

La Relación entre Habilidades Prelectoras y Habilidades Narrativas en Niños y Niñas Preescolares Costarricenses: Aportes para un Enfoque Comprensivo de la Alfabetización Emergente¹

Ana María Carmiol
Marcela Ríos
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Alison Sparks
Amherst College, E.E.U.U

Resumen

Este estudio examina la relación entre las habilidades prelectoras y las habilidades de lenguaje oral en una muestra de niños y niñas preescolares costarricenses de clase media. Específicamente, se explora la relación entre las habilidades prelectoras correspondientes al manejo del material impreso y reconocimiento de letras y palabras, y las habilidades de lenguaje oral de vocabulario, comprensión de lectura oral y habilidades narrativas. El nivel de vocabulario se encontró correlacionado con la habilidad para reconocer letras y palabras. El nivel de comprensión de lectura oral se encontró correlacionado con el conocimiento sobre el manejo del material impreso. Las habilidades narrativas se encontraron correlacionadas con el conocimiento sobre el manejo del material impreso y con la habilidad de reconocer letras y palabras. Estos hallazgos se discuten a la luz de la aproximación comprensiva del enfoque balanceado de la alfabetización emergente, desde donde se enfatiza el rol que juegan las destrezas narrativas tempranas en el proceso de desarrollo de la lectoescritura.

Introducción

En el mundo alfabetizado actual, contar con habilidades y conocimientos adecuados en las áreas de lenguaje, lectura y escritura facilita el acceso y la participación en la cultura. Hoy en día se sabe que estas habilidades lingüísticas se desarrollan de manera simultánea e interdependiente desde edades tempranas, mucho antes de que el niño ingrese al sistema educativo formal y reciba instrucción

¹ La realización de este trabajo fue posible gracias al financiamiento otorgado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a la primera autora (proyecto N° 723-B2-303) y al financiamiento ofrecido por el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica a la segunda autora. Agradecemos al grupo de investigación en Desarrollo Emocional y Cognoscitivo del Instituto de Investigaciones Psicológicas por sus valiosas observaciones, así como también a los evaluadores y editoras por su retroalimentación. Ofrecemos nuestro más profundo agradecimiento a nuestros participantes.

explícita en lectoescritura. A dicho proceso de desarrollo se le conoce actualmente como *alfabetización emergente*. En términos generales, ésta se define como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que funcionan como precursores del desarrollo de la lectura y la escritura (Teal y Sulzby, 1989). Hoy en día, la alfabetización emergente ocupa un lugar central en las agendas de investigación, en tanto cada vez más estudios demuestran su capacidad predictiva de la comprensión lectora y del éxito académico posteriores (Snow, Burns y Griffin, 1998).

La aproximación al estudio de la alfabetización emergente ha evolucionado vertiginosamente en las últimas tres décadas (Romero, 2011), específicamente en lo que se refiere a los componentes que se consideran más importantes para asegurar un desarrollo óptimo de la comprensión lectora. Durante los años setenta y ochenta del siglo pasado, las investigaciones psicolingüísticas se vieron influidas por el contraste entre dos enfoques que buscaban la enseñanza de la lectoescritura: el fonético y el integral. Desde el primero, se consideraba que la destreza más importante de la alfabetización emergente debía ser la conciencia fonológica, entendida como la habilidad para reconocer, identificar y manipular deliberadamente los sonidos que componen las palabras. También se consideraba que las habilidades de lenguaje oral como el vocabulario eran solamente importantes en tanto que facilitaban el desarrollo de la conciencia fonológica. Desde el segundo enfoque, se asumía que el proceso de significación involucrado en el ejercicio de la lectura y la escritura era el componente más importante de la alfabetización emergente.

En años más recientes, apareció lo que se conoce en la actualidad como el enfoque balanceado para la enseñanza de la lectoescritura, que combina elementos del enfoque fonético y del enfoque integral. Este enfoque, descrito en detalle por Romero (2011), prevalece en la actualidad y se constituye como un punto de partida de nuestra investigación. Específicamente, nuestro trabajo rescata los aportes de la aproximación comprensiva del enfoque balanceado de la lectoescritura formulados por Dickinson y colaboradores (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg

y Poe, 2003), quienes hacen hincapié en la necesidad de que el análisis de la alfabetización emergente integre habilidades de dos distintos tipos: prelectoras² y de lenguaje oral. Siguiendo esta línea, el presente estudio se centra en conocer la relación entre las habilidades prelectoras correspondientes al manejo del material impreso e identificación de letras y palabras, y las habilidades de lenguaje oral referentes a vocabulario, comprensión de lectura oral y destrezas narrativas en una muestra de niños y niñas costarricenses.

La Visión Comprensiva del Enfoque Balanceado de la Alfabetización Emergente: Premisas y Evidencia Empírica

La visión comprensiva del enfoque balanceado concibe el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso de desarrollo continuo, cuya génesis se remonta a los comienzos de la vida del niño y en donde no existe una clara distinción entre la prelectura y la lectura. Además, considera que las actividades y experiencias que toman lugar durante la edad preescolar son esenciales en el curso del desarrollo de la alfabetización (Lonigan, 2006; Storch y Whitehurst, 2002; Teal y Sulzby, 1989). Igualmente, hace hincapié en la noción de la alfabetización como un proceso de desarrollo que involucra múltiples participantes, pues considera la idea de un niño que participa cotidianamente en actividades de alfabetización por medio de las prácticas que observa en sus cuidadores, o bien en las rutinas culturales que éstos valoran (Snow, 2006).

Desde esta visión, las habilidades prelectoras están relacionadas con el material impreso e incluyen los siguientes componentes: 1) el conocimiento sobre las convenciones en torno al manejo del material impreso; 2) las formas iniciales de escritura, como ser capaz de escribir el nombre propio; 3) el conocimiento de los grafemas, como la capacidad de nombrar las letras del alfabeto; y 4) la conciencia fonológica. A su vez, las habilidades de lenguaje oral incluyen los siguientes

² Traducción del término *code-related skills* utilizado en la literatura anglosajona.

componentes: 1) el vocabulario expresivo y receptivo; 2) el conocimiento semántico, o la capacidad para hacer uso de los significados tanto a nivel de la palabra individual como a nivel de la comprensión de una historia; 3) el conocimiento sintáctico, es decir, el seguimiento de reglas para formular frases y oraciones; y 4) el discurso narrativo, entendido como la habilidad para construir una historia original y para elaborar el recuento de una historia recientemente escuchada (Dickinson *et al.*, 2003; Storch y Whitehurst, 2002).

Al igual que Dickinson *et al.* (2003), múltiples autores han señalado la necesidad de considerar elementos del lenguaje oral de carácter complejo en la conceptualización de la alfabetización emergente. Lo anterior se debe a que éstos intervienen, al igual que otros elementos de menor complejidad como lo es el caso del vocabulario, en el desarrollo de la comprensión lectora y el éxito escolar (De Villiers y De Villiers, 2010; Hirsh-Pasek, Kochanoff, Newcombe y De Villiers, 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; O'Neill, Pearce y Pick, 2004). Uno de estos elementos se refiere a la capacidad de producir un texto narrativo. Como tal, esta destreza requiere, entre otros aspectos, un manejo adecuado del vocabulario, el dominio de diversas estructuras sintácticas, así como el conocimiento sobre lo que se considera una buena narración en el contexto cultural (Carmioli y Sparks, en prensa; Miller, Potts, Fung, Hoogstra y Mintz, 1990). De manera adicional, la narración tiene el potencial de proveer al niño con el marco para aprender y practicar formas complejas de uso de lenguaje en contextos auténticos de comunicación.

La importancia de habilidades orales como el vocabulario y las habilidades narrativas en el desarrollo de la lectoescritura se ha evidenciado en distintos estudios, entre ellos el realizado por Storch y Whitehurst (2002) con más de seiscientos estudiantes estadounidenses. En dicho estudio se evaluó el desempeño de los participantes desde el preescolar hasta el cuarto grado. Durante el preescolar se registró la evolución de diversas habilidades prelectoras, como el manejo del material impreso y la conciencia fonológica, así como de habilidades de lenguaje oral correspondientes al

vocabulario, la reproducción de una narración y el conocimiento conceptual. Al inicio de la instrucción formal en lectura y escritura, la precisión en la lectura y la comprensión de lectura fueron evaluadas. Los resultados del estudio revelaron que existe una fuerte relación entre las habilidades prelectoras y las habilidades de lenguaje oral durante la edad preescolar. Asimismo, indicaron que las habilidades de lectura en segundo grado se encontraron determinadas principalmente por las habilidades de manejo del material impreso y de la conciencia fonológica encontradas durante la edad preescolar, mientras que los niveles de comprensión de lectura en tercer y cuarto grados se encontraron significativamente influidos por las habilidades de lenguaje oral observadas en la edad preescolar (para resultados similares, véase también Griffin, Hemphill, Camp y Wolf, 2004).

Como tal, estos resultados demuestran que existe un rol diferenciado de las habilidades prelectoras y las habilidades de lenguaje oral en el desempeño posterior de la lectura y escritura. Al principio del proceso de adquisición de la alfabetización, las habilidades prelectoras se tornan importantes, dado que el objetivo principal se refiere al dominio de la capacidad para reconocer letras y palabras de manera precisa y fluida (Lonigan, 2006; Whitehurst y Lonigan, 1998). Más adelante, las habilidades de lenguaje oral cobran relevancia, en tanto la tarea principal cambia de simplemente decodificar a comprender los textos que cada vez adquieren un carácter más formal y descontextualizado. Por tanto, tomar en cuenta el desarrollo de las habilidades complejas de lenguaje oral en los años preescolares, como es el caso de las destrezas narrativas, se vuelve relevante para poder predecir niveles de éxito académico posterior (De Jong y Leseman, 2001).

Si bien la evidencia sobre la relación existente entre las habilidades prelectoras y las habilidades de lenguaje oral es abundante en la literatura anglosajona (véanse, por ejemplo, los estudios de Lonigan, Schatschneider y Westberg, 2008; Reese, 1995; Sparks y Reese, 2012), poco se conoce hasta el momento sobre esta relación en el contexto costarricense, donde el vocabulario ha sido la única habilidad de lenguaje oral incorporada en los estudios sobre el desarrollo de la

alfabetización emergente (Ejem: Rolla San Francisco, Arias, Villers y Snow, 2005a; 2005b; 2006; Romero, Arias y Chavarría, 2007). Ante esto, el desarrollo de investigaciones desde la aproximación comprensiva que arrojen información sobre la relación entre habilidades prelectoras y distintas habilidades de lenguaje oral contribuye a la construcción de un panorama más claro sobre el desarrollo de las habilidades tempranas involucradas en la adquisición de la competencia lectora.

El desarrollo de un panorama más amplio sobre los procesos de desarrollo de la alfabetización emergente se vuelve además importante ante los retos actuales que enfrenta el sistema educativo costarricense con respecto a la instrucción temprana de la lectoescritura. Específicamente, observaciones de la dinámica en salones de preescolar costarricenses evidencian que si bien el desempeño docente es competente en términos de la promoción de climas de clase positivos, caracterizados por la expresión de calidez y afecto, existen importantes deficiencias con respecto a la utilización de estrategias didácticas apropiadas y efectivas, orientadas a la promoción del desarrollo cognoscitivo y lingüístico temprano (véase Rolla San Francisco *et al.*, 2005b). Como tal, se considera que esta situación está vinculada con la poca preparación observada en muchos niños y niñas costarricenses para iniciar de manera óptima la instrucción formal en lectoescritura (Programa Estado de la Nación, 2011). La obtención de información sobre la manera en que toma lugar el desarrollo de la alfabetización emergente en Costa Rica, y específicamente sobre la relación entre sus distintos componentes, podría resultar importante en el desarrollo de intervenciones dirigidas a mejorar la calidad de la formación y el desarrollo profesional docente.

Así entonces, el objetivo del presente estudio consiste en explorar la relación entre las habilidades prelectoras de conciencia del texto y reconocimiento de letras y palabras, y las habilidades de lenguaje oral correspondientes a vocabulario, comprensión de lectura oral y habilidades narrativas en una muestra conformada por 32 niños y niñas costarricenses. A la luz de los hallazgos previos sobre la vinculación entre estos dos tipos de habilidades de alfabetización

emergente durante las edades tempranas (Ejem: Griffin *et al.*, 2004; Lonigan, 2006; Sparks y Reese, 2012; Storch y Whitehurst, 2002; Whitehurst y Lonigan, 1998), se espera encontrar una relación entre el desempeño de los niños en las tareas que miden sus habilidades prelectoras y las tareas que evalúan sus habilidades de lenguaje oral.

Método

Participantes.

La muestra incluyó 32 niños y niñas costarricenses de 4 años de edad (15 niños y 17 niñas), provenientes de familias de clase media. Dado la alta relación entre el nivel educativo y el estrato socioeconómico, se utilizó el nivel educativo materno como indicador del estrato socioeconómico durante la investigación. Lo anterior también respondió a la importancia ampliamente documentada del nivel educativo materno en el desarrollo temprano del lenguaje (véase Hoff, 2003). Así, la totalidad de las madres contaba con algún nivel de estudios universitarios (ver Tabla 1) y todos los participantes utilizaban el español como su lengua materna.

Tabla 1
Estadísticas descriptivas de las variables sociodemográficas

VARIABLES	N	M	DE	Rango
Edad de los participantes (en meses)	32	52.44	3.84	48-59
Nivel educativo materno (en años)	32	16.16	1.45	13-19

El 93.8% de los niños asistía a algún centro educativo preescolar y provenía en su mayoría de familias tradicionales, conformadas por padre, madre y hermanos o hermanas. Los participantes fueron contactados a través de cinco centros preescolares del Gran Área Metropolitana costarricense o fueron reclutados a partir del contacto directo con familias interesadas para que sus hijos formaran parte del estudio.

Procedimiento e instrumentos.

La sesión de recolección de datos fue realizada por la segunda autora. Dicha sesión se llevó a cabo en el lugar de conveniencia establecido por la madre, ya fuera en su casa o en el centro educativo al cual asistía el niño. La sesión tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

Vocabulario.

A cada niño se le administró la subprueba de Vocabulario sobre Dibujos Woodcock-Muñoz (Woodcock y Muñoz, 1996). Esta subprueba consiste en mostrarle al participante una serie de láminas con imágenes. Según lo indica el protocolo de la prueba, se debe señalar cada imagen y preguntar “¿qué es esto?”. La subprueba evalúa el vocabulario expresivo, entendido como aquel vocabulario utilizado cuando se habla y se escribe. La prueba se codificó a partir de lo establecido en su manual, siendo la puntuación mínima posible de 1 y la puntuación máxima posible de 46. Esta subprueba ha sido ampliamente utilizada en muestras costarricenses (véase Rolla San Francisco *et al.*, 2005a, 2005b; 2006; Romero *et al.*, 2007), por lo que su empleo en este estudio se consideró apropiado.

Reconocimiento de letras y palabras.

Se aplicó la subprueba de Identificación de Letras y Palabras Woodcock-Muñoz (Woodcock y Muñoz, 1996). Esta subprueba consiste en mostrarle al niño sucesivamente vocales, letras y palabras. En cada lámina se le preguntó al participante “¿qué letra es ésta?” y “¿qué dice aquí?”. Con esta tarea se evalúa la capacidad para identificar letras y leer palabras aisladas. Su calificación siguió los lineamientos establecidos por el manual de la prueba, con una puntuación mínima posible de 0 y una puntuación máxima de 71. Al igual que la subprueba anterior, esta subprueba del Woodcock-Muñoz ha sido utilizada en estudios previos sobre alfabetización emergente en Costa Rica (véase Rolla San Francisco *et al.*, 2005a, 2005b; 2006; Romero *et al.*, 2007).

Manejo del material impreso.

Para evaluar el conocimiento sobre cómo manejar el material impreso se utilizó la prueba de Clay (1979). En su versión original, esta prueba incluye preguntas que evalúan la habilidad de reconocimiento de letras y palabras. A partir de adaptaciones previas para su aplicación en población preescolar (véase Reese, Leyva, Sparks y Grolnick, 2010), se procedió a utilizar solamente las preguntas referentes al conocimiento sobre el texto, para un total de diez preguntas. Así entonces, luego de mostrar al niño el libro *La silla de Pedro* (Keats, 1996), se realizaron preguntas como “¿cómo se sostiene el libro?”, “¿dónde empiezo a leer?” y “¿cuál es la última parte del cuento?”. Los niños podían obtener un puntaje máximo de 10 puntos y cada respuesta correcta equivalía a un punto obtenido.

Comprensión de lectura oral.

Para la realización de esta tarea también se utilizó el libro *La silla de Pedro* (Keats, 1996), el cual fue elegido por tres razones: 1) porque contiene una línea de narración clásica, 2) porque no era conocido por los participantes, y 3) porque ha sido utilizado en diferentes estudios previos con poblaciones similares (véanse Curenton, Craig y Flanigan, 2008; Reese *et al.*, 2010) y con poblaciones latinoamericanas (Sparks, 2008). El cuento trata sobre cómo la vida de un niño llamado Pedro cambia por la llegada de una nueva hermana. El libro tiene una extensión total de 22 páginas con imágenes, de las que 18 cuentan con un texto corto. El vocabulario utilizado se ha considerado como apto para niños a partir de los tres años.

La investigadora leyó el libro al niño sin realizar ninguna pregunta. Si durante la lectura el preescolar realizaba una pregunta, ésta era contestada. Al finalizar, la investigadora realizaba seis preguntas de comprensión de lectura oral. Estas preguntas consistieron en cuestionamientos sobre los nombres de los personajes, eventos clave de la historia, inferencias sencillas acerca de los motivos que justificaban las acciones del personaje, así como también la idea principal del cuento

(ver Tabla 2). Las respuestas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su puntuación.

Tabla 2

Preguntas de comprensión de lectura oral para el libro La silla de Pedro (Keats, 1996)

Pregunta	Posibles respuestas correctas
1. ¿Cuál era el nombre del niño en la historia? (1 punto)	Pedro
2. ¿Cuál era el nombre de su hermana pequeña?	Susie
3. ¿Por qué Pedro quiere escapar de la casa?	Porque estaba celoso de su hermana pequeña. Porque estaban pintando sus cosas. Porque ellos estaban regalando sus cosas.
4. ¿Cuáles son algunas cosas que Pedro tomó con él cuando se marchó? (1 punto si menciona dos o más objetos y 0.5 si menciona 1 objeto)	Foto Silla Galletas Perro Oso de peluche
5. Al final de la historia, ¿qué hizo Pedro con la silla? Si el niño responde que Pedro llevó la silla afuera, entonces pregunte ¿Pero qué hizo él al final con la silla?	La pintó rosa. Si el niño no responde, indique “La pintó rosa con su papá.”
6. ¿Por qué crees que él hizo eso? (Pintarla rosa)	Porque ahora le cae bien Susie. Porque él se sintió mejor.

A cada respuesta correcta se le otorgó un punto, exceptuando la quinta pregunta, en la que se solicitaba al niño que nombrara diferentes objetos. Si en esta pregunta el niño nombraba un solo objeto, se le otorgaba una puntuación de 0,5 puntos, y un punto si mencionaba dos o más objetos. La puntuación total máxima de la prueba fue de 6 puntos (Reese *et al.*, 2010). Para asegurar la confiabilidad en este procedimiento de evaluación, dos evaluadoras puntuaron de manera independiente las respuestas del 25% de la muestra. La comparación de las puntuaciones otorgadas por ambas evaluadoras fue satisfactoria (k de Cohen = .90). Los desacuerdos que emergieron durante el proceso de confiabilidad fueron resueltos para su utilización en el análisis final y el resto de respuestas fue puntuado por una de las evaluadoras.

Recuento de una historia.

Luego de responder las preguntas de comprensión de lectura oral, se realizó la tarea de recuento de una historia siguiendo el procedimiento demostrado efectivo por Reese *et al.* (2010) y Trionfi y Reese (2009) en niños con edades similares. En esta tarea, se le solicitaba al niño que relatarla la historia anteriormente escuchada a un interlocutor que no había escuchado la historia la primera vez (Enrique, personaje de Plaza Sésamo®). El libro se colocó al frente del niño y al lado del interlocutor ingenuo. Al inicio de la actividad se le ofreció al niño el título del libro y se le alentó a relatar la historia. En caso de que no iniciara con la primera invitación, se le volvía a incitar a que contara la historia una segunda vez (p.ej. “Contále a Enrique el cuento”). Para cada página, si el niño no iniciaba con la historia por él mismo, la investigadora realizaba la pregunta “¿qué está pasando aquí?”, para incitar así su narración. Mientras el niño contaba la historia se realizaron un máximo de dos comentarios no específicos por página para alentarlos a continuar (Ejem: “¿en serio?”, “¡qué bien estás contando el cuento!”). Si el niño no continuaba narrando después del segundo comentario de aliento, se pasaba a la siguiente página. La narración fue grabada en audio para su posterior transcripción y puntuación.

Las narraciones fueron puntuadas a partir de los lineamientos ofrecidos por Reese y colaboradoras (2010) y por Trionfi y Reese (2009). Se obtuvieron dos puntajes: uno correspondiente a las unidades de memoria de la historia y otro correspondiente a la calidad de la narración. El libro *La silla de Pedro* (Keats, 1996) fue dividido en 42 proposiciones, cada una con un verbo. Para calcular el puntaje de las unidades de memoria, se le otorgó al niño un punto por cada proposición que mencionara la esencia de la acción, siendo el puntaje total la suma de las proposiciones mencionadas. Seguidamente, cada proposición recordada fue codificada en busca de componentes de la calidad de la narración, otorgándole un punto por la presencia de cada una de las siguientes características: 1) uso de descriptores, 2) uso de calificadores, 3) uso de estados mentales, 4) uso de términos

temporales, 5) uso de términos causales, 6) introducción de personajes y 7) discurso reportado. El puntaje total de la calidad de la narración se calculó a partir del número total de categorías presentes. Por último, se obtuvo una medida general del desempeño global del niño, a la cual se denominó puntaje narrativo. Ésta fue calculada luego de dividir el puntaje de calidad de la narración entre las unidades de memoria. El cálculo de este puntaje promedio de la calidad narrativa se utilizó con el fin de obtener una medida de calidad narrativa que controlara la variabilidad asociada con el habla excesiva por parte del niño (Trionfi y Reese, 2009). Para asegurar la confiabilidad en este procedimiento de evaluación, dos evaluadoras puntuaron de manera independiente las narraciones del 25% de la muestra. La comparación de las puntuaciones otorgadas por ambas evaluadoras fue satisfactoria (k de Cohen = .86 y .80 para las unidades de memoria y para la calidad de la narración, respectivamente). Los desacuerdos que emergieron durante el proceso de confiabilidad fueron resueltos para su utilización en el análisis final y el resto de respuestas fue puntuado por una de las evaluadoras.

Resultados

Análisis preliminares.

Siguiendo los lineamientos establecidos por Tabachnick y Fidell (2006), se procedió a revisar la asimetría y la curtosis de las distintas variables. Dicha revisión indicó que los puntajes obtenidos en la tarea de reconocimiento de letras y palabras presentaban una asimetría positiva, debido a la presencia de un valor extremo positivo que se encontraba cinco unidades de desviación estándar por encima del promedio. Este valor no fue tomado en cuenta en los análisis posteriores. Luego de su eliminación, la distribución de los puntajes de reconocimiento de letras y palabras aún mantenía una asimetría positiva moderada. Por tanto, se procedió a transformar los datos a partir de la utilización de la raíz cuadrada (ver Tabla 3).

Tabla 3
Estadísticas descriptivas de las habilidades de alfabetización emergente

Variabes	N	M	DE	Rango
Habilidades prelectoras				
Reconocimiento de letras y palabras	31	4.42	3.34	0-12
Manejo del material impreso	32	6.78	1.81	3-10
Habilidades de lenguaje oral				
Vocabulario	32	23.56	2.20	18-29
Comprensión de lectura oral	32	3.75	1.58	0-6
Recuento de una historia				
Unidades de memoria	32	17	5.49	5-28
Calidad de la narración	32	15.94	10.10	1-40
Puntaje narrativo	32	.86	.37	.13-1.56

Como un primer paso del análisis, se exploraron las posibles relaciones entre las variables de alfabetización emergente y las características sociodemográficas, específicamente la edad en meses del niño (en tanto todos los niños tenían 4 años) y la escolaridad materna, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4
Coefficientes de correlación de Pearson entre las habilidades de alfabetización emergente con la edad del niño en meses y la escolaridad materna

Variabes	Edad del niño en meses	Años de escolaridad materna
Habilidades Prelectoras		
Reconocimiento de letras y palabras	.22	-.10
Manejo del material impreso	.34	.18
Habilidades de Lenguaje Oral		
Vocabulario	.23	.36*
Comprensión de lectura oral	.36*	.20
Recuento de una historia		
Unidades de Memoria	.40*	-.10
Calidad de la narración	.39*	-.04
Puntaje Narrativo	.30	-.05

* $p < .05$, dos colas.

Los resultados indicaron que las variables de comprensión de lectura oral, unidades de memoria y calidad de la narración se relacionaron de manera positiva y significativa con la edad en meses del niño. Por tanto, en los análisis posteriores que incluían dichas variables se controló por

edad en meses. Siguiendo el mismo procedimiento, se controló por la escolaridad materna en los análisis que incluyeran la variable de vocabulario.

Relación entre habilidades prelectoras y habilidades de lenguaje oral.

Los puntajes de los niños en las tareas que medían sus habilidades prelectoras, específicamente reconocimiento de letras y palabras y manejo del material impreso, se relacionaron positivamente ($r(31) = .36, p = .045$) (véase Tabla 5). En cuanto a las habilidades de lenguaje oral, se encontró una relación significativa entre el desempeño de los niños en la tarea de comprensión de lectura oral y los siguientes puntajes en la tarea de recuento de una historia: calidad de la narración ($r(29) = .36, p = .048$) y puntaje narrativo ($r(29) = .37, p = .041$), aún luego de controlar por la edad del niño en meses. Como era de esperarse, los tres puntajes de la tarea de recuento de una historia presentaron altos niveles de correlación como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Coefficientes de correlación de Pearson entre las habilidades prelectoras y habilidades de lenguaje oral

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Reconocimiento de letras y palabras		.36*	.57** ^a	.24 ^b	.24 ^b	.38* ^b	.48*
2. Manejo del material impreso			.17 ^a	.41* ^b	.39* ^b	.41* ^b	.49**
3. Vocabulario				.03 ^c	-.09 ^c	.01 ^c	.14 ^a
4. Comprensión de lectura oral					.26 ^b	.36* ^b	.37* ^b
5. Unidades de Memoria						.85** ^b	.66** ^b
6. Calidad de la narración							.91** ^b
7. Puntaje Narrativo							

Nota. ^aControlando por años de escolaridad de la madre; ^bControlando por edad en meses del niño; ^cControlando por años de escolaridad de la madre y edad en meses del niño.

* $p < .05$, dos colas. ** $p < .001$, dos colas.

Con el propósito de cumplir con nuestro objetivo de investigación, se procedió a analizar las relaciones entre el desempeño de los participantes en las tareas que evaluaban habilidades prelectoras y su desempeño en tareas que evaluaban habilidades de lenguaje oral (ver Tabla 5). Así, la capacidad para decodificar se encontró correlacionada con el nivel de vocabulario ($r(28) = .57, p = .001$), aún luego de controlar por los años de escolaridad materna. Igualmente, el reconocimiento de letras y

palabras se correlacionó con las variables de calidad de la narración luego de controlarse por la edad del niño ($r(28) = .38, p = .037$) y por el puntaje narrativo global ($r(31) = .48, p = .007$).

Nuestros análisis demostraron además que el manejo de los niños del material impreso se relacionó positivamente con su desempeño en la tarea de comprensión de lectura oral, aun después de controlar por la edad del niño ($r(29) = .41, p = .022$). En la misma línea, los puntajes de la tarea que evaluaba desarrollo narrativo, específicamente unidades de memoria ($r(29) = .39, p = .029$) y calidad de la narración ($r(29) = .41, p = .021$), se encontraron correlacionados con el desempeño de los niños en la tarea de manejo del material impreso, aún luego de controlar por la edad del niño. Igualmente, el puntaje narrativo y la tarea de manejo del material impreso también presentaron una correlación positiva ($r(29) = .49, p = .004$).

Discusión

El objetivo del presente estudio consistió en identificar las relaciones entre habilidades prelectoras (reconocimiento de letras y palabras y manejo del material impreso) y las habilidades de lenguaje oral (vocabulario, comprensión de lectura oral y desarrollo narrativo) en una muestra de preescolares costarricenses. Específicamente, se encontró que un alto nivel de conocimiento sobre el manejo de los textos se correlaciona con un mayor nivel de comprensión de lectura oral y con habilidades más sofisticadas para el recuento de historias, particularmente con la cantidad de escenas recordadas y mencionadas, así como con la cantidad de detalles utilizados para volver a relatar la historia a un interlocutor ingenuo. Nuestros resultados muestran además que a mayor capacidad del niño para decodificar letras y palabras, es más amplio su vocabulario y es mejor su destreza para producir un relato rico en detalles. Estas relaciones se obtuvieron aun controlando la variabilidad en las condiciones sociodemográficas, como lo son la edad en meses del preescolar y la escolaridad de la

madre, cuando dichas variables sociodemográficas se encontraban relacionadas con alguna de las variables en cuestión.

En concordancia con los planteamientos que se desligan de las visiones más comprensivas de la alfabetización emergente relacionadas con el enfoque balanceado de la lectoescritura (Dickinson *et al.*, 2003), nuestros resultados se constituyen como evidencia de que las destrezas de lenguaje oral y las habilidades prelectoras se encuentran interconectadas desde edades tempranas. Ahora bien, existen algunas diferencias en los resultados de nuestras correlaciones que son importantes de hacer notar. Específicamente, de todas las habilidades de lenguaje oral evaluadas, el vocabulario fue la variable que menos relaciones significativas mantuvo, encontrando correlación únicamente con la capacidad para identificar letras y palabras. Por el contrario, las habilidades de desarrollo narrativo se correlacionaron tanto con la capacidad para identificar letras y palabras como con el nivel de conocimiento de los participantes sobre cómo manejar los materiales impresos.

Lo anterior sugiere que a la hora de evaluar el desarrollo de la alfabetización emergente, es necesario realizar mediciones de lenguaje comprensivas que vayan más allá de la consideración del dominio de la semántica y que incorporen medidas de discurso extendido. Esto se debe a que éstas son de carácter más complejo en tanto que involucran la habilidad para conectar unidades de significado con la finalidad de proveer recuentos de eventos en el mundo y explicar ideas (Dickinson *et al.*, 2003; Griffin *et al.*, 2004; Tabors, Beals y Weizman, 2001). A su vez, engloban el nivel de vocabulario y otros de los componentes del lenguaje involucrados en la alfabetización emergente. Aún más específicamente, nuestros hallazgos demuestran que de los dos puntajes obtenidos a partir de la tarea de recuento de una historia, el nivel de complejidad de la narración se encontró significativamente correlacionado con una mayor cantidad de habilidades de lenguaje oral (comprensión de lectura oral) y de habilidades prelectoras (identificación de letras y palabras y manejo del material impreso) que el número de unidades del relato original que fueron recordadas

por los niños. Por lo anterior, resulta necesario incluir los análisis detallados de las narraciones de los niños como los que aparecen en esta investigación para dar cuenta de la complejidad del discurso narrativo y no simplemente considerar el conteo de proposiciones mencionados como indicador de nivel de complejidad.

Las distintas correlaciones entre el desempeño de los niños en las tareas que miden sus habilidades prelectoras y los puntajes que evalúan el nivel de complejidad de sus recuentos narrativos llama la atención sobre la necesidad de incorporar en la investigación sobre lectoescritura no solamente el estudio de la lectura conjunta de libros y su impacto en la lectoescritura, sino también el papel de las prácticas narrativas que toman lugar en el contexto familiar (Carmioli y Sparks, en prensa) y en el contexto del preescolar (Schröder, 2012). Lo anterior resulta esencial puesto que contamos en la actualidad con evidencia cada vez más robusta sobre la influencia de estas prácticas narrativas no solamente en el desarrollo narrativo de los niños y las niñas (Ejem: Peterson y McCabe, 1994; Reese, 1995), sino también en la adquisición de habilidades prelectoras como la identificación de letras y palabras y el manejo del material impreso (Sparks y Reese, 2012)

Es importante mencionar que nuestra muestra estuvo conformada por niños y niñas con madres que poseían altos niveles de escolaridad y provenían de familias con climas educativos favorables. Por lo tanto, es probable que la cotidianidad en la familia o en el preescolar de estos niños incluya actividades como las descritas arriba, que se ha demostrado que fomentan el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. Ante esto, se vuelve necesario considerar nuestros hallazgos junto a algunos pocos estudios que han explorado los tipos de prácticas de lenguaje y lectura en familias latinoamericanas cuyos miembros adultos cuentan con niveles bajos de escolaridad (Ejem: Romero *et al.*, 2007; Stansbery, 2008). Estos estudios sugieren la presencia de importantes diferencias en el tipo de prácticas educativas de familias con climas educativos distintos. Se vuelve imprescindible entonces realizar más estudios en esta línea que nos informen con respecto a lo que sucede en

términos de la promoción de la alfabetización emergente en nuestras familias y en las aulas del preescolar. El análisis de aspectos como la cantidad y el nivel de complejidad del habla dirigida al niño, la frecuencia de actividades como la lectura conjunta de libros y las conversaciones sobre el pasado, así como las implicaciones de las diferencias individuales en estos aspectos para el desarrollo de la alfabetización emergente deben tomar un lugar primordial en nuestras agendas de investigación.

Igualmente, la investigación en esta línea en el contexto costarricense debe ocuparse de conocer cuáles son los conocimientos iniciales sobre lectoescritura que poseen los niños de distintos estratos socioeconómicos y diversos grupos culturales antes de ingresar a la educación formal. Estos estudios podrían ofrecer evidencia valiosa a quienes están encargados del diseño del currículo educativo, de la planeación de la formación y el desarrollo profesional docente, así como también de la implementación de intervenciones que pretendan disminuir las desventajas en el acceso a las oportunidades educativas, las cuales se encuentran presentes mucho antes de que los niños inicien la instrucción formal y explícita en lectoescritura.

Bibliografía

- Carmioli, A.M., & Sparks, A. (En prensa). Narrative development across cultural contexts: Finding the pragmatic in parent-child reminiscing. En D. Matthews & N. Budwig (Eds.), *TiLAR Series: Pragmatic Development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Clay, M. (1979). *Stones: Concepts about Print*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: how oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. *Early Education and Development, 19*, 161-187.

- De Jong, P., & Leseman, P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology, 39*, 389-414.
- De Villiers, P. A., & De Villiers, J. G. (2010). Assessment of language acquisition. *Cognitive Science, 1*, 230-244.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: the interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology, 95*, 465-481.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D.P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language, 24*, 123-147.
- Hirsh-Pasek, K., Kochanoff, A., Newcombe, N., & De Villiers, J. G. (2005). Using scientific knowledge to inform preschool assessment: Making the case for empirical validity. *Social Policy Report (SRCD), XIX* (1), 3-19.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*, 1368-1378.
- Keats, E. (1996). *La silla de Pedro*. Nueva York: Puffin Books.
- Lonigan, C. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education & Development, 17*, 91-114.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. En *National Early Literacy Panel, Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55–106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Miller, J.M., Potts, R., Fung, H., Hoogstra, L. & Mintz, J. (1990). Narrative practices and the social construction of self in childhood. *American Ethnologist, 17*, 292-311.

- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Pathways to reading: The role of language in the transition to reading. *Developmental Psychology, 21*, 428-442.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J., & Pick, J. L. (2004) Predictive relations between aspects of preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test - Revised: evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language, 24*, 149-183.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology, 30*, 937-948.
- Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development, 10*, 381-405.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development, 21*, 318-342.
- Rolla San Francisco, A., Arias, M., Villers, R., & Snow, C. (2005a). The importance of reading difficulties and family in teachers' decisions to retain children: a case study in Costa Rica. *Aula Abierta, 85*, 147-164.
- Rolla San Francisco, A., Arias, M., Villers, R., & Snow, C. (2005b). Quality early childhood education in Costa Rica? Policy, practice, outcomes and challenges. *Early Years, 25*, 113-127.
- Rolla San Francisco, A., Arias, M., Villers, R., & Snow, C. (2006). Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research, 45*, 188-201.

- Romero, S. (2011). La enseñanza del lenguaje: estado del arte y propuesta inicial de tronco común para Centroamérica, 1er ciclo, Educación General Básica. Centroamérica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Recuperado de http://www.ceducar.info/CEDUCAR/index.php/2012-05-15-02-23-21/documentos-de-descarga/cat_view/46-documentos-proyecto-taiwan-2-fase.
- Romero, S., Arias, M., & Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7, 1-15.
- Schröder, L. (2012). "Speech-culture" in day-care centers: a culture sensitive intervention with nursery teachers in Germany. Ponencia presentada en el Seminario Desarrollo Comunicativo: Una Aproximación Translingüística e Intercultural. Sheffield: Universidad de Sheffield.
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 274-294). Malden MA: Blackwell.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Research Council.
- Sparks, A. (2008). Latino mothers and their preschool children talk about the past: implications for language and literacy. En A. McCabe, A. Bailey, y G. Melzi (Eds.). *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition, and Emotion*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sparks, A., & Reese, E. (2012). From reminiscing to reading: home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*, 28, 1-21.
- Stansbery, P. (2008). Early sociocommunicative narrative patterns during Costa Rican mother-infant interaction. En A. McCabe, A. Bailey & G. Melzi (Eds.). *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition, and Emotion*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*, 934-947.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2006). *Using Multivariate Statistics*. Nueva York: Harper Collins.
- Tabors, P., Beals, D., & Weizman, Z. (2001). "You know what oxygen is?" Learning new words at home. En D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*, (pp. 93-110). Baltimore: Paul H. Brookes
- Teal, W.H., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: new perspectives. En D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Trionfi, G., & Reese, E. (2009). A good story: children with imaginary companions create richer narratives. *Child Development, 80*, 1301-1313.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872.
- Woodcock, R., & Muñoz, A.F. (1996). *Pruebas de habilidad cognitiva y pruebas de aprovechamiento revisadas*. Itaka NY: Riverside Publishing.