

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana

*Pre-reading skills of preschool
students in the Colombian
Caribbean region*

Luz Stella López Silva
Gina Camargo De Luque
Claudia Duque Aristizábal
Evelyn Ariza Muñoz
Melina Ávila Cantillo
Sally Kemp

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 19 julio – diciembre, 2013
ISSN 2145-9444 (electrónica)



Sin título
Flavia Falquez

zona
próxima

LUZ STELLA LÓPEZ SILVA
PhD., Universidad del Norte, lulopez@uninorte.edu.co

GINA CAMARGO DE LUQUE
Mg. Universidad del Norte, gcamargo@uninorte.edu.co

CLAUDIA DUQUE ARISTIZÁBAL
Mg. Universidad del Tolima, cpduquea@ut.edu.co

EVELYN ARIZA MUÑOZ
Mg. Universidad del Norte, eveliza_16@yahoo.es

MELINA ÁVILA CANTILLO
Mg. Universidad del Norte, melinavila@gmail.com

SALLY KEMP
PhD., Universidad de Missouri, docsallykemp@gmail.com

¹ Proyecto financiado por Colciencias, la Universidad del Norte, la Universidad de Ibagué y la Universidad de Concordia bajo el contrato N° 661-2009 y el código # 1215-489-25366.

² Agradecimientos a Psychocorp por el uso de la prueba Nepsy II.

<p>Este estudio descriptivo, con enfoque cuantitativo y diseño transversal buscó revisar algunas de las habilidades de prelectura que tienen los estudiantes de transición (preescolar) de estratos 1 y 2 de la región caribe colombiana como aspectos fundamentales de la preparación escolar temprana. Se utilizaron diversos instrumentos: IDEL, PLS 4, NEPSY II y BOHEM-3. Las habilidades evaluadas fueron: comprensión auditiva, conciencia fonológica, velocidad de nominación de letras, nombramiento rápido de categorías verbales y conceptos básicos de relación. Se encontró que en conceptos básicos de relación y comprensión auditiva, los resultados de los niños son buenos, ya que más del 70% de ellos están con un nivel acorde a su edad o por encima de esta; en las demás habilidades, las puntuaciones están en un gran porcentaje por debajo del nivel de edad. Esto da cuenta del impacto del contexto escolar, socioeconómico y socio demográfico en el logro académico.</p> <p>Palabras clave: habilidades prelectoras, preescolar, preparación escolar temprana, rendimiento académico, región caribe colombiana, contexto</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>This descriptive study uses a quantitative, cross-sectional design that reviews some pre-reading skills that account for student readiness in a sample of preschoolers from a low socio-economic background in the Caribbean region of Colombia. Several measures were used: DIBELS, PLS 4, NEPSY II and the BOHEM-3 to assess auditory comprehension, phonological awareness, speed of naming, speed of processing, and relational concepts. Results show that 70% of the students achieve average and above average results in auditory comprehension and knowledge of relational concepts. The rest of the skills show age-equivalent scores below expectations. Results reflect contextual differences, as a function of school, socio economic level, and socio demographic variables.</p> <p>Key words: pre-reading skills, preschool, early school readiness, academic performance, Colombian Caribbean region, context</p>
--	----------------	--

INTRODUCCIÓN

El interés por revisar las habilidades prelectoras en edad preescolar se debe a que la dimensión comunicativa en el marco de una mirada holística del desarrollo del niño es fundamental para adquirir las competencias que se requieren para tener éxito académico; diferentes estudios muestran que suele existir persistencia entre los resultados de los primeros grados escolares con los de los grados posteriores (Bobbitt, 2001; Bravo, Valdívieso, Villalón & Orellana, 2004; Bravo, Villalón & Orellana, 2006; Ginsburg & Baroody, 2003; Stahl & Yaden, 2004; Teberosky & Tolchinsky, 1995).

El concepto de preparación escolar temprana permite hacer un abordaje a este aspecto ya que se refiere a las dimensiones del desarrollo de los niños cuando ingresan a la vida escolar que les permite avanzar en las competencias académicas y sociales necesarias para tener éxito escolar (Curby, Rimm-Kaufman & Cameron, 2009; La Paro et al., 2009; Mashburn & Pianta, 2006; Rimm-Kaufman & Pianta, 1999). Se asume que los niños están preparados cuando ingresan al preescolar si presentan desempeños en el nivel o por encima de este en diferentes dimensiones del desarrollo (Bukowski, Bergevin, Sabongui & Serbin, 1998; Guhn, Janus & Hertzman, 2007; Janus, 2007; Janus, Hughes & Duku, 2007).

Como parte de esta preparación escolar, existen una serie de habilidades de prelectura que están directamente relacionadas con el éxito académico, especialmente en el área del lenguaje. A su vez, estas habilidades pueden facilitar u obstaculizar el desempeño en otras áreas (Scardamalia & Bereiter, 1992), como las matemáticas y el área social (Duque, Vera & Hernández, 2010). Este estudio buscó revisar las habilidades de prelectura que tienen los estudiantes de transición (único grado obligatorio del preescolar en Colombia, antes del

ingreso a la educación primaria) de colegios de estrato 1 y 2 de las ciudades de Barranquilla, Santa Marta y Cartagena. Revisar cómo se encuentran estas habilidades en la región caribe colombiana permitirá posteriormente determinar su relación predictiva con el rendimiento académico (en lenguaje y matemáticas) y social en la transición de preescolar a primero, ya que este estudio es un avance a partir de una primera recolección de datos de la investigación longitudinal "Factores determinantes del rendimiento académico en edad preescolar", el cual tiene una perspectiva holística y dinámica del desarrollo.

Cuando se habla de un lector competente se asume que es un individuo que tiene algunos antecedentes que contribuyeron al éxito en el aprendizaje de la lectura; estas habilidades previas se pueden clasificar en dos tipos, de acuerdo con Scarborough (2002) que son: las que contribuyen al reconocimiento por separado de la palabra impresa, que anteceden a la decodificación, y las que contribuyen a la identificación del significado en el conjunto de un texto, que fundamentan la comprensión. Precisamente las habilidades prelectoras objeto del presente estudio están asociadas a estos dos tipos y además ambas están interrelacionadas para propiciar un lector competente.

Teniendo en cuenta que las habilidades de prelectura son fundamentales para el éxito académico, en los programas de preescolar es usual que se evalúen pues se considera (Jiménez & Artilles, 1990; Rayner et al., 2001; Snow et al., como se cita en Connor, Son, Hindman & Morrison, 2005; Urquijo, 2010) que si el niño las posee está listo para avanzar en la línea del aprendizaje escolar en las diferentes áreas de conocimiento. Dentro de estas habilidades encontramos, entre otras, las siguientes: comprensión auditiva, conciencia fonológica, velocidad de nombramiento de letras,

velocidad de nominación de categorías verbales y conceptos básicos (Ray & Smith, 2010).

La comprensión auditiva es una de las habilidades que hace parte del lenguaje receptivo y se refiere a la capacidad que tienen los individuos de entender los significados a partir de material presentado oralmente; para ello se tiene en cuenta si el sujeto puede interpretar lo que quiere decir quien emite un texto (Blanco, González, Ramírez, Torres & Valenzuela, 2008). La comprensión auditiva es un área de desarrollo de la lectoescritura que ha recibido poca atención, especialmente cuando se compara con la investigación sobre las destrezas de decodificación (Martohardjono et al., 2005). Cuando se quiere evaluar en preescolares la comprensión textual, y teniendo en cuenta que no está supeditada a la decodificación (Espéret & Fayol, 1997), la mejor manera de hacerlo es por medio de una prueba de comprensión auditiva (Strasser, Larraín, López & Lissi, 2010).

Tres estudios realizados en población preescolar que indagaron sobre las competencias psicolingüísticas, incluyendo la comprensión auditiva, exploraron esta habilidad; en el primero, Moneda et al., (2009) evaluaron en México a 60 niños de diversos jardines con edades entre 3 y 6 años; respecto a los estudiantes del último grado de preescolar (entre 5 y 6 años), se encontró que el 26.66% en todas las pruebas tuvieron edades psicolingüísticas menores a su edad cronológica; en comprensión auditiva, el 76.66% de los sujetos presentaron puntuaciones menores a su edad pero en comparación con otras habilidades y edades los resultados fueron los menos deficientes. En el segundo estudio, Flórez y Arias (2010) en Colombia, realizaron una investigación en la que participaron 491 niños de 4 a 7 años de edad que cursaban el grado de transición en instituciones educativas de todos los estratos socioeconómicos de la ciudad de Bogotá y el

municipio de Chía; en la prueba de comprensión y producción lingüística, la mayoría de los niños respondió hábilmente los ítems de comprensión auditiva que estaban cercanos a la competencia esperada en niños de seis años.

En el tercer estudio (Strasser, 2010), el objetivo fue elaborar y validar un instrumento para la medición de la comprensión auditiva narrativa en niños en edad preescolar; participaron 117 niños y niñas chilenos entre 3 años 6 meses y 5 años un mes de edad, pertenecientes a jardines infantiles de la Región Metropolitana. El puntaje promedio de la prueba denominada "Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar" (PCN) mostró que los participantes son capaces de responder preguntas de comprensión narrativa. Es factible que los resultados del primer estudio contrasten con los de los otros dos (el de Colombia y Chile) porque el tamaño de la muestra varió, siendo grande en los estudios 2 y 3; además, fueron en países diferentes y las características del contexto pudieron influir. Es importante aclarar que aunque en la región andina colombiana se tienen datos sobre esta habilidad (Flórez & Arias, 2010), específicamente en la región caribe no existen estudios publicados sobre comprensión auditiva, por lo cual es fundamental tener información al respecto.

Una competencia directamente relacionada con la comprensión auditiva es la conciencia fonológica, definida en términos de la capacidad que tiene el individuo para percibir y manipular los sonidos individuales de las palabras (Castles, Bates & Coltheart, 2006; Vargas & Villamil, 2007; Gombert, como se cita en Herrera & Defior, 2005; Jiménez & Ortiz, 2000; Rueda, 1993). Esto lo realiza el sujeto mediante el reconocimiento de las unidades fonológicas del lenguaje hablado (Castles, Bates & Coltheart, 2006; Jiménez & Ortiz, 2000). Implica, entre otras cosas, la velocidad en

la segmentación de fonemas, que evalúa la habilidad de los sujetos para reconocer fonemas y para segmentar con fluidez diversas palabras de una, dos o tres sílabas en sus fonemas individuales (Good, Baker, Knutson & Watson, 2006). Según Korkman, Kirk & Kemp (2007), un procesamiento fonológico bajo es un indicador de poca conciencia fonológica y escasa manipulación mental de los fonemas; esto puede reflejar también deterioro auditivo-fonológico o baja percepción y análisis fonológico.

En varias investigaciones, algunas de ellas longitudinales, con niños de preescolar y primeros grados de primaria, la conciencia fonológica se identifica como una variable con gran fuerza predictiva de la lectura inicial (Bravo, Villalón & Orellana, 2004; Bravo et al., 2006; Goswami, 2000; Guardia, 2003; Parrilla, Kirby & McQuarrie, 2004; Jager et al., 1998; Stanovich, 2000; Vargas & Villamil, 2007; Vellutino, 2002). En el estudio llevado a cabo en la región andina colombiana por Flórez y Arias (2010), los resultados respecto a esta habilidad estuvieron en promedio cerca a la mitad de los puntajes posibles, pero en niveles socioeconómicos bajos (estratos 1 y 2) fueron más deficientes que en los otros estratos (3, 4, y 5). Lo anterior permite ver que hay diferencias según el contexto, especialmente relacionadas con el nivel socioeconómico, lo que a su vez puede influir en las características de los colegios y de las oportunidades educativas entre un estrato y otro, estando en desventaja especialmente los niños de estratos bajos (Flórez & Arias, 2010). Por lo mismo, la investigación sobre esta habilidad es pertinente llevarla a cabo en la región caribe colombiana.

Otra de las habilidades prelectoras de interés en este estudio es el nombramiento rápido o velocidad de nominación de categorías verbales; la agilidad en la nominación refleja la velocidad que

tiene el individuo para procesar la información. En esta se valora el acceso semántico rápido mediante la producción de nombres de colores, formas, tamaños, letras o números que tienen los sujetos a partir de estímulos presentados visualmente (Korkman, Kirk & Kemp, 2007). Precisamente para comprender un texto, es fundamental que el individuo sea capaz de nominar lo que ve a partir de letras, palabras aisladas (unidades semánticas) inicialmente, para posteriormente ser capaz de enunciar palabras funcionales, las cuales se dan en un contexto comunicativo textual (Abarzúa, 2005; Stahl & Yaden, 2004).

Con relación a esta habilidad, se revisaron dos investigaciones que presentan resultados similares. La primera, realizada por Guevara et al. (2007) con 165 estudiantes de primer grado de primaria en México, de nivel socioeconómico bajo, reveló que dentro de las habilidades con puntajes menores a 70% de los posibles, se encontró la recuperación de nombres ante la presentación de láminas. El segundo estudio, realizado por Abarzúa et al. (2005) en Chile, tuvo como objetivo diseñar y aplicar tareas para la evaluación de la fluidez verbal en niños preescolares de 4 a 5 años 11 meses. Las tareas de velocidad comprendieron la medición del promedio de palabras emitidas por minuto en nombramiento, recuento y habla espontánea. En nombramiento, la tarea implicó la producción de palabras a partir de la presentación de estímulos visuales; comparando las tres tareas, los autores encontraron que los estudiantes presentaron resultados más bajos en la de nombramiento rápido. En ambos estudios los resultados en nombramiento rápido de categorías verbales son deficientes en niños de edad preescolar.

Con relación a otra habilidad relacionada con la velocidad de procesamiento de la información, el nombramiento rápido de letras es una habilidad

que implica nombrar rápidamente las letras; este conocimiento al ligarse al conocimiento de las unidades sonoras, de sus reglas de combinación, composición y segmentación en la lengua del niño, lleva al principio alfabético o descubrimiento de las reglas de correspondencia entre caracteres escritos y sonidos de la lengua, un hito importante que permite el aprendizaje de la lectura convencional (Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009; Gómez, González, Zarabozo & Mydori, 2010). En el mismo estudio, ya citado, de Flórez y Arias (2010), con niños de transición de estratos 1 a 6, los investigadores encontraron puntuaciones cercanas al promedio de los puntajes posibles en la identificación de letras, con alta variabilidad, en función del estrato; específicamente en escuelas de estratos económicos más bajos (1 y 2) se encontraron muchos más puntajes por debajo del promedio (Flórez & Arias, 2010), por lo que precisar el estado de esta habilidad en la región caribe colombiana en este mismo nivel socioeconómico es pertinente.

De acuerdo con lo planteado por Wells (como se cita en Flórez & Arias, 2010), los niños suelen seguir un patrón relativamente estricto en su desarrollo cognitivo y lingüístico básico, a pesar de la diferencia de sus entornos; sin embargo, en algunas habilidades, como el nombramiento rápido de letras, al promediar los cuatro o cinco años de edad empiezan a darse marcadas diferencias interindividuales, relacionadas especialmente con las características de los diferentes contextos socioeconómicos y escolares en los que está el niño.

Finalmente, otra de las habilidades que se evaluó en el estudio fue la de conceptos básicos de relación. Los conceptos relacionales incluyen, entre otros, conceptos de espacio (ej., dentro, sobre, debajo, al lado); conceptos de cantidad (ej., poco, algo) y conceptos de tiempo (ej., antes, después). Estos conceptos juegan un importante

papel en las actividades escolares ya que permiten al sujeto comprender y describir relaciones entre objetos y sus características, la localización y características de personas, lugares y cosas; el orden de eventos; seguir direcciones o instrucciones de los profesores; comprender actividades de lectoescritura; completar o diligenciar tests de instrucción estandarizados; y comprometerse en actividades de resolución de problemas que impliquen clasificación, secuenciación, comparación e identificación de atributos.

Estos conceptos relacionales son necesarios para resolver diversidad de problemas en la vida cotidiana y para enfrentarse de manera adecuada a la vida académica (Boehm, 2001; Nelson, 2006). Investigaciones con poblaciones de niños normales y con discapacidades mentales señalan un importante consenso que sugiere que la interacción del niño con el medio ambiente es quizás el factor más determinante para la adquisición de conceptos relacionales, especialmente los espaciales (Granados & Alcaraz, 2006). Investigaciones citadas por Clark (2004) muestran vínculos entre los tipos específicos de conceptos relacionales y algunos logros académicos de niños en infancia temprana. Balat (2009) sostiene que el desarrollo de conceptos depende en gran parte de una serie de procesos cognitivos, tales como la percepción, la búsqueda de similitudes y diferencias, la ordenación, la clasificación y la generalización, entre otros. Además, se menciona que la adquisición de conceptos tiene un considerable impacto en el desarrollo del lenguaje (Boehm, 2001).

En lo concerniente a los conceptos relacionales de espacio, Granados y Alcaraz (2006) realizaron una investigación con niños de 2 a 5 años de edad. Se analizaron ocho pares de conceptos relacionales de espacio y se encontró que el desarrollo de conceptos relacionales no está tan determinado por el coeficiente intelectual (CI) como

por el desarrollo del lenguaje, especialmente el oral. Investigaciones con niños de seis años arrojaron resultados similares; mediante la aplicación de un instrumento que evaluó la comprensión de 308 conceptos divididos en 11 categorías, entre las que se incluyen cantidad y tiempo, se halló que la enseñanza en grados pre-escolares facilita significativamente la adquisición de conceptos de cantidad y tiempo, lo que hace que la calidad de la educación en diferentes contextos escolares explique diferencias interindividuales en el desarrollo de contextos de relación; aunque según los autores, la comprensión de dichos conceptos y su extrapolación a la enseñanza de materias afines como las matemáticas dependerá del momento del desarrollo cognitivo en que se encuentren los infantes (Akman, Ipek & Balat, 2000).

Todas las anteriores habilidades prelectoras son fundamentales para la decodificación y comprensión textual, las cuales son claves para el éxito académico, ya que posibilitan que el aprendizaje inicial de la lectura pueda tener bases sólidas para lograr lectores competentes. Estas facilitan que los estudiantes sean capaces de representar mentalmente muchas situaciones del mundo descritas en diferentes textos (matemáticos, científicos, etc.), lo cual implica tener en cuenta tanto los conocimientos del individuo como lo que dice el texto para lograr su comprensión profunda (Zwaan, Van den Broek & Sundermeier, 1996; Zwaan, 1999a, 1999b, 1999c).

Precisamente para lograr lectores competentes es necesario hacer diagnósticos sobre las habilidades prelectoras en la primera infancia en diferentes contextos, para llevar a cabo propuestas de intervención que permitan superar las diferencias que se presentan desde preescolar, mostrándose resultados críticos especialmente en niños en condición de vulnerabilidad por diversos factores,

incluyendo lo socioeconómico, lo sociodemográfico, lo regional y lo escolar.

La variabilidad en el desarrollo de estas habilidades está directamente relacionada con factores contextuales que podrían entenderse en función de teorías como las de Bruner (1997), Brow, Collins y Duguid (1989) y Vigotsky (1989) quienes consideran que el aprendizaje es un aspecto integral no separado de la práctica social. Así, Vigotsky asume en la zona de desarrollo próximo (ZDP) que el nivel de desarrollo está en constante movimiento y que el cambio tiene dos parámetros: la propia capacidad del niño y la ayuda de otros (Vygotsky, 1989); por lo que tanto diferencias individuales en las competencias de los niños como diversos educadores y contextos pueden generar variaciones en el aprendizaje entre niños y en los mismos niños a lo largo del tiempo (Rowe & Wertsch, 2002; Sternberg, 2002).

En línea con lo anterior, en estudios que estén interesados en el desarrollo es fundamental partir de los modelos que tienen en cuenta al niño como parte de un contexto (tal como el modelo de los sistemas, el contextual y el ecológico), asumiendo al niño con un sistema holístico en desarrollo, con cuatro fuentes de influencia: individuo, proceso proximal, contexto y tiempo (Pianta, 1999; Pianta et al., 2008; Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). El presente estudio incorpora el contexto al revisar el estado de las habilidades prelectoras en niños de nivel socioeconómico bajo, por ser este en el cual se encuentran menores logros académicos en los diferentes grados de escolaridad, tal como se ha planteado en los estudios latinoamericanos ya citados. Según el *Informe sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe 2010*, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Latinoamérica es la región más

desigual del mundo, y dentro de ella Colombia está entre los tres países con mayor desigualdad, caracterizada por el bajo acceso y disponibilidad de bienes y servicios e inequidad en condiciones iniciales de logro.

Cuando esta desigualdad se mide en distintos contextos regionales, se encuentra que la región Caribe es una de las que presenta más atraso en el promedio de escolaridad y en el nivel de formación de los docentes según el informe del PNUD. Estos datos son bastante inferiores en comparación con la realidad del país; y si además se observan los resultados de las pruebas Saber en diversas áreas de conocimiento, incluyendo lenguaje, también la costa Caribe muestra datos críticos que harían cuestionar la calidad de la formación y de las experiencias educativas iniciales en contextos informales, de niños, niñas y jóvenes. Por todo lo planteado anteriormente, la pregunta que busca responder la presente investigación es: ¿cómo se encuentran las habilidades prelectoras en los estudiantes de transición de colegios de estratos 1 y 2 de la región Caribe colombiana (ciudades de Barranquilla, Santa Marta y Cartagena)?

METODOLOGÍA

Tipo y diseño de investigación

El presente estudio es de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo y un diseño transversal.

Participantes

350 estudiantes de transición de colegios públicos de estratos 1 y 2 de la región Caribe colombiana (Santa Marta, n=70; Barranquilla, n=210; Cartagena, n=70) escogidos aleatoriamente.

Técnicas e instrumentos

Nepsy II: Este instrumento está diseñado para evaluar el desarrollo neuropsicológico en niños de preescolar y niños de edad escolar. Los estudios de validez utilizados indican que tres dominios, lenguaje, memoria y aprendizaje y visoespacial, se relacionan moderadamente con las puntuaciones en las pruebas de inteligencia y con desempeño académico, mientras que los dominios de sensoriomotor y atención y funciones ejecutivas no mostraron tener relación (Sattler & D'Amato, 2003). Las correlaciones entre el NEPSY y diversas pruebas neuropsicológicas presentaron una correlación moderada cuando el contenido era similar en ambas pruebas. Múltiples revisiones han demostrado que el Nepsy II es muy útil para diferenciar niños con desarrollo normal de niños con discapacidades del desarrollo neuropsicológico. De esta prueba se utilizó la "Escala de lenguaje a través de la subprueba de velocidad de nominación". Esta evalúa el acceso semántico rápido y la producción de nombres de colores, formas, medidas, letras o números. La confiabilidad es de .72 (Korkman, Kirk & Kemp, 2007).

Prueba preschool language scale - PLS-4: Es una prueba diseñada para identificar a los niños desde el nacimiento hasta los 6 años 11 meses, que tienen un trastorno del lenguaje o retraso. De esta prueba se utilizó la "Escala de comprensión auditiva". Esta evalúa si el niño es capaz de interpretar lo que quiere decir quien emite el texto, a través de la semántica, estructura-morfología y sintaxis y habilidades integradas de pensamiento. La confiabilidad test retest osciló entre .82 y .95. La validez de consistencia interna de las dos subescalas (lenguaje expresivo y comprensión auditiva) fue de .80. Con respecto a las relaciones con otras variables, la información de las calificaciones del PLS-4 de los niños en este estudio son:

sensibilidad, .80; especificidad, .92 (Zimmerman, Steiner & Pond, 2009).

La prueba Indicadores dinámicos del éxito en la Lectura - IDEL: Se utiliza desde transición hasta tercero y evalúa los indicadores que afectan el éxito en la lectura. De esta prueba se utilizó la "Escala de fluidez en la segmentación de fonemas - IDEL", que evalúa la habilidad de los alumnos para reconocer fonemas, segmentar con fluidez diversas palabras de una, dos o tres sílabas en sus fonemas individuales. La confiabilidad para mediados del primer grado es de .87. La otra escala que se utilizó es la "Escala de nombramiento de letras", que identifica el nivel de riesgo que un alumno tiene para desarrollar las destrezas lectoras. La confiabilidad de la prueba alternativa es de .91 y la validez de criterio, con la batería-R APR destrezas básicas del Woodcock-Muñoz, es de .58 a finales de transición (Cumming, Baker & Good, 2008).

Prueba conceptos básicos de relación-Boehm-3 Preschool: Aprecia el dominio que los niños poseen de cierto número de conceptos que parecen fundamentales para el aprovechamiento escolar durante los primeros años. Los conceptos básicos se evalúan mediante cuatro escalas: 1) espacio, 2) cantidad y número, 3) tiempo y 4) general. El coeficiente de fiabilidad varía entre .85 y .93 en la muestra española; los elementos del BTBC se seleccionaron a partir de los temas y materiales de los programas escolares y representan conceptos básicos para comprender las instrucciones y explicaciones de los maestros en los niveles de enseñanza infantil y primer curso de primaria. (Boehm, 2000).

Procedimiento

Para la aplicación de las pruebas, los investigadores entrenaron a estudiantes de la formación

complementaria de las escuelas normales de Barranquilla, Santa Marta y Cartagena y a estudiantes de técnicos en servicios psicológicos del INCA. Posteriormente, se recolectaron, digitaron y analizaron los datos utilizando estadísticos descriptivos de frecuencias, porcentajes, medias, y desviaciones con el fin de conocer cómo se encuentran los estudiantes en cada una de las variables de estudio.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el presente estudio tuvo como objetivo revisar las habilidades prelectoras que tienen los estudiantes de transición de colegios de estratos 1 y 2 de las ciudades de Barranquilla, Santa Marta y Cartagena, a continuación se presentarán los resultados y su respectiva discusión a partir de cada una de las habilidades estudiadas: comprensión auditiva, nombramiento rápido de categorías verbales, conceptos básicos de relación, nombramiento rápido de letras y conciencia fonológica (segmentación de fonemas y partes silábicas).

Comprensión Auditiva

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de edad equivalente en comprensión auditiva

Edad equivalente	f	%
2-4	4	1,2
3-2	1	,3
3-3	1	,3
3-4	1	,3
3-5	1	,3
3-7	2	,6
3-8	2	,6
3-9	3	,9

Continúa...

Edad equivalente	f	%
4-0	11	3,2
4-10	22	6,3
4-3	8	2,3
4-5	8	2,3
4-6	16	4,6
4-8	15	4,3
5-1	20	5,8
5-10	34	9,8
5-3	22	6,3
5-4	1	,3
5-5	18	5,2
5-6	15	4,3
5-8	23	6,6
6-1	30	8,6
6-11	36	10,4
6-3	31	8,9
6-8	22	6,3
TOTAL	347	

Nota: f: frecuencia, %: porcentaje

La tabla 1 permite observar que en la muestra de niños de transición que participaron en la investigación, el 27,5% de los estudiantes tiene una comprensión auditiva por debajo del nivel de su edad, mientras que el resto de estudiantes se encuentra con un nivel acorde a su edad o por encima. En correspondencia con esto, Flórez y Arias (2010) presentan los resultados de un estudio realizado en Colombia por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2009) en el que participaron 491 niños de 4 a 7 años de edad que cursaban el grado de transición en instituciones educativas de todos los estratos socioeconómicos en Bogotá y Chía (Cundinamarca). En la prueba de comprensión y producción lingüística, la mayoría

de los niños responde hábilmente los ítems de comprensión auditiva que están cercanos a la competencia esperada en niños de seis años. Los niños se ubican dentro de la competencia esperada en comprensión auditiva en general.

Los resultados del presente estudio en Colombia son congruentes con los del estudio realizado por Strasser et al. (2010); en esta investigación realizada en Chile se encontró que el puntaje promedio en la prueba de comprensión auditiva narrativa que se les aplicó a preescolares refleja que los participantes son capaces de responder preguntas de comprensión narrativa, incluyendo preguntas de inferencia causal. Las preguntas por pensamientos, sentimientos e intenciones de los personajes son las más difíciles. Estos resultados en Colombia y Chile contrastan con lo encontrado en México, pues según Moneda et al. (2009), los investigadores han reportado que los alumnos mexicanos que ingresan al primer año de primaria no cuentan con las habilidades básicas para la lectoescritura. Moneda et al. realizaron un estudio con niños de preescolar entre 3 y 6 años, encontrando que el 76,66% de los niños que están en tercer grado de preescolar (equivalente al grado de transición en la educación formal en Colombia) presentaron puntuaciones menores a su edad en comprensión auditiva.

Con relación a aquellos niños que se encuentran en la comprensión auditiva por debajo de lo esperado para su edad, tal como se presentan en la tabla 1, y aquellas categorías dentro de la comprensión auditiva que tienen puntuaciones medias y bajas, es importante anotar que es posible superar esta brecha con programas de prevención. De acuerdo con los resultados del estudio de Cuevas, Núñez, Rodríguez y González (2002), se puede afirmar que en las edades más tempranas y en el inicio de la escolarización, es posible mejorar la comprensión auditiva por me-

dio de programas de entrenamiento para aumentar el nivel de competencia en dicha habilidad. Así mismo, Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2009) encontraron en su estudio evidencias referentes a los beneficios que ciertas prácticas relacionadas con la lectura emergente proporcionan al aprendizaje de la lectura en el aula de clase.

Nombramiento rápido de categorías verbales y conceptos básicos de relación

Con relación a la variable de nombramiento rápido de categorías verbales, al observar la tabla 2 se puede encontrar que aproximadamente un 80% de la muestra está por debajo o muy por debajo de las expectativas del nivel; el desempeño en el nombramiento rápido de categorías verbales refleja el conocimiento fluido del niño del nombre de colores, tamaños, números, formas, lo cual es un aspecto central dentro de la perspectiva semántica del lenguaje, que va a estar asociado con la posibilidad posterior del niño de decodificar y comprender un texto (Abarzúa, et al., 2005).

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes en el nombramiento rápido de categorías verbales y conceptos básicos

Nivel de desempeño	Nombramiento rápido		Conceptos básicos	
	f.	%	f.	f.
Muy por debajo de las expectativas del nivel	87	26,3		
Debajo de las expectativas del nivel	174	52,6	89	25,8
En el nivel	35	10,6	83	24,1
Sobre las expectativas del nivel	7	2,1	173	50,1
Muy superior a las expectativas del nivel	28	8,5		
Total	331	100	345	100

Nota: f: frecuencia, %: porcentaje

Abarzúa et al. (2005) en su estudio, a partir de tareas de velocidad que comprendieron la medición del promedio de palabras emitidas por minuto en nombramiento, recuento y habla espontánea, encontraron, comparando las tres tareas, que los estudiantes presentaron resultados más bajos en la de nombramiento rápido, que era la más estructurada, por lo que implicaba un lenguaje menos espontáneo y más preciso. Según Abarzúa et al. (2005), lo anterior posiblemente se debe a que la tarea de nominación solo elicitaba palabras aisladas y las otras dos tareas elicitaban palabras funcionales, las cuales se dan en un contexto comunicativo en el que participan otros elementos, tales como la intención comunicativa y las experiencias de vida del menor, lo cual facilita el acceso de la categoría verbal. Guevara et al. (2007) encontraron resultados similares en esta habilidad en su estudio, con un 70% por debajo de las expectativas del nivel.

Es probable que precisamente por el hecho de que esta tarea sea poco espontánea, en el presente estudio se encuentren bajos resultados, tal como en los dos anteriormente revisados; a los niños se les puede facilitar mucho más el reconocimiento de palabras en un contexto o situación específica y la habilidad de nombramiento rápido de categorías verbales está más directamente relacionada con una demanda de conocimientos avanzados que requieren enseñanza intencional (Mesa & Lara, como se cita en Flórez & Arias, 2010), y muy posiblemente con un procesamiento lento de la información que requiere práctica para lograr la automatización. Esto posiblemente debido a que necesita que el niño aprenda estrategias para mecanizar categorías verbales. También podría ser que en las ofertas de educación menos ricas en preescolar, no se haga énfasis de manera explícita en los aspectos relacionados con el procesamiento de la información y el lenguaje a nivel semántico,

como un componente fundamental que antecede a la lectura y la escritura (Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009).

En esta habilidad de nombramiento rápido de categorías, se incluye, además, la nominación rápida de letras; teniendo en cuenta que el conocimiento del nombre de las letras es asumido como precursor directo del principio alfabético (Hollis & Scarborough, 2002), es muy importante generar las condiciones adecuadas para que en preescolar, los educadores, independientemente del estrato de las instituciones en las que laboran, tengan en cuenta promover en los niños el conocimiento del nombre de las letras. La velocidad de nominación de letras tiene una alta correlación con el rendimiento lector, tal como encontraron en su estudio longitudinal a tres años, Gómez, González, Zarabozo y Mydori (2010). Se evidenció que a mayor tiempo empleado para la denominación de letras, los niños tendieron a leer un menor número de palabras por minuto, a cometer más errores en la lectura y en la escritura, así como a obtener un menor puntaje en la comprensión lectora.

Es posible que los niños que tuvieron puntajes en esta categoría en el nivel o por encima de este (21.2%) hagan parte de contextos familiares o escolares que les posibiliten vivencias ricas de alfabetización. De allí que en preescolar y en los primeros grados escolares, es fundamental conciliar algunas características del aprendizaje informal (hogar) con el formal (escuela) para posibilitar aprendizajes más funcionales de la lectura emergente (Duque, 2006). Esto teniendo en cuenta que los niños que están en transición posiblemente vienen mucho más familiarizados con experiencias de aprendizaje informales y esas primeras experiencias de alfabetización son marcadamente situadas, es decir, implican aprendizajes significativos (Brow, Collins & Duguid, 1989; Bruner, 1997).

Pasando a la habilidad de conceptos básicos de relación, en la tabla 3 se muestran los resultados; se observa que el 50.1% de los estudiantes tiene un conocimiento por encima del nivel de su edad, el 24.1% en el nivel de edad, y el resto por debajo del nivel de su edad. Estos resultados son positivos ya que según Balat (2009), siguiendo a Boehm (2001), los conceptos relacionales podrían ser utilizados como indicadores del nivel de rendimiento escolar de los niños; por ende, un alto conocimiento de estos conduciría al estudiante a un buen rendimiento académico, mientras que un escaso conocimiento de los conceptos relacionales básicos podría desencadenar un bajo rendimiento académico o, incluso, el fracaso escolar.

Si bien hay diversos autores (Akman, Ipek & Balat, 2000; Bracken & Brown, 2008; Bracken & Crawford, 2010; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997) que apoyan la hipótesis de que la escolarización contribuye a la adquisición de conceptos de relaciones necesarios para el desarrollo de tareas académicas (Balat & Güven, 2006), también teóricos como Boehm (2001) y Nelson (2006), consideran que estos conceptos relacionales son necesarios para resolver diversidad de problemas en la vida cotidiana, que además sirven para enfrentarse de manera adecuada a la vida académica. Teniendo en cuenta esto, es muy posible que los niños en contextos educativos informales como el hogar, estén expuestos constantemente a usar este tipo de conceptos, lo cual hace que se dé un aprendizaje funcional y significativo; diversas investigaciones señalan un importante consenso que sugiere que la interacción del niño con el medio ambiente es quizás el factor más determinante para la adquisición de conceptos relacionales; por ende, las características de la educación formal en diferentes contextos escolares puede dar cuenta de las diferencias en esta habilidad (Granados & Alcaraz, 2006).

La tabla 3 además muestra las medias y desviaciones que tienen los estudiantes sobre los diferentes tipos de conceptos de relación. Se observa que los estudiantes tienen un mayor conocimiento de los conceptos de tiempo ($M=.89$, $DS=.236$) y de cantidad ($M=.80$, $DS=.134$), mientras que tienen un conocimiento promedio de los conceptos espaciales y generales. Granados y Alcaraz (2006) sostienen que las nociones espaciales dependen del desarrollo del lenguaje, y este a su vez está muy influenciado por la escolarización. Asimismo, los conceptos generales, como los cualitativos, según Deneault y Ricard (2005), se adquieren especialmente cuando se avanza en el desarrollo de la categorización y diferenciación jerárquica entre conceptos, y esto igualmente se aprende sobre todo en contextos formales, ya que implican capacidades mentales más complejas (Granados & Alcaraz, 2006). La discriminación de clases y subclases categoriales es un poderoso instrumento para el desarrollo de la comprensión lectora; por ende, la adquisición de conceptos relacionales cualitativos podría servir como predictor, entre otros factores, del nivel de comprensión lectora (Deneault & Ricard, 2005).

Tabla 3. Conocimiento acerca de los diferentes tipos de conceptos de relación

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Concepto de espacio	0	1	,67	,165
Concepto de tiempo	0	1	,89	,236
Concepto de cantidad	0	1	,80	,134
Conceptos generales	0	1	,65	,286

De esta manera, se observa que al llegar aproximadamente a los siete años de edad, los niños dan un uso más apropiado a los conceptos de espacio y conceptos generales, en términos semánticos, en comparación con niños menores (Carey, 2000); mientras, los conceptos de tiempo y cantidad, al ser mucho más transversales, son necesarios para la comprensión de eventos naturales, horarios, velocidad, o la edad, lo que no se relaciona directamente con una materia en específico y, por ende, se aprende en situaciones cotidianas en contextos informales como formales y están más ligados al lenguaje oral que al escrito (Bracken & Crawford, 2010). Esto último explicaría los buenos resultados obtenidos por los niños en la presente investigación en los conceptos de tiempo y cantidad.

Nombramiento de letras y conciencia fonológica (segmentación de fonemas y partes silábicas).

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes en el nombramiento de letras, segmentación de fonemas y partes silábicas

	Nombramiento de letras		Segmentación de fonemas		Partes silábicas	
	f.	%	f.	%	f.	%
Muy por debajo del promedio	323	93,6	327	93,7	248	71,1
Debajo del promedio	21	6,1	1	,3	28	8,0
En el promedio	1	,3	21	6,0	26	7,4
Por encima del promedio					29	8,3
Muy por encima del promedio					18	5,2
Total	345	100	349	100	349	100

Nota: f: frecuencia, %: porcentaje

En la tabla 4 se puede observar que con relación al nombramiento de letras, los niños de transición de la muestra, que son de la región Caribe colombiana, presentan resultados por debajo o muy por debajo del promedio. En el estudio llevado a cabo en la región andina, con niños de transición de estratos 1 a 6, los investigadores encontraron puntuaciones cercanas a la mitad de los puntajes posibles en la identificación de letras por su nombre convencional con alta variabilidad, en función del estrato; específicamente en escuelas de estratos económicos más bajos (1 y 2) se encontraron muchos más puntajes por debajo del promedio (Flórez & Arias, 2010).

Lo anterior refleja que el nivel económico y el contexto (diferentes regiones de un mismo país y diversos contextos escolares) son variables que deben ser tenidas en cuenta para entender los resultados, ya que las oportunidades de aprendizaje de los niños pueden variar en función de estas. De acuerdo con lo planteado por Wells (como se cita en Flórez & Arias, 2010), los niños al llegar a los cuatro o cinco años de edad, empiezan a presentar diferencias en el desarrollo de la habilidad del nombramiento de letras en función del contexto. Por lo tanto, diferentes contextos influyen especialmente cuando las habilidades están más directamente relacionadas con demanda de conocimientos avanzados o con detalles cercanos a los conocimientos de la lectura convencional (Mesa & Lara, como se cita en Flórez & Arias, 2010). Por ser un conocimiento formal, también es posible que en las ofertas de educación de menor calidad no sea utilizada por el educador para llevar a los niños a aprender a leer (Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009).

Pasando a la última variable, la de conciencia fonológica, la tabla 5 permite evidenciar que se obtuvieron bajas puntuaciones de los niños en la segmentación/síntesis de fonemas y el

análisis intrasilábico. Es importante resaltar que según Urquijo (2010) y Connor et al. (2005), aquellos niños y niñas que demuestran mejores resultados en conciencia fonológica, conteo de sonidos de letras y palabras y deletreo tienden, de forma sistemática, a presentar mejores desempeños en lectura. Además, según Korkman, Kirk y Kemp (2007), un procesamiento fonológico bajo se asocia con peores desempeños en lenguaje comprensivo y en lectura y escritura. Otros estudios apoyan esto (Bravo et al., 2004; Bravo, et al. 2006, Goswami, 2000; Guardia, 2003; Parrilla, Kirby & McQuarrie, 2004; Stanovich, 2000; Vellutino, 2002; Vargas & Villamil, 2007). Los resultados de la presente investigación sobre esta habilidad están en correspondencia con lo encontrado por Flórez y Arias (2010) con niños de transición de diferentes estratos en la región andina colombiana; en la prueba en el nivel silábico los estudiantes están cerca a la mitad de los puntajes posibles, pero en los colegios de nivel socioeconómico bajo (estratos 1 y 2), los resultados del nombramiento fonético y silábico fueron más deficientes que en estratos medios y altos (3, 4, 5).

CONCLUSIONES

El hallazgo fundamental de esta investigación consistió en ratificar la importancia del contexto en el logro académico y específicamente mostrar cómo se encuentran las habilidades prelectoras de los niños participantes de la región caribe colombiana, en contraste con los hallazgos en niños de la región andina o de otros países. Así, se observó cómo en el nivel socioeconómico bajo de la región caribe colombiana, los estudiantes han desarrollado sus habilidades prelectoras de forma incipiente, especialmente aquellas que requieren educación formal de calidad. La escolaridad en Colombia en escuelas de nivel socioeconómico bajo ha sido criticada tradicionalmente por sus

resultados académicos deficientes, lo cual puede ser en gran parte muestra de la inequidad socioeconómica existente en este país. Nuevamente se confirma que es fundamental considerar el contexto al estudiar variables relacionadas con factores del desarrollo del individuo que estén en interacción con la escolarización (Bruner, 1997; Vigotsky, 1989).

Vigotsky asume en la zona de desarrollo próximo (ZDP) que el nivel de desarrollo está en constante movimiento y que el cambio tiene dos parámetros: la propia capacidad del niño y la ayuda de otros (Vygotsky, 1989), por lo que tanto diferencias individuales en las competencias de los niños como diversos educadores y contextos pueden generar variaciones en el aprendizaje entre niños y en los mismos niños a lo largo del tiempo en situaciones formales (Rowe & Wertsch, 2002; Sternberg, 2002). Se debe considerar al niño como un sistema holístico en desarrollo (Pianta, 1999), teniendo en cuenta que es parte de un contexto, que al interactuar con otros se fortalece. Así lo plantea Bronfenbrenner (1979, 1987) en el estudio de la primera infancia, donde el niño se desarrolla mediante las interacciones cotidianas con sus padres, familia, amigos y la sociedad.

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio fue revisar algunas de las habilidades prelectoras que tienen los estudiantes del grado transición de la muestra, se encontró que en conceptos básicos de relación y comprensión auditiva, los resultados de los niños son buenos en general, ya que más del 70% de ellos están con un nivel acorde a su edad o por encima. En las demás habilidades, velocidad de nominación de categorías verbales, fluidez en el nombramiento de letras y conciencia fonológica (segmentación de fonemas y partes silábicas) las puntuaciones están en un gran porcentaje por debajo o muy por debajo del nivel esperado para la edad.

Se puede evidenciar que los resultados son más bajos cuando las habilidades están más directamente relacionadas con demanda de conocimientos formales que se aprenden en contextos educativos, pues implican detalles cercanos a los conocimientos de la lectura convencional (Mesa & Lara, como se cita en Flórez & Arias, 2010). Por ser un conocimiento formal, también es posible que algunos educadores por diversas razones, incluyendo el considerar que los niños ya saben esto o el no estar preparados para enseñarlo, no tengan en cuenta fortalecer estas habilidades como requisitos iniciales para aprendizajes adecuados de la lectura que posibiliten lectores competentes (Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009).

Guevara et al. (2008) indican que el desempeño logrado en la edad escolar en el área de lenguaje está en correspondencia con el tipo de crianza en edades tempranas y la estimulación general recibida en el hogar. El nivel socioeconómico de los padres y, en particular, el educativo están fuerte y directamente asociados con el desempeño lingüístico de sus hijos (Stichter, Stormont, Lewis & Schultz, 2009). Precisamente los niños de la muestra son de estratos 1 y 2, y diversas investigaciones reportan que el nivel socioeconómico de las familias puede influir sobre el desarrollo infantil a nivel preacadémico, incluyendo las habilidades prelectoras; niños de hogares de niveles socioeconómicos bajos no cuentan con las mismas posibilidades educativas que niños de niveles medios y altos (Guevara et al., 2008; Rimm-Kaufman & Chiu, 2007).

Es fundamental llevar a cabo en Colombia otros estudios comparativos por regiones, para evaluar en los niños estas habilidades, ya que según hallazgos en algunas investigaciones, las primeras experiencias de los niños con la lectura son fundamentales para la posterior forma de asumir

esta y otras competencias que se requieren para tener éxito académico (Bobbitt, 2001; Stahl & Yaden, 2004; Teberosky & Tolchinsky, 1995). Esto se ratifica en los resultados de los estudios de Bravo, Valdivieso, Villalón y Orellana (2004) y el de Bravo, Villalón y Orellana (2006) que indican que existe persistencia en el nivel de rendimiento lector desde preescolar hasta tercer grado de primaria.

Hacer investigaciones que permitan diagnosticar tempranamente cómo se encuentran los niños en ciertas habilidades lingüísticas y cognitivas, entre otras, antes de su ingreso a la educación formal o al inicio, permitirá prevenir problemas posteriores relacionados con la lectura, ya que de todos los niños que han tenido un aprendizaje inicial exitoso de la lectura y la escritura, aproximadamente entre el 5 y el 10% tienen problemas después en lectura, y de los niños con problemas iniciales de lectura, entre el 65 y el 75% continúan siendo pobres lectores durante los otros grados escolares (Scarborough, 2002).

Un forma de superar las brechas que se presentan entre los niños cuando ingresan al preescolar respecto a las habilidades prelectoras con las que llegan, es encaminar la instrucción preescolar hacia la consecución de una serie de habilidades lingüísticas y cognitivas relacionadas con el éxito académico (Cuevas, Núñez, Rodríguez & González, 2002; Galicia et al., 2009), especialmente en los niveles socioeconómicos bajos en los que se presentan las mayores deficiencias en estas habilidades.

REFERENCIAS

Abarzúa, A., Caradeux, M., Jeria, P., Viano, M. & Zamorano, M. (2005). *Diseño y aplicación de tareas para evaluar velocidad y ritmo, como componentes de la fluidez, en niños preescolares entre 4*

años o mes y 5 años 11 meses de edad. [Tesis] Universidad de Chile, Facultad de Medicina, Escuela de Fonoaudiología. 1-72.

Balat, G.U. (2009). Examining the knowledge of basic concepts of children starting primary education. *Early Child Development and Care*, 179(7), 911-918.

Balat, G.U. & Güven, U. (2006). A comparison of the effects of experiencing pre-school education and living in an orphanage on basic concepts acquisition. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 6(3), 939-945.

Beech, M. (1981). Concurrent validity of the "Boehm test of basic concepts". *Learning Disability Quarterly*, 4(1), 53-60.

Blanco, S., González, S., Ramírez, M., Torres, O. & Valenzuela, B. (2008). *Habilidades psicolingüísticas en niños con trastorno específico del lenguaje de kínder y nivel básico 1 (nb1)*. [Tesis], Chile, Universidad de Chile, Facultad de Medicina, Escuela de Fonoaudiología, 1-92.

Bobbitt, N.S. (2001). Constructing literacy in the kindergarten: task structure, collaboration and motivation. *Cognition and instruction*, 19(1), 95-142.

Boehm, A.E. (2001). *Boehm test of basic concept manual*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment Company [Copyright © 2000 by The Psychological Corporation; Turkish translation copyright © 2003 by The Psychological Corporation].

Boehm Test of Basic Concepts. (2001). *Examiner's Manual*. United States of America: The Psychological Corporation.

Bravo, Valdivieso, Villalón & Orellana (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, Chile, 30, 7-19.

Bravo, L. Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon (Series Ed.) & R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human*

- development* (5th ed., pp. 993–1028). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bukowski, W.M., Bergevin, T., Sabongui, A., & Serbin, L. (1998). Competence: the short history of the future of an idea. In: D. Pushkar, W. Bukowski, A. Schwartzman, D. Stack & D. White (Eds.), *Improving competence across the life span* (pp. 91-100). New York: Plenum.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Developmental Science, 12*(03), 140-153.
- Carey, S. (2000). The origins of concepts. *Journal of Cognition and Development, 1*, 37-41.
- Clark, E. (2004). How language acquisition builds on cognitive development. *Trends in Cognitive Science, 8*(10), 473-476.
- Castles, A., Bates, T.C., & Coltheart, M. (2006). John Marshall and the developmental dyslexias. *Aphasiology, 20*, 871-892.
- Connor, C., Son, S., Hindman, A. & Morrison, F. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*(04), 343-375.
- Cuevas, L.M., Núñez, J.C., Rodríguez, F.J., & González, N. (2002). Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la comprensión oral. *Psicothema, 14*(2), 293-299.
- Curby, T.W., Rimm-Kaufman, S.E. & Cameron, C. (2009). Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 912–925.
- Duque, C. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología, 15*, 125-129.
- Duque, C., Vera, A. & Hernández, A. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Revista OCNOS – Revista de Estudios sobre Lectura, 6*, 35-44. Editorial Cepli – UCLM, Cuenca -España.
- Espéret, E. & Fayol, M. (1997). Producción y Comprensión del lenguaje escrito. *Aprendizaje y Didácticas: ¿qué hay de nuevo?* en G. Vergnaud (Coord.), (pp. 41-60). Buenos Aires: Edicial.
- Flórez, R., & Arévalo, I. (2005). Aproximación a la adaptación de la escala de lenguaje para preescolar (PLS-3) con niños de 4 años. *Avances en Medición, 3*, 87-96.
- Flórez, R., Restrepo, A. & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar, *Avances en Psicología Latinoamericana, 27*(1), 79-96.
- Flórez-Romero, R. & Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2*(4), 329-344.
- Galicia, I., Sánchez, A., Pavón, S. & Peña, F. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Internacional de Psicología y Educación, 11*(2), 13-36.
- Ginsburg, H. & Baroody, A. (2003). *Test of early mathematics ability; TEMA-3. (3rd ed.)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Gómez, F.L., González, G.A., Zarabozo, D. & Mydori, A. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*(46), 823-847.
- Good, R.H., Baker, D.L. Knutson, N. & Watson, J.M. (Eds.). (2006). *Indicadores dinámicos del éxito en la lectura (7a ed.)*. Eugene, OR: Dynamic Measurement Group, Inc. Acceso: <http://dibels.uoregon.edu/>
- Granados, D. & Alcaraz, V. (2006). Conceptos polares espaciales en casos con antecedentes de encefala-

- lopatía perinatal. *Revista Española de Neuropsicología*, 8(1-2), 1-27.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., López, A. & García, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan al primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 405-434.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., López, A., Delgado, U., García, R. & Rugerio, J. (2008). Habilidades matemáticas en alumnos de bajo nivel sociocultural. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 13-24.
- Guhn, M., Janus, M. & Hertzman, C. (2007). The early development instrument: translating school readiness assessment into community actions and policy planning. *Early Education and Development* 18(3), 369-374. http://www.offordcentre.com/readiness/SRL_project.html
- Janus, M., Hughes, D., & Duku, E. (2007). Patterns of school readiness among selected subgroups of Canadian children: children with special needs and children with diverse language backgrounds. http://www.offordcentre.com/readiness/SRL_project.html
- Jiménez, J., & Artilés, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.
- Jiménez, J. & Ortiz, M. (2000, mayo). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 37-46.
- Jouini, K. & Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional*, 13, 96-115.
- Rimm-Kaufman, S. & Chiu, Y. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: an intervention study examining the contribution of the responsive classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44(4), 397-413.
- Korkman, M., Kirk, U. & Kemp, S. (2007). NEPSY II. Clinical and Interpretative Manual. San Antonio, TX: Pearson, INC.
- La Paro, K.M., Hamre, B.K., LoCasale-Crouch, J., Pianta, R.C., Bryant, D. M., & Early, D.M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development*, 20(4), 657-692.
- Martohardjono, G., Otheguy, R., Gabriele, A., Goeas-Malone, M., Szupica-Pyranowski, M., Troseth, E., Rivero, S. & Schutzman, Z. (2005). The role of syntax in reading comprehension: a study of bilingual readers. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and JeffMacSwan (Eds.), Somerville, MA: Cascadilla Press, 1522-1544.
- Mashburn, A. & Pianta, R. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176.
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Moneda, G., Xóchitl, I., Sánchez, V., Pavón, S. & Peña, F. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 13-36.
- Natalea, K., Viljaranta, J., Lerkkanenb, M., Poikkeusb, A. & Nurmi, J. (2009). Cross-lagged associations between kindergarten teachers' causal attributions and children's task motivation and performance in reading. *Educational Psychology*, 29(5), 603-619.
- Nelson, G. (2006). *In children who are and are not at-risk for learning disabilities*. New York, Doctoral thesis. St. John's University. No publicada.
- Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R.M., & Morrison, F.J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, 365-397.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ray, E. & Smith, M. (2010). El niño de kindergarten: lo que los maestros y administradores necesitan saber para promover el éxito académico de todos los niños. *Early Childhood Education Journal*, 38, 5-18.

- Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 495-511.
- Rowe, S.M. & Wertsch, J.V. (2002). Vygotsky's model of cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, (pp. 539-554). Cornwall, UK: Blackwell.
- Scarborough, H.S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*, (vol. 1, pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los modelos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, 43-64.
- Sineiro, C., Juanatey, P., Iglesias, M. & Lodeiro, O. (2000). Problemas socioemocionales y habilidades lingüísticas en preescolares. *Psicothema, 12*(3), 412-417.
- Stahl, S.A. & Yaden, Jr., D. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades. Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *Elementary School Journal, 105*(2), 141-165.
- Sternberg, R.J. (2002). Individual differences in cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 600-619). Cornwall, UK: Blackwell.
- Stichter, J., Stormont, M., Lewis, T. & Schultz, T. (2009). Rates of specific antecedent instructional practices and differences between title I and non-title I schools. *Journal of Behavioral Education, 8*, 331-344.
- Strasser, K., Larraín, A., López, L. & Lissi, M. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento para su medición, *PSYKHE, 19*(1), 75-87.
- Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización: el conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Urquijo, S. (2010). Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura. *Educar em Revista, 38*, 19-42.
- Vargas, A. & Villamil, W. (2007). Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula: *Revista Colombiana de Psicología, 16*, 65-76.
- Vygotski, L.S. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Zwaan, R., Van den Broek, P., & Sundermeier, B. (1996). Causal coherence and the accessibility of object locations in narrative comprehension. *Abstracts of the Psychonomic Society 1, 50*.
- Zwaan, R.A. & Madden, C. (1999a). Updating situation models. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory & Cognition*. Florida State University.
- Zwaan, R.A. (1999b). Situation models: the mental leap into imagined worlds. *Current Directions in Psychological Science, 8*, 15-18.
- Zwaan, R.A. (1999c). Five dimensions of narrative comprehension: the event-indexing model. In S. Goldman, A. Graesser, P. van den Broek (1999). *Narrative comprehension, causality and coherence*. New Jersey: London Lawrence Erlbaum Associates.