

PROGRAMA PARA PREVENCIÓN DE PROBLEMAS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

*A PREVENTIVE PROGRAM FOR READING AND WRITING
ACQUISITION PROBLEMS*

ALFREDO LÓPEZ HERNÁNDEZ Y YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, IZTACALA

RESUMEN

Se analizó el efecto de un programa orientado a prevenir dificultades en el desarrollo de la alfabetización, diseñado y aplicado de manera grupal en alumnos de primer grado de primaria de estrato sociocultural bajo. Participaron 30 alumnos inscritos en escuelas primarias públicas, asignados de manera aleatoria a tres grupos de investigación. Al inicio del ciclo escolar se evaluaron las habilidades lingüísticas y preacadémicas de los alumnos, y su nivel de lectura y escritura. Al Grupo Experimental se le aplicó un programa para mejorar habilidades preacadémicas y lingüísticas, diseñado a partir de diversos planteamientos de la psicología educativa y los hallazgos de investigaciones previas en el campo. Al final del ciclo escolar, se evaluó el impacto del programa, comparando las habilidades de lectura y escritura desarrolladas por los niños de los tres grupos. Los resultados indican que el programa tuvo efectos en habilidades lectoras y escritoras de los alumnos participantes en el programa. Se discuten los resultados en términos de los beneficios del programa en el establecimiento de repertorios precurrentes, para remediar problemas de alfabetización en niños de estrato sociocultural bajo.

Palabras clave: alfabetización, habilidades preacadémicas, desarrollo lingüístico, lecto-escritura, estrato sociocultural bajo.

-
1. Dirección de correspondencia: Óscar García Leal. Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento, Universidad de Guadalajara. C/ Francisco de Quevedo #180, Col. Arcos Vallarta. 44130, Guadalajara, Jalisco, México. Teléfono y Fax: (52 33) 3818 0736. Correo electrónico: oscargl@cencar.udg.mx

ABSTRACT

The effect of a program to prevent the errors in literacy acquisition in first-grade students from a low-income sociocultural status was analyzed. Thirty students enrolled in public elementary schools were selected, and randomly assigned to three groups. At the beginning of the scholar term, the preacademic and linguistic skills, as well as writing and reading levels, were assessed. The Experimental Group was included in a training program to improve their linguistic and preacademic skills. The program had a different set of foundations from others in educational psychology research. At the end of the scholar term, the effect of the program was assessed, comparing the reading and writing skills developed by the children from the three groups. The results show that the program improved the reading and writing skills. These results are discussed regarding the benefits of this kind of program for literacy acquisition with children from low-income sociocultural status.

Keywords: literacy, preacademic skills, linguistic development, reading and writing, low sociocultural status.

Una de las mayores transiciones en el desarrollo individual lo constituye el ingreso del niño a la educación formal y la iniciación en el aprendizaje formal de la lecto-escritura. Slavin (2003) menciona que millones de niños en todo el mundo comienzan cada año su educación primaria, y tan sólo dos años después, a muchos de estos alumnos se les detectan dificultades en cuanto a los avances en el proceso de lecto-escritura. En el caso específico de América Latina, Reimers (2000) señala que uno de cada tres niños que se inscriben en primer grado fracasa justo cuando inicia su vida escolar. Muchos de estos niños no tienen ningún tipo de educación preescolar y muchos maestros que trabajan con estos niños no han sido preparados para tratar sus problemas específicos, lo que se traduce en aprendizajes inadecuados y en repetición escolar. Ferreiro (2004) agrega que el fracaso escolar en el primer año de primaria, implica fracasar en la adquisición de los conceptos básicos de alfabetización.

Diversos estudios en el campo educativo (Adams, Treiman & Pressley, 1998; Baker, Mackler, Sonnenschein & Serpell, 2001; Cadieux & Boudreault, 2005; Garton y Pratt, 1991; Stahl & Yaden, 2004) han analizado el curso que sigue el desarrollo de la alfabetización, así como de los aspectos que dificultan su adquisición. Tales estudios han proporcionado evidencias de que el lenguaje oral y el escrito están íntimamente relacionados y mantienen una relación de mutua influencia (Guevara *et al.*, 2007a). La literatura psicológica ha dejado clara la influencia que sobre el proceso de alfabetización tiene el desarrollo previo de una serie de “conocimientos, conductas y habilidades de

los niños cuando aún no son alfabetizados convencionalmente” (Vega, 2006, p. 15).

Desde esta perspectiva se considera que las actividades de escritura y de lectura son prácticas sociales y culturales que se encuentran dentro de los diferentes contextos, como la familia y la comunidad, y que estas prácticas pueden darse en mayor o menor medida de acuerdo a ciertas variables que pudieran afectar las interacciones familiares, como el estatus socioeconómico y cultural de la familia. En un ambiente rico en alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en muchos aspectos de su vida cotidiana, y a partir de ello construyen su comprensión respecto del lenguaje escrito (Barratt-Pugh, 2003; Harris, 2003; Purcell-Gates, 1996). Así, en la medida que los niños observan a los adultos y participan en actividades cotidianas, van desarrollando habilidades conceptuales, de lenguaje oral y de lenguaje escrito, a través de la interacción con un adulto o con otros niños más experimentados.

Los hallazgos de la investigación acerca del desarrollo psicológico infantil y los factores que lo influyen, permiten conocer la estrecha relación que guarda el nivel de desarrollo logrado por un niño en sus primeros años de vida y los niveles de aptitud académica que logra durante sus años escolares. También es posible ubicar la influencia que tiene el ambiente físico, social y cultural en que el niño es criado sobre su nivel de desarrollo psicológico.

Wallace, Larsen & Elksnin (1992) señalan que, desde la perspectiva conductual, “el aprestamiento para la instrucción escolar se usa como un término genérico compuesto por habilidades cognoscitivas, de lenguaje, sociales y, en general, conductas que usualmente se requieren para un aprendizaje escolar eficiente” (p. 216). Estos investigadores coinciden en que no puede decirse que un niño esté listo o preparado para enfrentar la instrucción escolar sin niveles aceptables de habilidades lingüísticas y preacadémicas.

Adams, Treiman & Pressley (1998) mencionan que, independientemente de la polémica relacionada con los métodos de enseñanza globales o fonéticos, los hallazgos de la investigación ofrecen evidencias de que los lectores hábiles son capaces de desarrollar una dinámica para conectar la lectura de izquierda a derecha, línea por línea, palabra por palabra, deletreando las palabras y encontrando relaciones entre letras y sonidos; sin demérito de la atención y comprensión del significado o contenido del mensaje. El desempeño óptimo de este conjunto de habilidades se relaciona fuertemente con el desarrollo de habilidades previas como la atención visual y auditiva, las habilidades fonéticas, la posibilidad de distinguir entre diferentes fonemas y símbolos, la comprensión y uso del vocabulario, el desarrollo del lenguaje en general, incluyendo la llamada conciencia fonológica, así como otras habilidades perceptivas y de pensamiento.

Es ampliamente aceptado que el aprendizaje de la lecto-escritura es esencial para que todos los niños puedan tener éxito en la escuela (Adams, *et al.*, 1998; Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003; Macotela y Soria, 1999; Poe, Burchinal & Roberts, 2004). Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis & Schatschneider (2005) agregan que el grado de éxito para volverse un lector y un escritor competente se establece típicamente en los primeros grados, y a menos que se utilicen prácticas efectivas de instrucción en este período crucial, es probable que se desarrollen y mantengan deficiencias en los estudiantes. Sin una instrucción efectiva temprana, que puede incluir educación suplementaria, las dificultades iniciales en la lectura y la escritura pueden agravarse y llevar a un fracaso escolar. La lectura es una habilidad lingüística que, con raras excepciones, es aprendida sólo después de que el niño ha adquirido un nivel de competencia considerable en el lenguaje oral, la falta de competencia lingüística se traduce frecuentemente en inhabilidades para el aprendizaje de la lectura (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004). La escritura, por su parte, es una de las actividades escolares en que los alumnos presentan frecuentes dificultades (Cortés, Flores y Macotela, 2001; Macotela, Cortés y García, 2002).

Estudios longitudinales con amplias poblaciones de niños han llevado a cabo seguimientos que van desde el preescolar hasta la primaria (DiLalla, Marcus & Wright-Phillips, 2004; Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi, 2004). En estas investigaciones se incluyen medidas de las habilidades de lectura y de los antecedentes cognitivos y lingüísticos de los alumnos. Sus resultados confirman que niveles bajos en habilidades preescolares se traducen en bajos resultados en el desarrollo de la alfabetización. Entre las variables asociadas a la alfabetización, y que pueden considerarse predictores de ésta, los autores reportan: la conciencia fonológica, la competencia auditiva, la atención viso-motora y el nivel educativo materno. Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton (2001) ubican como prácticas de *alfabetización emergente* todas las interacciones familiares y comunitarias tendientes a desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito, donde incluyen conocimiento conceptual, conocimientos acerca de las funciones de la escritura, prácticas de pre-escritura, prácticas de lectura, lenguaje oral y habilidades metalingüísticas.

En suma, las investigaciones realizadas en diferentes países aportan pruebas de que las características de las interacciones con los padres influyen de manera importante en los niveles de desarrollo del niño, en cuanto a habilidades lingüísticas y preacadémicas, que se asocian a su vez con los niveles de diversas competencias académicas que los alumnos desarrollan. También se ha probado ampliamente que tales características se ven afectadas por el nivel socioeconómico, intelectual, educativo y emocional de los padres (Baker *et al.*, 2001; Buckner, Bassuk & Weinreb, 2001; Carroll *et al.*,

2003; González, 2004; Muter *et al.*, 2004; Poe *et al.*, 2004; Salsa y Peralta, 2001).

También Dearing *et al.* (2004) y Morrison, Rimm-Kauffman & Pianta (2003) aportan pruebas de que el nivel sociocultural de las familias puede influir sobre el desarrollo infantil preacadémico, lingüístico y académico, pero aclaran que el factor que tiene mayor influencia en estos aspectos es el nivel de educación de las madres; el estatus cultural familiar influye, no sólo sobre el desarrollo infantil, sino incluso sobre las actitudes, expectativas y sentimientos que los niños tienen hacia la alfabetización.

En el contexto mexicano también se han llevado a cabo algunas investigaciones con alumnos de primer grado de primaria, de estrato socioeconómico y cultural bajo (Guevara y Macotela, 2000, 2002, 2005). Estas autoras realizaron un seguimiento de 100 alumnos, desde el inicio hasta el fin del ciclo escolar 1999-2000. Sus resultados indicaron que los alumnos ingresaron a la primaria con serias deficiencias en habilidades preacadémicas y lingüísticas, y que tales deficiencias iniciales se tradujeron en deficiencias académicas de lectura, escritura y matemáticas. Siguiendo esa línea de investigación, Guevara *et al.* (2006, 2007a, 2007b, 2007c) llevaron a cabo un nuevo seguimiento con 262 alumnos de estrato socioeconómico y cultural bajo, a lo largo del primer grado de primaria, en el ciclo escolar 2004-2005. Nuevamente, los resultados indicaron que, al inicio del ciclo escolar, la mayor parte de los participantes mostró un nivel de conductas preacadémicas y lingüísticas muy por debajo de los deseables para que los alumnos inicien el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas formales. Las habilidades menos desarrolladas fueron: *conocimiento del significado de palabras, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, repetición de un cuento captando las ideas principales y expresión espontánea*, todas con porcentajes menores al 40%. Al comparar estos resultados con los obtenidos cinco años antes, se observó que la obligatoriedad de la educación preescolar en México (decretada en el año 2003), y los cambios curriculares en dicho nivel educativo, no parecen haber impactado el nivel de aprestamiento con que ingresan a primaria los niños de estrato sociocultural bajo que participaron en el estudio del ciclo escolar 2004-2005. Los hallazgos de esta última investigación confirmaron que los niños que ingresan con bajos niveles preacadémicos y lingüísticos, muestran deficiencias en las habilidades de las tres áreas académicas evaluadas.

Estos estudios constituyen los antecedentes directos de la presente investigación, que tuvo como objetivo probar la efectividad de un programa de intervención para desarrollar conductas preacadémicas y lingüísticas en niños de primer grado de primaria, con deficiencias en estas áreas, pertenecientes a un estrato sociocultural bajo. El criterio de efectividad consistió en medir el impacto del programa sobre el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los alumnos.

MÉTODO

Participantes

Participaron 30 alumnos, 12 niñas y 18 niños, con un rango de edad entre 5 y 7 años ($x=5.60$); 29 de ellos cursaron al menos un año de preescolar, y sólo uno ingresó sin dicho curso propedéutico (Ver Tabla 1 con los datos del número de años de preescolar cursados por los alumnos). Para la selección de los participantes se empleó una técnica de muestreo no probabilístico intencional entre la población de alumnos de primer grado de primaria de tres escuelas públicas ubicadas en colonias de nivel socioeconómico bajo en el Estado de México, cuyos directores y profesores dieron su consentimiento para llevar a cabo el entrenamiento y/o las evaluaciones académicas de los alumnos a lo largo del ciclo escolar. Al inicio del ciclo se evaluó a los alumnos, a través de la aplicación individual de dos instrumentos referidos a criterio, que permitieron medir las habilidades preacadémicas y lingüísticas con que los niños ingresaron al primer grado de primaria; el criterio de selección de los participantes fue que obtuvieran un nivel menor o igual al 60% de respuestas correctas de ejecución en esos dos instrumentos. Los participantes fueron asignados de manera aleatoria a tres grupos de investigación: el Grupo 1 (Experimental) estuvo conformado por 10 alumnos que se incorporaron al programa de entrenamiento; el Grupo 2 lo constituyeron 10 alumnos del mismo grupo escolar, que no recibieron entrenamiento (Control A); mientras que el Grupo 3 fue conformado por 10 alumnos pertenecientes a otras dos escuelas, que tampoco recibieron el programa de entrenamiento (Control B).

<i>Años de Preescolar Cursados</i>	Grupos		
	<i>Experimental</i>	<i>Control A</i>	<i>Control B</i>
Sin Preescolar		1 (S11)	
1 Año		5 (S12, 13, 15, 16, 19)	7 (S22, 23, 24, 25, 26, 27, 30)
2 Años	10	4 (S14, 17, 18, 20)	2 (S21, 29)
3 Años			1 (S28)

Tabla 1. Número de años de preescolar cursados por los alumnos participantes de cada grupo.

Escenario

Todas las evaluaciones, así como las sesiones grupales del Programa de Entrenamiento en Habilidades Preacadémicas y Lingüísticas, se realizaron en aulas con medidas aproximadas de 6 x 4m, con adecuada ventilación e

iluminación, que contaban con pizarrón y mesa-bancos, proporcionadas por las escuelas primarias participantes.

Instrumentos y calificación

La evaluación inicial de habilidades preacadémicas fue llevada a cabo a través de la aplicación del instrumento denominado Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), desarrollado por De la Cruz (1989), que incluye seis sub-pruebas: comprensión verbal (20 reactivos), relaciones espaciales (10), conceptos cuantitativos (20), constancia de forma (10), orientación espacial (10) y aptitud perceptiva de figuras, letras y números (20 reactivos). Para evaluar las habilidades lingüísticas iniciales se utilizó el Instrumento de Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE), desarrollado por Vega (1991), que se divide en 10 sub-pruebas: pronunciación correcta de los sonidos del habla (15 reactivos), discriminación de sonidos (10), análisis y síntesis auditivas (20), recuperación de nombres ante la presentación de láminas (10), seguimiento de instrucciones (10), conocimiento del significado de palabras (20), comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas (15), repetición de un cuento corto captando las ideas principales y los detalles (10), diferencia entre dibujo y texto (10), y expresión espontánea, donde se evalúa el uso adecuado de sustantivos, la riqueza del vocabulario en términos de número y diversidad, la elaboración gramatical adecuada y la secuenciación de ideas (10).

Las evaluaciones académicas de los alumnos, al inicio y al final del ciclo escolar, se llevaron a cabo a través de la aplicación del Inventario de Ejecución Académica (IDEA) desarrollado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003), que comprende. **Escritura:** Copia y comprensión de palabras (12 reactivos), copia y comprensión de enunciados (8 reactivos), copia y comprensión de un texto conformado por enunciados relacionados (7 reactivos); Dictado y comprensión de palabras (12 reactivos), de enunciados (8) y de un texto conformado por enunciados (7); Redacción de un cuento a partir de las imágenes de un dibujo (se califica sobre 27 puntos posibles, considerando legibilidad, tipo de texto, extensión, nivel sintáctico, coherencia y uso de convenciones). **Lectura:** lectura oral y comprensión de palabras (6 reactivos), lectura oral y comprensión de enunciados (4), lectura oral y comprensión de un texto conformado por enunciados relacionados (14 reactivos); lectura en silencio y comprensión de palabras (12), de enunciados (8) y de un texto conformado por enunciados (6 reactivos).

Dado que el presente es un estudio de corte conductual, para elegir los instrumentos se consideró que cumplieran los requisitos de la *evaluación referida a criterio*: 1) medir directamente la ejecución del alumno, en cuanto a conducta observable, 2) evaluar conductas relacionadas con los aspectos por explorar, 3) distinguir cuáles habilidades específicas ha desarrollado cada

alumno y de cuáles carece, y 4) enfocar la evaluación con fines educativos, dado que su interés principal no es comparar a un sujeto en particular respecto a una norma poblacional, como en el caso de las evaluaciones referidas a la norma, aunque posee los elementos psicométricos correspondientes. Las evaluaciones referidas a criterio constituyen herramientas para medir el desarrollo de habilidades según destrezas específicas (Wallace *et al.*, 1992) y revisten utilidad cuando el interés es identificar las habilidades de cada alumno con fines didácticos (Macotela *et al.*, 2003).

Los tres instrumentos fueron probados y validados en México, y los datos de construcción, validez y confiabilidad fueron reportados por sus respectivas autoras. El IDEA, cumple, además, con los requisitos de la evaluación referida a currículum, al estar basado en el programa de estudios de primer grado de primaria.

Cada uno de los instrumentos utilizados incluye un sistema de calificación, de acuerdo con las características de las respuestas del niño (correctas o incorrectas) y un instructivo donde aparecen las respuestas correctas a cada reactivo. Con base en ellos, cada prueba se calificó, reactivo por reactivo, por parte de dos evaluadores entrenados y fue revisada por un tercer evaluador, procedimiento que aseguró la confiabilidad en la calificación de las pruebas, con base en el criterio de respuesta correcta y en el modelo de calificación.

Procedimiento

Primera Fase: Evaluación inicial. Consistió en la aplicación individual de los tres instrumentos (EPL, BAPAE e IDEA) al inicio del ciclo escolar, entre la población de niños de primer grado de las escuelas participantes. Se seleccionaron los 30 alumnos cuyo nivel preacadémico y lingüístico fue de 60% de respuestas correctas o menos, en los instrumentos respectivos (BAPAE y EPL), y se procedió a la asignación aleatoria de los alumnos en los tres grupos de investigación, con 10 alumnos en cada grupo.

Segunda Fase: Aplicación del programa de intervención. Los alumnos del Grupo 1 (Experimental) se incorporaron al Programa Grupal de Entrenamiento en Habilidades Preacadémicas y Lingüísticas, llevado a cabo durante 20 sesiones de una hora de duración, conducidas por el psicólogo, dos veces por semana.

Para la estructuración del programa se tomaron en consideración los planteamientos teóricos y los hallazgos de las investigaciones en el campo. Específicamente sirvieron como guía: 1) el programa reportado por Guevara, Ortega y Plancarte (2001) para la enseñanza de habilidades lingüísticas y preacadémicas; 2) las sugerencias de Mares, Guevara y Rueda (1996) para desarrollar en los niños una correcta estructuración de oraciones, encaminadas a la referencia de relaciones funcionales entre objetos, personas y even-

tos; 3) las actividades encaminadas al desarrollo de la conciencia fonológica, retomando lo planteado por Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson (2003), y 4) los aspectos más importantes que se reportan respecto a las habilidades de comprensión y conformación de narraciones.

El entrenamiento grupal se encaminó a que los alumnos participantes desarrollaran las siguientes habilidades: 1. Conceptos, incluyendo color, tamaño, forma, características de objetos y personas. 2. Relaciones espaciales, dentro-fuera, cerca-lejos, arriba-abajo, derecha-izquierda y atrás-adelante. 3. Relaciones temporales, antes-después, secuencias de eventos, primero-último. 4. Clasificación de objetos de acuerdo a su función y ubicación, en diferentes lugares de una casa y una granja. 5. Pronunciación de fonemas en palabras. 6. Completar y estructurar oraciones que describan relaciones entre objetos, eventos y personas, utilizando conectivos “y, por, para, porque, cuando, donde”. 7. Escuchar narraciones de cuentos con tres niveles de complejidad creciente, con apoyo en dibujos, y narración posterior de los cuentos por parte de los alumnos, a través de dibujos. 8. Narración de experiencias propias por parte de los niños. 9. Conciencia fonológica, incluyendo descomposición y recomposición de palabras, igualación de sílabas inicial y final, y rimas. 10. Ejercicios de pre-escritura. 11. Orientación espacial y discriminaciones visuales finas. 12. Sinónimos, antónimos y significado de palabras.

El psicólogo utilizó con el grupo técnicas conductuales de modelamiento, instigación moldeamiento por aproximaciones sucesivas, práctica reforzada y economía de puntos. Además, proporcionó a cada niño reforzamiento social y retroalimentación de sus ejecuciones conductuales, incluyendo una nueva práctica reforzada en caso necesario.

Los Grupos 2 y 3 no participaron en el programa de intervención, con ellos únicamente se realizó la aplicación de los instrumentos, al inicio y al final del ciclo escolar. Dado que los alumnos del Grupo 2 (Control A) compartían clases con los que participaron en el programa, mientras que los del Grupo 3 (Control B) pertenecían a otras dos escuelas, las comparaciones entre los resultados académicos de los alumnos de los tres grupos permitieron obtener distintos datos.

Tercera Fase. Evaluación al final del ciclo escolar. Consistió en la aplicación individual del instrumento IDEA a los 30 niños participantes, para conocer sus ejecuciones en lectura y escritura. Ello permitió observar el avance que cada alumno tuvo en el ciclo escolar, las semejanzas y diferencias entre los alumnos de los tres grupos evaluados y, a través de ello, obtener datos acerca de los posibles efectos del programa de intervención sobre el proceso de alfabetización de los alumnos que recibieron el entrenamiento.

RESULTADOS

Las Figuras 1, 2 y 3 corresponden a la ejecución de los alumnos de los tres grupos participantes en la investigación, expresadas en porcentaje de aciertos obtenidos en cada prueba aplicada. Las primeras dos barras de cada gráfica corresponden al porcentaje de respuestas correctas obtenidas durante la evaluación inicial, en los instrumentos BAPAE y EPLE; las dos barras siguientes corresponden al porcentaje de respuestas correctas obtenidas en Escritura, en evaluación inicial y final; en seguida aparecen las barras que corresponden al porcentaje obtenido en Lectura, en evaluación inicial y final, mientras que las dos últimas barras corresponden al porcentaje global obtenido en el IDEA, incluyendo Escritura y Lectura, comparando la evaluación inicial con la final.

En las tres figuras se observa que todos los alumnos obtuvieron un puntaje de 60% de respuestas correctas o menos, tanto en el instrumento que mide habilidades preacadémicas (BAPAE) como en el que evalúa habilidades lingüísticas (EPL), cumpliendo así con el criterio de selección. Sin embargo, al comparar los niveles obtenidos por los alumnos en ambos instrumentos se observa que, en general, los niños de los tres grupos obtuvieron mayores porcentajes en el EPLE.

En la Figura 1 puede apreciarse que la mitad de los alumnos del Grupo 1 (Experimental) obtuvo niveles preacadémicos iguales o menores al 40% de respuestas correctas, mientras que sus niveles de conducta lingüística siempre estuvieron entre el 40 y el 60%. En lo que respecta a las habilidades académicas evaluadas, la mayoría de los alumnos de este grupo ingresó a la primaria con niveles mínimos. En escritura y en lectura ocho niños obtuvieron porcentajes de 0 o muy cercanos; de hecho, el porcentaje alcanzado en el IDEA global fue inferior al 20% prácticamente en todos los casos (la excepción fue el participante 7 que ingresó con habilidades de lecto-escritura superiores al 60%). También se puede observar que todos los niños avanzaron académicamente a lo largo del ciclo escolar, de la manera como se expone a continuación.

En escritura: un participante (10) mostró avances mínimos, otro mostró avances entre 11 y 20 puntos (aunque éste fue el participante 7 que ingresó con un nivel superior al 60%), cinco alumnos (participantes 1, 2, 4, 8 y 9) mostraron avances entre 21 y 30 puntos, dos participantes (3 y 6) obtuvieron incrementos entre 30 y 50 puntos, y el número 5 logró incrementos por arriba del 60%. En lectura: tres alumnos mostraron avances mínimos (1, 8 y 10), cuatro (2, 3, 4 y 9) mostraron incrementos entre el 30 y 60%, y dos más (5 y 6) lograron avances superiores al 60%. Considerando los porcentajes del IDEA Global, para la evaluación final ningún alumno del Grupo 1 obtuvo porcentajes cercanos a 0%, los tres participantes con menores porcentajes (1, 8 y 10) estuvieron alrededor del 20%. La mayoría de los alumnos de este grupo obtuvo porcentajes entre 35 y 86%, aunque sólo cuatro tuvieron promedios mayores a 60%. El promedio general de este grupo fue de 48% en el IDEA Global.

GRUPO EXPERIMENTAL

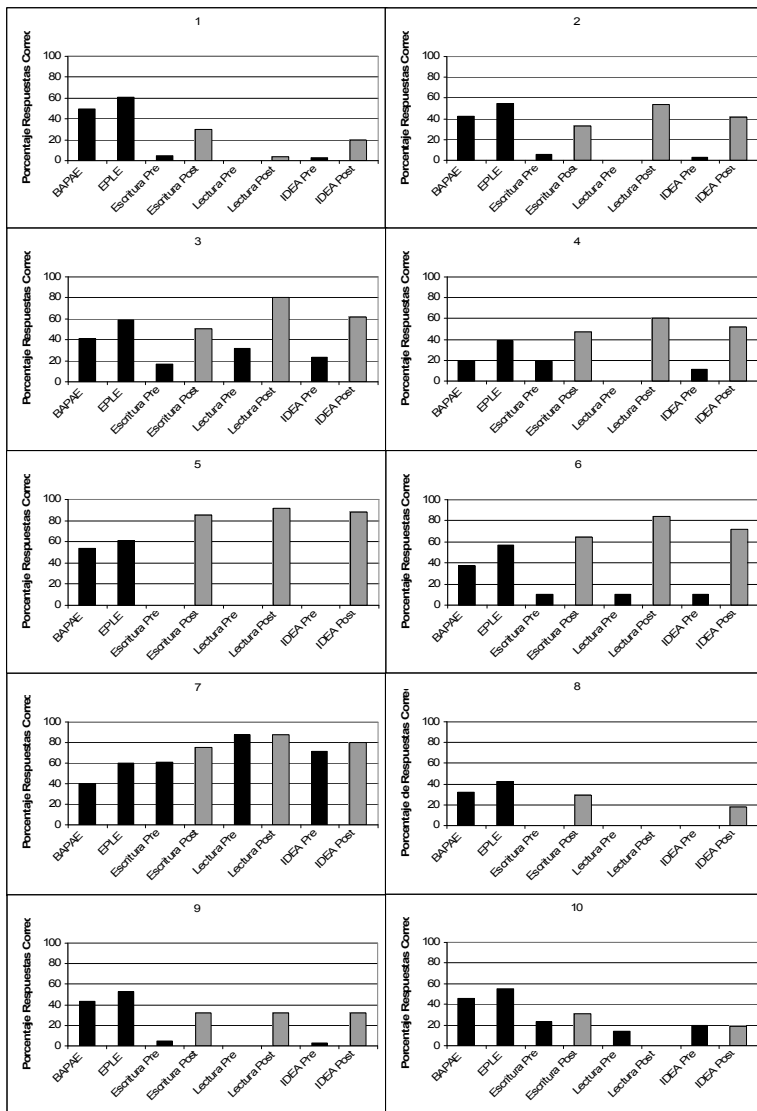


Figura 1. Muestra los porcentajes de respuestas correctas obtenidos por los participantes del Grupo Experimental, en todas las evaluaciones aplicadas. BAPAE: Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar; EPLE: Instrumento de Habilidades Precursoras para la Lectura; IDEA: Instrumento de Evaluación Académica.

En la Figura 2 se aprecia que, al igual que en el Grupo Experimental, la mitad de los alumnos del Grupo 2 (Control A) obtuvo niveles preacadémicos (BAPAE) iguales o menores al 40% de respuestas correctas, mientras que sus niveles de conducta lingüística (EPLC) estuvieron entre el 40 y el 60%, a excepción del participante 14 que mostró un porcentaje ligeramente menor en dicho instrumento. También pueden ubicarse semejanzas entre este grupo y el Experimental, en lo que respecta a las habilidades académicas evaluadas al inicio del ciclo, porque la mayoría de los alumnos de este grupo también ingresó a la primaria con niveles de escritura y lectura muy cercanos o iguales a 0%, esta vez la excepción fue el participante 15 que ingresó con habilidades de escritura y lectura del 30% y 40%, respectivamente. De nuevo se observaron avances académicos en los alumnos a lo largo del ciclo escolar, de la manera siguiente.

En escritura: dos participantes (13 y 16) mostraron avances mínimos, otros dos (11 y 14) avanzaron entre 11 y 20 puntos, dos más (17 y 20) aumentaron entre 21 y 30 puntos, uno (18) incrementó 37 puntos, y los tres restantes (12, 15 y 19) lograron incrementos por arriba de 50 puntos. En lectura: tres alumnos mostraron avances mínimos (14, 16 y 18), tres (13, 17 y 20) mostraron incrementos entre 11 y 30 puntos porcentuales, dos más (11 y 15) lograron avances entre 30 y 50% y los participantes 12 y 19 lograron avances mayores a 61 puntos. Al considerar los porcentajes del IDEA Global, y a diferencia del Grupo Experimental, para la evaluación final dos alumnos de este grupo (participantes 14 y 16) se mantuvieron con niveles cercanos a 0% y cinco más (11, 13, 17, 18 y 20) obtuvieron calificaciones cercanas al 20%; sólo los participantes 12, 15 y 19 lograron niveles superiores al 60%. El promedio general de este grupo fue de 36% en el IDEA Global.

GRUPO CONTROL A

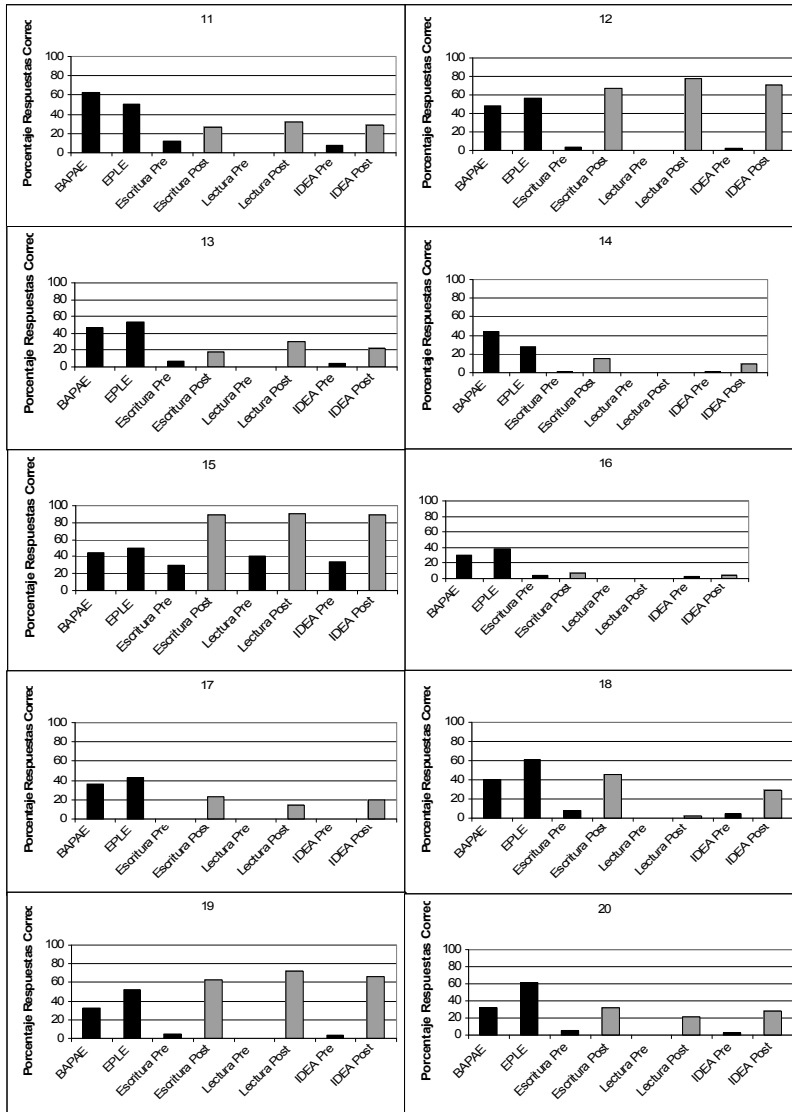


Figura 2. Muestra los porcentajes de respuestas correctas obtenidos por los participantes del Grupo Control A, en todas las evaluaciones aplicadas. BAPAE: Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar; EPLE: Instrumento de Habilidades Precurrentes para la Lectura; IDEA: Instrumento de Evaluación Académica.

En la Figura 3 se observa que, al igual que en los dos grupos anteriores, la mitad de los niños del Grupo 3 (Control B) obtuvo niveles preacadémicos (BAPAE) iguales o menores al 40% de respuestas correctas, y que la mayoría de ellos mostró niveles de conducta lingüística (EPLC) entre el 40 y el 60%, aunque tres (23, 24 y 26) obtuvieron porcentajes ligeramente menores. También hay coincidencia con los otros grupos en el nivel académico mostrado al inicio del ciclo escolar, la mayoría de estos alumnos ingresó a la primaria con niveles mínimos en habilidades de escritura (a excepción de los participantes 21 y 30 que obtuvieron 20%) y lectura (a excepción del participante 21 que obtuvo 22%); también se observó que el porcentaje alcanzado en el IDEA global fue inferior al 20%, excepto en los casos mencionados. Una vez más se observaron avances a lo largo del ciclo escolar, pero en este caso se dieron algunas diferencias con respecto a los dos grupos anteriores.

En escritura: un participante (30) mostró avances mínimos, dos (23 y 24) mostraron entre 11 y 20 puntos de avance, tres alumnos (participantes 21, 22 y 29) mostraron avances entre 21 y 30 puntos, cuatro participantes (25, 26, 27 y 28) obtuvieron incrementos entre 30 y 50 puntos, ninguno logró incrementos por arriba del 50%. En lectura: cuatro alumnos mostraron avances mínimos (21, 23, 24 y 30), tres (27, 28 y 29) mostraron incrementos entre el 20 y el 40%, y los restantes tres lograron avances entre 41 y 50%.

Para la evaluación final, el participante 24 se mantuvo con un nivel cercano a 0% en el IDEA global y dos participantes más (23 y 30) obtuvieron calificaciones menores al 20%. Los avances académicos para este Grupo 3 fueron los más bajos: los tres participantes antes mencionados mostraron avances mínimos o nulos, el participante 21 mostró avances un poco mayores, pero sin alcanzar los 30 puntos porcentuales de incremento; ninguno de los alumnos de este grupo logró niveles superiores al 50%. El promedio general del Grupo 3 fue de 34% en el IDEA Global que considera las habilidades de escritura y de lectura conjuntamente.

GRUPO CONTROL B

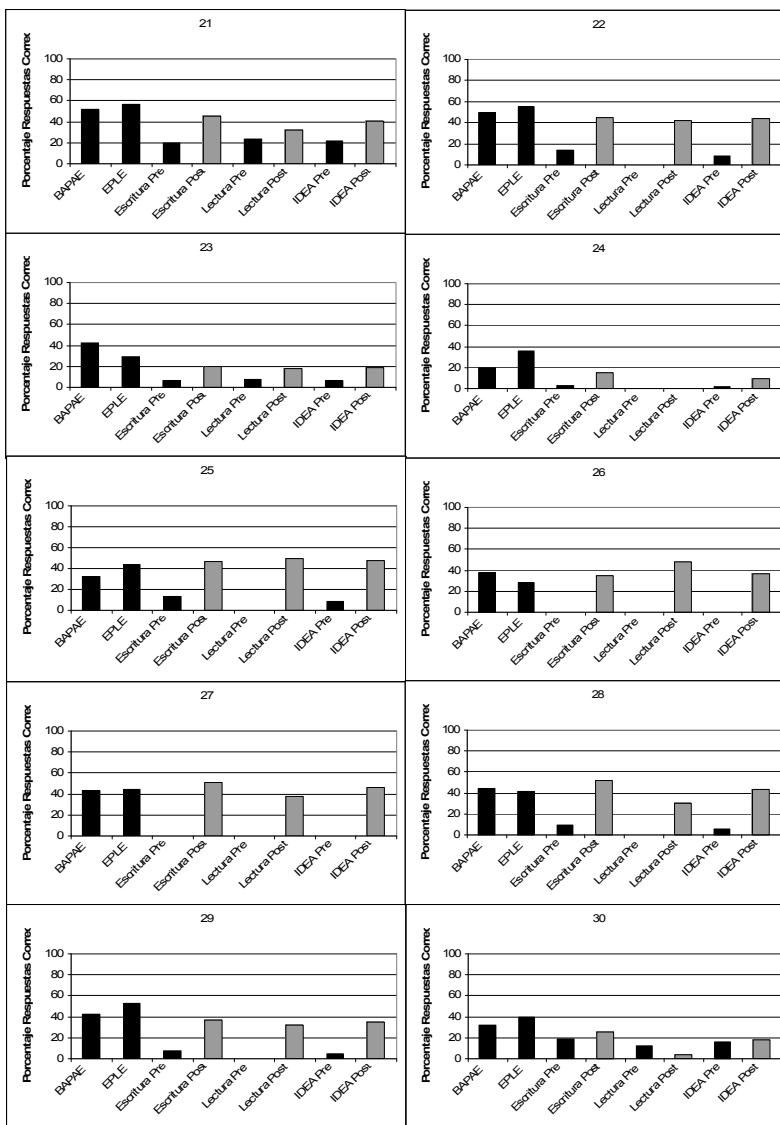


Figura 3. Muestra los porcentajes de respuestas correctas obtenidos por los participantes del Grupo Control B, en todas las evaluaciones aplicadas. BAPAE: Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar; EPLE: Instrumento de Habilidades Precurrentes para la Lectura; IDEA: Instrumento de Evaluación Académica.

La Figura 4 presenta una comparación entre los porcentajes promedio de respuestas correctas logradas por los alumnos de los tres grupos, al final del ciclo escolar. En los alumnos de los tres grupos, las habilidades de copia y comprensión fueron las que obtuvieron mayores porcentajes de respuestas correctas (entre 58 y 72%), mientras que las habilidades de redacción fueron las menos desarrolladas, con niveles menores al 20%.

En todas las habilidades evaluadas, el Grupo Experimental obtuvo porcentajes mayores que los dos grupos de control. En **copia y comprensión**, las diferencias fueron de 14.4 y 7.6 puntos porcentuales, entre el Grupo Experimental y los dos grupos de control. En términos de habilidades específicas desarrolladas por los alumnos, estas diferencias no se dieron en el número de palabras y enunciados aislados copiados por los niños, sino en su comprensión; en el caso del texto, las diferencias se observaron tanto en la copia como en la comprensión de los enunciados que lo conforman. En **dictado y comprensión**, las diferencias fueron de 13.5 y 8 puntos porcentuales; dichas diferencias correspondieron a las habilidades de dictado y comprensión de palabras, así como de dictado y comprensión de los enunciados contenidos en el texto, aunque no se observaron diferencias en dictado y comprensión de enunciados aislados. En **redacción** las diferencias entre grupos fueron de 2.6 y 16.4 puntos porcentuales. En realidad, sólo tres alumnos del Grupo Experimental y tres del Grupo Control A redactaron composiciones; las de los niños del Grupo Experimental cumplieron con un mayor número de los criterios de calificación de la prueba. Considerando las tres sub-pruebas del área de ESCRITURA, las diferencias de los dos grupos control con respecto al Grupo 1 correspondieron a 11 y 13%, respectivamente.

En **lectura oral y comprensión** se observan las mayores diferencias entre el Grupo Experimental y los dos grupos de control, correspondiendo a 20.9 y 30.4 puntos porcentuales, respectivamente. En términos de habilidades específicas desarrolladas por los alumnos, estas diferencias corresponden a todos los aspectos evaluados por esta sub-prueba, es decir, tanto a la lectura oral como a la comprensión de palabras, de enunciados y de texto. También en las habilidades de **lectura en silencio y comprensión**, las diferencias entre grupos se observaron para palabras, enunciados y texto; las diferencias porcentuales en este caso fueron de 10.3 y 10.2, respectivamente. Considerando las dos sub-pruebas del área de LECTURA, las diferencias correspondieron a un 20%.

Para el caso de los grupos de control, sólo las habilidades de copia y comprensión rebasaron el 50% de ejecución correcta, todas las demás habilidades evaluadas estuvieron entre 8 y 48 puntos porcentuales, por debajo de ese nivel. En el Grupo Experimental, las habilidades evaluadas alcanzaron niveles cercanos, o por encima del 50% de respuestas correctas, con excepción de las de redacción.

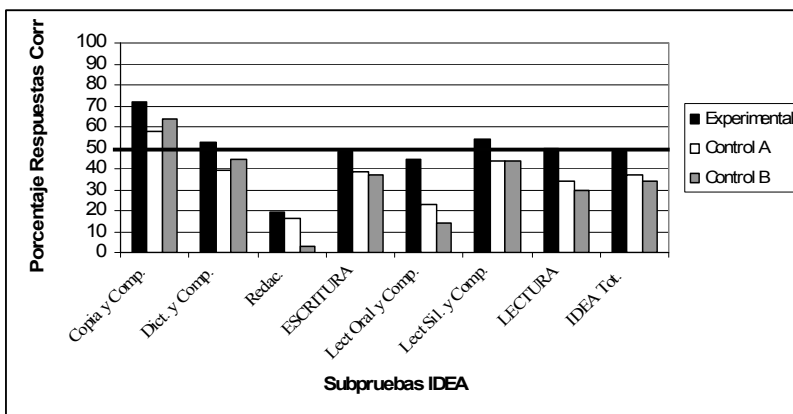


Figura 4. Muestra los porcentajes promedio de respuestas correctas, obtenidos por los participantes de los tres grupos, en las sub-pruebas del Instrumento de Evaluación Académica (IDEA) durante el pos-test.

DISCUSIÓN

El presente estudio confirma los hallazgos de las investigaciones mexicanas previas (Guevara y Macotela, 2005; Guevara *et al.*, 2006, 2007a, 2007b), en lo relativo al nivel conductual que muestran los alumnos de estrato socio-cultural bajo, al iniciar el primer grado de primaria. La mayoría de los niños evaluados en este estudio mostró un nivel de conductas preacadémicas y lingüísticas muy por debajo de los deseables para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura formal en primer grado. A modo de ejemplo diremos que, del grupo escolar en el que estaban inscritos los alumnos del Grupo Experimental y del Grupo Control A, se ubicaron 26 alumnos con niveles menores o iguales al 60% de ejecución en las pruebas aplicadas para evaluar conducta preacadémica (BAPAE) y lingüística (EPL), y el total de alumnos inscritos en ese grupo fue de 34. Esto significa que sólo el 24% de los alumnos de ese grupo ingresó al primer grado con un nivel de preparación que puede considerarse aceptable.

Nuevamente se encontró que las habilidades menos desarrolladas fueron las lingüísticas, incluyendo *conocimiento del significado de palabras, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, repetición de un cuento captando las ideas principales y expresión espontánea*, donde se evalúa el uso adecuado de sustantivos, la riqueza del vocabulario en términos de número y diversidad, la elaboración gramatical adecuada y la secuenciación de ideas.

Tales resultados también confirman los hallazgos de un gran número de investigaciones en el campo (Dearing *et al.*, 2004; DiLalla *et al.*, 2004; Guevara *et al.*, 2007c; Leppänen *et al.*, 2004; Morrison *et al.*, 2003; Muter *et al.*, 2004; Sénéchal *et al.*, 2001), en el sentido de que los bajos niveles preacadémicos y lingüísticos que muestran los alumnos al iniciar su educación primaria se traducen en bajos niveles en las habilidades de lectura y escritura que logran desarrollar. En el presente estudio, esta relación se observó claramente en los alumnos que conformaron los dos grupos de control, dado que su bajo nivel inicial de habilidades lingüísticas y preacadémicas (medidas con el EPLE y el BAPAE), se relacionaron con un nivel promedio sumamente bajo de lectura y escritura, durante la aplicación del IDEA al final del ciclo escolar. Aunque cabe reconocer que, a pesar de que se observaron algunas diferencias entre los grupos, el nivel académico obtenido por los alumnos del Grupo Experimental tampoco fue el óptimo, de hecho, fue menor al esperado después del programa de intervención.

Para apreciar de manera más clara las diferencias académicas entre los grupos, es necesario considerar que el instrumento IDEA, al ser una prueba referida a currículum, abarca todas las habilidades de lectura y escritura que los alumnos deben cubrir en el ciclo escolar completo, por ello, una diferencia porcentual de 10 puntos es digna de consideración. Para el caso de la lectura, esos 10 puntos pueden corresponder a la diferencia entre leer sólo palabras, y leer palabras y enunciados; o bien, a la diferencia entre sólo leer palabras y enunciados oralmente sin mostrar comprensión de lo leído, y leerlos respondiendo a todas las pruebas de comprensión correspondientes. Para el caso de la escritura, esos puntos pueden representar la diferencia entre copiar palabras, enunciados y texto sin responder a las preguntas de comprensión, y realizar dichas actividades respondiendo correctamente a las preguntas respectivas. En los alumnos participantes en este estudio, las diferencias entre los resultados finales del Grupo Experimental y los de los dos grupos de control, correspondieron a todos los casos arriba mencionados, y el valor de tales diferencias estuvo por arriba de los 10 puntos porcentuales en la mayoría de los casos, llegando incluso a 30 puntos de diferencia.

De hecho, dado que los alumnos del Grupo Experimental mostraron mejores niveles en todas las habilidades académicas evaluadas, puede decirse que el impacto del programa fue positivo. Al parecer, la experiencia de los alumnos con las actividades lingüísticas contempladas en el programa influyó en su nivel de desarrollo lector y escritor, especialmente en el nivel de comprensión que mostraron, tanto en copia como en dictado y lectura oral, siendo ésta última habilidad la que mostró mayores diferencias entre grupos.

También es importante hacer notar que, al final del ciclo escolar, se observaron algunas diferencias entre los dos grupos de control. El Grupo Control

A, en general, mostró un mejor desempeño académico que el Grupo Control B. Aquí cabe mencionar que, dado que los niños del Grupo Experimental se salían de sus clases regulares para participar en las sesiones de entrenamiento, en varias ocasiones su profesora de grupo les preguntaba qué actividades habían realizado y, cuando los niños le reportaban su experiencia, la profesora incorporaba algunas de esas actividades dentro del aula, por lo que sus compañeros del Grupo Control A participaban en tales ejercicios. En cambio, los alumnos del Grupo Control B estuvieron incorporados en otros grupos escolares y sus profesoras no tuvieron contacto alguno con el programa de entrenamiento.

La situación descrita pudo tener alguna influencia, especialmente para el caso de la lectura oral y su comprensión (con 10 puntos porcentuales de diferencia entre estos dos grupos), así como en redacción (con una diferencia un poco mayor), a favor del Grupo Control A en ambos casos; aunque el Grupo Control B obtuvo porcentajes ligeramente mayores en las habilidades de copia y dictado. En estas circunstancias, no parece haber evidencia de una clara superioridad de un grupo control sobre otro. Los principales efectos del programa parecen ubicarse en el Grupo Experimental.

Sin embargo, como ya se reconoció antes, a pesar de las evidencias de que el programa tuvo un impacto positivo sobre el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos que participaron en él, el nivel académico alcanzado no fue el óptimo en todos los casos. Hubo alumnos del Grupo Experimental con un avance académico notable, cinco de ellos con una ganancia de 50 puntos porcentuales, pero sólo cuatro de los niños que participaron en el programa alcanzaron niveles por arriba del 80%, y eso sólo en algunas habilidades. Ello nos lleva a pensar que, en el caso de los niños que ya se encuentran incorporados en el primer grado, y que presentan carencias en habilidades lingüísticas y preacadémicas, el programa aquí reportado puede ser una alternativa, pero tiene limitaciones.

Una de esas limitaciones puede estar relacionada con el hecho de que el número de sesiones aplicadas en el programa (20 en este caso) fuera insuficiente para contrarrestar las deficiencias lingüísticas y preacadémicas que los niños mostraron al inicio del ciclo escolar; deficiencias muy probablemente relacionadas con el hecho de provenir de un estrato sociocultural bajo, como ha sido documentado reiteradamente por diversos autores (Dearing *et al.*, 2004; Guevara y Macotela 2000, 2002, 2005; Morrison *et al.*, 2003; Sénéchal *et al.*, 2001), y que guardan una estrecha relación con las prácticas de *alfabetización emergente* de sus familias de origen. Como ya fue mencionado en la introducción, el estatus sociocultural familiar determina en gran medida las habilidades lingüísticas y preacadémicas con que los niños inician su instrucción escolar, aunque en este caso no debe descartarse una posible falla en los programas preescolares, dado que todos los participantes en este

estudio habían cursado uno, dos o tres años de ese nivel propedéutico. De cualquier modo, tendrían que llevarse a cabo nuevos estudios que, aumentando el número de sesiones de trabajo con los alumnos y/o realizando ajustes en su contenido, permitan saber cuáles son las características ideales de aplicación para obtener mejores resultados.

Otra alternativa para lograr mejores efectos de un programa como el aquí reportado, puede ser su aplicación durante los años preescolares de los niños, o bien, durante un período previo al inicio formal de sus clases de primer grado de primaria. Ello puede hacer más probable que los alumnos, aún perteneciendo a un estrato sociocultural bajo, ingresaran al primer grado de primaria con herramientas lingüísticas y preacadémicas que les permitan enfrentar la enseñanza formal de la lectura y la escritura.

REFERENCIAS

- Adams, M. J., Treiman, R., & Pressley, M. (1998). Reading, writing and literacy. En: W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.). *Handbook of child psychology. Child psychology in practice*. (pp. 275-355). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology, 39*, 415-438.
- Buckner, J. C., Bassuk, E. L. & Weinreb, L. F. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Journal of School Psychology, 39*, 45-69.
- Barratt-Pugh, C. (2003). Children as writers. En: L. Makin, & C. Jones-Diaz. (Eds.). *Literacies in early childhood. Changing views. Challenging practice* (pp. 93-116). Sydney: MacLennan + Petty.
- Cadioux, A. & Boudreault, P. (2005). The effects of a parent-child paired reading program on reading abilities, phonological awareness and self-concept of at-risk pupils. *Reading Improvement, 42*, 224-237.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology, 39*, 913-923.
- Cortés, B., Flores, R. C. & Macotela, S. (2001). Alternativas para la enseñanza de la expresión escrita en niños de primer grado de primaria. En: A. Bazán (Ed.). *Enseñanza y evaluación de la lectura y escritura. Algunos aportes de la investigación en psicología*. (pp. 65-80). México: CONACYT/ITSON.
- De la Cruz, M. V. (1989). *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology, 42*, 445-460.

- DiLalla, L. F., Marcus, J. L. & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioural styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42*, 385-401.
- Ferreiro, E. (2004). Los niños de América Latina y la lengua de alfabetización. En: E. Ferreiro (Ed.) *Alfabetización. Teoría y práctica*. (pp. 191-200). México. Siglo XXI.
- Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- González, A. M. (2004). International perspectives of families, schools and communities: Educational implications for family-school-community partnerships. *International Journal of Educational Research, 41, 1*, 3-9.
- Guevara, Y., García, G., Hermosillo, A. & López, A. (2007a). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al inicial la primaria. Red de Investigación en Psicología Educativa (RMiPE), *Revista Acta Colombiana de Psicología, 10, 2*, 9-17.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U. & López, A. (2006). Aprestamiento para la instrucción escolar: Informe preliminar. En: L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (Comps.). *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp. 55-65). México: UNAM – Facultad de Psicología.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., López, A. & García, G. (2007b). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*, 405-434.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., García, G., López, A. & Delgado, U. (2007c). Desempeño académico en alumnos de primer grado de primaria. En: O. Tena y H. Hickman (Eds.). *Avances de Investigación en Aprendizaje Humano. Desde lo básico hasta lo aplicado* (pp. 105-133). UNAM – FES Iztacala.
- Guevara, Y. & Macotela, S. (2000). Proceso de adquisición de habilidades académicas: una evaluación referida a criterio. *Revista Iberpsicología 2000: 5. 2, 4*, Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado el 20 de octubre de 2007, de <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-2/guevara/guevara.htm>
- Guevara, Y. & Macotela, S. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología, 36*, 255-277.
- Guevara, Y. & Macotela, S. (2005). *Escuela: Del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara, Y., Ortega, P. & Plancarte, P. (2001). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: UNAM – FES Iztacala.
- Harris, P. (2003). Children as readers. En: L. Makin, & C. Jones-Diaz. (Eds.). *Literacies in early childhood. Changing views. Challenging practice* (pp. 117-134). Sydney: MacLennan + Petty.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly, 39* (1), pp. 72-93.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, R. I. (2003). *Inventario de ejecución académica (IDEA)*. México: UNAM - Facultad de Psicología.
- Macotela, S., Cortés, L. & García, M. (2002). Efectos del desarrollo de estrategias sobre la composición de textos narrativos en niños con dificultades en la escritura. *Perspectivas de la Psicología Experimental en México, 2*, 107-129.

- Macotela, S. & Soria, R. (1999). Efectos del modelamiento y la retroalimentación sobre la comprensión de textos en niños de primaria. En: G. Acle (Ed.). *Educación especial. Evaluación, intervención e investigación* (pp. 516-527). México: UNAM - FES Zaragoza.
- Mares, G., Guevara, Y. & Rueda, E. (1996). Modificación de las referencias orales y escritas a través de un entrenamiento en lectura. *Revista Interamericana de Psicología*, 30, 189-207.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J. & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40, 148-182.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S. & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41, 185-200.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- Poe, M. D., Burchinal, M. R., & Roberts, J. E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology*, 42, 315-332.
- 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.
- Reimers, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 11-69.
- Salsa, A. M. & Peralta, O. A. (2001). La 'lectura' de material ilustrado: una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3, 49- 56.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L. & Colton, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.
- Slavin, R. E. (2003). Cada niño, un lector: Éxito para todos. En: A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 303-317). Madrid: Alianza Editorial.
- Stahl, S. & Yaden, D. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades: work by the center for the improvement of early reading achievement. *The Elementary School Journal*, 105, 141-165.
- Vega, L. O. (1991). Proposición y prueba de un instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura. Tesis inédita de Maestría en Psicología Educativa. México: UNAM - Facultad de Psicología.
- Vega, L. O. (2006). Los años preescolares: Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En: L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (Eds.). *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: UNAM - Facultad de Psicología.
- Wallace, G., Larsen, S., & Elksnin, L. (1992). *Educational assessment of learning problems*. Austin, Texas: PRO-ED.