



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

**ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ORALES Y
ESCRITAS EN NIÑOS PREESCOLARES**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PSICOLOGIA

PRESENTA:
ESPERANZA GUARNEROS REYES

TUTOR PRINCIPAL:
DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

COMITÉ:
DRA. ILEANA SEDA SANTANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM
DR. ARTURO SILVA RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM
DR. RODOLFO GUTIÉRREZ MARTÍNEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM
DRA. YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM

MÉXICO, D.F. OCTUBRE, 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCIÓN	8
MARCO TEÓRICO	11
CAPÍTULO 1	12
EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO	12
<i>La función cognoscitiva del lenguaje en el niño</i>	<i>15</i>
CAPÍTULO 2	17
DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN EL NIÑO PREESCOLAR	17
<i>Los componentes del lenguaje oral y su desarrollo en el preescolar.....</i>	<i>19</i>
<i>El lenguaje escrito</i>	<i>26</i>
<i>Relaciones entre las habilidades del lenguaje oral y escrito para el desarrollo de la lectura y la escritura.....</i>	<i>32</i>
Habilidades lingüísticas orales	34
Dimensión de forma	34
Dimensión de contenido	36
Habilidades del lenguaje escrito: conocimiento del lenguaje escrito y escritura inicial	38
MÉTODO	42
CAPÍTULO 3	43
<i>Planteamiento del problema</i>	<i>43</i>
<i>Objetivos e hipótesis</i>	<i>46</i>
<i>Delimitación y definición conceptual de las variables</i>	<i>48</i>
Variables de las habilidades lingüísticas orales.....	48
Variables de las habilidades lingüísticas escritas	49
<i>El diseño de la investigación.....</i>	<i>50</i>
<i>Unidades de análisis.....</i>	<i>51</i>
<i>Muestra</i>	<i>52</i>
<i>Instrumentos</i>	<i>53</i>
Instrumentos utilizados para conformar la muestra	53
Instrumentos utilizados para el trabajo de campo.....	54

Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares	54
Pruebas de la dimensión de forma: Conciencia fonológica.....	54
Pruebas de la dimensión de contenido	55
Pruebas para el lenguaje escrito	56
<i>Análisis de resultados</i>	56
<i>Procedimiento</i>	57
Fase 1: Esquema de los perfiles de desarrollo de las habilidades lingüísticas	57
Fase 2: Selección de la muestra	61
Fase 3: Diseño y calibración de la batería de evaluación.....	65
Consideraciones que se tomaron para diseñar la batería de evaluación.....	65
Elección de las tareas para evaluar la Conciencia fonológica	68
Elección de las tareas para evaluar el Vocabulario	70
Elección de las tareas para evaluar las habilidades lingüísticas escritas	71
Fase 4: Trabajo de campo.....	72
RESULTADOS.....	80
CAPÍTULO 4.....	81
CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA.....	81
<i>Análisis de la escolaridad de los padres</i>	82
<i>Análisis de las prácticas de alfabetización en casa</i>	84
<i>Prácticas de alfabetización en el salón de clase preescolar</i>	85
RESULTADOS DEL DISEÑO Y CALIBRACIÓN DE LA BATERÍA DE EVALUACIÓN ..	88
ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS	94
<i>Conciencia fonológica</i>	94
<i>Vocabulario</i>	94
<i>Conocimiento del lenguaje escrito</i>	95
<i>Desarrollo de la escritura</i>	96
RESULTADOS DEL OBJETIVO 1: PERFILES DEL PATRÓN DE DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN NIÑOS PREESCOLARES.....	98
<i>Perfil micro</i>	99
Componentes de la Conciencia fonológica	99

Componentes del Vocabulario.....	103
Componentes del Conocimiento del lenguaje escrito	105
Componentes del Desarrollo de la escritura.....	107
<i>Perfil intra</i>	110
Habilidades lingüísticas orales	110
Perfil intra de la Conciencia fonológica	110
Perfil intra del Vocabulario	111
Habilidades del lenguaje escrito	113
Perfil intra del Conocimiento del lenguaje escrito.....	113
Perfil intra del Desarrollo de la escritura.....	113
<i>Perfil inter</i>	114
Habilidades lingüísticas orales	114
Habilidades lingüísticas escritas	115
<i>Perfil macro</i>	116
RESULTADOS DEL OBJETIVO 2: RELACIONES ENTRE LAS HABILIDADES	
LINGÜÍSTICAS ORALES Y ESCRITAS	
<i>Análisis correlacional general</i>	119
Relación del lenguaje oral con el lenguaje escrito.....	120
Relación de la Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura y el	
Conocimiento del lenguaje escrito.	120
Relación del Vocabulario con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del	
lenguaje escrito.	121
<i>Análisis correlacional por cohorte de edad</i>	121
Cohorte 1: niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses	121
Cohorte 2: niños de 4 años a 4 años 5 meses	122
Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del	
lenguaje escrito	122
Vocabulario con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito	
.....	123
Cohorte 3: niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses	123
Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del	

lenguaje escrito	124
Vocabulario con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito	124
Cohorte 4: niños de 5 años a 5 años 5 meses	124
Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito	125
Vocabulario con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito	125
Cohorte 5: niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses	125
Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito	126
Vocabulario con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito	126
RESULTADOS OBJETIVO 3: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ORALES	
PREDICTORAS DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ESCRITAS	
<i>Modelo de regresión lineal múltiple general</i>	131
Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario .	131
Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario	132
<i>Modelo de regresión lineal múltiple por cohorte de edad</i>	134
Cohorte 1 (niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses de edad)	134
Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario	134
Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario	135
Cohorte 2 (niños de 4 años a 4 años 5 meses de edad)	135
Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario	135
Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario	137
Cohorte 3 (4 años 6 meses a 4 años 11 meses de edad)	139

Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el vocabulario	139
Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario.....	141
Cohorte 4 (niños de 5 años a 5 años 5 meses de edad)	143
Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario	143
Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario.....	145
Cohorte 5 (niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses de edad)	147
Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario	147
Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario.....	148
Desarrollo de la escritura por cohorte de edad	151
Conocimiento del lenguaje escrito por cohorte de edad	152
DISCUSIÓN.....	153
CAPÍTULO 5	154
<i>Hallazgos de los perfiles de evolución del lenguaje oral y escrito en niños preescolares</i>	157
<i>Hallazgos sobre las relaciones que existen entre las habilidades lingüísticas orales y escritas</i>	165
<i>Hallazgos del grado predictivo de la conciencia fonológica y el vocabulario sobre el lenguaje escrito como proceso de desarrollo.....</i>	166
CONCLUSIONES	168
CAPÍTULO 6	169
<i>Contribuciones en el campo de conocimientos</i>	170
<i>Contribución en el ámbito metodológico.....</i>	171
<i>Contribución en el ámbito aplicado</i>	173
<i>Limitaciones y direcciones futuras en la investigación</i>	174

REFERENCIAS	177
ANEXO I.....	190
Lista Cotejable para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los niños (Vega, 2008).....	190
ANEXO II.....	192
Lista de Cotejo de Actividades Alfabetizadoras (Vega y Rangel, 2009).....	192
ANEXO III.....	194
Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar (Vega, 2001).....	194
ANEXO IV.....	197
Prueba de Conciencia Fonológica.....	197
ANEXO V.....	212
Prueba de Vocabulario.....	212
ANEXO VI.....	222
Prueba de Identificación de Letras.....	222
ANEXO VII.....	229
Prueba Conceptos Acerca del Texto Impreso.....	229
ANEXO VIII.....	234
Prueba de Desarrollo de la Escritura.....	234
ANEXO IX.....	238
Cuadernillo de la Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas de Niños Preescolares.....	238
ANEXO X.....	243
Análisis de los Supuestos de Regresión para Valorar la Pertinencia de los Modelos de Regresión en el Análisis del Objetivo Tres.....	243

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación tuvo como objetivos: (a) analizar el patrón de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares, (b) establecer las relaciones que existen entre ellas y (c) determinar el grado de predicción que las habilidades del lenguaje oral tienen sobre las habilidades del lenguaje escrito dentro del proceso de desarrollo lingüístico de niños de preescolar entre los 3 años 6 meses y los 5 años 11 meses.

En el marco teórico se exponen los fundamentos de este trabajo. Se parte de la postura psicolingüística y del análisis de la literatura que fue revisada como punto de partida; otra orientación a la que se recurrió fue la filosofía del lenguaje integral y principalmente los supuestos de la lectura y la escritura inicial o Alfabetización Emergente.

Estas visiones se articularon bajo el supuesto que concibe la lectura y escritura inicial o la Alfabetización Emergente como un proceso de desarrollo del mismo lenguaje, en donde el niño lo aprende usándolo, teniendo conciencia de su función comunicativa aprendiendo de él al estar inmerso en un contexto social donde se interactúa y comunica a través del lenguaje en sus distintas formas: hablada, escrita y no verbal.

De esta manera el niño adquiere conocimientos y habilidades lingüísticas orales y escritas que le permiten acercarse al mundo de la lectura y la escritura, incluso le posibilitan empezar a usarlas como herramientas de comunicación o interacción cotidiana. Es importante recalcar que esta adquisición se da no necesariamente con instrucción formal.

En los niños pequeños las distintas formas en que se manifiesta el lenguaje son muy importantes ya que a través de ellas se favorece la Alfabetización Emergente al estar en contacto con textos de libros, revistas, anuncios, recados, etc., lo que facilita que aprendan las convenciones tanto de escritura como de lectura antes de que inicien la escuela primaria.

En esta tesis, en un primer momento, se plantea la concepción de la Psicolingüística y Sociolingüística sobre el lenguaje ya que estos son enfoques que ayudaron inicialmente a delimitar el objetivo de la presente investigación; posteriormente se describe el desarrollo del lenguaje oral y escrito del niño preescolar y cómo se relacionan según la literatura, para poder comprender mejor la concepción del niño como un agente que interactúa y aprende implícitamente del lenguaje oral y escrito.

En ese entendido esta investigación busca primero identificar aquellos componentes del lenguaje oral que influyen significativamente en la adquisición de la lectura y la escritura, para esto se revisó en la literatura cuáles son los conocimientos que el niño va adquiriendo y desarrollando del lenguaje escrito y la escritura, para posteriormente delimitar las variables de estos. Las variables elegidas para estudiar fueron, por parte de la dimensión de forma del lenguaje oral: la Conciencia fonológica, y de la dimensión de contenido: el Vocabulario. En el caso del lenguaje escrito se analizó el conocimiento que sobre éste tiene el niño y el desarrollo de la escritura.

Una vez llevado a cabo lo anterior se definió el método, primero delimitando el plan de acción de acuerdo al problema de investigación, los objetivos, las hipótesis y las variables, así como todos los elementos metodológicos que permitieron lograr los objetivos, siendo uno de los más importantes el diseño que se siguió, ya que fue clave para encauzar el trabajo de campo y el análisis de resultados.

Más adelante, como parte de las acciones para alcanzar los objetivos, se realizó el proceso de calibración de instrumentos, posteriormente se hizo un análisis de las variables atributivas de los niños con el objetivo de seleccionar la muestra adecuada, lo cual fue un proceso importante para poder conseguir el éxito del estudio dado su carácter longitudinal sectorial, en el cual era importante garantizar la validez interna, la homogeneidad de las muestras en cada cohorte de edad y así permitir observar un proceso que ayude a obtener conclusiones teóricas que aporten al campo de conocimiento propio de esta investigación.

Con base en lo anterior, en esta tesis se describe brevemente la muestra en función de sus características estadísticas, cómo se agruparon alrededor de la media, cómo se dispersaron y qué forma tuvieron las distribuciones de las variables estudiadas.

Finalmente se exponen los resultados encontrados para cada uno de los tres objetivos planteados, los cuales ofrecen un amplio y detallado panorama sobre las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares, tanto en su dimensión longitudinal como transversal, característica rica de esta investigación.

Las dimensiones de los resultados, longitudinal y transversal, permitieron analizar el proceso de las habilidades que desarrollan los niños preescolares bajo el supuesto de que éstas evolucionan, no permanecen estáticas, son continuas en el tiempo y se transforman, por lo que dicho proceso debía ser estudiado de esa manera.

Así mismo se obtuvo la correlación entre las habilidades lingüísticas orales y las escritas, de manera general y por cada cohorte de edad, esto acorde al enfoque metodológico empleado en esta tesis, donde existe una dimensión transversal y una longitudinal.

Para finalizar, mediante el análisis de regresión múltiple, se analizó si las habilidades lingüísticas orales predecían el desarrollo de la escritura y del conocimiento del lenguaje escrito, para este fin se usaron los modelos de regresión estandarizados, que permiten poder comparar los coeficientes de regresión y en términos psicológicos saber qué habilidad del lenguaje oral es mejor predictora de las habilidades lingüísticas escritas.

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación se discutieron los resultados conforme la literatura relacionada, se resaltan las aportaciones teóricas, metodológicas y aplicadas de este trabajo y se proponen líneas futuras.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO

La Psicolingüística considera al lenguaje como un sistema coherente compuesto por una estructura superficial y al mismo tiempo complejo, lo identifica como la capacidad de los seres humanos para representar el mundo por medio de símbolos arbitrarios y convencionales, codificados y relacionados sistemáticamente sin necesidad de hacerse explícitas sus relaciones. Tiene aspectos creativos y un conjunto de reglas determinado que permite formar infinidad de oraciones con los mismos elementos. Así, el lenguaje presenta muchísimas manifestaciones distintas en diversas comunidades a través de las diferentes lenguas que existen, siendo algunas de éstas el español, inglés, francés o alemán, entre otras, cada una de ellas es un código constituido por sistemas de signos, utilizados para producir mensajes (Romero, 1999). Desde esta visión, cualquier lengua es un sistema ordenado de fonología, gramática y vocabulario que no es superior o inferior uno a otro (Phillips y Walker, 1987).

Por su parte, a la lingüística le conciernen las formas del lenguaje, en tanto que el interés de la Psicolingüística radica en los procesos cognoscitivos involucrados en el sistema del lenguaje y en el desarrollo de éstos, por lo tanto, es importante el análisis de las estructuras del lenguaje en su componente psicológico como interesa en esta investigación, para poder explicar el desarrollo de habilidades lingüísticas orales y escritas en los niños preescolares y así conocer la forma en que cambian a lo largo del tiempo.

Otra postura del estudio del lenguaje, hermana de la Psicolingüística, es la Sociolingüística que analiza al lenguaje como un fenómeno social y cultural, el cual no es aprendido memorizando sus reglas para después hacer uso del mismo, sino que es asimilado conforme se van aprendiendo sus funciones en la interacción social. Halliday (1973, citado en Phillips y Walker, 1987) argumenta que el lenguaje es una herramienta y como cualquier herramienta se define en términos de cómo se utiliza.

Esta visión del lenguaje considera la lectura y la escritura como procesos sociales y lingüísticos que tienen como utilidad transmitir la cultura comunicando las intenciones y significados. Dentro de esta perspectiva, el lenguaje es contextualizado y pone énfasis en sus múltiples usos como informar, persuadir, comunicar o para el ocio.

La Sociolingüística recibe influencia directa de la Antropología y la Psicología. En el caso de la investigación antropológica, el estudio del lenguaje tiene que ver con una compleja gama de normas y convenciones no lingüísticas que hacen eficaz el uso del lenguaje, lo que implica mucho más que el aprendizaje de su pronunciación, ortografía y gramática, también abarca la sensibilidad de la audiencia a factores como la condición social, convenciones como la toma de turno en la conversación, el rol que se juega en el acto comunicativo, los tiempos de intervención, etcétera. Todas esas normas y convenciones no lingüísticas pertenecen a la dimensión pragmática del lenguaje, la cual es foco de atención de la Sociolingüística. Sillitoe (1972, citado en Phillips y Walker, 1987) dice que la riqueza en la lengua se debe a las variaciones en los contextos sociales y que estos influyen en la adquisición de la lectura y la escritura, pero a su vez la lectura y escritura son procesos de socialización del lenguaje escrito.

En tanto que la Psicología contribuye al campo sociolingüístico enfocándose más a la manera en que la persona que lee y por tanto da un significado al texto, también le interesa el contexto intrapersonal, el cúmulo de conocimientos y habilidades que el lector o escritor aporta a la tarea de interpretar o componer un texto, así como las diferencias individuales en el conocimiento y habilidades.

Así pues, la Psicolingüística y la Sociolingüística se complementan: la primera de ellas está interesada en los aspectos cognitivos del lenguaje mientras que la segunda se dedica a los componentes contextuales del ambiente, lo social.

En particular, y bajo dicho marco interpretativo, es interesante continuar con el análisis del desarrollo del lenguaje en el niño.

Los trabajos de K. Goodman (1990) –autor que encabeza la filosofía del lenguaje integral, la cual es una postura complementaria de la Psicolingüística– establecen que los niños aprenden el lenguaje oral en sus hogares cuando lo necesitan para expresarse y entienden lo que dicen los otros, siempre que estén con personas que utilicen el lenguaje con sentido y con un propósito determinado. El autor en sus investigaciones se preguntó ¿por qué cuando entran a la escuela el aprendizaje del lenguaje oral y escrito se complica y puede resultar problemático cuando se segmenta para hacerlo más fácil? Si es para los niños tan natural y sencillo la manera en que aprenden el lenguaje oral en sus casas. K. Goodman (1990) encontró que lo que hace fácil o difícil aprender el lenguaje y desarrollarlo, es el sentido que tiene para el niño aprenderlo. El sentido de utilidad es importante cuando los niños están involucrados en actividades donde el uso

del lenguaje les permite comunicar lo que quieren decir, esto les ayuda a resolver problemas e interactuar, y entonces el lenguaje cobra sentido; pero cuando se fragmenta para realizar series de ejercicios de sílabas, palabras u oraciones no relacionadas con sus intereses, leer cuidando no equivocarse y mantener la pronunciación adecuada, los niños pueden no comprender para qué se hace y el aprendizaje del lenguaje se torna obligación sin sentido.

El mismo autor enfatiza la importancia que el sistema escolar tiene como punto de partida para el desarrollo del lenguaje, el hecho de que los niños ya poseen conocimiento del mismo desde antes de entrar a la escuela y que las experiencias que tienen fuera de ésta son las que dan mayor sentido al uso que pueden darle al lenguaje.

Para K. Goodman (1990) el aprendizaje del lenguaje es fácil cuando es real y relevante para los niños, porque así tiene un sentido aprenderlo y de esta manera les permite comunicarse con sus pares o escribirle a papá que está lejos, es decir, en las ocasiones en las que se toma en cuenta el contexto donde puede serles útil el lenguaje.

Asimismo, el lenguaje es tanto personal como social, ya que se impulsa por una necesidad de comunicarse y al mismo tiempo socialmente sigue ciertas normas que permiten interactuar con los otros y entenderse. Como se revisó en párrafos anteriores, aprender el lenguaje cumpliendo una serie de tareas desvinculadas como si fueran independientes, resulta lento y complicado, no existe ninguna secuencia de pasos para que todos los niños aprendan de la misma manera. El lenguaje integral califica de incorrecta la idea de que primero se aprende a leer y después se lee para aprender, ya que ambas suceden al mismo tiempo y se apoyan mutuamente, así que el lenguaje integral considera que el niño adquiere el lenguaje a medida que aprende a través y acerca de él, en el contexto de auténticos hechos de habla, lectura y escritura.

Además, aprender el lenguaje es aprender a dar significado, es decir, encontrarle sentido al mundo en el mismo contexto en el que padres, familias y en general la cultura se lo encuentran. Por lo tanto, el lenguaje implica un desarrollo cognoscitivo, donde se hacen interdependientes el desarrollo lingüístico y psicológico como menciona K. Goodman (1990) y como dice Vygotsky (1985) el pensamiento depende del lenguaje y el lenguaje depende del pensamiento, lo que significa que entre el lenguaje y pensamiento se dan constantes transiciones. Como postura del estudio del lenguaje, la Psicolingüística también pone énfasis en ello, ya que surgió como un puente interdisciplinario entre la Psicología Cognoscitiva y la Lingüística, cuyos propósitos han sido los estudios de la interacción entre pensamiento y lenguaje (Goodman, 1982).

La función cognoscitiva del lenguaje en el niño

Desde la postura vygoskiana se puede analizar cómo a través del lenguaje es posible facilitar la estructuración del pensamiento. Todas las funciones superiores parten de la relación entre seres humanos, en el desarrollo cultural del niño cualquier función primero se presenta a nivel interpsicológico y luego se transforma a intrapsicológico, las diferencias entre un nivel y otro son cualitativas. Una vez que una función psíquica se encuentra en nivel intrapsicológico se ha internalizado, es decir, como señaló Riviere se “han reorganizado las actividades psicológicas sobre la base de las operaciones con signos y supone la incorporación de la cultura al sujeto, al mismo tiempo que la configuración del propio sujeto” (Gutiérrez, 2005, p. 37).

Vygotsky señala que lo característico del ser humano, a diferencia de los animales, es que en el sistema de señales se agrega una función de significación, que como dice Gutiérrez (2005) implica la construcción activa de nuevos nexos psicológicos artificiales o “signos”, los cuales son proporcionados esencialmente por la cultura en el marco de la interacción con los otros, sobre todo como instrumentos de relación y comunicación, como mediadores entre las personas. Los signos suponen una forma más compleja de adaptación que surge para responder a las necesidades de cooperación y comunicación entre los miembros de la especie a fin de transformar productivamente la naturaleza, puede describirse simplemente como un proceso de negociación de significados que se ha producido en la historia del desarrollo colectivo a fin de regular la acción social, que se reproduce en el desarrollo individual, al convertirse finalmente en medios de autorregulación como instrumentos del propio pensamiento. Y en este sentido el recurso cognoscitivo y comunicativo por excelencia es el lenguaje.

Éste, en la postura vygotkiana tiene un valor funcional para regular la conducta en lo social y lo individual por lo que se considera el elemento capital del desarrollo intelectual. Vygotsky sostiene que el pensamiento y el lenguaje tienen orígenes distintos y en principio su desarrollo es paralelo, pero se juntan en un momento y dan lugar a las funciones psicológicas humanas, esto sucede cuando se internaliza el lenguaje, convirtiéndose de una función externa social y comunicativa a la principal herramienta del pensamiento (Minh y Ardila, 1977).

Vygotsky (1985) interpreta el proceso de internalización del lenguaje, situando en primer lugar el lenguaje egocéntrico del niño, el cual se suscita entre los tres y seis o siete años de edad como un regulador y planificador de la actividad en el contexto de la solución de problemas, tal afirmación se apoya en que cuando el niño tiene alguna dificultad con las tareas que realiza el

habla egocéntrica aumenta, es decir que se utiliza como un recurso para organizar las acciones de manera más eficaz para superar las dificultades encontradas, además eleva la conducta del niño a nivel intencional.

Asimismo, Gutiérrez (2005) señala que el lenguaje egocéntrico proviene del diálogo social, es decir, se ha desarrollado como una forma privada del lenguaje público y esa función reguladora que se le atribuye se ha diferenciado progresivamente de la función primaria que era comunicativa, lo que supone el paso característico de un control interpersonal de la actividad al control intrapersonal.

En esta transición se distinguen dos momentos: hacia los dos años las vocalizaciones del niño en la actividad que realiza no tienen todavía un papel regulador importante, son un medio expresivo y de relajamiento; después, hacia los cuatro años de edad el lenguaje se convierte en instrumento regulador del pensamiento, éste se hace verbal y el lenguaje se internaliza, aunque a esta edad el lenguaje regulador aún es externo y se producen tanto habla egocéntrica como habla comunicativa. Al culminar el proceso de internalización, hacia los cinco años, el niño es capaz de planificar y regular la acción sin vocalizaciones externas, sin hablar en voz alta, es decir, se ha sumergido para convertirse en instrumento interno del pensamiento. Una vez internalizado el lenguaje egocéntrico, sufre transformaciones importantes para cumplir con mayor eficacia y economía las funciones de planificación y regulación para las que se desarrolla.

De esta manera, para comprender el lenguaje es indispensable conocer sus componentes sociales y psicológicos así como la interrelación entre ellos, la Sociolingüística aporta el componente de contexto mientras que la Psicolingüística los elementos cognitivos de interiorización del lenguaje que permiten al infante prepararse para la educación formal que consta de lenguaje escrito.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN EL NIÑO PREESCOLAR

El medio fundamental de comunicación humana es el lenguaje oral, la voz y el habla, que le permiten al individuo expresar y comprender su mundo. La adquisición del lenguaje oral se concibe como el desarrollo de la capacidad de comunicarse verbalmente por medio de la conversación en una situación específica respecto a determinado contexto y espacio temporal. En un intercambio verbal interviene el contexto lingüístico y extralingüístico de éste, el tema de conversación, las actitudes y motivaciones de los participantes, al igual que las informaciones sobre la organización formal de los enunciados y las palabras que lo componen.

En su sentido más amplio, el lenguaje oral puede describirse como la capacidad de comprender y usar símbolos verbales como forma de comunicación, o bien como un sistema estructurado de símbolos que cataloga los objetos, las relaciones y los hechos en el marco de una cultura. Así mismo, es un código que entiende todo aquel que pertenece a una comunidad lingüística.

Puyuelo (2003) define el lenguaje oral como una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognoscitivo, social y de comunicación; que permite a los seres humanos hacer explícitas las intenciones, estabilizarlas, convertirlas en regulaciones muy complejas de acción humana y acceder a un plano positivo de autorregulación cognoscitiva y comportamental al que no es posible llegar sin el lenguaje.

El lenguaje oral es parte de un complejo sistema que se desarrolla entre los humanos. El desarrollo del lenguaje en el niño puede entenderse como el desarrollo de la competencia comunicativa, este proceso comienza ya desde las primeras semanas de un bebé recién nacido al mirar rostros, sonrisas y otros gestos, así como al escuchar las interpretaciones lingüísticas dadas por el adulto; estas verbalizaciones son de extrema importancia para crear un desarrollo posterior. Durante el proceso de desarrollo lingüístico comunicativo evolucionan diferentes capacidades como son: (a) la intencionalidad y la intersubjetividad, es decir, transmitir y compartir un estado mental; (b) la reciprocidad, participar en un protodiálogo (el niño llora, la madre responde tomándolo en brazos, acariciándolo, hablándole); (c) las llamadas rutinas

interactivas donde el adulto y niño participan en juegos insertando vocalizaciones. Se observa cómo el lenguaje oral parte de una dimensión social y atraviesa por un continuo proceso de refinamiento.

El primer año de vida resulta crucial en el aprendizaje del lenguaje, a lo largo de este periodo, el bebé afina gracias a su experiencia creciente toda una serie de capacidades de base que le permiten interactuar intencionalmente a un nivel preverbal con el adulto. Generalmente se considera que el niño empieza a hablar hacia los 12 meses, cuando produce sus primeras palabras. Aunque para Puyuelo, Rondal y Wiig (2000), la comunicación en el sentido más amplio de la palabra empieza mucho antes, ya que desde el mismo momento de su nacimiento el bebé tiene la capacidad de comunicarse, de percibir los estímulos auditivos, llorar, gemir y por último, producir sonidos que tienen valor de comunicación y que equivalen a manifestaciones de sus deseos, expectativas y sensaciones; pasa por tanto de una forma global de expresión y de comunicación (en la que participa todo el cuerpo) a una forma diferenciada que recurre a la actividad vocal, sobre un fondo de expresión y comunicación gestual que implican el inicio de la comprensión verbal.

Es posible que un niño hable bien hacia los tres años de edad, para que se produzca esta situación han de darse varias condiciones: (1) normalidad de los órganos lingüísticos, tanto receptivos (capacidad auditiva o visual y cortical), como productivos (capacidad de ideación y capacidad articulatoria); (2) la exposición del niño a un contexto socializador y lingüístico adecuado, (3) el desarrollo de un entorno comunicativo que suponga un continuo estímulo de los adultos hacia el niño generando las respuestas adecuadas.

Dadas estas condiciones, el proceso de desarrollo del lenguaje transcurre por etapas que comienzan por un desarrollo prelingüístico que requiere de lo siguiente:

- Experiencias que posean un sentido para el niño.
- Las facultades de atención: Capacidad de centrar la información para que resulte más relevante para un determinado objetivo.
- Percepción: Convierte datos captados por los sentidos en representaciones abstractas.
- Memoria: Almacena las representaciones mentales de los objetos y sucesos percibidos para un posterior uso.
- Mecanismos internos propios del niño.
- Experiencia interactiva para desarrollarse.

Todas estas condiciones hacen posible que se procesen los datos sensoriales a través de los cuales se integran los elementos del código lingüístico indispensables para la comprensión del lenguaje. Además, para que el proceso de adquisición del lenguaje oral se desarrolle adecuadamente, debe haber una buena disponibilidad para la comunicación tanto física como psicológica entre el niño y las personas que interactúan con él, por ello el lenguaje que sirve de modelo al niño debe cumplir por lo menos con dos condiciones: a) debe constar de una amplia gama de frases gramaticales correctas, b) darse a nivel expresivo, iniciando intercambios conversacionales y a nivel receptivo, respondiendo adecuadamente a las emisiones hechas por el niño (Puyuelo, 2003).

El lenguaje por tanto se convierte en el medio a través del cual se interpreta y regula la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana, es durante ese periodo que se realiza la adquisición del lenguaje oral.

Los componentes del lenguaje oral y su desarrollo en el preescolar

La comunicación humana se logra a través de elementos tanto extralingüísticos como paralingüísticos, metalingüísticos y no lingüísticos, así como por el lenguaje en sus elementos orales (habla-escucha), escritos (lectura y escritura) y gestuales.

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

El lenguaje oral es la manera natural en que se aprende la lengua materna y permite la comprensión y expresión de mensajes, elaborar ideas, tener interacción comunicativa con otros, reflexionar, solucionar problemas. Su desarrollo óptimo es indispensable para ampliar la base comunicativa hacia lo significativo y lo expresivo, buscando la coherencia entre todos los componentes del lenguaje. Hacia los dos y tres años de edad la mayoría de los niños han comenzado a combinar palabras de acuerdo a algunas reglas gramaticales, pueden comunicarse con los demás de una manera razonable, se dan algunos desarrollos gramaticales (sintácticos), mientras que otros implican cambios en la función y en el significado o desarrollo semántico.

Enseguida se expone en qué consiste cada uno de los componentes del lenguaje y su desarrollo en el niño preescolar:

El primer componente formal es la *sintaxis*, ésta establece las reglas de estructuración de las oraciones y las relaciones entre las palabras de la oración, dicha organización se hace por la función de la oración, por su parte, los elementos de la oración son los sintagmas nominales y los verbales. La sintaxis especifica qué combinaciones de palabras pueden considerarse aceptables o gramaticales y cuáles no. Seguir estas reglas puede ser complicado para algunos, ya que se dan tanto en lenguaje oral como escrito, pero en una conversación su seguimiento es más informal que en el lenguaje escrito, donde se requiere seguir más fielmente la estructura.

Cuando los niños preescolares centran su atención en la gramática de las oraciones, son capaces de emitir oraciones gramaticalmente correctas en su habla desde una edad relativamente temprana, pero esto no es prueba de conciencia sintáctica, las producciones correctas resultan normalmente de un conocimiento tácito de la gramática en una forma que puede no estar disponible para la reflexión consciente. Consecuentemente, las tareas que se utilizan para investigar la conciencia sintáctica se han diseñado para garantizar que una ejecución adecuada tenga una reflexión deliberada y controlada sobre la gramaticalidad de las oraciones, en lugar del conocimiento tácito involucrado en la producción y en la comprensión del habla.

La habilidad para hacer juicios gramaticales independientemente del significado es probablemente de poco valor práctico para el niño. Lo importante es que los niños pueden, si se les pide, evaluar los aspectos gramaticales de las oraciones. Esto es de particular valor cuando los niños están aprendiendo a leer y una vez que han dominado el proceso de lectura. Cuando los niños aprenden a leer frecuentemente encuentran palabras que no pueden descodificar. Una vez que han dominado este proceso, su conocimiento de la sintaxis continuará jugando un papel importante en el control y en la detección de errores en la comprensión. Por ejemplo, si uno lee “Ellos iba a la feria”, la detección de un desacuerdo entre el sujeto y el verbo sugiere un error de lectura. Por consiguiente es importante releer la frase para asegurarse de que se obtiene el significado correcto. Por tanto, el desarrollo de la conciencia sintáctica juega un papel importante en el desarrollo de la alfabetización (Garton y Pratt, 1991).

Utilizar su conocimiento de la sintaxis, así como la semántica y la pragmática les ayudará mucho en la tarea de descubrir cuál es la palabra. El conocimiento de las palabras también implica un desarrollo lingüístico en el niño y una conciencia de que la *palabra* es una unidad lingüística independiente del objeto o de la abstracción a la que se refiera.

La conciencia de las palabras implica que el niño comprenda que éstas son una unidad lingüística distinta a otras unidades como los fonemas y las frases, así como que son un símbolo arbitrario que no conlleva ninguna relación directa con el objeto que representa.

Cuando se les pidió a niños entre cuatro y doce años de edad definir *palabra* e identificar entre varios ejemplos de frases habladas ¿cuál es una palabra?, así como dar ejemplos de palabras cortas, largas y difíciles, los niños pequeños de cuatro y cinco años no hicieron distinción entre la palabra y el objeto al que hacía referencia, por lo que es posible concluir que las palabras no varían como entidades lingüísticas separadas. Al definir la palabra, sus respuestas frecuentemente se refieren a las propiedades del objeto; además continuamente rechazan muchas palabras y artículos como no-palabras, sin embargo, aceptan frases como ejemplos de palabras individuales.

Browey, Tunmer y Pratt (1984, citados en Garton y Pratt, 1991) investigaron la posibilidad de que los niños pequeños tengan algún concepto de *palabra* sin pedirles que definan qué es, ya que puede ser que tengan conciencia de las palabras pero no poseen conocimiento del término palabra. Entrenaron a la mitad de sus grupos de niños de cinco a ocho años sobre el concepto de *palabra*, y al presentarles estímulos de palabras y sonidos, los niños de seis a ocho años con entrenamiento y sin él las identificaron correctamente. Los niños de cinco años con entrenamiento pudieron discriminar entre sonidos y frases, las “palabras contenido”, es decir, los nombres y pronombres, mientras que las “palabras función” fueron más difíciles, quizá por lo abstracto y dado que sus referentes no son concretos. Esto muestra que los niños antes de ingresar a la escuela tienen conciencia de las palabras pero solo de las de contenido, es decir las palabras con referente a objetos como mesa, manzana, niño y casa. Así pues si éstas no representan objetos o acciones y por consiguiente están faltas de propiedades concretas, como el caso de las “palabras función”, los niños no las consideran palabras.

Una vez que los niños llegan a la escuela y se embarcan en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, la unidad lingüística se hace más relevante y son capaces de aplicar su conciencia inicial de las palabras como entidades separadas a su existencia más permanente en el lenguaje escrito.

El siguiente componente formal es la *morfología*, la cual tiene que ver con la forma de cómo se organizan internamente las palabras, es decir la combinación de sus fonemas que carecen de significado (Romero, 1999), a diferencia de los morfemas que son segmentos que dan una idea

de ciertas características del significado y que junto con otros morfemas constituyen una palabra. En el español existen dos tipos de morfemas, el base o lexema y el gramatical; el primero le da a la palabra el significado fundamental, por lo que se le conoce como radical o raíz de la palabra; el segundo da la información gramatical a las palabras, éste puede ser nominal o verbal, cuando es nominal indica género y número, cuando es verbal da el sentido de formas verbales de tiempo y modo (Owens, 2003).

El tercer componente formal del lenguaje es la *fonología*, que se refiere a las reglas que gobiernan la estructura, distribución y secuencia de los sonidos del habla llamados fonemas, que son las unidades más pequeñas que pueden reflejar una diferencia de significado y se clasifican según sus propiedades acústicas, la forma en que se producen y su lugar de articulación.

Si los niños han de dominar los procesos de lectura y escritura, deben ser capaces de aprender las correlaciones entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, es decir, los grafemas y para ello deben ser capaces de centrar su atención en los sonidos, sin embargo, ésta es una tarea difícil para el niño. Su aprendizaje inicialmente se da a través del desarrollo de la rima, la cual es una experiencia temprana que se favorece en el jardín de niños. Los niños de tres años pueden clasificar las palabras sobre la base de si riman o no, esto indica una capacidad para reconocer los sonidos comunes que aparecen en algunas palabras. La aparición en el habla de palabras que riman cerca una de la otra puede desencadenar una reflexión espontánea sobre los sonidos de éstas, esto llevará al niño a centrarse en sus similitudes y diferencias.

Cuando se consideran las palabras monosílabas es más fácil para los niños de preescolar atender a las partes de las palabras que son iguales, es decir, las rimas idénticas y las partes que son diferentes, o sea, los inicios como resultado de la división natural entre rima e inicio, así el niño ha obtenido el acceso a los fonemas individuales. Desde este punto la reflexión deliberada sobre los fonemas se puede extender a otros fonemas, hasta que el niño es capaz de llevar a cabo la segmentación fonémica al nivel requerido en las tareas que impliquen conciencia fonológica (Garton y Pratt, 1991).

El componente de *contenido semántico* se refiere al proceso de dar significado a objetos y eventos a través del uso de palabras y oraciones. Éste incluye dos componentes relevantes para las destrezas lectoras como son: el conocimiento de palabras y la habilidad para emplearlas en contextos adecuados. Un buen vocabulario permite que el niño cuente con una red de

asociaciones entre conceptos, lo que facilita la decodificación y recordar palabras debido a la rápida disponibilidad de mediadores verbales. Asimismo, la capacidad de nominación, es decir, la habilidad para evocar y nombrar rápidamente palabras, junto con la habilidad para clasificar palabras en categorías, son habilidades semánticas necesarias para lograr una buena lectura.

El niño estructura la organización semántica a través de la representación del mundo que lo rodea y de la comunicación que establece con dicho mundo o sus intermediarios que son los adultos de su entorno. Éste capta el mundo a través de los modelos lingüísticos que le son transmitidos, aprende la relación entre significante y significado en un determinado contexto, primero capta el rasgo más general de las palabras, después, sucesivamente, irá adquiriendo los rasgos más específicos hasta completarlos de acuerdo con el lenguaje adulto.

Por otro lado, desde que comprende y usa una palabra en un contexto dado, hasta que es capaz de dominar los rasgos de esa palabra y usarla en otros contextos existe una progresión léxico-semántica significativa del desarrollo lingüístico del niño (Villiers y Villiers, 1978). El procedimiento que emplea para las adquisiciones léxico semánticas forma parte del procedimiento general para todo el aprendizaje del lenguaje: (a) su tendencia a imitar el vocabulario del adulto, (b) su capacidad para crear palabras y dotarlas de significado.

Otro componente del lenguaje es el que se refiere a su uso, el cual se denomina *pragmática*, éste se refiere a dar las reglas de uso del lenguaje en un contexto determinado, por ejemplo, si se dice verbalmente una sentencia, ésta se caracteriza por la articulación o pronunciación, la fluidez y la voz, cuyas cualidades son el tono, timbre, intensidad, ritmo y melodía; éstas dependen del contexto donde se use la sentencia.

Se identifica la pragmática en el niño en la habilidad para controlar la información de entrada, esto es importante ya que permite a los sujetos controlar su comprensión de la información. En circunstancias normales cuando se escucha una conversación, una conferencia o que se lee un libro, se es capaz de distinguir si hay una aparente contradicción entre una frase y otra o entre un párrafo y el siguiente, que dificultará la comprensión; entonces se puede actuar buscando clarificar el error o releendo un pasaje en el libro.

La edad en la que los niños desarrollan esta habilidad se ubica hacia los cinco años, en este momento muchos niños son capaces de evaluar las consistencias en las historias que se les leen, aunque la ejecución es generalmente superior en las historias que contienen contradicciones explícitas, algunos niños son capaces de juzgar las historias implícitas con un considerable grado

de precisión (Garton y Pratt, 1991). Consecuentemente, cuando se ofrecen al niño pasajes cortos basados en acontecimientos dentro de su propia experiencia, puede controlarlos mejor por lo que respecta a la consistencia.

Cuando aparecen contradicciones en los textos que impidan comprenderlos, los niños deben ser alentados a reflexionar sobre ellos y discutir las razones de los malentendidos. Esto es particularmente importante en el aula, donde los niños pueden experimentar dificultad con gran parte del lenguaje empleado y en consecuencia pueden tener dificultades si se les evalúa la comprensión. Se beneficiarán mucho si se les ofrecen oportunidades para desarrollar en mayor grado sus habilidades metalingüísticas.

Como señalan Acosta y Moreno (1999), estos componentes del lenguaje se observan en el desarrollo lingüístico del niño, incluso puede detectarse si cada uno de estos siguió una evolución dentro del proceso, así como si cada componente está afectando a los otros o no. En el desarrollo infantil ellos no pueden seguir caminos separados, ya que son los constituyentes del lenguaje visto como unidad, o como señalan estos autores, la sintaxis es un sistema de reglas que organiza las palabras en frases, las cuales son representadas mentalmente de dos modos: (1) como estructura específica, es decir, la secuencia de oraciones tal y como es leída o hablada; (2) la estructura profunda que se refiere más directamente al significado de las oraciones; así la tarea del oyente es comprender la estructura profunda a partir de los datos, si se da la coherencia entre los diferentes componentes, entonces la comprensión del mensaje será fácilmente lograda por el receptor.

Con base en lo anterior, cuando el niño pide una galleta en el contexto adecuado recurre a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y semánticas que conoce para construir una petición adecuada. Ya que la estructura sintáctica necesita marcadores morfológicos que a su vez cambian fonéticamente para acomodarse a la palabra. En cuanto al desarrollo del lenguaje, dichos componentes también se influyen recíprocamente, implicando que la evolución de alguno de ellos puede modificar el desarrollo de los demás.

Monfort y Juárez (1989), sistematizan los avances en el desarrollo del lenguaje en el niño preescolar como puede verse en la Tabla 2.1:

Tabla 2.1. Progresión del niño en los distintos planos del lenguaje		
3 a 4 años	Organización fonética	Atención auditiva, pequeñas prosodias y juegos fonéticos cortos. Juegos de motricidad buco-facial. Secuencias fonéticas sencillas. Primeros juegos de estructura temporal.
	Organización semántica	Comprensión de enunciados simples (pedir, mandar). Primeras denominaciones descriptivas a partir de gráficos. Primeros juegos metalingüísticos (familia asociación). Primera actividad de imitación directa.
	Organización morfosintáctica	Construcción de frases en situaciones activas. Expresiones automáticas para juegos y actividades. Las frases comienzan a alargarse. Uso de interrogantes.
4 a 5 años	Organización fonética	Discriminación auditiva más compleja. Secuencias fonéticas complejas. Juegos de automatización en palabras, para fonemas y sílabas más sencillas.
	Organización semántica	Denominación en situaciones de exposición y de descripción. Juegos metalingüísticos. Actividades de imitación directa. Primeros juegos creativos.
	Organización morfosintáctica	Juegos con viñetas individuales, con secuencias históricas para el inicio del discurso narrativo. Actividades de imitación directa.
5 a 6 años	Organización fonética	Juegos fonéticos más complejos y trabalenguas. Actividades de conciencia fonética (rimas).
	Organización semántica	Juegos metalingüísticos más complejos (análisis, síntesis, semejanzas, seriaciones). Actividades de imitación directa. Actividades para las funciones de pedir, mandar, cooperar, preguntar y explicar. Juego creativo.
	Organización morfosintáctica	Actividades relacionadas con el discurso narrativo. Actividades de conciencia sintáctica.

La Tabla 2.1 sintetiza la organización fonética, semántica y sintáctica o morfosintáctica de los niños de 3 a 6 años, que son las edades de desarrollo lingüístico que interesan en este estudio. Da un panorama general de los cambios que va mostrando el niño en cada uno de los componentes del lenguaje, los cuales son cambios que pueden pensarse van de menor a mayor habilidad, pero explicitan los autores los grados de cambio en el lenguaje.

El lenguaje escrito también se va desarrollando en los niños como se describe en la siguiente sección.

El lenguaje escrito

El sistema de escritura difiere del lenguaje oral aun cuando se constituye sobre la misma base, regularmente las personas que saben emplear el sistema de escritura del español desarrollan primero el sistema oral, sin embargo, los conocimientos sobre el lenguaje oral no son suficientes para ser un usuario competente del lenguaje escrito.

A nivel de contexto, el lenguaje escrito se percibe por el canal visual, el receptor percibe todos los signos simultáneamente y la comunicación es más elaborada ya que el emisor puede corregir para rehacer el texto sin dejar rastros, además el lector elige cómo y cuándo leer el texto (orden, velocidad, etc.). El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos, es autónomo del contexto extralingüístico porque el autor crea el contexto a medida que escribe el texto.

El texto guarda ciertas características que el escritor o lector debe conocer como la ortografía, comprendida como el sistema de grafemas, es decir letras, que tienen una variedad de formas y estilos; incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje, los cuales como se mencionó en el apartado anterior son componentes del lenguaje. Con la ortografía se debe ser capaz de representar las maneras en que se combinan los sonidos del lenguaje y el modo en que son modificados por los sonidos circundantes (Romero, 1999).

El texto escrito, así como el lenguaje oral, tiene una estructura sintáctica que se debe representar mediante la puntuación, el orden de las oraciones y los sufijos gramaticales, los cuales son índices que utilizan los lectores para llegar a la comprensión. El lenguaje escrito a veces tiende hacia estructuras sintácticas más formales que el lenguaje oral, quizás porque se conservan después de ser producido. La estructura de la oración del lenguaje escrito es a menudo menos compleja que en el lenguaje oral, porque la puntuación es un sistema menos completo que la entonación que se utiliza para evitar la ambigüedad sintáctica.

Los textos escritos también tienen estructuras semánticas, lo que permite a los lectores hacer predicciones, es decir, una estructura de historia común tiene una serie de eventos que constituyen un problema, un evento central y luego una resolución del problema; los textos también tienen recursos cohesivos que lo ligan y le proveen de una unidad. Conocer esta estructura semántica hace, en el caso de los niños, predecir que viene el final de un cuento, esto sucede, según Gárate (1996), en cualquier lector al conocer la estructura del texto que lee.

Estas características de la escritura hacen pensar que el lector y escritor deben poseer ciertos conocimientos, habilidades y estrategias que desarrollan desde casa o al entrar a la escuela. En el siguiente apartado se expone cómo los niños pequeños, como lectores, ponen en juego ciertas estrategias que además de permitir el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, posibilitan que tengan conocimiento del lenguaje escrito y desarrollar la escritura.

Todos los niños tienen algún conocimiento sobre la alfabetización como forma cultural, de la misma manera que poseen actitudes y creencias acerca de ella como resultado del desarrollo de sus conceptos, conocen las funciones que cumple el lenguaje escrito y saben cómo participar en su uso; tienen un conocimiento tácito del lenguaje más que uno explícito, ya que no podrían explicar sus reglas ortográficas o gramaticales, pero las emplean simplemente interactuando con los textos.

Los niños adquieren el conocimiento del lenguaje escrito dentro del contexto de su propia familia, grupo socioeconómico, sociedad y cultura; lo que influye fuertemente sobre sus opiniones y creencias acerca de quién es alfabetizado y quién puede llegar a alfabetizarse, además saben que la lectura y la escritura que aprenden en la escuela suelen ser diferentes fuera de ella escuela; como señala Y. Goodman (1990) algunas veces llegan a creer que las actividades escolares de lectura y escritura son la “lectura y la escritura reales” y que los hechos de lectura que ocurren a diario en sus propias vidas tienen un estatus inferior, por esto K. Goodman (1990) así como Y. Goodman (1990) consideran necesario que en las aulas se refleje el rico entorno letrado en que los niños están inmersos fuera de la escuela y que todas las experiencias de aprendizaje sean organizadas de modo tal que inviten a los niños a participar en hechos de lectura y escritura como una parte legítima y significativa de su aprendizaje académico diario (Loughlin y Martin, 1987, citados en Y. Goodman, 1990).

Los niños experimentan con la lectura y la escritura como si jugaran con cualquier objeto manipulable, empiezan a tener conocimiento de distintos tipos de texto, diferenciar un libro de cuentos de un periódico (Ferreiro y Teberosky, 2005), van desarrollando el conocimiento de que el texto se lee a diferencia de los dibujos, sobre la direccionalidad de la lectura, cómo pasar las páginas para continuar con la lectura, así como el conocimiento de las letras, dónde van los espacios y para qué sirven la ortografía y puntuación convencional.

Hay momentos evolutivos en la alfabetización del individuo, los niños empiezan por comprender que la escritura es un sistema de representaciones distintas del dibujo, parecen

concebir el sistema escrito como logográfico, es decir, reconocen escrituras globales (mamá, Coca Cola, McDonald's, etc.) sin decodificar; solo hay un mero reconocimiento de la forma visual o logotipo y se da una actitud de lectura pero no hay correspondencia grafema-fonema.

El niño que vive en un ambiente alfabetizado comienza a suponer hipótesis sobre la existencia de relaciones entre el lenguaje oral y el escrito, conjetura que provee una relación entre ciertos aspectos de la segmentación oral y ciertos segmentos del sistema escrito, usa sus propias categorías basadas en la noción que tiene de las unidades lingüísticas. El niño aprende que existe una representación compleja entre el sistema de sonidos de la lengua y el sistema gráfico, y le interesa conocer cómo suena algo en relación a la forma que tiene, además aprende estrategias específicas de acuerdo a las características del texto, éstas le permiten la manipulación del mismo.

En cuanto a lo sintáctico del lenguaje del niño, el pequeño requiere de estrategias de predicción e inferencia que se van desarrollando porque éste debe ser capaz de utilizar elementos clave de las pautas de oración, nexos y sufijos gramaticales y puntuación para predecir pautas sintácticas cuando comienza a procesarlas; de otro modo, no puede dar el valor correcto a cada elemento sintáctico y saber dónde buscar la información más útil.

Una estrategia más es la autocorrección, para reconsiderar la información que se tiene u obtener más información cuando no pueden confirmarse las expectativas (K. Goodman, 1982), a veces esto implica repensar y volver a hacer hipótesis alternativas, pero requiere una regresión a partes anteriores del texto buscando índices útiles adicionales, la autocorrección es también una forma de aprendizaje, ya que es una respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de lectura donde formular hipótesis que se ponen a prueba permite confirmarlas o replantearlas.

Sin embargo, las estrategias cognoscitivas de monitoreo, inferencia y predicción para enfrentarse a la lectura en las que los niños formulan hipótesis, no son las únicas. Durante el proceso de construcción de conocimientos Teberosky (2002) describe cómo y qué aprende el niño cuando comienza a aprender a leer y escribir, el niño pequeño presenta una serie de regularidades que se pueden resumir en las siguientes:

1. El niño construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito.
2. Esas hipótesis se desarrollan cuando el niño interactúa con el material escrito y con lectores y escritores que dan información e interpretan ese material escrito.

3. Las hipótesis que desarrollan los niños constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales, semejantes a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura (no solo problemas infantiles, en el sentido de respuestas idiosincráticas, sino también de errores conceptuales dignos de ser corregidos para dar lugar al aprendizaje normativo).
4. El desarrollo de hipótesis ocurre por reconstrucciones, de conocimientos anteriores dando lugar a nuevas construcciones (así por ejemplo, el conocimiento sobre las palabras, las expresiones del lenguaje, la forma y el significado del signo).

Las hipótesis que hacen los niños:

- a) La primera hipótesis es “sirve para leer”, antes de comprender el modo de funcionamiento alfabético de la escritura, cuando diferencia dibujo de escritura. Una vez que sabe qué marcas gráficas “son para leer” elabora hipótesis sobre la combinación y distribución de las letras. Hacia los 4 años los niños dan alguna respuesta verbal, decimos que aquellos que responden a esta cuestión, saben que el texto tiene un potencial de intencionalidad comunicativa (Purcell-Gates, 1996).
- b) Otra hipótesis es sobre la forma específica de representar la escritura, la primera idea que tiene el niño no es la relación con los sonidos del lenguaje, sino con una categoría del lenguaje: los nombres. De acuerdo con las hipótesis infantiles iniciales, la escritura representa los nombres de los objetos y de las personas, se trata de una escritura de nombres; más tarde el pequeño hace diferencia entre la palabra y el objeto, puede usar los cambios sintácticos para hacer hipótesis sobre el significado de las palabras y diferenciar entre nombre sustantivo común y nombre propio.
- c) En el dominio de lo escrito, la información sintáctica sirve para distinguir entre designar un dibujo (en respuesta a la cuestión *¿qué es esto?*) y designar lo escrito con *el nombre de ese dibujo* (en respuesta a la cuestión *¿qué dice aquí?*). La sutileza de la hipótesis del nombre se muestra claramente en la diferenciación que los niños hacen entre dos preguntas: *¿qué es?* y *¿qué dice?* A la primera pregunta responden *un caballo*, a la segunda *caballo*.
- d) La tercera hipótesis consiste en diferenciar entre *lo que está escrito* y *lo que puede leerse* a partir de lo escrito. El niño es muy selectivo acerca de lo que se puede leer o escribir, inicialmente piensa que sólo nombres de objetos o de personas pueden estar

escritos, luego acepta que las palabras que representan acciones pueden ser escritas y posteriormente reconoce que las partículas gramaticales, tales como los artículos, preposiciones, pronombres, etcétera, puedan ser escritas de forma independiente. Llega un momento en que el niño intenta hacer coincidir la escritura y el enunciado oral, es el periodo de fonetización de la escritura, que se inicia con la búsqueda de correspondencia entre las letras y las segmentaciones silábicas de la palabra, donde a cada letra le corresponde una sílaba.

Desde los 4 años, los niños pueden reproducir narraciones y poesías escuchadas de los adultos, a los 5 años muchos niños pueden no sólo reproducir narraciones verbalmente, sino también dictarlas a un adulto o incluso escribirlas por sí mismos con los recursos textuales y las formas gráficas de compaginación propias de los textos. Teberosky (2002) señala que a esta edad los niños comienzan a mostrar un dominio del lenguaje y conocimiento del texto, ese conocimiento se pone de manifiesto en el tipo de lenguaje que seleccionan para reproducir el lenguaje escrito y en los medios de representación gráfica que utilizan para poner los textos en hoja o papel.

Está claro que el dominio del código alfabético no es lo único que se debe aprender de los textos escritos, los niños deben hacer esfuerzos para apropiarse de las estructuras lingüísticas y de las convenciones gráficas que se usan en los textos escritos y estos empeños pueden ser simultáneos a los intentos de comprender la correspondencia fonográfica.

Por otra parte, la construcción del procedimiento de separación de palabras gráficas en el texto junto con la construcción de éste como unidad son evidencias de que el dominio de la escritura y el lenguaje escrito no finaliza con el conocimiento de las correspondencias fonográficas, los niños deben también construir las unidades textuales y las convenciones gráficas de su delimitación; en sí el proceso del aprendizaje del lenguaje escrito en el que el niño genera las distintas hipótesis planteadas y comprende tres niveles (Ferreiro y Teberosky ,1979).

a) Diferenciación entre dibujo y escritura: Lo que permite al niño conceptualizar la escritura como objeto sustitutivo. En este nivel aparecen las hipótesis de variedad y cantidad.

b) Diferenciación progresiva de las escrituras.

c) Fonetización de la representación gráfica (que incluye el nivel presilábico y alfabético): En que el niño intente comprender la relación entre el todo y las partes, es decir, entre la cadena escrita y las sílabas y letras.

Ellis (1994) sintetiza los resultados de distintos trabajos en un modelo que incorpora una serie de etapas: (a) etapa precomunicativa, en la que los niños producen secuencias de letras elegidas al azar; (b) etapa semifonética, en la que las escrituras representan parte de los sonidos de las palabras; (c) etapa fonética, en la que todos los sonidos de las palabras están representados; (d) las etapas transicional y correcta, en las que los niños avanzan en el dominio de la ortografía.

De la misma manera, Vega (2003) adaptó las etapas de Fields y Spangler (2000, citados en Vega, 2003) del proceso de desarrollo del lenguaje escrito. En la Tabla 2.2 se pueden apreciar los niveles de las características de la escritura de los que hacen mención:

Tabla 2.2 Características de cada uno de los niveles en el Desarrollo de la escritura

Nivel	Características
1. Garabatos	Marcas al azar que no permiten diferenciar entre dibujo y escritura.
2. Dibujo	La ilustración cuenta la historia.
3. Repetitivo-lineal	Las marcas siguen una línea uniforme en tamaño y forma (parece letra cursiva).
4. Imita escritura convencional	Puede o no ser lineal, pero contiene elementos de palabras reales.
5. Formas memorizadas	Escribe nombres frecuentes e importantes para él (ej.: mamá, papá, su nombre).
6. Formas que parecen letras	Contiene elementos de letras reales. No más de dos formas similares seguidas.
7. Letras que corresponden a palabras	Cada letra que escribe representa una palabra. No hay correspondencia de sonido.
8. Principios cuantitativos	El número de letras es significativo, representa hipótesis acerca del número de letras necesarias para una palabra. Las cosas grandes tienen nombres grandes.
9. Inicio de deletreo inventado	Refleja hipótesis de que las letras hacen el sonido de su nombre. Nombres de letras como sonidos.
10. Fonética simplificada	Una letra por palabra o por sílaba, solo sonidos principales, pocas vocales.
11. Deletreo inventado avanzado	Intenta regularizar la relación sonido-símbolo, usa vocales. Empieza a poder leerse.
12. Deletreo estándar	Autocorrección para igualar los modelos del deletreo estándar.

Tomando como base la Tabla 2.2, es posible concluir que los niños preescolares al enfrentarse con textos están teniendo experiencias de lectura y escritura, al mismo tiempo que van desarrollando estrategias cognoscitivas para abordar los textos, las cuales les permiten adquirir conocimiento del lenguaje escrito e iniciar la escritura antes de tener instrucción escolarizada.

El aprendizaje que van teniendo los niños sobre la lectura y la escritura implica el desarrollo de habilidades lingüísticas a nivel oral y escrito, y también entre el lenguaje oral y escrito existen relaciones que se detallan en el apartado siguiente.

Relaciones entre las habilidades del lenguaje oral y escrito para el desarrollo de la lectura y la escritura

Las aportaciones de Garton y Pratt (1991) señalan dos razones por las que el lenguaje oral y escrito deben examinarse conjuntamente: En primer lugar, nos dicen que el desarrollo del lenguaje escrito depende del desarrollo del lenguaje oral y a su vez, la adquisición de las habilidades relacionadas con la lengua escrita inciden en el lenguaje oral, de esta forma nuevas funciones y estructuras pueden aprenderse en la lengua escrita y además ser adoptadas en la lengua oral.

En este proceso desempeña un importante papel la conciencia metalingüística. Para que una habilidad se considere metalingüística el sujeto no sólo debe ser capaz de reflexionar sobre el lenguaje y centrar la atención en él, sino que debe tener además alguna apreciación de que es sobre el lenguaje que se está reflexionando. Garton y Pratt (1991) se preguntan hasta qué punto puede identificarse la experiencia que tienen los niños cuando discuten en la escuela el número de letras que contiene una palabra o cuando quieren colocar un cartel y dicen: *este letrero es fácil porque sólo tiene tres letras*. En ambos casos se muestra que las personas poseen la capacidad de hacer explícitos determinados aspectos de la estructura del lenguaje, como es el número de letras.

Las mismas autoras consideran que la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje es anterior a la enseñanza de la lectura, puede surgir de forma espontánea e inicialmente no se relaciona necesariamente con un control deliberado.

En segundo lugar, se refieren al hecho de que el aprendizaje del lenguaje oral y escrito es en cierto modo similar; suele argumentarse, nos dicen, que el aprendizaje de la lengua oral es más natural, pero ellas consideran esta afirmación demasiado general e incluso equivocada.

Tanto en el lenguaje oral como con el escrito, el niño requiere ayuda habitualmente de personas adultas; aunque los mecanismos para el desarrollo pueden ser diferentes, un ingrediente vital para facilitar el desarrollo de la lectura y la escritura es el interés del adulto preparado para ayudar al desarrollo del lenguaje oral o escrito del niño interactuando con él (Vega, 2006).

En suma, los adultos aportan apoyo y guía permitiendo al niño tomar parte activa en su proceso de aprendizaje del lenguaje. Todo esto no significa, sin embargo, que el lenguaje oral y escrito puedan ser iguales, existen diferencias entre ellos al menos en tres ámbitos: la forma, la función y el modo de presentación:

Por lo que se refiere a la forma, el lenguaje oral es efímero, ocurre en tiempo real y ha de ser escuchado. Por el contrario, el lenguaje escrito es más permanente, espacial y visual.

Las diferencias funcionales se relacionan con *cuándo* y *dónde* es apropiado utilizar el lenguaje oral o escrito.

Existen diferencias en las estructuras gramaticales que se utilizan en uno u otro caso y además la *cohesión del discurso* se logra de forma diferente en ambos. En este último caso, hay que destacar los patrones de entonación utilizados en el lenguaje oral que se acompaña de gestos, instrumentos paralingüísticos, etc.

Finalmente es de gran relevancia el papel que desempeñan en el lenguaje las convenciones lingüísticas.

Sobre esta relación del lenguaje oral y escrito Ong (1996) tiene una expresión clara que se cita a continuación:

La oralidad no es un ideal, y nunca lo ha sido. Enfocarla de manera positiva no significa enaltecerla como un estado permanente para toda cultura. El conocimiento de la escritura abre posibilidades para la palabra y la existencia humana que resultarían inimaginables sin la escritura... Asimismo, la oralidad nunca puede eliminarse por completo: al leer un texto se le 'oraliza'. Tanto la oralidad como el surgimiento de la escritura a partir de la oralidad son necesarias para la evolución de la conciencia (p.169).

En esta cita se observa cómo hay una relación entre el lenguaje oral y escrito en la que se involucran procesos cognoscitivos que se modifican y evolucionan haciéndose más estructurados, tal es el caso del pensamiento. De esta manera cuando el niño además de usar el lenguaje oral para comunicar y expresar, lee cuentos con adultos amplía su vocabulario, conoce más palabras, está en contacto con sonidos y empieza a descontextualizar su lenguaje. Cuando el adulto hace preguntas donde no solo se recupera información del texto sino que le permiten al niño hacer inferencias o relacionar la historia con sus conocimientos o vida cotidiana, también se empiezan a transformar las estructuras cognoscitivas.

Sobre este orden de ideas, se tiene evidencia empírica de las relaciones entre habilidades específicas del lenguaje oral y el lenguaje escrito, así como las relaciones que existen entre habilidades lingüísticas orales y el desarrollo de la lectura y escritura en preescolares; las cuales se exponen en el siguiente apartado.

Habilidades lingüísticas orales

Las investigaciones que estudian las habilidades lingüísticas orales en preescolares se han enfocado principalmente al examen de la forma -fonología y sintaxis-, algunas otras se enfocan al análisis del contenido –semántica– y otras más a su uso –pragmática– (Pérez, 1995). Estas directrices se han ido complementado y enriqueciendo al incursionar en el estudio del grado en que ciertas habilidades lingüísticas orales predicen de manera significativa el reconocimiento de palabras y la comprensión de la lectura, una muestra de esto es la investigación de Muter, Hulme y Snowling (2004), quienes realizaron un estudio longitudinal con duración de 2 años en el que participaron 90 niños británicos que iniciaban la escuela a la edad de 4 años 9 meses. El objetivo de la investigación fue identificar los niveles de predicción que poseen las habilidades fonéticas tempranas, conocimiento de la letra, habilidades gramaticales y conocimiento del vocabulario sobre el reconocimiento de palabras y la comprensión de la lectura. Los resultados mostraron que las habilidades fonéticas, gramaticales y del vocabulario predicen de manera relevante la forma en que se desarrollan las habilidades tempranas de la lectura.

A continuación se presenta la tendencia que ha seguido el estudio de la forma y el contenido de las habilidades lingüísticas orales, se omite la dimensión pragmática o de uso debido a que, según Garton y Pratt (1991) y Owen (2003), en los niños preescolares ésta no se relaciona fuertemente con la escritura por ser una dimensión compuesta de habilidades que permiten a los individuos encontrar inconsistencias en los textos, lo que demanda un nivel de comprensión que los niños preescolares aún no están en posibilidades de alcanzar ya que su contacto con la lectura y escritura es inicial.

Dimensión de forma

Un componente formal del lenguaje es la fonología, se refiere a las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla llamados fonemas, que son las unidades más pequeñas que pueden reflejar una diferencia de significado y se clasifican según sus propiedades acústicas, la forma en que se producen y su lugar de articulación.

Si los niños han de dominar los procesos de lectura y escritura, deben ser capaces de aprender a manipular los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, es decir, los grafemas; a esta habilidad se le denomina conciencia fonológica y se define

por Jiménez y Ortiz (2007) como la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado.

La evidencia empírica revela que la conciencia fonológica es un factor predictor de la lectura y escritura exitosa (Stanovich 1982; Lonigan, Burgess, Anthony y Barrer, 1998; Bus y Ljzendoord, 1999; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh y Shanahan, 2001; Bravo Valdivieso, 2002). Además la investigación sugiere que el lenguaje oral en general puede contribuir al desarrollo de la lectura temprana a través de su influencia en el desarrollo de la conciencia fonológica (Cooper, Roth, Speece y Schatschneider, 2002).

Bravo Valdivieso (2002) dice que la conciencia fonológica es la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral (fonema inicial, fonema final, secuencias), así como la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre el lenguaje oral, tales como identificar palabras que riman, segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas o efectuar inversión de secuencias fonémicas.

Por su parte Garton y Pratt (1991) indican que el desarrollo de la conciencia fonológica inicialmente se da a través del desarrollo de la rima, la cual es una experiencia temprana que se favorece en el jardín de niños. Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, los niños de tres años pueden clasificar las palabras sobre la base de si riman o no, esto indica una capacidad para reconocer los sonidos comunes que aparecen en algunas palabras. La aparición en el habla de palabras que riman cerca una de la otra puede desencadenar una reflexión espontánea sobre los sonidos de las palabras, esto llevará al niño a centrarse en la similitud entre las palabras y en sus diferencias.

Cuando se consideran las palabras monosílabas, es más fácil para los niños de preescolar atender a las partes del final de las palabras que son iguales (las rimas idénticas); así el niño obtiene el acceso a los fonemas individuales, es decir, los inicios. Desde este punto, la reflexión deliberada sobre los fonemas se puede extender a otros fonemas de las palabras hasta que el niño es capaz de llevar a cabo la segmentación fonémica al nivel requerido en las tareas que impliquen conciencia fonológica.

En cuanto a la segmentación de palabras, su habilidad conlleva la *conciencia segmental*, que se refiere a descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, en cuanto son expresiones acústicas

mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. En el aprendizaje de la lectura el desarrollo de la *conciencia segmental* es como *una interfase entre las instrucciones del profesor y el sistema cognoscitivo de los niños*, necesaria para aprender a analizar la correspondencia grafema-fonema.

Las características fonológicas del lenguaje en cuanto a la *sílaba* afectan a las habilidades de segmentación, según Herrera y Defior (2005), la conciencia silábica y la intrasilábica también son parte de la conciencia fonológica: La primera consiste en el conocimiento de que las palabras se componen por unidades fonológicas discretas; la segunda es la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábico de principio, llamado *ataque*, *cabeza* u *onset* y la intrasilábica de *final* o *rima*. Así pues, el ataque o cabeza está constituido por la consonante o bloque de consonantes iniciales (/fl/ en flor) y la rima está formada por la vocal y las consonantes siguientes (/or/); a su vez, la rima está constituida por el núcleo vocálico (/o/) y la coda (/r/).

La evidencia empírica señala que el desarrollo de la rima y la segmentación como parte de la conciencia fonológica son mejor realizadas por los niños preescolares, además de que son predictoras de la lectura y escritura. (Bradley y Bryant, 1991; Herrera y Defior, 2005; Alejandro et al., 2006).

Sobre esta misma línea, en el caso de niños hispanos, Vernon (1998) muestra cómo la conciencia fonológica tiene una evolución estrechamente relacionada con el desarrollo del conocimiento de la escritura, dicha evolución va del reporte silábico a la segmentación de la segunda sílaba hasta llegar a la segmentación fonológica; asimismo, la presencia de la escritura en las tareas de segmentación produce un incremento de respuestas más analíticas, siendo congruente con los estudios en Chile, España y los países de habla inglesa.

Dimensión de contenido

La dimensión de contenido representa a la semántica del lenguaje, es así como Owens (2003) llama al proceso de dar significado a objetos y eventos significativos a través del uso de palabras y oraciones; éste incluye dos componentes relevantes para las destrezas lectoras como son el conocimiento de palabras y la habilidad para emplearlas en contextos adecuados.

Un buen vocabulario permite que el niño cuente con una red de asociaciones entre conceptos, lo que facilita la decodificación y recuperación de palabras debido a la rápida disponibilidad de

mediadores verbales (Villiers y Villiers, 1978; Owens, 2003). Asimismo, la capacidad de nominación, es decir la habilidad para evocar y nombrar rápidamente palabras, junto con la habilidad para clasificar palabras en categorías, son habilidades semánticas necesarias para lograr una buena lectura.

En este sentido los estudios sobre vocabulario y conocimiento de palabras refuerzan la concepción de que el niño aprende la relación entre significante y significado en un determinado contexto: primero, capta el rasgo más general de las palabras, para posteriormente ir adquiriendo los rasgos más específicos hasta completarlos de acuerdo con el lenguaje adulto (Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000; Puyuelo, 2003).

Por otro lado, desde que comprende y usa una palabra en un contexto dado, hasta que es capaz de dominar los rasgos de esa palabra y usarla en otros contextos, existe una progresión léxico-semántica significativa del desarrollo lingüístico del niño. El procedimiento que emplea para las adquisiciones léxico semánticas forma parte del procedimiento general para todo el aprendizaje del lenguaje: (a) su tendencia a imitar el vocabulario del adulto, (b) su capacidad para crear palabras y dotarlas de significado.

Roth, Speece y Cooper (2002) señalan que la capacidad semántica, es decir, las definiciones de las palabras orales, predice la comprensión lectora de los niños de 2do grado de kindergarten, concluyendo que el paso previo de las habilidades semánticas predice la comprensión de lectura y que las diferencias en las competencias lingüísticas orales en la lectura temprana varían en función del dominio del lenguaje y las habilidades de lectura.

Entre los factores importantes que favorecen el desarrollo del lenguaje oral en los niños preescolares, está el que estén expuestos a un vocabulario variado (Dickinson, 2003), esto es posible a través de las conversaciones con adultos y pares con los que usan su léxico, lo cual les ayuda a ampliarlo en experiencias de alfabetización temprana.

La riqueza del vocabulario en edad preescolar funge un papel importante, la evidencia apunta a afirmar que los niños en edad escolar que tuvieron educación preescolar alcanzan puntajes significativamente más altos en la evaluación del vocabulario receptivo que aquellos niños que no cursaron el nivel preescolar (García, Sánchez y Pavón, 2006). Estos resultados dan un valor importante a la educación preescolar, ya que el ambiente de ésta permite ampliar el vocabulario del niño favoreciendo el desarrollo del lenguaje, así lo apuntan los autores al confirmarse que las representaciones del léxico que se presentan en la infancia tardía son resultado del tamaño del

vocabulario de los años preescolares, debido a que en esa época existe un aumento sustancial del tamaño del vocabulario de los niños.

Por otra parte se ha manifestado que el reconocimiento de palabras no solo se da en función de los elementos acústicos, sino también en relación a la familiaridad que tienen los niños con su vocabulario; dicha familiaridad redundante en una buena habilidad en la segmentación de las palabras y esto a su vez repercute en una lectura exitosa (Amanda, 1993).

En la misma línea, en los estudios de seguimiento de niños de preescolar a último grado de primaria (Dickinson, 1994; 2001), se supone que la frecuencia de las experiencias de los niños usando el lenguaje en situaciones que requirieran habilidades lingüísticas descontextualizadas, predicen fuertemente el desarrollo en la alfabetización temprana. Los resultados señalan que al evaluar el vocabulario receptivo de los niños, su habilidad narrativa, el conocimiento de las letras, la lectura y la escritura, así como comprensión fonética, se encontraron tres dimensiones en las experiencias tanto en el aula como en la casa de los niños de edad preescolar, que se relacionan con su éxito en el proceso de alfabetización al final del kindergarten: (1) vocabulario variado, (2) discurso extendido, (3) ambientes intelectualmente propicios. Además, al evaluar la lectura y habilidades de lenguaje a lo largo de la escuela primaria y en la escuela secundaria, el autor encontró una correlación muy fuerte entre las habilidades del niño en el kindergarten y sus evaluaciones al final del séptimo grado escolar.

Con respecto al reconocimiento de palabras, es decir, la habilidad para emplear las palabras en contextos adecuados, también hay evidencia de que los niños que tienen mejores destrezas de reconocimiento de palabras en primer año de primaria, tienen hábitos de lectura fuera de la escuela (Leppänen, Aunola y Nurmi, 2005).

Habilidades del lenguaje escrito: conocimiento del lenguaje escrito y escritura inicial

Sulzby y Teale (1991, citados en Saint-Laurent, Giasson y Couture, 1997) dicen que la alfabetización inicial es un conjunto de habilidades y conocimientos iniciales con respecto del lenguaje escrito que se observan en los pequeños entre el nacimiento y el momento en que los niños escriben y leen convencionalmente.

En lo que respecta a investigaciones en México, Vega (2006) ha estudiado la alfabetización de los niños como el conocimiento del lenguaje escrito y el desarrollo de la escritura del niño. El primero implica saber “que es para leer”, las funciones del lenguaje escrito y las características

del lenguaje escrito. Algunos estudios (Sulzby y Teale, 1991, citados en Saint Laurent et al., 1997; Vega, 2002; 2006; Vega y Macotela, 2007) señalan que el conocimiento del lenguaje escrito de los niños implica diferenciar entre el lenguaje oral y escrito, la dirección de la lectura, la comprensión de lo que es una letra, una palabra y una oración, el uso adecuado de los libros, los distintos usos del lenguaje escrito, la búsqueda de significado en los textos y el reconocimiento de algunas palabras.

Por su parte, Dahl y Freepon (1995) encontraron que los niños son conscientes del lenguaje escrito e inician sus jornadas como lectores y escritores participando en actividades relacionadas con la lectura en casa, igualmente, estas autoras encontraron que estos conocimientos se relacionan con el desempeño posterior del aprendizaje de la lectura.

Vega (2002) halló que los pequeños son capaces de identificar algunas letras, no así palabras, y conocen algunos de los convencionalismos del lenguaje escrito, por ejemplo, en el uso adecuado de los libros es el texto quien lleva el mensaje y la dirección de la lectura; pero hay otros conocimientos que requieren mayor contacto con el lenguaje escrito para poder construirse, por ejemplo, el uso de los signos de puntuación y la escritura formal de palabras, ya que la totalidad de los niños de su estudio se encuentra aún en niveles previos a la escritura convencional, entre los 3 y 5 años de edad; por otro lado, sobre el establecimiento de relaciones entre símbolos y sonidos, así como la decodificación de las palabras, ningún niño fue capaz de identificar una palabra, sin embargo, muchos de ellos las identificaban como unidades de significado al inventar palabras cuando se les presentaban éstas como estímulos.

El conocimiento que tienen los niños del lenguaje escrito ha sido comprobado por estudios diversos, en los que se pide a los pequeños que narren un evento que vivieron en el pasado y que lean un cuento. El resultado es que los niños, aun cuando no son capaces de leer convencionalmente, muestran conocimiento del lenguaje escrito porque hacen distinciones entre la narración y la lectura en el vocabulario, así como sintaxis y grado de descontextualización (Purcell-Gates, 1988; 1991; 1992).

Los estudios de Purcell-Gates evidencian la relación que existe entre el lenguaje oral y escrito, cuestión que ya han mostrado estudios donde habilidades lingüísticas orales en preescolares, como la conciencia fonológica, predicen mejor Alfabetización Emergente o el aprendizaje exitoso de la lectura y escritura en años escolares. Sin embargo, el conocimiento del lenguaje escrito también influye en el desarrollo del lenguaje oral, como ya señaló Chomsky (1972)

cuando investigó la adquisición de estructuras sintácticas complejas en niños de seis a diez años de edad y documentó que la exposición al texto escrito con estructuras sintácticas complejas, influye en las habilidades lingüísticas orales, independientemente del nivel de inteligencia de los niños.

Sobre la misma línea de Chomsky (1972), González y Delgado (2006), en un estudio longitudinal con niños más pequeños de cuatro a siete años de edad, analizaron la influencia del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en el desarrollo del lenguaje oral a través de un programa de intervención psicoeducativa, cuya finalidad fue fomentar sistemáticamente el desarrollo psicolingüístico y priorizar la lectura y escritura en el currículum escolar desde edades tempranas.

Los resultados obtenidos mostraron mejores puntuaciones en lenguaje oral a lo largo de todas las evaluaciones en los niños entrenados con el programa de intervención en lenguaje escrito que en el grupo de sujetos a los que se les aplicaron los objetivos curriculares oficiales. Por otro lado, comprobaron un mayor avance cuanto más periodos de intervención recibieron los niños. Estos resultados demuestran la eficacia a corto y largo plazo de instruir en lenguaje escrito desde edades tempranas, ya que con ello se mejora el desarrollo del lenguaje oral.

En otros estudios donde se incluye el análisis del lenguaje escrito con el lenguaje oral y más habilidades, Tunmer, Herriman y Desdale (1988) analizaron las habilidades metalingüísticas en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura en niños de primer grado. Las mediciones de las variables se hicieron al inicio y al final de ciclo escolar, sus conclusiones fueron que la habilidad de los niños para adquirir habilidades metalingüísticas de bajo nivel depende en parte de su nivel de pensamiento concreto operacional y que en las etapas iniciales de aprender a leer, la habilidad metalingüística los ayuda a descubrir la intención criptoanalítica, es decir, que se puede proyectar el lenguaje escrito en ciertas características estructurales del lenguaje oral, de la misma manera que ayuda a descubrir las correspondencias de grafema-morfema. Finalmente este estudio sugirió que cierto nivel mínimo de alerta fonológica y sintáctica juega un papel más importante en la lectura temprana que la conciencia pragmática.

Shatil, Share y Levin (2000) examinaron las relaciones entre la escritura en preescolar y el primer grado escolar. En dicha investigación se encontró que la escritura en preescolar predice satisfactoriamente el descifrado, el deletreo y la lectura de comprensión que el niño alcanza en el primer año de la escuela.

Los estudios mencionados muestran cómo existe una relación entre el lenguaje oral y escrito, en especial si se entiende la lectura y escritura como un proceso del lenguaje, entonces los estudios indican cómo ciertas habilidades lingüísticas orales favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura, como la conciencia fonológica en sus niveles de rima y segmentación o en la dimensión de contenido semántico, el vocabulario y su papel predictor para mejores lectores.

Así mismo, la lectura y la escritura como un proceso del lenguaje, su desarrollo estará continuamente relacionado, como se ha mostrado en las investigaciones expuestas, tanto del lenguaje oral hacia el escrito, como del escrito hacia el oral.

MÉTODO

CAPÍTULO 3

Planteamiento del problema

El estudio de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares, guarda relevancia a nivel social y a nivel de investigación para el cuerpo de conocimientos de la Psicología.

A nivel social la lectura y la escritura hoy en día implican una responsabilidad social que está asociada de la infancia a la vida adulta y es un proceso que tiene lugar tanto dentro como fuera de la escuela, que debe centrarse en el aprendizaje y tener un sentido de funcionalidad. Su meta incluye la adquisición, el desarrollo y uso efectivo de la alfabetización, además es un proceso de aprendizaje que dura y se perfecciona a lo largo de toda la vida, como desarrollo de la expresión y la comunicación tanto oral como escrita, con una visión del lenguaje como totalidad, es decir, tomando en cuenta el hablar, escuchar, leer, escribir (Torres, 2000). La lectura y la escritura son relevantes socialmente porque permiten a las personas adquirir otros conocimientos y sin importar la edad, las personas deben tener acceso a ellas, incluidos los niños más pequeños que aún no tiene instrucción formal de la educación primaria, es decir, niños preescolares.

En el “Programa de Educación Preescolar”¹ se consideran competencias en las que se debe formar a los niños, dejando ver una concepción en la que desde los años preescolares se deben favorecer el desarrollo de habilidades del lenguaje oral como escrito y que están vinculadas al aprendizaje de la lectura y la escritura.

De tal manera que este programa está enfocado al establecimiento de competencias, pensado bajo una filosofía en la que se considera que el niño preescolar debe vivir experiencias en las que participe y aprenda a través de la manipulación de materiales y use su léxico. El programa incluye los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas.

¹ En el momento de hacer esta tesis se revisó el plan que estaba vigente, el PEP 2004, SEP. Actualmente se implementa el plan de estudios 2011. <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/start.php?act=rieb>

- Desarrollo físico y salud.

En cuanto al desarrollo del lenguaje oral y escrito se espera que en la educación preescolar los niños vivan experiencias donde:

- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, amplíen su vocabulario y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

De esta forma el programa 2004 reconoce que los niños llegan con cierto conocimiento del lenguaje oral y escrito, que han desarrollado en su casa y se espera que en el jardín de niños su vocabulario se amplíe y le permita referenciar no sólo eventos presentes sino pasados, tratando que su lenguaje sea más específico y preciso. En lo que respecta al lenguaje escrito, se espera que los niños tengan conocimiento que las marcas gráficas dicen algo.

En específico dentro del lenguaje oral y escrito en el programa de educación preescolar se pretende cubrir las competencias que se pueden ver en la Tabla 3.1:

	Lenguaje Oral	Lenguaje Escrito
COMPETENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. • Utiliza el lenguaje oral para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. • Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. • Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. • Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. • Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto con ayuda de alguien. • Identifica algunas características del sistema de escritura. • Conoce algunas características y funciones del texto literario.

La forma en la que el programa de educación preescolar organiza el campo formativo de Lenguaje y Comunicación denota una concepción del aprendizaje de la lectura y escritura diferente que ya se ha definido en teorías como la “Emergent Literacy” o “Alfabetización Emergente” (Sulzby, 1985; Clay, 2001), la Psicolingüística y la “Filosofía del Lenguaje Integral” con Goodman (1986). Bajo estas posturas se sostiene que el preescolar comienza a desarrollar

lectura y escritura de manera no convencional desde los contextos familiares y que en la escuela se formaliza el aprendizaje de las habilidades que comenzaron a hacerse presentes en la lectura de cuentos en casa o escribiendo su propio nombre.

A nivel de investigación, en términos metodológicos, actualmente se han seguido dos enfoques del estudio de las habilidades lingüísticas orales y escritas: los estudios trasversales y los longitudinales. Los estudios trasversales se han interesado en establecer diferencias entre la conciencia fonológica, el vocabulario y la lectura en niños con características particulares, por ejemplo con sordos con implantes cocleares y niños sin sordera (Johnson y Goswami, 2010) o entre niños con y sin problemas de lenguaje (Coloma, Cárdenas y De Barbieri, 2005).

También se ha probado la efectividad de intervenciones para promover la conciencia fonológica, como el uso de una proyección dinámica sobre el conocimiento fonológico para predecir el riesgo de problemas de lectura en los niños de preescolar (Sittner y Catts, 2011), y se han comparado los métodos para evaluar la conciencia fonológica (Thatcher, Wagner, Torgesen y Rashotte, 2011). Otros estudios proponen la instrucción explícita en conciencia fonológica, la cual consideran es efectiva para ayudar a los niños en la adquisición de la lectura y escritura (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh y Shanahan, 2001).

En el caso de los estudios longitudinales, el análisis de las habilidades lingüísticas orales y escritas se ha centrado en establecer los predictores de la lectura, como la velocidad de nombrar palabras y el procesamiento fonológico a través de modelos de regresión, el conocimiento de las letras (Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998; Muter, Hulme y Snowling, 2004; Aguilar, Navarro, Menacho, Alcalé, Marchena y Ramiro, 2010), el vocabulario (Dickinson, 1994; 2001; 2003), tanto el receptivo y el expresivo (Wise, Sevcik, Morris, Lovett y Wolf, 2007).

Los aportes de estas investigaciones han arrojado hallazgos importantes, sin embargo, han olvidado un aspecto relevante, el análisis del proceso del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares.

Partiendo del supuesto que el lenguaje oral y escrito se relacionan y desarrollan concurrentemente, que la lectura y la escritura no se adquieren en un momento estático, sino que las precede un proceso de Alfabetización Emergente donde se van desarrollando habilidades del lenguaje oral y del escrito (Garton y Prat, 2001) es que surgió el interés de esta investigación, la cual se centró en conocer los patrones de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas, entendidos como las pautas de cambio en la evolución de las variables, a través de un

modelo² observado en el desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños preescolares. La relevancia de buscar estas pautas de cambio es que los patrones o modelos que se deriven del análisis de los hallazgos permitirán, como señala Sidman (1978), encontrar las regularidades, variaciones y la dirección en el fenómeno estudiado, así como posibilitar la generalización de dichos hallazgos con un modelo matemático.

Tomando como base los planteamientos previos, *la pregunta principal de investigación* que surgió fue:

¿Cuál es el patrón de desarrollo de las habilidades del lenguaje oral y las del lenguaje escrito en niños preescolares?

Así mismo, con base en la literatura revisada, como la “Filosofía del Lenguaje Integral” que considera que el hablar, el escuchar, el leer y el escribir de los niños se da como un desarrollo concurrente de manera natural; también supone que el lenguaje oral y escrito se relacionan y qué habilidades del lenguaje oral predicen el lenguaje escrito, pero sin resolver cómo es que se relacionan y predicen en el continuo del proceso al que pertenecen, también se preguntó:

¿Cuáles son las relaciones entre las habilidades del lenguaje oral y las habilidades del lenguaje escrito en niños preescolares que se dan en el proceso de desarrollo de dichas habilidades?

¿Cuál es el grado de predicción que tienen las habilidades del lenguaje oral sobre las habilidades del lenguaje escrito dentro del proceso en el que se desarrollan?

Objetivos e hipótesis

De estas preguntas se desprende como objetivo general:

Identificar, describir y explicar el patrón de desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte, así como establecer sus relaciones y grados de predicción.

² Para esta tesis la búsqueda del modelo fue de naturaleza cuantitativa mediante la identificación de la función matemática que mejor explique la manera en que se desarrollan las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares.

Los objetivos específicos que guiaron las acciones de investigación de este proyecto fueron:

- I. Identificar, describir y explicar el patrón de desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte.
- II. Establecer las relaciones que existen entre las habilidades del lenguaje oral y el lenguaje escrito dentro del proceso de desarrollo lingüístico de niños preescolares.
- III. Establecer el grado de predicción que las habilidades del lenguaje oral tienen sobre las habilidades del lenguaje escrito dentro del proceso de desarrollo lingüístico de niños preescolares.

Las hipótesis fueron:

- I. Las regularidades, variaciones y la dirección del patrón del lenguaje oral y escrito variarán en función de la edad de los niños preescolares.
- II. Existe relación positiva entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito en niños preescolares.
 - i. Existe relación positiva entre las dimensiones del lenguaje oral con la Conciencia fonológica y contenido con el Vocabulario y las dimensiones del lenguaje escrito en cuanto al Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura en niños preescolares.
- III. El lenguaje oral predice el lenguaje escrito que desarrollan los niños preescolares.
 - i. La Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen el Conocimiento del lenguaje escrito que desarrollan los niños preescolares.
 - ii. La Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen el Desarrollo de la escritura en los niños preescolares.

Delimitación y definición conceptual de las variables

Después de la revisión teórica que permitió profundizar en el marco de la investigación y la revisión empírica del tema de interés, se posibilitó la identificación de variables y su conceptualización.

Los criterios que se tomaron para seleccionar como variables de este estudio las habilidades lingüísticas orales y del lenguaje escrito fueron dos: (1) el sustento teórico y empírico que argumenta que las habilidades analizadas son las que desarrolla el niño preescolar y (2) el impacto que dichas habilidades tienen en el desarrollo de la Alfabetización Emergente y las experiencias que tiene el niño de preescolar con el mundo alfabetizado.

Bajo estos criterios fue posible la delimitación del campo de análisis de las habilidades lingüísticas propias del niño preescolar, según las habilidades específicas que la teoría y la investigación muestran que se relacionan o predicen la lectura y la escritura.

Variables de las habilidades lingüísticas orales

Dimensión de Forma: Conciencia Fonológica. Capacidad de detectar o manipular los sonidos del lenguaje oral. Implica la conciencia del fonema, como la capacidad de manipular los sonidos individuales (fonemas) en letras (Jason, Jeffrey, McDonald y Francis, 2006). Esta entidad está conformada por diferentes niveles de conciencia fonológica, en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación por parte del niño, en el caso del preescolar los niveles son:

- Conciencia léxica: Es la habilidad de manipular las palabras dentro del contexto de una frase segmentándolas.
- Conciencia intrasilábica: Se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de *onset* y *rima*. El onset es una parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes inicial o intermedia. La otra parte de la sílaba es la rima, formada por vocal y consonante, a su vez la rima está constituida por un núcleo vocálico y la *coda*.
- Conciencia silábica: Se entiende por la habilidad de segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra. Ejemplo: aislar sílabas y fonemas, omitir sílabas y fonemas, contar sílabas y reconocer palabras descompuesta en sílabas.

- Conciencia fonémica: Es la habilidad lingüística que implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas, que son fonemas (Ball, 1993).

Dimensión de Contenido: Vocabulario. Es el proceso mediante el cual se organizan y se relacionan los objetos, las palabras y sus significados, permitiendo comprender el significado de las palabras y sus combinaciones (Owen, 2003). Es el elemento material de la lengua, así como el elemento molecular del lenguaje. En el área educativa es una competencia que permite al individuo dominar el campo lingüístico mediato e inmediato de la sociedad en donde se desenvuelve, que le permite a su vez enriquecer sus experiencias de fondo y forma al lograr alcanzar un sistema personal de comunicación válido, psicológicamente adecuado y culturalmente fecundo.

Tomando en consideración esta definición conceptual, las dimensiones a evaluar del vocabulario en esta investigación fueron como las define Gardner (1987):

- Vocabulario receptivo: La amplitud del léxico decodificado o la habilidad que tiene el niño para comprender las expresiones del lenguaje, es decir, el vocabulario receptivo de un niño consiste de palabras que él entiende cuando las oye o las lee.
- Vocabulario expresivo: La amplitud del léxico codificado, a través de identificar la habilidad que tiene el niño para expresar ideas, es decir el vocabulario expresivo de un niño consiste en las palabras que él usa cuando habla.

Variables de las habilidades lingüísticas escritas

Conocimiento del lenguaje escrito. Dominar las funciones que cumple el lenguaje escrito y saber cómo participar en su uso sin haber recibido instrucción directa, este conocimiento es tácito ya que el niño preescolar no puede explicar reglas ortográficas o gramaticales. Incluye aspectos como identificación de letras, conceptos relacionados con el texto impreso, vocabulario de escritura, muestra de escritura y dictado (Clay, 2001).

Desarrollo de la Escritura. La escritura es la expresión gráfica del lenguaje. En el preescolar es un proceso que inicia en la discriminación del dibujo y la escritura y evoluciona a la fonetización de la representación gráfica, incluye el nivel presilábico y alfabético, en el que el niño intenta comprender la relación entre el todo y las partes, es decir, entre la cadena escrita y las sílabas y letras (Ferreiro y Teberosky, 1979; Fields y Spangler, 2000; citados en Vega, 2003).

El diseño de la investigación

La forma en que se recolectó la información estuvo estrechamente ligada con la naturaleza longitudinal de los fenómenos de las ciencias del comportamiento, se partió de la suposición de que es común que resulten frágiles los conocimientos científicos cuando estos se construyen teniendo como soporte los fenómenos como eventos estáticos y por consiguiente, estables en el tiempo. Así pues, a partir de esta concepción, con esta investigación se buscó tener un acercamiento al estudio de las habilidades lingüísticas orales y escritas no como eventos estáticos, sino como eventos dinámicos.

Conforme a esta visión, este proyecto de investigación del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y habilidades del lenguaje escrito se centró principalmente en el estudio del proceso que siguen, observándolas en diferentes momentos en el tiempo e identificando el patrón histórico seguido por los diferentes estados de transición, con el propósito de que esta información obtenida pueda utilizarse en la predicción, tanto de las habilidades del lenguaje oral como del escrito.

El diseño de esta investigación se centró principalmente en mostrar los cambios en el tiempo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en función de la edad de niños entre 3 años 6 meses y 5 años 11 meses, lo que le otorga la propiedad de ser un *estudio de evolución ontogénico*.

Dada la dificultad de hacer un seguimiento minucioso de la forma en que se desarrollan las habilidades lingüísticas orales y escritas en los mismos niños a lo largo del tiempo, se decidió recurrir a la estrategia metodológica de plantear esta investigación recurriendo al uso de un *diseño longitudinal sectorial de cohortes* (Glenn, 1977; Menard, 1991; Nesselroade y Baltes, 1979) que es muy parecido al diseño multigrupo o funcional utilizado en la metodología experimental en donde se evalúa el efecto de diferentes niveles de una variable independiente cuantitativa sobre una variable dependiente. En este caso podrían ser los cambios que ocurren en las habilidades lingüísticas orales y escritas en función de los diferentes grupos de edad de los niños del estudio. La diferencia radica en que el diseño longitudinal sectorial de cohortes se basa en la selección de distintas muestras en cada nivel de la variable independiente, que en el caso de esta investigación fueron las diferentes edades de los niños.

El *diseño longitudinal sectorial de cohortes* se basó en la obtención de muestras independientes para cada nivel de la variable independiente, las cuales configuraron las cohortes

de observación. Así pues, en esta investigación se recolectó la información en diferentes cohortes de niños en cada nivel de edad. A simple vista se podría pensar que estudiar pautas de desarrollo en niños, observando muestras distintas en cada periodo, es una fragilidad metodológica, pero en realidad no lo fue, puesto que estos diseños ofrecen la posibilidad de analizar la información haciendo contraste de medias, además de probar la forma en que se desarrollan las habilidades lingüísticas orales y escritas conforme a la edad de los niños; esto permitió descubrir procesos, establecer regularidades e identificar las relaciones que se establecen entre el lenguaje oral y escrito en los niños de 3 años 6 meses a 5 años 11 meses.

De acuerdo al diseño de investigación longitudinal sectorial de cohortes las mediciones de las variables se hicieron tomando como punto de corte medio año para constituir los grupos en los que se observaron las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños, lo que dio un total de cinco puntos para hacer el análisis longitudinal, estos fueron suficientes para tener información de cómo se comportan los fenómenos en el tiempo (Menard, 1991). Las cohortes resultantes fueron:

Cohorte 1: niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses

Cohorte 2: niños de 4 años a 4 años 5 meses

Cohorte 3: niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses

Cohorte 4: niños de 5 años a 5 años 5 meses

Cohorte 5: niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses

La manera de seleccionar y asignar a los niños que participaron en la investigación se siguió un procedimiento que se describe en el apartado de selección de la muestra, dentro del capítulo de procedimiento.

Unidades de análisis

La unidad de análisis que se utilizó fue de tipo replicativa, puesto que los niños en donde se recolectó la información durante el tiempo que se llevó a cabo la medición longitudinal fueron diferentes, debido a que fue una unidad abstracta constituida por distintos niños en cada grupo de edad.

A pesar del hecho de que los casos no cumplieron con el requisito de ser una muestra representativa de una población, y como resultado de esto, la generalización externa de esta investigación, en su variante de generalización poblacional o estadística, sea un poco endeble, lo

anterior no debilita en lo absoluto la validez social de los hallazgos. En la actualidad, como señalan varios autores (Cook y Campbell, 1979; Arnau, 1984; Kratochwill, 1979; Yin, 1984), el investigador debe procurar que en sus estudios exista un balance preciso entre las distintas clases de validez, y no que se le dé mayor importancia a la selección aleatoria de la muestra, ya que habrá unos casos en donde ésta no contribuya en lo absoluto a fortalecer la relevancia teórica o práctica de la investigación.

Así pues, si el interés al desarrollar una investigación está en establecer el grado de validez de un paradigma, la atención se debe centrar en el nivel de generalización conceptual de dicho paradigma, para posteriormente establecer sus niveles de generalización a través de ambientes, especies, tiempo (mantenimiento), terapias, etcétera. Esta investigación estuvo dirigida a identificar el patrón histórico en que se desarrollan las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños,³ en este sentido el interés se centró en determinar los niveles de generalización temporal en función de los estados de transición en que se desarrollan las habilidades lingüísticas orales y escritas del niño.

Muestra

Los participantes fueron 302; 157 niñas y 145 niños que cursaban educación preescolar. Todos asistían a estancias infantiles del sector público dentro del Distrito Federal y la zona Metropolitana de la Ciudad de México. Provenían de hogares con ingresos entre los \$5,000.00 y \$9,000.00 y el promedio del nivel educativo de los padres fue bachillerato. Los niños participantes se asignaron a las cohortes de edad quedando un total de niños por cohorte como sigue:

Cohorte 1: niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses, $n= 54$

Cohorte 2: niños de 4 años a 4 años 5 meses, $n= 63$

Cohorte 3: niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses, $n= 58$

Cohorte 4: niños de 5 años a 5 años 5 meses, $n=77$

Cohorte 5: niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses, $n= 50$

Asimismo, se aseguró que los niños participantes de cada cohorte de edad compartieran de manera similar las variables atributivas de escolaridad de los padres, prácticas alfabetizadoras en

³ A través de identificar la manera en que se relacionan las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares.

casa y en el salón de clase (el procedimiento seguido se puede consultar en la sección de “Selección de la muestra” en el apartado de procedimiento).

Instrumentos

Se utilizaron diferentes instrumentos para la selección de la muestra y para la recolección de los datos para dar respuesta a las preguntas de investigación (fase 4, trabajo de campo), cada una de las pruebas utilizadas se describe en seguida.

Instrumentos utilizados para conformar la muestra

- *Lista Cotejable para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los niños* (Vega, 2008): Sirve para registrar observaciones que se hacen en el salón de clase preescolar, se conforma de dos secciones, de las cuales se aplicó solo la sección “Desarrollo del lenguaje”, donde se indaga si la maestra promueve el uso del lenguaje oral y escrito. Se compone de 17 reactivos (ver Anexo 1).
- *Lista de Cotejo de Actividades Alfabetizadoras* (Vega y Rangel, 2009): Sirve para registrar observaciones que se hacen en el salón de clase preescolar. La lista ahonda sobre al ambiente físico del salón, para saber si se cuentan con materiales para escribir, variedad de textos y si se realizan actividades de lectura (ver Anexo 2).
- *Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar* (Vega, 2001): Este cuestionario incluye preguntas respecto de las características socioeconómicas de los padres (ingresos, egresos y escolaridad) así como solicitud de autorización para observarlos durante la lectura de cuentos. Asimismo, a través de él se identifican los materiales de lectura. Para su calificación se cuenta el número de materiales mencionados. El puntaje máximo posible es el número de materiales citados por los padres. En la tercera sección del cuestionario se describen las actividades que se realizan cotidianamente en el hogar y que pueden promover la adquisición de la lectura y la escritura. Para su calificación se cuenta la frecuencia de cada actividad que se realiza en el hogar y que se incluye en el cuestionario; a mayor frecuencia se le da mayor puntaje, siendo 6 el puntaje máximo para cada reactivo, con un total de 15 reactivos, el puntaje máximo posible para las actividades es de 90 (ver Anexo 3).

Instrumentos utilizados para el trabajo de campo

Una vez seleccionados los niños participantes, para evaluar las habilidades lingüísticas se utilizó la “Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares” que fue diseñada y calibrada para esta investigación, cuenta con pruebas para evaluar la dimensión de forma y contenido del lenguaje oral, así como para el conocimiento del lenguaje escrito y desarrollo de escritura por parte del lenguaje escrito. Se puede aplicar a niños de 3 años 6 meses a los 5 años 11 meses. A continuación se describen cada una de las pruebas que contiene.

Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares

Pruebas de la dimensión de forma: Conciencia fonológica

La evaluación de la conciencia fonológica se hizo con cuatro pruebas:

- *Segmentación léxica*: En este nivel se le presentan al niño oraciones a nivel oral, donde debe reconocer el número de palabras que están contenidas en la oración, ayudándose, para el recuento, de los dedos de la mano o palmadas.
- *Conciencia intrasilábica*: consiste en que el niño identifique que las palabras suenan igual o diferente, al final cuando riman y al principio cuando es onset.
- *Conciencia silábica*: Todas las tareas de conciencia silábica están basadas en PSL.
 - *Aislar sílabas y fonemas*: Consiste en buscar en series de dibujos, los que en su nombre contengan. El fonema vocálico emitido por el examinador en posición inicial (v.g., /i/ en dibujos de un indio, reloj, pipa, grifo) y final (v.g., /a/ en dibujos de un indio, reloj, pipa, grifo); la sílaba en posición inicial (v.g., /sal en dibujos de saco, tambor, barca, luna) y final (v.g., Ina/ en dibujos de saco, tambor, barca, luna), y el fonema consonántico en posición inicial (v.g., /f/ en dibujos de foca, gallina, tractor, dado) y final (v.g., Ir/ en dibujos de foca, gallina, tractor, dado).
 - *Omisión de sílabas y fonemas en las palabras*: Consiste en ir nombrando series de dibujos omitiendo; primero, el fonema vocálico inicial (v.g., dibujos de ove-ja (veja); uva (va); segundo la sílaba inicial

(v.g., boca, (ca); pino, (no) y tercero la sílaba final (v.g., boca, (bo); camisa, (cami)). En esta tarea se omiten fonema vocálico, fonema consonántico y sílabas.

- Contar las sílabas en una palabra: Implica que el niño diga cuántas partes tiene una palabra, debe segmentarlas en sílabas.
 - Síntesis: Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas. Se le dicen de forma oral al niño palabras separadas en sílabas y él debe reconocer qué palabra es.
- *Conciencia fonémica*: Incluye dos tareas: una de síntesis fonémica y otra de segmentación.
- Síntesis: En esta tarea se dicen los sonidos de las letras que forman una palabra y se le pide al niño diga qué palabras forman.
 - Segmentación: Es la tarea inversa a la anterior, se le dice una palabra y se espera que el niño diga por qué fonemas está compuesta.

Todas las tareas de conciencia fonológica son reactivos dicotómicos, calificándose como correcto o incorrecto, evalúa la habilidad que presenta el niño preescolar con un total de 43 reactivos (ver Anexo 4).

Pruebas de la dimensión de contenido

Vocabulario receptivo. En la escala de vocabulario receptivo se pide al niño señale el objeto que le pide el examinador. Los reactivos están jerarquizados de menor a mayor complejidad según el conocimiento de vocabulario esperado por edad.

Vocabulario expresivo. En el caso del vocabulario expresivo la tarea consiste en que el niño diga qué es la imagen que se le señala en una lámina, el niño obtiene un acierto por respuesta correcta y la escala de vocabulario expresivo incluye reactivos de complejidad menor a mayor según el desarrollo psicológico del niño por edad.

En total, las dos escalas hacen 34 reactivos, 17 de vocabulario receptivo y 17 de vocabulario expresivo, en 30 se requiere el uso de tarjetas (ver Anexo 5).

Pruebas para el lenguaje escrito

La misma batería contiene pruebas para evaluar las habilidades lingüísticas escritas.

Prueba del conocimiento del lenguaje escrito. Comprende la identificación de letras y conceptos relacionados con el texto impreso. Para evaluarlas se utilizaron las pruebas:

- **Identificación de letras:** Obtiene información sobre la manera en que el niño conoce las letras, si es por su nombre, por su sonido o por medio de una palabra que empieza con ella. El puntaje indica cuántas letras conoce de 40 que se presentan en mayúsculas y minúsculas (ver Anexo 6).
- **Conceptos acerca del texto impreso:** Esta prueba evalúa en los niños los conceptos de direccionalidad en la lectura, diferencia entre dibujo y texto, orden de las letras, palabras y oraciones; conceptos de principio, fin, letra, palabra, algunos signos de puntuación (punto, coma, comillas o guion de dibujo, acento, signos de interrogación); letras mayúsculas y minúsculas. El puntaje indica cuántos conceptos conoce de 25 que se le presentan (ver Anexo 7).

Prueba del Desarrollo de la escritura. Para evaluar el desarrollo de escritura del niño se empleó en la batería las pruebas “Vocabulario de Escritura”, “Muestra de Escritura y Dictado” (ver Anexo 8).

- **Vocabulario de Escritura:** Se evalúa la cantidad de palabras que puede escribir el niño convencionalmente en un periodo de 10 minutos.
- **Muestra de Escritura y Dictado:** Evalúa la capacidad del niño de registrar todos los sonidos que escucha en una oración que se le dicta, aunque no respete las reglas ortográficas. Se le presenta una oración que tiene 39 sonidos.

Las pruebas de desarrollo de escritura se califican bajo tres escalas de seis niveles, direccionalidad, calidad del mensaje y organización lingüística; además de la escala de escritura del niño de Fields y Spangler (2000, citados en Vega, 2003), (ver Anexo 8).

Análisis de resultados

Dadas las características del diseño que se utilizó en esta investigación, se realizó un análisis que tomó en cuenta las propiedades cuantitativas transversales y longitudinales. Para garantizar la homogeneidad de la muestra se realizó la prueba de homogenización de varianzas y ANOVA

de un factor, se analizó la forma de las distribuciones de las variables atributivas mediante histogramas y coeficientes de asimetría y curtosis.

Para la propiedad longitudinal de los datos se recurrió al análisis de tendencia lineal y no lineal, o bien polinomial, con cinco grupos etario o cohortes para analizar la evolución de las habilidades lingüística orales y de lenguaje escrito. La ventaja de estos modelos es que pueden utilizarse como verdaderos predictores al identificar el modelo matemático que mejor describe los estados de transición seguidos por el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y las del lenguaje escrito de los niños preescolares.

Dentro de la propiedad transversal del análisis se aplicaron modelos de regresión lineal múltiple en cada uno de los cinco niveles de edad de los niños con la finalidad de determinar cuáles fueron las variables que se relacionan y cuáles habilidades lingüísticas orales explicaron con mayor peso las puntuaciones obtenidas por los niños en las habilidades del lenguaje escrito.

Procedimiento

Para alcanzar los objetivos de la presente investigación fue necesario organizar y realizar varias acciones, algunas de ellas son parte de la propuesta y contribución que hace esta tesis, como lo son el prototipo de investigación con su esquema de análisis de la evolución de las habilidades lingüísticas orales y escritas en diferentes niveles, así como la selección de la muestra, ya que ésta debía ser adecuada al tipo de diseño de investigación longitudinal sectorial por cohortes de edad que se empleó. También fue necesario contemplar el diseño y calibración de una batería con la que se pudieran evaluar las habilidades de los niños preescolares, para poder cumplir propósitos de la investigación. Todas estas acciones se describen en fases para mayor organización.

Fase 1: Esquema de los perfiles de desarrollo de las habilidades lingüísticas

Esta fase pertenece al conjunto de acciones de análisis y reflexión que se llevaron a cabo antes de hacer el trabajo de campo, dirigidas a cumplir el primer objetivo de esta investigación que como se recordará fue identificar, describir y explicar la evolución de las pautas de cambio del lenguaje oral y escrito en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte éste. Dichas acciones de análisis y reflexión implicaron concebir un esquema a nivel conceptual que permitiera expresar la evolución del lenguaje oral y escrito con

sus diferentes dimensiones. Dado que el interés eran las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares, se requería de un esquema que permitiera ubicar cada habilidad en un contexto del lenguaje global y a su vez particular, es decir, por un lado ubicar la estructura amplia a la que pertenecen las variables de esta investigación, y por otro ubicar los componentes de cada variable de interés.

Después del análisis y reflexión se llegó a un esquema que permitió ubicar cada variable en función del componente del lenguaje al que pertenece y con esto tener una imagen clara de las múltiples habilidades lingüísticas involucradas en la lectura y escritura.

El esquema parte de una clasificación que distingue al lenguaje en dos modalidades: oral y escrita. Dentro de la modalidad oral se encuentran a su vez las habilidades lingüísticas orales en dos dimensiones, primero la dimensión de forma del lenguaje oral en la que se integró la variable: *Conciencia fonológica*; segundo, la dimensión de contenido en donde se incluyó una variable del nivel semántico: *Vocabulario*. Por su parte, en la modalidad escrita, se analizaron las habilidades lingüísticas escritas en dos dimensiones: la escritura que desarrolla el niño y los conocimientos que va adquiriendo acerca de ésta (ver Figura 3.1)

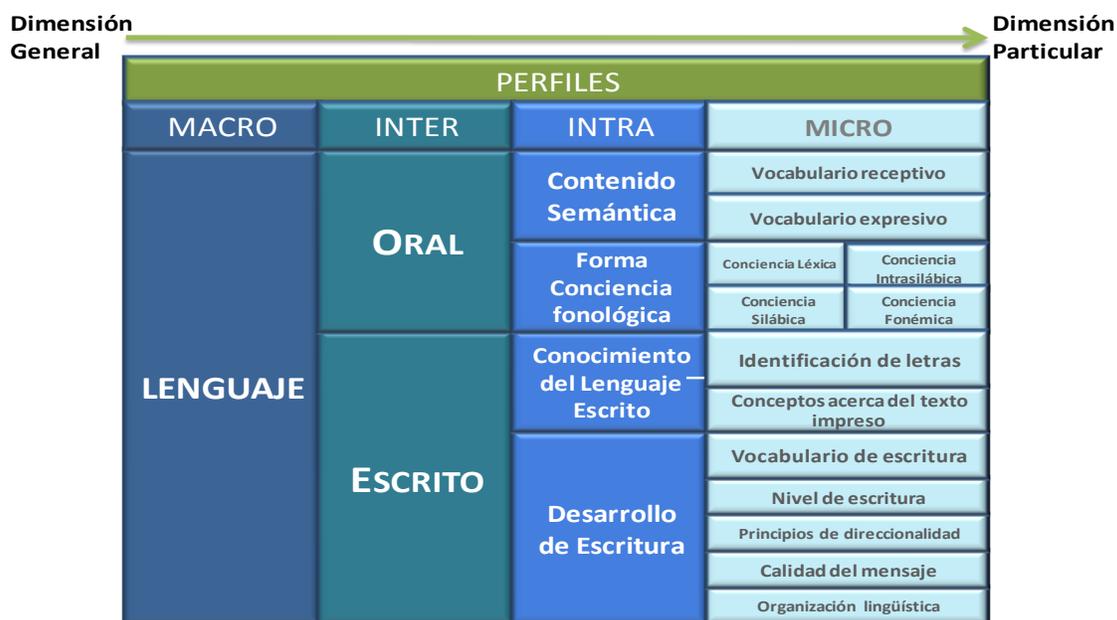


Figura 3.1 Dimensiones propuestas para la construcción de los perfiles de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares

Como se puede observar en la Figura 3.1, se contemplaron diferentes dimensiones de análisis, cada una representa un perfil de la evolución de las múltiples habilidades lingüísticas involucradas en la lectura y escritura.

Los perfiles se crearon por medio de una transformación de puntuaciones directas a puntuaciones porcentuales promedio, lo que permitió su comparación entre los patrones de las diferentes habilidades, creándose distintos niveles de abstracción, lo que resultó en cuatro perfiles que van de un nivel general de abstracción a un nivel particular:

- Perfil Macro: Permite obtener el modelo de desarrollo del lenguaje de forma gruesa, en donde se conjunta tanto el lenguaje oral como escrito, con lo que fue posible mostrar de forma integral el modo en que se desarrollan las habilidades lingüísticas orales y escritas del niño.
- Perfil Inter: Con éste fue posible obtener el modelo de desarrollo de los dos tipos de lenguaje que se estudiaron, permitiendo observar si convergen en su desarrollo. Para este nivel de abstracción se obtuvieron el perfil inter del lenguaje oral y del escrito.
- Perfil Intra: Éste se enfocó a evaluar el patrón de desarrollo de los componentes de cada tipo de lenguaje. Los perfiles intra que se encontraron fueron cuatro.
- Perfil Micro: Corresponde al nivel de abstracción más particular y comprende el patrón de desarrollo de las habilidades lingüísticas de cada componente tanto del lenguaje oral como del escrito del preescolar.

Cada perfil, según sea su nivel de abstracción, permite contextualizar su forma de acuerdo a la dimensión del lenguaje al que corresponde.

El esquema final permitió percatarse de que el primer objetivo de la tesis implicaba construir perfiles que permitieran evaluar las múltiples habilidades lingüísticas involucradas en la lectura y escritura, lo que resultó en una serie de acciones que quedaron planteadas a modo de objetivos particulares.

Para el primer objetivo “Identificar, describir y explicar la evolución de las pautas de cambio del lenguaje oral y escrito en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte” se definieron dimensiones que permitieron explicar la evolución de las variables desde un aspecto global o macro hasta uno micro, como se describe a continuación:

Perfil Macro: Identificar, describir y explicar la evolución de las pautas de cambio del perfil macro del lenguaje en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte.

Perfil inter: Identificar, describir y explicar la evolución de las pautas de cambio del perfil inter del lenguaje en su modalidad oral y escrita en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte.

Perfil Intra: Identificar, describir y explicar la evolución de las pautas de cambio del perfil intra de las dimensiones del lenguaje oral de forma: conciencia fonológica, y de contenido: vocabulario, en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte.

Identificar, describir y explicar la evolución de las pautas de cambio del perfil intra de las dimensiones del lenguaje escrito en cuanto al Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte.

Perfil Micro: Identificar, describir y explicar la evolución de las pautas de cambio del perfil micro de las habilidades orales que componen el Vocabulario y la Conciencia fonológica en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopten.

Identificar, describir y explicar la evolución de las pautas de cambio del perfil micro de las habilidades del lenguaje escrito que componen el Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura en niños preescolares.

De acuerdo a estas acciones, que forman parte del primer objetivo de la investigación, fue posible plantearse una hipótesis por cada dimensión:

Perfil Macro: Las regularidades, variaciones y la dirección de las pautas de cambio del perfil macro del lenguaje cambiarán en función de la edad de los niños preescolares.

Perfil Inter: Las regularidades, variaciones y la dirección de las pautas de cambio del perfil inter del lenguaje en su modalidad oral y escrita cambiarán en función de la edad de los niños preescolares.

Perfil Intra: Las regularidades, variaciones y la dirección de las pautas de cambio del perfil intra de las dimensiones del lenguaje oral de forma: Conciencia fonológica, y de contenido: Vocabulario en niños preescolares.

Las regularidades, variaciones y la dirección de las pautas de cambio del perfil intra de las dimensiones del lenguaje escrito, en cuanto al conocimiento del lenguaje escrito y el desarrollo de escritura, cambiarán en función de la edad de los niños preescolares.

Perfil Micro: Las regularidades, variaciones y la dirección de las pautas de cambio del perfil micro de las habilidades orales que componen el vocabulario y la conciencia fonológica, cambiarán en función de la edad de los niños preescolares.

Las regularidades, variaciones y la dirección de las pautas de cambio del perfil micro de las habilidades del lenguaje escrito que componen el conocimiento del lenguaje escrito y el desarrollo de escritura, cambiarán en función de la edad de los niños preescolares.

Cabe señalar que el esquema y las acciones por cada perfil permitieron organizar los resultados que se muestran en el capítulo 10, y dan muestra del aporte de esta investigación.

Estos perfiles permiten dimensionar el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas desde un marco deductivo.

Fase 2: Selección de la muestra

Para la selección de la muestra se tomaron en cuenta variables atributivas (Kerlinger y Lee, 2002) con la intención de procurar un balance preciso entre las distintas clases de validez, más que buscar una selección aleatoria de la muestra, ya que esta investigación es uno de los casos en donde la selección aleatoria no contribuye en lo absoluto a fortalecer la importancia teórica o práctica de la investigación (Cook y Campbell, 1979; Arnau, 1984; Kratochwill, 1979; Yin, 1984). La relevancia teórica de la presente tesis estuvo dirigida a identificar cómo se desarrollan las habilidades lingüísticas orales y del lenguaje escrito en niños preescolares, en este sentido su interés se centró en determinar los niveles de generalización de la función temporal de los estados de transición por los que pasa el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en los niños.

De esta manera cuidando la validez interna, dado que las unidades de análisis no fueron repetitivas, sino replicativas, se homogenizaron las diferentes cohortes, seleccionando niños con similares condiciones en cuanto a las variables atributivas que se mencionan enseguida y que la literatura científica ha documentado acerca de su importancia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas.

La primer variable atributiva que se utilizó para homogenizar las cinco cohortes de edad de niños fue la *escolaridad de los padres*, ya que múltiples estudios han mostrado que las prácticas de alfabetización en casa tienen una influencia significativa en la adquisición de las habilidades lingüísticas orales y escritas en los niños (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007). También se ha encontrado que existe una tendencia en las familias de escolaridad alta a propiciar un desarrollo más acelerado de las habilidades lingüísticas en su hijos (Wasik y Hendrickson, 2004). En ese mismo sentido, en un estudio realizado en México por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa se encontró que el nivel avanzado de aprendizaje de los niños preescolares se asocia a un nivel alto de escolaridad de la madre (INEE, 2008).

En la sociedad actual es común que el padre y la madre trabajen, por lo que regularmente el cuidado del niño en el hogar queda en manos de una tercera persona. De ahí que la variable atributiva escolaridad de los cuidadores fue otra que se utilizó para homogenizar las cohortes. En ésta se incluyeron hermanos mayores, abuelos, tíos, cualquier persona que atendiera al niño la mayor cantidad de tiempo en casa.

Las prácticas alfabetizadoras en casa fue otra de las variables atributivas que se buscó equilibrar en todas las cohortes de edad de esta investigación, ya que se ha demostrado que el niño que está involucrado en experiencias de lectura y escritura antes de la instrucción formal adquiere más rápidamente las habilidades lingüísticas que aquél que no tiene esas experiencias (Sulzby, 1985; Clay, 1991). En varios estudios (Purcell-Gates, 1996; Nord, Lennon, Liu y Chandler, 2000) se ha encontrado que si el niño en la vida cotidiana tiene experiencias relacionadas con lectura y escritura donde los padres o las personas cercanas a él lo involucran para empezar a leer y escribir en actividades habituales en la familia, se posibilitan niveles más altos en conocimientos y habilidades de lectura, además si los padres muestran motivación por apoyar al niño en su aprendizaje, también serán niños con mejor desempeño en la escuela en lectura y escritura.

Otras prácticas alfabetizadoras que se realizan en la casa que favorecen el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en los niños son:

- a) que los padres tengan gusto por la lectura, que en el hogar se tenga acceso a diferentes tipos de texto, que tengan variedad de cuentos (Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Sénéchal, LeFevre, Hudson y Lawson, 1996; 1998; Ezell y Justice, 2005);

- b) que en casa los niños tengan fácil acceso al uso de papel y lápices, con oportunidades de dibujar, pintar y escribir; y
- c) que los padres se involucren directamente con el niño para enseñarles a leer y escribir, les lean cuentos o les enseñen el alfabeto (Bus, 2001; Evans, Shaw y Bell, 2000; Elliot y Hewison, 1994; Sénéchal y LeFavre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Hudson y Lawson, 1998).

Todas estas son prácticas que los niños participantes de las diferentes cohortes de edad presentaron de manera similar para que el diseño de investigación se cumpliera.

La última variable atributiva que se consideró para el cuidado de la validez interna de la investigación fueron las prácticas alfabetizadoras en el salón de clases, puesto que el papel de los maestros con los niños preescolares es importante en la medida que en el contexto escolar es donde el pequeño amplía horizontes a través de cierto tipo de actividades que fomentan el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura: actividades comunicativas donde los niños usen de forma funcional el lenguaje oral y escriban, la lectura compartida o actividades donde se forman personas competentes del lenguaje en diferentes contextos sociales, recuperando los intereses de los niños para vincularlos primero con contextos comunicativos reales y con referentes directos (Frías, 2003; Vega, 2003; 2007; 2008). El ambiente físico del salón de clase se contempló también en esta variable atributiva, ya que puede propiciar que los niños tengan acceso a libros y distintos tipos de texto y material para escribir y realizar actividades espontáneas de lectura y escritura (Neuman y Roskos, 1990).

Las acciones que se siguieron para la selección de la muestra, considerando las variables atributivas descritas fueron las siguientes:

Para la selección de la muestra se focalizaron una serie de “Estancias Infantiles” del D.F. y de la zona metropolitana de la Ciudad de México, en las que se administró el cuestionario y las listas de cotejo. Se asistió a las oficinas de tres organismos gubernamentales para solicitar el acceso y una vez que fueron dados los permisos pertinentes para entrar a las estancias infantiles se presentó el proyecto a los directivos de cada estancia.

Las asistentes de investigación fueron cuatro estudiantes de la carrera de Psicología de los últimos semestres, con experiencia en Psicología Educativa y Evaluación Infantil, pero sobre todo en evaluación de las habilidades lingüísticas orales y escritas del niño. Su participación fue muy relevante ya que el proceso de selección de la muestra implicó aplicar una gran cantidad de cuestionarios a padres para indagar sobre la escolaridad y prácticas alfabetizadoras en casa,

asimismo se hicieron observaciones en el salón de clase de las “Estancias Infantiles” mediante listas de cotejo con la finalidad de valorar el ambiente y las prácticas alfabetizadoras que se dan en el salón.

Para seleccionar la muestra se solicitó el permiso a las autoridades de estancias infantiles del D.F. y de la zona metropolitana de la Ciudad de México, obteniendo el acceso a 14 estancias infantiles, en las que se contó con la colaboración de directivos y maestras, quienes dieron facilidades para administrar los instrumentos de selección de la muestra.

Adicionalmente, se entregó a los padres una circular donde se explicaba el motivo de la presencia de las investigadoras y se solicitó su autorización para participar contestando el *Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar* (Vega, 2001), se les permitió llevárselo a casa y al regresar por los niños se les pidió que lo entregaran. Al mismo tiempo se les comunicó a las maestras de los tres grados de preescolar el objetivo del estudio y se les pidió autorización para observar sus actividades en el salón de clase para poder administrar la *Lista de Cotejo de Actividades Alfabetizadoras* (Vega y Rangel, 2009) y la *Lista Cotejable para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los Niños* (Vega, 2008), se hicieron dos sesiones de observación en el salón de clase con duración de 30 minutos cada una, en la primera se observó el ambiente y en la segunda se registró una actividad en la que la maestra promovía el desarrollo del lenguaje y las actividades de alfabetización.

Bajo este procedimiento se obtuvieron los datos de 400 casos posibles para conformar la muestra, pero al capturar y analizar las distribuciones de las variables se descartaron los casos que quedaron fuera de los criterios de inclusión de la muestra, quedando 302 niños.

Después se capturó la información en la base de datos y se realizó el análisis de acuerdo a los criterios establecidos; aquellos niños que contribuían a tener distribuciones homogéneas en las variables atributivas de escolaridad de los padres, prácticas de alfabetización en casa y en el salón de clase, formaron parte de la muestra. Contrariamente, los niños que no cumplieron con las variables de homogenización debido a que tenía puntuaciones extremas se descartaron del estudio. Los resultados del análisis para la selección de la muestra se describen en el apartado de resultados.

Fase 3: Diseño y calibración de la batería de evaluación

Debido a las características de la muestra en donde se llevó a cabo el estudio fue imperioso crear una batería de pruebas para recabar la información que permitió alcanzar los objetivos planteados y dar respuesta a las hipótesis de esta investigación. La batería estuvo formada por instrumentos de evaluación que ya existen, y en el caso de los niños de la cohorte 1 con edad de 3 años 6 meses, en donde no se encontró ningún instrumento, se construyó uno que se enfocó a evaluar las habilidades lingüísticas orales y escritas de esa cohorte de niños en particular.

Para ello se analizaron varios instrumentos, se seleccionaron los reactivos más convenientes a los objetivos de la investigación y se conformaron las pruebas que integraron la batería para evaluar las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños. Después se realizó la calibración y finalmente se hicieron los ajustes para poder llevar a cabo el trabajo de campo.

Consideraciones que se tomaron para diseñar la batería de evaluación

En términos de los instrumentos se trató de controlar la cantidad a utilizar: en el caso del lenguaje oral, se necesitaban cuatro instrumentos que ayudaran a obtener el perfil de la forma en que se desarrollan las habilidades de la Conciencia fonológica que incluyen conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica; así como del Vocabulario dividido en receptivo y expresivo.

De la misma manera, las habilidades del lenguaje escrito, implicó la evaluación del Conocimiento del lenguaje escrito, con dos aspectos: identificación de letras y conceptos del texto impreso y el Desarrollo de la escritura con características como direccionalidad, calidad del mensaje, organización lingüística y nivel de escritura.

Se requería una prueba por componente de cada variable, es decir, un mínimo de ocho pruebas que integraran una batería de instrumentos que no debería ser muy extensa para evitar el cansancio en los niños. En el caso de la evaluación de las habilidades cognitivas, los instrumentos están diseñados por tareas que debe realizar el pequeño, lo que aumenta el tiempo invertido para poder realizar una evaluación completa, incrementando de esta manera la probabilidad de que el niño se distraiga o se canse. Por tal motivo, en esta investigación se evitó aplicar instrumentos muy largos, lo que impidió que los niños contestaran al azar o sin poner atención.

Las pruebas que se analizaron para integrar la batería fueron las siguientes:

- Escala de Fonología de PLON- R Prueba de Lenguaje Oral Navarra – Revisada (Aguinagua et al., 2005).
- Test figura/palabra de vocabulario receptivo (TFPVR) (Gardner, 1987).
- Test figura/palabra de vocabulario expresivo (TFPVE) (Gardner, 1987).
- Identificación de letras; Conceptos acerca del texto impreso; así como Vocabulario de escritura, Muestra de escritura y dictado, del Instrumento para la Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial (Escamilla et al., 1996).
- Prueba de Segmentación Silábica PSL (Jiménez y Ortiz, 2007).
- Escala Diferencia entre dibujo y texto, del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura EPLE (Vega, 1991).

De estas pruebas cada una contemplaba reactivos numerosos que harían muy extensa la aplicación, cuestión que se tomó en cuenta por los tiempos que permiten las estancias infantiles trabajar en sus espacios.

Es importante recordar que administrar instrumentos a niños pequeños no es igual a la aplicación de inventarios para adolescentes o adultos, los cuales son de autoreporte y en dos horas pueden administrarse entre 100 y 250 reactivos, incluso puede hacerse una administración grupal, lo cual no es posible con niños preescolares, ya que los reactivos de las pruebas para niños para evaluar habilidades tienen el formato de tareas, en las que se le modela al niño con ejemplos para que comprenda la regla que debe usar y así responder a los ejercicios que se le van presentando; por ello, es relevante considerar que la administración de las pruebas con los niños no puede ser colectiva, sino que implica tener más atención como examinador para poder evaluar adecuadamente las habilidades lingüísticas orales y escritas.

La Figura 3.2 muestra esquemáticamente la cantidad de reactivos que se hubiesen tenido que aplicar si no se atendía la situación de la extensión: Un total de 300 reactivos que tienen la característica de aplicarse en tareas diversas que implican más de cuatro sesiones por participante.

Aunado a esto, los reactivos de las pruebas no podían tomarse tal cual con sus protocolos, debido a que no correspondían a expresiones o vocabulario de los niños de la muestra, de haberlos tomado en su forma original, las respuestas se hubieran invalidado. Finalmente, otra consideración importante es que algunas pruebas no abarcan las edades de las cohortes más

pequeñas a los 5 años, por lo que se requirieron reactivos para las cohortes de edad más pequeñas de esta investigación.

Dadas estas condiciones se analizaron los instrumentos existentes y se diseñó una batería de instrumentos atendiendo a la cantidad de pruebas a utilizar, diferentes protocolos de aplicación, el número de reactivos, el número de sesiones para su aplicación y tomando en cuenta que fueran pruebas adecuadas para los niños de las edades de las cohortes de la investigación.

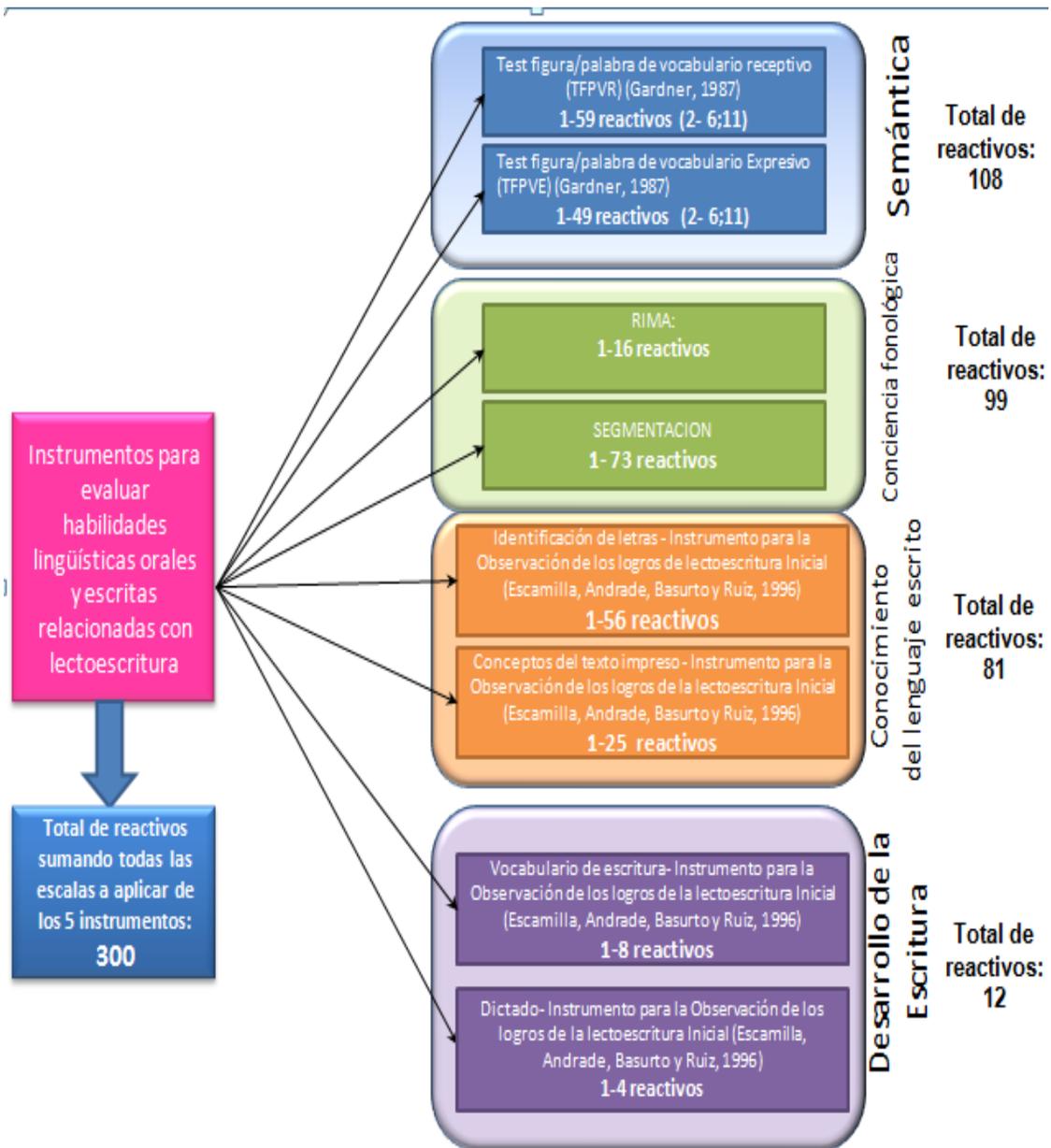


Figura 3.2 Panorama de la extensión de los instrumentos que si se hubiesen aplicado en su forma original

Se consideró importante integrar una batería que simplificara los procedimientos de aplicación, además de buscar el cuidado de validez interna en el estudio, fue muy importante que los instrumentos guardaran congruencia con los objetivos y las variables.

El análisis de los instrumentos siguió como criterios para el diseño y selección de las pruebas: (a) el fundamento teórico o empírico de la variable a evaluar y (b) la estructura de los reactivos, es decir que evaluaran habilidades, para ello se requirió de reactivos tipo tareas.

Elección de las tareas para evaluar la Conciencia fonológica

Se buscaron instrumentos que fueran compatibles a la variable conceptual de forma operacional y se revisaron para decidir que tareas se tomarían para la investigación y se encontraron los siguientes.

- Procesamiento Fonológico (Favila, 1996). Segmentación Lingüística PSL (Jiménez y Ortiz, 2007).
- Evaluación de la Conciencia Intrasilábica (Ortiz, 1998, citado en Jiménez y Ortiz, 2007).
- Evaluación de la Conciencia Fonémica (Ortiz, 1998, citado en Jiménez y Ortiz, 2007) Prueba Exploratoria de Niveles de Conciencia fonológica NICONFO (Castillo, 2009)
- Prueba de Lenguaje Oral Navarra–Revisada PLON- R (Aguinagua et al., 2005).
- Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura EPLE (Vega, 1991).

Para seleccionar y elegir las tareas idóneas con las que se evaluarían las habilidades de la Conciencia fonológica delimitadas en el estudio, se realizó una breve revisión a la literatura para esquematizar los niveles de desarrollo adecuado a los niños preescolares entre los 3 años 6 meses y los 5 años 11 meses de edad, después se revisaron los niveles que evalúan las pruebas descritas y el tipo de tareas que emplean para hacer una selección de reactivos.

La literatura indica que existen distintos niveles de Conciencia fonológica. Adams (1990, citado en Jiménez y Ortiz, 2007) menciona cinco niveles de dificultad en las tareas que miden Conciencia fonológica, de menor a mayor son:

- Recordar rimas familiares.
- Reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras.
- Tareas de recomposición de sílabas en palabras, o de separación de algún componente de la sílaba.

- Segmentación de la palabra en fonemas.
- Añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudopalabra resultante.

Por su parte Treiman (1991) dice que la conciencia fonológica implica cualquier unidad fonológica, sea sílaba, unidades intrasilábicas (onset y rima) o fonemas, y en consecuencia propone un modelo jerárquico de niveles de Conciencia fonológica en el que distingue tres niveles: silábica, intrasilábica y fonémica.

Tomando como base el tipo de tareas que implica la conciencia fonológica que describe Adams y los niveles de esta habilidad que indica Treiman (1991), se pudo pensar en un esquema de las tareas que debían contener las pruebas con las que se estructuró el instrumento para evaluar conciencia fonológica de esta investigación.

Según la definición conceptual del estudio, los niveles y tareas que implica la variable en cuestión, así como las edades de los niños de las cohortes, se eligieron tareas de la “Prueba de Segmentación Silábica PSL” de Jiménez y Ortiz (2007), “Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura EPLE” de Vega (1991) y “Niveles de Conciencia fonológica NICONFO” (Castillo, 2009), ya que sus tareas se encontraron más adecuadas a la conceptualización de las variables de la presente investigación.

Cabe mencionar que los reactivos de la prueba que evaluaría la Conciencia fonológica de la batería se organizaron por nivel de complejidad de las habilidades involucradas con base en lo que algunos estudios revisados han mostrado.

De acuerdo a lo encontrado tanto por Castillo (2009) como por Jiménez y Ortiz (1992), se seleccionaron y organizaron por niveles de dificultad las tareas de conciencia fonológica de la siguiente manera:

- Conciencia léxica: Segmentación léxica.
- Conciencia silábica: Rima y onset.
- Conciencia intrasilábica: Aislar sílabas y fonemas, omitir sílabas y fonemas, contar sílabas y reconocer palabras descompuesta en sílabas.
- Conciencia fonémica: Síntesis fonémica y segmentación fonémica.

Tomando en cuenta todas las tareas con las que se conformó la prueba de la Conciencia fonológica para la batería de esta investigación, se llega a un total de 43 reactivos. El resultado final fue una prueba de conciencia fonológica que puede aplicarse a niños de los 3 años 6 meses

a los 5 años 11 meses. El detalle de las tareas puede verse en el apartado de los instrumentos de este capítulo; así como en el capítulo 6, en el que se describen los resultados de la calibración.

Elección de las tareas para evaluar el Vocabulario

Se buscaron las pruebas disponibles que se ajustaban a la definición conceptual del vocabulario de esta investigación. Las pruebas que se revisaron fueron “Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas” (Kirk, McCarthy y Kirk, 1980), “PEABODY Test de Vocabulario en Imágenes”, “Test figura/palabra de Vocabulario Receptivo (TFPVR)”, “Test figura/palabra de Vocabulario Expresivo (TFPVE)” y “Test de Figura-Palabra. Vocabulario Expresivo y Receptivo”, los últimos dos de Gardner, D.M. (1987).

Sin embargo, respecto a las dos primeras pruebas fue incosteable adquirirlas, de ellas la más idónea a la definición conceptual de la variable era “PEABODY Test de Vocabulario en Imágenes”, sin embargo, no fue posible tener acceso a ella. El PEABODY se substituyó por el “Test de figura/palabra” de Gardner (1987) debido a que es una prueba más accesible, además de que su validación se hizo de acuerdo a “PEABODY” y su índice de confiabilidad fue alto.

Otro instrumento que se analizó fue la “Prueba de Lenguaje Oral Navarra–Revisada PLON-R” (Aguinagua et al., 2005) ya que como se mencionó evalúa las dimensiones de forma, contenido y uso del lenguaje oral, con lo cual se tomó en cuenta para realizar el instrumento de la batería única.

Los criterios para diseñar el instrumento de vocabulario fueron: (1) el apego a la definición conceptual de la variable sobre el desarrollo semántico del niño, tomando como indicador el léxico que posee en cuanto al conocimiento de las palabras del vocabulario usual a nivel comprensivo y (2) si el niño es capaz de nombrar otras a nivel expresivo.

De igual manera se contempló que el instrumento utilizara vocabulario que han desarrollado los niños de 3 años a 5 años 11 meses y que los reactivos que se generaran fueran claros y familiares.

Se actualizaron los reactivos, las tarjetas de aplicación y se cuidó que no hubiera términos para denominar a los objetos de las tarjetas poco familiares al lenguaje cotidiano o inadecuados al contexto cultural como zapallo, barrilete y maníes con sus respectivas imágenes.

El instrumento final que se integró a la batería para evaluar el vocabulario expresivo y el receptivo consistió en el caso del vocabulario expresivo, en que el niño decía qué es la imagen

que se le señala en una lámina, éste obtiene un acierto por respuesta correcta; la escala de vocabulario expresivo incluye reactivos de complejidad menor a mayor según el desarrollo psicológico del niño por edad.

En la prueba de vocabulario receptivo se pide al niño señale el objeto que le solicita el examinador. Su construcción se basó en las palabras que conocen los niños por edades según las pruebas revisadas. Los reactivos están jerarquizados de menor a mayor complejidad según el conocimiento de vocabulario esperado por edad.

En total, las dos pruebas hacen 35 reactivos en las que 30 requieren el uso de tarjetas basadas en las que usan en el “PLON-R”.

Elección de las tareas para evaluar las habilidades lingüísticas escritas

La selección de los instrumentos para evaluar el lenguaje escrito en esta investigación fue más sencilla, lo que se hizo fue adaptarlos para hacer la aplicación más práctica y sencilla, atendiendo a las consideraciones mencionadas en apartados anteriores de este capítulo, permitiendo una aplicación y calificación más eficiente.

Se analizaron todos los reactivos de los instrumentos seleccionados para confirmar que todos fueran adecuados, la prueba seleccionada de la que se retomaron algunas tareas fue “El Instrumento Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial” (Escamilla et al., 1996). Éste tiene como propósito evaluar el progreso de los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura y contiene normas para niños hispanos que incluyen cuatro tareas que son:

Identificación de letras: Determina qué letras conoce el niño y el modo que prefiere identificarlas, por su sonido, por el nombre de la letra o por una palabra que empieza con la letra.

Conceptos del texto impreso: Determinar si el niño sabe el modo en que el lenguaje hablado está representado en el texto.

Vocabulario escrito: Determinar si el niño va construyendo un recurso personal que le permita usar las palabras que conoce en un escrito que se le pide.

Dictado: Evaluar la conciencia fonémica al determinar la manera en que el niño representa de forma gráfica los sonidos de las palabras.

Pruebas para evaluar el Conocimiento del Lenguaje Escrito.

Para evaluar el conocimiento del lenguaje escrito se tomaron como base las tareas de Identificación de letras y Conceptos acerca del texto impreso, los cuales se describen

ampliamente en la sección de instrumentos de este capítulo. De igual manera, en todos los casos de los instrumentos analizados, se jerarquizaron todos los reactivos ordenándolos de los conocimientos más sencillos a los más complejos para los niños preescolares.

Por ejemplo, los reactivos del conocimiento de conceptos del texto impreso se agruparon en 3 niveles de complejidad que se consideraron por las características de las tareas. El primer nivel a evaluar fue la direccionalidad de la lectura, dónde empezar a leer y dónde seguir, diferenciar el texto del dibujo; el nivel medio es sobre conceptos más relacionados con las palabras en las oraciones, si sigue la lectura e identifica letras o palabras que se le solicitan; el nivel mayor es de conceptos que debe tener el niño sobre puntuación y signos de admiración, así como qué tanto conoce sus funciones.

De esta manera se adaptó la tarea de conceptos del texto impreso y la suma de identificación de letras y conceptos del mismo.

Pruebas para evaluar el Desarrollo de Escritura.

Para evaluar el desarrollo de la escritura se tomaron dos tareas de “Observación de los Logros de Lectoescritura Inicial” (Escamilla et al., 1996), una fue Vocabulario de escritura y la otra Dictado. Por su parte, los resultados de la calibración se describen en el apartado de resultados, los cuales incluyen los índices de confiabilidad encontrados, así como la esquematización del número de reactivos por prueba.

Al finalizar la selección y diseño de la batería de evaluación se aplicó el instrumento a la muestra seleccionada y se hizo el análisis de confiabilidad correspondiente, el cual se presenta en la sección de resultados, donde también se puede observar la serie de tareas y el número de reactivos que constituyó la batería.

Fase 4: Trabajo de campo

Una vez llevada a cabo la calibración de los instrumentos, se solicitó el apoyo a las cuatro asistentes de investigación que ayudaron a la selección de la muestra, se les capacitó para el trabajo de campo, en el curso se cubrió:

1. Presentación del proyecto
 - a. Antecedentes: supuestos teóricos, investigaciones antecedentes y justificación del estudio.
 - b. Objetivos del proyecto.

2. Descripción de la *Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares*.
3. Revisión, aplicación y calificación de las pruebas y tareas de:
 - a. Conciencia fonológica
 - b. Vocabulario
 - c. Desarrollo de lenguaje escrito
 - d. Conocimiento del lenguaje escrito

El curso duró cuatro sesiones, dos por semana con duración de 4 horas cada sesión, dando tiempo entre sesión y sesión para que leyeran las pruebas a revisar, en la última sesión se observó cómo aplicaban la batería.

Una vez capacitadas se regresó a las estancias infantiles en las que se encontraban los niños seleccionados para la muestra, por lo que se tuvo que organizar a las asistentes de investigación para cubrir la muestra seleccionada y se organizó el trabajo de campo según las condiciones de los espacios, las sesiones que requiere la batería utilizada y en coordinación con los directivos y maestras de los niños para no interferir en sus actividades.

Los lugares que fueron facilitados por las estancias infantiles para realizar la investigación fueron las bibliotecas en algunas estancias infantiles y en otras la oficina de la psicóloga.

Se asistió a las estancias infantiles de lunes a jueves en un horario de 9:00 a 12:30h, los viernes se reunía el equipo de investigación para retroalimentar el trabajo, entregar expedientes terminados, validar expedientes terminados o captura de los expedientes aprobados en validación. El primer día los directivos y maestras de las estancias proporcionaron los horarios de los niños para poder programar los espacios en los que se podría trabajar con ellos para la investigación, se indicó a las investigadoras que el horario de alimentación, aseo, recreo y siesta no se podía interrumpir a ningún niño.

Así mismo, se proporcionó a las maestras la lista de los niños de cada grupo que habían sido seleccionados y se les explicó que se trabajaría con ellos de manera individual por lo que se estaría ausentando un niño de su salón cada media hora. Las maestras aceptaron y con la información de los horarios de los niños se organizó un calendario en el que se programó las sesiones de trabajo.

Tabla 3.2 Horarios de sesiones en una estancia infantil**Periodo: 29 de septiembre al 24 noviembre**

		Horarios							
INVESTIGADORA	GRUPO	ACTIVIDAD INICIAL	NIÑOS: ALMUERZO Y ASEO PERSONAL	ALMUERZO DE MAESTRAS	INTERVALO DE TIEMPO DE ACTIVIDAD EN SALÓN	RECESO	ACTIVIDAD SALÓN	COMEDOR Y ASEO PERSONAL	SIESTA
Invt1	1A								13:30-14:00
Invt2	1B								
Invt2	2A	8:00-8:30	8:30-9:30	9:30-10:30	10:30-11:00	11:00-11:30	11:30-12:00	12:00-13:30	
Invt3	2B								13:30-14:00 algunos niños
Invt1	3A								
Invt3	3B								

Un ejemplo del calendario se muestra en la Tabla 3.2, en la que se aprecian columnas grises que indican los horarios en que se pudo trabajar con los niños de manera individual, así mismo se ve que grupos le correspondió atender a cada investigadora, en el ejemplo presentado se trata de una estancia infantil grande. En todos los casos esta tabla se entregó a la dirección y a las maestras para que pudieran conocer quién estaría atendiendo a cada grupo y en qué horarios.

Una vez organizados los horarios se empezó el trabajo de campo. El segundo día al llegar a la estancia infantil, las investigadoras se dirigieron a la biblioteca, ya en este espacio se preparó el lugar para poder evaluar a los niños, aprovechando que en la biblioteca habían libreros con cuentos variados, carteles con colores llamativos sobre lectura y escritura, mesitas y sillas pequeñas adecuados para los niños de preescolar.

Se acondicionó el espacio para que estuviera cómodo, sin distractores mayores; así que entre dos libreros, que funcionaban a modo de biombos, sirvieron para dividir espacios ya que en la biblioteca trabajaban dos investigadoras, los libreros permitieron que cada investigadora pudiera trabajar con un niño sin problema.

Cada investigadora colocó una mesita con dos sillas en ángulo de 90 grados para que tuviera al niño de lado y así poder manejar más los materiales de la prueba que se van mostrando al niño y al mismo tiempo ir marcando las respuestas en el protocolo de aplicación (ver Figura 3.3).



Figura 3.3 En la imagen se aprecia la posición en la que se sentaban la investigadora y el niño para poder trabajar en las sesiones

Después se enlistaron los materiales para verificar que se tuvieran completos y a la mano, las tarjetas para evaluar el vocabulario, el libro de cuento para la evaluación del conocimiento del lenguaje escrito, la tarjeta de letras para evaluar identificación de letras, hojas blancas, lápices de colores o crayolas, el protocolo de aplicación y cada una de las pruebas de la batería.

Teniendo listo todo, se iba al salón de grupo que le correspondía a cada investigadora y se solicitaba a la maestra dejara salir al primer niño de la lista de participantes de la muestra.

Se tomaba al niño o niña de la mano para llevarlo a la biblioteca y al mismo tiempo se le preguntaba su nombre, su color favorito, que le gusta jugar, etc., para establecer *raport* si es que era la primera vez que el niño participaba en el estudio, si era la segunda sesión o tercera se preguntaba al niño o la niña si recuerda lo que estuvieron haciendo la última vez que se vieron. Al llegar a la biblioteca se le pedía al niño se sentara en la sillita que deseara y en la silla que quedaba se sentaba la investigadora, inmediatamente se le explicaba que iban a hacer unos ejercicios muy similares a los que hacen en su salón, que tratará de contestar lo mejor posible y que se equivocaba no pasaría nada, continuarían con otro ejercicio donde tendría la oportunidad de hacerlo mejor.

La secuencia de aplicación que se siguió fue la misma para todas las estancias infantiles, en la Tabla 3.3 se puede ver el orden de aplicación por sesión. Como puede verse la prueba de

conciencia fonológica se aplicaba primero y se continuaba con ella en la segunda sesión, dejando para la tercera sesión las pruebas de lenguaje escrito. De esta forma se aplicaban entre 5 y 6 tareas en las que se logró mantener el interés del niño y se evitaron las respuestas azarosas.

Tabla 3.3 Secuencia de aplicación de la batería por sesión

Pruebas	Escalas	Tareas	Orden de Aplicación	Sesión en que se Aplica
LO: Conciencia fonológica	Conciencia léxica	Segmentación léxica.	1°	Primera sesión
	Conciencia intrasilábica	Rima	2°	
		Onset	3°	
	Conciencia silábica	Aislar sílabas y fonemas en las palabras	4°	
		Omisión de sílabas y fonemas en las palabras	5°	
		Contar las sílabas en una palabra	6°	
		Síntesis: reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en sílabas	9°	
	Conciencia fonémica	Síntesis	7°	Segunda sesión
Segmentación		8°		
LO: Vocabulario	Receptivo		10°	
	Expresivo		11°	
LE: Conocimiento del lenguaje escrito	Conocimiento del texto	Lectura de un cuento	12°	Tercera sesión
	Identificación de letras	Letras que conoce	13°	
LE: Desarrollo de la escritura	Vocabulario de escritura	Palabras que puede escribir	14°	
	Muestra de escritura	Dictado	15°	
		Escribir un cuento	16°	

El tiempo que se llevó la batería para ser contestada por un niño dependió de la edad de éste. Se trabajó con los niños de manera individual en sesiones de 30 minutos, los más pequeños de 3 años 6 meses de edad requirieron de tres sesiones para concluir la batería de evaluación de las habilidades lingüísticas orales y escritas, mientras que los de 4 años 6 meses terminaban en dos sesiones, por su parte, los de 5 años 6 meses, en su mayoría terminaron en una sola sesión. Es decir que los niños de 4 años 6 meses de edad realizaron hasta 8 y 9 pruebas en cada sesión, y los de 5 años 6 meses las 16 pruebas en una sola sesión. A ninguno se le forzó terminar en menos de tres sesiones y en ningún caso fueron necesarias más de tres sesiones.

En la primera sesión se comenzó con la prueba de segmentación léxica de conciencia fonológica, en ésta y en las demás pruebas primero se dieron las instrucciones donde a través de

ejemplos el niño debía encontrar la regla que debe seguir en cada prueba para poder contestar, enseguida se ve el ejemplo de las instrucciones de conciencia léxica en donde se ve cómo se modela la respuesta que se espera del niño.

CONCIENCIA LÉXICA. Segmentación léxica

Di al pequeño:

Vamos a hacer un juego. Te voy a decir unas frases y tenemos que adivinar cuántas palabras tiene. Primero lo hago yo. Fíjate, voy a decir una frase: "Juan corre".

(El examinador debe acompañar cada palabra con palmadas o golpes en la mesa o contando con los dedos de la mano. Se debe asegurar qué tipo de estrategia le resulta más fácil al niño para poder entender el mecanismo de segmentación de las oraciones.)

¿Cuántas palabras tiene esta frase? Dos, esta frase tiene dos palabras: "Juan corre" *(De nuevo, el examinador repetirá la misma frase con la estrategia elegida.)*

Pregunta al niño: ¿Ya sabes en qué consiste el juego?

(En caso contrario, el examinador debe asegurar que el niño lo ha entendido, procurando elegir otro ejemplo similar al anterior y repetir de nuevo el mismo procedimiento.)

Di al niño: Vamos a jugar con otras frases, pero ahora yo no te voy a ayudar. Ahora, vas a hacerlo tú solo. Vas a escuchar una frase y tú tienes que adivinar cuántas palabras tiene la frase.

En las instrucciones fue el único momento donde se podía corregir al niño, al realizar los reactivos ya no se proporcionaba ayuda.

Fuera correcta o incorrecta la respuesta del niño, las investigadoras debían evitar gestos de aprobación exageradas o de reprobación, se realizó la evaluación como si fueran ejercicios que se hacen en clase o se hacen en casa de manera cotidiana, en los que es común que pueda estar en contacto con material impreso como papel, tarjetas de figuras, cuentos y lápices.

Al terminar una prueba se seguía con las demás programadas en la sesión sin intervalos de descanso, más allá de los segundos que podían llevarles a las investigadoras cambiar de prueba.

Si alguno de los niños no mostraba disposición se buscaba motivarlo invitándolo a realizar las tareas e informándole que no se le estaba calificando como bueno o malo que las realizara de la mejor manera que pudiera y se le trataba con respeto y empatía; en caso de que algún niño se mostrara indispuerto no se le presionaba y se suspendía la sesión para otra ocasión.

Cuando un niño terminaba la batería completa, se pasaba su expediente a validación previa a la captura.

El proceso de validación se implementó para supervisar en todo momento el trabajo de las asistentes de investigación, se pensó en un proceso para verificar los casos con el fin de

disminuir los reactivos vacíos, las incongruencias y errores, por lo que se definió un procedimiento de validación que consistió en una revisión manual meticulosa de cada campo a llenar y reactivos de las hojas de respuesta de las baterías terminadas, se atendió varios puntos:

Correspondencia de fecha de nacimiento del cuestionario de padres con hoja de respuesta de la batería, así mismo, la edad del niño en ambos instrumentos según la fecha cuando fue contestado el cuestionario y la fecha cuando fue evaluado el niño: La relevancia de revisar este aspecto es porque se debía tener el dato correcto para ubicar al niño en la cohorte correcta.

Llenado y correspondencia de la información de estancia infantil, nombre del niño, nombre de maestra, grado y grupo, tanto en listas de cotejo, como en cuestionario para padres y hoja de respuesta de la batería única: Que no faltaran estos datos o que hubiera congruencia en esta información fue importante para una vez capturada en la base de datos, se pudiera localizar fácil y rápido la información sobre las prácticas alfabetizadoras de casa y las de la escuela por cada niño evaluado y confirmar que era uno de los niños seleccionados.

Ubicación correcta de cada caso dentro de la cohorte de edad según la fecha de evaluación promedio del niño: Debido a que la evaluación de todas las habilidades contempladas en la batería única se realizó en dos o tres sesiones, cuando aumentaba la edad en meses de algún niño en el momento de la evaluación, se colocó en la cohorte según la fecha promedio de evaluación. Asimismo, después de corregir alguna incongruencia en la edad o fecha de nacimiento, se revisó si correspondía a la cohorte porque ese error podía afectar el grupo de edad en que el niño debía ser ubicado.

Llenado de fecha y hora de aplicación de cada tarea de la batería única, atendiendo si hay fechas y horas duplicadas: La revisión de este punto fue para detectar el llenado arbitrario de las hojas de respuesta.

Revisión de reactivos vacíos: Fue importante evitar reactivos vacíos por distracción o por olvidar aplicar alguna prueba, en estos casos se solicitó al asistente de investigación volver a aplicar la tarea a la que pertenecían las celdas vacías. El criterio para saber si se volvía a aplicar era: 2 reactivos vacíos por página, ya que hay tareas de 5 reactivos, por lo que 2 reactivos vacíos podían afectar en buena medida el análisis de datos.

Correcta calificación de muestras de escritura y vocabulario de escritura: Las tareas de muestra de escritura y vocabulario de escritura se cuidaron para que todos los asistentes de investigación entendieran lo mismo y calificaran correctamente.

A las examinadoras se les pidió simulación de aplicación de una prueba elegida al azar: Se realizó este ejercicio cuando no se podía supervisar a alguna asistente de investigación administrando pruebas. Se verificó si la asistente aplicó las instrucciones adecuadas, pidiéndole modelara cómo aplicó una prueba, esto para poder confirmar que todas las asistentes dieron a los niños las mismas instrucciones de la batería, como se indicó en la capacitación.

Seguimiento telefónico: Cuando no se pudo supervisar, porque se llegaban a empalmar los horarios de la investigadora y las asistentes, se llamó por teléfono una vez a la semana a la estancia infantil para saber si la asistente habían llegado dentro del horario acordado y se le preguntó a la Directora si tenía algún comentario que deseara hacer sobre el desempeño de las asistentes.

Seguimiento por bitácora: Se organizó un espacio virtual del proyecto donde las asistentes de investigación subían una bitácora sintetizada por sesión, y semanalmente se tenía una reunión de una hora para comentar sus bitácoras y recomendaciones. El espacio para subir las bitácoras se abría diario, y la consigna fue: subir una bitácora por sesión sin dejar pasar más de 48 horas sin subir reporte. Estas bitácoras sirvieron para cotejar los casos que se entregaron al final.

Si en el proceso de validación se detectaban inconsistencia se pedía a la investigadora repitiera la aplicación de las pruebas detectadas con inconsistencia, o si se detectaban reactivos que faltó aplicar, se pedía repitiera la prueba, cuando se encontraba un expediente como satisfactorio se podía considerar para captura en la base de datos para su posterior análisis de resultados.

RESULTADOS

CAPÍTULO 4

En este capítulo, se presentan por un lado, los resultados de las acciones previas a analizar los datos que permitieron cumplir los objetivos de esta tesis; por otra parte, se exponen los resultados obtenidos que se relacionan directamente los objetivos de la investigación.

Los resultados de las acciones previas se refieren a la selección de la muestra, esta sección se incluyó en los resultados porque fue importante seguir un proceso que garantizara la homogeneidad de la muestra en los distintos grupos de edad, también se presentan los resultados de la calibración de los instrumentos de evaluación.

Posteriormente se presentan las estadísticas descriptivas de la muestra respecto a las variables estudiadas y el análisis de resultados por cada objetivo de investigación. En todos los casos se pueden identificar los resultados relacionados con la muestra, la calibración y los objetivos de manera sencilla ya que cada uno de ellos constituye una sección.

CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA

Con el propósito de cuidar la validez interna y garantizar la homogeneidad de las variables atributivas de los niños en las diferentes cohortes de edad, para seleccionar la muestra se tomaron los siguientes criterios:

- Que las distribuciones de las variables atributivas tuvieran una *simetría*⁴ igual a cero ($g_1=0$) o cercana a cero con un sesgo entre -1 y 1 y un *coeficiente de curtosis* que mostrara una distribución *leptocúrtica*⁵ ($g_2 > 0$) (Guardia, Freixa, Pero y Turbany, 2007). Si había alguna ambigüedad para decidir, se consideró el criterio que a continuación se describe.

⁴La simetría es una medida e indicador de la forma de una distribución que permite identificar si los datos se distribuyen de forma uniforme alrededor de la media, pueden darse tres estados diferentes: la asimetría positiva es cuando la mayoría de los datos se encuentran por encima del valor de la media aritmética, curva simétrica cuando se distribuyen aproximadamente la misma cantidad de valores en ambos lados de la media y asimetría negativa cuando la mayor cantidad de datos se aglomeran en los valores menores que la media.

⁵La curtosis es una medida que determina el grado de concentración que presentan los valores en la región central de la distribución. Por medio del *Coeficiente de Curtosis*, podemos identificar si existe a) una gran concentración de valores *Leptocúrtica*, es decir que la distribución es más alta que la curva normal con poca dispersión, b) una concentración normal *Mesocúrtica* o c) una baja concentración *Platicúrtica*, es decir, una forma más aplanada con bastante dispersión.

- Que las distribuciones de las variables atributivas tuvieran *varianza homogénea* y no hubiera diferencias estadísticamente significativas entre cohortes, para ello se utilizó el test de homogeneidad de Levene y “ANOVA”.

Las variables atributivas que se analizaron para la selección de los niños y constituir la muestra definitiva para los fines de esta investigación, fueron:

- Escolaridad de los padres.
- Prácticas de alfabetización en casa.
- Prácticas de alfabetización en el salón de clase.

Análisis de la escolaridad de los padres

En la selección de la muestra de niños de esta investigación se tomó en cuenta la variable atributiva escolaridad de los padres, puesto que como señala la literatura, dicha variable influye de manera significativa en el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas con la lectura y escritura (Wasik y Hendrinckson, 2004; Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007; INEE, 2008).

Simetría y curtosis de la escolaridad del padre. La escolaridad de ambos padres se midió con una escala de 5 valores: primaria (1), secundaria (2), bachillerato (3), licenciatura (4) y posgrado (5), se les pedía que marcaran su escolaridad pensando en el último grado concluido.

La escolaridad fue en promedio de 2.99, es decir, entre bachillerato y licenciatura aproximadamente 115 padres de 302 casos.

La dispersión encontrada fue pequeña, de 1.271; con un coeficiente de asimetría $g_1 = -1.032$ y un coeficiente de curtosis $g_2 = 0.522$, lo que significa una asimetría negativa donde las puntuaciones se distribuyen ligeramente a la derecha de la media y con una distribución marcadamente *leptocúrtica*, ya que $g_2 = 0.522 > 0$, siendo elevado el grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable.

Simetría y curtosis de la escolaridad de la madre. En el caso de la escolaridad de la madre se observó un patrón parecido en la distribución, la escolaridad de la madre tuvo una media de 2.29 con dispersión de .825, siendo esta última muy pequeña. Al comparar las medias de escolaridad de padres y madres se observó que hay un mayor número de madres con escolaridad de bachillerato, mientras que un mayor número de padres tenían licenciatura.

La frecuencia de madres que tienen como escolaridad el bachillerato fueron 153 casos, este dato se distingue en comparación con los otros grados escolares, luego le sigue el nivel licenciatura con 103, dando un total de 253 madres con escolaridad entre los rangos de bachillerato y licenciatura.

La similitud con la distribución de la escolaridad del padre está en que en ambas variables tienen frecuencias altas entre bachillerato y licenciatura, concentrándose ahí la mayor parte, con un total de 302 casos.

En cuanto a la distribución de la escolaridad de la madre, en ella se aprecia un coeficiente de asimetría $g_1 = -0.559 < 0$, es decir, con un sesgo negativo, y un coeficiente de curtosis $g_2 = 1.573 > 0$, por lo que puede decirse que es de forma *leptocúrtica*, lo que significa que presenta un elevado grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable.

Escolaridad del cuidador. En el cuestionario se plasma una pregunta para indagar el parentesco con el niño de la persona que contestaba el cuestionario, si no era el padre o la madre y era una persona que atendía al pequeño en casa por mucho tiempo, se le denominó cuidador, de esta persona también se pidió la escolaridad, sin embargo, los cuestionarios fueron contestados en su gran mayoría por los padres, siendo irrelevante analizar la información del cuidador.

Prueba de homogeneidad y ANOVA de la escolaridad de los padres. En el transcurso de la investigación se analizó la homogeneidad y la ANOVA de un factor para saber si en cada cohorte estuvieron presentes las variables de escolaridad del padre y de la madre de la misma manera, así como si las distintas muestras de las cinco cohortes provenían de la misma población. Para la escolaridad del padre, el resultado del Test de homogeneidad de Levene dio como resultados una $F_{exp} = 0.678$, con $p = 0.608$, siendo $p > 0.05$, por lo que se concluye que sí existe homogeneidad entre las cohortes respecto a esta variable. En cuanto a la prueba ANOVA, se obtuvo $F_{(4, 297)} = 1,273$ con un valor de $P = 0.281$, siendo que $P > 0.05$, por lo que no existen diferencias significativas entre las medias de las cohortes en cuestión de la escolaridad del padre.

El análisis de homogeneidad de la escolaridad de la madre arrojó una $F_{exp} = 3.916$, con $P = 0.004$, siendo $P < 0.05$, es decir, no se encontró homogeneidad en la escolaridad de la madre entre las cohortes. En cuanto a la ANOVA, el test $F_{(4, 297)} = 0.797$ con un valor de $P = 0.528$, siendo que $P > 0.05$, por lo que no existen diferencias significativas entre las medias de las cohortes en cuestión de la escolaridad de la madre, con lo cual se concluye que si bien no es

homogénea la escolaridad de las madres de los niños que pertenecen a cada cohorte, las diferencias entre las medias de la escolaridad de las madres no son significativas.

Análisis de las prácticas de alfabetización en casa

Otra variable atributiva estudiada para constituir una muestra de niños homogénea fueron las prácticas cotidianas de alfabetización en casa. En el cuestionario a los padres se les preguntó sobre los materiales que tenía acceso el niño, como libros, revistas, cuentos, papel y lápices, etc. En el caso de las prácticas se preguntó: qué tan frecuentemente le leían al niño, los observaba leer, lo llevaban a comprar libros, el niño intentaba leer a los adultos o escribir, entre otros. El análisis descriptivo de la distribución de la muestra en las variables mencionadas arrojó los siguientes resultados.

Las puntuaciones que se podían obtener en cuanto a los materiales de alfabetización a los que el niño tiene acceso van de 3 hasta 14; la media que obtuvo la muestra fue de 8.4934, con una desviación de 2.2747. Las puntuaciones de las prácticas de alfabetización en casa que se podían obtener oscilan entre un mínimo de 0 a un máximo de 15, con una media de 9.1093.

En lo que respecta al coeficiente de asimetría se obtuvo $g_1=0.277>0$, lo cual quiere decir que la curva es ligeramente asimétrica positiva por lo que los valores se tienden a reunir un poco más en la parte izquierda de la media.

El coeficiente de curtosis $g_2= -0.016<0$, de distribución *mesocúrtica*, como es posible observar por la diferencia tan pequeña del valor de g_2 y 0, es decir que es más extendida que la normal.

Por su parte, las prácticas de alfabetización en casa tuvieron una distribución con un coeficiente de asimetría $g_1=-0.725<0$, lo que significa que tiene una simetría negativa, siendo mayor la dispersión hacia la izquierda de la media. El coeficiente de curtosis es $g_2=-0.267<0$, es decir que la distribución es de forma *mesocúrtica*, muy cerca de la forma normal.

Prueba homogeneidad y ANOVA de un factor de los materiales y las prácticas cotidianas de alfabetización en casa. Al realizar la prueba de homogeneidad de varianzas y ANOVA, en cuanto a los materiales de alfabetización a los que tiene acceso el niño, se obtuvo como resultado en el Test de homogeneidad de Levene una $F_{\text{exp}}=1.964$, con $p=0.100$, siendo $p>0.05$, por lo que se puede afirmar que hay homogeneidad entre las cohortes respecto a sus varianzas, es decir, que

independientemente de la cohorte a la que pertenezca el niño, el acceso que tiene a los materiales de alfabetización en casa es similar.

Respecto a la ANOVA de los materiales de alfabetización, se observa que una $F_{(4, 297)}=1.979$ con un valor de $p=0.098$, tiene una $p>0.05$ por lo que no existen diferencias significativas entre las medias de las cohortes en cuanto a los materiales de alfabetización que tienen en la casa.

La prueba de homogeneidad de varianzas y ANOVA de un factor de las prácticas de alfabetización en casa, tuvieron como resultados una $F_{\text{exp}}=1.379$, con $p=0.241$, siendo $p>0.05$, por lo que se puede concluir que hay homogeneidad entre las cohortes respecto a sus varianzas, es decir, que independientemente de la cohorte a la que pertenezca el niño, las prácticas de alfabetización en casa son homogéneas, además la ANOVA de un factor arrojó un test de $F_{(4, 297)}=1.280$ con un valor de $p=0.278$, tiene una $p>0.05$ por lo que no existen diferencias significativas al comparar las medias de las cinco cohortes en cuanto a este aspecto.

Prácticas de alfabetización en el salón de clase preescolar

Finalmente se consideró también como variable atributiva “las prácticas de alfabetización” que promueve la maestra. La información se recabó con listas cotejables, en sesiones de observación realizadas en el salón, en donde se registraron: los materiales adecuados para la alfabetización con los que contaba el salón preescolar, si la maestra promovía el desarrollo del lenguaje oral en conversaciones, rimas, juegos, lectura de cuentos, preguntas, compartir experiencias, etc. El análisis descriptivo arrojó los resultados que se describen a continuación.

Las puntuaciones que se podían obtener en cuanto a las prácticas de alfabetización promovidas por las maestras fueron puntuaciones desde 23 hasta 43. La media que se obtuvo fue de 33.48, con una desviación de 6.25. El coeficiente de asimetría $g_1=-0.128<0$, concluyendo así que la curva es ligeramente asimétrica negativa, es decir, ladeada ligeramente a la derecha de la media. El coeficiente de curtosis $g_2=-0.876<0$, lo que indica una forma *platicúrtica* más extendida que la normal.

En síntesis, las prácticas de las maestras mostraron una distribución aplanada, esto era de esperarse, ya que pertenece a la distribución de maestras de los tres grados de preescolar. La descripción de esta variable atributiva se completa con la prueba de homogeneidad y ANOVA de un factor.

La prueba de homogeneidad de varianzas y ANOVA de un factor de las prácticas de alfabetización que promueven las maestras tuvieron como resultados una $F_{exp} = .216$, $p=0.807$, siendo $p>0.05$, por lo que se puede afirmar que hay homogeneidad de varianza entre las cohortes, es decir, que las prácticas de alfabetización en el salón son homogéneas, además la ANOVA de un factor arrojó un test de $F_{(2, 20)}=2.832$ con un valor de $p=0.083$, tiene una $p>0.05$, así pues, no existen diferencias significativas al comparar las medias de las prácticas de alfabetización que promueven las maestras en el salón.

En conclusión, en la mayoría de los atributos que compartió la muestra existió homogeneidad y en todos se comprobó con el test de F, que no existen diferencias entre las cohortes en la escolaridad de los padres ni en los materiales y las prácticas de alfabetización en casa, así como que se observa homogeneidad en las prácticas de alfabetización que se promueven en el salón.

Todos los niños que cayeron en los criterios de las distribuciones homogéneas se incluyeron en la muestra de la investigación.

Niños seleccionados para formar parte de la muestra. El número de participantes por estancia infantil y por cohorte que se seleccionaron de acuerdo a los atributos anteriores, se puede apreciar en la Tabla 4.1, donde se observa cuántos niños participaron por estancia infantil y cómo se distribuyeron en las cohortes. El total de la muestra es de 302 niños, es decir, tres veces más el número estimado en un inicio de la investigación, cabe mencionar que todos los niños pertenecían a estancias infantiles públicas, ubicadas en la zona sur y norte de la Ciudad de México.

Tabla 4.1. Participantes seleccionados para la muestra por estancia y por cohorte de edad

	Cohorte					Total
	3.6 a 3.11	4.0 a 4.5	4.6 a 4.11	5.0 a 5.5	5.6 a 5.11	
No. 14	9	11	9	12	7	48
No. 1	7	13	6	15	6	47
No. 2	2	7	4	7	7	27
No. 15	14	5	9	6	4	38
No. 10	4	9	8	13	8	42
No.11	3	5	6	0	0	14
No.25	6	1	4	4	0	15
No. 47	2	5	0	7	2	16
No 3	0	0	0	7	8	15
No 4	1	2	4	0	3	10
No 5	0	0	1	0	1	2
No 6	3	2	5	4	0	14
No 7	3	3	2	2	4	14
Total	54	63	58	77	50	302

Por cada cohorte se logró obtener el doble estimado de los 20 participantes iniciales, se logró tener una cohorte de 50 niños y otra de 77. Por lo que finalmente la muestra se constituyó de la siguiente manera (ver Tabla 4.2).

Cohortes por edad	<i>n</i>
3.6 a 3.11	54
4.0 a 4.5	63
4.6 a 4.11	58
5.0 a 5.5	77
5.6 a 5.11	50
TOTAL	302

RESULTADOS DEL DISEÑO Y CALIBRACIÓN DE LA BATERÍA DE EVALUACIÓN

La calibración de la batería consistió en la aplicación y análisis de los datos mediante dos procesos: (1) construcción y análisis de bitácoras de la aplicación de cada caso, (2) el análisis de confiabilidad y dificultad de los reactivos de la batería.

Las bitácoras permitieron estandarizar los procedimientos de aplicación, así como estimar los tiempos reales de la administración de la batería completa a un niño, planear el número de sesiones por niño y así calcular el tiempo necesario para realizar el trabajo de campo en las estancias infantiles.

Otro aspecto que permitió el análisis de las bitácoras fue conocer y prever eventos externos, del ambiente y la posible actitud del niño ante las tareas que se les pediría responder, para poder saber las mejores condiciones de aplicación y duración de las sesiones.

Sobre los reactivos, se pudo identificar si algún reactivo no era adecuado y determinar qué reactivo podía reemplazarlo, esto se logró al revisar los resultados cuantitativos. Así pues, éste permitió tomar decisiones sobre la pertinencia de los reactivos por la dificultad que tienen y si su jerarquización fue adecuada.

Con el análisis de las bitácoras se logró tener el formato de la versión final de la batería única para evaluar las habilidades lingüísticas en los niños preescolares, esta versión final incluyó estandarización de los procedimientos de administración y las instrucciones para el examinador y el examinado. Se rediseñó el formato del protocolo de aplicación de todas las pruebas que componen la batería facilitando su aplicación y unificándolo en uno solo (ver Anexo IX) para así registrar las respuestas de los reactivos de todas las pruebas que originalmente implicaban más de siete cuadernillos de respuestas junto con sus manuales de aplicación. De esta forma el examinador se pudo concentrar en las tareas que el niño ejecutaba y no perdió tiempo preocupándose mucho en tener completo el material de aplicación. La versión final de la batería ayudó al examinador a tener todo el material listo, además de facilitar la captura de datos.

La Tabla 4.3 muestra las pruebas que finalmente integran la batería, las cuales quedaron unificadas en procedimientos de administración e instrucciones.

Tabla 4.3 Pruebas y escalas que componen la batería única de habilidades lingüísticas orales y de escritura en preescolares

	Pruebas	Subpruebas	Tareas	
LENGUAJE ORAL	LO: Conciencia fonológica	Conciencia léxica	Segmentación léxica	
		Conciencia intrasilábica	Rima Onset	
		Conciencia silábica	Aislar sílabas y fonemas en las palabras Omisión de sílabas y fonemas en las palabras Contar las sílabas en una palabra Síntesis: reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en sílabas	
		Conciencia fonémica	Síntesis Segmentación	
		LO: Vocabulario	Receptivo Expresivo	
		LENGUAJE ESCRITO	LE: Conocimiento del lenguaje escrito	Conocimiento del texto
Identificación de letras	Letras que conoce			
LE: Desarrollo de la escritura	Vocabulario de escritura		Palabras que puede escribir	
	Muestra de escritura		Dictado Escribir un cuento	

La batería se conformó de 10 pruebas, cada una de ellas contiene más de una tarea, contando en total con 16 tareas que demandaban respuestas distintas de los niños preescolares.

En la Tabla 4.4 se aprecia el total de reactivos por cada tarea, el tipo de reactivo y las puntuaciones mínimas y máximas que se pueden obtener por tarea, así como los totales por prueba o variable, y finalmente se observa que el total de reactivos que conforman la batería es de 101. Esta cantidad de reactivos es más adecuada para trabajar en pocas sesiones y no cansar a los niños.

Tabla 4.4 Puntuaciones mínimas y máximas de los instrumentos que evalúan las habilidades lingüísticas orales y escritas

Habilidades Lingüísticas Orales						
VARIABLES	PRUEBAS	No. reactivos	Tipo de reactivo	Puntuación mínima	Puntuación máxima	
Conciencia fonológica	Conciencia léxica	5	Dicotómicos	0	44	
	Conciencia silábica	10				
	Conciencia intrasilábica	19				
	Conciencia fonémica	10				
	Total	44				
Vocabulario	Vocabulario expresivo	17	Dicotómicos	0	34	
	Vocabulario receptivo	17				
	Total	35				
			Puntuación total	0	78	
Habilidades Lingüísticas Escritas						
VARIABLES	PRUEBAS	No. reactivos	Tipo de reactivo	Puntuación mínima	Puntuación máxima	
Conocimiento del lenguaje escrito	Identificación de letras	40	Dicotómico	0	60	
	Conocimiento del texto impreso	20	Dicotómico			
	Total	60				
Desarrollo de la escritura	Vocabulario de escritura	1	Politómico	0	12	
	Organización lingüística	1	Politómico escalar de 6	0	6	
	Calidad del mensaje	1	Politómico escalar de 6	0	6	
	Principios direccionalidad	1	Politómico escalar de 6	0	6	
	Nivel de escritura	1	Politómico escalar de 12	0	12	
	Total	5	total	0	42	
			TOTAL DE LA BATERIA	0	101	

Con esta batería se pudieron cumplir los objetivos de la investigación invirtiendo menos sesiones por niño. Los niños mayores de 5 años 6 meses concluyeron en una sesión aproximada de 40 minutos; por su parte, los de 4 años 6 meses a 5 años 5 meses la terminaron en un máximo de dos sesiones de 30 minutos cada una; finalmente, los niños de 3 años 6 meses a 4 años 5 meses la concluyeron en tres sesiones de 30 minutos.

Por otra parte, en el análisis estadístico se obtuvieron los índices de confiabilidad que se calcularon a la *Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para*

Preescolares, en un primer momento de manera general, después por prueba y por cohorte de edad.

Además se realizó ANOVA de un factor para determinar que en cada prueba por cohorte existían diferencias significativas, para comprobar que cada prueba contiene reactivos de dificultad diferente, ya que esto fue muy importante para confirmar que el instrumento servía para distinguir patrones de cambio y construir los perfiles de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares adecuadamente.

Los análisis de confiabilidad y de diferencias entre los reactivos se hicieron con el total de participantes en la muestra lograda para la investigación ($n = 302$).

La Tabla 4.5 muestra los índices de confiabilidad generales, los cuales son aceptables ya que oscilan entre .66 y .90, por lo que se concluye que la batería tiene buena confiabilidad, es decir, las mediciones de las variables de la investigación que se obtienen con la batería son confiables.

Tabla 4.5 Índices de confiabilidad general de las pruebas sin hacer diferencias entre cohorte	
Pruebas	Índice de confiabilidad
Habilidades lingüísticas orales	
Conciencia fonológica	.90
Vocabulario receptivo	.73
Vocabulario expresivo	.66
Habilidades del lenguaje escrito	
Conocimiento del lenguaje escrito	.82
Desarrollo de la escritura	.78

En la Tabla 4.6 se pueden apreciar en síntesis los resultados de confiabilidad de las pruebas por cohorte de edad. Se observa que la prueba de Conciencia fonológica mantiene un índice de confiabilidad alto en comparación al obtenido en el análisis general, ya que no baja de .84; en el caso de la prueba de Vocabulario se mantiene constante el índice de confiabilidad en cada cohorte, no bajando de .62, que es el índice obtenido en la corte de niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses. En lo que respecta al Conocimiento del lenguaje escrito, también hubo consistencia en su confiabilidad, mientras que en Desarrollo de la escritura se obtuvo la confiabilidad más baja en la cohorte de niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses, donde el índice fue de .54, lo cual se consideró para hacer los cambios necesarios.

Tabla 4.6 Índices de confiabilidad por prueba y por cohorte, además de los valores F y su probabilidad asociada

Cohorte	Pruebas	Índice de confiabilidad	F
3 años 6 meses a 3 años 11 meses	Conciencia fonológica	.85	11.77
	Vocabulario	.77	10.51
	Conocimiento del lenguaje escrito	.77	16.23
	Desarrollo de la escritura	.54	12.49
4 años a 4 años 5 meses	Conciencia fonológica	.91	.921
	Vocabulario	.71	18.39
	Conocimiento del lenguaje escrito	.77	19.52
	Desarrollo de la escritura	.69	34.02
4 años 6 meses a 4 años 11 meses	Conciencia fonológica	.85	11.36
	Vocabulario	.86	11.60
	Conocimiento del lenguaje escrito	.77	16.25
	Desarrollo de la escritura	.66	32.55
5 años a 5 años 5 meses	Conciencia fonológica	.86	14.4
	Vocabulario	.65	12.31
	Conocimiento del lenguaje escrito	.77	32.24
	Desarrollo de la escritura	.76	82.36
5 años 6 meses a 5 años 11 meses	Conciencia fonológica	.87	16.34
	Vocabulario	.63	11.22
	Conocimiento del lenguaje escrito	.74	28.36
	Desarrollo de la escritura	.74	48.47

Todas las pruebas fueron significativas estadísticamente Prob < .01

Para la evaluación de la dificultad de las pruebas se utilizó ANOVA con el objetivo de conocer si era la pertinente para discriminar entre las habilidades de los niños de diferentes edades y poder distinguir cambios en las habilidades. Como es posible observar en la Tabla 4.6 se encontraron diferencias significativas en el grado de dificultad de las pruebas de acuerdo a las cohortes de edad, se concluye así que los reactivos seleccionados, permiten discriminar las habilidades lingüísticas de los niños según su edad.

Con base en estos resultados, sólo se hizo una revisión de la prueba de desarrollo de escritura para mejorar su confiabilidad y se cambiaron las instrucciones que se daban al examinado en la escala de calificaciones, ya que anteriormente se encontró una elevación de las puntuaciones, siendo que los niños de 3 años 6 meses no presentan resultados tan altos en pruebas similares. El proceso de calificación de la prueba se apegó a la forma original que se hace en el *Instrumento para la Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial* (Escamilla et al., 1996), que es el instrumento del cual se obtuvo la prueba. Además para calificar el nivel de escritura, que forma parte de la variable desarrollo de escritura, se agregó un nivel, el cual fue incluido por Vega (2003) en la escala de Fields y Spangler (2000, citados en Vega, 2003).

La Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares en su versión final se puede apreciar en los anexos del IV al IX de esta tesis.

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

En este apartado se describen las características de la muestra de la presente investigación para dar a conocer cómo se distribuyeron las variables analizadas.

La muestra se conformó por $n=302$ niños, de los cuales en la cohorte 1 hubo 54 niños que tenían entre 3 años 6 meses a 3 años 11 meses de edad, la cohorte 2 se conformó de 63 niños de 4 años a 4 años 5 meses de edad, la cohorte 3 incluyó 58 niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses de edad, la cohorte 4 tuvo 77 niños de 5 años a 5 años 5 meses de edad y en la cohorte 5 participaron 50 niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses de edad.

En seguida se expone la distribución de la muestra por cada variable según la media, desviación estándar, asimetría, curtosis y forma de la distribución.

Conciencia fonológica

Con la prueba de conciencia fonológica la puntuación mínima que se podía obtener fue 0 y la máxima 44, los casos válidos fueron 300 y las puntuaciones obtenidas tuvieron una $\bar{x}=23.41$ con $\sigma=8.919$, lo cual indica que la dispersión no es amplia; la puntuación mínima que se obtuvo fue 1 y la máxima 44, con un índice de asimetría $g_1= .067$ y un índice de curtosis $g_2=- .561$, lo que significa que la distribución de conciencia fonológica tiene una asimetría ligeramente positiva, es decir, un poco sesgada a la izquierda a comparación de una distribución normal, por lo que se puede decir que los reactivos de las tareas de conciencia fonológica fueron más difíciles de resolver para los niños; el grado de apuntamiento de la distribución es ligeramente platocúrtica o ligeramente aplanada, por lo que presenta un reducido grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable conciencia fonológica.

Vocabulario

En la prueba de vocabulario la puntuación mínima que se podía obtener fue de 0 y la máxima de 35, los casos válidos en esta variable fueron 299 y las puntuaciones que obtuvieron los niños sin hacer distinción de la cohorte de edad se encuentran alrededor de la $\bar{x}=31.22$ con $\sigma=3.339$ por lo que la dispersión es muy pequeña y en comparación a la dispersión de la distribución de la Conciencia fonológica, el Vocabulario se concentra más alrededor de la media. La puntuación

mínima que se obtuvo fue 13 y la máxima fue 35. El índice de asimetría $g_1 = -1.313$ y el índice de curtosis $g_2 = 2.050$, lo que permite concluir que la distribución de vocabulario tiene una asimetría ligeramente negativa, en otras palabras un poco sesgada a la derecha por lo que se puede deducir que las tareas de vocabulario son más fáciles que otras que contiene la batería y el grado de apuntamiento de la distribución es leptocúrtica muy marcada, ya que se aprecia más elevada que la curva normal, es decir que los puntajes se agruparon en los puntajes medios (ver Figura 4.1 b).

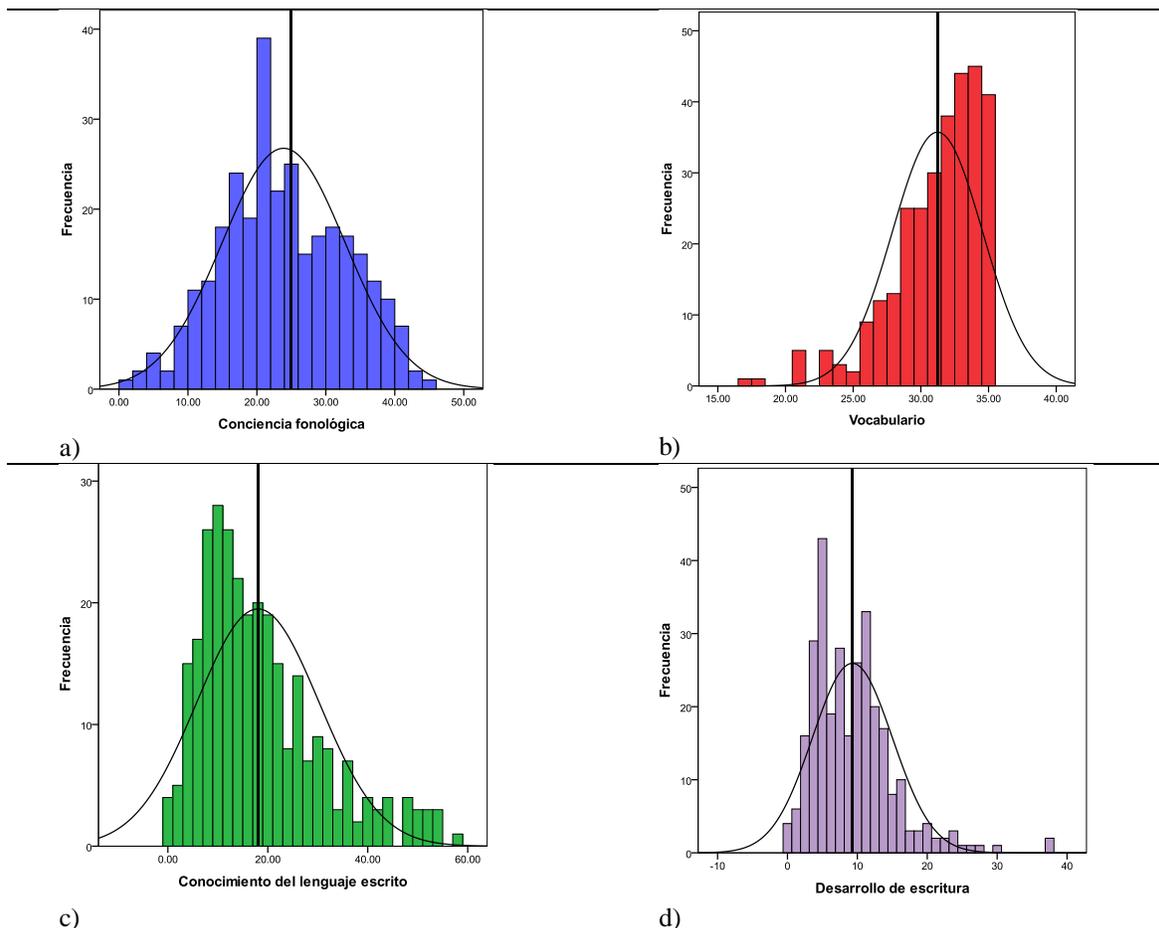


Figura 4.1 Histogramas de las variables de la investigación que muestran la forma de su distribución

Conocimiento del lenguaje escrito

En la variable del Conocimiento del lenguaje escrito podía obtenerse como puntuación mínima 0 y como máxima 60, los casos válidos en esta variable fueron 299 y las puntuaciones se encuentran alrededor de la $\bar{x} = 31.22$ con $\sigma = 3.339$ por lo que la dispersión es muy pequeña, la puntuación mínima que se obtuvo fue 0 y la máxima 59, lo cual indica que hubo niños que no

tuvieron ningún Conocimiento del lenguaje escrito, éste es un resultado esperado ya que es un conocimiento que se aprende después en contextos alfabetizadores. El índice de asimetría $g_1=1.067$ y el índice de curtosis $g_2=.734$, lo que significa que la distribución de Conocimiento del lenguaje escrito tiene una asimetría positiva, por lo que se sesga a la izquierda, esto implica que los reactivos del Conocimiento del lenguaje escrito fueron más difíciles de resolver para los niños; el grado de apuntamiento de la distribución es leptocúrtica, es decir, un poco más elevada que la curva normal, lo que sugiere que fueron reactivos con más dificultad, ya que las puntuaciones de los niños se concentraron demasiado, más de lo esperado en una curva normal.

Desarrollo de la escritura

En la variable de Desarrollo de la escritura podía obtenerse como puntuación mínima 0 y como máxima 42, los casos válidos en esta variable fueron 298 y las puntuaciones se encuentran alrededor de la $\bar{x}=9.29$ con $\sigma=5.73$ por lo que se encuentra una dispersión pequeña; la puntuación mínima que se obtuvo fue 0 y la máxima 37, lo que indica que hubo niños que no mostraron ningún desarrollo de la escritura, esto era de esperarse al igual que en la variable anterior. El índice de asimetría $g_1=1.444$ y el índice de curtosis $g_2=3.736$, es decir que la distribución del Desarrollo de la escritura tiene una asimetría marcadamente positiva, sesgada a la izquierda nuevamente, como la Conciencia fonológica y el Conocimiento del lenguaje escrito; por lo que nuevamente los reactivos de esta prueba implicaron dificultad para ser resueltos por los niños preescolares; por su parte, el grado de apuntamiento de la distribución es leptocúrtica, es decir, mucho más elevada que la distribución normal.

En la Figura 4.1 puede apreciarse gráficamente la distribución de las variables de la muestra estudiada, es más claro ver como las dos variables del lenguaje escrito se sesgan a la izquierda como ya lo indicaban sus índices de simetría; como se mencionó, es entendible que las puntuaciones se carguen a los reactivos más sencillos, ya que implican conocimientos y habilidades que se desarrollan gracias a un adecuado contexto familiar y escolar de alfabetización.

En el caso del Vocabulario puede verse que al ser una habilidad que no requiere de la instrucción formal para su adquisición y desarrollo, las puntuaciones se cargan más marcadamente a la derecha, además se nota cómo todos los niños parten de puntuaciones más altas de 0, ya que el vocabulario se desarrolla como un indicador de lenguaje oral.

Finalmente en lo que respecta a la Conciencia fonológica se encuentra una distribución más parecida a la normal, esto da cuenta de que hay más niños que obtuvieron puntuaciones alrededor de la media y se presentan algunos casos en los extremos de menos habilidad o de más habilidad, de forma más parecida la distribución a la normal.

Después de describir la distribución que tuvieron las variables de esta tesis, a continuación se presentan los resultados obtenidos por cada uno de los objetivos planteados.

RESULTADOS DEL OBJETIVO 1: PERFILES DEL PATRÓN DE DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN NIÑOS PREESCOLARES

En esta sección se describen los resultados obtenidos para el primer objetivo particular: *Identificar, describir y explicar el patrón de desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte*. Estos perfiles permitieron lograr la contribución central de este trabajo al identificar, describir y explicar la evolución de las pautas de cambio del lenguaje oral y escrito en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adoptaron.

Asimismo, este capítulo aborda el análisis longitudinal de esta investigación, para la cual se construyeron los perfiles de evolución de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares siguiendo el diagrama dimensional que se aprecia en la Figura 3.1 en el capítulo 3, donde se observan los niveles micro, intra, inter y macro del lenguaje que permitieron analizar la evolución de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares.

Los perfiles se construyeron obteniendo el porcentaje promedio de respuestas correctas en cada variable por cada cohorte de edad, de esta manera el 100% significa haber alcanzado el dominio de una habilidad; en términos de la evaluación de la batería que se usó en esta investigación, este porcentaje implica haber obtenido la calificación máxima en una prueba de la batería. Se decidió tomar como indicadores los porcentajes promedio para hacer comparables las habilidades y las cohortes de edad entre sí, de otra manera no podían haberse comparado, ya que cada prueba tiene diferente número de reactivos y las cohortes de edad difieren en el tamaño de la n .

Una vez obtenidos los datos en porcentajes, se realizó el análisis de tendencia por ajuste de curvas lineales, potenciales, exponenciales y polinomiales (Silva, 2004), después, para seleccionar el mejor modelo según se ajustara para explicar la evolución de cada habilidad se utilizó el coeficiente de determinación de la recta (R^2), el modelo con un coeficiente de determinación R^2 cercano a 1 se eligió como el modelo matemático que mejor explicó la evolución de la habilidad en cuestión.

Como parte final del análisis se realizaron las gráficas de los perfiles. En el eje Y se aprecia el porcentaje promedio, es decir: *la proporción promedio de desarrollo de una habilidad que tuvo una determinada cohorte de edad*. En el eje X se aprecian las cohortes de edad, la más cercana

de 0 es la cohorte de edad de niños más pequeños y la más lejana de 0 es la cohorte de edad de los niños de mayor edad de toda la muestra.

A continuación se presentan los resultados analizados de la dimensión de perfiles micro, que contiene las habilidades componentes de cada variable estudiada.

Perfil micro

Componentes de la Conciencia fonológica

En la dimensión micro de la variable Conciencia fonológica se obtuvieron los perfiles de evolución de la conciencia léxica, conciencia intrasilábica, conciencia silábica y conciencia fonémica y se ajustaron el modelo lineal, exponencial, potencial y polinomial, y de acuerdo al R^2 los mejores modelos fueron los polinomiales.

Tabla 4.7 Modelos Polinomiales encontrados para los componentes de la Conciencia fonológica

Componente la Conciencia fonológica	Ajuste polinomial	R^2
Conciencia léxica	$y = -3.8754x^4 + 45.351x^3 - 181.52x^2 + 295.54x - 112.17$	$R^2=1$
Conciencia intrasilábica	$y = 0.3288x^4 - 4.9445x^3 + 24.669x^2 - 42.183x + 66.575$	
Conciencia silábica	$y = -1.9894x^3 + 18.284x^2 - 41.172x + 72.513$	$R^2=0.9731$
Conciencia fonémica	$y = -3.0304x^4 + 34.359x^3 - 131.64x^2 + 201.47x - 76.904$	

En todas las habilidades se aprecia una tendencia polinomial de cuarto grado, con una forma curvilínea, es decir, no lineal, de dirección positiva con poca variabilidad y estabilidad entre las puntuaciones; los aumentos se aprecian con etapas de cima y de valle, esto indica que las habilidades de conciencia fonológica incrementan, alcanzan una cima y se mantienen sin incrementos considerables, luego vuelven a aumentar y llegan a otra cima.

El primer perfil micro es el de *conciencia léxica*, en la prueba con la que se evaluó a los niños de las cinco cohortes de edad se les presentaron tareas que se refieren a la manipulación de las palabras dentro del contexto de una frase. Se les pidió que escucharan la oración que el examinador les decía y enseguida contestaran ¿cuántas partes tiene la frase?, para responder se les indicó que podían ayudarse con los dedos o con las palmas.

La evolución de conciencia léxica muestra que cuando los niños tienen 3 años con 6 meses tienen un desarrollo de esta habilidad del 43.33%, y al pasar a los 4 años su habilidad para segmentar frases verbalmente aumenta solo un 10%; a su vez, cuando tienen 4 años 6 meses tienen una disminución de 3%, pero a los 5 años la habilidad aumenta con una aceleración del

20%, alcanzado un nivel de desarrollo del 76.10%, el cual a los 5 años 6 meses vuelve a disminuir manteniéndose por arriba del 70% de desarrollo. Cabe señalar que todos los niños prefirieron segmentar las oraciones ayudándose de las palmas.

De manera descriptiva, los resultados mostraron que los niños preescolares presentan la habilidad de manipular las palabras segmentándolas (en grados diferentes) dentro del contexto de una frase; los niños de 3 años 6 meses de edad solo en algunas ocasiones logran segmentar frases de dos palabras, por lo que no se puede afirmar que posean esta habilidad; los niños de 4 años de edad hasta los 4 años 11 meses, sí son capaces de segmentar frases pero sólo cuando se componen de dos palabras y con ayuda de sus palmas; a partir de los 5 años en adelante cuentan con la habilidad de manipular una frase segmentándola en el número de palabras que la componen, cuando éstas tienen dos o tres palabras, incluso los niños de 5 años 11 meses lo pueden realizar sin ayuda de sus palmas.

El segundo perfil de la Conciencia fonológica fue el de *conciencia intrasilábica*. Su evaluación consistió en que los niños reconocieran qué palabras sonaban igual o diferente al final de la palabra para saber si distinguían las rimas, también se les preguntaba de un par de palabras si sonaban igual o diferente al principio de las palabras, para saber si identificaban el onset.

La conciencia intrasilábica tuvo una tendencia polinomial mucho más suavizada, con los puntos alineados linealmente, sin embargo, su mejor ajuste fue polinomial. A los 3 años 6 meses los niños cuentan con un 44.4% de conciencia intrasilábica, a los 4 años aumentan solo un 2%, pero a los 4 años con 6 meses incrementa la habilidad un 10%, siendo este momento en el que hay más incremento, el cual sube 5% a los 5 años de edad y ahí se mantiene a los 5 años 11 meses. Aunque la conciencia intrasilábica va incrementándose, los niños no logran los niveles que sí alcanzan en la conciencia léxica.

Estos resultados del perfil de la conciencia intrasilábica pueden describirse de la siguiente manera: En lo que corresponde a la habilidad de segmentar las sílabas en sus componentes de rima, al identificar si dos palabras suenan igual o diferente al final de la palabra, se encontró que a los niños de 3 años 6 meses les cuesta mucho trabajo identificar la rima, mientras que de los 4 años hasta los 5 años 11 meses sí les es posible identificarla, por su parte, los niños de 5 años en adelante no solo aciertan en todos los casos a identificar si dos palabras riman o no, sino que también pueden expresar cuál es la parte de las dos palabras que rima.

Respecto a la conciencia intrasilábica en onset, los resultados muestran que identificar si dos palabras suenan similar al principio es una habilidad más difícil, ya que tanto los niños de 3 años 6 meses de edad como los de 4 años de edad no la poseen; es hasta los 4 años 6 meses de edad que pueden realizarlo pero aun así, a cualquier edad tuvieron errores, lo que indica que no es una habilidad que se tenga desarrollada al cien por ciento, ya que en ocasiones señalaron igualdad o diferencia, pero no pudieron expresar en qué consistían éstas.

El tercer perfil de la Conciencia fonológica fue la *conciencia silábica*, en ésta las tareas que se presentaron a los niños consistían en pedirles que aislaran sílabas y fonemas, omitieran sílabas y fonemas en las palabras, contaran las sílabas en una palabra y finalmente, reconocieran y pronunciaran la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas.

El perfil de la conciencia silábica muestra un porcentaje de 47.11%, cercano a las habilidades anteriores a los 3 años 6 meses, manteniéndose con cierta constancia a los 4 años; a los 4 años 6 meses empieza a aumentar, hasta que a los 5 años de edad los niños alcanzan un nivel del 75.16% logrando aislar y omitir sílabas y fonemas, contar las sílabas de una palabra y descomponer en una secuencia de sílabas las palabras teniendo 75 posibilidades de 100 de acertar.

En términos descriptivos del desarrollo de la conciencia silábica, en cuanto a si aíslan y omiten sílabas y fonemas o si son capaces de contar sílabas y recordar palabras descompuestas en sílabas se puede resaltar lo siguiente:

Aislar sílabas y fonemas: Los niños de 3 años 6 meses hasta los 4 años 5 meses no lograron aislar sílabas ni fonemas, tanto al principio como al final de las palabras; los niños de 4 años 6 meses a los 4 años 11 meses pudieron aislar fonemas del inicio de las palabras sin importar si eran vocales o consonantes, lo que no pudieron hacer fue aislar fonemas ni sílabas del final de las palabras; por su parte, los niños de 5 años en adelante aíslan fonemas y sílabas del principio y final de las palabras.

Omisión de sílabas y fonemas en las palabras: Omitir el final o principio de las palabras fue una tarea más difícil, en lo que respecta a los resultados de la prueba aplicada en esta investigación, los niños de 3 años 6 meses no pueden realizarlo exitosamente, los niños de 4 años en adelante pueden decir el nombre de un dibujo omitiendo el final, pero no pueden hacerlo si se les pide omitir el principio de una palabra; son pocos los niños que logran el dominio de esta habilidad.

Contar las sílabas en una palabra: Cuando se les pidió contar cuántas partes tenía una palabra ayudados de sus palmas, se encontró que los niños de 3 años 6 meses a los 4 años 5 meses no pueden hacerlo, mientras que los niños de 4 años 6 meses logran hacerlo ocasionalmente con palabras de dos sílabas, es hasta los 5 años de edad que pueden contar palabras de hasta dos y tres sílabas, en partes segmentadas y con ayuda de sus palmas.

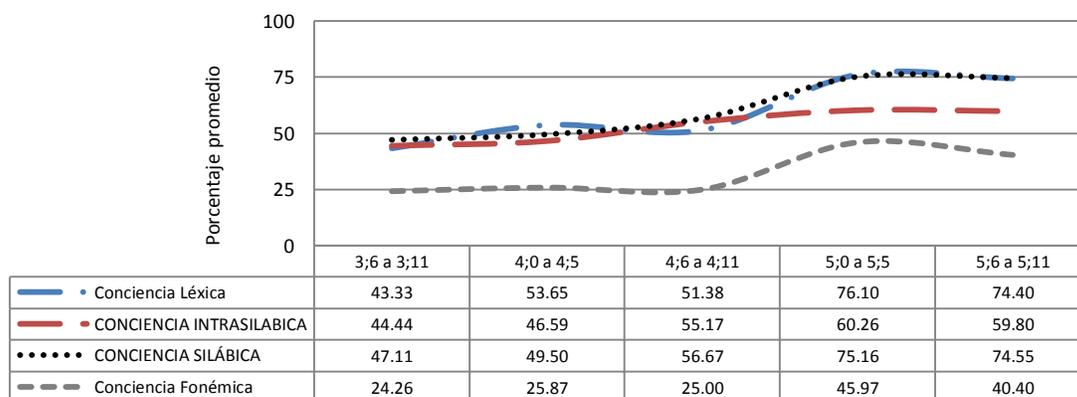


Figura 4.2 Perfiles de las habilidades y componentes de la Conciencia fonológica

Finalmente, la conciencia silábica contiene la habilidad de *reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas*, sobre esta habilidad se encontró que los niños de ninguna de las cohortes de edad son capaces de reconocer una palabra que se les pronuncia separando las sílabas.

En general, respecto a la conciencia silábica, los niños con edad entre los 3 años 6 meses y 4 años 5 meses no tiene dominio completo de ella, mientras que los niños de 4 años 6 meses a los 5 años 11 meses alcanzan un nivel apropiado de desarrollo de dicha habilidad.

El cuarto y último perfil de la Conciencia fonológica fue la **conciencia fonémica**. La primera tarea que se llevó a cabo fue la de síntesis, en la que se les decía verbalmente los sonidos de letras que conformaban una palabra y el niño debía decir qué palabra formaban esos sonidos; la segunda tarea fue de segmentación, en la que se les dio una palabra y se pidió que dijeran los fonemas de las letras que conformaban la palabra.

En la Figura 4.2 se puede apreciar que el desarrollo de la conciencia fonémica es menor en comparación con el resto de los componentes de la conciencia fonológica, aunque tiene una forma polinomial con dirección positiva, se observa a primera vista que es una habilidad difícil

para los niños. Los niños de 3 años 6 meses muestran un desarrollo de 24.26%, casi la mitad de desarrollo que en las anteriores habilidades, este porcentaje oscila en un punto porcentual hasta los 4 años con 6 meses, que es el momento donde comienza a incrementarse la habilidad hasta un 45.97%; a partir de la edad de 5 años se mantienen en 40% y se mantiene así hacia los 5 años 11 meses. Esto hace evidente que identificar a qué palabra corresponde los sonidos de una serie de fonemas o descomponer una palabra en sus fonemas, es la habilidad más compleja de la Conciencia fonológica y su mayor desarrollo se alcanza a los 5 años de edad.

De manera descriptiva, el desarrollo de la conciencia fonémica que se observó en los niños fue bajo, muy pocos niños de 3 años 6 meses a 4 años 5 meses mostraron capacidad de síntesis fonémica, es decir, en lo referente a identificar qué palabra se les presentaba separada en sus fonemas, por lo que puede afirmarse que es una habilidad en la que se presenta poco desarrollo a esa edad; por otro lado, los niños de 4 años 6 meses a los 5 años 11 meses lograron identificar las palabras al presentárseles sus sonidos, en los casos de palabras de tres sonidos, sin embargo, les fue muy difícil hacerlo con palabras de cuatro y cinco sonidos. En la tarea de segmentación fonémica, que es la habilidad de separar una palabra por el sonido de sus fonemas, se observó un mayor nivel de dificultad, ya que solo los niños de 5 años a 5 años 11 meses lograron separar palabras por sus fonemas en los casos de palabras con tres sonidos y donde dos de ellos eran vocales, sin embargo, ningún niño pudo acertar las palabras de cuatro sonidos.

Otra variable analizada fue el vocabulario, que corresponde a la semántica del lenguaje oral, sus componentes son los que se presentan a continuación en los perfiles micro: vocabulario receptivo y vocabulario expresivo.

Componentes del Vocabulario

El Vocabulario se estudió en su modalidad receptiva y expresiva, en la prueba de *vocabulario receptivo* se les mostraron a los niños tarjetas y se les pidió señalaran los objetos que les nombró el examinador.

Al igual que con la batería de la Conciencia fonológica, los resultados de esta prueba se convirtieron a porcentajes y se ajustaron modelos lineal, potencial, exponencial y polinomial. Cabe mencionar que el que se ajustó mejor fue el modelo potencial.

Componente del Vocabulario	Ajuste potencial	R ²
Vocabulario receptivo	$y = 84.685x^{0.0835}$	R ² =0.978
Vocabulario expresivo	$y = 78.886x^{0.0873}$	R ² =0.9369

Obsérvese la Figura 4.3, se nota un ajuste de curva potencial suavizada de las puntuaciones porcentuales promedio del vocabulario receptivo, con una dirección positiva con incrementos pequeños a lo largo de los grupos de edad, pero constantes sin llegar a cimas ni valles como algunos casos de la conciencia fonológica. En el perfil micro del vocabulario expresivo se aprecia también una dirección positiva, puntos con poca variabilidad e incrementos constantes aunque no muy acelerados a través de las cohortes de edad.

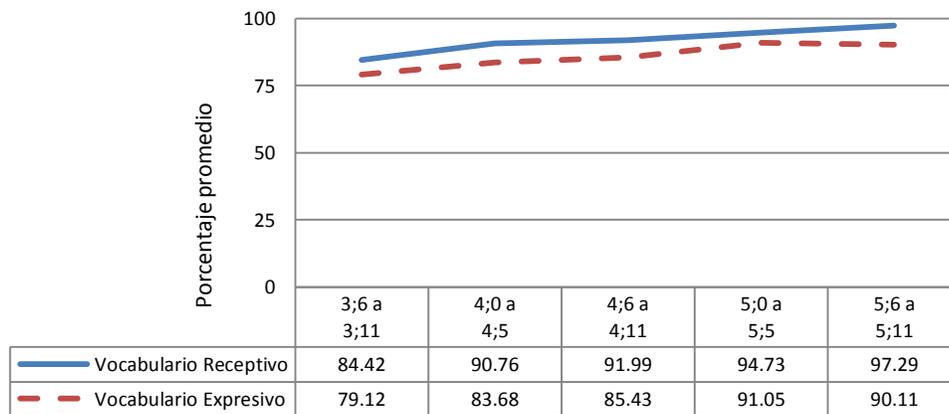


Figura 4.3 Perfiles de las habilidades que componen el Vocabulario

En general, en ambos perfiles se puede apreciar que los niños más pequeños de 3 años 6 meses de edad tienen más desarrollo de vocabulario (84.42% de vocabulario receptivo y 79.12% de vocabulario expresivo) que de cualquier habilidad de la Conciencia fonológica. Se puede observar también cómo los cambios son crecientes de cohorte a cohorte y cómo el modelo que mejor lo describe es el potencial. Se esperaría que en un momento se llegue a la cima, lo cual puede suceder en la edad adulta, cuando los incrementos de nuestro vocabulario pueden darse, aunque son más bien pequeños.

Sobre el vocabulario receptivo, es decir, las palabras que el niño escucha y puede comprender, se notó una clara comprensión en todos los casos, pero el nivel de desarrollo que se encontró se puede atribuir a que a los niños pequeños de 3 años 6 meses a 4 años 5 meses les costó más trabajo responder cuando se les pedía señalaran en las tarjetas el objeto que servía para algo en particular, que cuando se trataba de solo señalar por su nombre.

En cuanto al *vocabulario expresivo* sucedió de manera similar, se observa un aumento en el vocabulario por cohorte de edad, sin embargo, a los niños más pequeños les costó más trabajo decir para qué servían los objetos que se les señalaban. Por lo que en cuanto a la forma en que el vocabulario receptivo y el expresivo se desarrollan, se puede decir que evolucionan de manera similar, como es posible observar en ambos perfiles, ya que siguen trayectorias casi paralelas.

Componentes del Conocimiento del lenguaje escrito

Los perfiles del conocimiento del lenguaje escrito se hicieron sobre conceptos acerca del texto impreso e identificación de letras. En *los conceptos acerca del texto impreso*, se evaluaron los conceptos de direccionalidad en la lectura, diferencia entre dibujo y texto, orden de las letras, palabras y oraciones; conceptos de principio, fin, letra, palabra, algunos signos de puntuación: punto, coma, comillas o guión de dibujo, acento, signos de interrogación, así como letras mayúsculas y minúsculas. Para esta prueba se utilizaron cuentos de uso cotidiano, con temáticas distintas adecuadas para niños.

Como en todos los casos, se realizaron los cuatro ajustes: lineal, exponencial, potencial y polinomial; siendo el ajuste de curva polinomial el más adecuado (ver Tabla 4.9).

Tabla 4.9 Modelos Polinomiales encontrados para los componentes del Conocimiento del lenguaje escrito

Componente del Conocimiento del lenguaje escrito	Ajuste polinomial	R ²
Conceptos acerca del texto impreso.	$y = -1.0222x^3 + 9.1231x^2 - 18.236x + 43.803$	R ² =1
Identificación de letras	$y = -2.5054x^4 + 26.415x^3 - 90.568x^2 + 121.21x - 43.394$	

Gráficamente la forma que adquirieron los conocimientos del texto impreso y la identificación de letras se aprecia en la Figura 4.4.

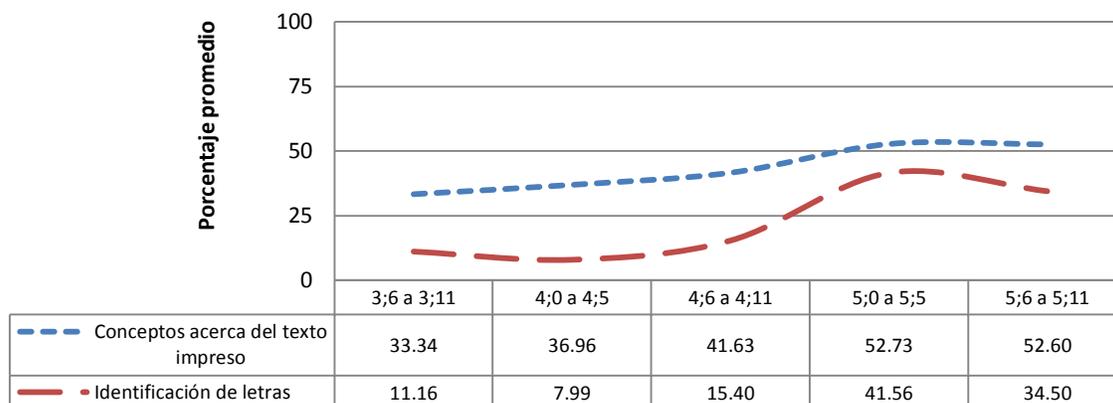


Figura 4.4 Perfil de las habilidades que componen el Conocimiento del lenguaje escrito

En la Figura 4.4 puede verse cómo el perfil micro de los 3 años 6 meses parte de un conocimiento de los conceptos acerca de lo impreso del 33.34%, lo que da cuenta de que ya poseen cierto conocimiento, el cual incrementa casi linealmente hasta los 4 años 6 meses y se acelera un poco el incremento a los 5 años de edad, obteniendo un nivel de desarrollo del 52%, manteniéndose en ese porcentaje hasta los 5 años 11 meses.

En otras palabras, según los resultados, los porcentajes de desarrollo encontrados se traducen en que los niños de 3 años 6 meses de edad saben cuál es la parte de enfrente del libro, dónde se empieza a leer, enseñar la parte de abajo del dibujo y señalar dos letras; además de lo anterior los niños de 4 años también saben por dónde seguir leyendo. Por otra parte, los niños de 4 años 6 meses pueden apuntar con el dedo y seguir la lectura, saben señalar dónde empezar a leer pero, a diferencia del grupo de edad antes mencionado, no solo por la página donde se empieza, sino también en la línea que comienza. Finalmente, tanto los niños de 5 años como los de 5 años 11 meses, aparte de los conocimientos que muestran los niños de la edad anterior, pueden señalar dos palabras, la primera letra de una palabra y las letras mayúsculas, sin embargo, no son capaces de decir para qué sirven los signos de puntuación ni de detectar inconsistencias en la lectura por haberse cambiado algunas palabras en el cuento que modifican el sentido de una idea.

Las puntuaciones porcentuales de *Identificación de letras* dan una forma más curvilínea al perfil, se observa una tendencia positiva, con poca variabilidad, pero se notan puntuaciones muy abajo del nivel de conocimiento de letras a los 3 años 6 meses, apenas del 11.%, posteriormente, de los 3 años 11 meses hasta los 4 años 5 meses, se puede observar un valle en la gráfica,

seguido de un puente de incrementos mayores de un 41% a los 5 años 5 meses, que es cuando se llega a la cima (ver Figura 4.4). Esto sugiere que en casa los padres ponen al niño en contacto con las letras de manera fortuita, mientras que a partir de los 5 años en el preescolar, los empiezan a involucrar en actividades más formales para enseñar escritura.

Las letras más identificadas en todos los grupos de edad fueron las vocales, por su parte, las consonantes reconocidas con mayor frecuencia por los niños de 5 años en adelante fueron *s*, *m* y *z*, entre otras de mucho menor frecuencia como la *p*, *f*, *h*, *c*, *j*, *r* y *g*, sin embargo, ningún niño de 3 años 6 meses hasta 4 años de edad logró reconocer estas letras; mientras que los niños de 4 años 6 meses a los 4 años 11 meses identificaron todas la vocales.

Componentes del Desarrollo de la escritura

Para finalizar la dimensión micro, se describen los perfiles de los componentes de la variable *Desarrollo de la escritura*. Éste se evaluó a partir de dos tareas: *Vocabulario de escritura* y *Dictado*.

En la tarea de *Vocabulario de escritura* se les pidió a los niños escribieran todas las palabras que conocían en un lapso de 10 minutos, así como que escribieran un cuento, si decían que no sabían escribir, se les pedía lo intentaran o que lo escribieran como ellos creían que se escribe.

Por su parte, en la prueba de *Dictado* se les daba una frase para que la escribieran, cuando no querían hacerlo o el niño decía que no sabía escribir, se le motivaba para intentarlo. Para calificar las tareas se juntaron las de vocabulario de escritura y dictado con el objetivo de tener tres muestras de escritura, número que recomienda Escamilla et al. (1996). Posteriormente se procedió a calificar las tres muestras con los 12 niveles de escritura de Fields y Spangler (2000, citados en Vega y Macotela, 2005), así como con las escalas de seis niveles de organización lingüística, de calidad del mensaje y de principios de direccionalidad de acuerdo a Escamilla, et al. (1996).

El análisis de tendencia se llevó a cabo ajustando los mismos modelos y nuevamente al comparar los R^2 se detectó que los modelos polinomiales explican mejor las tendencias de todos los componentes del *Desarrollo de la escritura*.

Tabla 4.10 Modelos Polinomiales encontrados para los componentes del Desarrollo de la escritura

Componente del Desarrollo de la escritura	Ajuste polinomial	R ²
Vocabulario de escritura	$y = -2.2946x^4 + 25.781x^3 - 97.5x^2 + 149.15x - 70.898$	R ² =1
Organización lingüística	$y = 0.5556x^4 - 7.2017x^3 + 32.455x^2 - 54.978x + 41.823$	
Calidad del mensaje	$y = -0.288x^4 + 2.6422x^3 - 6.8979x^2 + 9.3408x + 12.487$	
Principios de direccionalidad	$y = -1.8466x^4 + 21.78x^3 - 89.441x^2 + 157.28x - 63.386$	
Nivel de escritura	$y = -1.2114x^4 + 13.752x^3 - 53.347x^2 + 88.542x - 35.543$	

La Figura 4.5 muestra los componentes del *Desarrollo de la escritura*, en los que se observa que a los 3 años 6 meses de edad, los niños tienen un nivel de vocabulario de escritura del 4.24%, lo que significa que pueden escribir dos palabras; a los 4 años 6 meses de edad escriben en aproximadamente cinco palabras, lo que equivale al 9.28% y los de 5 años 11 meses alcanzan el 28%, es decir que escriben en promedio 12 palabras.

Sobre la *Organización lingüística*, los niños de 3 años 6 meses hasta los 4 años 5 meses, mostraron organizar alfabéticamente, juntando letras, indicando que pertenecen a una palabra, así como la organización de algunas palabras escribiendo letras juntas para escribir una palabra y dejando un espacio para escribir otra palabra. Por otra parte, los niños de 4 años 6 meses hasta los 5 años 11 meses, lograron hacer organización de palabras completas y de oraciones simples, sin embargo, ningún niño alcanzó a utilizar signos de puntuación ni organizar historias, que son los niveles más altos de organización lingüística, esto se refleja por el nivel que alcanzaron los niños de 5 años 11 meses, el cual fue del 25% como máximo.

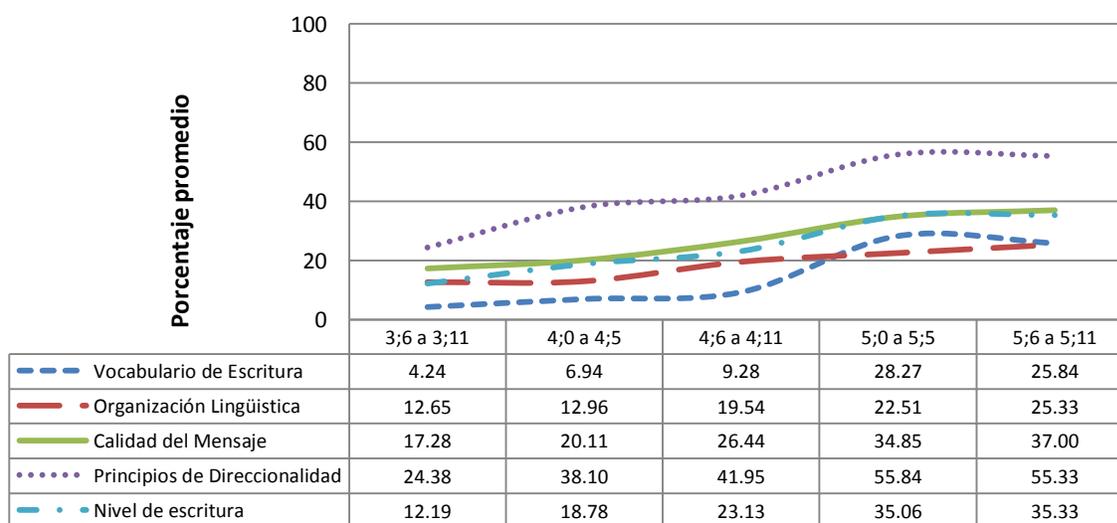


Figura 4.5 Perfil de las habilidades que componen el Desarrollo de la escritura

El perfil de la *Calidad del mensaje* muestra incrementos acelerados pero continuos, se observa una cima en la cohorte de 5 años 5 meses a la de 5 años 11 meses (ver Figura 4.5). Sobre la calidad del mensaje la mayoría de los niños de cualquier cohorte conocen que existen letras y reconocen alguna; los niños de 3 años 6 meses a 4 años 5 meses no pudieron copiar un mensaje, tampoco usan los patrones de una oración, ni transmiten sus propias ideas, mucho menos escriben una composición; por su parte, los niños de 4 a 4 años 11 meses copian mensajes y tienen idea de que las palabras transmiten mensajes, aunque muy pocos escriben sus propias ideas; finalmente los niños de 5 años a 5 años 11 meses saben que con las letras pueden transmitir mensajes, escriben oraciones, copian mensajes y algunos ya pueden expresar alguna idea por escrito.

En la Figura 4.5 los principios de direccionalidad se observan con porcentajes mayores al resto de las habilidades del Desarrollo de la escritura, por lo que se puede afirmar que los niños pueden conocer y usar principios de direccionalidad aunque escriban pocas palabras o no sepan expresar ideas en una oración. Algunos niños de 3 años 6 meses mostraron nociones de que la estructura tiene una dirección, ya que iniciaban en la parte superior izquierda, moviéndose hacia la derecha, pero regresaban por la derecha; por otro lado, la mitad de los niños de 4 años a 4 años 11 meses y la mayoría de los de 5 años a 5 años 11 meses pudieron usar correctamente el patrón de direccionalidad (de izquierda a derecha y regresaban a la izquierda).

El perfil del nivel de escritura se sintetiza como parte de los resultados encontrados, pero es relevante destacar que todos los niños de 3 años con 6 meses alcanzan a hacer marcas al azar que no permiten diferenciar entre dibujo y escritura, al mismo tiempo que hacen dibujos para sustituir la palabra que quieren escribir o usan ilustraciones para contar una historia. Los niños de 4 años a 4 años 5 meses lograron llegar a un nivel de escritura en el que imitan la escritura convencional con elementos de palabras reales. Mientras los niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses lograron pasar por dos niveles a la cohorte anterior y mostraron en su escritura formas que parecen letras, es decir que contienen elementos de letras reales, pero no más de dos formas similares. En el mismo orden de ideas, los niños de 5 años de edad avanzaron tres niveles de escritura superiores a los antes mencionados, mostraron inicio de deletreo inventado, lo que significa que reflejan hipótesis de que “las letras tienen el sonido de su nombre” y “los nombres de letras son sonidos”. Finalmente pocos niños de 5 años 6 meses a los 5 años 11 meses

mostraron un nivel más que implica fonética simplificada: Una letra por palabra o por sílaba, sólo sonidos principales, pocas vocales.

En conclusión, los perfiles micro de los componentes de las variables de la Conciencia fonológica, Vocabulario, Conocimiento del lenguaje escrito y Desarrollo de la escritura, tienen una tendencia no lineal polinomial, y en el caso del Vocabulario una tendencia potencial. Además los coeficientes de determinación son en su mayoría $R^2=1$, lo que indica que se encontró en la tendencia curvilínea los mejores ajustes de curva para explicar el desarrollo de las habilidades analizadas.

En la gran mayoría de los perfiles predominaron la forma curva tipo senoidal en los componentes principales de conciencia fonológica: como conciencia léxica y conciencia fonémica; en los componentes del Desarrollo de la escritura: como vocabulario de escritura y en el componente de identificación de letras de la variable Conocimiento del lenguaje escrito. Dicha forma senoidal quiere decir que hay incrementos pequeños, sin embargo, se llegan a dar incrementos también acelerados, luego se alcanza una cima y posteriormente se observa una meseta, lo que indica, por ejemplo, en ocasiones la Conciencia fonológica aumenta aceleradamente pero luego se estabiliza y pasa tiempo en el que se vuelve a apreciar aumentos de la habilidad.

Perfil intra

Habilidades lingüísticas orales

Perfil intra de la Conciencia fonológica

En este apartado se presentan los perfiles intra, donde se integran los componentes en la variable a la que pertenecen. De este perfil integrado con sus componentes se siguió el mismo análisis de ajuste de curva para saber cuál es el mejor modelo matemático que explica la forma en que evoluciona la variable.

El primer perfil intra que se presenta es el de Conciencia fonológica.

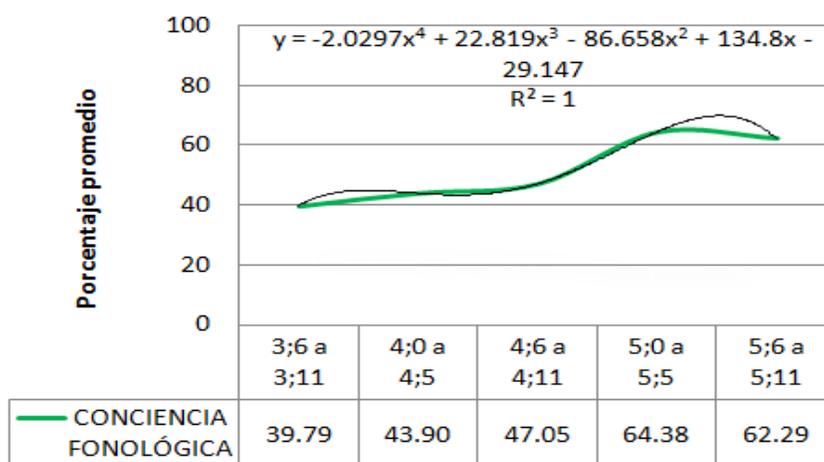


Figura 4. 6 Integración de componentes de la Conciencia fonológica

La tendencia que sigue la Conciencia fonológica al sumar sus cuatro componentes y graficar su perfil integrado fue polinomial (ver Figura 4.6). La ecuación que la representa fue:

$$y = -2.0297x^4 + 22.819x^3 - 86.658x^2 + 134.8x - 29.147 \text{ con } R^2 = 1$$

Lo anterior muestra que la tendencia es curvilínea senoidal, puesto que se aprecian dos curvas, una más ligera entre los 3 años 6 meses y otra entre los 5 años a 5 años 11 meses, con un lapso de incrementos entre los 4 años 5 meses y los 5 años 5 meses. Se puede notar que de manera integrada los componentes de la Conciencia fonológica hacen que la variable mantenga la tendencia observada en los perfiles micro. La Conciencia fonológica de los niños de 3 años 6 meses a 4 años 5 meses es una habilidad presente, tanto como la habilidad de segmentar oraciones, identificar rima y onset, aislar y omitir sílabas o fonemas, contar las partes de una palabra o identificar los fonemas de una palabra, sin embargo, su desarrollo es bajo, pero aumenta considerablemente como habilidad de manipulación de las unidades del lenguaje hacia los 5 años de edad.

Perfil intra del Vocabulario

En cuanto al Vocabulario, en la Figura 4.7 se puede apreciar el perfil del vocabulario receptivo y el expresivo. Ambos perfiles parten de puntuaciones altas (79% en promedio en vocabulario expresivo, 80% en promedio en vocabulario receptivo y terminan en 90% y 97%) en

comparación con la Conciencia fonológica, lo cual hace suponer que ésta es una habilidad que requiere de instrucción precisa.

En general el desarrollo del Vocabulario no es tan curvilíneo. Sus ajustes de curva mostraron que el mejor que los explica es el modelo polinomial.

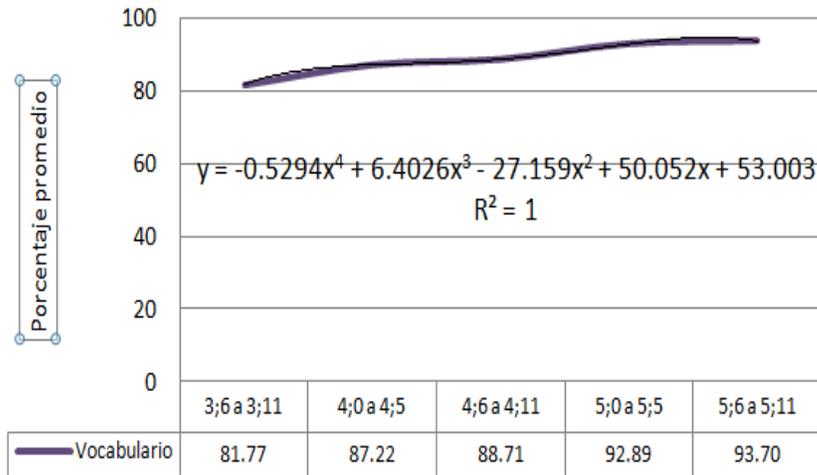


Figura 4. 7. Integración de componentes del Vocabulario

Respecto al análisis de ajuste de curva, el que mejor representa y explica la forma que adquiere el perfil de la integración del vocabulario en un perfil intra es el ajuste potencial, con un coeficiente de determinación $R^2=0.9779$, y un modelo matemático potencial donde:

$$y = 81.785x^{0.0854}$$

La Figura 4.7 muestra la ligera forma curvilínea del Vocabulario ya integrado por sus componentes, resalta más la dirección positiva, aunque no tiene una pendiente grande, ya que las puntuaciones van de 81% a 93%, lo que quiere decir que de cohorte a cohorte las diferencias son menores. Aun así la tendencia señala que es una habilidad que seguirá incrementándose conforme aumente la edad hasta llegar a una cima, que como se decía en el apartado de perfiles micro, puede darse en la vida adulta, cuando el Vocabulario deja de tener incrementos muy acelerados en condiciones normales.

Habilidades del lenguaje escrito

Perfil intra del Conocimiento del lenguaje escrito

En cuanto a los perfiles intra del lenguaje escrito, la Figura 4.8 muestra en conjunto los componentes del conocimiento de éste.

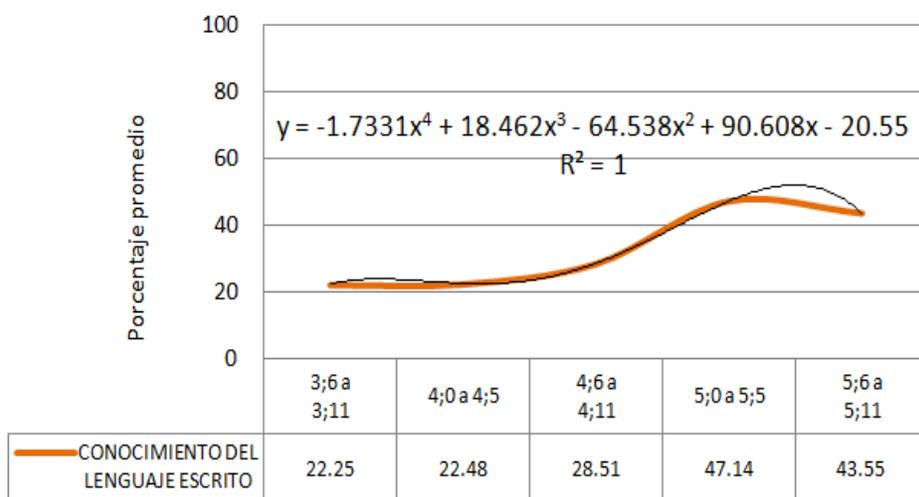


Figura 4.8. Integración de componentes del Conocimiento del lenguaje escrito

Al integrar el conocimiento del texto impreso y el de letras en un solo perfil dio como resultado el de Conocimiento del lenguaje escrito, y al hacer el análisis de ajuste de curvas de éste, se encontró como mejor ajuste el polinomial con $R^2=1$, y un modelo matemático de cuarto grado, donde:

$$y = -1.7331x^4 + 18.462x^3 - 64.538x^2 + 90.608x - 20.55$$

El perfil intra del Conocimiento del lenguaje escrito que se ve en la Figura 4. 8, es curvilíneo con un valle largo de la cohorte de 3 años 6 meses a la cohorte de 4 años 11 meses. Se observa también un incremento hacia los 5 años 5 meses, llegando a una cima en la última cohorte.

Perfil intra del Desarrollo de la escritura

El siguiente perfil intra que se analiza es del Desarrollo de la escritura, primero se presenta el gráfico de los componentes para poder compararlos, y después, cómo se ha hecho el ajuste de curva y la tendencia que mejor explica la forma integrada de este perfil.

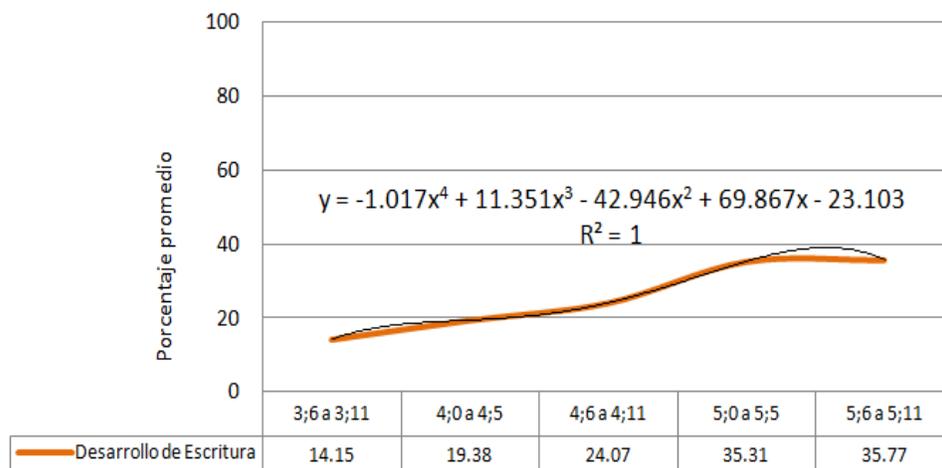


Figura 4. 9 Integración de componentes del Desarrollo de la escritura

Como se aprecia en la Figura 4.9, el ajuste de curvas del perfil intra del Desarrollo de la escritura tiene una tendencia polinomial con un coeficiente de determinación $R^2=1$, donde:

$$y = -1.017x^4 + 11.351x^3 - 42.946x^2 + 69.867x - 23.103$$

El perfil intra del Desarrollo de la escritura sigue una tendencia polinomial, con dirección positiva e incrementos que llegan a una cima en la cohorte de 5 años 6 meses y 5 años 11 meses, aunque en general los incrementos son crecientes y contantes (ver Figura 4.9).

Perfil inter

Habilidades lingüísticas orales

La dimensión de perfiles inter muestra los perfiles de las habilidades lingüísticas orales y escritas, donde se comparan ambas variables por separado.

La Figura 4.10 permite observar que las variables del lenguaje oral tienen formas diferentes, el vocabulario que presentan los niños es mayor que las habilidades que implican la manipulación de los sonidos de las palabras, segmentar, aislar, omitir sílabas o fonemas y sílabas, sin embargo, se observa un desarrollo concurrente entre las habilidades del lenguaje oral y las habilidades del lenguaje escrito.

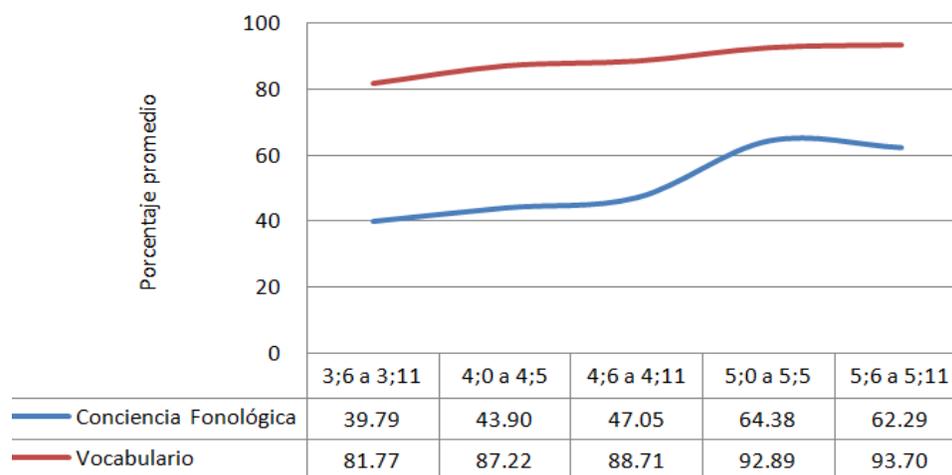


Figura 4.10 Componentes de las habilidades lingüísticas orales de los niños preescolares: Conciencia fonológica y Vocabulario

Habilidades lingüísticas escritas

El lenguaje escrito tiene un perfil inter similar al lenguaje oral, pero con puntuaciones más bajas, lo integran el Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura que presentan los niños preescolares (ver Figura 4.11).

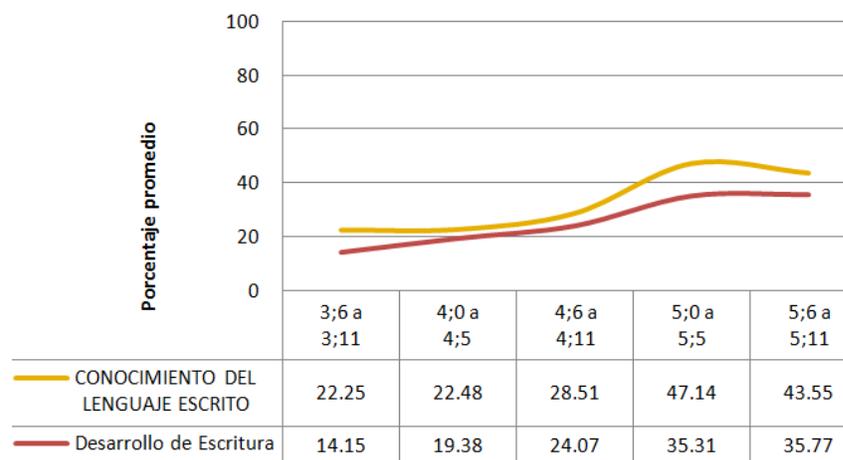


Figura 4.11 Componentes de las habilidades lingüísticas escritas de los niños preescolares: Conocimiento del lenguaje escrito y Desarrollo de la escritura

Se aprecian en la Figura 4.11 las dos variables del lenguaje escrito que se estudiaron, es posible observar una mayor curva en la línea del perfil del Conocimiento del lenguaje escrito, lo que denota que los niños incrementan sus conocimientos acerca del lenguaje escrito al finalizar los 4 años de edad y durante los 5 años, hasta los 5 años 5 meses.

Perfil macro

A continuación se presenta el perfil que compara el desarrollo del lenguaje oral y el escrito, y el ajuste de curva del perfil general o macro del lenguaje.

El ajuste de curvas indicó que el mejor ajuste para el lenguaje oral fue la tendencia polinomial con $R^2=1$, con un modelo matemático de:

$$y = -1.2796x^4 + 14.611x^3 - 56.909x^2 + 92.427x + 11.928$$

Para explicar la evolución del lenguaje oral de los niños preescolares. Esta tendencia polinomial se muestra ligeramente curva, con un incremento en la cohorte de los niños de 4 años 6 meses hasta los 5 años 5 meses, con una cima en la última cohorte (ver Figura 4.12).

La tendencia que sigue el lenguaje escrito es polinomial, y el modelo matemático que la explica es:

$$y = -1.3751x^4 + 14.906x^3 - 53.742x^2 + 80.237x - 21.827$$

El perfil del lenguaje escrito de los niños preescolares tiene una tendencia no lineal, con puntuaciones bajas de los 3 años 6 meses a los 4 años 6 meses; por su parte, de los 4 años 6 meses a los 5 años 5 meses incrementa más llegando a una cima donde se mantiene.

En la Figura 4.12 es posible comparar los perfiles del lenguaje oral y el escrito, en ésta se hace evidente que los niños preescolares presentan más desarrollo en el lenguaje oral que en el escrito, sin embargo, sí poseen conocimientos del lenguaje escrito, como se vio en los perfiles anteriores; además, es importante recalcar que esos conocimientos van aumentando en función de la edad.

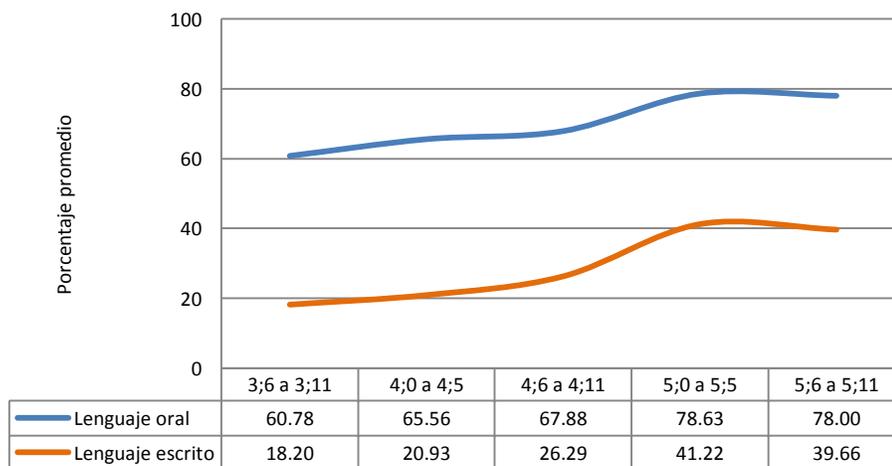


Figura 4.12 Lenguaje oral y escrito

En ambos perfiles se aprecia un patrón constante sin incrementos notorios de los 3 años 6 meses a los 4 años 5 meses; por otra parte, de los 4 años 6 meses a los 5 años 5 meses, se percibe un incremento mayor, seguido después de una cima. Este patrón es más acentuado en el lenguaje escrito.

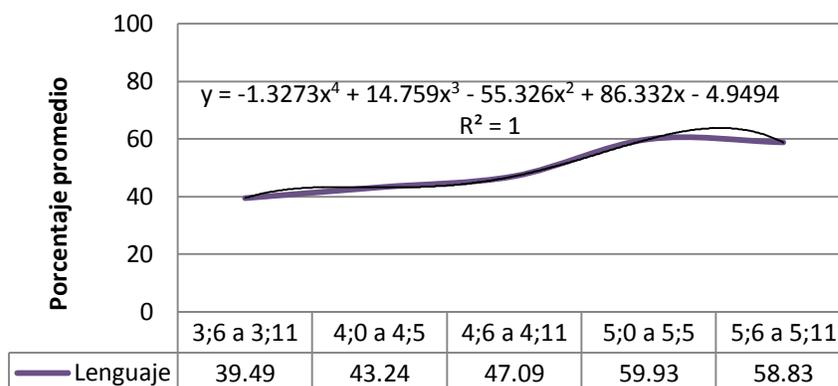


Figura 4.13 Perfil Macro del Lenguaje. En este perfil se han integrado las habilidades lingüísticas orales y escritas estudiadas en esta investigación

En cuanto a la tendencia que sigue la suma de estos dos perfiles, es decir, el perfil macro del lenguaje, se observa una tendencia polinomial con un $R^2=1$ y un modelo matemático que explica la evolución de las habilidades lingüísticas que lo integran de:

$$y = -1.3273x^4 + 14.759x^3 - 55.326x^2 + 86.332x - 4.9494 \text{ (ver Figura 4.13)}$$

En conclusión se puede afirmar que el análisis cumplió el objetivo de: *Identificar, describir y explicar el patrón de desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte*. Estos perfiles del patrón de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas permitieron identificar, describir y explicar la forma en que evoluciona el desarrollo de la Conciencia fonológica, el Vocabulario, el Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura de los niños preescolares, el modelo del perfil de la mayoría de las variables fue polinomial y en el caso de vocabulario fue potencial.

Es decir, en ningún caso el desarrollo fue lineal, va ascendiendo pero con regularidades sin incrementos acelerados entre los 3 años 6 meses y los 4 años 6 meses, y con variaciones mayores a partir de los 5 años hasta los 5 años 6 meses. Con los modelos matemáticos encontrados fue

posible identificar la trayectoria de desarrollo y explicar la forma que adoptan las habilidades lingüísticas orales y de escritura en los niños preescolares.

RESULTADOS DEL OBJETIVO 2: RELACIONES ENTRE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ORALES Y ESCRITAS

Para el segundo objetivo particular: *Establecer las relaciones que existen entre las habilidades del lenguaje oral y el lenguaje escrito dentro del proceso de desarrollo lingüístico de niños preescolares*, se realizó el cálculo del coeficiente de correlación *r* de Pearson; primero, de la dimensión general del lenguaje oral y escrito, y luego de las variables de las habilidades lingüísticas orales y escritas sin distinción de cohorte, finalmente se analizó la relación de cada variable de las habilidades lingüísticas orales con las escritas por cohorte de edad.

Análisis correlacional general

Los resultados obtenidos se aprecian en la matriz de correlaciones de la Tabla 4.11 donde se incluyeron las correlaciones que existen entre las variables independientes. A nivel general el lenguaje oral que es la suma de:

- Conciencia fonológica
- Vocabulario

Y como variables dependientes. A nivel general el lenguaje escrito que es la suma de:

- Desarrollo de la escritura
- Conocimiento del lenguaje escrito

Tabla 4.11 Coeficientes de correlación

	Vocabulario	Conciencia fonológica	Conocimiento del lenguaje escrito	Desarrollo de la escritura	Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Vocabulario	1.00	.446**	.426**	.420**	.676**	.456**
Conciencia fonológica		1.00	.585**	.493**	.961**	.603**
Conocimiento del lenguaje escrito			1.00	.650**	.617**	.965**
Desarrollo de la escritura				1.00	.537**	.827**
Lenguaje oral					1.00	.640**
Lenguaje escrito						1.00

** Prob < .01

Como resultado inicial puede observarse que todas las correlaciones fueron significativas a .01, cabe recordar que estos resultados no hacen distinción de la cohorte de edad, ya que es el panorama general de la muestra de 297 casos válidos detectados por el programa de análisis.

Relación del lenguaje oral con el lenguaje escrito

Los resultados del análisis correlacional entre el lenguaje oral y escrito presentado en la Tabla 4.11 muestra un $r=.640$ y $R^2=.409$, lo cual significa que existe una correlación moderada alta y positiva entre el lenguaje oral y el escrito, esto indica que cuando se da un mayor desarrollo en el lenguaje oral también se observa un incremento en el lenguaje escrito; además, el 40% de la varianza total observada en el lenguaje escrito de los niños preescolares es producto del lenguaje oral. En cuanto a la relación que existe entre cada una de las habilidades lingüísticas orales y escritas, se encontró lo siguiente.

Relación de la Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito

En la Tabla 4.11 se aprecia que la correlación de la conciencia fonológica y el conocimiento de lenguaje escrito fue $r=.585$ lo que se interpreta como una relación positiva moderada, con $R^2=.343$, es decir que la conciencia fonológica explica el 34% de la variabilidad del conocimiento del lenguaje escrito de los niños preescolares. Por estos resultados se puede decir que cuando los niños aumentan su habilidad en conciencia fonológica también van aumentando el conocimiento del lenguaje escrito.

Sobre la relación entre la Conciencia fonológica y el Desarrollo de escritura se obtuvo $r=.493$, por lo que se puede concluir que la relación de la Conciencia fonológica y el desarrollo de escritura es positiva y moderada, con un coeficiente de determinación $R^2=.243$, por lo que éste indicó que el 24.3% de la varianza del Desarrollo de la escritura se atribuye a la Conciencia fonológica y nuevamente a medida que los niños aumentan sus habilidades en la Conciencia fonológica también aumentarán su Desarrollo de la escritura.

Relación del Vocabulario con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito

Al estimar la correlación que existe entre el Vocabulario y el Conocimiento del lenguaje escrito se encontró un $r=.426$ y un $R^2=.180$, es decir que la relación del Vocabulario y el Conocimiento del lenguaje escrito es moderada, con tendencia positiva, por lo tanto los niños preescolares al incrementar su vocabulario también van adquiriendo más Conocimiento del lenguaje escrito, asimismo, el Vocabulario explica el 18% de la variabilidad que tiene el Conocimiento del lenguaje escrito.

La correlación estimada entre el Vocabulario y el Desarrollo de la escritura fue $r=.420$ y $R^2=.176$, es decir que la relación del Vocabulario con el Desarrollo de la escritura es moderada y positiva, por lo que se puede decir que cuando aumenta el vocabulario de los niños preescolares también se incrementa el Desarrollo de la escritura y el 17.6% de la variación que tiene el Desarrollo de la escritura se atribuye al Vocabulario.

Análisis correlacional por cohorte de edad

Cohorte 1: niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses

Los resultados obtenidos son de 54 casos válidos por el programa de análisis, lo que corresponde al tamaño de la muestra de los niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses de edad.

Tabla 4.12 Correlaciones de la cohorte 1: niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses

	Vocabulario	Conciencia fonológica	Conocimiento del lenguaje escrito	Desarrollo de la escritura
Vocabulario	1	.204	.110	.135
Conciencia fonológica		1	.140	.187
Conocimiento del lenguaje escrito			1	.205
Desarrollo de la escritura				1

La Tabla 4.12 muestra que no se encontró ninguna correlación significativa, en general se aprecian correlaciones débiles entre las variables independientes de conciencia fonológica y vocabulario, con el lenguaje escrito o con el conocimiento del lenguaje escrito; mientras que la

correlación entre las mismas variable independientes fue ligeramente mayor, de la misma manera la correlación entre las mismas variables dependientes también fue ligeramente mayor a las encontradas entre variables independientes y dependientes. Esto significa que la conciencia fonológica y el vocabulario no se relacionan con el conocimiento del lenguaje escrito ni con la escritura cuando los niños tienen aproximadamente 3 años y medio.

Cohorte 2: niños de 4 años a 4 años 5 meses

Los resultados del análisis correlacional de esta cohorte se obtuvieron con 54 casos válidos por el sistema y todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas, por lo que independientemente de la fuerza de la correlación encontrada, las variables del lenguaje oral y el escrito están relacionadas.

Tabla 4.13 Correlaciones de la cohorte 2: niños de 4 años a 4 años 5 meses

	Vocabulario	Conciencia fonológica	Conocimiento del lenguaje escrito	Desarrollo de la escritura
Vocabulario	1	.430**	.430**	.386**
Conciencia fonológica		1	.620**	.319*
Conocimiento del lenguaje escrito			1	.291*
Desarrollo de la escritura				1

** Prob < .01 , * Prob < .05

Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito

Para la correlación de la Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura se obtuvo $r=.319$ y $R^2=.102$, es decir que la correlación de la Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura es baja pero significativa y el 10% de la variación total del Desarrollo de la escritura lo provoca la Conciencia fonológica.

Sobre la relación entre la Conciencia fonológica y el Conocimiento del lenguaje escrito los resultados fueron de $r=.620$ y $R^2=.385$, esto significa que la relación entre la Conciencia fonológica y el Conocimiento del lenguaje escrito es moderada, positiva y estadísticamente

significativa. Además, el 38% de la variación total del Conocimiento del lenguaje escrito se debe a la Conciencia fonológica.

Vocabulario con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito

La correlación encontrada entre Vocabulario y el Desarrollo de la escritura fue de $r=.386$ y $R^2=.137$, por lo que se puede afirmar que la relación del Vocabulario y el Desarrollo de la escritura es moderada, con dirección positiva y que el 13% de la variabilidad del Desarrollo de la escritura se debe al Vocabulario.

Por su parte, la correlación entre el Vocabulario y el Conocimiento del lenguaje escrito fue $r=.43$ y $R^2=.185$, correspondiendo a una relación entre las variables de fuerza moderada, dirección positiva y donde el Vocabulario explica el 18% de la variabilidad total del Conocimiento del lenguaje escrito.

Los resultados encontrados sobre las relaciones del vocabulario y las variables del lenguaje escrito indican un aumento en la fuerza de las relaciones al compararlo con los resultados de la cohorte 1, donde no hubo ninguna correlación significativa.

Cohorte 3: niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses

Los resultados se obtuvieron de 56 casos válidos por el sistema y todas las correlaciones fueron significativas a: 01.

Tabla 4.14 Correlaciones de la cohorte 3: niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses

	Vocabulario	Conciencia fonológica	Conocimiento del lenguaje escrito	Desarrollo de la escritura
Vocabulario	1	.440**	.523**	.439**
Conciencia fonológica		1	.421**	.472**
Conocimiento del lenguaje escrito			1	.645**
Desarrollo de la escritura				1

** . $p < 0,01$

Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito

La correlación de la Conciencia fonológica y el Desarrollo de la escritura fue $r=.472$ y $R^2=.222$, por lo que puede decirse que la correlación es moderada y positiva, así que a medida que aumenta la Conciencia fonológica también aumenta el Desarrollo de la escritura y el 22.2% de la varianza del Desarrollo de la escritura se debe a la Conciencia fonológica.

Por otro lado, el coeficiente de correlación de la Conciencia fonológica y el Conocimiento del lenguaje escrito fue de $r=.421$ y un $R^2=.177$, esto indica una correlación positiva y moderada. Además se le atribuye a la conciencia fonológica una porción del 17.7% de la variación total del conocimiento del lenguaje escrito, es decir que cuando los niños desarrollan Conciencia fonológica, ésta contribuye en un 17% en los cambios positivos que pueden darse en el Conocimiento del lenguaje escrito.

Vocabulario con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito

En el caso del Vocabulario de los niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses, éste se correlaciona con el Conocimiento del lenguaje escrito $r=.523$ y $R^2=.274$, por lo que la relación es positiva y moderada, así que cada vez que aumenta el Vocabulario también lo hace el Conocimiento del lenguaje escrito, además el Vocabulario explica una porción del 27.4% de la variación del Conocimiento del lenguaje escrito.

El coeficiente de correlación que se obtuvo de la relación del Vocabulario con el Desarrollo del lenguaje escrito fue de $r=.439$ y $R^2=.193$, es decir que la relación encontrada fue con tendencia positiva y moderada y el 19% de la variación del Desarrollo de la escritura se le atribuye al Vocabulario.

En síntesis, las relaciones entre las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños son positivas, moderadas y estadísticamente significativas, siendo más fuerte la relación que existe entre el Vocabulario y el Conocimiento del lenguaje escrito.

Cohorte 4: niños de 5 años a 5 años 5 meses

Los resultados se obtuvieron de 75 casos válidos por el sistema, algunas correlaciones fueron significativas a .01, una a .05 y otras no.

Tabla 4.15 Correlaciones de la cohorte 4: niños de 5 años a 5 años 5 meses

	Vocabulario	Conciencia fonológica	Conocimiento del lenguaje escrito	Desarrollo de la escritura
Vocabulario	1	.188	.254*	.212
Conciencia fonológica		1	.472**	.201
Conocimiento del lenguaje escrito			1	.588**
Desarrollo de la escritura				1

**. $p < 0.01$, *. $p < 0.05$

A continuación se describen las relaciones encontradas como significativas.

Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito

La única correlación estadísticamente significativa que se encontró de la Conciencia fonológica con una variable del lenguaje escrito fue la de Conocimiento del lenguaje escrito, con $r=.472$ y $R^2=.223$, siendo una correlación positiva y moderada, por lo que se puede afirmar que a medida que aumentan las habilidades en Conciencia fonológica de los niños de 5 años a 5 años 5 meses también aumentan sus conocimientos del lenguaje escrito, además el 23% de la variación del conocimiento del lenguaje escrito la produce la Conciencia fonológica.

Vocabulario con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito

Sobre la relación del Vocabulario con el Conocimiento del lenguaje escrito el $r=.254$ significativo a $\alpha=.01$ y un $R^2=.065$, lo que indica que la relación entre estas dos variables es débil pero estadísticamente significativa, se puede afirmar que el 6% de la variación que tiene el Conocimiento del lenguaje escrito se debe al Vocabulario.

Cohorte 5: niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses

En seguida se presentan los resultados de la última cohorte de edad. Se describen las relaciones encontradas en las habilidades lingüísticas orales y escritas estudiadas, de una muestra de 49 casos válidos, Todas las correlaciones fueron significativas, algunas a .05 y otras a .01 (ver Tabla 4.16).

Tabla 4.16 Correlaciones de la cohorte 5: niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses

	Vocabulario	Conciencia fonológica	Conocimiento del lenguaje escrito	Desarrollo de la escritura
Vocabulario	1	.385**	.305*	.364*
Conciencia fonológica		1	.458**	.487**
Conocimiento del lenguaje escrito			1	.543**
Desarrollo de la escritura				1

**. $p < 0.01$, *. $p < 0.05$

Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito

La correlación de la Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura fue $r=.487$ y $R^2=.237$ es decir que la fuerza de la relación es moderada y de dirección positiva, además el 23.7 % de la variación total del Desarrollo de la escritura se le atribuye a la Conciencia fonológica, esto significa que cuando las habilidades en la Conciencia fonológica de los niños de 5 años 6 meses hasta los 5 años 11 meses de edad aumentan también lo hace su Desarrollo de la escritura.

Sobre la correlación de la Conciencia fonológica y el Conocimiento del lenguaje escrito se obtuvo $r=.485$ y $R^2=.21$, por lo que también se observa una relación con dirección positiva y moderada, lo que indica que al aumentar las habilidades en la Conciencia fonológica también aumenta el Conocimiento del lenguaje escrito de los niños de esta cohorte, adicionalmente, el 21% de la variación total del Conocimiento del lenguaje escrito se debe a la Conciencia fonológica.

Vocabulario con el Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito

La correlación del Vocabulario con el Conocimiento del lenguaje escrito fue $r=.305$ y $R^2=.093$, lo que quiere decir que la relación es moderada, positiva pero estadísticamente significativa, por lo que se puede afirmar que a medida que aumenta el Vocabulario de los niños de 5 años 6 meses hasta los 5 años 11 meses, también aumenta el Conocimiento del lenguaje escrito.

En el caso del Vocabulario y su relación con el Desarrollo de la escritura se obtuvo $r=.364$ y $R^2=.133$, por lo cual se concluye que la relación entre estas dos variables es moderada, con dirección positiva, lo que quiere decir que cuando incrementa el Vocabulario, también lo hace el Desarrollo de la escritura y que el Vocabulario produce el 13% de la variación total del Desarrollo de la escritura.

En síntesis, al respecto de esta última cohorte, se encontró que la relación que guarda la Conciencia fonológica con el Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura es moderada y positiva. De la misma manera lo son la relación del Vocabulario con el Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura.

En conclusión, el objetivo de *Establecer las relaciones que existen entre las habilidades del lenguaje oral y el lenguaje escrito en niños preescolares dentro del proceso de desarrollo de dichas habilidades* se cumplió y dados los resultados encontrados se puede afirmar que:

- A medida que aumenta el lenguaje oral de los niños preescolares, aumenta el lenguaje escrito.

Respecto a las habilidades lingüísticas orales que se estudiaron se puede concluir que:

- Al aumentar el nivel de desarrollo de las habilidades de la Conciencia fonológica aumenta el Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura de los niños preescolares.
- A mayor Vocabulario, mayores son el Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura.

En cuanto al análisis correlacional por cohorte de manera sintetizada y recuperando los resultados expuestos en este capítulo, se presenta la Tabla 4.17, en la cual se puede concluir lo siguiente:

	Cohortes de Edad									
	Cohorte 1		Cohorte 2		Cohorte 3		Cohorte 4		Cohorte 5	
	3 años 6 meses a 3 años 11 meses	4 años a 4 años 5 meses	4 años 6 meses a 4 años 11 meses	5 años a 5 años 6 meses	5 años 6 meses a 5 años 11 meses	6 meses	6 meses	6 meses	6 meses	6 meses
	CLE	DE	CLE	DE	CLE	DE	CLE	DE	CLE	DE
Vocabulario	.110	.135	.430**	.386**	.523**	.439**	.254*	.212	.305*	.364*
Conciencia fonológica	.140	.187	.620**	.319*	.421**	.472**	.472**	.201	.458**	.487**

DE= Desarrollo de la escritura, CLE= Conocimiento del lenguaje escrito, **. $p < 0.01$, *. $p < 0.05$

Cuando los niños tienen entre 3 años 6 meses y 3 años 11 meses (cohorte 1), las habilidades lingüísticas orales comprendidas como Conciencia fonológica y Vocabulario no se correlacionan de manera estadísticamente significativa con las habilidades del lenguaje escrito: Conocimiento del lenguaje escrito y Desarrollo de la escritura.

Mientras que en las siguientes cohortes de edad, con niños de 4 años a 5 años 11 meses, en la mayoría de los análisis de correlación se encontraron correlaciones moderadas y positivas estadísticamente significativas.

Es importante señalar que las correlaciones de las habilidades del lenguaje oral con las del lenguaje escrito son dinámicas, no se mantienen con la misma intensidad en los diferentes grupos de edad, en algunas ocasiones la Conciencia fonológica tiene correlación mayor con el lenguaje escrito y en otras el Vocabulario, presentándose una alternancia.

Al respecto puede verse en la Tabla 4.17 que el Conocimiento del lenguaje escrito guarda con la Conciencia fonológica correlaciones más fuertes cuando los niños tienen 4 años a 4 años 5 meses de edad y después a los 5 años y hasta los 5 años 11 meses, mientras que el Vocabulario tiene correlación más fuerte entre los 4 años 6 meses y los 4 años 11 meses de edad.

En el caso del Desarrollo de la escritura, la Conciencia fonológica correlaciona con esta variable con mayor fuerza entre los 4 años 6 meses y los 4 años 11 meses y de los 5 años 6 meses a los 5 años 11 meses de edad, mientras que el Desarrollo de la escritura con el Vocabulario correlaciona con mayor fuerza entre los 4 años y los 4 años 11 meses de edad.

RESULTADOS OBJETIVO 3: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ORALES PREDICTORAS DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ESCRITAS

Para el tercer objetivo particular: *Establecer el grado de predicción que las habilidades del lenguaje oral tiene sobre las habilidades del lenguaje escrito dentro del proceso de desarrollo lingüístico de niños preescolares*, se realizó el análisis de regresión lineal múltiple.

Existen dos formas en la literatura científica para reportar los modelos de regresión (Grimm y Yarnold, 2000). Uno es mediante una ecuación de regresión que incorpora al modelo las variables independientes y la dependiente sin ninguna transformación (crudas), es decir, en las unidades de medida originales que se utilizaron para recopilar la información. Dicho modelo adquiere la siguiente forma:

$$Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k$$

La otra forma es mediante la ecuación de regresión estandarizada en donde las puntuaciones de las variables independientes y la dependiente se representan en unidades de desviación estándar, la ventaja de este último modelo es que permite conocer la importancia relativa de cada variable independiente en la ecuación de regresión, informando del peso relativo que tiene cada variable en la explicación de la variable dependiente, al margen de la unidad de medida que se utilizó para recabar los datos (Pedhazur, 1982).

En este caso las puntuaciones originales de las variables se transforman en puntuaciones z y por consiguiente las puntuaciones de la variable dependiente resultan en unidades de desviación estándar. El modelo es:

$$z'_y = \beta_1 z_1 + \beta_2 z_2 + \dots + \beta_k z_k$$

Con base en lo anterior, los hallazgos de esta investigación se analizaron de acuerdo al modelo de regresión estandarizada, ya que las pruebas de la *Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares* recopilaron datos mediante escala de medida distintas, no solamente en el número de reactivos, sino también en la forma en que estos se evaluaron, unas arrojaron medidas dicotómicas como es el caso de la Conciencia fonológica y el Vocabulario, así como otras de tipo escalares en las que los niveles de ejecución iban del 1 a 6 y de 1 a 12 como las pruebas de Desarrollo de la escritura.

El esquema de análisis que se siguió para describir los resultados es el que se aprecia en la Figura 4.14, en ella se observan las hipótesis que se plantearon en esta investigación respecto al tercer objetivo.

		Variables Dependientes para el procedimiento de regresión		
		Conocimiento del Lenguaje Escrito	Desarrollo de Escritura	Modelos
Variables Independientes para el procedimiento de regresión	Conciencia Fonológica	La Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen el Conocimiento del Lenguaje Escrito que desarrollan los niños preescolares	La Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen la Escritura que desarrollan los niños preescolares	Modelos de Regresión múltiples para probar estas hipótesis
	Vocabulario			

Figura 4.14 Matriz de hipótesis y el modelo de regresión que se utilizó

Se identificaron dos variables independientes o predictoras para el procedimiento de regresión: Conciencia fonológica y Vocabulario. En el caso de las variables dependientes o criterio del procedimiento de regresión se identificó el Conocimiento del lenguaje escrito y Desarrollo de la escritura.

Con base en este esquema, primero se hizo el análisis general describiendo los resultados de los modelos de regresión lineal múltiples de la Conciencia fonológica y el Vocabulario con cada variable del lenguaje escrito. Después se realizó el análisis por cada cohorte de edad para poder establecer un nivel de predicción más exacto y descriptivo de las relaciones que existen entre las variables de acuerdo a las diferentes edades de los niños preescolares.

Para saber si era pertinente usar un modelo de regresión lineal, en todos los casos se analizaron los supuestos de regresión lineal (Silva, 2004). Los resultados del análisis de los supuestos de regresión pueden verse en el Anexo X, ya que este capítulo está enfocado en presentar los modelos de regresión lineal encontrados y el análisis de ANOVA de los modelos hechos para evaluar la significancia estadística de los modelos de regresión que se encontraron.

Modelo de regresión lineal múltiple general

Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario

Después de probar que se cumplieron los supuestos de regresión (ver Anexo X) se obtuvo el modelo de regresión lineal múltiple con una ecuación de regresión estandarizada, para saber si la Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen el Desarrollo de la escritura de los niños preescolares.

Variable	Desarrollo de la escritura β
Vocabulario	.249**
Conciencia fonológica	.384**
R^2	.290
F	60.646**
ΔR^2	.295
ΔF	60.646**

Nota: N=294, ΔR^2 =Incremento del cambio de R^2 , ΔF =Incremento del cambio de F, * $p < .05$. ** $p < .01$.

Los coeficientes de regresión estandarizados fueron $\beta_1 = .249$ y de $\beta_2 = .384$, por lo que la ecuación de regresión lineal múltiple queda de la siguiente manera:

$$z'_y = .249z_1 + .384z_2, \text{ es decir,}$$

$$Z_{\text{Desarrollo de la escritura}} = .249z_{\text{Vocabulario}} + .384z_{\text{Conciencia fonológica}}$$

El modelo estimado indica que el Desarrollo de la escritura está en función del Vocabulario y la Conciencia fonológica. En una relación que consiste en que a cada incremento unitario en el Vocabulario se produce un incremento en el Desarrollo de la escritura de .249, siempre y cuando se tenga un control estadístico de la Conciencia fonológica. Por su parte, un aumento de 1.0 en la Conciencia fonológica, cuando se mantiene estadísticamente constante el Vocabulario, producirá un incremento en el Desarrollo de la escritura de .384.

Los coeficientes de regresión estandarizados también muestran la importancia relativa de cada variable independiente en la ecuación que se obtuvo, en este modelo el coeficiente de regresión estandarizado más grande fue el de Conciencia fonológica, por lo que se puede afirmar que la Conciencia fonológica es la variable que tiene más peso dentro de la ecuación y predice mejor el Desarrollo de la escritura.

De acuerdo a los resultados de los coeficientes de correlación parcial y semiparcial, en el caso de la relación del Desarrollo de la escritura con la Conciencia fonológica, sin que influya en ambas variables el Vocabulario, fue de $r_p=.378$. En lo que respecta a la correlación semiparcial, si solo se quita el efecto del Vocabulario sobre la Conciencia fonológica, la relación del Desarrollo de la escritura con la Conciencia fonológica baja a $r_{sp}=.343$, siendo una correlación medianamente baja y positiva.

La correlación parcial del Desarrollo de la escritura con el Vocabulario fue $r_p=.256$, es decir, sin el efecto de la Conciencia fonológica en ambas variables. Esta correlación se afecta un poco cuando se estima la correlación semiparcial quitando el efecto de la Conciencia fonológica sobre el Vocabulario y se mantiene su efecto en el Desarrollo de la escritura, ya que el $r_{sp}=.223$.

Sobre la calidad del modelo de regresión, se encontró que las variables de la Conciencia fonológica y el Vocabulario juntas explican el 29% de la varianza del Desarrollo de la escritura, pues se obtuvo un $R^2_{ajustada}=.290$; además la ANOVA de un factor arrojó una $F_{(2, 290)}=60.646$, $p=.000$, estadísticamente significativo, lo que indica que existe una relación lineal entre el Desarrollo de la escritura, la Conciencia fonológica y el Vocabulario. Puede afirmarse, por tanto, que el hiperplano definido por la ecuación de regresión ofrece un buen ajuste para explicar el Desarrollo de la escritura.

En el análisis de colinealidad los factores de inflación de la varianza (FIV) (Kleinbaum, Kupper y Muller, 1988) fueron de 1.252, es decir, ligeramente mayores a 1, por lo que existe muy poca colinealidad, con lo cual es posible afirmar que la colinealidad existente no es importante o no afecta el modelo de regresión.

Finalmente, de acuerdo a estos resultados se puede concluir que la Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen y explican el Desarrollo de la escritura que tienen los niños preescolares entre los 3 años 6 meses y los 5 años 11 meses.

Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la estimación de la ecuación del modelo de regresión lineal múltiple con la ecuación de regresión estandarizada.

Tabla 4.19 Predictores del Conocimiento del lenguaje escrito

Variable	Conocimiento del lenguaje escrito
	β
Vocabulario	.212**
Conciencia fonológica	.493**
R ²	.376
F	89.404**
ΔR^2	.381
ΔF	89.404**

Nota: N=294. ΔR^2 =Incremento del cambio de R, ² ΔF =Incremento del cambio de F, *p<.05. **p<.01.

Los coeficientes de regresión estandarizados fueron de $\beta_1 = .212$ y de $\beta_2 = .493$, por lo que la ecuación de regresión lineal múltiple quedó de la siguiente manera:

$$z'_y = .212z_1 + .493z_2, \text{ es decir,}$$

$$Z_{\text{Conocimiento del lenguaje escrito}} = .212z_{\text{Vocabulario}} + .493z_{\text{Conciencia fonológica}}$$

El modelo estimado indica que el Conocimiento del lenguaje escrito está en función del Vocabulario y la Conciencia fonológica, en una relación que consiste en que a cada incremento unitario en el Vocabulario se produce un incremento en el Conocimiento del lenguaje escrito de .212, siempre y cuando se tenga un control estadístico de la Conciencia fonológica. Por otra parte, se observa un aumento de 1.0 en la Conciencia fonológica, lo cual indica que cuando se mantiene estadísticamente constante el Vocabulario, producirá un incremento en el Conocimiento del lenguaje escrito de .493.

Así mismo, nuevamente al ser mayor el coeficiente de regresión estandarizado de la Conciencia fonológica que el de Vocabulario, se puede afirmar que la Conciencia fonológica es la variable que predice mejor el Conocimiento del lenguaje escrito.

Respecto a las correlaciones parciales y semiparciales sobre la relación del Conocimiento del lenguaje escrito con la Conciencia fonológica, sin tomar en cuenta la influencia del Vocabulario en ambas variables, se obtuvo una correlación de $r_p = .490$ según el coeficiente parcial. Por otra parte, en la relación de las variables antes mencionadas, quitando el efecto del Vocabulario sobre la Conciencia fonológica se tuvo como resultado un $r_{sp} = .442$ de correlación semiparcial.

La correlación parcial del Conocimiento del lenguaje escrito con el Vocabulario, sin el efecto de la Conciencia fonológica de ambas variables fue de $r_p = .235$. Esta correlación se afectó un

poco cuando se estimó la correlación semiparcial, es decir, al quitar el efecto de la Conciencia fonológica sobre el Vocabulario y manteniendo su efecto en el Conocimiento del lenguaje escrito, ya que se obtuvo $r_{sp}=.190$.

Sobre la calidad del modelo de regresión se puede decir que al tomar juntas las variables de la Conciencia fonológica y el Vocabulario, éstas explican el 37.6% de la varianza del Conocimiento del lenguaje escrito, pues el $R^2_{ajustado}=.376$.

En lo que respecta a la colinealidad, en FIV se obtuvo 1.243 el cual es mayor a 1 pero menor de 3.33, por lo que se puede afirmar que la colinealidad encontrada es mínima y que se cumple el supuesto de no-colinealidad; de igual manera, existe independencia entre las variables predictoras y el grado de varianza que comparten entre sí no es grande, por lo que son variables relevantes.

La ANOVA de un factor arrojó una $F_{(2, 291)}=89.404$, $p=.000$, estadísticamente significativo, lo que indica que la ecuación de regresión es un buen modelo predictivo para poder concluir que la Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen el Conocimiento del lenguaje escrito, y que la Conciencia fonológica es la variable que mejor lo hace.

Modelo de regresión lineal múltiple por cohorte de edad

A partir de esta sección se describe el análisis particular por cohorte de edad. Se muestran los modelos matemáticos encontrados que permitieron cumplir los objetivos.

Cohorte 1 (niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses de edad)

Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario

Al hacer el análisis de los supuestos de regresión, los residuos de las diferencias del Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario de los niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses y los pronósticos de la recta no cumplieron los supuestos de homocedasticidad y normalidad, solo el de independencia. Dado lo anterior, no fue posible estimar el modelo de regresión lineal múltiple, sin embargo, se siguió el procedimiento de regresión para comprobar esta decisión con el estadístico F.

La ANOVA de un factor arrojó una $F_{(2,51)}=1.196$, $p=.311$, que indica no significancia estadística ya que la probabilidad asociada es mayor a .05, lo que muestra que la ecuación de regresión no ofrece un buen ajuste.

Como puede verse, al evaluar de manera general el modelo de regresión lineal múltiple se encontró que el modelo no es adecuado.

Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario

Para conocer si la Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen el Conocimiento del lenguaje escrito de los niños preescolares de la cohorte 1, bajo un modelo de regresión lineal múltiple, se analizaron los supuestos de regresión, esto con el objetivo de saber si se estimaba el modelo. En síntesis, el análisis de supuestos indicó que se cumple el supuesto de independencia, pero la homocedasticidad y normalidad no (véase Anexo X). Dados estos resultados, se estimó el modelo de regresión lineal múltiple para evaluarlo de manera general con el estadístico F.

Al evaluar de manera general el modelo de regresión lineal múltiple para establecer si la Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen de manera lineal el Conocimiento del lenguaje escrito, se observó que el modelo de regresión lineal múltiple no es adecuado, ya que $F_{(2,50)} = .692$, $p = .505$, lo cual indica que no fue estadísticamente significativo, por lo que se concluye que la ecuación de regresión no ofrece buena predicción del Conocimiento del lenguaje escrito en función de las variables antes mencionadas.

En conclusión, a la edad de 3 años 6 meses hasta los 3 años 11 meses, las habilidades lingüísticas orales no alcanzan a predecir de manera lineal las habilidades del lenguaje escrito. De la misma manera, al establecer las relaciones que existen entre las habilidades del lenguaje oral y del escrito, no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos, sin embargo, esto no quiere decir que las variables no estén relacionadas, solo que puede ser que la relación entre ellas no sea lineal y que su expresión más adecuada sea otro modelo.

Cohorte 2 (niños de 4 años a 4 años 5 meses de edad)

Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario

De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, se observó que se cumplió con independencia, homocedasticidad y normalidad por lo que a continuación se presentan los resultados obtenidos de la estimación de la ecuación del modelo de regresión lineal múltiple con coeficientes estandarizados.

Tabla 4.20 Predictores del Desarrollo de la escritura de la cohorte 2

Variable	Desarrollo de la escritura β
Vocabulario	.296*
Conciencia fonológica	.191
R ²	.145
F	6.079**
ΔR^2	.173
ΔF	6.079**

Nota: N=61. Cohorte2= niños de 4 años a 4 años 5 meses.
 ΔR^2 =Incremento del cambio de R, ΔF =Incremento del cambio de F,
 *p<.05. **p<.01.

Los coeficientes de regresión estandarizados obtenidos fueron $\beta_1 = .296$ y de $\beta_2 = .191$, por lo que la ecuación de regresión lineal múltiple queda de la siguiente manera:

$$z'_y = .296z_1 + .191z_2, \text{ es decir,}$$

$$Z_{\text{Desarrollo de la escritura}} = .296z_{\text{Vocabulario}} + .191z_{\text{Conciencia Fonológica}}$$

El modelo estimado indica que el Desarrollo de la escritura está en función del Vocabulario y la Conciencia fonológica, en una relación que consiste en que cada incremento unitario en el Vocabulario produce un incremento en el Desarrollo de la escritura de .296, siempre y cuando se tenga un control estadístico de la Conciencia fonológica. Por su parte, un aumento de 1.0 en la Conciencia fonológica, cuando se mantiene estadísticamente constante el Vocabulario, producirá un incremento en el Desarrollo de la escritura de .191.

Así mismo, el coeficiente de regresión estandarizado del Vocabulario fue mayor al de la Conciencia fonológica, por lo que se puede afirmar que el Vocabulario es la variable que tiene más peso dentro de la ecuación como predictora, esto es un resultado que llama la atención, ya que en el análisis de regresión lineal general, donde no se hace distinción de la cohorte de edad, la variable con mayor peso había sido la Conciencia fonológica.

Para la relación del Desarrollo de la escritura con la Conciencia fonológica, sin que influya en ambas variables el Vocabulario, se obtuvo una correlación de $r_p = .187$ según el coeficiente parcial. En lo que respecta a la correlación semiparcial, donde solo se quita el efecto del Vocabulario sobre la Conciencia fonológica, la relación del Desarrollo de la escritura con la Conciencia fonológica sufre una pequeña disminución, obteniendo $r_{sp} = .173$.

La correlación parcial del Desarrollo de la escritura con el Vocabulario, sin el efecto de la Conciencia fonológica en ambas variables fue de $r_p = .282$; mientras que la correlación

semiparcial, quitando el efecto de la Conciencia fonológica sobre el Vocabulario y manteniéndolo sobre el Desarrollo de la escritura fue de $r_{sp}=.268$.

Sobre la calidad del modelo de regresión estimado, se puede decir que al tomar juntas las variables de Conciencia fonológica y Vocabulario, éstas explican el 14.5% de la varianza del Desarrollo de la escritura, pues el $R^2_{ajustada}=.145$.

En lo referente al análisis de colinealidad, los FIV arrojaron un valor de 1.227 para ambas variables predictoras, valor ligeramente mayor a 1, por lo que se puede afirmar que la colinealidad encontrada es mínima y no significativa para afectar el modelo, es decir que se cumple el supuesto de no-colinealidad.

Finalmente, la ANOVA de un factor arrojó una $F_{(2, 58)}=6.079$, $p=.004$, concluyendo que es estadísticamente significativo, por lo que puede afirmarse que la ecuación de regresión lineal múltiple si representa la relación del Desarrollo de la escritura con la Conciencia fonológica y el Vocabulario de niños de 4 años a 4 años 6 meses. Respecto a la varianza explicada del Desarrollo de la escritura por el modelo de regresión encontrado, éste fue del 14% del Desarrollo de la escritura, puesto que $R^2_{ajustada}=.145$.

Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario

De acuerdo al análisis de los supuestos de regresión, se concluyó la factibilidad del modelo de regresión lineal múltiple ya que se cumplió con independencia, homocedasticidad y normalidad. A continuación se presenta la estimación de la ecuación del modelo de regresión lineal múltiple con coeficientes de regresión estandarizados.

Tabla 4.21 Predictores del Conocimiento del lenguaje escrito de la cohorte 2

Variable	Conocimiento del lenguaje escrito β
Vocabulario	.206
Conciencia fonológica	.532**
R^2	.400
F	20.70**
ΔR^2	.421
ΔF	20.70**

Nota: N=60. Cohorte2= niños de 4 años a 4 años 5 meses.
 ΔR^2 =Incremento del cambio de R^2 , ΔF =Incremento del cambio de F, * $p<.05$. ** $p<.01$.

Los coeficientes de regresión estandarizados encontrados fueron $\beta_1 = .206$ y de $\beta_2 = .532$, por lo que la ecuación de regresión lineal múltiple queda de la siguiente manera:

$$z'_y = .206z_1 + .532z_2, \text{ es decir,}$$

$$Z_{\text{Conocimiento del lenguaje escrito}} = .206Z_{\text{Vocabulario}} + .532Z_{\text{Conciencia fonológica}}$$

El modelo estimado indica que el Conocimiento del lenguaje escrito está en función del Vocabulario y la Conciencia fonológica, en una relación que consiste en que a cada incremento unitario en el Vocabulario se produce un aumento en el Conocimiento del lenguaje escrito de .206, siempre y cuando se tenga un control estadístico de la Conciencia fonológica. Por su parte, un aumento de 1.0 en la Conciencia fonológica, cuando se mantiene estadísticamente constante el Vocabulario, producirá un incremento en el Conocimiento del lenguaje escrito de .532.

Por los resultados antes mencionados, se puede afirmar que el coeficiente de regresión estandarizado de la Conciencia fonológica es más grande que el de Vocabulario, por lo que la Conciencia fonológica es la variable que predice mejor el Conocimiento del lenguaje escrito.

Finalmente, sobre las correlaciones parciales y semi-parciales se encontró que la correlación parcial para la relación del Conocimiento del lenguaje escrito con la Conciencia fonológica, sin que influya en ambas variables el Vocabulario fue de $r_p = .533$, es decir que la relación es moderada y positiva por lo que al incrementar las habilidades en la Conciencia fonológica del niño preescolar aumenta su Conocimiento del lenguaje escrito.

De acuerdo a la correlación semiparcial, si solo se quita el efecto del Vocabulario sobre la Conciencia fonológica, pero se conserva su efecto sobre el Conocimiento del lenguaje escrito, la relación del Conocimiento del lenguaje escrito con la Conciencia fonológica obtuvo un $r_{sp} = .480$, aun así el resultado muestra una relación positiva de la Conciencia fonológica con el Conocimiento del lenguaje escrito.

En cuanto a la correlación parcial del Conocimiento del lenguaje escrito con el Vocabulario, sin el efecto de la Conciencia fonológica de ambas variables se obtuvo $r_p = .237$; en lo referente a la correlación semiparcial, se quitó el efecto de la Conciencia fonológica sobre el Vocabulario y se mantuvo sobre el Conocimiento del lenguaje escrito, obteniendo $r_{sp} = .186$, por lo que se aprecia una correlación positiva pero débil entre el Vocabulario y el Conocimiento del lenguaje escrito cuando se parcializa la correlación.

Sobre la calidad del modelo de regresión se encontró que al tomar juntas las variables predictoras de la Conciencia fonológica y el Vocabulario se explica el 40% de la varianza del Conocimiento de lenguaje escrito, pues el $R^2_{ajustada}=.40$, también se puede ver que éstas dos juntas explican una varianza mayor del Conocimiento del lenguaje escrito que la que explica el Desarrollo de la escritura (14%).

En el análisis de colinealidad se obtuvo 1.231, mayor a 1 pero menor de 3.33 de FIV, esto dice que el grado de varianza que comparten entre sí las variables predictoras Conciencia fonológica y Vocabulario, no es grande por lo que las variables son relevantes, ya que existe un grado adecuado de no-colinealidad entre ellas.

Finalmente, la ANOVA de un factor arrojó una $F_{(2, 57)}=20.70$, $p=.000$, que fue estadísticamente significativo, lo que indica que es un buen modelo para el Conocimiento de lenguaje escrito con la Conciencia fonológica y el Vocabulario de niños con edades entre 4 y 4 años 5 meses.

En conclusión, para los niños de dichas edades la Conciencia fonológica y el Vocabulario son predictores del Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito, sin embargo, los resultados muestran también que el Vocabulario predice mejor el Desarrollo de la escritura, es decir, el léxico que tienen los niños a esa edad tiene mayor relación con la escritura que están desarrollando.

Por otra parte, en el caso del Conocimiento del lenguaje escrito, la Conciencia fonológica predice y está más relacionada con éste, en otras palabras, la manipulación de las unidades del lenguaje tiene más influencia en las nociones del lenguaje escrito que el Vocabulario que va adquiriendo el niño de esta cohorte de edad. Se llegó a esta conclusión porque los coeficientes de regresión estandarizados indicaron que la precisión en la predicción para el Desarrollo de la escritura la da el Vocabulario, mientras que la precisión de predicción del Conocimiento del lenguaje escrito la da la Conciencia fonológica.

Cohorte 3 (4 años 6 meses a 4 años 11 meses de edad)

Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el vocabulario

Al analizar los supuestos de regresión se comprobó que existía independencia, homocedasticidad y normalidad por lo que se realizó el análisis de regresión lineal múltiple con coeficientes de regresión estandarizados para conocer si la Conciencia fonológica y el

Vocabulario predicen el Desarrollo de la escritura de los niños preescolares de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses de edad.

Tabla 4.22 Predictores del Desarrollo de la escritura de la cohorte 3

	Desarrollo de la escritura
Variable	β
Vocabulario	.288*
Conciencia fonológica	.350**
R ²	.267
F	10.846**
ΔR^2	.294
ΔF	10.846**

Nota: N=55. Cohorte3= niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses.
 ΔR^2 =Incremento del cambio de R, ² ΔF =Incremento del cambio de F,
 * $p < .05$. ** $p < .01$.

Los coeficientes de regresión estandarizados encontrados fueron $\beta_1 = .288$ y de $\beta_2 = .350$, por lo que la ecuación de regresión lineal múltiple queda de la siguiente manera:

$$z'_y = .288z_1 + .350z_2, \text{ es decir,}$$

$$Z_{\text{Desarrollo de la escritura}} = .288Z_{\text{Vocabulario}} + .350Z_{\text{Conciencia Fonológica}}$$

El modelo estimado indica que el Desarrollo de la escritura está en función del Vocabulario y la Conciencia fonológica, en una relación que consiste en que a cada incremento unitario en el Vocabulario se produce un incremento en el Desarrollo de escritura de .288, siempre y cuando se tenga un control estadístico de la Conciencia fonológica. Por su parte, un aumento de 1.0 en la Conciencia fonológica, cuando se mantiene estadísticamente constante el Vocabulario, producirá un incremento en el Desarrollo de la escritura de .350.

Además, por ser mayor el coeficiente de regresión estandarizado de la Conciencia fonológica que del Vocabulario, se puede decir que la Conciencia fonológica es la variable que tiene mayor poder predictivo en el Desarrollo de la escritura.

Así mismo, sobre las correlaciones parciales y semi-parciales se encontró que la correlación parcial para la relación del Desarrollo de la escritura con la Conciencia fonológica sin que influya en ambas variables el Vocabulario fue de $r_p = .350$; por otro lado, en la correlación semiparcial, donde solo se quita el efecto del Vocabulario sobre la Conciencia fonológica, pero se conserva su efecto sobre el Desarrollo de la escritura, se obtuvo $r_{sp} = .314$, siendo una relación positiva y moderada.

En cuanto a la correlación parcial del Desarrollo de la escritura con el Vocabulario, sin el efecto de la Conciencia fonológica en ambas variables, se obtuvo $r_p=.294$; mientras que en la correlación semiparcial, al quitar el efecto de la Conciencia fonológica sobre el Vocabulario y manteniéndolo sobre el Desarrollo de la escritura, se obtuvo $r_{sp}=.258$.

Sobre la calidad del modelo de regresión estimado se puede ver que las variables de la Conciencia fonológica y el Vocabulario explican el 26.7% de la varianza del Desarrollo de la escritura, pues el $R^2_{ajustada}=.267$. En lo referente al análisis de colinealidad, los FIV arrojaron un valor de 1.870, mayor a 1 pero menor a 3.33, por lo que se cumple el supuesto de no-colinealidad. La ANOVA de un factor arrojó una $F_{(2, 52)}=10.846$, $p=.000$, lo cual fue estadísticamente significativo, indicando así que existe una relación entre el Desarrollo de la escritura, la Conciencia fonológica y el Vocabulario en niños de esta cohorte de edad.

En resumen, por los resultados encontrados se puede afirmar que la Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen el Desarrollo de la escritura, pero la variable que tiene mayor poder predictivo en el Desarrollo de la escritura es la Conciencia fonológica en esta cohorte de edad. Esto es un resultado que llama la atención ya que en la cohorte anterior la Conciencia fonológica tenía un coeficiente de regresión estandarizado menor que del Vocabulario por lo que su influencia era también menor.

Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario

De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, se consideró que se cumple con independencia, homocedasticidad; en cuanto a la no-colinealidad, se encuentra más adelante en la estimación del modelo.

Los resultados obtenidos de la estimación de la ecuación del modelo de regresión lineal múltiple con coeficientes de regresión estandarizados, se aprecian enseguida.

Tabla 4.23 Predictores del Conocimiento del lenguaje escrito de la cohorte 3

Variable	Conocimiento del lenguaje escrito β
Vocabulario	.427*
Conciencia fonológica	.231
R^2	.297
F	12.433**
ΔR^2	.323
ΔF	12.433**

Nota: N=55. Cohorte3= niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses. ΔR^2 =Incremento del cambio de R, ΔF =Incremento del cambio de F, * $p < .05$. ** $p < 0.01$.

Los coeficientes de regresión estandarizados encontrados fueron $\beta_1 = .427$ y de $\beta_2 = .231$, por lo que la ecuación de regresión lineal múltiple queda de la siguiente manera:

$$z'_y = .427z_1 + .231z_2, \text{ es decir,}$$

$$Z_{\text{Conocimiento del lenguaje escrito}} = .427Z_{\text{Vocabulario}} + .231Z_{\text{Conciencia fonológica}}$$

El modelo estimado indica que el Conocimiento del lenguaje escrito está en función del Vocabulario y la Conciencia fonológica, en una relación que consiste en que a cada incremento unitario en el Vocabulario se produce un incremento en el Conocimiento del lenguaje escrito de .427, siempre y cuando se tenga un control estadístico de la Conciencia fonológica. Por su parte, un aumento de 1.0 en la Conciencia fonológica, cuando se mantiene estadísticamente constante el Vocabulario producirá un incremento en el Conocimiento del lenguaje escrito de .231.

El coeficiente de regresión estandarizado del Vocabulario fue mayor que el de la Conciencia fonológica, siendo el que mejor predice el Conocimiento del lenguaje escrito en niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses.

Sobre las correlaciones parciales y semi-parciales, se obtuvo que la correlación parcial del Conocimiento del lenguaje escrito con la Conciencia fonológica, sin que influya en ambas variables el Vocabulario, fue $r_p = .245$; en cuanto la correlación semiparcial, si solo se quita el efecto del Vocabulario sobre la Conciencia fonológica, pero se conserva su efecto sobre el Conocimiento del lenguaje escrito se tuvo $r_{sp} = .208$, siendo una relación positiva baja.

En cuanto a la correlación parcial del Conocimiento del lenguaje escrito con el Vocabulario, sin el efecto de la Conciencia fonológica en ambas variables, se obtuvo $r_p = .422$; mientras que en la correlación parcial, al quitar el efecto de la Conciencia fonológica sobre el Vocabulario y mantenerlo sobre el Conocimiento del lenguaje escrito, se obtuvo $r_{sp} = .383$. En esta cohorte de

edad, el Vocabulario mantiene una correlación más grande con el Conocimiento del lenguaje escrito, al quitar el efecto de la Conciencia fonológica, en comparación con los niños de la cohorte anterior.

En lo que respecta al análisis de colinealidad, ambas variables arrojaron un valor de 1.242, el cual es mayor a 1 pero menor de 3.33 FIV, por lo que se puede afirmar que la colinealidad encontrada es mínima, cumpliéndose el supuesto de no-colinealidad.

La ANOVA de un factor arrojó una $F_{(2,52)}=12.433$, $p=.000$, estadísticamente significativo, esto indica que en general la ecuación de regresión es un buen modelo. Por otro lado, se encontró que la Conciencia fonológica y el Vocabulario explican una varianza del 29.7% del Conocimiento del lenguaje escrito, considerando una $R^2_{ajustada}=.297$.

En conclusión, el modelo de regresión lineal múltiple puede considerarse ajustado y adecuado para poder concluir que de manera lineal el Vocabulario y la Conciencia fonológica pueden predecir el Conocimiento del lenguaje escrito de los niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses, sin embargo, al tener el Vocabulario un coeficiente de regresión estandarizado mayor, se puede afirmar que éste predice mejor el Conocimiento del lenguaje escrito.

En el mismo orden de ideas, las habilidades lingüísticas escritas de los niños preescolares de esta cohorte de edad, se predicen de la siguiente manera: El Desarrollo de la escritura está en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario; estas variables también predicen el Conocimiento del lenguaje escrito, pero lo hace de mejor manera el Vocabulario.

Cohorte 4 (niños de 5 años a 5 años 5 meses de edad)

Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario

De acuerdo al análisis de los supuestos de regresión, se consideró que se cumple con independencia, homocedasticidad y normalidad, por estos resultados se estimó el modelo

Tabla 4.24 Predictores del Desarrollo de la escritura de la cohorte 4

Variable	Desarrollo de la escritura β
Vocabulario	.180
Conciencia fonológica	.175
R^2	.049
F	2.864
ΔR^2	.075
ΔF	2.864

Nota: N=77. Cohorte4= niños de 5 años a 5 años 5 meses.
 ΔR^2 =Incremento del cambio de R, ΔF =Incremento del cambio de F, *p<.05. **p<.01.

Los coeficientes de regresión estandarizados encontrados fueron $\beta_1 = .180$ y de $\beta_2 = .175$, por lo que la ecuación de regresión lineal múltiple queda de la siguiente manera:

$$z'_y = .180z_1 + .175z_2, \text{ es decir,}$$

$$Z_{\text{Desarrollo de la escritura}} = .180z_{\text{Vocabulario}} + .175z_{\text{Conciencia Fonológica}}$$

El modelo estimado indica que el Desarrollo de escritura está en función del Vocabulario y la Conciencia fonológica, en una relación que consiste en que a cada incremento unitario en el Vocabulario se produce un aumento en el Desarrollo de la escritura de .180, siempre y cuando se tenga un control estadístico de la Conciencia fonológica. Por su parte, un aumento de 1.0 en la Conciencia fonológica, cuando se mantiene estadísticamente constante el Vocabulario, producirá un incremento en el Desarrollo de la escritura de .175.

Además, por ser ligeramente mayor el coeficiente de regresión estandarizado del Vocabulario que el de la Conciencia fonológica, se puede decir que el primero es la variable que tiene mayor poder predictivo en el Desarrollo de escritura, sin embargo, los dos coeficientes de regresión estandarizados son más pequeños en comparación con los de las demás cohortes de edad.

En cuanto a las correlaciones parciales y semi-parciales, se obtuvo que la correlación parcial para la relación del Desarrollo de la escritura con la Conciencia fonológica, sin que influya en ambas variables el Vocabulario, fue de $r_p = .177$; mientras que en la correlación semiparcial, donde solo se quita el efecto del Vocabulario sobre la Conciencia fonológica, pero se conserva su efecto sobre el Desarrollo de la escritura se obtuvo $r_{sp} = .173$, siendo una relación positiva y moderada.

En lo referente a la correlación parcial del Desarrollo de escritura con el Vocabulario, sin el efecto de la Conciencia fonológica de ambas variables, se obtuvo $r_p = .181$; por otra parte, en la

correlación semiparcial, al quitar el efecto de la Conciencia fonológica sobre el Vocabulario y manteniéndolo sobre el Desarrollo de la escritura, se tuvo $r_{sp}=.177$.

Sobre la calidad del modelo de regresión estimado, se puede observar que las variables de Conciencia fonológica y Vocabulario explican el 4.9% de la varianza del Desarrollo de la escritura, pues el $R^2_{ajustada}=.049$. En lo que respecta al análisis de colinealidad, los FIV arrojaron un valor de 1.035, mayor a 1 pero menor a 3.33, por lo que se cumple el supuesto de no-colinealidad. La ANOVA de un factor arrojó una $F_{(2, 52)}=2.864$, $p=.064$, que es ligeramente mayor al nivel de significancia, por lo que puede considerarse como un modelo de regresión que se debe tomar con reservas para afirmar que la Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen el Desarrollo de la escritura de los niños de esta cohorte de edad.

Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario

De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, se consideró que se cumple con independencia, homocedasticidad y normalidad. En cuanto a la no-colinealidad, ésta se describe al estimar el modelo y analizarlo.

Los resultados obtenidos de la estimación de la ecuación del modelo de regresión lineal múltiple con coeficientes de regresión estandarizados se aprecian en seguida.

Tabla 4.25 Predictores del Conocimiento del lenguaje escrito de la cohorte 4

	Conocimiento del lenguaje escrito
Variable	β
Vocabulario	.169
Conciencia fonológica	.452**
R^2	.242
F	12.942**
ΔR^2	.262
ΔF	12.942**

Nota: N=76. Cohorte4= niños de 5 años a 5 años 5 meses.
 ΔR^2 =Incremento del cambio de R^2 , ΔF =Incremento del cambio de F, * $p < .05$, ** $p < .01$.

Los coeficientes de regresión estandarizados encontrados fueron $\beta_1=.169$ y de $\beta_2=.452$, por lo que la ecuación de regresión lineal múltiple queda de la siguiente manera:

$$z'_y = .169z_1 + .452z_2, \text{ es decir,}$$

$$Z \text{ Conocimiento del lenguaje escrito} = .169z_{\text{Vocabulario}} + .452z_{\text{Conciencia fonológica}}$$

El modelo estimado indica que el Conocimiento del lenguaje escrito está en función del Vocabulario y la Conciencia fonológica, en una relación que consiste en que a cada incremento unitario en el Vocabulario se produce un incremento en el Conocimiento del lenguaje escrito de .169, siempre y cuando se tenga un control estadístico de la Conciencia fonológica. Por su parte, un aumento de 1.0 en la Conciencia fonológica, cuando se mantiene estadísticamente constante el Vocabulario, producirá un incremento en el Conocimiento del lenguaje escrito de .452.

Sobre las correlaciones parciales y semi-parciales, para la relación del Conocimiento del lenguaje escrito con la Conciencia fonológica, sin que influya en ambas variables el Vocabulario, se obtuvo una correlación parcial $r_p = .459$; mientras que si solo se quita el efecto del Vocabulario sobre la Conciencia fonológica, pero se conserva su efecto sobre el Conocimiento del lenguaje escrito, la correlación semiparcial es de $r_{sp} = .444$, esto indica que medida que aumenta la Conciencia fonológica también se aumenta el Conocimiento del lenguaje escrito de los niños de 5 años a 5 años 5 meses de edad.

En cuanto a la correlación parcial del Conocimiento del lenguaje escrito con el Vocabulario, sin el efecto de la Conciencia fonológica de ambas variables, se obtuvo $r_p = .190$; al quitar el efecto de la Conciencia fonológica sobre el Vocabulario y mantenerlo sobre el Conocimiento del lenguaje escrito, se obtuvo una correlación semiparcial de $r_{sp} = .166$, lo que implica correlaciones parciales y semiparciales más débiles que las obtenidas con los niños de la cohorte anterior.

De acuerdo a los coeficientes de regresión estandarizados, la Conciencia fonológica fue la variable más importante de la ecuación.

Sobre el análisis de colinealidad, los FIV de ambas variables arrojaron un valor de 1.037, el cual es mayor a 1 pero menor de 3.33, por lo que se puede afirmar que la colinealidad encontrada es mínima, afirmando que se cumple el supuesto de no-colinealidad.

Sobre la calidad del modelo de regresión, al tomar juntas las variables de Conciencia fonológica y Vocabulario, éstas explican el 24.2% de la varianza del Conocimiento del lenguaje escrito, pues el $R^2_{ajustada} = .242$. La ANOVA de un factor arrojó una $F_{(2, 73)} = 12.942$ con un valor de $p = .000$, que fue estadísticamente significativo, por lo que se puede afirmar que en general, la ecuación del modelo de regresión lineal múltiple con coeficientes de regresión estandarizados, es adecuada para predecir el Conocimiento del lenguaje escrito, sin embargo, la variable que hace mejor la predicción es la Conciencia fonológica.

En conclusión, con respecto al Desarrollo de la escritura y el Conocimiento del lenguaje escrito como habilidades lingüísticas escritas de los niños preescolares de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses, la Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen mejor el Conocimiento del lenguaje escrito; en el caso del Desarrollo de la escritura, la Conciencia fonológica y el Vocabulario también lo predicen, pero con menor precisión.

Cohorte 5 (niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses de edad)

Desarrollo de la escritura en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario

De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, se encontró que se cumple con independencia, homocedasticidad y cierta normalidad, por lo que se calculó el modelo de regresión múltiple con coeficientes de regresión estandarizados, el cual se presenta a continuación.

	Desarrollo de la escritura
Variable	β
Vocabulario	.189
Conciencia fonológica	.405**
R ²	.235
F	8.3536**
ΔR^2	.266
ΔF	8.3536**

Nota: N=49. Cohorte5= niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses. ΔR^2 =Incremento del cambio de R, ² ΔF =Incremento del cambio de F, *p<.05. **p<.01.

Los coeficientes de regresión estandarizados encontrados fueron $\beta_1 = .189$ y de $\beta_2 = .405$, por lo que la ecuación de regresión lineal múltiple queda de la siguiente manera:

$$z'_y = .189z_1 + .405z_2, \text{ es decir,}$$

$$Z_{\text{Desarrollo de la escritura}} = .189Z_{\text{Vocabulario}} + .405Z_{\text{Conciencia Fonológica}}$$

El modelo estimado indica que el Desarrollo de la escritura está en función del Vocabulario y la Conciencia fonológica, en una relación que consiste en que a cada incremento unitario en el Vocabulario se produce un incremento en el Desarrollo de la escritura de .189, siempre y cuando se tenga un control estadístico de la Conciencia fonológica. Por su parte, un aumento de 1.0 en la

Conciencia fonológica, cuando se mantiene estadísticamente constante el Vocabulario, producirá un incremento en el Desarrollo de la escritura de .405.

Además, por ser mayor el coeficiente de regresión estandarizado de la Conciencia fonológica que del Vocabulario, se puede decir que la Conciencia fonológica es la variable que tiene mayor poder predictivo en el Desarrollo de la escritura.

Así mismo, en cuanto a las correlaciones parciales y semi-parciales, la correlación parcial para la relación del Desarrollo de la escritura con la Conciencia fonológica, sin que influya en ambas variables el Vocabulario, fue de $r_p=.393$; mientras que en la correlación semiparcial, donde solo se quita el efecto del Vocabulario sobre la Conciencia fonológica, pero se conserva su efecto sobre el Desarrollo de la escritura, se obtuvo $r_{sp}=.366$, siendo una relación positiva y moderada.

En cuanto a la correlación parcial del Desarrollo de la escritura con el Vocabulario, sin el efecto de la Conciencia fonológica de ambas variables, se obtuvo $r_p=.195$; por otra parte, en la correlación semiparcial, al quitar el efecto de la Conciencia fonológica sobre el Vocabulario y manteniéndolo sobre el Desarrollo de la escritura, se tuvo $r_{sp}=.171$.

Sobre el análisis de colinealidad los FIV arrojaron un valor de 1.870, mayor a 1 pero menor a 3.33, por lo que se cumple el supuesto de no-colinealidad. En lo referente a la calidad del modelo de regresión estimado, se puede ver que las variables de Conciencia fonológica y Vocabulario explican el 23.5% de la varianza del Desarrollo de la escritura, pues el $R^2_{ajustada}=.235$. La ANOVA de un factor arrojó una $F_{(2, 46)}=8.3536$, $p=.001$, que fue estadísticamente significativo, lo que indica que existe una relación entre el Desarrollo de escritura, la Conciencia fonológica y el Vocabulario en niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses.

Conocimiento del lenguaje escrito en función de la Conciencia fonológica y el Vocabulario

De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, se consideró que se cumple con independencia y cierta homocedasticidad, sin embargo, se calculó el modelo de regresión múltiple correspondiente y se evaluó su significancia mediante la ANOVA, como se hizo en todas las demás cohortes de edad.

Los resultados obtenidos de la estimación de la ecuación del modelo de regresión lineal múltiple, se aprecian enseguida.

Tabla 4.27 Predictores del Conocimiento del lenguaje escrito de la cohorte 5

Variable	Conocimiento del lenguaje escrito β
Vocabulario	.151
Conciencia fonológica	.400**
R^2	.197
F	7.0**
ΔR^2	.230
ΔF	7.0**

Nota: N=50. Cohorte5= niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses. ΔR^2 =Incremento del cambio de R, ΔF =Incremento del cambio de F, * $p < .05$. ** $p < .01$.

Los coeficientes de regresión estandarizados encontrados fueron $\beta_1 = .151$ y de $\beta_2 = .400$, por lo que la ecuación de regresión lineal múltiple queda de la siguiente manera:

$$z'_y = .151z_1 + .400z_2, \text{ es decir,}$$

$$Z_{\text{Conocimiento del lenguaje escrito}} = .151z_{\text{Vocabulario}} + .400z_{\text{Conciencia fonológica}}$$

El modelo estimado indica que el Conocimiento del lenguaje escrito está en función del Vocabulario y la Conciencia fonológica, en una relación que consiste en que a cada incremento unitario en el Vocabulario se produce un aumento en el Conocimiento del lenguaje escrito de .169, siempre y cuando se tenga un control estadístico de la Conciencia fonológica. Por su parte, un aumento de 1.0 en la Conciencia fonológica, cuando se mantiene estadísticamente constante el Vocabulario, producirá un incremento en el Conocimiento del lenguaje escrito de .452.

Con respecto a las correlaciones parciales y semi-parciales, en la correlación parcial del Conocimiento del lenguaje escrito con la Conciencia fonológica, sin que influya en ambas variables el Vocabulario, se obtuvo $r_p = .388$; mientras que en la correlación semiparcial, si solo se quita el efecto del Vocabulario sobre la Conciencia fonológica, pero se conserva su efecto sobre el Conocimiento del lenguaje escrito, la relación de éste con la Conciencia fonológica sufre una disminución, obteniendo $r_{sp} = .369$, siendo una relación positiva y de fuerza moderada.

En cuanto a la correlación parcial del Conocimiento del lenguaje escrito con el Vocabulario, sin el efecto de la Conciencia fonológica de ambas variables, se obtuvo $r_p = .157$; por otra parte, en la correlación semiparcial, al quitar el efecto de la Conciencia fonológica sobre el Vocabulario y mantenerlo sobre el Conocimiento del lenguaje escrito, se obtuvo como correlación semiparcial $r_{sp} = .140$, lo que implica correlaciones parciales y semiparciales débiles.

En el análisis de colinealidad los FIV arrojaron un valor de 1.174, el cual es mayor a 1 pero menor de 3.33, por lo que se puede afirmar que la colinealidad encontrada es mínima, cumpliendo así con el supuesto de no-colinealidad.

Sobre la calidad del modelo de regresión, al tomar juntas las variables de Conciencia fonológica y Vocabulario, éstas explican el 19.7% de la varianza del Conocimiento de lenguaje escrito, pues el $R^2_{ajustada}=.197$. Al utilizar la prueba ANOVA de un factor para evaluar el modelo en general, se obtuvo una $F_{(2, 47)}=7.0$, $p=.002$, que fue estadísticamente significativa, por lo que se puede afirmar que en general la ecuación del modelo de regresión lineal múltiple es adecuada para predecir el Conocimiento del lenguaje escrito de los niños de 5 años 6 meses a los 5 años 11 meses de edad, el cual está en función del Vocabulario y la Conciencia fonológica, por otra parte, el coeficiente de regresión estandarizada de la Conciencia fonológica predice mejor el Conocimiento del lenguaje escrito, ya que es mayor al del Vocabulario.

Como conclusión de este capítulo, de acuerdo a los resultados, se puede afirmar que el objetivo de establecer las habilidades del lenguaje oral que predicen las habilidades del lenguaje escrito en niños preescolares se cumplió.

Los resultados permiten afirmar de manera general que en los niños preescolares:

- El lenguaje oral predice el lenguaje escrito ($z_{\text{Lenguaje Escrito}} = .640z_{\text{Lenguaje Oral}}$) y que el primero explica el 40% de la varianza del segundo.
- La Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen el Desarrollo de la escritura ($z_{\text{Desarrollo de la escritura}} = .249z_{\text{Vocabulario}} + .384z_{\text{Conciencia fonológica}}$) y en conjunto, la Conciencia fonológica y el Vocabulario explican el 29% de la varianza del Desarrollo de la escritura.
- La Conciencia fonológica y el Vocabulario predicen el Conocimiento del lenguaje escrito ($z_{\text{Conocimiento del lenguaje escrito}} = .212z_{\text{Vocabulario}} + .493z_{\text{Conciencia fonológica}}$) y explican el 37.6 % de la varianza del Conocimiento del lenguaje escrito.

Así mismo, cuando se hizo el análisis de regresión lineal múltiple de las variables predictoras sobre las variables criterio por cohortes de edad, los resultados se enriquecieron, ya que se pudo detallar el grado de influencia o predicción que tiene cada habilidad del lenguaje oral sobre las del lenguaje escrito por cohorte de edad.

Al observar las Tablas 4.28 y 4.29 se pueden hacer dos tipos de comparaciones que permiten concluir este capítulo: (a) uno es de manera transversal, comparando entre sí los coeficientes de

regresión estandarizados de las variables predictoras por cohorte; (b) el segundo es observando y comparando de manera longitudinal los coeficientes de regresión estandarizados de cada variable predictora, a través de las distintas cohortes.

Desarrollo de la escritura por cohorte de edad

De manera transversal se observa que el mayor poder predictivo sobre el Desarrollo de la escritura lo tiene la Conciencia fonológica en las cohortes de edad 3 y 5, en comparación con los coeficientes del Vocabulario, lo cual también se refleja en el modelo lineal general. Sin embargo, los resultados de acuerdo a la síntesis de la Tabla 4.28, también revelan que el Vocabulario tiene mayor importancia predictiva sobre el Desarrollo de la escritura en las cohortes 2 y 4, aunque en la cohorte 4 la diferencia con la Conciencia fonológica es pequeña. Así mismo, sobre el grado de varianza que explican la Conciencia fonológica y el Vocabulario del Desarrollo de la escritura por cohorte de edad, puede notarse que ésta es mayor en las cohortes 3 y 5, coincidentemente, en las cohortes donde es mayor el poder predictivo de la Conciencia fonológica.

Tabla 4.28 Síntesis del análisis de regresión lineal múltiple del Desarrollo de la escritura por cohorte de edad

		Variable criterio: Desarrollo de la escritura				
		COEFICIENTES DE REGRESIÓN ESTANDARIZADOS (β)				
		Cohorte de Edad				
Análisis de Regresión lineal múltiple general	Variables predictoras	Cohorte 1	Cohorte 2	Cohorte 3	Cohorte 4	Cohorte 5
		3 años 6 meses a 3 años 11 meses	4 años a 4 años 6 meses	4 años 6 meses a 4 años 11 meses	5 años a 5 años 6 meses	5 años 6 meses a 5 años 11 meses
	Vocabulario	.249	.296	.288	.180	.189
	Conciencia fonológica	.384	p=.311, no significativo .191	.350	.175	.405
	$R^2_{AJUSTADO}$.290	.145	.267	.049	.235

De manera longitudinal, se observa en la misma Tabla 4.28 que el Vocabulario tiene mayor influencia en el Desarrollo de la escritura cuando los niños son más pequeños y en cuanto tienen mayor edad, el Vocabulario tiene menor poder predictivo. Contrariamente, la Conciencia fonológica, al comparar los coeficientes de regresión estandarizados entre las cohortes de edad, se muestra que su poder predictivo aumenta conforme aumenta la edad de los niños preescolares.

Conocimiento del lenguaje escrito por cohorte de edad

Sobre el Conocimiento del lenguaje escrito, de manera transversal se observa que en las cohortes 2, 4 y 5 el coeficiente de regresión estandarizado mayor es el de la Conciencia fonológica, por lo que es una variable que predice mejor el Conocimiento del lenguaje escrito, este efecto se ve reflejado también en el análisis general, donde la Conciencia fonológica obtuvo .493 y el Vocabulario .212, sin embargo, en la cohorte 3, el Vocabulario fue mucho más importante que la Conciencia fonológica, al duplicar su valor.

Tabla 4.29 Síntesis del análisis de regresión lineal múltiple del Conocimiento del lenguaje escrito por cohorte de edad

Variable criterio: Conocimiento del lenguaje escrito						
COEFICIENTES DE REGRESIÓN ESTANDARIZADOS (β)						
	Análisis de Regresión lineal múltiple general	Cohortes de Edad				
		Cohorte 1 3 años 6 meses a 3 años 11 meses	Cohorte 2 4 años a 4 años 6 meses	Cohorte 3 4 años 6 meses a 4 años 11 meses	Cohorte 4 5 años a 5 años 6 meses	Cohorte 5 4 años 6 meses a 4 años 11 meses
Vocabulario	.212		.206	.427	.169	.151
Conciencia fonológica	.493	p=.505, no significativo	.532	.231	.452	.400
R^2 AJUSTADO	.376		.400	.297	.242	.197

De manera longitudinal, la Conciencia fonológica se mantiene con un nivel predictivo mayor que el Vocabulario, pero su poder predictivo es ligeramente mayor en los niños de la corte 2 que en los niños de la cohorte 5. El Vocabulario muestra ligeramente el mismo efecto, tiene un mayor grado de predicción en los niños de la cohorte 2, que en las cohortes 4 y 5, donde el coeficiente de regresión estandarizado fue más pequeño.

Solo queda mencionar que tanto para el Desarrollo de la escritura como para el Conocimiento del lenguaje escrito, las variables predictoras en la cohorte 1 de niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses, no presentaron modelos de regresión lineal múltiple estadísticamente significativos, por lo que se concluye que quizá sea otro el modelo de regresión que mejor explique y prediga las habilidades del lenguaje escrito.

DISCUSIÓN

CAPÍTULO 5

En esta tesis se concibió la lectura y escritura como un proceso psicolingüístico del lenguaje que comienza muy tempranamente y continúa en los años anteriores a la pubertad, mediante el desarrollo de nuevos mecanismos y funciones que conducen a la adquisición de nuevas estructuras semántico-sintácticas y al dominio de la expresión.

Se partió del supuesto de que los niños en edad preescolar, al desarrollar su lenguaje y estar en contacto con adultos y actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje escrito, se encuentran en un proceso de Alfabetización Emergente, ya que van adquiriendo habilidades de alfabetización sin que se les enseñe convencionalmente a leer y escribir (Valencia y Sulzby, 1991; Vega y Macotela, 2005).

El campo teórico que se ha encargado de analizar las actividades cotidianas en las que los niños desarrollan habilidades que les permiten adquirir la lectura y la escritura, ha sido principalmente la Alfabetización Emergente; dentro de este campo de investigación se tomaron autores como Sulzby (1985), Clay (1991) Dickinson y Tabors (1991), Dickinson (2001), Neuman (2001), Garton y Pratt (2001), Dickinson (2003), Vega y Macotela (2005), entre otros.

La literatura de la Alfabetización Emergente señala que los niños preescolares ya tienen conocimientos del lenguaje escrito y que lo aprenden sin tener una instrucción formal, por ejemplo, cuando los niños están en casa y ven cómo un adulto lee un libro, el niño observa y empieza a identificar una acción particular de éste al estar sentado con cierta inclinación de la cabeza y con la mirada fija en un objeto que sostiene con las manos de cierta manera; igualmente si mamá o papá están frente a una computadora con la mirada fija en el monitor y ve que mueven la cabeza de un lado a otro lentamente, el niño comienza a estar en contacto con la acción de leer por la posición corporal que adoptan estos.

Otras formas de acercar a los niños a la lectura es leyéndoles cuentos (Vega, 2003), también cuando se les pide acompañen a mamá a preparar una receta en la cocina en la que van leyendo instrucción por instrucción; cuando los niños intentan escribir sus primeras cartas a los abuelos, incluso a los Reyes Magos para pedirles juguetes; cuando un niño en el autobús le pide a mamá que le diga qué dice un letrero o si mamá le dice que su nombre empieza con “e” de Enrique. Estos casos son solo algunos ejemplos de las actividades cotidianas en la que los niños están

desarrollando lenguaje oral y comienzan a adquirir nociones del lenguaje escrito, todo esto sin que a los niños se les instruya convencionalmente en la lectura y la escritura, por lo tanto este enfoque permite afirmar que los niños preescolares poseen conocimientos y habilidades de alfabetización antes de ser instruidos convencionalmente.

También, en esta tesis se concibe la lectura y la escritura como un proceso del lenguaje que comienza a edades muy tempranas, se considera que los niños preescolares van desarrollando conocimientos y habilidades de lectura y escritura sin instrucción formal; en dicho proceso determinadas habilidades lingüísticas orales y escritas, como la conciencia fonológica y el conocimiento del lenguaje escrito, son fuertes predictores de la adquisición de la lectura, incluso predicen qué niños serán buenos lectores en sus años escolares (Wagner, Torgesen y Rashotte, 1994; Wagner, Torgesen, Rashotte y Hecht, 1997; Lonigan, Burgess y Anthony, 2000; Lonigan et al., 2008).

De esta manera, autoras como Ferreiro y Teberosky (2005) y Sulzby (2004), entre otras, han identificado estadios de desarrollo de lectura y escritura en preescolares. Estudios en niños de distintas nacionalidades han mostrado que estos estadios se presentan de manera general, aunque cada lengua tiene sus peculiaridades lingüísticas y esto hace que el camino por el que atraviesan los niños tenga variaciones probablemente relacionadas con las habilidades lingüísticas propias de su lengua (Herrera y Defior, 2005).

Gran parte del enfoque de este trabajo considera que la adquisición de la lectura y la escritura no son procesos estáticos en el tiempo, sino que en la adquisición de la lectura y escritura, el niño va desarrollando de manera dinámica y continua habilidades del lenguaje oral y escrito.

Los estadios de las habilidades del lenguaje oral y escrito de los niños preescolares han sido estudiados ampliamente, sin embargo, la trayectoria o camino que sigue este proceso de desarrollo se ha estudiado escasamente, es decir, ya se sabe qué estadio sigue a cuál, pero hasta el momento no existen estudios concluyentes sobre la trayectoria que siguen los diferentes estados de transición que se presentan de un estadio a otro, por ejemplo, aun no se ha determinado si al pasar de un estadio a otro se hace de manera constante, o si por el contrario, ocurren incrementos acelerados antes de que se establezcan las habilidades de lectura y escritura en los niños preescolares.

Al conocer la forma del patrón de desarrollo es posible determinar la trayectoria que siguió el proceso de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y de escritura. Dado el desconocimiento de dicha trayectoria, se tuvo como pregunta de investigación:

¿Cuál es el patrón de desarrollo de las habilidades del lenguaje oral y las del lenguaje escrito en niños preescolares?

Teniendo como base los supuestos de la literatura Psicolingüística y la Filosofía del Lenguaje Integral que plantean que el hablar, escuchar, leer y escribir en los niños se da en un desarrollo concurrente de manera natural, se plantearon otras preguntas que guiaron esta investigación:

¿Cuáles son las relaciones entre las habilidades del lenguaje oral y las habilidades del lenguaje escrito en niños preescolares que se dan en el proceso de desarrollo de dichas habilidades? y

¿cuál es el grado de predicción que tienen las habilidades del lenguaje oral sobre las habilidades del lenguaje escrito dentro del proceso en el que se desarrollan?

De estas preguntas se definió como objetivo general: *Identificar, describir y explicar el patrón de desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte, así como establecer sus relaciones y grados de predicción;* para lo cual se definió como objetivos específicos:

- I. Identificar, describir y explicar el patrón de desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte.
- II. Establecer las relaciones que existen entre las habilidades del lenguaje oral y el lenguaje escrito dentro del proceso de desarrollo lingüístico de niños preescolares.
- III. Establecer el grado de predicción que las habilidades del lenguaje oral tienen sobre las habilidades del lenguaje escrito dentro del proceso de desarrollo lingüístico de niños preescolares.

Con estos fundamentos y objetivos, se presentó una propuesta de investigación con una estrategia metodológica que permitió expresar los supuestos de un proceso de desarrollo continuo y dinámico de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los preescolares.

La estrategia de investigación puesta en marcha consistió en una dimensión longitudinal y trasversal, lo cual es en sí misma una contribución al campo metodológico y aplicado de la Psicología del Desarrollo.

En cuanto al cuerpo teórico, la estrategia empleada contribuyó en la determinación de los perfiles del patrón de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares. Además fue posible identificar modelos matemáticos que pueden usarse como predictores de la forma que adquieren las habilidades al desarrollarse. Otra contribución fue la determinación del grado de predicción que tienen las habilidades del lenguaje oral sobre las del lenguaje escrito bajo modelos de regresión estandarizados; esto último permitió obtener un referente predictivo independiente de la prueba con la que se evalúen las habilidades del lenguaje oral y escrito, así como de la escala de medición que se use para medirlas, sea escalar, dicotómica o de cualquier tipo, para finalmente confirmar las correlaciones existentes entre estas dos habilidades.

Adicionalmente, a nivel metodológico, haber obtenido resultados de la dimensión transversal y longitudinal permitió observar en perspectiva los resultados de cada cohorte en conjunto con las demás y encontrar diferencias que mostraron los cambios que se dan de una edad a otra.

En cuanto a las contribuciones aplicadas, se destaca la batería de evaluación, ya que se diseñó una batería de pruebas dirigida a evaluar las habilidades de interés que puede compartirse en el medio de investigación y aplicarse en el ámbito de las escuelas preescolares con la finalidad de identificar el grado de desarrollo del lenguaje escrito y oral que han alcanzado los niños.

En seguida se describirán la discusión y conclusión de las preguntas de investigación y cada objetivo, así como las contribuciones teóricas, metodológicas y aplicadas que tuvo esta investigación, además de las líneas de investigación posibles dados los resultados y límites que se observaron en este trabajo.

Hallazgos de los perfiles de evolución del lenguaje oral y escrito en niños preescolares

Para el primer objetivo de *Identificar, describir y explicar el patrón de desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños preescolares, en función de sus regularidades, variaciones y la dirección que adopte, así como establecer sus relaciones y grados de predicción*, se construyeron los perfiles de la manera en que evolucionan el lenguaje oral y el escrito en niños preescolares, siguiendo la propuesta generada en esta tesis, con la que se pudieron dimensionar los resultados desde lo general hacia lo particular, como se muestra en la Figura 3.1 del capítulo 3. Siguiendo el esquema de esta figura es como se describen los hallazgos encontrados sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares.

En la dimensión más general se encuentra el *perfil macro* del lenguaje de los niños preescolares, el cual se obtuvo al sumar todas las variables analizadas. Este perfil permite afirmar que la forma en que se desarrolla el lenguaje no es lineal, sino que sigue una tendencia positiva polinomial a modo de curva senoidal, esto quiere decir que el lenguaje de los niños preescolares entre los 3 años 6 meses y los 5 años 11 meses, evoluciona siguiendo una trayectoria que aumenta a través del tiempo con crestas y valles, en otras palabras hay edades en las que se da poco desarrollo como se vio de los 3 años 6 meses a los 4 años 6 meses, pero hay momentos donde se dan incrementos acelerados; posteriormente el desarrollo del lenguaje llega a una cima de los 5 años a 5 años 6 meses, seguida de un momento de estabilización e incluso pareciera disminuir un poco de los 5 años 6 meses a los 5 años 11 meses.

Dicho perfil macro puede asumirse como el patrón de desarrollo del lenguaje de niños preescolares que asisten a estancias infantiles públicas, que pertenecen a hogares con ingresos mensuales de nivel socioeconómico medio bajo, con padres de escolaridad promedio de bachillerato y que de acuerdo a los cuestionarios que contestaron los padres en casa, existen algunos materiales de lectura como cuentos, revistas para niños, periódicos y enciclopedias a los que el niño tiene acceso, además aproximadamente una vez cada quince días los padres o algún miembro de la familia leen al niño, ya sea instructivos de juguetes, de medicamentos, mensajes enviados entre amigos o familiares, algún libro de cuentos, le acercan lápices y hojas para que el niño dibuje o escriba; con mayor frecuencia los padres o miembros de la familia les leen a los niños letreros en la calle, realizan actividades en las que dibujan o manipulan letras o palabras y pocas veces los niños les leen a sus padres y muy rara vez los llevan a la biblioteca o a las librerías.

El siguiente nivel del patrón encontrado del lenguaje se disgregó en dos perfiles, los cuales se observaron en el *perfil inter*, éste permitió comparar el lenguaje oral y escrito de los niños, encontrando que se desarrollan concurrentemente, así mismo se observó una tendencia positiva, polinomial de forma curvilínea senoidal; estos no se interceptan, ya que se observó que el lenguaje oral de los niños desde los 3 años 6 meses a los 5 años 11 meses tiene un desarrollo mayor que el lenguaje escrito y concurren de manera paralela, lo cual es consistente con lo que señalaban las autoras Garton y Pratt (1991), quienes enfatizaban la continuidad y paralelismo existentes en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Además el perfil inter distingue que las edades en las que se encontraron incrementos acelerados más marcados fueron entre los 4 años

11 meses y los 5 años 5 meses, esta última edad es cuando se llega a una cima y tanto el lenguaje oral como el escrito se estabilizan por 5 meses.

El subsecuente nivel de análisis de los perfiles del lenguaje de los niños preescolares se denominó *perfil intra*, que permitió apreciar la forma en la que se desarrollan los componentes del lenguaje oral y del escrito, cabe recordar que no se analizaron todos los componentes del lenguaje, solo aquellas habilidades lingüísticas que la literatura revisada señala que están relacionadas directamente con la adquisición de la lectura y escritura; en el caso del lenguaje oral se analizó el perfil de la conciencia fonológica y el vocabulario; mientras que en el caso del lenguaje escrito se analizó el conocimiento del lenguaje escrito y la escritura de los niños.

Sobre las habilidades lingüísticas estudiadas, se encontraron perfiles de evolución muy similares a los encontrados en el nivel inter, principalmente los de la conciencia fonológica, el conocimiento del lenguaje escrito y la escritura, los cuales conservan una forma curvilínea senoidal. En cuanto a la conciencia fonológica se encontró que de los 4 a los 4 años 5 meses no hay aumento de las habilidades asociadas a este componente del lenguaje, esto se observó como un valle, sin embargo, el aumento acelerado se da a los 4 años 6 meses a los 5 años 5 meses; de la misma manera que el conocimiento del lenguaje escrito y la escritura, aunque en esta última la curva de incremento no está tan marcada, por lo que se concluye que el desarrollo de la escritura es más sutil.

Por otra parte, el vocabulario tuvo una forma positiva pero potencial, es decir que va incrementando aceleradamente, pero llega un momento en el que los incrementos son cada vez menores, de manera que se llega a una cima, esto es entendible ya que a mayor edad los niños van adquiriendo rápidamente más vocabulario y conforme se acercan a la adultez la adquisición de vocabulario se hace menor o con pocas diferencias.

Finalmente, el nivel de *perfil micro* fue el más particular de los perfiles de desarrollo, en éste se observaron cualidades concretas de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares según las edades de las cohortes analizadas.

Cohorte 1 niños de 3 años 6 meses a los 3 años 11 meses: Los resultados muestran respecto al desarrollo de la Conciencia fonológica que pocos niños presentan algunos indicios de conciencia léxica, intrasilábica, silábica y fonémica, por lo que no puede decirse que sean tareas consolidadas a esta edad, ya que pocos niños mostraron principalmente la habilidad de segmentar frases de dos palabras. Este resultado está en consonancia con los estudios realizados tanto con

niños prelectores como con adultos analfabetos (Herrera y Defior, 2005), los cuales muestran que los niños que aún no leen no presentan ninguna dificultad para identificar, aislar o segmentar las palabras en sílabas pero sí respecto a los fonemas, lo cual se observó en los niños más pequeños. Además, ratifica los resultados de otros estudios (Defior y Herrera, 2003; Jiménez y Ortiz, 2000).

Respecto al vocabulario receptivo y expresivo, los niños de esta edad muestran mayor desarrollo que la Conciencia fonológica y se puede afirmar que desde los 3 años 6 meses ya tienen buena comprensión del Vocabulario que escuchan y expresan, lo cual es de esperarse, ya que los niños empiezan a verbalizar palabras y adquirir vocabulario que utilizan en su contexto cotidiano desde más pequeños.

Según los resultados del perfil micro de las habilidades lingüísticas escritas, básicamente sobre los Conocimientos del lenguaje escrito, se encontró que los niños de esta cohorte saben cuál es la parte de enfrente del libro, dónde se empieza a leer, enseñar la parte de abajo del dibujo y señalan dos letras; aunque no identificaron ninguna letra por su nombre o sonido, sí mostraron un nivel básico de organización lingüística al agrupar grafías similares a letras como si fueran palabras; por otro lado, los niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses, en su escritura alcanzaron a hacer marcas al azar que no permiten diferenciar entre dibujo y escritura, de la misma manera, hacen dibujos para sustituir la palabra que quieren escribir o usan ilustraciones para contar una historia.

Por las puntuaciones que obtuvieron los niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses en el Desarrollo de la escritura, se puede afirmar que tienen en primer lugar los principios de direccionalidad más desarrollados, en segundo lugar aprenden que las letras dicen algo y por último aprenden la organización lingüística y escribir alguna palabra que conozcan.

En síntesis se puede decir que los niños más pequeños tienen más desarrolladas las nociones generales del lenguaje escrito que la escritura en sí, los conocimientos para poner en práctica el uso de las letras con el objetivo de escribir sus propios mensajes aún es una meta alejada para ellos.

Cohorte 2 niños de 4 años a 4 años 5 meses: Muestran que respecto a las habilidades lingüísticas orales ya hay cierto dominio de algunas cualidades de la conciencia fonológica, ya que son capaces de segmentar frases, pero solo cuando se componen de dos palabras y se ayudan de sus palmas, lo cual muestra ya un desarrollo de conciencia léxica; en cuanto a la conciencia

intrasilábica solo identifican cuando dos palabras riman, pero no pueden decir porqué y no pueden identificar cuando dos palabras son similares al principio, es decir, el onset. Sobre la conciencia silábica, no mostraron dominio absoluto de la habilidad ya que no pudieron aislar sílabas y fonemas, ni contar las sílabas en una palabra o reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas, pero sí lograron omitir sílabas y fonemas en la parte final de las palabras.

Según los resultados sobre la conciencia fonémica, los niños de 4 a 4 años 5 meses de edad no mostraron un desarrollo óptimo de capacidad de síntesis o de segmentación fonémica, lo cual es comprensible ya que la literatura clásica sobre conciencia fonológica ha mostrado que tanto los niños prelectores (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz y Tola, 1988) como los adultos analfabetos (Adrian, Alegría y Morais, 1995) tienen enorme dificultad para segmentar las palabras en sus fonemas, mientras que la segmentación de las palabras en sílabas y la detección de rimas son relativamente fáciles.

En cuanto al Vocabulario, los niños de esta segunda cohorte de edad mostraron alto desarrollo de vocabulario receptivo y expresivo, y como en las demás cohortes de edad también obtuvieron mayores puntuaciones que en la Conciencia fonológica.

Sobre las habilidades lingüísticas escritas de los niños, los hallazgos señalaron que los conocimientos del lenguaje escrito consisten en distinguir cuál es la parte de enfrente del libro, dónde se empieza a leer, enseñar la parte de abajo del dibujo, señalar dos letras e intuir por dónde seguir leyendo, sin embargo, no identificaron alguna letra por su nombre o sonido, pero sí mostraron que podían organizar alfabéticamente, juntando letras, indicando que pertenecen a una palabra y dejaron un espacio para escribir otra palabra; tampoco pudieron copiar un mensaje, no usan los patrones de una oración, ni transmiten sus propias ideas; por otra parte, mostraron nociones de direccionalidad de izquierda a derecha, regresando por la derecha; lograron también llegar a un nivel de escritura en el que imitan la escritura convencional con elementos de palabras reales.

Cohorte 3 niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses: Muestran que el desarrollo de la Conciencia fonológica es más sólido a esta edad, aunque no de dominio completo, ya que la conciencia léxica de los niños de esta cohorte les permite segmentar frases pero solo cuando se componen de dos palabras y con ayuda de sus palmas; en lo que se refiere a la conciencia intrasilábica, reconocen la rima pero sin expresar qué parte de dos palabras riman; en cuanto al

onset no dominan la identificación de dos palabras iguales o diferentes; respecto a la conciencia silábica los niños pudieron aislar fonemas del inicio de las palabras sin importar si eran vocales o consonantes, lo que no pudieron hacer fue aislar fonemas o sílabas del final de las palabras, ocasionalmente lograron contar cuántas partes tiene una palabra, ayudándose con sus palmas, pero solo con palabras de dos sílabas. Finalmente sobre la conciencia fonémica, lograron identificar las palabras al presentárseles sus sonidos en los casos de palabras de tres sonidos, sin embargo, les fue muy difícil hacerlo con palabras de cuatro y cinco sonidos. Por estos resultados se puede apreciar que en niños de 4 años 6 meses es mayor el desarrollo de la Conciencia fonológica.

En lo referente al vocabulario receptivo y expresivo, así como sobre el lenguaje escrito, se observó un mayor desarrollo que en las cohortes anteriores, específicamente sobre conceptos del texto impreso; estos niños saben cuál es la parte de enfrente del libro, dónde se empieza a leer, enseñar la parte de abajo del dibujo, señalan dos letras, saben por dónde seguir leyendo, pueden apuntar con el dedo, seguir la lectura y saben señalar dónde empezar a leer, no solo por la página donde se empieza, sino también en la línea en que se comienza; además identifican todas las vocales y alguna consonante.

En cuanto a la escritura, se observó que los niños de 4 años 6 meses a 4 años 11 meses lograron hacer organización de palabras completas y de oraciones simples, pero ningún niño alcanzó a utilizar signos de puntuación ni organizar historias, que son los niveles más altos de organización lingüística; son capaces de copiar mensajes y tienen idea de que las palabras transmiten mensajes, aunque muy pocos escriben sus propias ideas; pudieron usar correctamente el patrón de direccionalidad (de izquierda a derecha y regresaban a la izquierda). En síntesis, el nivel de escritura de los niños de esta cohorte indica que pueden hacer formas que parecen letras, pero que contienen elementos de letras reales, aunque no más de dos formas similares.

En las últimas dos cohortes de edad, **Cohorte 4 niños de 5 a 5 años 5 meses y Cohorte 5 niños de 5 a 5 años 11 meses de edad**: Se observó una cima muy notoria en el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas, es decir, hasta los 5 años de edad los niños mostraron mayor dominio de las habilidades lingüísticas analizadas, sin embargo, también fue el momento en el que se alcanzó una cima (aproximadamente a los 5 años 6 meses de edad), ésta fue seguida de una meseta, por lo que se puede decir que hacia los 5 años 11 meses las habilidades lingüísticas orales y escritas estudiadas en esta tesis se mantuvieron estables.

En términos descriptivos esto quiere decir que los niños de 5 a 5 años 11 meses, en las habilidades lingüísticas orales de la Conciencia fonológica, como la conciencia léxica, cuentan con la habilidad de manipular una frase segmentándola en el número de palabras que la componen cuando tienen dos o tres palabras, incluso los niños de 5 años 11 meses lo pueden realizar sin ayuda de sus palmas. En lo que se refiere a la conciencia intrasilábica, pudieron identificar si dos palabras riman o no, expresando cuál es la parte de las dos palabras que rima, sin embargo, el onset no lo pudieron realizar con precisión y aunque tuvieron aciertos, no fueron concluyentes para afirmar que lo dominan; en conciencia silábica, los niños lograron aislar fonemas y sílabas del principio y del final de las palabras, así mismo, pudieron decir el nombre de un dibujo omitiendo el final pero no fue posible hacerlo si se les pedía omitir el principio de una palabra, son pocos los niños que logran el dominio de esta habilidad; también lograron contar las sílabas de una palabra de dos y tres sílabas, cortándola en partes segmentadas con ayuda de sus palmas.

Sobre la última habilidad de la Conciencia fonológica, la conciencia fonémica, se evaluó en términos de la capacidad de síntesis y segmentación fonémica; en la capacidad de síntesis los niños lograron identificar las palabras al presentárseles sus sonidos en los casos de palabras de tres sonidos, sin embargo, les fue muy difícil hacerlo con palabras de cuatro y cinco sonidos; en la tarea de segmentación fonémica, donde se evaluó la habilidad de separar una palabra por el sonido de sus fonemas, los niños de 5 a 5 años 11 meses lograron separar palabras por sus fonemas en los casos de palabras con tres sonidos y donde dos de ellos eran vocales, sin embargo, ningún niño pudo separar las palabras de cuatro sonidos; sobre esta tarea puede entenderse que solo los niños más grandes lograran realizarla, ya que la conciencia fonémica se desarrolla cuando se está dando el aprendizaje del sistema alfabético, como ya lo señaló Jiménez y Ortiz (2000), esto se explica porque la conciencia fonémica es el nivel más alto de la Conciencia fonológica.

Respecto al vocabulario receptivo y expresivo, los niños de 5 años en adelante, se presentó un perfecto desenvolvimiento, además de realizar las tareas con bastante rapidez.

En cuanto a las habilidades del lenguaje escrito, los niños de 5 años en adelante mostraron que sobre los conocimientos del texto impreso saben cuál es la parte de enfrente del libro, dónde se empieza a leer, enseñar la parte de abajo del dibujo, señalan dos letras, por dónde seguir leyendo, pueden apuntar con el dedo y seguir la lectura, saben señalar dónde empezar a leer, pero no solo

por la página donde se empieza, sino en qué línea se comienza; pueden señalar dos palabras, la primera letra de una palabra, una letra mayúscula, sin embargo, no pueden señalar y decir para qué sirven los signos de puntuación ni son capaces de detectar inconsistencias en la lectura por haberse cambiando palabras en el cuento que modifican el sentido de una idea. Las letras que identificaron fueron todas las vocales y algunas consonantes como la “s”, “m” y “z”, y con menor frecuencia la “p”, “f”, “h”, “c”, “j”, “r” y “g”.

Cuando se analizó la escritura se observó que en la organización lingüística los niños organizan palabras completas y oraciones simples, pero ningún niño alcanzó a utilizar signos de puntuación ni organizar historias, que son los niveles más altos de organización lingüística; en cuanto a la calidad del mensaje, es decir, si saben que las letras transmiten mensajes, lograron escribir oraciones, copiar mensajes y algunos pudieron expresar una idea por escrito; con respecto a los principios de direccionalidad, lograron usar correctamente el patrón de direccionalidad (de izquierda a derecha y regresaban a la izquierda), lo cual es consistente con los resultados de Vega y Macotela (2005). Los hallazgos también mostraron que los niños entre 5 y 5 años 5 meses de edad avanzaron tres niveles de escritura por arriba de los niños de 4 años 6 meses de edad, ya que mostraron “*Inicio de deletreo inventado*: Reflejan hipótesis de que las letras hacen el sonido de su nombre y nombres de letras como sonidos”; mientras que los niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses, mostraron un nivel mayor a los niños de 5 años de edad, el nivel de “*Fonética simplificada*: Una letra por palabra o por sílaba, solo sonidos principales, pocas vocales”.

Los hallazgos encontrados en cuanto a los diferentes niveles de perfiles del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares, son la aportación principal de esta tesis, ya que como se comentó anteriormente en el planteamiento del problema, se conocían fases descriptivas de lo que iban logrando los niños en cuanto al leguaje escrito como los han descrito Ferreiro y Teberosky (1979) o Tolchinsky (2006), y en cuanto al desarrollo del lenguaje oral como lo indican los estudios de Lonigan, Burgess, Anthony y Barker (1998) y Lonigan, Schatschneider y Westberg (2008) pero no se había identificado el patrón de desarrollo de dichas habilidades.

Hallazgos sobre las relaciones que existen entre las habilidades lingüísticas orales y escritas

En conclusión, el objetivo de: *Establecer las relaciones que existen entre las habilidades del lenguaje oral y el lenguaje escrito dentro del proceso de desarrollo lingüístico de niños preescolares* se cumplió, dados los resultados encontrados se puede afirmar que a medida que aumenta el lenguaje oral de los niños preescolares, aumenta el lenguaje escrito.

Respecto a las habilidades lingüísticas orales que se estudiaron se puede concluir en términos generales que al aumentar el nivel de desarrollo de las habilidades de la Conciencia fonológica, aumenta el Conocimiento del lenguaje escrito de los niños preescolares, así como el Desarrollo de la escritura y que a mayor Vocabulario, mayores son los conocimientos del lenguaje escrito y Desarrollo de la escritura; estos resultados son consistentes con los estudios de Lonigan, Anthony, Phillips, Purpura, Wilson y McQueen (2009), quienes encontraron que el Vocabulario, las habilidades cognitivas y el Conocimiento del lenguaje escrito se correlacionan significativamente. Sin embargo, los hallazgos relevantes en este sentido los arrojó la presente investigación en cuanto al análisis correlacional por cohorte de edad, los hallazgos muestran también una perspectiva del proceso, en la que se pudo observar si las relaciones encontradas eran más fuertes en determinados momentos del tiempo.

De estos resultados resalta que entre los 3 años 6 meses y los 3 años 11 meses la Conciencia fonológica y el vVocabulario no se correlacionan con el conocimiento o desarrollo de la escritura, es a partir de los 4 años de edad en adelante que la Conciencia fonológica se relaciona con el Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura de manera positiva y moderada, así como el Vocabulario pero la correlación en todas las edades no mantiene la misma fuerza, hay momentos en los que una variable del lenguaje oral y una variable del lenguaje escrito se encuentran más fuertemente relacionadas.

El Vocabulario y la Conciencia fonológica se relacionan más con el Conocimiento del lenguaje escrito que con el Desarrollo de la escritura, cuando los niños tienen una edad de 4 años a 4 años 6 meses; mientras que de los 4 años 6 meses a los 4 años 11 meses el Vocabulario se correlaciona más con el Conocimiento del lenguaje escrito, y la Conciencia fonológica con el Desarrollo de la escritura, pero después, entre los 5 y los 5 años 6 meses, tanto la Conciencia fonológica como el Vocabulario se correlacionan con mayor fuerza con el Conocimiento del lenguaje escrito; finalmente entre los 5 años 6 meses y los 5 años 11 meses, la Conciencia

fonológica se correlaciona más con el Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura que el Vocabulario.

Estos resultados permiten confirmar que el desarrollo de estas habilidades del lenguaje oral y escrito están íntimamente relacionadas, lo cual es consistente con lo que otros estudios han encontrado, ya que además mantienen una relación de mutua influencia (Garton y Pratt, 1991; Guevara et al., 2007), además como ya señalaron Tale y Sulzby (1989) las habilidades de lectura se encuentran en un proceso de desarrollo, no son un conjunto de habilidades discretas que el niño aprende (Vega y Macotela, 2005). Sin embargo, lo que estos resultados agregan es que el desarrollo de las habilidades lingüistas orales y escritas no solo es un proceso continuo, sino que además, como parte de un proceso de desarrollo del lenguaje, las habilidades lingüísticas orales y escritas alternan entre sí la fuerza de su relación con el lenguaje escrito, además a través del tiempo la intensidad de su relación varía sin mantenerse constante.

Hallazgos del grado predictivo de la conciencia fonológica y el vocabulario sobre el lenguaje escrito como proceso de desarrollo

De acuerdo a los hallazgos relacionados con el objetivo: *Establecer el grado de predicción que las habilidades del lenguaje oral tienen sobre las habilidades del lenguaje escrito dentro del proceso de desarrollo lingüístico de niños preescolares* se puede afirmar que se cumplió.

Se puede concluir de manera general que el lenguaje oral predice el desarrollo del lenguaje escrito de los niños preescolares y el 40% de la varianza del lenguaje escrito se atribuye al lenguaje oral.

Las variables del lenguaje oral: Conciencia fonológica y Vocabulario predicen las variables del lenguaje escrito: Desarrollo de la escritura y Conocimiento del lenguaje escrito, pero la Conciencia fonológica tiene un grado mayor de predicción, por lo que se puede considerar que es mejor; (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh y Shanahan, 2001).

Sin embargo, los hallazgos de esta investigación permitieron observar con mayor minuciosidad cómo el grado de predicción que tienen las variables del lenguaje oral sobre el lenguaje escrito a lo largo del proceso de desarrollo es mucho más fino, dinámico y variante, lo cual no puede ignorarse haciendo una sola afirmación categórica; porque cuando se hizo el análisis de regresión lineal múltiple de las variables predictoras: *Conciencia fonológica y Vocabulario*, sobre las variables criterio: *Desarrollo de la escritura y Conocimiento del lenguaje*

escrito por cohortes de edad, los resultados se enriquecieron detallando el grado de influencia que tiene cada habilidad del lenguaje oral sobre las del lenguaje escrito en diferentes momentos del desarrollo de los niños preescolares.

El análisis por cada cohorte de edad revela distinciones que vale la pena resaltar. En principio, la conciencia fonológica y el vocabulario no predicen el lenguaje escrito de los niños de 3 años 6 meses de edad.

Por otra parte, cuando los niños tienen entre 4 y 4 años 5 meses de edad, el Vocabulario sí influye en el Desarrollo de la escritura e influye prediciendo mejor que la Conciencia fonológica, sin embargo, de los 4 años 6 meses a los 4 años 11 meses, la Conciencia fonológica se vuelve mejor predictor, es decir, influye más en el Desarrollo de la escritura de los niños. En la edad de 5 a 5 años 5 meses el Vocabulario cobra fuerza predictiva e incluso la Conciencia fonológica baja considerablemente su fuerza nivel de predicción; finalmente entre las edades de 5 años 6 meses y 5 años 11 meses el Vocabulario conserva su grado predictor, mientras que la Conciencia fonológica incrementa hasta 4 veces más, en comparación al grado de predicción que poseía 6 meses antes.

Este efecto también se observó en la fuerza predictora de la Conciencia fonológica y el Vocabulario con el Conocimiento del lenguaje escrito, entre los 4 y 4 años 5 meses de edad, la Conciencia fonológica tiene un valor predictivo mucho mayor que el Vocabulario, pero a los 4 años 6 meses el Vocabulario es más importante en la predicción del Conocimiento del lenguaje escrito por el doble de lo que predice la Conciencia fonológica a esa misma edad, sin embargo, a partir de los 5 años hasta los 5 años 11 meses, la Conciencia fonológica predice mucho mejor el Conocimiento del lenguaje escrito.

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6

Como se demostró en esta investigación, las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares son parte de un proceso continuo de desarrollo que sigue diferentes pautas de cambio, es decir, patrones que muestran momentos en los que parece no haber cambios notorios en las habilidades de los niños y otros en los que puede haber incrementos acelerados, seguidos de cimas que indican que el aumento de las habilidades se detienen manteniéndose en un valle para posteriormente crecer de nuevo. Además las habilidades lingüísticas orales y escritas en su evolución se encuentran íntimamente relacionadas entre sí de manera alterna, es decir, con una magnitud en la relación que en ocasiones es mayor con la Conciencia fonológica y en otras con el Vocabulario.

De la misma manera se halló que la fuerza de predicción de las variables del lenguaje escrito dadas por el lenguaje oral no es constante, hay momentos del desarrollo en los que hay variaciones en la intensidad de su predicción, por lo tanto el proceso de desarrollo es continuo y dinámico, ya que en ocasiones el Vocabulario es más importante porque influye más en el lenguaje escrito; esto puede deberse a que uno de los fundamentos cognoscitivos en los que se basa la decodificación temprana es el conocimiento semántico, los lectores jóvenes deben ser capaces de vincular las letras y los sonidos de una palabra con una representación semántica existente, algunos de ellos decodifican perfectamente una palabra dada, pero fallan en el momento de saber qué significa. Cuando el niño logra ubicar o recuperar una representación semántica de lo que decodifica, tiene una retroalimentación de que lo que ha leído es correcto (Whitehurts y Lonigan, 2001; Florez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

En otros momentos se correlaciona más fuerte y la Conciencia fonológica predice mejor el lenguaje escrito, principalmente a los 5 años 6 meses ya que provee las habilidades necesarias para poder establecer los principios de correspondencia entre unidades sonoras y unidades gráficas en la escritura (Linuesa y Domínguez, 1999; Lonigan y Burgues, 2000).

Estos hallazgos, si bien son los más significativos en cuanto al propósito general de esta tesis, la relevancia de esta investigación doctoral tiene un espectro más amplio que abarca cuestiones

relacionadas con el campo de conocimiento del desarrollo de las habilidades lingüística orales y escritas, así como aspectos metodológicos y aplicados.

Contribuciones en el campo de conocimientos

Los hallazgos de esta tesis demostraron que el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en los niños adquieren pautas o patrones que pueden representarse mediante modelos matemáticos, los cuales fueron esenciales para entender la basta complejidad y la variabilidad encontrada en las distintas cohortes en la manera en que éstas van adquiriendo el lenguaje oral y escrito.

Tradicionalmente se ha estudiado el lenguaje observando las diferencias que tienen los niños en cuanto a su manejo en las diferentes etapas de su desarrollo humano. El análisis sistemático de los distintos estados de transición del proceso de cómo se desarrolla a lo largo de la infancia el lenguaje, ha sido muy poco estudiado, debido a que es evidente que el lenguaje se desarrollará en función de la edad, a menos de que suceda una situación excepcional que impida su desarrollo natural. Este hecho indiscutible ha desviado la atención y se han hecho pocos esfuerzos para encontrar el perfil que describa y explique las regularidades, la variabilidad, el ritmo en que el niño va desarrollando las habilidades lingüísticas y en qué momento éstas se estabilizan.

Precisamente, esta investigación fue un esfuerzo de análisis sistemático para encontrar mediante la identificación de los perfiles, la manera en que se van organizando los diferentes componentes del lenguaje oral y escrito (que están descritos en la Tabla 3.1 en el capítulo 3).

El análisis dinámico que se hizo en esta tesis buscó contribuir al conocimiento de la complejidad en que se desarrollaron las habilidades lingüísticas en los niños. En ocasiones esta complejidad ha favorecido la aparición de estudios en donde se simplifica, o ni siquiera se menciona, la influencia que tienen las características individuales de los sujetos, el contexto social y la cultura en la adquisición de las habilidades lingüísticas, ya no se diga que aborden la estructura dinámica en que se desarrollan dichas habilidades, identificando los patrones en que evolucionan y que se ven reflejadas en los perfiles de desarrollo.

La mayoría de estos intentos incluyen en sus explicaciones un solo componente del lenguaje o varios pero solo analizados en una dimensión *micro* como sería por ejemplo el desarrollo de onset y rimas en niños normales y en niños con trastornos específicos del lenguaje (Gray, Reiser

y Brinkley, 2012). Aunque sus explicaciones son convincentes y exitosas, abordan el estudio del desarrollo del lenguaje unidimensionalmente.

Contrariamente, el análisis dinámico de los patrones de desarrollo de las habilidades lingüísticas de esta tesis proporciona una forma sintética que difiere bastante de los estereotipos unidimensionales estáticos usados comúnmente en este campo de conocimiento, incorporando la visión dinámica, al analizar los perfiles de desarrollo e identificar su organización dentro de la variabilidad mediante modelos matemáticos que permiten establecer la trayectoria que siguen dichas habilidades en función de la edad de los niños.

Contribución en el ámbito metodológico

A nivel metodológico las ideas que guiaron este proyecto de investigación rompen con la costumbre de la investigación en el campo de la Psicología, donde predominan los estudios transversales como los que analizan el conocimiento de las habilidades de memoria y la Conciencia fonológica de los niños prelectores para determinar los factores tempranos que se relacionan con el aprendizaje de la lectura (Herrera y Defior, 2005), así como los estudios longitudinales; unos estudios se centran en identificar las variables predictoras de los fenómenos, sin embargo, en la Psicología del Desarrollo, la investigación longitudinal ofrece comprender los fenómenos de manera dinámica como un proceso continuo, como es el caso de los estudios sobre el desarrollo de la sensibilidad fonológica en niños de los 2 a los 5 años de edad (Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998), el análisis de las habilidades de procesamiento fonológico de los niños para aprender a leer en una segunda lengua (Comeau, Cormier, Grandmaison y Lacroix, 1999), incluso más recientemente estudios donde solo se evalúan las habilidades emergentes de alfabetización de los niños antes y después de una intervención en la que se esperan progresos en las habilidades de lectoescritura (Farver, Lonigan y Eppe, 2009).

La característica principal de las investigaciones transversales es que hacen un corte y observan únicamente un punto del continuo del fenómeno, siendo el carácter básico de dicha estrategia el sentido estático de la comparación, con lo que se pasa por alto el proceso de cambio que siguen los fenómenos psicológicos, que como es obvio están ligados a los sistemas dinámicos que buscan describir y explicar los estados de transición que se producen como consecuencia del paso del tiempo (Guevara y Puche-Navarro, 2009).

La relevancia científica del presente trabajo radica en que es un esfuerzo que se hizo dirigido a contribuir a la generación de conocimiento psicológico del desarrollo de las habilidades lingüísticas sustentado en el estudio de los fenómenos en puntos sucesivos en el tiempo, favoreciendo de esta manera la construcción de conocimiento científico basado en estudios longitudinales que muestran la evolución que tienen los fenómenos psicológicos en función del tiempo, en donde se enfatiza el carácter dinámico del proceso.

A través del propósito general de esta investigación se dibujó el camino que sigue el proceso de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares, para lo cual se observó y midió diacrónicamente una unidad replicativa de niños, obteniendo una serie de medidas que se recolectaron secuencialmente en el tiempo, como lo hacen las investigaciones longitudinales de la Psicología del Desarrollo, siendo una de sus grandes virtudes la identificación de los determinantes y mecanismos que ayudan a entender el por qué y cómo evolucionan los procesos de desarrollo en los individuos.

Introducir la dimensión tiempo abrió a esta investigación novedosas perspectivas explicativas al incorporar información relacionada con el sentido de cambio a lo largo de un segmento de tiempo, el cual fueron las cohortes de edad de los niños preescolares, facilitando así la identificación de procesos causales, que de acuerdo a la tradición filosófica occidental actúan siempre hacia adelante en el tiempo y no hacia atrás, de modo que los hechos o registros dependientes del tiempo en términos de la edad, que en el caso de esta tesis, pueden ayudar a estimar explicaciones plausibles con los hallazgos encontrados.

Otro mérito más a nivel metodológico es que brindó la posibilidad de obtener información que permitió describir y explicar el cambio de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños, así como las diferencias de dichos cambios a través del ciclo vital de los 3 años 6 meses a los 5 años 11 meses. Su interés se concentró en el estudio del cambio ontogénico, que de acuerdo con Baltes, Reese y Nesselroade (1981) constituye un sistema que posee una estructura definida y un conjunto secuencial de cambios que dieron lugar a incrementos relativamente permanentes, constantes y con formas senoidales.

Contribución en el ámbito aplicado

A nivel aplicado, la contribución de esta investigación fue la *Batería Adaptada para Evaluar las Habilidades del Lenguaje Oral*: Conciencia fonológica, Vocabulario y lenguaje escrito, como el Conocimiento del lenguaje escrito y el Desarrollo de la escritura.

La batería diseñada tiene como ventaja que contempla mayores edades para las cuatro pruebas que la componen, en comparación con las pruebas comerciales de Vocabulario, para niños de 3 años y sobre todo incluyen palabras propias del contexto mexicano (Gardner, 1987), también los reactivos de las pruebas para la Conciencia fonológica fueron adaptados para niños pequeños que regularmente no están contemplados (Jiménez y Ortiz, 2007).

Además, permite la evaluación de los niños a través de tareas que pueden tomarse como actividades cotidianas que puede vivir en casa o en el salón de clase, por lo cual no se enfrentan a situaciones desconocidas o inusuales y se puede evaluar de manera transparente las habilidades lingüísticas sin que se cansen al resolverlas, porque además contempla sesiones no mayores a 30 minutos para evitar que respondan al azar o con trampa, y pudieran tomar la administración de la batería como una actividad poco atractiva.

La batería en corto tiempo puede llegar a ser un instrumento que sirva a educadoras, maestras, psicólogos, estudiantes de Psicología e investigadores para diferentes fines, como el seguimiento del desarrollo del lenguaje oral y escrito de los niños en el salón de clase, para determinar un plan de trabajo individual en el caso de psicólogos de práctica privada o para investigaciones futuras.

Es relevante esta contribución ya que así la investigación aporta al campo del conocimiento, propone una forma metodológica de abordar el estudio de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares y ofrece un instrumento de evaluación diseñado para la práctica profesional o la investigación.

Finalmente en términos sociales, dado que las habilidades de alfabetización son la base para la adquisición de conocimientos en numerosas áreas en la escuela, así como durante toda la vida; éstas se han convertido en algo cada vez más importante, ya que como las oportunidades de empleo se han desplazado hacia la tecnología y los trabajos orientados a la información, la investigación sobre el desarrollo de las habilidades lingüística orales y escritas adquiere gran relevancia con el objetivo de seguir comprendiendo su evolución, para explicarlo, diseñar mejores instrumentos para su evaluación y optimizar el diseño de programas de intervención

tanto en las estancias infantiles como en los demás grados escolares, ya que finalmente la contribución social de la investigación, independientemente de enriquecer el cuerpo de conocimientos de una ciencia, debe ser una retribución a la sociedad.

Limitaciones y direcciones futuras en la investigación

En la presente investigación se detectaron algunas limitantes que más que considerarse como tal, son puntos de oportunidad para continuar con esta línea de investigación.

Uno de esos puntos de oportunidad que se pudo subsanar con éxito, fue no tener los instrumentos adecuados para las variables del estudio y características de la muestra, por lo que aunque no era parte de los objetivos originales se tuvo que tomar cierto tiempo para realizar la adaptación de la batería para evaluar las habilidades lingüísticas orales y escritas, ahora este instrumento es una aportación de la investigación.

Sin embargo, al obtener los índices de confiabilidad, uno de ellos que puede mejorarse en el futuro fue el de la prueba para evaluar el Desarrollo de la escritura de los niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses de edad, fue de .54. Esto pudo deberse a que las tareas que incluyen esta prueba son tomadas de la prueba Instrumento de Observación de los Logros de Lecto-Escritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996) y están diseñadas para niños que pueden escribir convencionalmente. La alternativa que se utilizó en la adaptación para poder calificar a los niños de la muestra fue la escala del desarrollo de lenguaje escrito de Fields y Spangler adaptada por Vega (2003), que contempla un espectro más amplio del nivel de lenguaje escrito que incluye a los niños pequeños, lo cual es un acierto, pero se deberá hacer una revisión mejor de las tareas para que puedan detectar de manera más clara los indicadores de Desarrollo de la escritura de los niños pequeños.

Otro punto de oportunidad relacionado con la batería de evaluación fue la prueba de vocabulario receptivo y expresivo, que de acuerdo con las puntuaciones que se aprecian en las estadísticas descriptivas de la muestra, puede verse que la prueba fue muy fácil para la mayoría de los niños, porque la mayoría obtuvo puntuaciones altas (80% a 100% de los 17 reactivos). Por esta razón, aunque se obtuvo un modelo de tipo potencial por la poca variación en las puntuaciones no se aprecia claramente la curva potencial de desarrollo, la cual es consistente con otros estudios (Gallego y López-Ornat, 2005). Aunque es de esperarse que no se presente un aceleramiento en el incremento de vocabulario en las edades de los niños de la muestra, porque

los mayores incrementos se dan meses antes de los 3 años 6 meses de edad (Galían, Ato y Carranza, 2010). Se sugiere ampliar el número de reactivos en las pruebas de vocabulario receptivo y expresivo para confirmar el patrón encontrado.

Sobre las líneas futuras, algunas salen de las aportaciones aplicadas y teóricas de la investigación. La primera línea es la consolidación de la batería, diseñando su manual de administración, calificación y fundamento de la visión de la evaluación de la batería para su uso público, sea con fines de investigación o en el ámbito aplicado de la profesión de la Psicología.

La segunda línea está directamente relacionada con la aportación que hace esta investigación al campo de conocimientos y en el abordaje metodológico respecto a los perfiles del patrón de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas, los cuales son concurrentes al comparar los perfiles inter del lenguaje oral y escrito, y que en general son no lineales por dinámicos y de alternancia. Debe recordarse que los patrones encontrados pertenecen a una muestra que guarda ciertas características, las cuales se cuidaron buscando similitud en variables atributivas de escolaridad de los padres, prácticas alfabetizadoras en casa y en la escuela; por lo que estos patrones describen y explican la forma de desarrollo de una muestra en particular y pueden tomarse como referencia para compararse con otros patrones con características diferentes y así ampliar las conclusiones de esta investigación buscando repetición de patrones o diferencias de los perfiles con niños de otros contextos o con diferencias en las variables atributivas: poblaciones rurales, extranjeras; incluso se podrían comparar diferentes prácticas de alfabetización en casa y en el salón de clase, así como la disponibilidad de materiales de lectura y escritura en casa.

Esto permitirá entender y explicar más ampliamente el desarrollo de la Alfabetización Emergente de los niños e incluso encontrar principios teóricos para su entendimiento por la generalización de ciertos efectos que pudieran descubrirse como comunes en diferentes patrones de desarrollo según las variables de comparación.

La tercera línea futura se desprende de los patrones polinomiales encontrados, estos señalan que las habilidades lingüísticas no ascienden conforme a la edad de manera permanente, como lo haría una relación positiva perfecta, sino que evolucionan de manera escalonada: hay momentos donde se mantiene sin cambios el desarrollo, apreciándose constancia; pero en otros momentos se dan incrementos acelerados para detenerse en una cima, seguida de otro momento de estabilidad sin incrementos; esto es justo lo que sucede a los 5 años 11 meses, se llega a una cima

de las habilidades analizadas. Según los modelos matemáticos de los resultados, se esperaría que hacia los 6 años y 6 años 6 meses de edad siguiera un valle sin incrementos y posteriormente uno más acelerado que llegue a otra cima.

Dado este supuesto se considera pertinente continuar el estudio de estos perfiles en la edad escolar y descubrir otros momentos importantes en el desarrollo como lo fue para esta investigación el cambio repentino que se da entre los 5 años y 5 años 6 meses de edad; además de manera congruente con los resultados se esperaría una alternancia con el nivel predictor de las habilidades del lenguaje oral sobre el lenguaje escrito en la que podrían entrar en juego otras habilidades del lenguaje oral que tengan un papel importante en la educación primaria en la que la enseñanza de la lectura y la escritura es explícita como lo es el conocimiento morfológico, semántico y sintáctico que son parte de la conciencia metalingüística morfológica (Larsen, y Nippold, 2007) y poder observar los cambios que se den en la transición de un sistema educativo preescolar al de primaria específicamente en la enseñanza de la lectura y la escritura.

REFERENCIAS

- Acosta, V. y Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Editorial Masson, S.A.
- Adrián, J. A., Alegría, J. & Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30, 329-353.
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2005). *PLON- R Prueba de Lenguaje Oral Navarra – Revisada*. España: TEA Ediciones.
- Alejandro, S., Dioses, Ch., García, A., Matalinares, C., Cuzcano, Z., Panca, Ch. y Castillo, R. (2006). Análisis psicolingüístico del desarrollo fonético y fonológico de alumnos preescolares de lima metropolitana. *Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM*, 9, 2, 9-32.
- Amanda, W. (1993). The Role of Vocabulary Development in Children's Spoken Word Recognition and Segmentation Ability. *Development Review*, 13, 3, 286-350.
- Arnau, G. J. (1984). *Diseños experimentales en psicología y educación*. (Vol. 2). México: Trillas.
- Ball, E. (1993). Phonological Awareness: What's important and to Whom? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 141-159.
- Baltes, P.B.; Reese, H. W. y Nesselroade, J. R. (1981). *Métodos de investigación en psicología evolutiva: Enfoque del ciclo vital*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1991). Phonological skills before and after learning to read. En S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.). *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 37-45). Hillsdale, NJ: LEA.
- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, 165-177.
- Bus, A. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. En S. Neuman & Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). New York: The Guilford Press.
- Bus, A., & Van Ijzendoorn, M. (1999). Phonological awareness and early reading: A Meta-Analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.

- Bus, A., Van Ijzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book Reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Castillo, T. M. (2009). *Estudio exploratorio de distintos niveles de conciencia fonológica en lectores sin dificultades y con dificultades de la lectura*. México: UNAM, FES Iztacala. Tesis empírica de licenciatura.
- Chomsky, C. (1972). Stages in Language Development and Reading Exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Clay, M. (1991). *Observational Survey of Early Literacy*. US: Heinemann Portsmouth.
- Clay, M. (2001). *Becoming literate. The construction of inner control* (pp. 91-112). US: Heinemann Portsmouth.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, É & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91,1, 29-43.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimental Design y analysis issues for field settings*. Chicago: Houghton Mifflin company.
- Cooper, D., Roth, F., Speece, D. & Schatschneider, Ch. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23, 399-416.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L. & Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- Dahl, K., & Freepon, P. (1995). A comparison of innercity children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly*, 30, 1.
- Defior, S. & Herrera, L. (2003). Les habilités de traitement phonologique des enfants prélecteurse spagnols. En M. N. Rondhane, J. E. Gombert & M. Belajonza (Eds.). *L'apprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue* (pp. 161-176). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Dickinson, D.K. (1994). Features of early childhood classrooms that support development of language and literacy. En J. Duchan, L. Hewitt & R. Sonnenmeier (Ed.). *Pragmatics: From theory to practice* (pp. 185-201). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dickinson, D.K. (2001). Putting the Pieces Together: The Impact of Preschool on Children's Language and Literacy Development in Kindergarten. En D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.). *Beginning Literacy with Language: Young children learning at home and school* (pp. 257-287). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Dickinson, D. K. (2003) La influencia del lenguaje en la alfabetización temprana. Conferencia magisterial. *Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey, México.
- Diskinson, D. & Tabors, P. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 30-46.
- Ehri, L. S., Nunes, D., Willos, B., Schuster, Z., Yaghoub-Zadeh & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Elliot, J. & Hewison, J. (1994). Comprehension and interest in home Reading. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 203-220.
- Ellis, N. C. (1994). Longitudinal studies of spelling development. En G. D. A. Brown & N. C. Ellis (Eds.). *Handbook of spelling* (pp. 155-187). Chichester: John Wiley & Sons.
- Escamilla, K., Andrade, M., Basurto, A. y Ruiz, O. (1996). *Instrumento de Observación de los Logros de Lecto-Escritura Inicial*. U.S: Heinemann Portsmouth.
- Evans, M., Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75.
- Ezell, H. K. & Justice, L. M. (2005). Shared Storybook Reading. *Building Young Childrens Language y Emergent Literacy Skills*. United States: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Farver, J., Lonigan, Ch. & Eppe, S. (2009). Effective Early Literacy Skill Development for Young Spanish-Speaking English Language Learners: An Experimental Study of Two Methods. *Child Development*, 80, 3, 703-719.
- Favila, A. (1996). *Los procesos fonológicos como habilidades predictivas de la adquisición temprana de la lectura*. México: UNAM, ENEP Iztacala. Tesis de licenciatura.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). *Actos de lectura. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (pp. 207-238). México: Siglo XXI.
- Florez-Romero R., Restrepo M. y Schwanenflugel P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula del preescolar. *Avances en psicología latinoamericana*, 27, 1, 79-96.
- Frías, A., C. (2003). Las situaciones comunicativas, una estrategia de investigación-docencia para promover las competencias lingüísticas de las niñas y los niños de educación preescolar. *XXIII Foro Nacional de Educación Preescolar. Estrategias docentes para el Desarrollo de capacidades con niños preescolares*. Michoacán: Trillas.
- Galán, M., Ato, E. y Carranza, J. (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: una revisión. *Anales de psicología*, 26, 2, 341-347.
- Gallego, C. y López-Ornat, S. (2005). El desarrollo del vocabulario temprano. Su evaluación con el iLC. En M. Mayor-Cinca; B.Zubiauzde Pedro y E. Díez-Villoria (Eds.). *Estudios sobre la adquisición del lenguaje* (pp. 909-928). Aquilafuente: Universidad de Salamanca.
- Gárate, L. M. (1996). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. España: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- García, M., Sánchez, V. y Pavón, F. (2006). El papel de las educadoras en el desarrollo del vocabulario receptivo de preescolares a través de actividades musicales. *Revista Iberoamericana de Educación* 38,7 (ISSN: 1681-5653).
- Gardner, D. M. (1987). *Test de Figura-Palabra. Vocabulario Expresivo y Receptivo*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Glenn, N. (1977). *Cohort analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- González, V. M. y Delgado, R. M. (2006). Enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito y desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26, 4, 204-214.

- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro E y Gómez, M. (Eds.). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole?* EU: Heinemann Educational Books
- Goodman, K. (1990). El lenguaje Integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 11, 2.
- Goodman, Y. (1990). El conocimiento infantil acerca del desarrollo de la alfabetización. Descubriendo la invención de la lengua escrita en los niños. En Y. Goodman (Eds.). *Los niños construyen su lectoescritura* (pp. 129-137). Argentina: Aique.
- Gray, S., Reiser, M. & Brinkley, S. (2012). Effect of Onset and Rhyme Primes in Preschoolers With Typical Development and Specific Language Impairment. *Journal Of Speech, Language & Hearing Research*, 55(1), 32-44.
- Grimm, G. y Yarnold, R. (2000). *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*. Washinton, D.C: American Psychological Association.
- Guardia, J., Freixa, M. Peró, M. y Turbany, J. (2007). *Análisis de datos en Psicología*. España: Delta.
- Guevara, G. y Puche-Navarro, R. (2009). ¿Se desarrolla y cambia la psicología del desarrollo hacia los sistemas dinámicos no lineales? *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27, 2, 327-342.
- Guevara, Y., García, G., Hermosillo, A. y López, A. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Red de Investigación en Psicología Educativa (RMIPe)*, *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 10, 2, 9-17.
- Gutiérrez, M. F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. España: McGraw-Hill.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psykhe*, 14, 2, 81-95.
- Instituto Nacional para la Evaluación del Educación (2008). *El Aprendizaje en tercero de preescolar en México*. México: INEE.
- Jason, L.; Jeffrey, M; McDonald; M. & Francis, J. (2006). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool. *Annals of Dyslexia*, 57, 2; 113.

- Jiménez, J. & Ortiz, M. (1992). *A longitudinal study on the Development Course of Phonemic Awareness in a Spanish Children Sample*. Comunicación presentada en Vth European Conference on Developmental Psychology, Septiembre, Sevilla.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (2007). *Conciencia Fonológica y Aprendizaje de la Lectura: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kirk, McCarthy, & Kirk (1980). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. España: TEA Ediciones.
- Kleinbaum, D.G. Kupper L.L. & Muller K.E. (1988). *Applied Regression Analysis and Other Multivariables Methods*. PWS-KENT Publishing Company
- Kratochwill, T. R. (1978). Foundations of time-series research. En T. R. Kratochwill (Ed). *Single subject research. Strategies for evaluating change* (pp. 1-100). New York: Academic Press.
- Larsen, A.J. y Nippold, A, M. (2007). Morphological Analysis in School-Age Children: Dynamic Assessment of a Word. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38, 3, 201.
- Leppänen, U., Aunola, K. & Nurmi, N. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28, 4, 383-399.
- Linusa, M. y Domingue, A. (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Piramide.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C. & Westberg, L. (2008a). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. *In Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55-106). Washington, D.C.: National Institute for Literacy.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C. & Westberg, L. (2008b). Impact of code-focused interventions on young children's early literacy skills. *In Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 107-151). Washington, D.C.: National Institute for Literacy.
- Lonigan, Ch., Anthony, J., Phillips, B., Purpura, D., Wilson, S. & McQueen, J. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary,

- general cognitive abilities, and print knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 101, 2, 345-358.
- Lonigan, Ch. y Burgess, S. (2000). Development of emergent literacy and early Reading skills in preschool children's. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lonigan, Ch., Burgess, S. R., Anthony, J. L. & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 2, 294-311.
- Menard, S. (1991). *Longitudinal research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Minh, P. y Ardila, A. (1977). El sistema de ideas psicológicas de Vigotsky y su lugar en el desarrollo de la psicología. *Revista latinoamericana de psicología*, 9, 2, 283-299.
- Monfort, M. y Juárez, S, A (1989). *El niño que habla: el lenguaje oral en el preescolar*. España: CEPE
- Muter, V., Hulme, C. & Snowling, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology* Copyright by the American Psychological Association , 40, 5.
- Nesselroade, J. & Baltes, P (1979). *Longitudinal research in the study of behavior and development*. New York: Academic.
- Neuman , S., B. & Roskos, K. (1990). Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development, the reading teacher. *International Reading Association*, 44, 3, 214-221.
- Nord, C. W., Lennon, J., Liu, B., & Chandler, K. (2000). *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy, 1993 and 1999* [NCES Publication 2000-026]. Washington D.C.: National Center for Education Statistics.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Owens, E.R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. España: Pearson Premiere Hall.
- Pardo, A. (1996). *Análisis de varianza y análisis de regresión con SPSS*. Madrid: Hispanoportuguesa SPSS.
- Pedhazur, J. E. (1982). *Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction*. Chicago: Harcourt College Pub.

- Pérez, M. C. (1995). *Evaluación del lenguaje oral en la etapa de 0-6 años* (pp. 1-25). España: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Phillips, M. L. & Walker, L. (1987). Three Views of Language and Their Influence on Instruction in Reading and Writing. *Educational Theory*, 37, 2, 135-144.
- Purcell-Gates, V. (1988). Lexical and Syntactic Knowledge of Written Narrative Held by Well-Read-To Kindergartners and Second Graders. *Research in the Teaching of English*, 22, 128-160.
- Purcell-Gates, V. (1991). Ability of Well-Read-To Kindergartners to Decontextualize /Recontextualize Experience into a Written-Narrative Register. *Language and Education*, 5, 177-188.
- Purcell-Gates, V. (1992). Roots of Response. *Journal of Narrative and Life History*, 2, 151-161.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Puyuelo, M. (2003). *Manual de Desarrollo y Alteraciones del Lenguaje*. Barcelona: Editorial MASSON.
- Puyuelo, M., Rondal, J. y Wiig, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. España: Elsevier España.
- Rodríguez, E. & Tamis-LeMonda. (2011). Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 Years: Associations With Children's Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten. *Child Development*, 82, 4, 1058-1075.
- Romero, C., S. (1999). *La comunicación y el lenguaje* (pp. 17-61). México: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.
- Roth, F. P., Speece, D., L. & Cooper, D. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The journal of educational research*. 95, 5, 259-272.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. & Couture, C. (1997). Parents children reading activities emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 30, 2.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Programa de Educación Preescolar. México
- Sénéchal, M. & LeFavre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 23, 445-460.

- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. & Lawson, P. (1998). Differential effects on home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Shatil, E., Share, L. & Levin, L. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-21.
- Sidman, M. (1978). *Tácticas de investigación científica*. Barcelona: Fontanella.
- Silva, A. (2004). *Métodos cuantitativos en psicología: un enfoque metodológico*. México: Trillas.
- Stanovich, K. (1982). Individual Differences In The Cognitive Processes Of Reading. *Journal Of Learning Disabilities*, 15, 485-493.
- Sulzby, E. (1985). Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study. *Reading Research Quarterly*, 20, 4, 458-481.
- Sulzby, E. (2004). Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study. En: Ruddell, R.B. and Unrau, N.J. (2004). *Theoretical models and Procesof Reading*. USA: Inernational Reading Association.
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R. y Mendive, S. (2007). Creencias y Prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 002, 239-251.
- Teberosky, A. (2002). *Los sistemas de escritura*. Presentada en el Congreso mundial de lecto-escritura. Valencia, Universidad de Barcelona.
- Terman, L. W. y Merrill, M. A. (1975). *Medida de la inteligencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. En C. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research*, (pp. 83-95). New York: Guilford Press.
- Torres, R. M. (2000). Alfabetización para todos. Década de Naciones Unidad para la Alfabetización (2003-2012). Documento Base Preparado para la UNESCO.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D.J. Sawyer & B. J. Fox (Eds). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*, (pp. 159-189). New York: Springer-Verlag.

- Tunmer, E., Herriman, L. & Desdale, R. (1988). Metalingüistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 2, 135-157.
- Vega, L. (1991). *Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPLE)*.
- Vega, L. (2001). *Cuestionario de Actividades Alfabetizadoras para padres y cuidadores*. México: UNAM, Maestría en Psicología. Residencia en Psicología Escolar, Facultad de Psicología.
- Vega, L. (2002). *Análisis del desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. Desarrollo de la Lectura y la Escritura* (pp. 22-28). México: SEP.
- Vega, L. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: UNAM. Tesis de Doctorado de Psicología.
- Vega, L. (2006). *Adquisición del lenguaje escrito en niños preescolares. Papel de la lectura de cuentos en el hogar*. Memorias del Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología.
- Vega, L. (2008). *Listas de Cotejo para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los niños*. México: UNAM. Maestría en Psicología. Residencia en Psicología Escolar, Facultad de Psicología.
- Vega, L. y Macotela S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo : estudio piloto. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*.
- Vega, L. y Macotela, S. (2006). *Alfabetización, retos y perspectivas*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Vega, L. y Macotela, S. (2008). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: UNAM.
- Vega, L. y Rangel, A. (2009). *Lista de Cotejo de Actividades Alfabetizadoras*. México: UNAM. Maestría en Psicología. Residencia en Psicología Escolar, Facultad de Psicología.
- Vernon, A. S. (1998). Estructura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.
- Villiers, G. & Villiers, A. (1978). *Language Acquisition*. USA: Harvard University.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Pléyade.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. & Hecht, S. A. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- Wasik, B. & Hendrickson, J. (2004). Family literacy practices. En C. Addison, E. Silliman, B. Ehren y K. Apel (Eds.). *Handbook of language and literacy* (pp. 154-174). New York: The Guilford Press.
- Wechler, D. (1994). *Escala de inteligencia Wechler para niños- Revisada*. Madrid: TEA Ediciones SA.
- Yin, K. R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

ANEXOS



ANEXO I

Lista Cotejable para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los niños (Vega, 2008)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

LISTA COTEJABLE PARA LA OBSERVACIÓN DE OPORTUNIDADES DE DESARROLLO DE LOS NIÑOS: DESARROLLO DEL LENGUAJE*

Fecha: _____

Estancia o Escuela: _____

Dirección _____

Teléfono _____

Nombre de la Maestra _____

Grado _____ Grupo: _____

Actividad observada: _____

Inicio de observación _____ hrs

Término de observación _____ hrs

Observadora _____

Desarrollo del lenguaje	Si	No
<i>La maestra promueve que los niños:</i>		
Comuniquen sus deseos	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Comuniquen sus pensamientos	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Comuniquen sus experiencias	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Describan objetos	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Describan eventos	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Describan personas	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Desarrollen vocabulario a través de: Conversaciones Experiencias Paseos Libros	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Resuelvan problemas interpersonales mediante la discusión	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Jueguen con los sonidos del lenguaje: sílabas, palabras, fonemas usar rimas, canciones	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Identifiquen letras y los sonidos que representan	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Produzcan palabras que inicien o terminen con el mismo sonido	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Reconozcan letras	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Escriban letras	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Aprendan a leer palabras familiares	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Identifiquen fonemas dentro de las palabras, a través de diferentes actividades	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Lean de manera independiente	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Escriban de manera independiente	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

Comentarios y observaciones

* ** Basado y retomado de Vega L. (2008) Lista Cotejable para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los Niños. Para el Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Maestría en Psicología, Residencia en Psicología Escolar, sede Estancia 153 del ISSSTE, con Resp. Dra. Lizbeth Vega.

ANEXO II

Lista de Cotejo de Actividades Alfabetizadoras (Vega y Rangel, 2009)

**LISTA DE COTEJO DE LAS ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LAS ACTIVIDADES QUE FAVORECEN
EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN EN SALONES DE PREESCOLARES.***

Fecha: _____

Actividad observada: _____ Observadora _____
 Inicio de observación _____ hrs . Término de observación _____ hrs

1.-Su salón cuenta con alguno de los siguientes tipos de materiales para escribir Plumones _____ Lápices _____ Gises _____ Cartulinas _____ Crayones _____ Colores _____ Hojas _____ otros _____ Se cuenta como "sí" si tiene 3 o más materiales	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
2.- Su salón cuenta con alguno de los siguientes materiales para la lectura. Cuentos _____ Periódicos _____ Otros _____ Revistas _____ Carteles _____ Se cuenta como "sí" si tiene 2 o más materiales	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
3.- Tiene espacios destinados para utilizar el material de lectura y escritura	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
4.- Acomoda el material de lectura y escritura al alcance de los niños (para que lo usen en cualquier momento).	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
5.- Tiene en las paredes del salón letreros con los nombres de los niños, la fecha o cualquier otro material impreso.	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
6.- Utiliza materiales relacionados con la lectura(Periódicos, revistas cuentos, folletos etc.) en por lo menos una actividad del día	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
7.- Estimula que los niños propongan las actividades a realizarse en clase que se relacionen con la alfabetización	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
8.- Permite que los niños propongan las actividades a realizarse en clases que se relacionan con la alfabetización.	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
9.- Realiza conversaciones grupales sobre alguno de los siguientes temas: Libros _____ Visitas a algún lado _____ Programas de TV _____ Anécdotas _____ Otras _____ Se cuenta como "sí" si conversa de 1 o más temas	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
10.- Utiliza juguetes, maquetas, ilustraciones y/o títeres (con el fin de hacer dramatizaciones) dibujos y exposiciones en actividades alfabetizadoras.	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
11.- Promueve que los niños elijan libremente el libro que quieran leer	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
12.- Interactúa con los niños cuando realizan actividades de escritura	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
13.- Antes de iniciar la lectura de cuentos muestra las ilustraciones a los niños	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
14.- Antes de la lectura muestra el nombre del autor	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
15.- Antes de la lectura muestra el título del libro	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
16.- Durante la lectura se da cuenta cuando los niños no conocen el significado de alguna palabra	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
17.- Durante la lectura explica el significado de palabras nuevas que el cuento contenga.	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
18.- Durante la lectura señala con el dedo el texto enfatizando en la dirección de la lectura	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
19.- Durante la lectura muestra las ilustraciones y explica o comenta acerca de ellas	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
20.- Aprovecha las interrupciones de los niños acerca de la lectura para profundizar en el tema.	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
21.- Pide a los niños que hagan dibujos de la lectura que realizaron	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
22.- Hace comentarios sobre la lectura después de terminada.	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
23.- Pide a los niños que intenten narrar con sus palabras el cuento, y/o que intenten leerlo nuevamente	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
24.- Pide a los niños que hagan comentarios acerca de la lectura que realizaron	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
25.- Utiliza la lectura de cuentos en por lo menos una actividad del día	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
26.- Relaciona actividades como dibujar, recortar, rayar, iluminar y/o trazar con la lectura y la escritura	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
27.- Durante la lectura de cuentos hace comentarios o preguntas de lo que ya ha transcurrido en ésta.	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

* AUTORAS RANGEL, A y VEGA, L. (2009)

ANEXO III

Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar (Vega, 2001)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA LECTURA QUE SE REALIZAN EN EL HOGAR**

**Autora: Dra. Lizbeth Vega Pérez

FECHA _____

ESTIMADO (A) PADRE, MADRE DE FAMILIA O CUIDADOR:

El presente cuestionario tiene la finalidad de identificar aquellas actividades relacionadas con la lectura que se lleva a cabo en el hogar.

Aquella persona que atienda al niño en casa por un periodo de tiempo razonable y que interactúe con el niño, en este cuestionario se le denomina "CUIDADOR(a)" y también puede contestarlo si conoce la información solicitada.

Agradecemos su absoluta sinceridad y colaboración, sus respuestas serán usadas con entera confidencialidad.

I. DATOS GENERALES

ESTANCIA O ESCUELA: _____

MAESTRA: _____

NOMBRE DEL NIÑO(A) _____

EDAD _____ AÑOS _____ MESES

FECHA DE NACIMIENTO: DÍA _____ MES _____ AÑO _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

COHORTE _____ (no llenar)

NOMBRE DE QUIEN CONTESTA _____

QUIÉN CONTESTA EL CUESTIONARIO ES: Padre () Madre () Cuidador ()

II. ESCOLARIDAD

1.-PADRE: MARQUE CON UNA CRUZ EL ÚLTIMO NIVEL DE ESTUDIOS QUE CONCLUYÓ

() Primaria () Secundaria () Bachillerato, preparatoria o formación técnica () Licenciatura (Carrera universitaria) () Posgrado (Maestría o Doctorado)

2.-MADRE: MARQUE CON UNA CRUZ EL ÚLTIMO NIVEL DE ESTUDIOS QUE CONCLUYÓ

() Primaria () Secundaria () Bachillerato, preparatoria o formación técnica () Licenciatura (Carrera universitaria) () Posgrado (Maestría o Doctorado)

CONTESTE LA PREGUNTA 3 Y 4 SOLO SI EXISTE UN CUIDADOR DEL NIÑO CUANDO ESTÁ EN CASA

3.-CUIDADOR: MARQUE CON UNA CRUZ EL ÚLTIMO NIVEL DE ESTUDIOS QUE CONCLUYÓ

() Primaria () Secundaria () Bachillerato, preparatoria o formación técnica () Licenciatura (Carrera universitaria) () Posgrado (Maestría o Doctorado)

4.- PARENTESCO DEL CUIDADOR CON EL NIÑO _____

5.- TIEMPO PROMEDIO AL DIA QUE PASA EL CUIDADOR CON EL NIÑO _____

II. INFORMACION SOCIOECONOMICA DEL HOGAR DEL NIÑO

6.- INGRESOS PROMEDIO MENSUALES DEL HOGAR, INDEPENDIEMENTE DE CUANTAS PERSONAS APORTAN AL GASTO FAMILIAR

() De \$1,000.00 a \$5,000.00 () De \$5,000 a \$9,000.00 () De \$9,000.00 a \$15,000.00 () De \$15,000.00 a \$20,000.00 () Superior a \$20,000.00

III. MATERIALES DE LECTURA

7.- Por favor MARQUE aquellos materiales de lectura que se encuentran en su hogar y que ESTÁN A DISPOSICIÓN DEL NIÑO

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Libros para niños | <input type="checkbox"/> Periódicos |
| <input type="checkbox"/> Libros para adultos | <input type="checkbox"/> Circulares |
| <input type="checkbox"/> Enciclopedias | <input type="checkbox"/> Propaganda diversa |
| <input type="checkbox"/> Revistas para niños | <input type="checkbox"/> Papel para escribir o dibujar |
| <input type="checkbox"/> Revistas para adultos | <input type="checkbox"/> Lápices |
| <input type="checkbox"/> Cuentos para niños | <input type="checkbox"/> Crayolas o colores |
| <input type="checkbox"/> Cómicos | <input type="checkbox"/> Otros. Especificar: _____ |
| <input type="checkbox"/> Catálogos | |

IV. ACTIVIDADES DE LECTURA

MARQUE el número que corresponda en su caso, a la frase que se presenta a la izquierda. CADA NÚMERO SIGNIFICA:

1. Menos de una vez al mes
2. Una vez al mes
3. Cada quince días
4. Una vez a la semana
5. Más de una vez a la semana
6. Diario

	Menos de una vez al mes	Una vez al mes	Cada quince días	Una vez a la semana	Más de una vez a la semana	Diario
1. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño	1	2	3	4	5	6
2. El niño lee a papá, mamá u otros miembros de la familia	1	2	3	4	5	6
3. El niño observa leer a papá, mamá u otros miembros de la familia	1	2	3	4	5	6
4. Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un libro para leer, mientras ellos leen	1	2	3	4	5	6
5. Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un lápiz y papel cuando ellos escriben	1	2	3	4	5	6
6. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño	1	2	3	4	5	6
7. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso cotidiano	1	2	3	4	5	6
8. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el contenido de mensajes enviados por alguno de ellos o una persona ajena a la familia (Por. Ej. la maestra)	1	2	3	4	5	6
9. Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura	1	2	3	4	5	6
10. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño letreros y mensajes que se encuentran en el camino cuando van por la calle	1	2	3	4	5	6
11. Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras	1	2	3	4	5	6
12. Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño	1	2	3	4	5	6
13. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño	1	2	3	4	5	6
14. Algún miembro de la familia visita la biblioteca con el niño	1	2	3	4	5	6
16. Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño	1	2	3	4	5	6

ANEXO IV

Prueba de Conciencia Fonológica



Lenguaje oral: Forma: Conciencia Fonológica

CONCIENCIA LÉXICA. Segmentación léxica

Di al pequeño:

Vamos a hacer un juego. Te voy a decir unas frases y tenemos que adivinar cuántas palabras tiene. Primero lo hago yo. Fíjate, voy a decir una frase: "Juan corre".

(El examinador debe acompañar cada palabra con palmadas o golpes en la mesa o contando con los dedos de la mano. Se debe asegurar qué tipo de estrategia le resulta más fácil al niño para poder entender el mecanismo de segmentación de las oraciones.)

¿Cuántas palabras tiene esta frase? Dos, esta frase tiene dos palabras: "Juan corre"

(De nuevo, el examinador repetirá la misma frase con la estrategia elegida.)

Pregunta al niño: ¿Ya sabes en qué consiste el juego?

(En caso contrario, el examinador debe asegurar que el niño lo ha entendido, procurando elegir otro ejemplo similar al anterior y repetir de nuevo el mismo procedimiento.)

Di al niño: Vamos a jugar con otras frases, pero ahora yo no te voy a ayudar. Ahora, vas a hacerlo tú solo. Vas a escuchar una frase y tú tienes que adivinar cuántas palabras tiene la frase.

1 * *A partir de ahora, como examinador, no se debe facilitar ayuda de palmadas o golpes en mesa, ya que esas corresponden a maneras en que el niño puede responder.*

Diga: Te voy a decir una frase "El sapo"

Pida al niño con la estrategia preferida por él (golpes en la mesa, palmadas o con los dedos de la mano) le diga

¿Cuántas palabras tiene la frase?



Correcto



Incorrecto

2 * *Diga:* Te voy a decir una frase "Ana juega"

Pida al niño con la estrategia preferida por él (golpes en la mesa, palmadas o con los dedos de la mano) le diga

¿Cuántas palabras tiene la frase?



Correcto



Incorrecto

3 * *Diga:* Te voy a decir una frase "Ester salta"

Pida al niño con la estrategia preferida por él (golpes en la mesa, palmadas o con los dedos de la mano) le diga

¿Cuántas palabras tiene la frase?



Correcto



Incorrecto

4 * *Diga:* Te voy a decir una frase "Ale bebe agua"

Pida al niño con la estrategia preferida por él (golpes en la mesa, palmadas o con los dedos de la mano) le diga

¿Cuántas palabras tiene la frase?



Correcto



Incorrecto

5 * *Diga:* Te voy a decir una frase "Mamá lava ropa"

Pida al niño con la estrategia preferida por él (golpes en la mesa, palmadas o con los dedos de la mano) le diga

¿Cuántas palabras tiene la frase?



Correcto



Incorrecto

Conciencia Intrasilábica

Consiste en que el niño identifique que las palabras suenan igual o diferente, al final cuando riman y al principio cuando es onset.

I.RIMA

Di a al/la niño/a: Ahora Vamos a jugar con otras palabras. Yo te voy a decir 2 palabras, tienes que escuchar con atención para saber si suenan igual o diferente al final. Ejemplo: si digo las palabras plaaatooo – paaatooo ¿suenan igual o diferentes?... ¿En qué son iguales?

Esperamos a que el niño de respuesta, si no es correcta se le aclara que son iguales en aaatooo

Ahora otro ejemplo, repite el siguiente par de palabras y dime si son igual o diferente al final “hermmoosoo – fammoosso” *Esperamos que el niño de respuesta, si no es correcta, se le aclara, son iguales en “moso”*

¿Ya sabes cómo jugar? Si contesta que no se le da otro ejemplo, de la misma manera que el anterior. Par de palabras “perro- cerro”.

Ahora te voy a decir otro tipo de palabras para que tú los repitas y me digas si suenan igual o diferente al final. Y me expliques en qué se parecen.

Los pares de palabras de la prueba se le irán diciendo en voz alta, sin prolongar ninguna vocal ni consonante.

Después de presentar cada par de palabras se le pregunta ¿son iguales o diferentes al final? Cuando conteste que son diferentes y sea correcto, se califica como correcto.

Cuando contesta que son iguales, sea correcto o incorrecto se le pregunta ¿en qué son iguales? Se anota la respuesta y se califica según sea, correcto o incorrecto.

6

Diga: Te voy a decir 2 palabras: CAJA- PAJA ¿Suenan igual o diferente al final?

La respuesta correcta es IGUAL, si contesta "igual" se le pregunta ¿En qué son iguales? Se escribe lo que conteste



Correcto



Incorrecto



Se oye igual en:

7

Diga: Te voy a decir 2 palabras: FOCA- FARO¿Suenan igual o diferente al final?

La respuesta correcta es DIFERENTE, si contesta "igual" se le pregunta ¿En qué son iguales? Se escribe lo que conteste



Correcto



Incorrecto



Se oye igual en:

8

Diga: Te voy a decir 2 palabras: BALÓN- MELÓN ¿Suenan igual o diferente al final?

La respuesta correcta es IGUAL, si contesta "igual" se le pregunta ¿En qué son iguales? Se escribe lo que conteste



Correcto



Incorrecto



Se oye igual en:

9

Diga: Te voy a decir 2 palabras: DEDO-PALA ¿Suenan igual o diferente al final?

La respuesta correcta es DIFERENTE, si contesta "igual" se le pregunta ¿En qué son iguales? Se escribe lo que conteste



Correcto



Incorrecto



Se oye igual en:

10	<p>* <i>Diga:</i> Te voy a decir 2 palabras: AVIÓN-CAMIÓN ¿Suenan igual o diferente al final? <i>La respuesta correcta es IGUAL, si contesta "igual" se le pregunta</i> ¿En qué son iguales? Se escribe lo que conteste</p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto <input type="radio"/> Se oye igual en: <input style="width: 150px;" type="text"/></p>

<p>II. ONSET</p> <p><i>Se le dice al niño:</i></p> <p>Ahora vamos a jugar con otras palabras, yo te voy a decir 2 palabras, escucha con atención para saber si suenan igual o diferente al principio. Por ejemplo, si digo las palabras “claavo - claro”. ¿Suenan igual o diferente al principio? ¿En qué suenan iguales? <i>Espera la respuesta, si no es correcta se le aclara que son iguales en “claa”.</i></p> <p>Ahora te daré otro ejemplo, repite el siguiente par de palabras y dime si suenan igual o diferente al principio “traato - traaje”. <i>Esperar respuesta, si no es correcta, se le aclara que son iguales en “tra”.</i></p> <p>¿Ya sabes cómo se juega?, <i>si no sabe se le da el ejemplo precio-prieto, alargando los fonemas y pidiéndole que él repita las palabras, este ejemplo es un ejemplo de que son diferentes.</i></p> <p><i>Los reactivos de los pares de palabras se le dicen en voz alta, sin prolongar ninguna vocal, si el niño responde que se oyen igual, sea correcto o incorrecto se le pregunta en qué son iguales.</i></p>	
11	<p>* <i>Diga:</i> Te voy a decir 2 palabras: TRIGO-TRIPA ¿Suenan igual o diferente al principio? <i>La respuesta correcta es IGUAL, si contesta "igual" se le pregunta</i> ¿En qué son iguales? Se escribe lo que conteste</p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto <input type="radio"/> Se oye igual en: <input style="width: 150px;" type="text"/></p>
12	<p>* <i>Diga:</i> Te voy a decir 2 palabras: CLAVO-CLAUDIA ¿Suenan igual o diferente al principio? <i>La respuesta correcta es IGUAL, si contesta "igual" se le pregunta</i> ¿En qué son iguales? Se escribe lo que conteste</p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto <input type="radio"/> Se oye igual en: <input style="width: 150px;" type="text"/></p>
13	<p>* <i>Diga:</i> Te voy a decir 2 palabras: BRAZO-FLACA ¿Suenan igual o diferente al principio? <i>La respuesta correcta es DIFERENTE, si contesta "igual" se le pregunta</i> ¿En qué son iguales? Se escribe lo que conteste</p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto <input type="radio"/> Se oye igual en: <input style="width: 150px;" type="text"/></p>
	<p>* <i>Diga:</i> Te voy a decir 2 palabras: TRAJE-TRANVÍA ¿Suenan igual o diferente al principio? <i>La respuesta correcta es IGUAL, si contesta "igual" se le pregunta</i> ¿En qué son iguales? Se escribe lo que</p>

14	conteste <input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto <input type="radio"/> Se oye igual en: <input type="text"/>
15	* <i>Diga:</i> Te voy a decir 2 palabras: BLANCO-BLOQUE ¿Suenan igual o diferente al principio? <i>La respuesta correcta es DIFERENTE, si contesta "igual" se le pregunta</i> ¿En qué son iguales? Se escribe lo que conteste <input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto <input type="radio"/> Se oye igual en: <input type="text"/>

CONCIENCIA SILÁBICA

I. AISLAR SÍLABAS Y FONEMAS EN LAS PALABRAS

CON QUÉ EMPIEZA

Da al niño(a) los siguientes ejemplos:

Te voy a enseñar unos dibujos. Vamos a hacer otro juego. Fíjate en estos dibujos. Me vas a decir el nombre de cada dibujo.



Debe asegurar que el niño identifica correctamente el nombre de cada dibujo. En caso contrario, se le dirá al niño el nombre correcto del dibujo. Di al pequeño:

Bien, aquí hay un "indio", un "reloj", una "pipa" y una "llave".

Ahora vamos a adivinar cuál de estos dibujos empieza por "i". Aquí vemos un "iiii-ndio". ¿Empieza por "i"? Sí, empieza por "i".

Ahora vemos un "reloj". ¿Empieza por "i"? No, no empieza por "i".

Después vemos una "pipa". ¿Empieza por "i"? No, no empieza por "i", empieza por "pi" y no por "i". Y después vemos un "llave". ¿Empieza por "i". No, empieza por "lla".

Vamos a ver otros dibujos. Vemos una foca, un gallo, un tractor, un dado.



Ahora vamos a adivinar qué dibujo empieza por el sonido "fffff...".

Primero vemos una foca ¿Empieza por "ffff..."? Sí, foca empieza por el sonido "ffff...". Después vemos un gallo. ¿Empieza por "ffff..."? No empieza por "ffff...", empieza por "ggg". También vemos un tractor. ¿Empieza por "ffff..."? No, tractor no empieza por el sonido "ffff...", empieza por "trac". Vemos un dado. ¿Empieza por el sonido "ffff..."? No, dado no empieza por "ffff...", empieza por "ddd".

Bien, ¿has entendido el juego? Pues, ahora te voy a enseñar otros dibujos y tú vas a adivinar lo que yo te diga.

16



Diga:

Dime el nombre de estos dibujos (sol, araña, perico, martillo)...
Ahora adivina ¿qué dibujo empieza por "a"?



Correcto



Incorrecto

17



Diga:

Dime el nombre de estos dibujos (ancla, maleta, dedo, foco)...
Ahora adivina ¿qué dibujo empieza por "ddd"?



Correcto



Incorrecto

CON QUÉ TERMINA

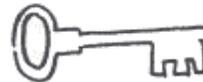


Di al niño(a): Ahora adivina cuál de estos dibujos termina en "a". "iiin-dio" ¿termina en a? No, termina en "o", "reloj" ¿termina en "a"? No, "reloj" termina en "jjj". Y "pip-aaa" ¿termina en "a". Sí, "pipa" termina en "a". Y "llave", ¿termina en "a"? No, "llave" no termina en "e".



Adivina ahora qué dibujo termina en "na". "costal" ¿termina en "na"? No, "costal" termina en "al". "Tambor" ¿termina en "na"? No, "tambor" termina en "bor". "Barca", ¿termina en "na"? No, "barca" termina en "ca". Y "luna" ¿termina en "na"? Sí, "luna" termina en "na".

18



Diga:

Dime el nombre de estos dibujos (pala, tortuga, llave, pato)...
Ahora adivina ¿qué dibujo termina en "e"?



Correcto



Incorrecto

19



Diga:

Dime el nombre de estos dibujos (león, paleta, barco, mariposa)...
Ahora adivina ¿qué dibujo termina en "ta"?

	<input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto			
20				
	<p><i>Diga:</i> Dime el nombre de estos dibujos (bota, pies, patín, árbol)... Ahora adivina ¿qué dibujo termina en "sss"?</p>			
	<input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto			

II. OMISIÓN DE SÍLABAS Y FONEMAS EN LAS PALABRAS

SIN DECIR EL FINAL



Di al niño (a): Te voy a enseñar un nuevo juego. Mira estos dibujos. Hay un chupón y una camisa. Ahora tú me tienes que decir el nombre de cada dibujo pero sin decir el final. Primero vemos un chupón, así que sólo decimos "chu", no decimos "pón" porque es el final de la palabra.

Después vemos una camisa. Dime el nombre del dibujo sin decir el final de la palabra. Sólo tienes que decir "cami", no puedes decir "sa" porque "sa" es el final de la palabra.

¿Has entendido el juego? Entonces te voy a enseñar más dibujos y tú me vas a decir el nombre de los dibujos pero sin decir el final.

21*

Diga al niño (a):

Dime el nombre de este dibujo sin decir el final (rana)



Correcto Incorrecto

22*

Diga al niño (a):

Dime el nombre de este dibujo sin decir el final (perro)



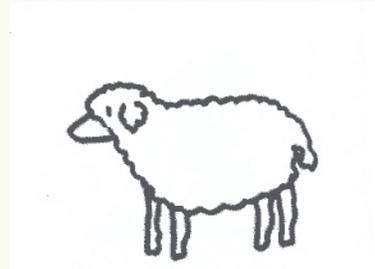
Correcto Incorrecto

SIN DECIR EL PRINCIPIO

Ahora vamos a jugar a decir el nombre de dibujos pero sin decir el principio.

Mira este dibujo, es una oveja. Di tú oveja...

Ahora dime el nombre del dibujo sin decir la "o". Sí, "veja". Dilo otra vez.



	<p>Mira este dibujo, hay unas uvas. Di tú uvas... Ahora dime el nombre del dibujo sin decir la "u". Sí, "vas". Dilo otra vez.</p>	
<p>23</p>	<p><i>Diga al niño (a):</i></p> <p>Dime el nombre del dibujo pero quitándole lo primero (ojo)</p>	
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>	
	<p>Vamos a seguir jugando a quitarle lo primero del nombre de los dibujos.</p> <p>Mira este dibujo, es un zapato. Tú di: zapato. Ahora dime el nombre del dibujo sin decir "za", solo "pato". Dilo otra vez.</p> <p>Fíjate en este dibujo. ¿Qué es? Es un pino. Di: pi-no. Ahora dime el nombre del dibujo sin decir "pi". Entonces tú tienes que decir "no". Di otra vez el nombre del dibujo sin decir "pi".</p>	 
<p>24</p>	<p><i>Diga al niño (a):</i></p> <p>Dime el nombre del dibujo pero quitándole lo primero (ratón)</p>	

Correcto Incorrecto

III. CONTAR LAS SÍLABAS EN UNA PALABRA

Ahora vamos a hacer otro juego. Yo te digo una palabra y tú me dices cuántas partes tiene.
Se debe decir la palabra silabeando y acompañando cada golpe de sílaba con una palmada.

Fíjate bien. Yo te digo "peee-raaa". ¿Cuántas partes tiene? Tiene dos partes. ¿Verdad?
Vamos a hacer otra. Fíjate bien. "caaa-baaa-lloo". ¿Cuántas partes tiene? Tienes tres partes.
¿Has entendido el juego?

A partir de ahora, no se facilita ayuda alargando las sílabas. Las palabras se van presentando de una en una. Después de la presentación de cada palabra, se pregunta al alumno cuántas partes tiene.

25*

¿Cuántas partes tiene la palabra "NIÑO"? *Se le puede repetir una sola vez la palabra*

Correcto Incorrecto

26*

¿Cuántas partes tiene la palabra "SILLA"? *Se le puede repetir una sola vez la palabra*

Correcto Incorrecto

27*

¿Cuántas partes tiene la palabra "GLOBO"? *Se le puede repetir una sola vez la palabra*

Correcto Incorrecto

28*

¿Cuántas partes tiene la palabra "CABEZA"? *Se le puede repetir una sola vez la palabra*

Correcto Incorrecto

29*

¿Cuántas partes tiene la palabra "COMIDA"? *Se le puede repetir una sola vez la palabra*

Correcto Incorrecto

IV. SINTESIS: RECONOCER Y PRONUNCIAR LA PALABRA DESCOMPUESTA EN UNA SECUENCIA DE SÍLABAS

Ahora vamos a hacer otro juego. Es un juego donde tienes que adivinar la palabra que es. Fíjate bien. Escucha ahora lo que te voy a decir "lo----co".

Debes dejar transcurrir entre sílabas aproximadamente 3 segundos.

¿Qué palabra es? La palabra es "loco". Muy bien. Ahora escucha lo que te voy a decir a ver si la adivinas. "me----sa". ¿Qué palabra es? La palabra es "mesa". ¿Has entendido el juego?

Bueno, ahora tienes que estar muy atento. Primero vas a escuchar, y luego me vas a decir qué palabra es.

30*	co---che ¿Qué palabra es?
	<input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto
31*	te---ma ¿Qué palabra es?
	<input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto
32*	so---pa ¿Qué palabra es?
	<input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto
33*	ro---pe---ro ¿Qué palabra es?
	<input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto
34*	co---ro---na ¿Qué palabra es?
	<input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto

CONCIENCIA FONÉMICA

I. SINTESIS

Ahora te voy a decir los sonidos de las letras de una palabra y tú tienes que adivinar la palabra que dije, la palabra se refiere al nombre de objetos que existen y que conoces, escucha con atención /s/, /a/, /l/.

Se debe de pronunciar los sonidos (fonemas) articulando con cada uno de ellos prolongándolos durante 2 segundos.

¿Cuál crees que fue la palabra que dije?

Esperamos a que el niño de una respuesta, si es correcta se le dice que lo hizo muy bien y se inicia la aplicación de esta tarea, si el niño no entendió, le explicas que dijiste la palabra “sal” y volvemos a repetir separadamente los sonidos (fonemas) de esta palabra, cada uno por dos segundos /s/, /a/, /l/.

Empezamos

35

* Escucha con atención /s/ /o/ /l/ ¿Cuál crees que fue la palabra que dije?

Correcto Incorrecto

36

* Escucha con atención /m/ /a/ /r/ ¿Cuál crees que fue la palabra que dije?

Correcto Incorrecto

37

* Escucha con atención /f/ /r/ /í/ /o/ ¿Cuál crees que fue la palabra que dije?

Correcto Incorrecto

38

* Escucha con atención /g/ /a/ /t/ /o/ ¿Cuál crees que fue la palabra que dije?

Correcto Incorrecto

39

* Escucha con atención /b/ /o/ /n/ /i/ /t/ /o/ ¿Cuál crees que fue la palabra que dije?

Correcto Incorrecto

	<p>II. SEGMENTACIÓN</p> <p>Ahora vamos a hacer el juego al revés del anterior, es decir, yo voy a decirte una palabra y tú tienes que decirme los sonidos de las letras que forman la palabra. Por ejemplo dime los sonidos de la palabra "lala"</p> <p>Si el niño pronuncia el nombre de las letras, le pedimos que solo diga su sonido, puede decirnos solo algunos que conoce, en caso de no saber su(s) sonido(s) deberá decirnos que no lo sabe.</p> <p><i>En caso de no haber entendido la instrucción, como aplicador debes decirle cada uno de los sonidos (fonemas) de la palabra, prolongándolo por 2 segundos y al terminar el niño deberá de repetir los sonidos (fonemas) que el aplicador pronunció en su totalidad y se vuelve a repetir la palabra de ejemplo.</i></p> <p>Empezamos</p>
40*	<p>Dime los sonidos de la palabra "flor"</p> <p><i>Se toma como correcto la mayoría o todos los sonidos correctos, aunque sean correctos después de máximo 2 intentos.</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
41*	<p>Dime los sonidos de la palabra "uva"</p> <p><i>Se toma como correcto la mayoría o todos los sonidos correctos, aunque sean correctos después de máximo 2 intentos.</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
42*	<p>Dime los sonidos de la palabra "feo"</p> <p><i>Se toma como correcto la mayoría o todos los sonidos correctos, aunque sean correctos después de máximo 2 intentos.</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
43*	<p>Dime los sonidos de la palabra "mesa"</p> <p><i>Se toma como correcto la mayoría o todos los sonidos correctos, aunque sean correctos después de máximo 2 intentos.</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
*	<p>Dime los sonidos de la palabra "ceja"</p> <p><i>Se toma como correcto la mayoría o todos los sonidos correctos, aunque sean</i></p>

44	<i>correctos después de máximo 2 intentos.</i>
	<input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto

ANEXO V

Prueba de Vocabulario



Lenguaje oral: Contenido. Vocabulario

	<i>Instrucciones generales: Las indicaciones en cada reactivo solo se dan una vez, no se repite ni se dan pistas, ante las respuestas del niño no se le señala que lo hizo correctamente o incorrectamente, solo se anota la respuesta del niño y se continua con el siguiente reactivo.</i>
	VOCABULARIO RECEPTIVO Plantilla vaso del 1 - 6
* 1	Vamos a jugar con esta lámina. Pon el dedo en el "árbol"
	<input checked="" type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 2	Pon el dedo en el "pájaro"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 3	Pon el dedo en la "cuchara"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 4	Pon el dedo en el "vaso"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 5	Pon el dedo en la "silla"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 6	Pon el dedo en la "manzana"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
	Plantilla semáforo del 7 al 12
* 7	Pon el dedo en la "cortina"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 8	Pon el dedo en la "serpiente"

	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
*9	Pon el dedo en el "nido"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
*10	Pon el dedo en el "semáforo"
	<input checked="" type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
*11	Pon el dedo en el "tenedor"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
*12	Pon el dedo en el "cohete"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
Plantilla mariposa del 13 al 17	
*13	Señala una cosa que sirve para "no mojarse"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
*14	Señala una cosa que sirve para "pintar"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
*15	Señala una cosa que sirve para "hacer fotos"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
*16	Señala una cosa que sirve para "jugar"
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
*	Señala una cosa que sirve para "ordenar el tráfico"

17	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
-----------	---

VOCABULARIO EXPRESIVO Plantilla caballo del 18 al 23	
18	<p>* Ahora fíjate en esta lámina y dime ¿qué es esto? (<i>Señala al niño el AVIÓN</i>)</p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto </p>
19	<p>* Dime ¿qué es esto? <i>Señala el CABALLO</i></p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto </p>
20	<p>* Dime ¿qué es esto? <i>Señala el TELÉFONO</i></p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto </p>
21	<p>* Dime ¿qué es esto? <i>Señala los LENTES</i></p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto </p>
22	<p>* Dime ¿qué es esto? <i>Señala el PANTALÓN</i></p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto </p>
23	<p>* Dime ¿qué es esto? <i>Señala la PERA</i></p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto </p>
Plantilla botas del 24 al 30	
24	<p>* Dime ¿qué es esto? <i>Señala la GUITARRA</i></p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto </p>
*	<p>Dime ¿qué es esto? <i>Señala las BOTAS</i></p>

25	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 26	Dime ¿qué es esto? <i>Señala la PERA</i>
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 27	Dime ¿qué es esto? <i>Señala el PUENTE</i>
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 28	Dime ¿qué es esto? <i>Señala la RANA</i>
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 29	Dime ¿qué es esto? <i>Señala la JAULA</i>
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 30	Dime ¿qué es esto? <i>Señala la PLANCHA</i>
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
<i>Instrucción general: Los siguientes reactivos se realizan sin láminas, solo se nombra la parte del cuerpo de la que se pregunta para qué sirve, no se señala.</i>	
* 31	Dime para qué sirven "los ojos". <i>Respuesta correcta, mirar, ver, observar o expresión referente a estos verbos</i>
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 32	Dime para qué sirve "la boca". <i>Respuestas correctas comer, hablar o expresión referente a estos verbos</i>
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 33	Dime para qué sirve "la nariz". <i>Respuesta correcta: para respirar o expresión referente a estos verbos</i>
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto
* 34	Dime para qué sirven "los oídos". <i>Respuesta correcta: Para escuchar o expresión referente a estos verbos</i>
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto

35*	Dime para qué sirven "las manos". <i>Respuesta correcta: para tomar, agarrar objetos o expresión referente a estos verbos</i>
	<input type="radio"/> correcto <input type="radio"/> incorrecto











ANEXO VI

Prueba de Identificación de Letras

Lenguaje Escrito: Conocimiento del lenguaje escrito. Identificación de letras

Esta prueba evalúa el conocimiento del lenguaje escrito que tiene el niño a través de la identificación de las letras del abecedario. Marca la primera respuesta correcta que dé el niño.

* 1	Señala la letra A y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?
* 2	Señala la letra F y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?
* 3	Señala la letra P y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?
* 4	Señala la letra LL y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?
* 5	Señala la letra Z y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?
* 6	Señala la letra H y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?
* 7	Señala la letra O y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?
* 8	Señala la letra J y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i>

	<p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
9	<p>Señala la letra U y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
10	<p>Señala la letra C y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
11	<p>Señala la letra Q y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
12	<p>Señala la letra M y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
13	<p>Señala la letra D y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
14	<p>Señala la letra S y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
15	<p>Señala la letra E y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
16	<p>Señala la letra G y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que</p>

	empieza así?
17	<p>Señala la letra R y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
18	<p>Señala la letra T y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
19	<p>Señala la letra W y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
20	<p>Señala la letra k y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
21	<p>Señala la letra p y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
22	<p>Señala la letra b y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
23	<p>Señala la letra h y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
24	<p>Señala la letra j y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>

25	<p>Señala la letra u y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
26	<p>Señala la letra c y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
27	<p>Señala la letra "y" y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
28	<p>Señala la letra l y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
29	<p>Señala la letra q y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
30	<p>Señala la letra ñ y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
31	<p>Señala la letra d y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
32	<p>Señala la letra n y pregunta: ¿Qué es esta?</p> <p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
	<p>Señala la letra s y pregunta: ¿Qué es esta?</p>

33	<p><i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
34	<p>* Señala la letra i y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
35	<p>* Señala la letra e y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
36	<p>* Señala la letra g y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
37	<p>* Señala la letra r y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
38	<p>* Señala la letra t y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
39	<p>* Señala la letra rr y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>
40	<p>* Señala la letra g y pregunta: ¿Qué es esta? <i>Si el niño no responde lo anterior, realiza alguna de las siguientes preguntas:</i> ¿Sabes el nombre de esta letra?, ¿Qué sonido tiene?, ¿Sabes una palabra que empieza así?</p>

A	F	K	P	LL	Z
B	H	O	J	U	CH
C	Y	L	Q	M	Ñ
D	N	S	X	I	E
G	R	V	T	W	
a	f	k	p	ll	z
b	h	o	j	u	ch
c	y	l	q	m	ñ
d	n	s	x	i	a
e	g	r	v	t	w
rr	g				

ANEXO VII

Prueba Conceptos Acerca del Texto Impreso

Lenguaje Escrito: Conocimiento del texto impreso

Esta es un instrumento que evalúa el conocimiento del texto que tienen los niños preescolares a través de una serie de tareas.

Se requiere un libro de cuentos que inicie la historia en la página izquierda. La calificación es dicotómica ya que solo se marca si es correcta o no la conducta del pequeño ante lo que se le pide.

Se requiere que el niño esté junto al evaluador, no frente a él.

Se comienza con la siguiente indicación: Te voy a leer un cuento pero quiero que me ayudes

1	<p><i>Coloca el libro al revés enfrente del niño, con la parte de atrás hacia arriba y dile: Enséñame la parte de enfrente del libro</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
2	<p><i>Pídele al niño al/la niño/a: Enséñame la primera parte del cuento Enséñame la última parte</i> <i>Es correcto, si señala las primeras hojas del libro como inicio del cuento y las últimas como el fin del cuento</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
3	<p><i>Diga al/la niño/a : Voy a leer el cuento. Ayúdame, enséñame donde empezar a leer. ¿Dónde empiezo?</i> <i>Es correcto, si señala texto y no dibujos del cuento</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
4	<p><i>Asegurarse que el cuento empiece en página izquierda. Abre el libro en la primera página y pregunta al/la niño/a: ¿Dónde empiezo a leer?</i> <i>En esta ocasión marcar como correcto, si señala la página izquierda</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
5	<p><i>Voltea el libro abierto de manera que le quede al revés al niño y pregúntale despacio y con precisión: Enséñame la parte de abajo del dibujo</i> <i>Es correcto, si señala la parte de abajo del dibujo estando volteado</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
6	<p><i>El libro continúa al revés para el niño, como se indicó en el reactivo 5 y pregunta al/la niño/a despacio y con precisión: ¿Por dónde sigo leyendo?</i></p>

	<p><i>Es correcto, si el niño voltea el libro y señala el texto adecuadamente</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
7 *	<p>Di al niño/a: Enséñame dónde empezar <i>Es correcto, si señala el inicio de la línea de texto, es decir del lado izquierdo</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
8 *	<p>Al terminar de leer la línea que señaló el pequeño, Di al niño/a: ¿Por dónde sigo? <i>Es correcto, si señala el inicio de la línea de texto de abajo de la leída, es decir de izquierda a derecha</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
9 *	<p>Pida al niño: Apunta con el dedo mientras leo <i>Lea despacio pero fluidamente, si ha señalado la primera línea es suficiente, y el resto de la página la termina leyendo el evaluador solo.</i> <i>Es correcto, si coloca su dedo en una línea de izquierda a derecha y va moviéndolo según donde se está leyendo.</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
10 *	<p>En la página siguiente, el evaluador debe leer la 1er línea de texto, luego debe continuar la lectura en la 3er línea y después continuar la lectura en la 2nda línea. Pregunta al niño/a: ¿Qué tiene de mal esta parte? <i>Es correcto, si nota la incongruencia en el orden de las ideas expresadas en lo leído.</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
11 *	<p>En la página siguiente, se continua leyendo pero el evaluador debe saltarse una palabra que refiera el nombre de un objeto, continuar leyendo y agregar la palabra saltada en cualquier otra parte de la página. Pregunta al niño/a: ¿Qué dije mal de lo que leí? <i>Es correcto, si nota la incongruencia en lo leído, sin importar si dice la palabra cambiada pero dice que falta algo, o que algo está en desorden.</i></p> <p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>

	<p><i>Del reactivo 12 al 16 debes usar dos tarjetas de cartulina (13 x 5cm) que el niño puede sostener y deslizar fácilmente sobre el texto del cuento para tapar palabras y letras, según como evaluadora le pidas en esos reactivos.</i></p>
12	<p><i>Debes leer una línea del cuento, coloca una tarjeta encima de la línea leída hasta que se vea solo "una letra" y luego cubre el texto leído hasta que se vean "dos letras", esto lo haces para demostrar al niño que él puede mover las tarjetas sobre el texto del cuento y solo dejar visible lo que le pidas.</i></p> <p><i>Luego levantas las tarjetas y pide al niño/a dándole las tarjetas:</i> Ahora tú enséñame dos letras. <i>Es correcto, si las señala con las tarjetas o si lo hace sin usarlas.</i></p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
13	<p><i>Ahora pide al niño/a: Enséñame una palabra.</i> Ahora enséñame dos palabras. <i>Es correcto, si las enseña con las tarjetas o sin ellas.</i></p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
14	<p><i>Ahora pide al niño/a:</i> Enséñame la primera letra de una palabra. Enséñame la última letra de una palabra. <i>Es correcto, si las enseña con las tarjetas o sin ellas.</i></p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
15	<p><i>Ahora pide al niño/a:</i> Enséñame una letra mayúscula. <i>Es correcto, si la enseña con las tarjetas o sin ellas.</i></p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
16	<p><i>Pide al niño/a:</i> Busca una letra minúscula como esta (señala una letra mayúscula para que el niño busque su correspondiente minúscula) <i>Si no lo hace has una demostración, señala una letra mayúscula y señala su respectiva minúscula, después de la demostración, pídale de nuevo lo haga él. Es correcto, si la señala antes o después de la demostración.</i></p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>

17 *	<p><i>Apunte o trace con un lápiz o con el dedo signos de interrogación o de admiración y pregunte al niño/a:</i> ¿Para qué son estos? <i>Es correcto, si hace una exclamación de la función del signo o respecto a su nombre.</i></p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
18 *	<p><i>Apunte o trace con un lápiz o con el dedo el signo de la coma y pregunte al niño/a:</i> ¿Para qué es esta? <i>Es correcto, si hace una exclamación de la función del signo o respecto a su nombre.</i></p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
19 *	<p><i>Apunte o trace con un lápiz o con el dedo el signo de los guiones y pregunte al niño/a:</i> ¿Para qué son estos? <i>Es correcto, si hace una exclamación de la función del signo o respecto a su nombre.</i></p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>
20 *	<p><i>Apunte o trace con un lápiz o con el dedo el acento y pregunte al niño/a:</i> ¿Para qué es este? <i>Es correcto, si hace una exclamación de la función del signo o respecto a su nombre.</i></p>
	<p><input type="radio"/> Correcto <input type="radio"/> Incorrecto</p>

Anexo VIII

Prueba de Desarrollo de la Escritura

Lenguaje escrito: Desarrollo de escritura

I. Vocabulario de Escritura

Esta prueba debe hacerse en 10 minutos a partir de la primera petición que se le hace al niño. Solo se requiere de un lápiz y este protocolo.

Di al niño:

1. Quiero ver cuántas palabras puedes escribir. ¿Puedes escribir tu nombre?
(*empiezan a correr los 10 minutos*)

Si contesta no, pregunte: ¿sabes escribir palabras de una o dos letras?

Si contesta que no, diga ¿sabes escribir "Y", "el", "o", "mi"?

Sugiere otras palabras como: es, en, soy, yo, papá, mamá, gusta, gato, amo, veo.

Si contesta que si sabe escribir su nombre, Di: Bien, ahora piensa todas las palabras que tú sabes escribir y escríbelas.

Si para de escribir, se le puede sugerir las siguientes con las siguientes preguntas:

¿Sabes cómo escribir nombres de los integrantes de tu familia?

¿Sabes cómo nombres de tus amigos?

¿Sabes cómo escribir nombres de animales?

¿Sabes cómo escribir nombres de colores?

¿Sabes cómo escribir nombres de partes o cuartos de tu casa?

¿Sabes cómo escribir nombres de comidas?

¿Sabes cómo escribir nombres de modos de transporte?

Modo de Calificación:

1 acierto a la palabra que copie el niño de cualquier texto del ambiente donde se está evaluando al pequeño.

2 aciertos si el niño pensó en escribir la palabra por iniciativa propia pero no logro escribir bien algunas letras, su escritura es una mezcla de garabatos y letras.

3 aciertos a la palabra que escriba por iniciativa o creatividad propia y esté escrita convencionalmente (*no importa que no tenga acento o mayúsculas, esos son aspectos ortográficos que no se evalúan*).

Total de aciertos

	<p>II. Muestra de escritura</p> <p>1. Dictado</p> <p><i>Diga:</i> Te voy a leer una oración: Tengo un perro en la casa. Lo llevo al parque conmigo.</p> <p><i>Diga:</i> Ahora te la voy a leer muy despacio para que tú puedas escribir las palabras que te leí. Algunas palabras son difíciles, repítelas despacio para ti mismo y piensa despacio como las podrías escribir.</p> <p><i>Si el niño tiene alguna dificultad, decir:</i> Dilo despacio, ¿Cómo empezarías a escribirlo, qué sonido tiene, qué más puedes oír?</p> <p><i>Si el niño no puede terminar la palabra decir:</i> Vamos a dejar de escribir esta palabra, la siguiente palabra es... <i>si es necesario señalarle donde escribir la siguiente palabra.</i></p> <p>2. Escribir un cuento</p> <p><i>Pida al niño le escriba un cuento:</i></p> <p><i>Di:</i> Ahora vamos a jugar a que escribimos cuentos, te voy a pedir que intentes escribir un pequeño cuento.</p> <p><i>Si no lo hace, pídale que lo intente, si dice que no sabe escribir, dígale que simule cómo lo haría, que invente las letras y las palabras de su cuento. Esta tarea se realiza con un máximo de tiempo de 5 minutos.</i></p> <p><i>NOTA: Los siguientes 4 reactivos se califican observando las tareas de “vocabulario de escritura”, “Dictado” y “Escribe un cuento en conjunto”.</i></p>
	<p>Organización lingüística: Califica el nivel más alto que muestra el niño.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Letras: Organización alfabética, junta letras indicando que pertenecen a una palabra</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Palabras: Organiza algunas palabras, escribe un conjunto de letras juntas para escribir una palabra y deja un espacio para escribir otra palabra</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Grupo de palabras: Organiza algunas frases de dos palabras, como “el perro”.</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Oraciones: realiza oraciones simples.</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Puntuación en la historia: Utiliza signos de puntuación para escribir terminar una oración y empezar otra.</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Párrafo de historia: Escribe párrafos separados de otros párrafos, con signos de puntuación y dejando los espacios correspondientes.</p>
	<p>Calidad del mensaje: Califica el nivel más alto que muestra el niño.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Tiene el concepto de el uso de signos (letras, inventa letras, usa puntuación)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Tiene el concepto de que lo que escribe puede transmitir un mensaje.</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Copia un mensaje</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Hace uso repetitivo de los patrones de una oración.</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Escribe sus propias ideas.</p>

	<input type="checkbox"/> 6. Escribe una composición completa con exitosamente.
	<p>Principios de direccionalidad: Califica el nivel más alto que muestra el niño.</p> <input type="checkbox"/> 1. No muestra evidencias de los conocimientos de direccionalidad. <input type="checkbox"/> 2. Demuestra nociones de la estructura de dirección: iniciar en la parte superior izquierda, se mueve de izquierda a derecha, pero regresa por la derecha. <input type="checkbox"/> 3. Muestra la pauta de dirección pero invertida (de derecha a izquierda y regresar por la derecha) <input type="checkbox"/> 4. Usa correctamente el patrón de direccionalidad. (de izquierda a derecha y regresa a la izquierda) <input type="checkbox"/> 5. Usa correctamente los principios de direccionalidad y los espacios entre las palabras. <input type="checkbox"/> 6. escribe texto extenso sin dificultades de la disposición y el espaciamiento.
	<p>Nivel de escritura: Califica el nivel más alto que muestra el niño.</p> <input type="checkbox"/> 1. Garabatos: Hace marcas al azar que no permiten diferenciar entre dibujo y escritura. <input type="checkbox"/> 2. Dibujo: Hace dibujos para sustituir palabra que quiere escribir o usa ilustraciones para contar una historia. <input type="checkbox"/> 3. Repetitivo-lineal: Hace marcas siguiendo una línea uniforme en tamaño y forma (parece letra cursiva) <input type="checkbox"/> 4. Imita escritura convencional: Puede o no ser lineal, pero contiene elementos de palabras reales. <input type="checkbox"/> 5. Formas memorizadas: Escribe nombres frecuentes e importantes para él (ej: mamá, papá, su nombre). <input type="checkbox"/> 6. Formas que parecen letras: Contiene elementos de letras reales. No más de 2 formas similares <input type="checkbox"/> 7. Letras que corresponden a palabras: Cada letra que escribe representa una palabra. No hay correspondencia de sonido. <input type="checkbox"/> 8. Principios cuantitativos: El número de letras es significativo, representa hipótesis acerca del número de letras necesario para una palabra. Las cosas grandes tienen nombres grandes <input type="checkbox"/> 9. Inicio de deletreo inventado: Refleja hipótesis de que las letras hacen el sonido de su nombre. Nombres de letras como sonidos. <input type="checkbox"/> 10. Fonética simplificada: Una letra por palabra o por sílaba, sólo sonidos principales, pocas vocales. <input type="checkbox"/> 11. Deletreo inventado avanzado: Intenta regularizar la relación sonido-símbolo, usa vocales. Empieza a poder leerse. <input type="checkbox"/> 12. Deletreo estándar: Hace auto corrección para igualar los modelos del deletreo estándar.

Anexo IX

Cuadernillo de la Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas de Niños Preescolares



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Batería Única de Evaluación de Habilidades Lingüísticas
Orales y Escritas relacionadas con Lectoescritura.
Preescolares.

Evaluador(a) _____
 Fecha inicio de aplicación _____ Fecha de término _____

FOLIO: _____

Cohorte: () 1. 3;6 a 3;11
 () 2. 4;0 a 4;5
 () 3. 4;6 a 4;11
 () 4. 5;0 a 5;5
 () 5. 5;6 a 5;11

Datos del participante

Nombre del niño (a) _____ Sexo () F () M
 Fecha de nacimiento dd/mm/aa _____ Edad: _____ años _____ meses.
 Dirección: _____

— Teléfono: _____

Datos escolares

Estancia: _____
 Maestra (s): _____
 Grado y Grupo: _____

PRUEBAS	ESCALAS	TAREAS	FECHA DE APLICACIÓN	HORA DE INICIO	HORA DE TÉRMINO	OBSERVACIONES
LO: CONCIENCIA FONOLÓGICA	CONCIENCIA LEXICA	Segmentación léxica				
	CONCIENCIA INTRASILÁBICA	Rima				
		Onset				
	CONCIENCIA SILÁBICA	Aislar sílabas y fonemas en las palabras				
		Omisión de sílabas y fonemas en las palabras				
		Contar las sílabas en una palabra				
		Síntesis: reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en sílabas				
CONCIENCIA FONÉMICA	Síntesis					
	Segmentación					
LO: VOCABULARIO	RECEPTIVO					
	EXPRESIVO					
LE: CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE ESCRITO	CONOCIMIENTO DEL TEXTO	Lectura de un cuento				
	IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	Letras que conoce				
LE: DESARROLLO DE ESCRITURA	VOCABULARIO DE ESCRITURA	Palabras que puede escribir				
	MUESTRA DE ESCRITURA	Dictado				
		Escribir un cuento				

HOJA DE RESPUESTAS

CONCIENCIA FONOLÓGICA			
CONCIENCIA LEXICA		Cffoné38	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFseg1	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	Cffoné39	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFseg2	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	Segmentación	
CFseg3	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	Cffoném40	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFseg4	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	Cffoném41	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFseg5	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	Cffoném42	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CONCIENCIA INTRASILÁBICA		Cffoném43	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
Rima		Cffoném44	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFintra6	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto. Igual en: _____	VOCABULARIO	
CFintra7	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto. Igual en: _____	RECEPTIVO	
CFintra8	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto. Igual en: _____	VR1	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFintra9	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto. Igual en: _____	VR2	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFintra10	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto. Igual en: _____	VR3	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
Onset		VR4	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFintra11	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto. Igual en: _____	VR5	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFintra12	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto. Igual en: _____	VR6	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFintra13	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto. Igual en: _____	VR7	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFintra14	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto. Igual en: _____	VR8	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFintra15	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto. Igual en: _____	VR9	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CONCIENCIA SILÁBICA		VR10	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
Aislar sílabas y fonemas en las palabras		VR11	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab16	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VR12	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab17	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VR13	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab18	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VR14	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab19	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VR15	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab20	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VR16	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
Omisión de sílabas y fonemas en las palabras		VR17	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab21	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	EXPRESIVO	
CFsilab22	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE18	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab23	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE19	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab24	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE20	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
Contar las sílabas en una palabra		VE21	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab25	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE22	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab26	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE23	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab27	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE24	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab28	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE25	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab29	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE26	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
Síntesis: reconocer y pronunciar palabras descompuestas		VE27	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab30	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE28	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab31	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE29	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab32	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE30	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab33	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE31	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto
CFsilab34	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto	VE32	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto

CONCIENCIA FONÉMICA			VE33	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto			
Síntesis			VE34	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto			
CFfoné35	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto		VE35	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto			
CFfoné36	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto						
CFfoné37	<input type="checkbox"/> Correcto <input type="checkbox"/> Incorrecto						
CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE ESCRITO							
Conocimiento del texto impreso			Identificación de letras				
ConTex1	<input type="checkbox"/> Correcto	A1	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex2	<input type="checkbox"/> Correcto						
ConTex3	<input type="checkbox"/> Correcto	F2	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex4	<input type="checkbox"/> Correcto	P3	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex5	<input type="checkbox"/> Correcto	LL4	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex6	<input type="checkbox"/> Correcto	Z5	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex7	<input type="checkbox"/> Correcto	H6	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex8	<input type="checkbox"/> Correcto	O7	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex9	<input type="checkbox"/> Correcto	J8	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex10	<input type="checkbox"/> Correcto	U9	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex11	<input type="checkbox"/> Correcto	C10	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex12	<input type="checkbox"/> Correcto	Q11	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex13	<input type="checkbox"/> Correcto	M1	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex14	<input type="checkbox"/> Correcto	D13	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex15	<input type="checkbox"/> Correcto	S14	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex16	<input type="checkbox"/> Correcto	E15	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex17	<input type="checkbox"/> Correcto	G16	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex18	<input type="checkbox"/> Correcto	R17	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex19	<input type="checkbox"/> Correcto	T18	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ConTex20	<input type="checkbox"/> Correcto	W1	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
ANOTA EL TOTAL DE PUNTOS		k20	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
DESARROLLO DE			p21	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
Vocabulario de Escritura			b22	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
Total de puntos			h23	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
TACHA EL NIVEL MÁS ALTO QUE OBTIENE EL NIÑO			j24	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
Muestra de Escritura			u25	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
Organización Lingüística	1 2 3 4	c26	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
Calidad del mensaje	1 2 3 4	y27	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
Principios Direccionalidad	1 2 3 4	l28	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
Nivel Escritura			q29	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
1, 2 ,3 ,4 ,5 ,6 ,7 ,8, 9,			ñ30	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
			d31	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
			n32	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
			s33	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
			i34	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
			e35	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra
			g36	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra

r37	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
t38	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
rr39	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.
g40	<input type="checkbox"/> Nombre	<input type="checkbox"/> sonido	<input type="checkbox"/> silaba	<input type="checkbox"/> palabra	<input type="checkbox"/> incorrecto.

Anexo X

Análisis de los Supuestos de Regresión para Valorar la Pertinencia de los Modelos de Regresión en el Análisis del Objetivo Tres

Para poder afirmar si el lenguaje oral predice el lenguaje escrito que desarrollan los niños preescolares, primero se evaluaron los supuestos de regresión, de acuerdo a esta evaluación se calcularon los modelos pertinentes. En este anexo se muestran solo el análisis de supuestos, los modelos encontrados se presentan en el capítulo 8 de esta tesis.

I. Lenguaje Escrito en relación con el Lenguaje Oral de los Niños Preescolares

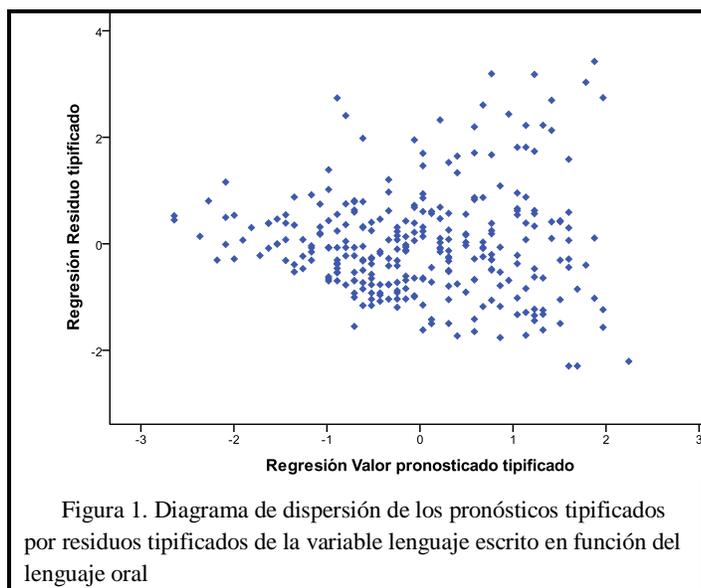
Descripción de los supuestos de regresión encontrados

La evaluación de los supuestos de regresión lineal simple se hizo en base al análisis de los residuos, los cuales son las diferencias existentes entre las puntuaciones observadas al graficar la nube de puntos del lenguaje escrito en función del lenguaje oral, y los pronósticos obtenidos con la recta que describe la relación lineal entre estas variables. El análisis de estos residuos permitió obtener información sobre los supuestos de independencia, homocedasticidad y normalidad.

Para evaluar la independencia de los residuos del lenguaje oral y escrito de los niños preescolares se utilizó el estadístico Durbin-Watson (*DW*) el cual arrojó un valor de 1.438 por lo

que puede asumirse que los residuos son independientes, es decir se cumple este supuesto, ya que es un valor menor a 2.

Sobre la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados (*ZPRED*) y de los residuos tipificados (*ZRESID*) permitió suponer cierta igualdad de varianzas, entendible por ser un diagrama sin distinción de cohortes de edad, ya que se aprecia una variación de los residuos más uniforme principalmente entre 0 y 2 del eje de los pronósticos tipificados en todo el rango de valores pronosticados (ver Figura 1).



Además en el gráfico de probabilidad normal se aprecia que los residuos parecen distribuirse normalmente, ya que la nube de puntos se encuentra casi alineada sobre la diagonal del gráfico. (Ver Figura 2)

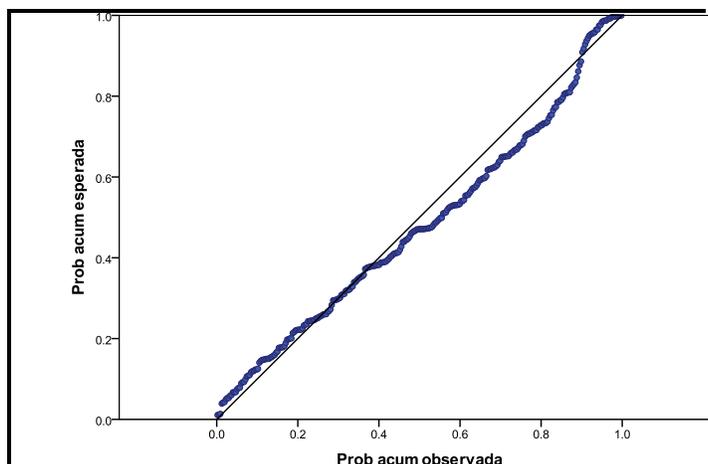


Figura 2. Diagrama de probabilidad normal de regresión de residuos tipificados del Lenguaje Escrito.

De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, se consideró que los residuos cumplen con independencia, homocedasticidad y normalidad, *por lo que se consideró pertinente estimar el modelo de regresión lineal simple para establecer el nivel de predicción que tiene el lenguaje oral sobre el lenguaje escrito de los niños preescolares.*

II. Desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario

Siguiendo con el análisis general, se

presentan los resultados para saber si la conciencia fonológica y el vocabulario predicen el desarrollo de escritura de los niños preescolares, para ello se realizó el procedimiento de regresión lineal múltiple cuando el análisis de supuestos de linealidad resultaban adecuados.

Descripción de los supuestos de regresión encontrados

La evaluación de los supuestos de regresión lineal múltiple se hizo analizando la independencia, homocedasticidad, normalidad, y no-colinealidad de los residuos. Los residuos fueron las diferencias entre las puntuaciones observadas de la nube de puntos del desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario, y los pronósticos obtenidos con la recta trazada para describir la relación lineal entre estas variables.

Sobre la independencia de los residuos del desarrollo de escritura en función de la de conciencia fonológica y el vocabulario se obtuvo un $DW=1.368$ lo cual quiere decir que existe autorrelación positiva, esto permite afirmar que los residuos son independientes.

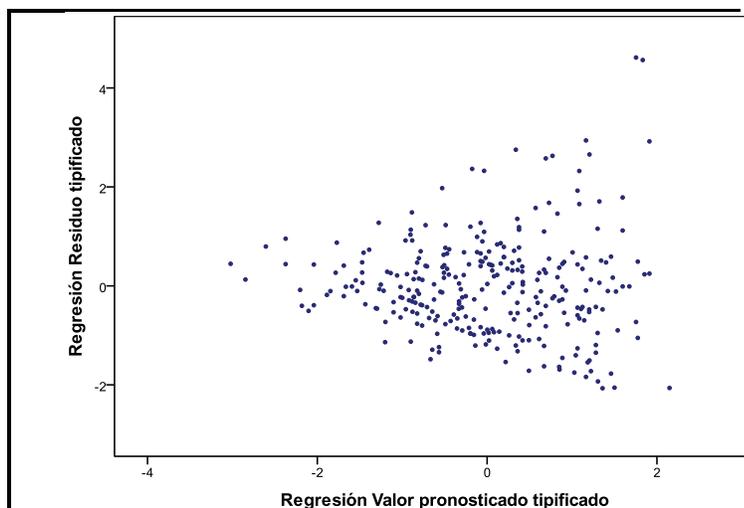


Figura 3. Diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados por residuos tipificados de la variable criterio desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario

En cuanto a la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados (ZPRED) y los residuos (ZRESID), muestra cierta igualdad de varianzas, ya que la dispersión en los residuos tipificados del lado izquierdo del gráfico es menor que los del extremos derecho, donde es mayor, sin embargo la nube de puntos no tiene ninguna forma que muestre tendencia, por lo que el supuesto de homocedasticidad si se cumple. (Ver Figura 3).

Además en el gráfico de probabilidad normal, se aprecia que los

residuos parecen distribuirse normalmente, ya que la nube de puntos se encuentra casi alineada sobre la diagonal del gráfico (Ver Figura 4).

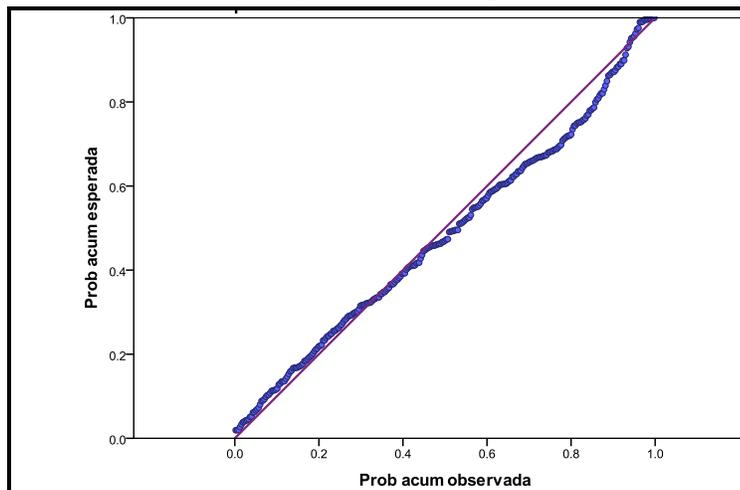


Figura 4. Diagrama de probabilidad normal de regresión de residuos tipificados del desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario.

De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, se consideró que se cumplen los supuestos de independencia, homocedasticidad y normalidad. El supuesto de no colinealidad, que es un supuesto del modelo de regresión lineal múltiple, se describe en la evaluación del modelo estimado, ya que los estadísticos que ayudan a su análisis se obtuvieron con la estimación del modelo.

III. Conocimiento del lenguaje escrito en función de la conciencia fonológica y el vocabulario

Descripción de los supuestos de regresión analizados

La evaluación de los supuestos de regresión lineal múltiple se hizo analizando la independencia, homocedasticidad, normalidad y colinealidad de las variables, la última de estas se presenta en la sección de evaluación del modelo porque también ayudó a analizar la independencia de las variables predictoras.

Nuevamente, se analizaron los residuos, es decir las diferencias entre las puntuaciones observadas al graficar la nube de puntos de conocimiento de lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario, y los pronósticos obtenidos con la recta trazada para describir la relación lineal de estas variables.

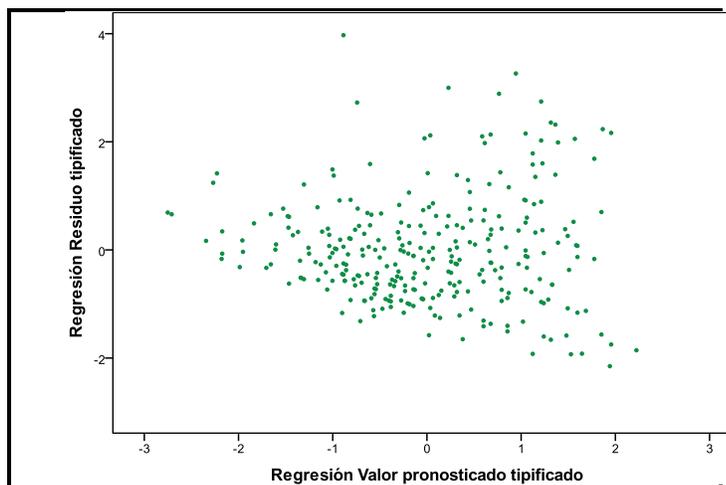


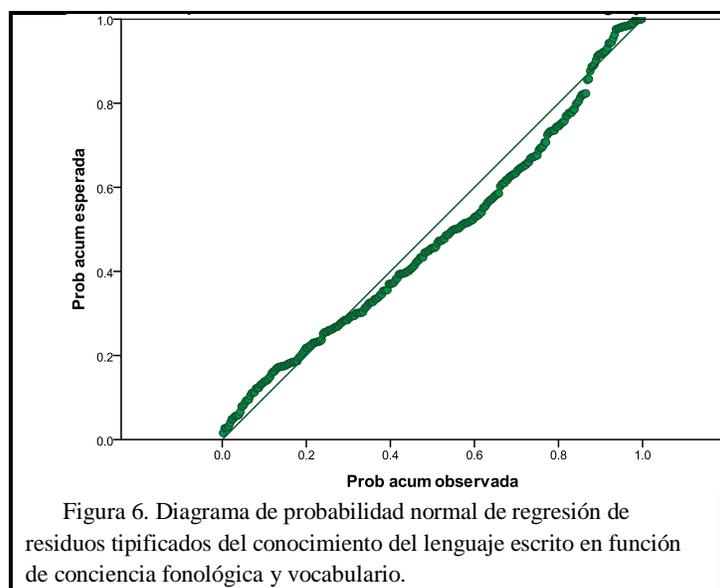
Figura 5. Diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados por residuos tipificados de la variable criterio conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario

Sobre la independencia de estos residuos se obtuvo un $DW=1.594$, valor menor a 2, por lo que existe autorrelación positiva, esto permite afirmar que los residuos son independientes.

En cuanto a la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados ($ZPRED$) y de los residuos ($ZRESID$) muestra cierta igualdad de varianzas, ya que en el eje de X , la dispersión por debajo de la puntuación típica de -1 es menor que el extremo derecho cerca de 2, donde se observa una dispersión mayor, sin

embargo la nube de puntos no tiene ninguna forma que muestre tendencia, por lo que el supuesto de homocedasticidad se cumple. (Ver Figura 5).

Además en el gráfico de probabilidad normal, se aprecia que los residuos parecen distribuirse normalmente, ya que la nube de puntos se encuentra casi alineada sobre la diagonal del gráfico. (Ver Figura 6.)



De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, se consideró que se cumplen con independencia, homocedasticidad y normalidad. La no-colinealidad, se describe en la evaluación del modelo estimado, con los mismos estadísticos que en el análisis anterior.

IV. ANALISIS DE LOS SUPUESTOS DE REGRESIÓN POR COHORTE DE EDAD

Cohorte 1 (niños de 3 años, 6 meses a 3 años, 11 meses de edad)

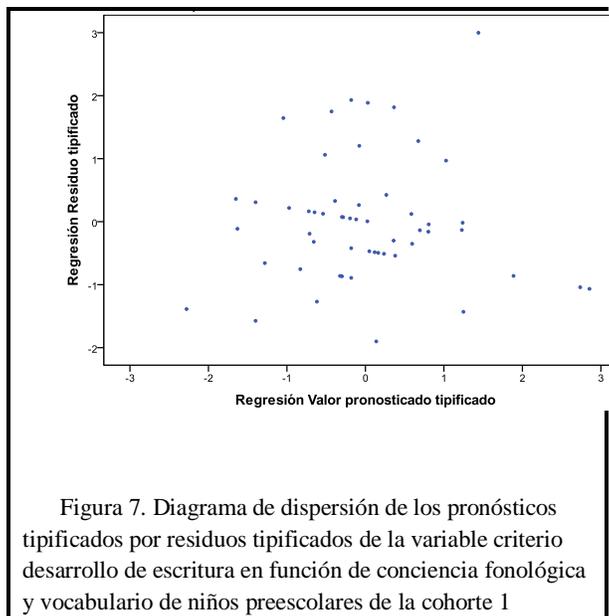
Desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario

Descripción de los supuestos de regresión analizados

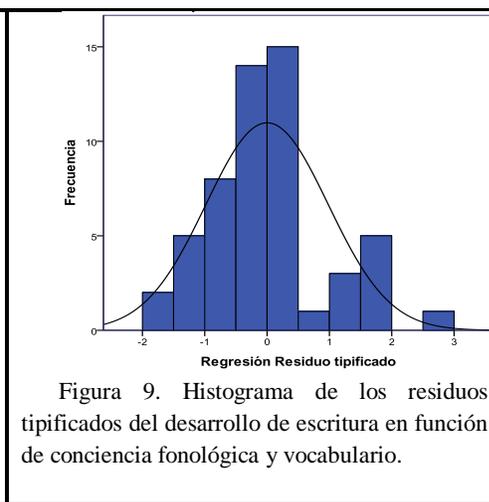
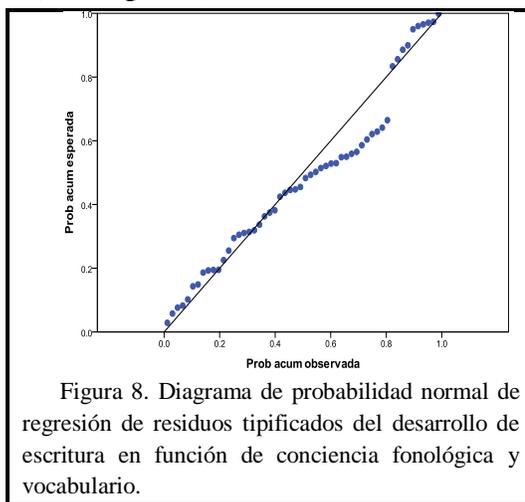
La evaluación los mismos supuestos de regresión lineal múltiple que en análisis general: independencia, homocedasticidad y normalidad. Analizando los residuos, en esta ocasión de las diferencias entre las puntuaciones observadas al graficar la nube de puntos de desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y de vocabulario de niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses de edad, y los pronósticos obtenidos por la recta trazada para describir la relación lineal.

Sobre la independencia de los residuos del desarrollo de escritura en función de la conciencia fonológica y el vocabulario se obtuvo un $DW=1.377$, valor que se encuentra debajo de 2, por lo que se puede afirmar que hay independencia.

En cuanto a la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados (ZPRED) y de los residuos (ZRESID) muestra demasiada dispersión por lo que no se puede concluir igualdad de varianzas a lo largo de las puntuaciones tipificadas de los pronósticos, incluso se observan algunos puntos alejados de la nube de puntos (Ver Figura 7).



En el gráfico de probabilidad normal se aprecia al inicio cierto ajuste con la diagonal, sin embargo a medida que avanza la distribución se ve un corte en las puntuaciones y un alejamiento de la diagonal (ver Figura 8), esta forma no permite concluir claramente si cumple con el supuesto de normalidad, por eso se obtuvo el histograma de residuos tipificados para poder analizarlo (Ver Figura 9).



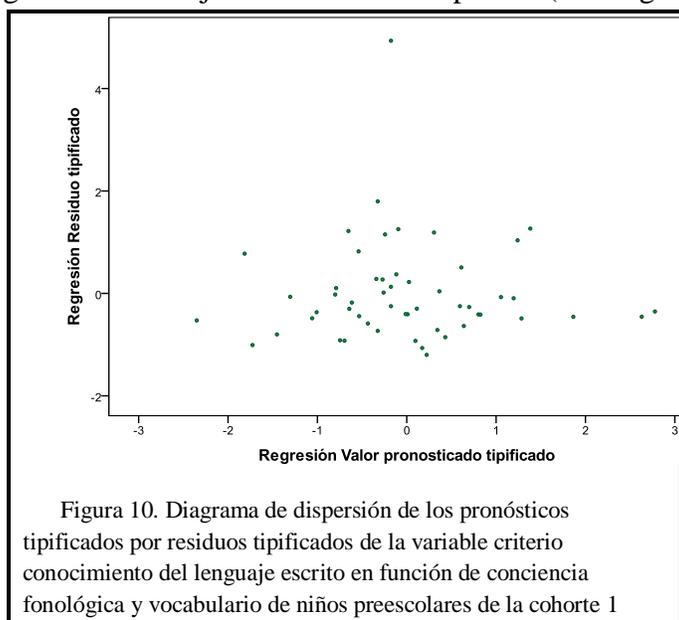
En el histograma se observa que no hay distribución normal. *En conclusión, los residuos de las diferencias del desarrollo de escritura en función de la conciencia fonológica y el vocabulario de los niños de 3 años 6 meses a 3 años 11 meses y los pronósticos de la recta, no cumplen con los supuestos de homocedasticidad y normalidad, solo con el de independencia. Dado estos resultados, no es posible estimar el modelo de regresión lineal múltiple.*

Conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario
Descripción de los supuestos de regresión analizados

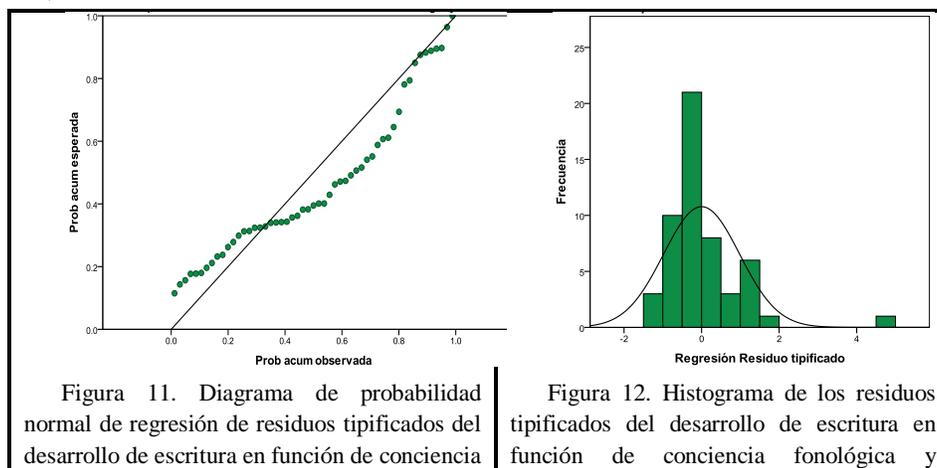
El análisis de los supuestos se basó en la independencia, homocedasticidad y normalidad de los residuos de las diferencias entre las puntuaciones observadas al graficar la nube de puntos de conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y de vocabulario, y los pronósticos obtenidos por la recta trazada que describe la relación lineal.

Sobre la independencia de los residuos se obtuvo un $DW=1.971$, valor menor a 2, por lo que se puede afirmar que cumple con el supuesto de independencia.

En cuanto a la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados (ZPRED) y de los residuos (ZRESID), muestra demasiada dispersión por lo que no se puede concluir igualdad de varianzas a lo largo de las puntuaciones tipificadas de los pronósticos, incluso se observan algunos casos alejados de la nube de puntos (Ver Figura 10).



Además en el gráfico de probabilidad normal, se aprecia que la distribución no se ajusta a la diagonal (ver Figura 11), y al analizar el histograma de residuos tipificados para poder tomar una decisión sobre este supuesto, también se observó que hay casos que sobrepasan la forma normal (Ver Figura 12).



fonológica y vocabulario.

vocabulario.

En síntesis, se cumple con el supuesto de independencia, pero la homocedasticidad y normalidad no se cumplen.

Cohorte 2 (niños de 4 años a 4 años 5 meses de edad):

Desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario

Descripción de los supuestos de regresión analizados

Para evaluar los supuestos del modelo de regresión lineal múltiple, en esta cohorte se analizaron los residuos de las diferencias entre las puntuaciones observadas del desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario, y los pronósticos obtenidos con la recta trazada para describir la relación lineal.

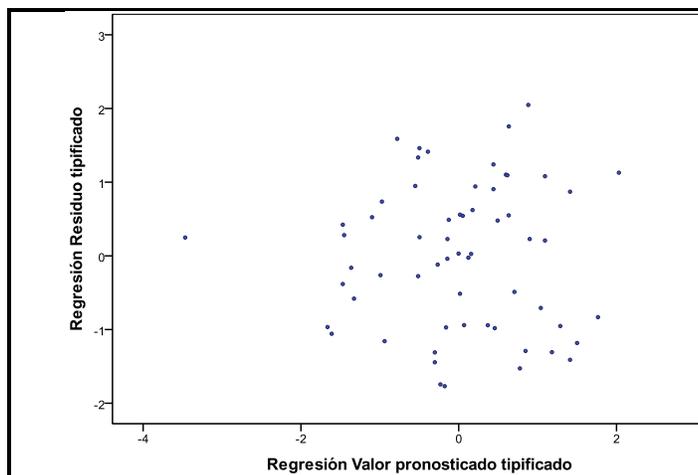


Figura 13. Diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados por residuos tipificados de la variable criterio desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 2.

Sobre la independencia de los residuos del desarrollo de escritura en función de la conciencia fonológica y el vocabulario se obtuvo un $DW=1.533$, valor menor a 2, por lo que se puede afirmar que existe autorrelación positiva, es decir que los residuos son independientes.

En cuanto a la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados (ZPRED) y de los residuos (ZRESID) muestra igualdad de varianzas, ya que la dispersión se ve mayormente simétrica, a pesar de que existe un punto alejado de la nube de puntos, se puede afirmar que existe homocedasticidad (Ver

Figura 13).

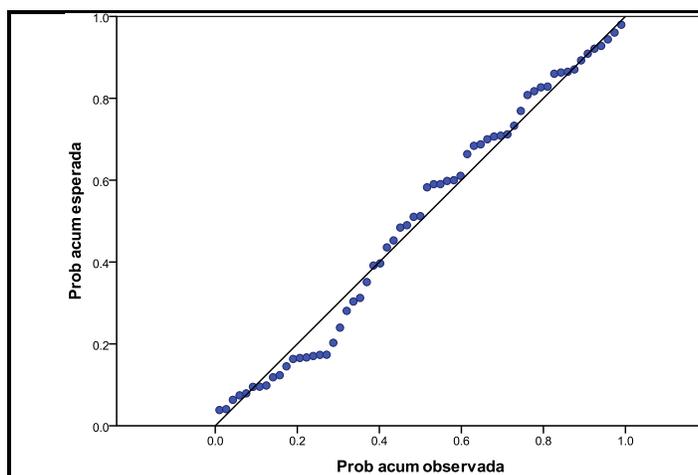


Figura 14. Diagrama de probabilidad normal de regresión de

residuos tipificados del desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 2.

Además en el gráfico de probabilidad normal, aunque la distribución se separa de repente de la diagonal, en general se mantienen alineada a ella, por lo que se aprecia que los residuos parecen distribuirse normalmente (Ver Figura 14.)

de repente de la diagonal, en general se mantienen alineada a ella, por lo que se aprecia que los residuos parecen distribuirse normalmente (Ver Figura 14.)

De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, se consideró que se cumple con independencia, homocedasticidad y normalidad. La no-colinealidad se describe en la evaluación del modelo estimado, ya que los estadísticos que ayudaron a su análisis se obtuvieron con la estimación del modelo.

Conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario

Descripción de los supuestos de regresión analizados

La evaluación de los supuestos de regresión lineal múltiple se hizo analizando la independencia, homocedasticidad, normalidad y colinealidad de las variables, la última de estas se presenta en la sección de evaluación del modelo porque también ayudó a analizar la independencia entre las variables predictoras. Para ello se analizaron los residuos de las diferencias entre las puntuaciones observadas al graficar la nube de puntos de conocimiento de lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario de niños de 4 años a 4 años 5 meses, y los pronósticos obtenidos con la recta trazada para describir la relación lineal.

Sobre la independencia de los residuos del conocimiento de lenguaje escrito en función de la conciencia fonológica y el vocabulario se obtuvo un $DW=1.480$, que es más pequeño que 2, por lo que se afirma que los residuos son independientes.

En cuanto a la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados (ZPRED) y de los residuos (ZRESID) muestra cierta igualdad de varianzas, ya que la dispersión se aprecia constante tanto en X como en Y, además de que es simétrica, por lo que el supuesto de homocedasticidad se cumple. (Ver Figura 15).

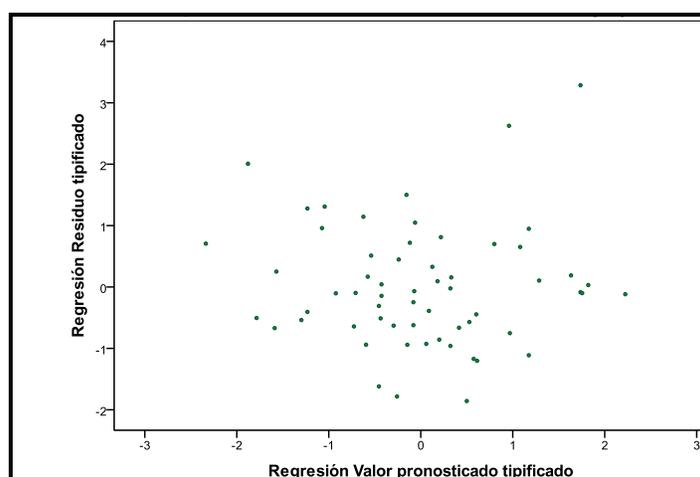


Figura 15. Diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados por residuos tipificados de la variable criterio conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 2

Además en el gráfico de probabilidad normal, se aprecia que los residuos guardan cierta alineación a la diagonal, aunque no es perfecta, es más o menos constante su cercanía a la línea, por lo que puede decirse que hay distribución normal (Ver Figura 16).

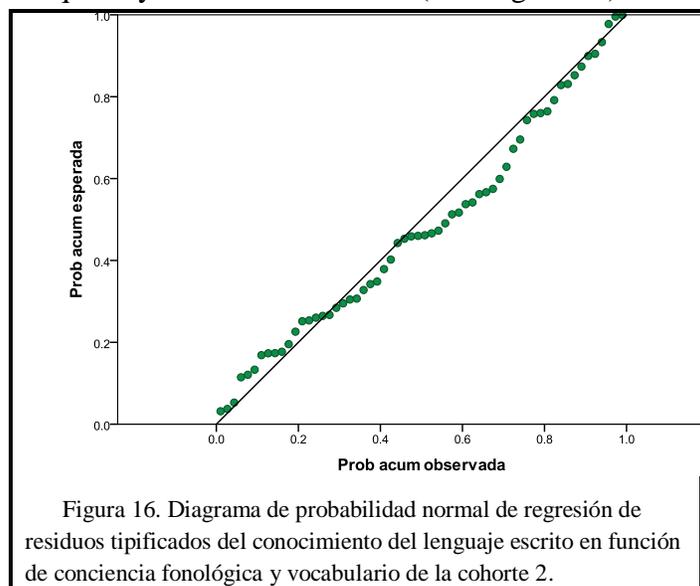


Figura 16. Diagrama de probabilidad normal de regresión de residuos tipificados del conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 2.

De acuerdo al análisis de *los supuestos del modelo de regresión, se consideró que se cumplen con independencia, homocedasticidad y normalidad*. Solo falta analizar la no-colinealidad, la cual se describe en la evaluación del modelo estimado.

Cohorte 3 (4 años 6 meses a 4 años 11 meses de edad):

Desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario

Descripción de los supuestos de regresión analizados

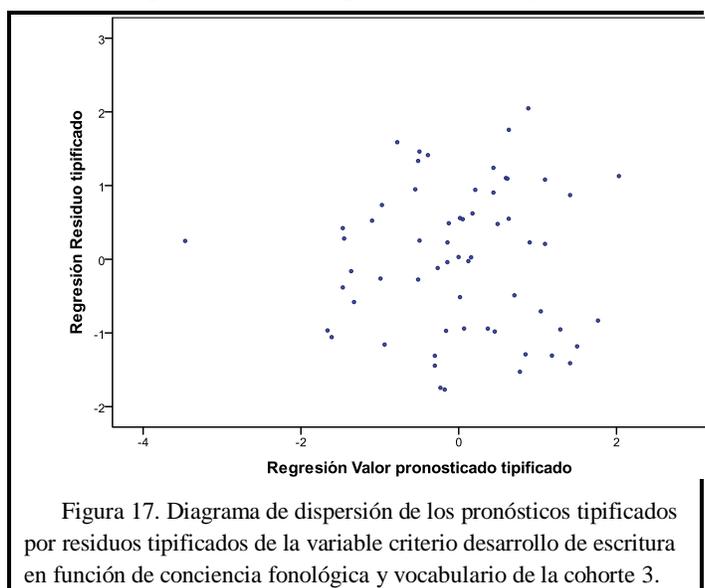


Figura 17. Diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados por residuos tipificados de la variable criterio desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 3.

Para evaluar los supuestos del modelo de regresión lineal múltiple, se basó en análisis en los residuos de las diferencias entre las puntuaciones observadas del desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario, y los pronósticos obtenidos con la recta trazada para describir la relación lineal.

Sobre el supuesto de independencia de los residuos se obtuvo un $DW=1.870$, valor menor a 2, por lo que se puede afirmar que existe autorrelación positiva, es decir que los residuos son independientes. En cuanto a la

homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados (ZPRED) y de los residuos (ZRESID) muestra simetría y dispersión constante, solo un punto se aleja de la nube, esto permite afirmar que existe homocedasticidad (Ver Figura 17).

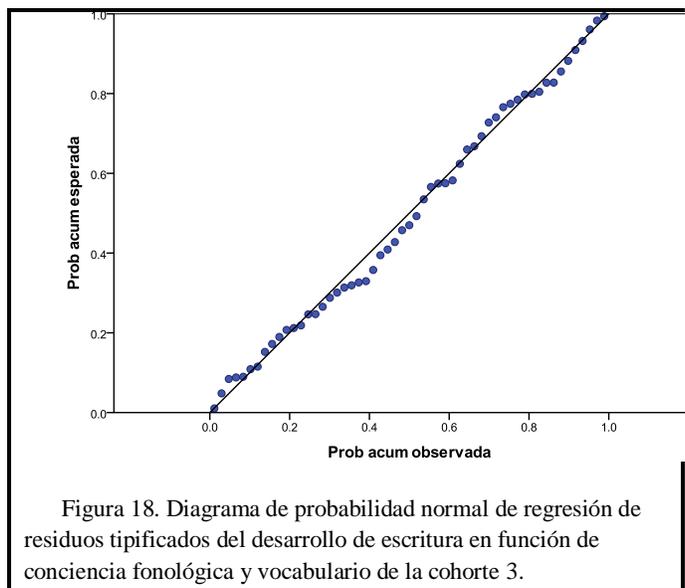


Figura 18. Diagrama de probabilidad normal de regresión de residuos tipificados del desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 3.

En el gráfico de probabilidad normal, se aprecia que la distribución se alinea a la diagonal, por lo que se aprecia que los residuos parecen distribuirse normalmente (Ver Figura 18)

De acuerdo al análisis, *los supuestos del modelo de regresión se cumple con independencia, homocedasticidad y normalidad*, solo falta la no-colinealidad, pero esta se describe después de estimar el modelo.

Conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y

vocabulario

Descripción de los supuestos de regresión encontrados

Sobre la independencia de los residuos del conocimiento de lenguaje escrito en función de la conciencia fonológica y el vocabulario se obtuvo un $DW=1.674$, valor menor a 2, por lo que se cumple con el supuesto de independencia.

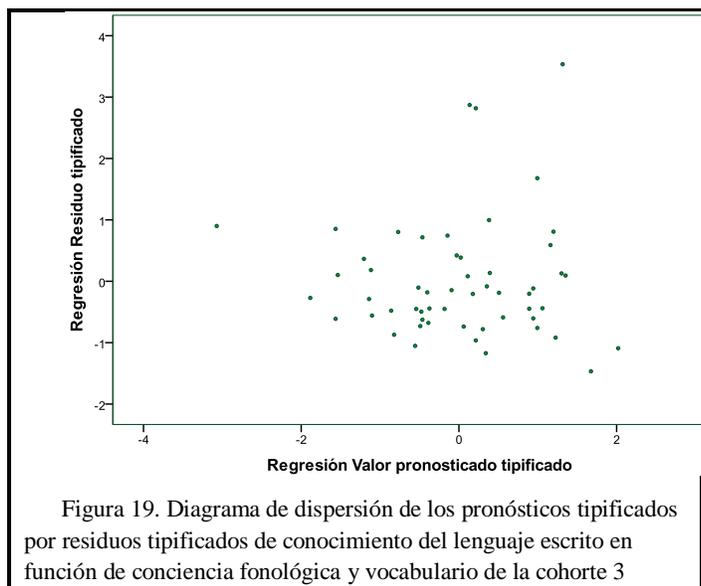
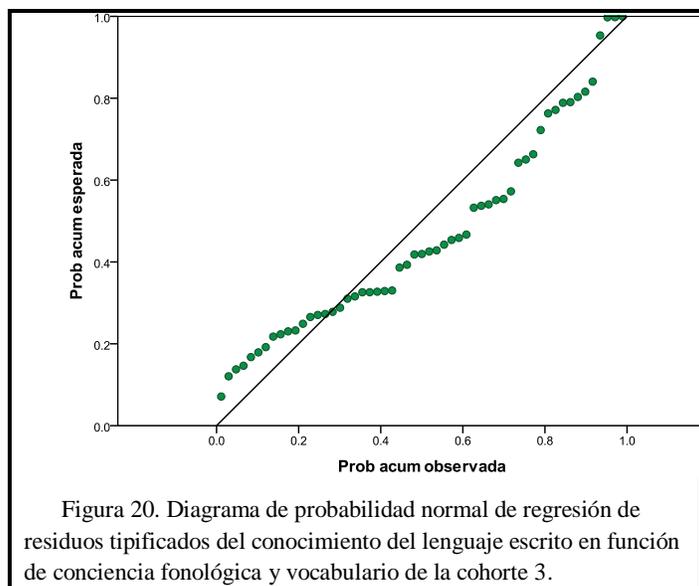


Figura 19. Diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados por residuos tipificados de conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 3

En cuanto a la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados (ZPRED) y de los residuos (ZRESID) muestra cierta dispersión y una simetría no muy homogénea, sin embargo la nube de puntos no tiene ninguna forma que muestre tendencia, por lo que puede apreciarse cierta homocedasticidad. (Ver Figura 19).

Además en el gráfico de probabilidad normal, se aprecia que los residuos parecen distribuirse de manera no ajustada a la diagonal, por lo que no siguen del todo una distribución normal, podría ser indicador de que alguna variable no sea

buen predictor en esta cohorte de edad. (Ver Figura 20)



De acuerdo al análisis de *los supuestos del modelo de regresión*, se consideró que se cumple con independencia, cierta homocedasticidad y una distribución que no se aprecia del todo normal. En cuanto a la no-colinealidad, se verá al estimar el modelo y analizarlo.

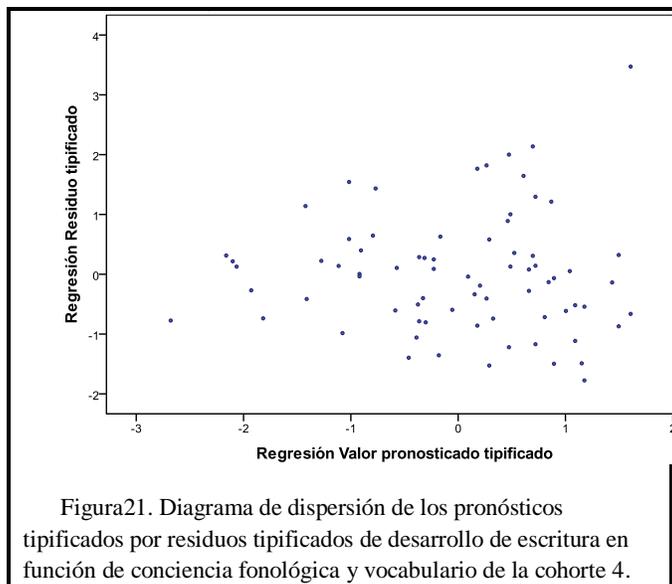
Cohorte 4 (niños de 5 años a 5 años 5 meses de edad):

Desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario

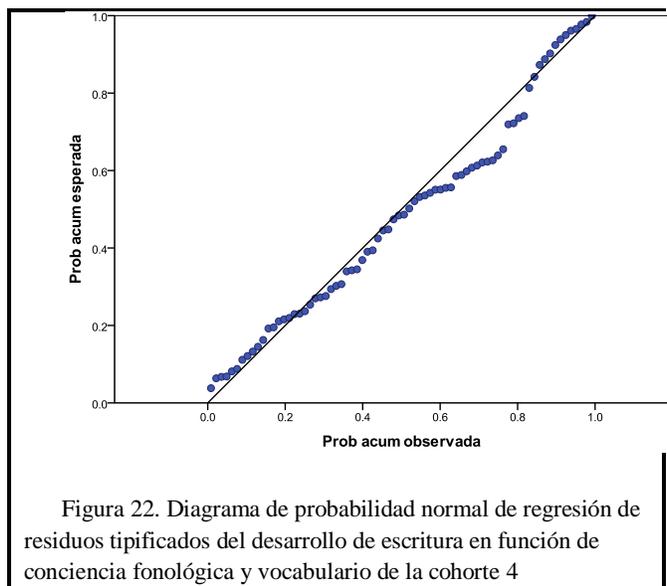
Descripción de los supuestos de regresión analizados

Para evaluar los supuestos del modelo de regresión lineal múltiple, en esta cohorte se analizó los residuos de las diferencias entre las puntuaciones observadas del desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario, y los pronósticos obtenidos con la recta trazada para describir la relación lineal.

Sobre el supuesto de independencia de los residuos del desarrollo de escritura en función de la conciencia fonológica y el vocabulario se obtuvo un $DW=1.243$, valor menor a 2, por lo que se puede afirmar que se cumple el supuesto de independencia.



En cuanto a la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados (ZPRED) y de los residuos (ZRESID) muestra mayor dispersión en los valores pronosticados tipificados del lado de las puntuaciones negativas, y mayor concentración en el lado de puntuaciones positivas, por lo que el supuesto de homocedasticidad no es tan contundente. (Ver Figura 21).



En el gráfico de probabilidad normal, se aprecia que la distribución en general se alinea a la diagonal, sin embargo hay una parte que se aleja de la lineal, por lo que se aprecia que los residuos no están tan alineados y la distribución compromete un poco el supuesto de normalidad (Ver Figura 22.)

De acuerdo al análisis de *los supuestos del modelo de regresión*, se consideró que se cumple con independencia y en cierta medida con homocedasticidad y normalidad, por estos resultados se estimó el modelo para analizarlo y evaluarlo.

Conocimiento del lenguaje escrito en

función de conciencia fonológica y vocabulario

Descripción de los supuestos de regresión encontrados

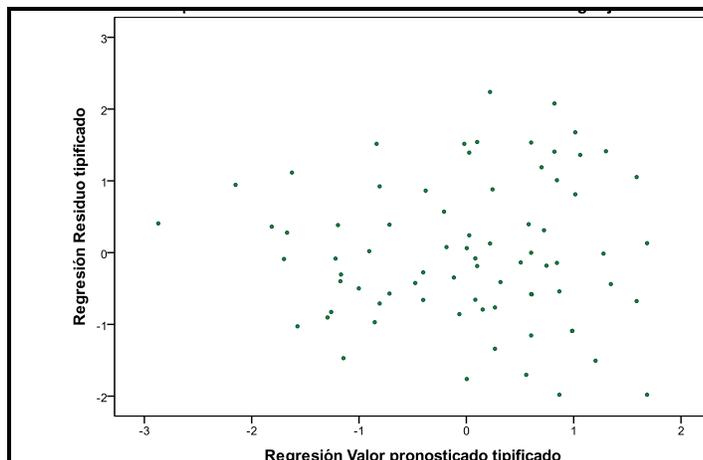


Figura 23. Diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados por residuos tipificados de conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 4

Sobre la independencia de los residuos del conocimiento de lenguaje escrito en función de la conciencia fonológica y el vocabulario se obtuvo un $DW=1.766$, valor menor a 2, por lo que se cumple con el supuesto de independencia.

En cuanto a la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados (ZPRED) y de los residuos (ZRESID) muestra dispersión constante y una simetría regular, casi homogénea, es decir la nube de puntos no tiene ninguna forma que muestre tendencia, por lo que puede apreciarse homocedasticidad. (Ver Figura 23).

Además en el gráfico de probabilidad normal, se aprecia que los residuos parecen distribuirse de en general muy cerca de la diagonal, por lo que no en general se puede decir que se distribuye normalmente (Ver Figura 24).

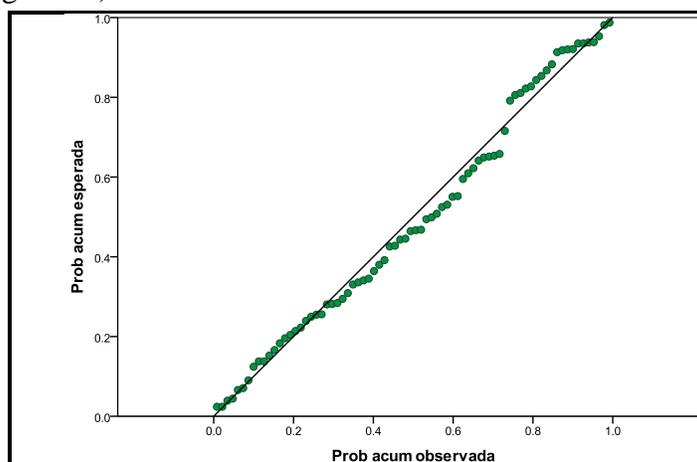


Figura 24. Diagrama de probabilidad normal de regresión de residuos tipificados del conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 4.

De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, **se consideró que se cumple con independencia, homocedasticidad y normalidad**. En cuanto a la no-colinealidad, se verá al estimar el modelo y analizarlo.

Cohorte 5 (niños de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses de edad):

Desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario

Descripción de los supuestos de regresión analizados

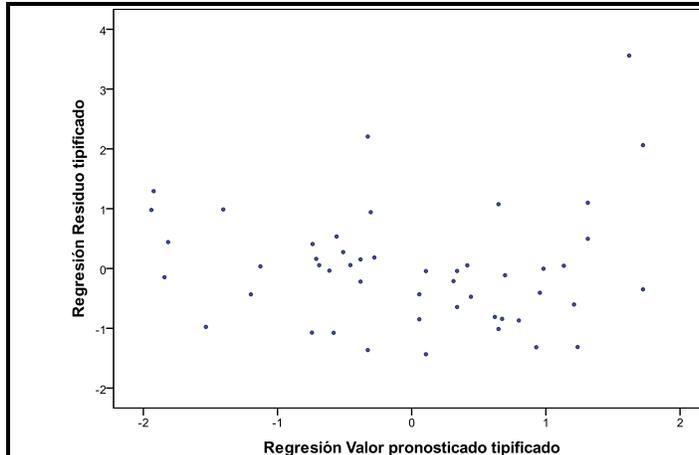


Figura 24. Diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados por residuos tipificados de desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 5.

Sobre el supuesto de independencia de los residuos del desarrollo de escritura en función de la conciencia fonológica y el vocabulario se obtuvo un $DW=1.493$, valor menor a 2, por lo que se puede afirmar que se presenta el supuesto de independencia. En cuanto a la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de pronósticos tipificados (ZPRED) y de residuos (ZRESID) muestra completa dispersión a lo largo de la escala de X, aparente simetría, esto permite afirmar que hay homocedasticidad (Ver Figura 24).

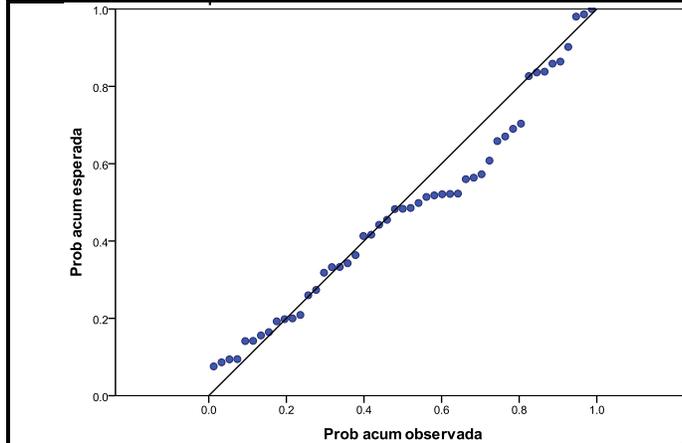


Figura 25. Diagrama de probabilidad normal de regresión de residuos tipificados del desarrollo de escritura en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 5

En el gráfico de probabilidad normal, se aprecia que la distribución se alinea a la diagonal en algunas secciones pero en otras se distancia de ella, por lo que se aprecia que los residuos parecen cercanos a distribuirse normalmente (Ver Figura 25). *De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, se consideró que se cumple con independencia, homocedasticidad y cierta normalidad.*

Conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario

Descripción de los supuestos de regresión encontrados

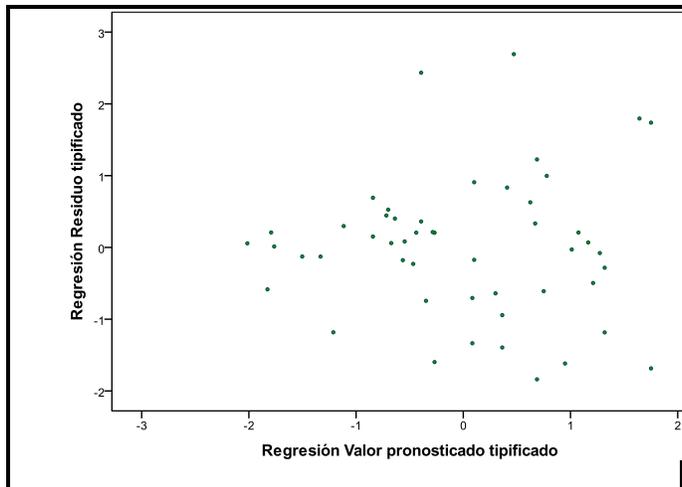


Figura 26. Diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados por residuos tipificados de conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 5

Sobre la independencia de los residuos del conocimiento de lenguaje escrito en función de la conciencia fonológica y el vocabulario se obtuvo un $DW=1.518$, valor menor a 2, por lo que se cumple con el supuesto de independencia.

En cuanto a la homocedasticidad, el diagrama de dispersión de los pronósticos tipificados (ZPRED) y de los residuos (ZRESID) muestra cierta dispersión variable y una simetría no muy homogénea, sin embargo la nube de puntos no tiene ninguna forma que muestre tendencia, por lo que puede apreciarse cierta homocedasticidad. (Ver Figura 26).

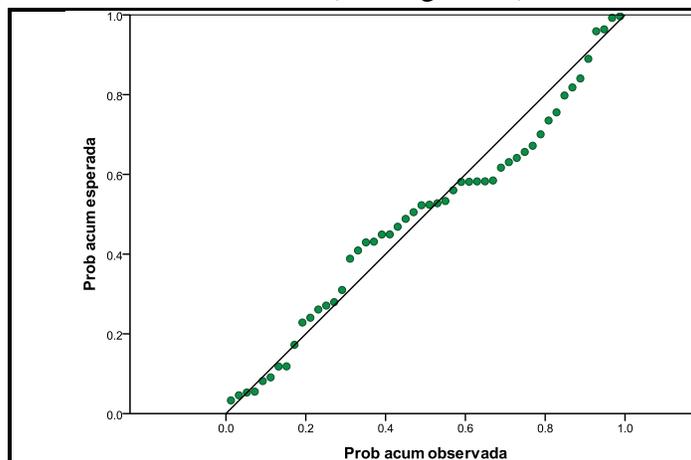


Figura 27. Diagrama de probabilidad normal de regresión de residuos tipificados del conocimiento del lenguaje escrito en función de conciencia fonológica y vocabulario de la cohorte 5

Además en el gráfico de probabilidad normal, se aprecia que los residuos se separan de la diagonal y en ciertas secciones se alinean a la diagonal, por lo que no siguen del todo una distribución normal (Ver Figura 27)

De acuerdo al análisis de los supuestos del modelo de regresión, se consideró que se cumple con independencia, cierta homocedasticidad y una distribución que no se aprecia del todo normal.