

La Evaluación del Conocimiento Metalingüístico en Niños del Último Ciclo de la Educación Infantil Peruana

Assessment of Metalinguistic Knowledge in Children of Last Cycle of Peruvian Preschool Education

Liz Ysla Almonacid ^{1*}
Vicenta Ávila Clemente ²

¹ Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado Calidad en Redes de Aprendizaje – CREA
² ERI-Lectura, Universitat de València

El conocimiento metalingüístico es la capacidad para reconocer la naturaleza, formas y funciones del lenguaje escrito. Implica la toma de conciencia de lo impreso. Aunque existen mayores referentes sobre su evaluación en lengua inglesa, crece el interés por investigar qué sucede en niños de habla española. El propósito del presente trabajo es evaluar las tareas del conocimiento metalingüístico en niños de 5 años con el empleo de una de las tareas que contiene la Batería de Inicio a la Lectura-BIL (dirigido a niños entre 3 y 6 años). Participaron 90 niños del aula de 5 años. Fueron distribuidos en tres grupos de edad propuestos por la BIL. Se evaluaron tres tareas: reconocimiento de palabras, reconocimiento de frases y funciones de la lectura. Los resultados confirman que se trata de una habilidad presente en los niños del aula de 5 años. Se evidencia su condición evolutiva, al encontrarse diferencias significativas en el reconocimiento de palabras y conocimiento de las funciones de la lectura entre los tres grupos de edad. Asimismo, ha sido posible el empleo de un instrumento diseñado en idioma español.

Palabras clave: Conocimiento metalingüístico, Competencia lectora, Habilidades prelectoras, Evaluación del lenguaje infantil, Conciencia fonológica

Metalinguistic knowledge is defined as the ability to recognise components of written language as well their nature, form and function. It involves print awareness. Although there is more evidence in English language about metalinguistic knowledge assessment, there is a growing interest to investigate how it develops in Spanish-speaking children. The purpose for this paper is to assess the tasks of this predictor in five-years-old children with the use of one of the tasks contained in *Batería de Inicio a la Lectura –BIL*; an instrument aimed at children between 3 to 6 years. A total of 90 children were evaluated. All of them attend to five-years-old classroom and were divided into three age groups according to the test. There were three tasks evaluated: recognition of words and phrases and reading functions. Findings confirm that knowledge metalinguistic can be observed in this age group. In addition, their evolutionary condition has been confirmed. There were significant differences in word recognition and reading functions between age groups. It was possible to have applied an instrument designed to Spanish-speaking children.

Keywords: Metalinguistic knowledge, Reading literacy, Prereading skills, Child language assessment, Phonological awareness.

1. Introducción

Reconocidas también como predictores o facilitadores de la lectura (Sellés y Martínez 2008), las habilidades prelectoras favorecen la alfabetización inicial y el desempeño lector en las primeras etapas de aprendizaje formal (Ysla, 2015). En su estudio, la mayor atención ha recaído en las habilidades fonológicas, cuyo papel entre el primer y tercer año de primaria resulta ser clave (Parrila, Kirby y McQuarrie, 2004). La descripción de cómo los niños aprenden a manipular mentalmente las unidades del lenguaje escrito ha sido ampliamente abordado (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011; Casillas y Goikoetxea, 2007; Goikoetxea, 2005; Herrera y Defior, 2005), determinándose su carácter evolutivo y madurativo (Sellés y Martínez, 2014) y observándose una gradación en el dominio de los segmentos sonoros del habla y la complejidad de las tareas (Defior y Serrano, 2011). Todo ello es resultado de las experiencias con el lenguaje oral.

Otro predictor reconocido es el conocimiento alfabético. Junto a las habilidades fonológicas permite a los niños establecer una correspondencia sonido-letra. Esto facilita la decodificación del texto escrito. Para manejar el principio alfabético los niños deben comprender la correspondencia entre las letras impresas y los sonidos y para ello necesitan la representación fonéticamente estructurada del habla tanto como el conocimiento del sonido de la letra (Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff y Snowling, 2012). Se trata entonces de predictores relacionados. Incluso se ha afirmado que la conciencia fonológica es un predictor del conocimiento de las letras (Diuk y Ferroni, 2011). Ambos se presentan como facilitadores en la lectura durante los primeros años escolares (Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson y Foorman, 2004). Se ha encontrado que al iniciar el primer año escolar los niños que entraban conociendo algunas letras se desempeñaban mejor en la lectura en los primeros años de enseñanza primaria (Bravo, Villalón y Orellana, 2006), sobre todo en procesos como la decodificación. Sin embargo, no se ha identificado un rol directo en la comprensión de textos (Bowyer-Crane, Snowling, Duff, Fieldsend, Carroll, Miles y Hulme, 2008). Por esta razón, surge el interés por indagar y aportar evidencias respecto a otros precursores como el conocimiento metalingüístico. Se trata de otro predictor de la lectura, que en niños prelectores se pone de manifiesto con la toma de conciencia del entorno impreso y sus componentes. Consideramos que su estudio y promoción desde etapas tempranas aportaría al desarrollo de la competencia lectora, puesta en evidencia cuando el lector comprende, utiliza, reflexiona y se compromete con textos escritos, apoyado en una serie de destrezas que se van adquiriendo desde la escolaridad (OECD, 2010). Esta no solo se alcanza al decodificar y comprender lo que dice el texto, sino también con la puesta en marcha de procesos reflexivos. Se constituye por tanto en un indicador predictivo del éxito lector y si se detectase alguna dificultad en dicha variable indicaría también un riesgo para el aprendizaje lector (Romero y Castaño, 2016). Resulta esencial entonces plantear procedimientos de evaluación que permitan no solo reconocer su condición evolutiva sino también detectar de manera oportuna situaciones que dificulten la alfabetización formal.

1.1. El conocimiento metalingüístico

Este predictor está referido al conocimiento del niño acerca de la naturaleza del lenguaje escrito, sus formas y funciones (Pellicer y Baixauli, 2012). Es la toma de conciencia que se posee sobre las unidades que componen el lenguaje escrito -letra, palabra y frase- y el conocimiento sobre los usos y funcionalidad de la lectoescritura (Sellés, 2006, 2008; Sellés y Martínez, 2008). Su aparición no se da de modo espontáneo, surge cuando se enfrenta a determinadas tareas que le hacen reflexionar sobre el lenguaje (Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999), por ejemplo cuando se da cuenta que los materiales impresos cumplen un papel informativo. Su valor reside en que los niños alcanzan a comprender que lo impreso tiene un significado, aunque no se encuentren habilitados para decodificar la información (Kassow, 2006). Los niños lo ponen en evidencia por ejemplo cuando dicen cuál es el propósito de la lectura, indican los procedimientos que siguen para realizar este tipo de tareas y dan muestras de autorregulación (Flórez-Romero, Torrado, Mondragón y Pérez, 2003). Tal es el caso de niños que observan a los adultos de su entorno familiar leyendo un diario y se dan cuenta que lo hacen para conocer, por ejemplo, el resultado del partido de fútbol del día anterior. Si se les pregunta, pueden llegar a explicar cómo llegaron a esa conclusión.

El conocimiento metalingüístico presenta características evolutivas comparables a las encontradas en el conocimiento fonológico, aunque habría que considerar que para la toma de conciencia en el ámbito metalingüístico es necesaria la intervención del adulto. En la etapa previa a la alfabetización formal es posible observar el manejo de nociones acerca de la direccionalidad del texto, la diferenciación entre las conductas de leer y escribir (alrededor de los 3 y 4 años), el reconocimiento de en qué consiste leer y escribir y de los propósitos o funciones del lenguaje escrito (5 años) hasta observar conocimientos sobre aspectos convencionales del lenguaje escrito (entre 5 y 6 años) (Ortiz y Jiménez, 2001). Parece ser que los niños adquieren primero la conciencia de lo escrito como actividad y luego descubren la noción de las palabras (Justice y Ezell, 2001). Esta habilidad que coloca al niño como conductor de sus propios procesos lectores podría ayudarle, por ejemplo a discriminar si se trata de una palabra o pseudopalabra y decidir si debe seguir la ruta fonológica o léxica en la tarea de leer.

El ser partícipe de actividades narrativas guiadas por el adulto podrían explicar mejor el desarrollo de este conocimiento. La exposición directa a una determinada cantidad de material de por sí no sería un predictor potente del aprendizaje de la lectura (Dickinson y Snow, 1987). El acceso y manipulación del material impreso (no solo cuentos, también materiales cotidianos como folletos publicitarios, periódicos, etc.) sí tendría consecuencias favorables. No solo es importante que el niño cuente en el hogar y la escuela con una buena cantidad de recursos bibliográficos, también es necesario promover actividades que hagan posible la toma de conciencia como por ejemplo compartir la lectura con un adulto. Esto serviría para la exploración del material por parte del niño y para que el adulto promueva habilidades tempranas de lectura (Neumann, Hood, Ford y Neumann, 2011). El resultado de esta interacción entre el ambiente, el papel del adulto y la maduración de los niños podría ser observado a partir de procedimientos que midan la toma de conciencia de lo impreso.

1.2. La evaluación del conocimiento metalingüístico

Los trabajos sobre la caracterización y evaluación de este predictor cuentan con mayores evidencias en poblaciones de habla inglesa que en lengua española. En este apartado desarrollaremos los procedimientos que se han seguido en la medición de este predictor en preescolares. En estudios realizados con niños, cuyo idioma es el inglés, se han empleado tareas como la presentación del nombre de objetos que son propios de su comunidad para medir conciencia del material impreso (Vera, 2011). Justice y Ezell (2001) evaluaron en niños, de edad promedio 4 años, los conocimientos sobre el material impreso. Con la ayuda de cuentos, los niños debían realizar tareas tales como señalar las letras mayúsculas, o indicar el principio del texto, lo que llevó a observar que se les hacía más sencillo identificar palabras según su extensión (larga o corta), pero se les complicaba encontrar la última palabra de un texto e identificar la letra capital. En cuanto al concepto de lo impreso estos autores observaron que los niños identificaban el título del libro (quizá porque iba acompañado de una imagen y estaba en la portada), la portada, la orientación de la lectura (de izquierda a derecha), la primera línea del texto e intuyeron qué decía el título. Justice, Bowles y Skibbe (2006) incluyeron en la evaluación de la conciencia de lo impreso en niños en riesgo entre los 3 y 5 años, tareas tales como distinguir entre letras y figuras, identificar el título de un libro y el conocimiento del alfabeto.

Algunas baterías en inglés dirigidas a evaluar las habilidades prelectoras también han incluido tareas que miden este conocimiento. El *test of Preschool Emergent Literacy – TOPEL* de Lonigan, Wagner, Torgesen y Rashotte (2007) va dirigido a niños de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años y 11 meses es una ellas. Considera en la evaluación de la conciencia de lo impreso: el conocimiento del alfabeto así como el reconocimiento de letras y palabras impresas. Contiene tareas como señalar la figura que tiene una palabra en ella, discriminar palabras e identificar letras, el nombre y su sonido, apoyándose en estímulos visuales.

Otra herramienta de medición de las habilidades prelectoras que incluyó en su evaluación el conocimiento de lo impreso es el *Get Ready To Read* (Whitehurst y Lonigan, 2001). Se emplea en niños preescolares entre 3 y 5 años. La versión más reciente contiene 25 ítems, los que evalúan la conciencia de lo impreso y la conciencia fonológica. En todos los casos se apoyan en material visual y, con la orientación del examinador, permite valorar si el niño logra distinguir las letras y palabras de entre otros estímulos (como números o símbolos) así como ciertas características de un libro (la extensión de un cuento o la contraportada). Ha sido empleada junto al *TOPEL* en estudios para determinar su capacidad valorativa en los predictores de la lectura (Lonigan, Allan y Lerner, 2011; Wilson y Lonigan, 2009).

En cuanto a poblaciones de habla española, el instrumento que ha incluido entre sus tareas la evaluación de la toma de conciencia de lo impreso (y que es empleado en el presente estudio) es la Batería de Inicio a la Lectura-BIL (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, 2008). Su objetivo es evaluar las habilidades cognitivas y lingüísticas relacionadas con el éxito en el aprendizaje inicial de la lectura, y estimar en qué grado se encuentran desarrollados 5 factores en la etapa previa a la alfabetización formal. Uno de esos factores es el conocimiento metalingüístico sobre la lectura con tres pruebas: reconocer palabras, reconocer frases e identificar las funciones de la lectura. Su aplicación se realiza con apoyo de material visual. En un estudio con niños peruanos que

asisten a centros públicos (Ysla, 2015) se encontró que ciertas características demográficas influyen en su desarrollo. Estos factores fueron la edad (a favor de los mayores), el sexo (con mejores puntuaciones para las niñas) y el número de libros en el hogar (en el que niños que contaban entre 25 y 100 libros presentaban un mejor desempeño).

Estos avances en evaluación incentivan la búsqueda de mayores evidencias en poblaciones de habla española. La descripción de estas tareas sin embargo debe considerar el contexto educativo en el que se presenta por lo que se desarrolla brevemente el enfoque de enseñanza de la escuela peruana.

1.3. El currículo escolar peruano

La educación básica regular del Perú se organiza en tres niveles educativos: educación inicial (infantil), primaria y secundaria. Esta se rige por un currículo orientado bajo el enfoque por competencias, y desde el que se articulan los aprendizajes a desarrollar durante toda la etapa escolar. En lo que respecta a la competencia lectora, el propósito es que al finalizar la educación secundaria los estudiantes obtengan, infieran e interpreten información y reflexionen sobre la forma, el contenido y contexto de diversos tipos de textos escritos (Ministerio de Educación del Perú, 2016). La alfabetización se inicia formalmente cuando los niños ingresan al primer grado de primaria, por lo que en la etapa previa (educación infantil) se espera que los niños “lean” por sí mismos (sin haber adquirido el sistema de escritura alfabética) textos en variadas situaciones comunicativas y elaboren diversas hipótesis sobre lo que estos dicen, llegando a una comprensión crítica y relacionando sus conocimientos previos con los elementos que reconocen en los textos: imágenes, indicios, palabras o letras, entre otros (Ministerio de Educación de Perú, 2013). Es por ello que en las aulas de este nivel educativo se involucra a los niños en actividades de lectura y escritura de manera más natural, dejándoles la posibilidad que descubran por sí mismos, con orientación de su docente, las características del material escrito que manipulan.

Las acciones pedagógicas de este aprendizaje se conducen desde el enfoque comunicativo textual. Comunicativo porque promueve el desarrollo de conocimientos y destrezas necesarias para utilizar eficazmente el lenguaje en situaciones concretas de la vida, a partir de una didáctica basada en la reflexión y el análisis acerca de oraciones, textos, diálogos y otras unidades lingüísticas enunciadas en situaciones comunicativas (Ministerio de Educación de Perú, 2015). Esto implica desarrollar una serie de habilidades que le permitan acceder a la información e interactuar con ella. Por el lado de lo textual, se asume que la producción escrita es la unidad lingüística fundamental de comunicación y comprende una interacción entre el que escribe y quien lee, y adquiere sentido cuando se pone en contacto la información que contiene con el conocimiento que maneja el lector. Estos niveles podrían ejemplificarse desde la enseñanza en educación infantil con el nombre del niño: desde lo comunicativo, lo reconoce impreso, en sus pertenencias personales, uniforme o en un cartel de asistencia; visto desde lo textual, sabe que esa combinación de letras representa su nombre y se emplea justamente para distinguirlo del resto de personas. Los planteamientos de este enfoque parecen ir en concordancia con el desarrollo del conocimiento metalingüístico, dado que apuesta por la exposición a experiencias que posicionen al niño en un mundo escrito. Para concretar esta intencionalidad pedagógica se requieren mayores elementos de análisis respecto a los procesos reflexivos que es capaz de promover el niño en la etapa infantil. Por su

parte, el análisis de las unidades sonoras del habla se aborda a partir de la oralidad, sin necesariamente establecer un vínculo con el sistema de escritura. Este proceso más bien se ha previsto ser trabajado al iniciar la educación primaria.

Teniendo en cuenta entonces la orientación pedagógica del currículo peruano, desde el presente estudio se propone evaluar el conocimiento metalingüístico en estudiantes del último ciclo de educación infantil de un centro público peruano. Nos interesa conocer en qué situación se encuentra este predictor, valorar el trabajo de aula, el cual se orienta bajo un currículo que enfatiza más el desarrollo de la oralidad en la educación preescolar. Esta información nos permitiría plantear un estudio a mayor profundidad, ampliando el rango de edad (en vías de una investigación longitudinal). Asimismo, al encontrarse próximos a la enseñanza formal de la lectura, resulta necesario no solo caracterizar el conocimiento metalingüístico, sino también detectar alguna situación que ponga en riesgo dicho aprendizaje. Para este trabajo se ha empleado el BIL, dirigida a poblaciones de habla española, con tres tareas que miden este predictor: reconocer palabras, reconocer frases e identificar las funciones de la lectura.

2. Método

El estudio consiste en describir el desarrollo del conocimiento metalingüístico en niños que asisten a aulas del último ciclo de la educación infantil peruana, antes de la enseñanza formal de la lectura. Se trata de un trabajo netamente descriptivo, sin ningún tipo de intervención, y con una única medición.

La variable de estudio es el conocimiento metalingüístico, medido a partir de tres tareas: reconocer palabras, reconocer frases e identificar las funciones de la lectura. Al tratarse de un predictor que favorece el aprendizaje inicial de la lectura, consideramos importante reconocer cómo se evidencian estas tareas en esta etapa del desarrollo infantil.

2.1. Participantes

Formaron parte del estudio 90 niños del último ciclo de educación infantil de un centro público peruano. Previamente se consultó a otras instituciones, siendo esta la escuela que brindaba las facilidades y condiciones de espacio y tiempo para realizar la evaluación. Antes de iniciar el trabajo se confirmó que la institución no realizara una intervención específica en las habilidades de inicio a la lectura.

Esta escuela, con más de 30 años de funcionamiento, se encuentra ubicada en el distrito de San Luis (ciudad de Lima), cuya incidencia de pobreza es baja, de acuerdo a los últimos reportes del Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2015). El equipo de docentes cuenta con más de 10 años de experiencia en el sector y nivel educativo. Al igual que otras instituciones de educación infantil peruana, el equipo de profesoras ha recibido como orientación promover actitudes en los niños hacia la lectura a partir de actividades cotidianas. No consideran entre sus estrategias trabajar el análisis de los elementos sonoros del habla.

Fueron evaluados 58 niños (64,4%) y 32 niñas (35,6%) quienes, de acuerdo al informe brindado por sus docentes, no se encontraban en riesgo de dificultades de aprendizaje. Si bien se encontraban matriculados en el aula de 5 años, fueron distribuidos de acuerdo a los grupos de edad propuestos en la Batería de Inicio a la Lectura-BIL (por meses). Esto nos ayudaría a especificar si con el paso de los meses se evidencian diferencias en los

desempeños. De acuerdo a la fecha en la que se aplicó el instrumento, a mediados de curso escolar, los niños fueron organizados en tres grupos: el de 5 años hasta 5 años y 5 meses contaba con 8 niños (8,9%), los que tenían entre 5 años y 6 meses y 5 años y 11 meses fueron 46 (51,1%) y el grupo de niños de 6 años a más estuvo conformado por 36 estudiantes (40 %) (Ver tabla 1).

Tabla 1. Distribución edad y sexo

EDAD	NIÑA		NIÑO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Entre 5 años y 5 años y 5 meses	5	5,6	3	3,3	8	8,9
Entre 5 años y 6 meses y 5 años y 11 meses	15	16,7	31	34,4	46	51,1
6 años a más	12	13,3	24	26,7	36	40
<i>Total</i>	<i>32</i>	<i>35,6</i>	<i>58</i>	<i>64,4</i>	<i>90</i>	<i>100</i>

Fuente: Elaboración propia.

Muchos de los niños matriculados ingresaron posiblemente con más 5 años y 6 meses. Al aplicar el instrumento, en el mes de julio, un gran número de ellos ya había cumplido los 6 años y es por ello que se constituye en el segundo grupo con mayor número de participantes (36).

La escuela que formó parte de este estudio atiende en dos turnos: mañana (47 niños) y tarde (43 niños). Tanto en la mañana como en la tarde se cuenta con dos aulas (ver tabla 2).

Tabla 2. Distribución turno y aula

TURNO	NIÑOS EVALUADOS		AULA	NIÑOS EVALUADOS	
	N	%		N	%
Turno mañana	47	52,2	1	24	26,7
			2	23	25,6
Turno tarde	43	47,8	3	22	24,4
			4	21	23,3

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumento

Se empleó la Batería de Inicio a la Lectura-BIL para niños de 3 a 6 años (Sellés et al. 2008). El instrumento en su totalidad cuenta con 15 pruebas agrupadas en 5 factores y 143 ítems que miden además del conocimiento metalingüístico, el conocimiento fonológico; el conocimiento alfabético; las habilidades lingüísticas y los procesos cognitivos.

La prueba del conocimiento metalingüístico está compuesta por tres tareas. En la primera, *reconocer palabras*, se presentaba a los niños un listado de palabras y no palabras (10 estímulos impresos). Ellos debían indicar cuáles lo eran y cuáles no. En la segunda tarea, *reconocer frases*, similar a la tarea anterior, se les pedía indicar en un listado de cinco estímulos si eran frases o no. Por último, en la tarea *funciones de la lectura*, se les narraba una secuencia representada visualmente en cuatro imágenes en las que el niño debía indicar para qué le había servido leer al personaje. Fueron cinco las escenas trabajadas en esta evaluación. Todas las tareas propuestas se apoyaron en material impreso. Las respuestas proporcionadas por los niños quedaban registradas en un cuadernillo. Cada acierto correspondía un punto. Los errores no se contabilizaban. Para

el presente trabajo se trabaja con las puntuaciones directas obtenidas en cada una de las tareas.

Este instrumento ya ha sido empleado en otros estudios con población peruana (Ávila e Ysla, 2014; Ysla, 2015). Asimismo, la información que se trabaja con los niños no ha requerido de un proceso de contextualización puesto que se refiere básicamente a características del material impreso, donde no se hace referencia a un vocabulario ajeno al empleado en la ciudad de Lima.

2.3. Procedimiento

El trabajo con la escuela seleccionada exigió una serie de coordinaciones previas con la directora y profesoras de aula, para contar con su autorización y coordinar los horarios y tiempos que tomaría su aplicación. La aplicación se realizó a mediados de curso escolar, en el mes de julio, cuatro meses después de haber iniciado las clases.

El instrumento se aplicó individualmente. Para ello, la escuela dispuso de un espacio privado para las evaluaciones. La aplicación se realizó en el horario de clases. Uno a uno salía cada niño para realizar el trabajo con la examinadora. Esta parte de la batería tomó entre 8 a 10 minutos por niño. Las profesoras proporcionaron los datos como fecha de nacimiento, información que junto a la fecha de evaluación, permitiría determinar la edad exacta.

Con los datos obtenidos, se realizaron los estadísticos descriptivos de toda la muestra y por grupos de edad. Para establecer si el conocimiento metalingüístico presenta diferencias entre los grupos de edad, se utilizó en un primer momento el análisis de varianza (ANOVA). Sin embargo, al ser el tamaño de cada grupo diferente, se empleó la prueba Kruskal-Wallis (prueba no paramétrica) para confirmar dicha varianza. Todo el procesamiento de la información fue realizado con el paquete estadístico SPSS (versión 22).

3. Resultados

Se presentan los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de las puntuaciones directas obtenidas en las tareas evaluadas. Con la sumatoria de las tres pruebas se obtuvo la puntuación total del conocimiento metalingüístico. También se muestran los datos alcanzados con la prueba Kruskal-Wallis, siendo la variable independiente la edad y las dependientes las tareas del conocimiento metalingüístico.

3.1. El conocimiento metalingüístico

Al revisar las puntuaciones obtenidas por el grupo de participantes (90 niños) se obtuvo una media de 10,61 (DT=2,91). Las diferencias entre edades fueron significativas ($\chi^2 = 6,877$; $p = 0,032$; prueba Kruskal-Wallis).

El grado de dificultad de las tareas se hace menor conforme pasan de un grupo de edad al otro. Los niños entre los 5 años y los 5 años y 5 meses obtienen una media de 8,63 (DT=2,75), los que tienen entre 5 años y 6 meses y 5 años y 11 meses 10,30 (DT=2,94) y los de 6 años a más alcanzan una media de 11,43 (DT=2,69). Encontramos entonces que la capacidad de los niños para tomar conciencia de las características del material impreso (reconocimiento de palabras y de frases y la identificación de las funciones de la lectura) es posible de ser observada en este grupo de edad.

3.2. Reconocimiento de palabras

La tarea contemplaba distinguir cuáles eran palabras y cuáles no en una lista de 10 que contenía palabras y otros estímulos (como números o símbolos). Para ello recibían la indicación: “*Me vas a decir si lo que ves es una palabra o no. ¿Es una palabra? ¿Sí o no?*” A cada respuesta correcta se le asignaba un punto. Antes de realizar el ejercicio se les presentaba un ejemplo, para asegurar que habían comprendido la tarea. Al revisar los resultados se observa que la muestra total obtuvo una media de 7,72 (DT=2,24). Es decir, de 10 estímulos los niños lograban decir casi 8 respuestas correctas.

Entre los estímulos de mayor facilidad se encontraban aquellos que representaban el nombre de personas (como Rosa y Laura) o los que contenían algún número o símbolo (los niños inmediatamente los descartaban y algunos decían que no eran palabras sino números). Los estímulos que generaban confusión eran las palabras presentadas en mayúsculas.

Al realizar el análisis de varianza se identificó una diferencia significativa entre los tres grupos de edad ($\chi^2 = 6,462$; $p = 0,040$; prueba Kruskal-Wallis). Nuevamente, los niños mayores, el grupo de 6 años a más, demostraron mejores desempeños ($M=8,19$; $DT=2,10$) a diferencia de los menores. Los niños entre 5 años y 5 años y 5 meses alcanzaron una media de 5.75 ($DT=2,60$) mientras que el grupo entre 5 años y 6 meses y 5 años y 11 meses obtuvo una media de 7.70 ($DT=2,10$). A pesar que los niños de 6 años serían el último grupo a quien va dirigida la escala BIL, encontramos que no hay efecto techo en este grupo.

De acuerdo a estos resultados, la toma de conciencia de las palabras y su distinción con las no palabras sugiere una evolución asociada a la edad de los niños. En este caso las diferencias son significativas entre los tres grupos. Los niños mayores cometen menos errores en tareas que ponen a prueba el reconocimiento de las palabras.

3.3. Reconocimiento de frases

En esta tarea los niños debían decidir si el elemento que se les presentaba era una frase. Fueron 5 los estímulos visuales y bajo la indicación: “*¿Es esto una frase?*” Los niños debían observar y decidir sí o no. Al igual que la tarea anterior, primero debían resolver el ejemplo presentado por la examinadora. A cada respuesta correcta se le asignaba un punto. El máximo puntaje a alcanzar es 5. El grupo total (90 niños) alcanzó una media de 3,67 ($DT=1,64$) y, a diferencia del *reconocimiento de palabras*, no fue posible encontrar diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2 = 0,382$; $p = 0,826$; prueba Kruskal-Wallis) aun cuando los niños mayores presentaron mejores desempeños.

Uno de los estímulos de mayor facilidad contenía no solo palabras y números sino también símbolos o dibujos. Con este rasgo los niños lo descartaban inmediatamente. Los que generaban mayor confusión contenían signos de interrogación y/o exclamación. Parece ser que al manipular materiales escritos (como cuentos) en los que aparecen señalizados diálogos con estos signos, los niños lo asocian directamente con frases. Sin embargo, uno de los estímulos contenía palabras rodeadas de signos de exclamación e interrogación, y aunque no representaban una idea, los niños lo daban como válido (podemos pensar que es por el hecho de contener estos elementos).

Al revisar las puntuaciones, encontramos similares desempeños. Así, el grupo de 6 años a más obtiene una media de 3,78 ($DT=1,59$), el de los niños entre 5 años y 6 meses y 5

años y 11 meses alcanza una media de 3,61 (DT=1,71) y los menores (entre 5 años y 5 años y 5 meses) alcanzan una media de 3,50 (DT=1,70).

3.4. Funciones de la lectura

En esta última tarea los niños debían demostrar un conocimiento aproximado de para qué sirve leer. Para tal fin, la examinadora les narró 5 historias, cada una apoyada con cuatro viñetas, en las que los personajes leían con un propósito diferente. Conforme se iba narrando la historia se iba señalando cada viñeta. Al final, se les preguntaba: “¿Para qué le ha servido leer?” Las respuestas de los niños eran anotadas en un cuadernillo y al final se cotejaba con los propósitos definidos en el manual: (1) para recordar la información en otro momento, (2) por entretenimiento, (3) y (5) para informarse y (4) para adquirir conocimiento. De las 5 narraciones, el grupo alcanzó una media de 3,08 (DT=1,22). Aquí también ha sido posible encontrar diferencias significativas entre los tres grupos de edad ($\chi^2 = 11,296$; $p = 0,004$; prueba Kruskal-Wallis) siempre a favor de los niños mayores.

Esta es sin duda una de las tareas que revela directamente la noción de los niños respecto al papel de la lectura en situaciones cotidianas. Uno de las historias de las que fácilmente rescataban la función de la lectura (por entretenimiento) trataba de cómo un grupo de niños participaba en la narración de un cuento. Las de mayor dificultad se referían al propósito de leer un periódico y la revisión de un folleto publicitario (para informarse).

Fueron los niños de 6 años los que obtuvieron mejores puntuaciones ($M=3,56$; $DT=1,11$) seguidos del grupo entre 5 años y 6 meses y 5 años y 11 meses ($M=2,85$; $DT=1,21$). Fue el grupo de menor edad el que obtuvo las puntuaciones más bajas ($M=2,25$; $DT=1,03$).

Los resultados evidencian que las tareas propuestas en el BIL parecen sensibles a la evolución y maduración de los niños que asisten al último año de educación infantil, bajo un currículo que apunta a un enfoque contextual.

4. Discusión y conclusiones

El proceso seguido nos permite, en primer lugar, confirmar que se trata de un predictor observable en etapas iniciales del desarrollo lector, cuando el niño empieza a entrar en contacto con el material impreso y previo a la escolarización obligatoria. Esta información contribuye a un mayor reconocimiento de esta habilidad antes de la alfabetización formal, más aun considerando que se trata de una habilidad prelectora que requiere la facilitación del adulto, en este caso, de la docente de aula. La evidencia encontrada también puede ser empleada para orientar la implementación de acciones pedagógicas específicas en el aula o intervenir en situaciones de riesgo.

Los niños de este estudio demuestran que son conscientes que el material impreso está compuesto de palabras y frases y que además cumple diversas funciones, y que un mayor dominio está asociado a la edad. La información obtenida a partir de las puntuaciones alcanzadas tanto en el conocimiento metalingüístico como en las tareas *reconocer palabras* y *funciones de la lectura* así lo confirma. Este desarrollo se da dentro de un contexto específico de aprendizaje. Por ello consideramos importante describir la orientación del currículo peruano, que si bien en esta etapa enfatiza el desarrollo del componente oral

del lenguaje infantil, procura introducir a los niños en la manipulación y exploración del mundo escrito de modo más inductivo. Aunque no se ha medido directamente el papel de las docentes, podemos sospechar que el desarrollo de este predictor es resultado de la combinación de experiencias y la maduración y no estaría limitado a la sola exposición del material impreso (Dickinson y Snow, 1987). Consideramos que podría ser la interacción del niño con la docente, al manipular y reconocer las características del material impreso (como cuentos, diarios, carteles, entre otros), el punto de partida para que empiece a reflexionar sobre el mundo escrito. Sería interesante realizar estudios sobre qué estrategias emplean las docentes para promover esta interacción.

Los resultados respecto al *reconocimiento de las palabras* ponen en evidencia que el niño tiene conciencia de la palabra (Niessen et al., 2011). A esta edad es capaz de reconocer que el lenguaje escrito está compuesto de unidades y de comprender que la palabra expresa un significado (Kassow, 2006). Esto podría estar asociado a otro predictor, como el conocimiento de letras. Esto lo observamos cuando los niños justificaban que no se trataba de una palabra cuando lo que se le presentaban eran números (“estos son números, no puede ser una palabra”) o cuando sin saber leer se daban cuenta que era el nombre de una persona (“Rosa”). Este tipo de tareas obliga al niño a regularse y pensar antes de dar una respuesta. Muchos niños hacían una pequeña pausa antes de decir si se trataba o no de una palabra. Esto reflejaría también una actitud reflexiva frente a este tipo de tareas. Hay un factor clave de autorregulación y conducción que se pone en marcha (Flórez-Romero et al., 2003). Para reconocer y distinguir las palabras entre estímulos que además contienen números y símbolos, el niño observa y discrimina si se trata de un conjunto de letras o si son cifras o signos. Ese es quizá uno de los principios que se pone en evidencia para realizar la tarea. Esto nos llevaría a inferir que, la autorregulación se evidencia antes del aprendizaje de la lectura.

Al no haberse encontrado diferencias significativas en el *reconocimiento de frases*, podría inferirse que la toma de conciencia de este aspecto requiere una mayor intervención por parte del adulto, tanto del padre de familia como del responsable del aula. Los tres grupos demuestran haber tenido similar dificultad para distinguir cuando se enfrentaban a una frase o a un conjunto de símbolos. Una tarea previa podría estar relacionada a las evidencias proporcionadas por Justice y Ezell (2001) quienes encontraron que a la edad promedio de 4 años los niños no solo podían identificar en la portada de un cuento el título, sino también intuir de qué se trataba el título del mismo.

Respecto al conocimiento de las *funciones de la lectura*, en cada una de las narraciones el niño debía identificar para qué le sirvió leer al personaje de la historia. Se trataría de un nivel de toma de conciencia en la que el niño asume el papel que cumple la lectura en situaciones cotidianas. Al respecto, se ha señalado que los niños a la edad de cinco años pueden reconocer en qué consiste leer y los propósitos y funciones del lenguaje escrito (Ortiz y Jiménez, 2001). Esto representa un nivel de comprensión respecto al rol del lector frente al texto. En este caso se trataba de ponerse en el lugar del personaje para reconocer la utilidad del acto de leer. Los casos no solo se diferenciaban por la situación a la que se enfrentaba el personaje sino también porque en cada historia se hacía alusión a un tipo de material (folleto, periódico, libro, nota de apuntes, cuento). Otra vez la experiencia y el acceso a material diverso podrían haber incidido en el logro de esta tarea. Si un niño a esta edad no ha manipulado e interactuado con estos materiales y reconocido su uso, difícilmente sabría indicar para qué le ha servido leer al personaje. Vemos que ha sido más reconocida la función de diversión unida a la lectura de cuentos

(actividad que les resulta más familiar a los niños de esta edad). Sin embargo, no ocurre lo mismo con aquellas tareas como leer un periódico o revisar un folleto publicitario. Les es más difícil identificar el propósito puesto que no se encuentran involucrados de manera directa en este tipo de actividades. Sus referencias directas serían los adultos que tienen prácticas lectoras en el hogar.

La evaluación de este predictor podría también incorporar otros componentes, como por ejemplo señalar en un texto las letras mayúsculas, el principio del mismo, la letra capital (con la que empieza) o la última palabra (Justice y Ezell, 2001). Así, se contarían con mayores elementos para marcar una secuencia de cómo se complejiza el conocimiento metalingüístico.

El haber elegido para esta evaluación a un único grupo de edad (5 años) ha implicado una limitación. De acuerdo a la distribución de los grupos propuestos por la BIL, no se parte de grupos homogéneos en cantidad. Esto en razón de la complejidad del sistema educativo peruano y el propio contexto. Por ello es relevante continuar con estos procesos de indagación que abarquen las otras edades de la educación infantil (3, 4 y 5 años). El paso de un grupo a otro supone un avance en los procesos reflexivos que ponen en marcha para identificar componentes del lenguaje escrito como son las palabras y el propósito de la lectura. Si el estudio se ampliara a una muestra con estas edades podría confirmarse su condición evolutiva. Esta información resultaría de gran ayuda para los responsables del currículo escolar y de las acciones pedagógicas, quienes contarían con mayores elementos a fin de proporcionar experiencias que apuesten por la reflexión y toma de conciencia del mundo escrito, de acuerdo a las posibilidades de cada niño. Nuevos trabajos podrían valorar qué tanto se concreta en el trabajo de aula el desarrollo de la toma de conciencia de lo escrito, más en un contexto peruano que ha enfatizado el desarrollo de la oralidad en la etapa preescolar.

Por último, para el presente estudio se ha considerado como variable independiente la edad de los participantes evaluados. Futuros trabajos podrían incluir otros factores que favorecen o inciden en el desarrollo del conocimiento metalingüístico. De este modo podría llegarse a una mayor profundización sobre este predictor. El cruce de los resultados podría hacerse también con variables sociodemográficas como el sexo, el lugar de vivienda o el nivel educativo y laboral de los padres de familia. También podrían considerarse las interacciones niño-adulto con el material impreso en el hogar. Esto permitiría confirmar que si bien hay una disposición madurativa por parte de los niños, existirían otros factores, contextuales, que favorecerían el desempeño en estas tareas.

Referencias

- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96-105. doi:10.1016/s0214-4603(11)70177-2
- Ávila, V. e Ysla, L. (2014, septiembre). El papel de la familia, escuela y contexto en el vocabulario y la gramática infantil: El caso de niños peruanos y españoles. Póster presentado en el *XXIX Congreso Internacional AELFA*, Universidad de Murcia.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., Götz, K. y Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an

- oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 422-432. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento de primer a tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Casillas, A. y Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 30(2), 245-259. doi:10.1174/021037007780705184
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. doi:10.1016/s0214-4603(11)70165-6
- Dickinson, D. K. y Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25. doi:10.1016/0885-2006(87)90010-x
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2011). Predictors of letter knowledge in children growing in poverty. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 570-576. doi:10.1590/s0102-79722011000300018
- Flórez-Romero, R., Torrado, M. C., Mondragón, S. P. y Pérez, C. (2003). Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98.
- Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking children. *Reading and Writing*, 18(1), 51-79. doi:10.1007/s11145-004-1955-7
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores. Conciencia fonológica a corto plazo y denominación. *Psyche*, 14(2), 81-95. doi:10.4067/s0718-22282005000200007
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J. y Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23(6), 572-576. doi:10.1177/0956797611435921
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2015). *Mapa de pobreza provincial y distrital 2013*. Lima: Autor.
- Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J. y Swank, L. (2004). *Phonological Awareness Literacy Screening: Preschool (PALS-PreK)*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Jiménez, J.E., Rodrigo, M., Ortiz, M. y Guzmán, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 22(88), 107-122. doi:10.1174/021037099760246644
- Justice, L. M., Bowles, R. P. y Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 224-235. doi:10.1044/0161-1461(2006/024)
- Justice, L. M. y Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4 year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225. doi:10.1191/026565901680666527
- Kassow, D. Z. (2006). Environmental print awareness in young children. *Talaris Research Institute*, 1(3), 1-8.

- Lonigan, C. J., Allan, N. P. y Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48(5), 488–501. doi:10.1002/pits.20569
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K. y Rashotte, C. (2007). *The Test of Preschool Early Literacy*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Marder, S. E. (2008). *Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación de Perú. (2013). *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Desarrollo de la Comunicación. 3, 4 y 5 años de Educación Inicial*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación de Perú. (2015). *Rutas del aprendizaje. Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Desarrollo de la Comunicación. 3, 4 y 5 años de Educación Inicial*. Lima: Autor.
- Neumann, M. (2013). Using environmental print to foster emergent literacy in children from a low-SES community. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 310–318. doi:10.1016/j.ecresq.2014.03.005
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M. y Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3) 231–258. doi:10.1177/1468798411417080
- Niessen, N. L., Strattman, K. y Scudder, R. (2011). The influence of three emergent literacy skills on the invented spellings of 4-year-olds. *Communication Disorders Quarterly*, 32(2) 93–102. doi:10.1177/1525740110363624
- OECD. (2010). *PISA 2009 assessment framework key competencies in reading, mathematics and science*. París: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264062658-en
- Ortiz, M. y Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 24(2), 215–231. doi:10.1174/021037001316920744
- Parrila, R., Kirby, J. y McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading*, 8(1), 3–26. doi:10.1207/s1532799xssr0801_2
- Pellicer, A. y Baixauli, I. (2012). Intervención preventiva en las dificultades de la lectura y la escritura. *Boletín de AELFA*, 12(2), 67–75. doi:10.1016/s1137-8174(12)70064-x
- Romero, A. y Castaño, C. (2016). Prevenir las dificultades lectoras: Diseño y evaluación de un software educativo. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 49, 207–223. doi:10.12795/pixelbit.2016.i49.14
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. y Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265–282. doi:10.1037/0022-0663.96.2.265
- Sellés, P. y Martínez, T. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(3), 118–128. doi:10.1016/j.rlfa.2013.09.001
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (2008). *Manual Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años (BIL 3-6)*. Madrid: ICCE.

- Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: Análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón*, 60(3), 113-129.
- Sellés, P. (2008). *Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6)* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Revista Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Vera, D. (2011). Using popular culture print to increase emergent literacy skills in one high-poverty urban school district. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3) 307-330. doi:10.1177/1468798411409297
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, C. J. (2001). *Get ready to read! Screening tool*. Nueva York, NY: National Center for Learning Disabilities.
- Wilson, S. B. y Lonigan, C. J. (2009). An evaluation of two emergent literacy screening tools for preschool children. *Annals of Dyslexia*, 59(2), 115-131. doi:10.1007/s11881-009-0026-9
- Ysla, L. (2015). *La intervención en las habilidades de inicio a la lectura en la educación infantil y su relación con los procesos lectores en niños de primer grado de primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.

Breve CV de los autores

Liz Cristina Ysla Almonacid

Docente de educación superior con estudios posgrado en Psicología del Desarrollo y Trastornos de la Comunicación Humana. Tiene a cargo cursos de Investigación-Acción y Acompañamiento Pedagógico dirigidos a docentes de aula desarrollados en modalidad presencial y virtual en el IESPP CREA. Ha participado en investigaciones sobre el desarrollo y aprendizaje en la infancia y adolescencia. ORCID ID: 0000-0002-8378-9013. Email: liz.ysla@gmail.com

Vicenta Ávila Clemente

Profesora titular de la Universidad de Valencia-España. Pertenece al grupo de investigación la ERI Lectura de la Universidad de Valencia. Ha desarrollado su investigación en el área de la discapacidad. En los últimos años está participando en proyectos competitivos relacionados con la lectura y comprensión de textos en distintas poblaciones. ORCID ID: 0000-0002-2762-2964. Email: Vicenta.Avila@uv.es