudios (Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund & Lyytinen, 2010; Vega, 2010) señalan que el niño debe ser capaz –al menos– de:

- Diferenciar entre el lenguaje oral y el escrito
- Identificar la dirección de la lectura
- Comprender lo que es una letra, una palabra y una oración
- Usar adecuadamente los libros
- Identificar los distintos usos del lenguaje escrito
- Buscar significado en los textos
- Reconocer algunas palabras

Vega (2010) encontró que los niños de entre tres y cinco años de edad son capaces de identificar algunas letras y conocen algunos de los convencionalismos del lenguaje escrito, por ejemplo, el uso adecuado de los libros, que el texto es el que lleva el mensaje, la organización lingüística y la dirección de la lectura. Pero hay otros conocimientos que requieren mayor contacto con el lenguaje escrito para poder construirse, por ejemplo, el uso de los signos de puntuación y la escritura formal de palabras, el establecimiento de relaciones entre símbolos y sonidos, así como la decodificación de las palabras. Además esta autora encontró que ninguno de los niños con quienes trabajó fue capaz de identificar una palabra, sin embargo, muchos de ellos las identificaban como unidades de significado al inventar palabras cuando se les presentaban esta como estímulos, aun cuando no podían decodificarlas.

El conocimiento que tienen los niños del lenguaje escrito ha sido comprobado por estudios diversos, en los que se pide a los pequeños que narren un evento que vivieron en el pasado y que lean un cuento, aun cuando todavía no son capaces de leer convencionalmente. El resultado es que, aunque ambas formas de narración implican una expresión verbal, los niños muestran conocimiento del lenguaje escrito porque hacen distinciones cuando platican y cuando pretenden leer, es decir hay una apreciación de que la narración y la lectura son diferentes en cuanto a la complejidad del vocabulario y la sintaxis, así como en el grado de descontextualización (Andrés, Urquijo, Navarro, & García-Sedeño, 2010; Purcell-Gates, Melzi, Najafi & Faulstich, 2011; Méndez, 2012).

La investigación del proceso de desarrollo de alfabetización ha permitido identificar, entre otros aspectos, las relaciones entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo del lenguaje escrito en el

niño preescolar (Flushman & Freiberg, 2009; Kocrat, 2010; Lonigan et ál., 2011; Dickinson, 2011; Dickinson & Porche, 2011; Moreira, 2012; Romero, Perez, Bustos, Morales & Hernández, 2013; Marulis & Neuman, 2013). Al respecto, la literatura ha identificado las habilidades del lenguaje oral y del lenguaje escrito que están involucradas en este proceso de alfabetización emergente (Dickinson et ál., 2009; Dickinson, 2011; Dickinson & Porche, 2011, Marulis & Neuman, 2013). Sin duda, esas investigaciones han ofrecido avances importantes en la identificación y comprensión de las habilidades involucradas en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje de la lectura y la escritura en los preescolares. Reconocen que la lectura y la escritura son una realidad del entorno del niño, porque en su vida cotidiana está expuesto a información escrita y está rodeado de individuos que leen y escriben, por lo que las actividades de lectura y escritura pueden ser muy naturales para el pequeño.

El presente trabajo de revisión de la literatura sobre el tema tiene como objetivos: 1) Describir las relaciones existentes entre el lenguaje oral y el escrito en los años preescolares y 2) Identificar habilidades concretas del lenguaje del niño preescolar que posibilitan la adquisición de la lectura y escritura convencionales.

Relaciones entre el lenguaje oral y el escrito

La comunicación humana se logra por medio de elementos tanto extralingüísticos, como paralingüísticos, metalingüísticos y no lingüísticos, así como por el lenguaje en sus elementos orales (habla-escucha), escritos (lectura y escritura) y gestuales. El lenguaje está constituido por componentes formales, de contenido y de uso, entre los cuales hay un determinismo recíproco actuando simultáneamente. Estos componentes del lenguaje se adquieren y se desarrollan como procesos tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Por ello, varios autores señalan dos razones por las que el lenguaje oral y el escrito, aun siendo de naturaleza diferente, deben examinarse conjuntamente.

Desde edades muy tempranas, cuando el niño se comunica oralmente o cuando los adultos le leen

cuentos, se posibilita que el niño haga inferencias o relacione la historia con sus experiencias, ello le permite ampliar su vocabulario, estar en contacto con los sonidos y empezar a descontextualizar su lenguaje (Vega, 2010; Dickinson & Porche, 2011; Moreira, 2012; Spencer et ál., 2012).

Al mismo tiempo, cuando el niño adquiere conocimiento del lenguaje escrito y empieza a usarlo, este conocimiento se refleja en el desarrollo del lenguaje oral. Además, para conseguir un dominio del lenguaje escrito, se precisa de una conciencia de los diferentes componentes del lenguaje (fonológicos, sintácticos, semánticos y ortográficos), lo que hace posible que siga desarrollándose el lenguaje oral, su comprensión y sus funciones (Sepúlveda & Teberosky, 2011; Moreira, 2012).

El lenguaje oral influye en el desarrollo del lenguaje escrito, y el conocimiento del lenguaje escrito también influye en el desarrollo del lenguaje oral, tal como ya había señalado en la década de los setenta (Andrés, Urquijo, Navarro, & García-Sedeño, 2010; Purcell-Gates, Melzi, Najafi & Faulstich, 2011).

Chomsky (2011), cuando investigó la adquisición de estructuras sintácticas complejas en niños de seis a diez años, documentó que la exposición al texto escrito con estructuras sintácticas complejas, desempeña un papel independiente del que desempeña el CI de los niños e influye en las habilidades lingüísticas orales.

En relación con esto, estudios como los de González y Delgado (2009) afirman que los niños preescolares que reciben entrenamiento en lenguaje escrito tienen mejor desarrollo del lenguaje oral.

Por otra parte, también se han estudiado las habilidades metalingüísticas en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura en niños de primer grado y se ha concluido que la habilidad de los niños para adquirir habilidades metalingüísticas depende —en parte— de su nivel de pensamiento concreto operacional, y que, en las etapas iniciales de aprendizaje de lectura, la habilidad metalingüística ayuda a descubrir la intención criptoanalítica, es decir, que se puede proyectar el lenguaje escrito en ciertas características estructurales del lenguaje oral. Incluso, las habilidades metalingüísticas ayudan a descubrir las correspondencias de grafema-fonema,

es decir el denominado principio alfabético (Vanzo, Ferreira, Málaga & Matsuo, 2010).

Además, estos autores afirman que un cierto nivel mínimo de alerta fonológica y sintáctica juega un papel más importante en la lectura temprana que la conciencia pragmática, es más importante que el niño vaya teniendo conocimiento de las sílabas, la rima y las habilidades de segmentación, como alerta fonética; y que vaya distinguiendo el sujeto del predicado, por ejemplo cuando dice “perro corre”, lo cual muestra nociones de alerta sintáctica.

Respecto a la escritura en niños preescolares, esta predice satisfactoriamente el descifrado, el deletreo y la lectura de comprensión que el niño alcanza en el primer año de la escuela primaria (Skibbea, Connorb, Morrisonc & Jewkesd, 2010).

Como puede verse, existe una relación entre el lenguaje oral y escrito en cuanto a que el desarrollo de las habilidades del lenguaje oral se reflejará en el desarrollo del lenguaje escrito. Y cuando se presenten a los niños preescolares tareas donde desarrollen componentes de su lenguaje escrito este también se verá reflejado en su desarrollo de lenguaje oral.

Los estudios revisados para este trabajo, indican cómo ciertas habilidades lingüísticas orales, como son la *conciencia fonológica* en sus niveles de rima y segmentación, (Blewitt, Rump, Shealy y Cook, 2009; Lonigan et ál., 2009; Facoetti et ál., 2010; Caravolasa & Landerla, 2010; Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund & Lyytinen, 2010; Anthony et ál., 2010; Anthony et ál. 2011; Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Lourenço & Andradea, 2013; Ouellette & Haley, 2013) y la dimensión de contenido semántico, como el *vocabulario* (Morris, Lovett & Wolf, 2007; Conlon & Andrews, 2008; Borges, Guevara & Román, 2008; Lonigan & Shanahan, 2009; Wise, Sevcik, Allington et ál., 2010; Ruston & Schwanenflugel, 2010; Skibbea, Connorb, Morrisonc, & Jewkesd, 2010; Herrera, Hood, Arenas & Guisely, 2012; Spencer et ál., 2012; Morken & Helland, 2013), favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Asimismo, si la lectura y la escritura son procesos lingüísticos, significa que los componentes del lenguaje oral están implícitos en esos procesos. Ambos sistemas, oral y escrito, poseen diferen-

cias, pero están íntimamente relacionados, y existen influencias bilaterales entre ellos en términos de habilidades específicas. Atendiendo al segundo objetivo, se puntualizan aquellas habilidades lingüísticas orales que en la etapa preescolar se relacionan con la lectura y escritura convencional, las cuales implican el desarrollo del lenguaje escrito.

Habilidades del lenguaje oral que posibilitan la adquisición de la lectura y escritura

El lenguaje tiene diversos componentes, independientemente de si es oral o escrito, los cuales pueden ser formales, de contenido y de uso. Los formales son la sintaxis, la morfología, y la fonología; el de contenido es el semántico; y de uso, el pragmático.

El lenguaje oral es la manera natural como se aprende la lengua materna. Permite la comprensión y expresión de mensajes, elaborar ideas, tener interacción comunicativa con otros, reflexionar y solucionar problemas. Su desarrollo óptimo es indispensable para ampliar la base comunicativa hacia lo significativo y lo expresivo, buscando la coherencia entre todos los componentes del lenguaje. Hacia la edad preescolar, la mayoría de los niños han comenzado a combinar palabras de acuerdo con algunas reglas gramaticales. Pueden comunicarse con los demás de una manera razonable. Se dan algunos avances en la forma, como desarrollos gramaticales (sintácticos), mientras que otros implican cambios en la función y en el significado o desarrollo semántico. En la edad preescolar, los niños ya cuentan con una serie de habilidades lingüísticas que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Moreira (2012) señala que las habilidades lingüísticas involucran procesos cognoscitivos, ya que el uso del lenguaje implica un uso consciente de sus componentes, aunque esa conciencia no siempre es un conocimiento explícito estos o de sus funciones. El siguiente apartado se enfocará a una de las habilidades lingüísticas orales más analizadas en niños preescolares y cómo guarda relación con la adquisición de la lectura y la escritura.

Habilidades del componente fonético del lenguaje: La conciencia fonológica

En el aprendizaje del lenguaje escrito, la conciencia fonológica no es una habilidad que se desarrolle naturalmente, requiere que el maestro funcione como mediador entre los niños y los componentes fonológicos de las palabras haciéndolos tomar conciencia de ellos y enseñándoles la integración de las secuencias de fonemas de las palabras orales para formar las palabras escritas. Su objetivo es lograr el nivel de asociación exitoso de los componentes fonémicos del lenguaje oral con los ortográficos del lenguaje escrito.

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere una transformación cualitativa de las estructuras cognitivas relacionadas con el lenguaje oral. Este proceso se produce en la medida en que las palabras son asociadas con su pronunciación y la articulación oral de estas, en una “*Gestalt* fonográfica” (Rodríguez & Pedro-Pablo, 2011).

Al respecto, los procesos fonológicos explican una amplia proporción de la varianza en la habilidad de decodificación de palabras. La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado (Rump, Shealy & Cook, 2009; Melby-Lervåg et ál., 2012).

Anthony et ál., (2010) señalan que los niños en edad escolar requieren tres habilidades de procesamiento fonológico importantes para la lectura y la escritura: la conciencia fonológica, la memoria fonológica, como recordar palabras de una sola sílaba hasta recordar frases de extensión pequeña, y la eficiencia de acceso al almacenamiento de léxico fonológico, como nombrar rápidamente los objetos de tarjetas con diferentes imágenes. También plantean asociaciones de estas tres habilidades con el desarrollo de la alfabetización emergente en el caso de niños preescolares y en el caso de niños de primero de primaria, con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además se ha comprobado que la conciencia fonológica y otras habilidades psicolingüísticas, como la decodificación de palabras (Rump, Shealy & Cook, 2009), son buenos predictores de la adquisición de la lectura, independientemente del

coeficiente intelectual, del vocabulario y del nivel socioeconómico (Lonigan et ál., 2009; Spencer et ál., 2012).

La conciencia fonológica consiste en la conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral y del uso de ciertos procesos fonémicos (fonema inicial, fonema final, secuencias), como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas y efectuar inversión de secuencias fonémicas (Rodríguez & Pedro-Pablo, 2011).

Los procesos fonológicos incluidos en la conciencia fonológica se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognoscitiva. Van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes y similares que distinguen las palabras hasta otros de mayor complejidad, como segmentar o pronunciar palabras omitiendo o añadiéndoles fonemas (Lonigan et ál., 2009; Anthony et ál., 2010).

A la habilidad de los niños para reconocer fonemas diferentes o similitudes al final de las palabras se le llama rima, y la habilidad para reconocer los fonemas al inicio de las palabras se denomina *onset*. La rima y el *onset* son expresiones de la conciencia intrasilábica y pueden ser previas a toda aproximación al lenguaje escrito. Para esta habilidad se requiere solamente cierta agudeza perceptiva, fonológica y normalidad en el desarrollo del lenguaje, para establecer semejanzas y diferencias entre palabras escuchadas.

Otra habilidad es la de segmentación o conciencia segmental, que se describe como “la habilidad que deben tener los niños para descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras” (Rodríguez & Pedro-Pablo, 2011). Esta habilidad es como una interfaz entre las instrucciones del profesor y el sistema cognoscitivo de los niños, necesaria para aprender a analizar la correspondencia grafema-fonema (Anthony et ál., 2011, Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Melby-Lervåg et ál., 2012).

Los niños preescolares desarrollan la conciencia segmental conjuntamente con el aprendizaje de la decodificación de las letras y palabras, por lo tanto, el desarrollo de esta habilidad favorecerá –posteriormente– el aprendizaje de la lectura (Caycho, 2011).

Entre otras habilidades que componen la conciencia fonológica se encuentra la conciencia silábica, que permite intervenir sobre la serie fonémica, haciéndole variaciones como repetir una palabra omitiendo su fonema inicial o agregándole una sílaba (Aguilar et ál., 2010; Melby-Lervåg et ál., 2012).

El papel predictivo de cada una de estas habilidades varía en función de la etapa del aprendizaje de la lectura en que el niño se encuentre y, a su vez, ellas evolucionan a medida que el aprendizaje de la lectura progresa. Las diferencias se han observado desde la lectura inicial hasta cuarto año de primaria en el lenguaje inglés (Anthony et ál., 2010).

También se afirma que la instrucción explícita en procesos fonológicos es más efectiva que otras formas alternativas para ayudar a los niños en la adquisición de la lectura y la escritura (Lourenço & Andrade, 2013; Ouellette & Haley, 2013), y que la conciencia fonológica es un predictor importante, aunque no suficiente, para explicar todo el aprendizaje de la lectura, independientemente del idioma. No obstante, una diferencia en el papel predictor de esta variable, entre el inglés y el italiano, que al igual que el español es un idioma de ortografía transparente, ya que cuando se analizó el procesamiento fonológico, como segmentación silábica, encontraron que los niños de lengua materna con ortografía transparente, como el italiano, obtuvieron mayor porcentaje de éxito que los niños de lengua materna de ortografía opaca, como el inglés. Por lo tanto las características fonológicas del lenguaje en cuanto a 'tipo de palabra' y de 'sílaba' afectan a las habilidades de segmentación (Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund & Lyytinen, 2010).

Existe un desarrollo muy temprano de la conciencia fonológica en el idioma español, que este se asocia tempranamente con el nivel de conocimiento del lenguaje escrito y que se ve afectado por la estructura fonológica del propio lenguaje. De forma incidental, las autoras apuntan a la posibilidad de que las unidades de división silábica relevantes en español sean diferentes a las del inglés, lo que puede interpretarse como una prueba más de la influencia de la estructura fonológica del idioma. Por lo tanto, en el conocimiento fonológico de los niños, los estudios translingüísticos señalan la influencia de las características de cada lengua en la

ejecución de tareas que implican un procesamiento fonológico (Caravolasa & Landerla, 2010; Facoetti et ál., 2010; Ziegler et ál., 2010; Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund & Lyytinen, 2010).

Como resultado de un estudio realizado en 2006, Jason et ál. se concluyó que el almacenamiento fonológico de niños de tres a cinco años de edad de habla hispana se asocia al conocimiento en español de nombres de letras y sonidos de letras y la conciencia fonológica, y este fue el mejor predictor de la capacidad para distinguir el texto alfabético del no alfabético, lo que favorece la alfabetización emergente.

Berninger, Abbott, Nagy y Carlisle (2010) mostraron que entre el procesamiento fonológico y el aprendizaje de la lectura hay una relación, debido a que la intervención temprana de estos procesos en los años de la infancia de niños facilita el aprendizaje lector. Como consecuencia del entrenamiento se produce una secuencia de complejidad progresiva, que va de la habilidad para aprender rimas hasta el aprendizaje exitoso de la lectura. Esta relación permaneció significativa cuando controlaron el nivel socioeconómico de los niños.

En síntesis, los estudios revisados enfocados al papel predictivo de la conciencia fonológica y en general del procesamiento fonológico sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, se realizaron con niños preescolares y niños de los primeros tres grados escolares. Los componentes de la variable conciencia fonológica analizados en los diferentes estudios fueron la memoria fonológica, o sea recordar palabras o incluso frases, el almacenamiento fonológico según la rapidez con la que se pueden reproducir palabras o nombrar objetos de tarjetas y la segmentación silábica, es decir una palabra de manera dividida en sus sílabas.

Las aportaciones de las investigaciones se enfocan en el papel de la conciencia fonológica y su influencia en los procesos de lectura y escritura como un factor independiente del desarrollo cognoscitivo general, del coeficiente intelectual o del nivel socioeconómico, ya sea en niños en edad escolar o en preescolares. En el caso de niños escolares, la conciencia fonológica es predictor de un óptimo aprendizaje de la lectura desde el primer año hasta el tercer año escolar; en preescolares es

un predictor de la alfabetización emergente. En particular el almacenamiento fonológico se asocia con el conocimiento de las letras y los sonidos de ellas y la conciencia fonológica se relaciona estrechamente con distinguir el texto alfabético del no alfabético.

Además se ha señalado que cada etapa del aprendizaje de la lectura se asocia en diferente grado a las habilidades que la predicen como la conciencia fonológica y sus variantes. Esto permite afirmar que la alfabetización es un proceso continuo en el que están implicándose habilidades lingüísticas orales y escritas que se van transformando, y hay que descubrir cómo lo hacen.

No obstante, se ha encontrado que la conciencia fonológica no es la única habilidad del lenguaje oral que favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura. Existen otros componentes del lenguaje que se van desarrollando a la par y que también favorecen dicho proceso. Tal es el caso del componente semántico, cuyo papel se analizará a continuación.

Habilidades del componente semántico del lenguaje: el vocabulario

El periodo preescolar se caracteriza por su rápido desarrollo léxico y por la adquisición de conceptos relacionados entre sí, además, en esta etapa (entre el año y medio y los seis años de edad) los niños añaden aproximadamente cinco palabras diarias a su léxico. Para aprender palabras tan rápido los niños deben inferir los significados por sí mismos). Los niños preescolares recurren rápidamente al ajuste semántico al inferir las conexiones que pueden existir entre las palabras y su referente tras una única exposición a estas. Esta conexión puede verse influenciada, tanto por el conocimiento que los niños tienen de las palabras como por su concepción del mundo. El niño preescolar va ampliando su vocabulario con palabras nuevas, reconociendo las palabras y encontrando nuevas relaciones entre ellas. En un inicio, el niño atiende el significado de las palabras, después las combina en oraciones, y más adelante podría organizar oraciones según la secuencia de eventos (Herrera, Borges, Guevara & Román, 2008; Lonigan & Shanahan, 2009; & Spencer et ál., 2012).

Entre los factores importantes que favorecen el desarrollo del lenguaje oral en los niños preescolares, se encuentra el que estén expuestos a un vocabulario variado, es decir que padres y maestros utilicen diversas palabras, que incluyan palabras nuevas en las conversaciones con los niños y que les inciten a usar nuevas palabras en sus conversaciones (Dickinson & Porche, 2011), las posibilidades de conversación con adultos y pares les ayudan a ampliar dicho vocabulario y, a la vez, dichas conversaciones implican experiencias de alfabetización temprana (Ruston & Schwanenflugel, 2010).

Asimismo, los distintos ámbitos que comprenden el lenguaje, como la fonología, la semántica y la gramática influyen en el desarrollo de la lectura de una forma diferencial y en distintos periodos de desarrollo (Morken & Helland, 2013).

Wise, Sevcik, Morris, Lovett y Wolf, (2007) estudiaron en preescolares las relaciones causales entre los diferentes subsistemas lingüísticos y diferentes niveles del logro de la lectura en niños con problemas de lectura, y sostienen que el conocimiento del lenguaje receptivo y expresivo influye diferencialmente en la pre-lectura. Además el vocabulario y las habilidades de comprensión oral facilitan la identificación de palabras técnicas.

La educación preescolar y la riqueza del vocabulario en edad preescolar juegan un papel tan importante como otras habilidades lingüísticas en la adquisición de la lectura. La evidencia apunta a afirmar que los niños en edad escolar que tuvieron educación preescolar alcanzan puntajes más altos en la evaluación del vocabulario receptivo que aquellos niños que no cursaron el nivel preescolar (Allington et ál., 2010). El ambiente de la escuela preescolar permite ampliar el vocabulario que tiene el niño, favoreciendo el desarrollo del lenguaje.

Se ha encontrado que las representaciones del léxico que se presentan en la infancia tardía son resultado del vocabulario adquirido en los años preescolares, debido a que en la etapa preescolar existe un aumento sustancial en el vocabulario de los niños, incluso en la decodificación y el conocimiento de las letras (Skibbea, Connorb, Morrisone, & Jewkesd, 2010; Arenas & Guisely, 2012).

Asimismo, el reconocimiento de palabras no solo se da en función de los elementos fonológicos

sino también en relación con la familiaridad que tienen los niños con las palabras. Dicha familiaridad se relaciona con una buena habilidad en la segmentación de las palabras y esto a su vez favorece una lectura exitosa (Metsälä, Stavrinos & Walley, 2009).

Existen tres dimensiones en las experiencias tanto en el aula como en el hogar de los niños de edad preescolar que se relacionan con el éxito en el proceso de alfabetización al final del preescolar. Esas dimensiones son el vocabulario variado, el discurso extendido y los ambientes intelectualmente propicios, entendiendo por vocabulario variado a el uso de palabras nuevas y diversas en las conversaciones que tienen los padres y las maestras con los niños, el discurso extendido se refiere a crear oportunidades para que el niño escuche y produzca explicaciones, narraciones personales en diferentes actividades en el *kindergarten* y en casa. Finalmente los ambientes intelectualmente propicios consisten en ambientes que proporcionan estimulación cognoscitiva y lingüística, por ejemplo, en las casas de los niños, la lectura frecuente de libros y en las aulas el apoyo para la escritura y desarrollo del lenguaje oral. Además existe una correlación muy fuerte entre la lectura y las habilidades de lenguaje a lo largo de la escuela primaria y secundaria, y las habilidades del niño en el preescolar (Dickinson et ál., 2009; Dickinson, 2011; Dickinson & Porche, 2011, Marulis & Neuman, 2013).

Hasta aquí se ha enfatizado la importancia de un vocabulario variado para una alfabetización exitosa, así como el desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo para facilitar el reconocimiento de palabras técnicas.

El vocabulario es un indicador del conocimiento de léxico para expresarse mediante el lenguaje oral y se relaciona con el aprendizaje de la lectura y la escritura. El desarrollo del lenguaje oral del niño avanza en sentido de aplicabilidad tanto en su dimensión oral como escrita favoreciendo entre otros factores la alfabetización de los niños (Marulis & Helland, 2013).

Por otra parte, la capacidad semántica, entendida como conocer el significado de las palabras orales, predice la comprensión lectora de los niños de segundo grado de preescolar y las habilidades

semánticas predicen la comprensión de lectura. Las diferencias en las competencias lingüísticas orales en la lectura inicial, varían en función del dominio del lenguaje y las habilidades de lectura (Huffstetter, King, Onwuegbuzie, Schneider & Powell-Smith, 2010).

La comprensión lectora y el conocimiento del vocabulario están fuertemente correlacionados (Rump, Shealy & Cook, 2009; Kendeou, Van den Broek, White & Lynch, 2009; Roskos, Tabors & Lenhart, 2009; Lonigan & Shanahan, 2009; Portilla & Teberosky, 2010).

Además, Hernán y Luisa (2009), ya habían señalado que la falta de un vocabulario variado es el principal factor limitante para el éxito en la lectura, ya que cuantas más palabras se conocen, menos lagunas se tienen en la comprensión de los textos que se leen. Anthony et ál., 2009 examinaron el desempeño de niños que eran buenos y malos lectores, a los cuales se les evaluó el vocabulario receptivo y expresivo, la habilidad de leer oraciones, la conciencia fonológica, la repetición de pseudopalabras y la identificación de fonemas. Encontraron que los buenos lectores mostraban claramente una mejor percepción categórica en la tarea de identificación de fonemas que los malos lectores. Sus hallazgos sugieren que la información semántica puede funcionar como un mecanismo compensatorio para resolver ambigüedades en el texto que se lee, además, el vocabulario expresivo estuvo más estrechamente asociado a las diferencias individuales en la lectura y el procesamiento fonológico que el vocabulario receptivo.

A manera de propuesta final

De la revisión realizada en este artículo, surge una propuesta (figura 1) para seguir estudiando las relaciones funcionales causales y concomitantes entre las ‘habilidades lingüísticas orales y escritas’ de los niños preescolares y la ‘adquisición de la lectura y la escritura’.

La propuesta parte del supuesto de que la lectura y la escritura son procesos lingüísticos, como tales, es posible analizar cómo aprenden los niños preescolares la lectura y la escritura por medio del desarrollo de las habilidades del lenguaje que se

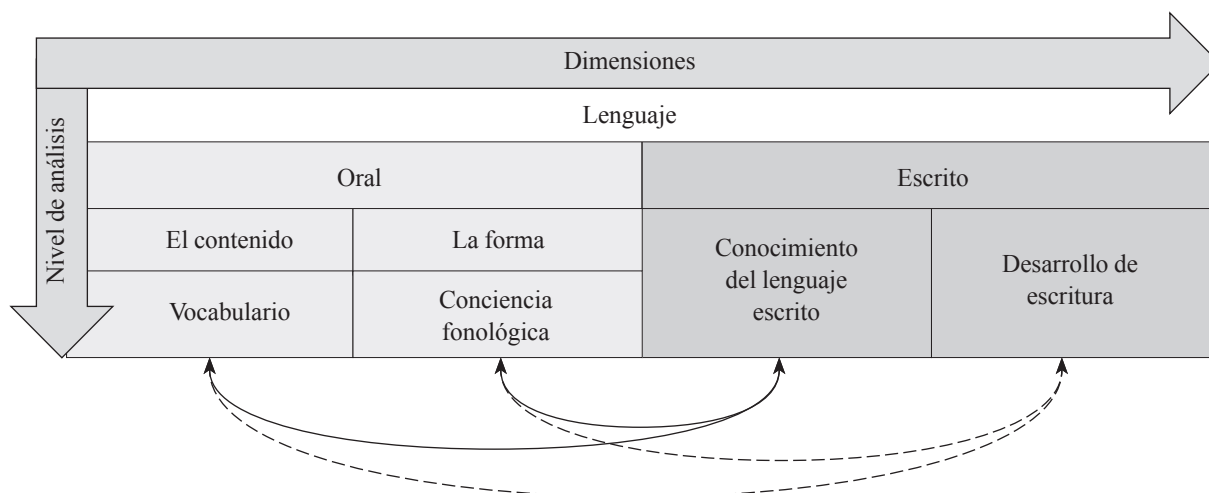


Figura 1. Dimensiones y niveles de análisis por componentes del lenguaje del niño preescolar

asocian a este aprendizaje; así, aunque el lenguaje es una unidad, para su investigación se requiere el análisis particular de cada componente dentro de un marco que posibilite distinguir diferentes niveles de estudio, del general al particular, y que contemple diferentes dimensiones del lenguaje: la dimensión oral y la dimensión escrita.

Los componentes de forma, contenido y de uso de la *dimensión oral* del lenguaje mayormente asociadas a la lectura y la escritura –en niños preescolares– son aquellas que pueden enmarcarse solo en los componentes de contenido y forma.

El *componente contenido* se refiere a la semántica e incluye aspectos relevantes para las destrezas lectoras: el conocimiento de palabras, la habilidad para emplearlas en contextos adecuados y un buen vocabulario. Dichos aspectos permiten que el niño cuente con una red de asociaciones entre conceptos, lo que facilita la decodificación y recuperación de palabras debido a la rápida disponibilidad de mediadores verbales. Asimismo, la capacidad de nominación, es decir la habilidad para evocar y nombrar rápidamente palabras, junto con la habilidad para clasificar palabras en categorías, son habilidades semánticas necesarias para lograr una buena lectura. Uno de los indicadores de este componente del lenguaje oral del niño preescolar más analizados por la investigación revisada aquí fue el vocabulario.

El *componente forma* se centra en los aspectos fonológicos; y si los niños han de dominar los procesos de lectura y escritura, deben ser capaces de aprender las relaciones entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, es decir, los grafemas. Para ello, deben ser capaces de centrar su atención en los sonidos, pero esta no es una tarea fácil para el niño.

Su aprendizaje se da inicialmente por medio del desarrollo de la rima, que es una experiencia temprana que se favorece en el jardín de niños, la rima puede desencadenar una reflexión espontánea sobre los sonidos de las palabras. Esto llevará al niño a centrarse en la similitud entre las palabras y en sus diferencias. De la misma manera, la reflexión sobre la rima lleva al niño a reflexionar sobre los fonemas hasta ser capaz de llevar a cabo la segmentación fonémica, el cual es el nivel más alto de conciencia fonológica.

Respecto de la *dimensión escrita*, se puede plantear el estudio de habilidades como la direccionalidad, la calidad del mensaje, la organización lingüística (Moreira, 2012) que tienen que ver con conocimientos del lenguaje escrito que va aprendiendo el niño sin necesariamente saber escribir convencionalmente, por otra parte la escritura que va desarrollando (Fields & Spangler, citados en Vega, 2010).

Organizando el conocimiento que ha aportado la investigación hasta ahora de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares asociadas a la lectura y la escritura, la propuesta que se hace aquí consiste en relacionar la dimensión oral y escrita del lenguaje del niño preescolar en distintos niveles de análisis de lo general a lo particular, donde 1) se determine cuánto explica la dimensión oral del lenguaje de la dimensión escrita, ya que se ha determinado que el desarrollo del lenguaje oral predice el desarrollo del lenguaje escrito, pero no bajo un modelo de desarrollo, pues de una edad a otra puede variar la fuerza de predicción, por las diferentes variables que la literatura señala, como las relacionadas con lo fonológico sobre la adquisición de la lectura y al mismo tiempo influye, en diferente medida el vocabulario. De esto se desprende el siguiente punto 2) cuánto aporta cada habilidad de la dimensión oral a dicha explicación y si su grado de predicción va cambiando es necesario analizar el problema como un continuo. Es decir, si las diferentes variables del lenguaje oral como la dimensión fonológica, por ejemplo conciencia fonológica y almacenamiento fonológico, así como la dimensión semántica y el vocabulario pueden explicar la adquisición de la lectura, incluso a largo plazo; determinar si se será un buen lector y, además, el grado de explicación va cambiando, se está ante un fenómeno continuo que implica un proceso, y como proceso, el abordaje metodológico debe ser adecuado para poder analizar su perfil y así obtener su patrón de desarrollo, como un proceso del desarrollo del lenguaje oral y escrito del niño. Después es necesario analizar la relación e influencia de la dimensión escrita con la dimensión oral: (a) determinando cuánto explica la dimensión escrita del lenguaje de la dimensión oral, (b) cuánto aporta cada habilidad de la dimensión escrita a dicha explicación. De esta manera la propuesta concreta es que las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso continuo del desarrollo del lenguaje interactivo, y como tal, su abordaje debe ser bajo un esquema metodológico que permita dar cuenta del proceso que sigue, tal es el caso de las aproximaciones longitudinales.

Conclusiones

De acuerdo con el análisis de la investigación revisada para este artículo, y con los objetivos propuestos se concluye que:

1. Se pudieron describir las relaciones existentes entre el lenguaje oral y lenguaje escrito en los años preescolares desde el punto de vista de los componentes del lenguaje involucrados. Se pudo ver que aunque existen diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Moreira, 2012) también existen similitudes. Las relaciones entre ellos son tan estrechas que se puede conseguir un mejor desarrollo del lenguaje oral por medio del aprendizaje de la lectura y la escritura desde edades tempranas, y –a su vez–, adquirir la lectura y la escritura puede ser favorecida, cuando se desarrollan habilidades específicas del lenguaje oral (Sepúlveda & Teberosky, 2011). Después, a partir de ese marco, se planteó el desarrollo de habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, el cual fue el objetivo número dos de este trabajo.
2. Se logró el objetivo de identificar las habilidades concretas del lenguaje del niño preescolar que posibilitan la adquisición de la lectura y la escritura convencionales, se puede afirmar que se logró el objetivo, ya que al analizar la investigación disponible se identificaron las habilidades lingüísticas orales y escritas relevantes para que los niños de preescolar adquieran la lectura y la escritura.

En relación con este objetivo, se obtuvo conclusiones más amplias que vale la pena remarcar. Las habilidades lingüísticas orales relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar, que permiten predecir mejor qué niños serán buenos lectores, son las relacionadas con los componentes fonológico y semántico del lenguaje. Del componente fonológico las habilidades señaladas con mayor frecuencia son las habilidades de conciencia silábica,

intrasilábica y fonémicas. Del componente semántico, la habilidad mayormente señalada es la del desarrollo de vocabulario, tanto expresivo como receptivo. Este último se desarrolla en las actividades de los niños preescolares, tanto en su casa, como en la escuela, en la interacción cotidiana con los padres, la maestra y sus pares. Este conjunto de habilidades del lenguaje del niño, ya sea de manera independiente o asociadas a distintos factores, serán favorecedoras de la *alfabetización emergente*, y posteriormente de la *alfabetización convencional*.

Basándose en la literatura revisada se puede concluir que la conciencia fonológica es un buen predictor de la alfabetización emergente, ya que se relaciona estrechamente con distinguir texto alfabético del no alfabético, es decir con conocimientos del lenguaje escrito que le permiten al niño una mejor adquisición de la lectura y la escritura convencionales. Por otra parte, el almacenamiento fonológico se asocia con el conocimiento de las letras y los sonidos de estas, lo cual facilita el desarrollo de la correspondencia fonema-grafema.

La conciencia fonológica se desarrolla en distintos niveles de complejidad cognoscitiva, que van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes que distinguen las palabras, como son las rimas, que pueden ser previas a toda aproximación al lenguaje escrito; hasta otros de mayor complejidad, tales como la conciencia segmental.

En los niños más pequeños aparece una sensibilidad a los fonemas del lenguaje oral que se expresa en la identificación de diferencias entre palabras escuchadas o en el reconocimiento de palabras rimadas. Posteriormente se desarrollan otros procesos de mayor complejidad psicolingüística, como la habilidad para segmentar palabras oralmente, o para ‘armar’ sus fonemas. Los primeros procesos requieren solamente cierta agudeza perceptiva fonológica y normalidad en el desarrollo del lenguaje para establecer semejanzas y di-

ferencias entre palabras escuchadas. Los más avanzados son habilidades que permiten intervenir sobre la serie fonémica, haciéndola variar, como puede ser, por ejemplo, repetir una palabra omitiendo su fonema inicial o agregándole una sílaba.

Las habilidades del *componente semántico* del lenguaje, permiten que el niño cuente con una red de asociaciones entre conceptos, que facilita la decodificación y recuperación de palabras debido a la rápida disponibilidad de mediadores verbales (Moreira, 2012).

Sobre estas habilidades del componente semántico, existen tres dimensiones en las experiencias de los niños de edad preescolar, tanto en el aula como en la casa, que se relacionan con su desarrollo y con el éxito en el proceso de alfabetización al final del preescolar (a) el *vocabulario variado*, es decir usar diferentes palabras en conversaciones diversas que el adulto promueva o le pregunte para que amplíe sus explicaciones usando nuevas palabras a las que ya usa (b) el *discurso extendido*, que se refiere a conversaciones en distintos contextos que le permitan al niño hacer variaciones usando oraciones cada vez más amplias enriqueciendo su lenguaje (c) los *ambientes intelectualmente propicios*, estos últimos serían aquellos donde las prácticas alfabetizadoras estén presentes y en las que se vea involucrado el niño con el uso cotidiano del lenguaje, del vocabulario en conversaciones, y en actividades en las que use las palabras que va conociendo.

La investigación bibliográfica que se realizó para este artículo de las habilidades lingüísticas orales que se relacionan con el lenguaje escrito, da cuenta de cómo el desarrollo de los componentes fonológicos y semánticos del lenguaje de los niños preescolares se relacionan estrechamente con desarrollo del lenguaje escrito, ya que los niños con mayor conciencia de la estructura del lenguaje aprenderán a leer más fácilmente que los niños con menor desarrollo de dicha conciencia (Vega, 2010).

En cuanto al vocabulario se puede concluir que los niños preescolares con mayores habilidades de vocabulario tienden a tener mejores habilidades de comprensión de lectura en los siguientes años escolares (Dickinson et ál., 2009; Dickinson, 2011; Dickinson & Porche, 2011; Marulis & Neuman, 2013).

Finalmente, según la propuesta planteada, se puede concluir que aún existen posibilidades de investigación en el ámbito de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares. Por ejemplo, además de establecer cuáles habilidades predicen la lectura y la escritura –como se ha hecho hasta ahora–, es importante que se analice cuánto y en qué momento contribuye cada habilidad lingüística oral a los cambios que se dan en el lenguaje escrito en general y en cada una de las habilidades lingüísticas escritas que desarrollan los niños preescolares, en particular.

Asimismo, es pertinente hacer una última puntualización partiendo de esta propuesta, para vislumbrar una línea de investigación poco analizada. Al estudiar las habilidades lingüísticas de los niños preescolares que se relacionan con la adquisición de la lectura, se sugiere implícita o explícitamente que cada etapa del aprendizaje de la lectura está asociada con habilidades diferentes y que el papel predictivo de estas habilidades varía en función del nivel de desarrollo del lenguaje escrito. Este nivel de desarrollo del lenguaje escrito, a su vez, influye en el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales.

Esta consideración permite delinear una visión del desarrollo del lenguaje como un proceso continuo que falta enfatizar en la investigación del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares. Aunque se han establecido factores predictores y puede afirmarse que la conciencia fonológica y el vocabulario predicen el aprendizaje de la lectura y la escritura, se ha descuidado el estudio de la forma o perfil del desarrollo que tienen dichas habilidades.

En este proceso existe una interdependencia entre las dimensiones orales y escritas, las cuales se conectan, influyen y articulan para formar un todo estructurado. Ello permite vislumbrar una veta importante en la investigación en el área que permita delimitar la naturaleza de las relaciones

mencionadas, analizándolas como un proceso continuo. Esta es la línea de investigación que los autores del presente artículo están desarrollando, cuyos primeros resultados se presentarán en un reporte posterior.

Referencias

- Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcalá, C., Marchena, E. & Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema. Revista Anual de Psicología*, 22(4), 436-442.
- Allington, R., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., Zmach, C. & Nowak, R. (2010). Addressing Summer Reading Setback Among Economically Disadvantaged Elementary Students. *Reading Psychology*, 31, 411-427. doi: 10.1080/02702711.2010.505165.
- Andrés, L., Urquijo, S., Navarro, J. & García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education And Psychology*, 3(1), 129-140.
- Anthony, J., Solari, E., Williams, J., Schoger, K., Zhang, Z., Branum-Martin, L. & Francis, D. (2009). Development of Bilingual Phonological Awareness in Spanish-Speaking English Language Learners: The Roles of Vocabulary, Letter Knowledge, and Prior Phonological Awareness. *Scientific Studies of Reading*, 13(6), 535-564.
- Anthony, J., Williams, J., Aghara, R., Dunkelberger, M., Novak, B. & Mukherjee, A. (2010). Assessment of individual differences in phonological representation. *Reading and Writing*, 23(8), 969-994. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11145-009-9185-7>
- Anthony, J., Williams, J., Duran, L., Laing, S., Liang, L., Aghara, R., Swank, P., Assel, M. & Landry, S. (2011). Spanish Phonological Awareness: Dimensionality and Sequence of Development During the Preschool and Kindergarten Years. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 857-876.
- Arenas, A. & Guisely, E. (2012). *Desarrollo de lenguaje comprensivo en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel socioeconómico* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú).

- Berninger, V., Abbott, R., Nagy, W. & Carlisle, J. (2010). Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 141-163.
- Bizama, M., Arancibia, B. & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 23, 81-103.
- Blewitt, P., Rump, K., Shealy, E. & Cook, S. (2009). Shared Book Reading: When and How Questions Affect Young Children's Word Learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304. doi: 10.1037/a0013844
- Caravolasa, M. & Landerla, K. (2010). The Influences of Syllable Structure and Reading Ability on the Development of Phoneme Awareness: A Longitudinal, Cross-Linguistic Study. *Scientific Studies of Reading*, 14(5), 464-484. doi:10.1080/10888430903034804
- Caycho, T. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-Scientia*, 3(1). doi: http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S2077-172X2011000100010&script=sci_arttext
- Chomsky, N. (2011). Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language? *Language Learning and Development*, 7(4), 263-278. doi:10.1080/15475441.2011.584041.
- Coyne, M., McCoach, D., Loftus, S., Zipoli, R., Ruby, M., Crevecoeur, Y. & Kapp, S. (2010). Direct and Extended Vocabulary Instruction in Kindergarten: Investigating Transfer Effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 93-120. doi:10.1080/19345741003592410
- Dickinson, D. & Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x.
- Dickinson, D. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science*, 333(6045), 964-967. doi: 10.1126/science.1204526
- Dickinson, D., Flushman, T. & Freiberg, J. (2009). Language, reading and classroom supports. In H. Daller, D. D. Malvern, P. Meara, J. Milton, B. Richards & J. Trefers-Daller (Eds.), *Vocabulary studies in first and second language acquisition: The interface between theory and application* (pp. 23-38). Hampshire, UK: Palgrave-MacMillan.
- Facoetti, A., Trussardi, A., Ruffino, M., Lorusso, M., Cattaneo, C., Galli, R., Molteni, M. & Zorzi, M. (2010). Multisensory Spatial Attention Deficits Are Predictive of Phonological Decoding Skills in Developmental Dyslexia. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(5), 1011-1025. doi: 10.1162/jocn.2009.21232
- González, M., & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265-276.
- Hernán, E. & Luisa, C., (2009). Análisis audio-perceptivo y acústico de la prosodia de las cláusulas en español venezolano. *Opción*, 25(58), 54-69.
- Herrera, L. & Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psykhé*, 14(2), 81-95.
- Herrera, R. J., Borges, R. S., Guevara, F. & Román, C. I. (2008). La estimulación del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, una propuesta desde su componente léxico-semántico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1-12.
- Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Huffstetter, M., King, K. Onwuegbuzie, K., Schneider, J. & Powell-Smith, K. (2010). Effects of a Computer-Based Early Reading Program on the Early Reading and Oral Language Skills of At-Risk Preschool Children. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15(4), 279-298. doi:10.1080/10824669.2010.532415
- Jason, L., Jeffrey, M., McDonald & Francis, J. (2006). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 113-137.

- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. & Lynch, J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55(1), 24-31. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.014
- Lonigan, C., Anthony, J., Phillips, B., Purpura, D., Wilson, S. & McQueen, J. (2009). The Nature of Preschool Phonological Processing Abilities and Their Relations to Vocabulary, General Cognitive Abilities, and Print Knowledge. *Journal of educational psychology*, 101(2), 345-358.
- Lonigan, C., Farver, J., Phillips, B. & Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing*, 24(3), 305-337. doi: 10.1007/s11145-009-9214-6
- Lonigan, Ch. & Shanahan, T. (2009). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Washington, D.C.: National Institute for Literacy.
- Lourenço, M. & Andrade, A. (2013). Promoting phonological awareness in pre-primary education: possibilities of the 'awakening to languages' approach. *Language Awareness*, doi:10.1080/09658416.2013.783585
- Marulis, L. & Neuman, S. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning. A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.
- Marulis, L. & Neuman, S. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262. doi:10.1080/19345747.2012.755591
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. & Hulme, Ch. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. doi: 10.1037/a0026744
- Méndez, I. (2012). *El lenguaje oral y escrito en la comunicación*. México: Limusa.
- Metsälä, J., Stavrinos, D. & Walley, A. (2009). Children's spoken word recognition and contributions to phonological awareness and nonword repetition: A 1-year follow-up. *Applied Psycholinguistics*, 30, 101-121. doi:10.1017/S014271640809005X
- Moreira, Y. (2012). *La iniciación de la lectoescritura en educación infantil como mejora de las habilidades orales*. (Tesis, Universidad Internacional de la Rioja, España).
- Morken, F. & Helland, T. (2013). Writing in Dyslexia: Product and Process. *Dyslexia*. doi: 10.1002/dys.1455
- Ouellette, G. & Haley, A. (2013). One complicated extended family: the influence of alphabetic knowledge and vocabulary on phonemic awareness. *Journal of Research in Reading*, 2(36), 29-41. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01486.x.
- Portilla, C. & Teberosky, A. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 31(1), 50-67.
- Purcell-Gates, V., Melzi, G., Najafi, B. & Faulstich, M. (2011). Building Literacy Instruction From Children's Sociocultural Worlds. *Child Development Perspectives*, 5(1), 22-27. doi: 10.1111/j.1750-8606.2010.00144.x.
- Rodríguez, C., & Pedro-Pablo, T. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-Scientia*, 3(1), 89-98.
- Romero, M., Perez, O., Bustos, M., Morales, B. & Hernández, E. (2013). Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y preescolar. *European scientific journal*, 9(11).
- Roskos, K., Tabors, P. & Lenhart, L. (2009). *Oral Language and Early Literacy in Preschool: Talking, Reading, and Writing*. USA: International Reading Association.
- Ruston, H. P. & Schwanenflugel, J. P. (2010). Effects of a Conversation Intervention on the Expressive Vocabulary Development of Prekindergarten Chil-

- dren. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 303-313
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23(1), 23-42.
- Skibbea, S., Connorb, C., Morrisonc, J. & Jewkesd, A. (2010). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42-49. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.001>
- Spencer, E., Goldstein, H., Sherman, A., Noe, S., Tabbah, R., Ziolkowski, R. & Schneider, N. (2012). Effects of an Automated Vocabulary and Comprehension Intervention: An Early Efficacy Study. *Journal of Early Intervention*, 34(4), 195-221. doi: 10.1177/1053815112471990.
- Torppa, M., Lyytinen, M., Erskine, J., Eklund, K. & Lyytinen, H. (2010). Language Development, Literacy Skills, and Predictive Connections to Reading in Finnish Children With and Without Familial Risk for Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 308-321. doi: 10.1177/0022219410369096
- Vanzo, M., Ferreira, L., Málaga, D. & Matsuo, T. (2010). Phonemic awareness in children education: preventing difficulties in writing. *Psicología Escolar e Educacional*, 14(1). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100011>
- Vega, L. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 1(1), 87-98.
- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, R. & Wolf, M. (2007). The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, pre-reading skill, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109.
- Ziegler, J., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faisca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A. & Blomert, L. (2010). Orthographic Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading A Cross-Language Investigation. *Psychological Science*, 21(4), 551-559.

Fecha de recepción: 26 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación: 2 de julio de 2013

