

Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura

Assessment of Knowledge Prior to Initial Reading Learning
Evaluation de savoirs préalables à l'apprentissage initial de lecture
Avaliação de conhecimentos prévios da aprendizagem inicial de leitura

Fecha de recepción: 7 DE DICIEMBRE DE 2009 / Fecha de aceptación: 13 DE ABRIL DE 2010
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por RITA FLÓREZ-ROMERO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA,
BOGOTÁ, COLOMBIA
rflorezr@unal.edu.co

NICOLÁS ARIAS-VELANDIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA,
BOGOTÁ, COLOMBIA
nariasv@gmail.com

Resumen

Este trabajo caracterizó rendimientos de niños de Bogotá y Chía en conocimiento de sonidos de la lengua, habilidad cognitivo motora, vocabulario, producción narrativa, desarrollo general y del lenguaje. Se evaluaron 491 niños con pruebas de los conocimientos mencionados. Los niños obtuvieron desempeños esperados y superiores para la edad en su nivel de desarrollo, intermedios en producción narrativa, y bajos en sonidos de la lengua y vocabulario. En escuelas de estratos socioeconómicos bajos, hubo rendimientos más bajos que los de otros estratos en varias áreas. Se relacionan los resultados con oportunidades de aprendizaje en los niños.

Palabras clave autor

Evaluación, aprendizaje inicial de la lectura, oportunidades de aprendizaje.

Palabras clave descriptor

Lectura elemental, aptitud de aprendizaje, escolares.

Transferencia a la práctica

A investigadores y educadores, se muestran las fortalezas y debilidades en los conocimientos previos a la lectura de los niños en diferentes escuelas de las ciudades de Bogotá y Chía. También se evidencian mejores caminos para evaluar confiablemente los conocimientos que los niños deben dominar en momentos anteriores al aprendizaje de la lectura convencional. Los resultados indican que deben realizarse programas que fortalezcan las prácticas educativas de conocimiento de sonidos de la lengua, de vocabulario y de usos complejos del lenguaje oral en escuelas de estratos socioeconómicos bajos para darles mayores oportunidades de aprendizaje a los niños.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Flórez-Romero, R. & Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 329-344.

Key words author

Assessment, Initial Reading Learning, Opportunities for Learning.

Key words plus

Elementary Reading, Learning Ability, School Children.

Abstract

This paper presents a characterization of the performance of children from Bogotá and Chía in knowledge of language and sounds, motor-cognitive skills, vocabulary, narrative production, general development and language development. 491 children were assessed with tests on the mentioned aspects. Children had intermediate and high scores in development scales in relation to their age, intermediate scores in narrative production and low scores in language sounds and vocabulary. In schools with lower socio-economic strata, lower levels of performance were achieved in many of the areas assessed. The results are believed to be related to the children's to learning opportunities.

Transfer to practice

Strengths and weaknesses on knowledge previous to reading in different schools in Bogotá and Chía are shown to educators and researchers. Also, better ways are shown to reliably assess the knowledge that children must have prior to initial reading learning in the conventional way. The results show that programs should be carried out that enhance educative practices for language sound knowledge, vocabulary and complex uses of spoken language in lower socio-economic strata schools, in order to give children better learning opportunities.

Mots clés auteur

Évaluation, apprentissage initial de la lecture, opportunités d'apprentissage.

Mots clés descripteur

Lecture élémentaire, apprentissage des compétences, école, la lecture à l'école.

Résumé

Ce travail a caractérisé le rendement d'enfants de Bogota et Chia dans les savoirs de sons de la langue, capacité cognitive motrice, vocabulaire, production narrative, développement général et du langage. 491 enfants ont été évalués avec des tests de savoirs mentionnés. Les enfants ont obtenu des résultats attendus et supérieurs à l'âge au niveau de développement, moyens en production narrative et bas en sons de la langue et vocabulaire. Dans des écoles de zones en pénurie il y a eu des rendements plus bas qu'ailleurs en plusieurs domaines. On établit une relation des résultats avec des opportunités d'apprentissage chez les enfants.

Transfert à la pratique

On montre aux chercheurs et enseignants les points forts et faibles dans les savoirs préalables à la lecture des enfants dans différentes écoles des villes de Bogotá et Chía. Des nouveaux chemins se font évidents pour l'évaluation fiable des connaissances que les enfants doivent maîtriser préalablement à l'apprentissage de la lecture conventionnelle. Les résultats montrent que des programmes vers le renforcement des pratiques éducatives de savoirs de sons de la langue, de vocabulaire et d'utilisations complexes de la langue orale doivent se réaliser dans des écoles de zones en pénurie pour leur donner meilleures opportunités d'apprentissage aux enfants.

Palavras-chave autor

Avaliação, aprendizagem inicial da leitura, oportunidades de aprendizagem.

Palavras-chave descritor

Leitura elementar, atitude de aprendizagem, escolares.

Resumo

Este trabalho caracterizou rendimentos de crianças de Bogotá e Chia no conhecimento de sons da língua, habilidade cognitiva motora, vocabulário, produção narrativa, desenvolvimento geral e da linguagem. Foram avaliadas 491 crianças com provas dos conhecimentos mencionados. As crianças obtiveram desempenhos esperados e superiores para a idade em seu nível de desenvolvimento, intermediários em produção narrativa e baixos em sons da língua e vocabulário. Nas escolas de faixas socioeconômicas baixas houve rendimentos mais baixos que os de outras faixas de renda em várias áreas. Os resultados são relacionados com as oportunidades de aprendizagem nas crianças.

Transferência à prática

As fortalezas e as debilidades das crianças de diferentes escolas das cidades de Bogotá e Chía, relacionados aos conhecimentos prévios à leitura, são apresentadas a pesquisadores e educadores. Também se evidenciam melhores caminhos para avaliar de forma confiável os conhecimentos que as crianças devem dominar em momentos anteriores à aprendizagem da leitura convencional. Os resultados indicam que se devem realizar programas que fortaleçam as práticas educativas de conhecimento de sons da língua, de vocabulário e de usos complexos da linguagem oral em escolas de faixas de renda socioeconômicas baixas, com o fim de dar maiores oportunidades de aprendizagem às crianças.

Introducción

El dominio de la lectura es esencial para el desarrollo integral de las personas. Las habilidades para leer son altamente valoradas para el desarrollo social y económico de las naciones, y para la inclusión social y económica de los individuos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2002). La lectura es importante, porque es una actividad comunicativa que permite la comunicación y aproximarse al mundo del conocimiento (Cuervo & Flórez, 2004). Entendemos lectura, de acuerdo con la postura de Philip B. Gough y William E. Tunmer (1986), como el conjunto inseparable de dos grandes procesos: la decodificación y la comprensión/interpretación de los mensajes escritos. La *decodificación* es el proceso de reconocimiento rápido de signos visuales y caracteres como representaciones de palabras o unidades lingüísticas. La *comprensión/interpretación* es el proceso por el cual las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan globalmente haciendo uso de estrategias de razonamiento de alto nivel.

La decodificación y la comprensión de la lectura surgen por medio de un aprendizaje que integra diversos conocimientos relacionados con el vocabulario, las inferencias, la comprensión del discurso, el conocimiento de las estructuras lingüísticas del idioma y el conocimiento de convenciones de lectura que logran los niños pequeños (McGuinness, 2005).

La lectura hábil y fluida tiene varios antecedentes que contribuyen al éxito en su aprendizaje, tanto en la comprensión como en la decodificación. Estos antecedentes o conocimientos previos son de dos tipos: los que contribuyen al reconocimiento por separado de la palabra impresa, que anteceden a la decodificación, y los que contribuyen a la identificación del significado en el conjunto de un texto, que anteceden a la comprensión (Scarborough, 2002).

Con respecto a este punto, Hollis Scarborough (2002) plantea una explicación del aprendizaje inicial de la lectura llamado la metáfora del lazo. En ese modelo, la conciencia fonológica (conocimiento explícito de unidades de sonido con valor lingüístico, como las sílabas y los fonemas), la decodificación (conocimiento de los principios sistemáticos de correspondencia entre fonema y grafema o principio alfabético) y el reconocimiento visual (de palabras que se hacen familiares y que pasan a asociarse también por significado o contexto) se entrelazan y conforman una cuerda más gruesa, cuya consistencia está garantizada pues al articularse estas habilidades se da un incremento en la automatización en el reconocimiento rápido de palabras o decodificación automatizada. De otra parte, el modelo también muestra un enlace entre el conocimiento del mundo (guiones, hechos, conceptos), el conocimiento del vocabulario, el conocimiento de las estructuras propias de la expresión verbal en la lengua (sintaxis, semántica, pragmática), el razonamiento verbal (inferencias, metáforas y otras formas de expresión no literal del significado en el lenguaje) y el conocimiento del contexto de la cultura escrita, al crecer conjuntamente conforman un lazo más grueso que tiene como efecto un incremento en las capacidades estratégicas propias del proceso de comprensión de la lectura.

Estos antecedentes cuando se enlazan crean un sistema de habilidades muy fuerte que puede autocompensarse, si alguna habilidad sufre un daño repentino. Sin embargo, si uno de estos antecedentes no consolida bien su aprendizaje, entonces puede perjudicar el aprendizaje de otros antecedentes más adelante. Esto último puede crear dificultades para leer en momentos posteriores (Scarborough, 2002).

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição

Este artículo reporta parte de los resultados del proyecto *Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en comprensión de lectura PROLECIN* – Primera fase, realizado con la financiación de la División de Investigaciones de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. En la investigación se caracterizaron los rendimientos de niños de Bogotá y Chía en conocimiento de sonidos de la lengua, habilidad cognitivo motora, vocabulario, producción narrativa, desarrollo general y del lenguaje. Se evaluaron 491 niños con pruebas de los conocimientos mencionados. Los resultados se relacionan con oportunidades de aprendizaje en los niños.

Lo anterior tiene como consecuencia que los niños deben tener oportunidades para consolidar el aprendizaje temprano de los antecedentes de la lectura convencional. Por este motivo, de todos los niños que han tenido un aprendizaje inicial exitoso de la lectura y la escritura, sólo entre el 5 y el 10% tienen problemas después en decodificación o comprensión lectora; y de los niños con problemas iniciales de lectura, entre el 65 y el 75% continúan siendo pobres lectores a lo largo de su tránsito por la escolarización (Scarborough, 2002). Deben entonces evitarse en estos momentos las pérdidas físicas, afectivas o de oportunidades de aprendizaje que creen un patrón débil de vinculación entre las distintas habilidades necesarias para la lectura (Wells, 1986).

Pero no basta entonces con evitar pérdidas: los niños deben acceder al conocimiento de la lengua escrita en condiciones de equidad (Ferreiro, 2002). Una garantía comprobada del acceso con equidad a estos conocimientos es la intervención temprana en el fortalecimiento de las habilidades y condiciones para el aprendizaje alfabético inicial antes de que el cerebro cierre sus períodos críticos de maduración (Pinker, 2001) y debe realizarse también en el marco de un ambiente emocional positivo que facilite y consolide este aprendizaje mediante experiencias enriquecidas (Flórez, Torrado & Arias, 2006).

En el mismo sentido, se plantea que las siguientes estrategias de intervención contribuyen a mejorar la comprensión y la decodificación en la lectura: (a) la identificación temprana de niños y niñas en riesgo, (b) el trabajo cooperativo en grupos pequeños para promover el aprendizaje y (c) el trabajo dirigido a promover los procesos explícitos de enseñanza-aprendizaje de la conciencia fonológica, del vocabulario receptivo y expresivo, y del lenguaje oral y abstracto (Slavin & Cheung, 2003).

Debido a algunos antecedentes y a las oportunidades de aprendizaje que han tenido, algunos niños y niñas aprenden a leer de manera muy eficiente y competente mientras que otros no lo hacen (August, 2002; Barrera & Jiménez, 2004; Flórez, Torrado & Arias, 2006; Scarborough, 2002; Snow, Burns & Griffin, 1998; Wasik & Bond, 2004). En Colombia esto se hace manifiesto en las bajas competencias en lectura que muestran los estudiantes cuando finalizan la escuela primaria, al parecer por venir desde la formación preescolar con pocas ocasiones para aprender el conjunto complejo de competencias para ser un buen lector (Pérez-Abril, 2003). A esto se suma la falta de oportunidades, debido a la carencia de recursos en las familias para dar al niño la oportunidad de estar en escenarios formales de educación inicial, ya que en este momento la mayoría de los niños colombianos suele asistir a un solo grado de educación inicial

antes de la escuela primaria (Ministerio de Educación Nacional, 1994) y solamente la ciudad de Bogotá cuenta con un sistema de jardines infantiles públicos que brindan posibilidades de trabajo en lectura y escritura durante la primera infancia (Secretaría de Educación del Distrito y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007).

En síntesis, los niños que llegan al primer grado de educación básica sin experiencias que son requisito para aprender a leer de manera eficiente, demuestran logros iniciales más bajos que los de sus pares cuyos antecedentes sociofamiliares han sido ricos en experiencias significativas de alfabetismo. Los niños que experimentan retrasos en el desarrollo de la comunicación, del habla y del lenguaje antes de entrar a la escuela pueden tener, entre otras, dificultades para utilizar el lenguaje para comunicar y para aprender (Cuervo & Flórez, 2004). ¿Qué posibles soluciones se han planteado a este problema en la realización de actividades directamente con los niños y con sus educadores?

En un estudio previo, Rita Flórez, María Adelaida Restrepo y Paula Schwanenflugel (2009) compararon los efectos de cuatro estrategias de intervención que combinaban distintas prácticas de promoción de los conocimientos alfabéticos iniciales en niños de jardines infantiles de estratos socioeconómicos bajos. Los resultados de este estudio mostraron que hubo mayores efectos en el aprendizaje de los niños en el grupo que tuvo actividades de todas las prácticas: lectura compartida, conocimiento de las letras, formación de ambientes alfabéticos significativos para el niño, fortalecimiento de los vínculos afectivos, aprendizaje de vocabulario nuevo, conciencia de los sonidos de la lengua o conciencia fonológica y trabajo en grupos pequeños. De otra parte, se evidenció la necesidad de que los educadores iniciales participantes fortalecieran su conocimiento de prácticas de conciencia fonológica, aprendizaje de vocabulario nuevo y utilización de manifestación del lenguaje con referencias abstractas, para poder fortalecer el crecimiento del aprendizaje que los niños tienen de la comprensión y la decodificación en la lectura (Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009).

En el mismo sentido, María Adelaida Restrepo (2003) mostró los efectos positivos de un programa de instrucción dirigida explícitamente al fortalecimiento de la conciencia fonológica, el aprendizaje de vocabulario nuevo y el uso de palabras y expresiones lingüísticas abstractas, sobre el crecimiento de las capacidades lectoras al finalizar el preescolar y al iniciar la escuela primaria en niños estadounidenses de clase media, niños estadounidenses hijos de familias hispanoparlantes y niños con trastornos en el desarrollo del lenguaje.

Con base en lo anterior, este estudio se interesa por caracterizar los conocimientos alfabéticos previos de base que han alcanzado los niños para consolidar su aprendizaje de la lectura convencional en el contexto de dos ciudades del centro de Colombia. Esos conocimientos son los siguientes (Restrepo, 2003; Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009):

1. *Bases del desarrollo general previo*: El desarrollo previo del niño en diferentes áreas mostrará que cuenta con las habilidades y capacidades esperadas para su edad y, por tanto, en el niño no hay problemas de desarrollo de la actividad que puedan incidir en el aprendizaje inicial de la lectura (Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón & Pérez, 2005).
2. *Bases del desarrollo lingüístico previo*: El desarrollo de la comprensión y emisión del lenguaje es uno de los campos en los cuales se basa el conocimiento posterior de la lectura y la escritura, porque éstas se convierten, precisamente, en manifestaciones de uso del lenguaje por otros medios distintos al lenguaje oral (McGuinness, 2005). Si hay un normal desarrollo en estas áreas, entonces no habrá problemas de interacciones básicas o del crecimiento biológico que interfieran con el aprendizaje inicial de la lectura (McGuinness, 2005).
3. *Habilidad cognitivo-motora de base*: Ésta muestra que esta actividad está muy anclada en el desarrollo pero invita al niño a conceptualizar y a hacer elaboraciones complejas de conceptos, lo cual ayuda a la comprensión y sirve para saber si el niño tiene habilidades de razonamiento consideradas dentro de los rangos normales (Restrepo, 2003).
4. *Conocimiento del vocabulario*: El conocimiento del vocabulario permite obtener pistas de los límites de palabra (en interacción con el conocimiento del punto siguiente) y permite darle al niño mayores recursos para la comprensión de los textos escritos (Schwanenflugel, Meisinger, Wisenbaker, Kuhn, Strauss & Morris, 2006).
5. *Conocimiento en el uso de sonidos que representan unidades lingüísticas*: Este conocimiento hace alusión al conocimiento de las unidades sonoras, de sus reglas de combinatoria, composición y segmentación en la lengua del niño. Esto le permitirá después delimitar unidades lingüísticas y entender las semejanzas y diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Éste se convierte en un avance para entender la decodificación lectora y es, de hecho, el principal predictor de desempeño futuro en la lectura (Mesa & Lara, 2009).

6. *Conocimiento del nombre y el sonido de las letras*: Éste es el conocimiento que al ligarse con el del punto anterior lleva al principio alfabético o descubrimiento de las reglas de correspondencia entre caracteres escritos y sonidos de la lengua, un hito importante que lleva al aprendizaje de la lectura convencional (Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009).

7. *Conocimiento de usos complejos del lenguaje oral*: El desarrollo de los usos complejos del lenguaje oral permite al niño relacionar las características y principales diferencias entre la forma del lenguaje oral y el lenguaje escrito. También permite al niño relacionar el contenido del lenguaje con campos específicos de conocimiento desde antes de dominar la lectura convencional, lo cual favorece el uso del lenguaje para aprender. A su vez, el uso del lenguaje para aprender llevará al niño a usar sus habilidades en lectura y escritura para todos los contenidos del aprendizaje escolar (Restrepo, 2003).

Además de las situaciones de inequidad en la educación inicial alfabética, porque hay muchas variaciones en el acceso a las oportunidades de aprendizaje en los niños (Ferreiro, 2002; Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009), también parecen darse diferencias en el aprendizaje inicial de la lectura en función de la pertenencia a diferentes grupos de población (Bialystok, Luk & Kwan, 2005; Halpern, Benbow, Geary, Gur, Hyde & Gernsbacher, 2007; Vlachos & Bonoti, 2006). Tal es el caso de las diferencias de género. En este sentido, un estudio de Filippos Vlachos y Fotini Bonoti (2006) con 210 niños griegos de 7 a 12 años, a quienes les administraron tareas de escritura espontánea, copia y dictado de la Batería Neuropsicológica Luria-Nebraska, encontró que en las habilidades evaluadas las puntuaciones altas se distribuyen entre niños y niñas y estas puntuaciones presentan menor variabilidad, mientras que en la mayoría de puntuaciones bajas suelen ubicarse solamente niños, con mayor variabilidad en sus puntuaciones. Esto indica una tendencia a un desempeño más alto en las niñas y menor en los niños en este tipo de habilidades.

En el mismo sentido, otras evidencias muestran que las diferencias de desempeño por género parecen repercutir en la educación posterior de hombres y mujeres. Diane F. Halpern, Camilla P. Benbow, David C. Geary, Ruben C. Gur, Janet Shibley Hyde y Morton Ann Gernsbacher (2007) revisan varios estudios previos sobre las diferencias entre hombres y mujeres que llegan a niveles de formación universitaria avanzada en matemáticas y ciencias, y encuentran que los estudiantes de estos niveles muestran en ocasiones diferencias de desempeño cuando se trata de niveles altos. También

concluye que los hombres suelen contar con mayor habilidad visoespacial que las mujeres y que las mujeres suelen contar con mayores habilidades verbales y discursivas que los hombres. Al parecer, estas diferencias suelen compensarse mutuamente y ayudar a las mujeres porque dichas habilidades verbales y discursivas son de gran ayuda para la escritura de artículos reportes de investigación que se requieren en niveles altos de formación científica (Halpern *et al.*, 2007).

Tanto el estudio de Filippou Vlachos y Fotini Bonoti (2006) como el de Diane F. Halpern, Camilla P. Benbow, David C. Geary, Ruben C. Gur, Janet Shibley Hyde y Morton Ann Gernsbacher (2007) coinciden en que si bien parece haber una disposición o preferencia entre hombres y mujeres por diferentes tipos de tareas, gran parte de esta disposición puede variar como efecto de las prácticas educativas y culturales en las cuales participan niños y niñas en la infancia temprana.

Este estudio indaga entonces cuál es el nivel de desempeño de un grupo de niños en diferentes instituciones educativas en Bogotá y Chía en conocimientos alfabéticos previos a la lectura convencional. Los aspectos indagados fueron: bases del desarrollo general previo, bases del desarrollo lingüístico previo, habilidad cognitivo-motora de base, conocimiento del vocabulario, conocimiento del uso de sonidos que representan diferentes unidades lingüísticas, conocimiento del nombre y el sonido de las letras y conocimiento de los usos complejos del lenguaje oral. Se indagan además posibles diferencias en las habilidades de los niños de acuerdo con variaciones en los siguientes factores:

- El estrato socioeconómico de su institución educativa: alto, medio y bajo.
- El género, entre niños y niñas.
- La ciudad de localización de la institución educativa: Bogotá o Chía.
- La práctica educativa específica con los niños: instituciones educativas participantes.

Los aspectos anteriores se comparan y se caracterizan por inscribirse en diferentes habilidades que el niño debe dominar para llegar a practicar la lectura convencional y por ser los factores que presentan mayores distancias en las oportunidades de aprendizaje de los niños que llevan a un acceso inequitativo al alfabetismo.

Alcances y limitaciones del estudio

Por sus objetivos y características, este estudio muestra evidencias concernientes a la tendencia media de los desempeños en los niños participantes y evidencias sobre el grado de variabilidad en la distribución en sus desempeños. También muestra evidencias sobre las diferencias de esas puntuaciones con respecto a variaciones en el estrato socioeconómico, el género y las prácticas educativas en las cuales participan los niños. En todo caso, este estudio no muestra evidencia sobre intervenciones específicas en este campo ni muestra relaciones causales entre las variables: solamente muestra relaciones entre las variaciones de factores y variaciones en los desempeños en los niños.

Método

Diseño y tipo de estudio

Éste es un estudio comparativo de las diferencias en las variables

habilidad cognitiva motora de base, desarrollo lingüístico de base y de los conocimientos sobre vocabulario, usos elaborados del lenguaje y procesamiento fonológico de acuerdo con los factores género del niño, estrato socioeconómico de la escuela en la que estudian,¹ ciudad de residencia y tipo de práctica educativa a la cual está expuesto. Para lograr esta comparación, evaluó a los participantes en un corte transversal en un solo momento.

Participantes

Participaron 491 niños de 4 a 7 años de edad ($x = 5,4$ años; $\delta = 0,66$ años), que cursaban el grado de transición (grado preescolar obligatorio antes de la entrada a la educación básica primaria en Colombia) en instituciones educativas de todos los estratos socioeconómicos de la ciudad de Bogotá y el municipio de Chía. El proyecto se desarrolló en 13 instituciones educativas diferentes, públicas y privadas, de estratos 1 a 6 en ambas ciudades. Las instituciones con los niños participantes fueron seleccionadas con base en su ubicación en estratos socioeconómicos considerados bajos (estrato socioeconómico de la escuela entre 1 y 2, con 2 escuelas en Bogotá y 3 en Chía), medios (estrato socioeconómico de la escuela entre 3 y 4, con 3 escuelas en Bogotá y 3 en Chía) y altos (estratos socioeconómicos de la escuela entre 5 y 6, con 2 escuelas en Bogotá). De los 491 participantes, el 54% corresponde a niñas y el 46%, a niños. La distribución de los participantes por edad y por estrato se muestra en la tabla 1.

Tabla 1
Porcentaje de niños participantes, según su edad y el estrato socioeconómico de la escuela

Edad del niño	Estrato de la escuela			Suma
	1 ó 2	3 ó 4	5 ó 6	
4	0,2	0,6	3,9	4,7
5	24,0	16,9	10,8	51,7
6	12,0	19,3	6,9	38,3
7	0,6	3,7	1,0	5,3
Suma	36,9	40,5	22,6	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Para indagar los conocimientos previos de los niños, se aplicaron las siguientes pruebas. Frente a cada una se señalan los aspectos evaluados.

1. *Prueba Wechsler de inteligencia para preescolares (WPPSI) en tareas de Ejecución Manual* (Wechsler, 1993), para indagar habilidad cognitivo motora de base.

2. *Prueba de Vocabulario* (basada en la subprueba de definición de palabras del WPPSI) (Wechsler, 1993), para evaluar conocimiento del vocabulario por medio de la capacidad para dar definiciones de una lista de palabras.

3. *Tamizaje de Desarrollo Battelle Screening* (Newborg, González-Criado & De La Cruz-López, 1996), para evaluar bases del desarrollo general previo.

¹ En Colombia, el estrato socioeconómico es una medida de los recursos e instalaciones de un lugar. En el caso de los colegios, tiene relación con el cobro de precios de matrícula de los estudiantes. Los colegios de estratos más altos (5 ó 6) reciben niños de familias con mayores ingresos y los de estratos más bajos (1 y 2) reciben generalmente niños de familias con menos recursos.

4. *Prueba de Procesamiento Fonológico de Lara, Serra y Aguilar (en elaboración)*, para evaluar el conocimiento del uso de sonidos que representan diferentes unidades lingüísticas. Adjunto a esta prueba hay un cuestionario de Conocimiento de nombre y sonido de las letras para indagar también esta habilidad.

5. *Escala de Lenguaje para Preescolares – 3, PLS-3* (Zimmerman, Steiner & Pond, 1992), para indagar bases del desarrollo lingüístico previo.

6. *Evaluación de la Producción Narrativa* (tarea adaptada del ítem 46 de Comunicación Expresiva de la Prueba PLS-3 con modelo de análisis de resultados tomado de Bayona & Flórez, 2006), para indagar algunos aspectos del conocimiento de los usos complejos del lenguaje oral.

Todas las pruebas anteriores fueron sometidas a cálculos de validez y confiabilidad, mediante cálculos del índice Alpha de Cronbach entre puntuaciones del ítem y puntuaciones generales, y a cálculos de correlaciones entre subescalas relacionadas e índices de discriminación y dificultad que están en proceso de elaboración para ser enviados a publicación.

Procedimiento

Los evaluadores fueron profesionales recién egresados y estudiantes de último semestre de fonoaudiología y psicología. Se entrenaron administrando las pruebas de este estudio a niños no participantes del jardín infantil de una universidad. Al final de este entrenamiento, a todos se les exigió demostrar competencia en la aplicación de las pruebas, mediante su aplicación bajo la observación de uno de los autores del estudio.

Los evaluadores fueron a las escuelas de los niños y les administraron allí las pruebas. Un coordinador de campo en cada escuela controló el tiempo, los turnos de evaluación de cada niño y la recopilación de datos de identificación de los niños evaluados.

Los niños participantes fueron evaluados en tiempos acordes con su calendario escolar: aquéllos de estratos socioeconómicos 1-4 se evaluaron en el segundo semestre del año escolar (calendario A) y los de estratos 5-6 en el primer semestre del año escolar (calendario B).²

Todos los instrumentos se aplicaron en evaluaciones individuales con cada niño participante. En cada sesión, el evaluador fue hasta el salón del niño,

le pidió a su maestra que le permitiera trabajar con él, lo llevó hasta un salón aparte y le contó al niño la actividad que realizarían. Luego, el evaluador aplicó todas las pruebas seleccionadas de acuerdo con las instrucciones consignadas en sus respectivos manuales, en un salón con tres o cuatro mesas distanciadas, y en cada una de ellas estaban un evaluador y un niño; a distancia, uno de los investigadores supervisaba la aplicación. Si el niño se cansaba al responderlas, se le dejaba regresar al salón y continuar la evaluación en la jornada siguiente. En caso contrario, se le administraron todas las pruebas. El tiempo de evaluación por niño en cada sesión tomó de 30 a 45 minutos por niño y nunca se realizó una sesión de evaluación de más de 45 minutos por niño.

Estrategias de análisis de la información

La información resultante de la aplicación de instrumentos se digitó en una base de datos previamente construida de acuerdo con las características de los ítems de las pruebas. La calidad de la digitación y su integridad fueron controladas para garantizar los análisis posteriores, al revisar al azar el 10% de los datos digitados.

Los resultados se analizaron con el paquete estadístico SPSS 15 for Windows®. Se analizaron los puntajes generales de los niños en las pruebas y las diferencias de medias, mediante la prueba t de Student en puntajes de todas las pruebas y sus subescalas entre estratos, entre niños y niñas, entre la ciudad de Bogotá D.C. y el municipio de Chía, y entre instituciones educativas.

Resultados

Este reporte de resultados expone los resultados generales de los rendimientos por cada prueba y luego los compara, de acuerdo con las características de género, estrato socioeconómico de la escuela, oferta de la escuela y municipio.

Desempeño general en las pruebas

En la escala de tamizaje de desarrollo Battelle Screening, los niños tuvieron en promedio puntajes medios esperados en las subescalas adaptativa ($x = 8,6$; $\delta = 3,2$), cognitiva ($x = 8,9$; $\delta = 4,6$), comunicativa ($x = 8,2$; $\delta = 3,9$), motora ($x = 9,0$; $\delta = 4,5$) y personal ($x = 9,3$; $\delta = 4,2$), con una gran variabilidad, de acuerdo con las desviaciones estándar de los puntajes de cada área.

En la prueba de comprensión y producción lingüística *Preschool Language Scale – 3 (PLS-3)*, la mayoría de los niños responde hábilmente los ítems de

² En el sistema educativo colombiano, los grados escolares cursados en el calendario A van de finales de enero a comienzos de diciembre del mismo año. Ese calendario suele aplicarse en las instituciones educativas públicas y en la mayoría de instituciones privadas. Algunas instituciones educativas privadas que tienen mayor costo en matrículas y que atienden niños de familias con mayores recursos socioeconómicos suelen operar en calendario B, en el cual los grados escolares comienzan a finales de septiembre y finalizan en junio del año siguiente.

Comprensión Auditiva que están cercanos a la competencia esperada en niños de seis años (adicionar y sustraer números hasta cinco), $x = 44,8$ y $\delta = 3,1$, y los de Comunicación Expresiva correspondientes a niños de cinco años cerca del sexto cumpleaños (usa palabras que expresan cantidad), $x = 43,8$ y $\delta = 4,7$. Los niños se ubican dentro de la competencia esperada, con una tendencia a tener puntajes mayores de los esperados para su edad en la subescala de Comunicación Expresiva.

En la realización de las subpruebas de ejecución manual, hay una tendencia a presentar altas ejecuciones en las pruebas de conformar figuras con rompecabezas de cuadrados, $x = 15,0$; $\delta = 4,2$. En dibujos ($x = 16,2$; $\delta = 6,0$), figuras ($x = 11,1$; $\delta = 4,1$) y laberintos ($x = 17,1$; $\delta = 7,0$), los niños tienden a obtener puntuaciones medias, con alta variabilidad en las dos últimas.

Los datos muestran que los niños, cuando deben definir palabras, tienen en general un rendimiento muy bajo con respecto a lo esperado: no alcanzan la mitad de las puntuaciones posibles. Además, hay una alta variabilidad en las puntuaciones alcanzadas por los niños en esta prueba, que hace que las puntuaciones oscilen entre 6,8 y 23,2 en las definiciones de palabras concretas, $x = 15,8$; $\delta = 8,3$ y entre 0 y 4 en las palabras con definiciones abstractas, $x = 1,9$; $\delta = 2,0$.

En esta prueba, se obtuvieron bajas puntuaciones de los niños en el análisis fonémico de palabras (correspondiente a la segmentación/síntesis de fonemas que conforman una palabra e identificación del primer fonema) ($x = 4,3$; $\delta = 2,5$), en el análisis intrasilábico (parear rimas, eliminar ataques, eliminar rimas y juicio de comparación de sonidos entre palabras distintas) ($x = 7,6$; $\delta = 4,0$) y en la identificación de sonidos correspondientes a cada letra –esta última con alta variabilidad entre los niños- ($x = 8,54$; $\delta = 9,3$). De otra parte, tenemos puntuaciones cercanas a la mitad de los puntajes posibles en la prueba en el nivel silábico de análisis de palabras (segmentación de palabras en sílabas, omisión de sílabas iniciales y omisión de sílabas finales) ($x = 7,5$; $\delta = 3,9$) y en la identificación de letras por su nombre convencional –que también presenta alta variabilidad en las puntuaciones- ($x = 16,2$; $\delta = 9,9$). En contraste, hay una tendencia a encontrar altas puntuaciones en memoria fonológica en todos los niños (repetición de pseudopalabras), aunque también con una gran variabilidad en las puntuaciones, $x = 33,1$; $\delta = 6,4$.

En la tarea de producción narrativa, la mayoría de los niños presenta puntuaciones altas en el componente de apreciación subjetiva ($x = 7,5$; $\delta = 2,4$), y puntuaciones medias en orientación ($x = 5,1$; $\delta = 6,4$), otros ($x = 4,5$; $\delta = 1,1$) y resolución ($x = 2,1$; $\delta = 0,9$).

Diferencias en el desempeño en las pruebas en función de las variables en la población

La ejecución en las distintas pruebas fue sometida a una comparación de medias para muestras independientes, mediante el estadístico *t* de Student para establecer si hay diferencias en relación con las variables de interés: estrato socioeconómico del colegio, ciudad, colegio y género del niño.

Diferencias entre estratos socioeconómicos del colegio

Hay diferencias significativas en los desempeños de toda la muestra correspondiente a los estratos uno y cinco, tal como se muestra en la tabla 16 (en todas sig. = 0,00). Se observan diferencias en la realización de apreciaciones subjetivas ($t = -6,2$), orientación ($t = 4,2$), acción complicante ($t = 7,2$) y resolución en la producción narrativa ($t = 7,0$), en las tareas de WPPSI correspondientes a las pruebas de ejecución manual de casa de los animales ($t = -3,7$), cuadrados ($t = -6,0$) y laberintos ($t = -4,0$). También hay diferencias significativas entre estos dos grupos en aspectos fonémicos ($t = -7,9$), silábicos ($t = -7,7$) e intrasilábicos ($t = -7,6$) del procesamiento fonológico, así como en memoria fonológica ($t = -5,8$), conocimiento de los sonidos de las letras ($t = -15,2$) y conocimiento del nombre de las letras en esta prueba ($t = -7,2$). También se presentan entre estos grupos diferencias muy marcadas en las puntuaciones totales de todas las escalas motora ($t = -7,8$), cognitiva ($t = -8,4$), comunicativa ($t = -7,7$) y personal – social ($t = -8,6$) de la prueba Screening de Desarrollo Battelle, así como en las puntuaciones finales en comprensión auditiva ($t = -8,2$) y comunicación expresiva ($t = 4,95$) de la Escala de Lenguaje para Preescolares – 3 (PLS-3). Estas diferencias son así mismo significativas en la prueba de vocabulario en palabras de referencia concreta ($t = -7,4$) y en palabras de referencia abstracta ($t = -15,3$).

Entre los estratos bajos y medios, hay diferencias significativas (sig = 0,0 en todas) en las siguientes áreas: casa de los animales ($t = -4,9$), cuadrados ($t = -5,2$), dibujos ($t = -3,2$), figuras ($t = -2,3$), laberintos (WPPSI) ($t = -3,8$), procesamiento silábico ($t = -8,5$), intrasilábico ($t = -8,4$), memoria fonológica ($t = -6,6$), conocimiento del nombre de las letras ($t = -13,64$), conocimiento del sonido de las letras ($t = -9,01$) (Prueba de Procesamiento Fonológico), resolución ($t = 2,5$) (evaluación de la producción narrativa) puntaje total de comprensión auditiva ($t = -9,6$), puntaje total de comunicación expresiva ($t = -6,2$) (PLS-3) y definición de palabras de referencia concreta ($t = -6,7$) (Prueba de Vocabulario).

Diferencias entre ciudades

Los niños en Chía tuvieron mejores rendimientos

que los de Bogotá en apreciación subjetiva de la producción narrativa, en memoria fonológica, en conocimiento de sonido de las letras, en vocabulario concreto y en vocabulario abstracto. En las demás, los niños de Bogotá obtuvieron mejores puntajes que los de Chía. En la tabla 2, se muestran las áreas que muestran diferencias significativas en los puntajes entre las dos ciudades.

Tabla 2
Diferencias significativas en el comportamiento de la muestra, de acuerdo con la ciudad de aplicación

		t de Student	Significancia (2 colas)
WPPSI (Prueba de habilidad cognitivo motora de base en preescolares)	Elaboración de rompecabezas de figuras en cuadrados	-2,6	0,0
	Elaboración de figuras con modelos	-7,1	0,0
Prueba de desarrollo por dimensiones Battelle (desarrollo general de base)	Dimensión adaptativa	-7,5	0,0
	Dimensión cognitiva	-28,7	0,0
	Dimensión comunicativa	-12,7	0,0
	Dimensión motora	-29,4	0,0
	Dimensión personal - social	-21,7	0,0
Prueba PLS-3 (desarrollo lingüístico de base)	Total subescala Comunicación Expresiva (emisión lingüística)	-2,4	0,0
Prueba de vocabulario (derivada a partir de ítems de subprueba de vocabulario de la prueba WPPSI)	Vocabulario abstracto	14,6	0,0
	Vocabulario concreto	3,6	0,0
Prueba de procesamiento fonológico (conocimiento y uso de sonidos que representan unidades lingüísticas)	Memoria fonológica (retención de pseudoplabras en corto término)	3,9	0,0
	Conocimiento del sonido de las letras (conocimiento del nombre convencional dado a las letras del alfabeto)	2,2	0,0
Tarea de producción narrativa (ítem 46 Comunicación Expresiva PLS-3)	Comentarios de juicios subjetivos sobre la historia	2,0	0,0

Diferencias por género

A este respecto, se hallaron diferencias significativas en los desempeños relacionados con el género en todos en las tareas de cuadrados ($t = -3,4$; $sig = 0,0$) y laberintos ($t = -3,7$; $sig = 0,0$) de WPPSI. En la tabla 3, se muestran las diferencias de puntajes entre los niños de 5 y 6 años, separándola para el caso de los niños y las niñas. Estos resultados muestran que las diferencias de nivel en las tareas se manifiestan en más áreas en las niñas que en los niños. Las diferencias de desempeños entre las edades de 5 y 6 años no abarcan muchas áreas.

Tabla 3
Diferencias entre los niños de 5 y 6 años, diferenciados por género

		t de Student	Significancia (2 colas)
Niñas	Prueba WPPSI (habilidad cognitivo motora de base): imitación de dibujos	-3,19	0,00
	Total subescala Comunicación Expresiva (emisión lingüística) - Prueba PLS-3 (desarrollo lingüístico de base)	-1,94	0,05
	Prueba de procesamiento fonológico (conocimiento de sonidos de la lengua y su delimitación de unidades lingüísticas): fonémico (identificación de fonemas).	-2,46	0,01
	Prueba de procesamiento fonológico (conocimiento de sonidos de la lengua y su delimitación de unidades lingüísticas): intrasilábico (identificación de unidades menores a la sílaba y mayores que el fonema).	-2,65	0,01
	Prueba de procesamiento fonológico (conocimiento de sonidos de la lengua y su delimitación de unidades lingüísticas): silábico (identificación sonora de sílabas).	-2,93	0,00
	Conocimiento del sonido que corresponde a cada letra (escala adjunta a la prueba de procesamiento fonológico).	-2,36	0,02
	Niños	Conocimiento del nombre convencional de las letras (escala adjunta a la prueba de procesamiento fonológico).	-2,47
Total subescala Comprensión Auditiva (comprensión lingüística) - Prueba PLS-3 (desarrollo lingüístico de base)		-2,11	0,04
Vocabulario concreto - Prueba de vocabulario (derivada a partir de items de subprueba de vocabulario de la prueba WPPSI)		-2,73	0,01

Síntesis de los resultados

En este estudio, los niños obtuvieron puntuaciones esperadas en pruebas de inteligencia y de desarrollo del lenguaje, a pesar de la alta variabilidad de las puntuaciones.

Los mismos niños obtuvieron puntuaciones promedio en la tarea de producción narrativa y puntuaciones altas en el aspecto acción complicante, que se refiere a comprender el conflicto que surge en la situación narrada. En contraste, los resultados de los niños en conocimiento de unidades sonoras que tienen valor lingüístico o procesamiento fonológico fueron bajos en todas las subescalas de la prueba, exceptuando la de memoria fonológica, que se evaluó mediante repetición de pseudopalabras.

La prueba de vocabulario para definir las palabras de la lista mostró bajos desempeños en general en todos los niños, así como también una alta variabilidad en sus niveles de respuesta.

Varios aspectos evaluados presentan diferencias más marcadas entre los estratos 1-2 y los demás estratos socioeconómicos. Estos resultados generalmente muestran resultados más deficientes en las pruebas de los ni-

ños en instituciones educativas de estratos más bajos.

Entre Bogotá y Chía, hay diferencias en los resultados de algunas áreas. Los niños en Chía tienen mejores puntajes en vocabulario, memoria fonológica (repetición de pseudopalabras) y conocimiento del sonido de las letras. Los niños en Bogotá tienen mejores puntajes en pruebas de ejecución manual de WPPSI (habilidad cognitivo motora de base) y en las áreas de desarrollo de la prueba Battelle Screening (dimensiones de desarrollo general de base).

Los niños suelen tener mejores puntajes que las niñas en las tareas de ejecución manual de WPPSI (habilidad cognitivo motora de base). Hay mayores diferencias entre los 5 y los 6 años de edad en las niñas en estas áreas y en la conciencia de los fonemas, de las unidades sonoras intrasilábicas y de conocimiento del nombre y el sonido de las letras. También presentan grandes diferencias en comprensión auditiva de la prueba PLS-3.

Discusión

De acuerdo con lo planteado por Gordon Wells (1986), los niños suelen seguir un patrón relativamente estricto en su desarrollo cognitivo y lingüístico básico, a pesar de la diferencia de sus entornos (Wells, 1986). Sin embargo, en otro tipo de habilidades, al promediar el cuarto o quinto año de edad, las diferencias de habilidad en distintos entornos se comienza a hacer más notoria, como también lo manifestó Gordon Wells (1986). Ése parece ser el caso de los resultados de las pruebas de procesamiento fonológico, vocabulario y de la tarea de producción narrativa en este estudio.

La prueba de procesamiento fonológico, que muestra evidencias del conocimiento del uso de patrones sonoros de la lengua para delimitar unidades lingüísticas, demanda conocimientos avanzados o con detalles cercanos a los conocimientos de la lectura convencional, de acuerdo con los resultados de Mesa & Lara (2009). Este aspecto y el conocimiento del nombre y el sonido de las letras pueden ser calificados, así lo plantea Hollis Scarborough (2002), como precursores directos del principio alfabético. Esto explicaría los dos tipos de resultados hallados en este aspecto: bajos rendimientos en general, menos en la repetición de pseudopalabras, que es una actividad todavía más anclada en el conocimiento de la oralidad y con la memoria sobre la actividad que se realiza en el momento, procesando información más directa y menos diferida en el tiempo de procesamiento, de acuerdo con Kyra Karmiloff y Annette Karmiloff-Smith (2005). Por ser un conocimiento avanzado, también es posible que en las ofertas de educación menos ricas no esté presente y no sea utilizada por el educador para llevar a los niños a aprender a leer y escribir (Flórez, Restrepo & Schwan-

enflugel, 2009).

De otra parte, en la narrativa, Kyra Karmiloff y Annette Karmiloff-Smith (2005) han mostrado que un detonante clave de su aprendizaje es la comprensión del punto central, nudo, acción complicante o conflicto planteado por la narración, que obliga a concebir los hechos de una narración de manera diferente. Específicamente, este punto parece estar en el núcleo de comprender el sentido de coherencia en las historias. Estos resultados muestran que la mayoría de niños ya dominan este punto, pero todavía están desarrollando otros aspectos de la narración, por lo cual se puede afirmar que los niños se encuentran en este punto en un nivel medio. Como sugerencia a futuras investigaciones, es importante saber con más detalle si los niños tienen, en la institución educativa o en el hogar, antecedentes que hayan favorecido este tipo de habilidades, o si algunas de ellas hacen parte del despliegue normal de su desarrollo avanzado del lenguaje. Así mismo, cobra importancia, y lo reiteran Silva y Lara (2009) en su trabajo, que se evalúen además dentro de este tipo de trabajos otros mecanismos relacionados con el crecimiento de las ideas sobre el sentido de cohesión en las narraciones en los niños.

Para el caso de la evaluación del vocabulario, puede haber varias explicaciones a los bajos rendimientos de los niños. Los resultados pueden reflejar en general un vocabulario muy limitado de los niños, porque en estudios anteriores como el de Rita Flórez, María Adelaida Restrepo & Paula Schwanenflugel (2009) se muestra que esta habilidad no es bien comprendida por los educadores iniciales. Sin embargo, también puede haber problemas en la forma de evaluación propuesta para este tipo de conocimientos en este estudio: puede tratarse, como plantean Gordon Wells (1986) y Catherine E. Snow, M. Susan Burns y Peg Griffin (1998), de una falla en la habilidad de dar definiciones, ya que, según estos autores, esta habilidad demanda el dominio de una forma particular de discurso autocontenido que solamente llega a ser dominado por muchos niños a los 7 u 8 años de edad (cf. Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). De acuerdo con esto, definir una serie de palabras implica conocer el vocabulario, pero también una forma de hablar para dar la definición o el concepto de algo utilizando otras palabras, lo cual es una actividad que no es propia de todos los contextos cotidianos de conversación. Deben entonces explorarse nuevas maneras de evaluar el vocabulario que contrasten estos hallazgos con las palabras dadas a definir.

Otro hallazgo de este estudio plantea que las diferencias en el nivel de conocimiento alfabético o en conocimientos asociados al alfabético desfavorecen a los niños de instituciones educativas de estrato socioeconómico bajo, como lo han encontrado tam-

bién Gordon Wells (1986) y Hollis Scarborough (2002). Sin embargo, de esto no se infiere que la condición socioeconómica sea el único factor que contribuye a esta distribución desigual del conocimiento: también puede deberse, como en los planteamientos de Basil Bernstein (1990), a que las ofertas educativas más pobres suelen ubicarse en las escuelas de estratos socioeconómicos más bajos, en los cuales hay niños de los cuales no se espera que surjan o lleguen a desempeñar un papel activo o importante en la sociedad. De esto pueden derivar profecías autocumplidas de bajo rendimiento en los niños de instituciones educativas de estratos bajos, que se reflejarían en prácticas educativas más pobres en la escuela, lo cual puede estar marcando las importantes diferencias que muestran los niños de este estudio en muchos aspectos en relación con este factor.

Es importante entonces anotar que, para estudios posteriores, se sugiere tener registros diferentes para las condiciones socioeconómicas (de la familia del niño o de la escuela) y otros factores no económicos de los antecedentes familiares y culturales de los niños, para dar cuenta más precisa de las variables del entorno con mayor incidencia en los rendimientos de los niños.

El surgimiento de diferencias en los entornos que afectan las prácticas educativas y, con ellas, varios desempeños de los niños en conocimientos previos a la lectura convencional también se manifiesta en el hallazgo de diferencias entre Bogotá y Chía. Los niños en Bogotá tuvieron mejores desempeños en conocimientos más procedimentales y analíticos, mientras que en Chía los niños obtuvieron mejores desempeños en conocimientos lingüísticos y alfabéticos. En el caso de ésta última, es posible que haya un mayor aprovechamiento de los conocimientos de los niños sobre el lenguaje oral para realizar actividades de aprendizaje del lenguaje escrito, como también señalaron Flórez, Restrepo & Schwanenflugel (2009).

Otro punto para destacar en este estudio muestra que en este momento de aprendizaje de los niños parece haber un punto sensible que privilegia el desarrollo de capacidades lingüísticas en las niñas. Según Christian Hederich-Martínez (2007), esto puede obedecer a procesos de diferenciación y privilegios de capacidad según género o estilos de las personas. En este mismo sentido, la relación entre el desempeño del niño o de la niña y la actividad que realizan con los profesores tiene un peso muy fuerte en el despliegue del aprendizaje que están alcanzando. En general, también los estudios de Filippou Vlachos y Fotini Bonoti (2006) y de Diane F. Halpern, Camilla P. Benbow, David C. Geary, Ruben C. Gur, Janet Shibley Hyde y Morton Ann Gernsbacher (2007) muestran mejores desempeños de las niñas y las mujeres en habilidades

discursivas en relación con la educación previa y el contexto.

De este estudio puede concluirse lo siguiente:

1. El desarrollo sigue la secuencia de su curso en los niños, a pesar de variaciones del contexto; en niños normales, es una buena base de soporte al aprendizaje de habilidades más específicas como el alfabetismo. Las variaciones están en el momento en que cada niño está alcanzando los logros fundamentales.
2. La falta de riqueza en las prácticas educativas, que parecen darse con mayor énfasis en los estratos bajos, no ha permitido que los niños desarrollen conocimientos o hitos clave de la decodificación lectora.
3. Los niños tienen conocimientos importantes sobre la narración de historias, en especial sobre su conflicto y el nivel de coherencia global. Es necesario indagar en un futuro también la evolución de estos niños en su comprensión de la cohesión en las narraciones.
4. El nivel de vocabulario mostrado por los niños es bajo, pero es necesario obtener evidencia de fuentes diferentes a la definición de palabras de una lista. Es necesario observar las estrategias que el niño utiliza para acceder al significado de palabras nuevas y cómo las comprende, aunque no las pueda decir o definir todavía.
5. El estrato socioeconómico es el factor que más diferencias suele mostrar en los rendimientos de los niños. Sin embargo, es necesario desligar los aspectos socioeconómicos de otros más ligados a las prácticas culturales en las cuales los niños participan para futuras investigaciones, con el fin de tener una evidencia más directa del factor que influye en los desempeños. Las diferencias relacionadas con la ciudad de la institución educativa refuerzan esta conclusión.

Agradecimientos

Los autores agradecen su colaboración en el análisis estadístico de los resultados a los psicólogos Edwar Hernández y Jaime Castro Martínez, y al psicólogo y aspirante a título de magister en neurociencias Pablo Reyes. Agradecen también a la profesora María Adelaida Restrepo por toda la retroalimentación conceptual en la elaboración de este trabajo, a la profesora Rosa Julia Guzmán-Rodríguez y su equipo de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana por facilitar el acceso y ayuda en la evaluación en las instituciones educativas del municipio de Chía y a todas las instituciones educativas participantes en este estudio por abrir sus puertas.

Sobre los autores

Rita Flórez-Romero es fonoaudióloga y magíster en lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Ha desarrollado programas de docencia, investigación y extensión en desarrollo del lenguaje, lectura y escritura en diversas poblaciones.

Nicolás Arias-Velandia es psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Ha trabajado en investigación y programas de intervención en desarrollo del lenguaje, alfabetismo inicial, evaluación en educación y diferencias individuales en educación.

Referencias

- August, D. (2002). *National literacy panel on the development of literacy among language minority children and youth*.
- Barrera, R. & Jiménez, R. T. (2004). *Literacy Practices for Latino Children*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education, NCBE.
- Bayona, C. & Flórez, R. (2006). *El lobo y las gallinas. Un estudio de las narrativas infantiles en instituciones con programas de innovación educativa*. Trabajo de grado inédito, Tesis para optar al título de Magíster en Lingüística con Énfasis en Sociolingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bialystok, E. Luk, G. & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read: Interactions among Language and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9 (1), 43-61.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (2004). El lenguaje en la educación. En Rita Flórez (ed.). *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica*, 13-26. Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. *Lecturas sobre lecturas*, 1, 28-38.
- Flórez, R., Restrepo, M. A. & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (1), 79-96.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función* (18), 15-44.
- Flórez, R., Torrado, M. C. & Arias, N. (2006). Leer en familia: horizonte conceptual. En Fundación para el Fomento de la Lectura, Fundalectura (ed.). *Leer en familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias*, 19-49. Bogotá: Editor.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.
- Halpern, D., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S. & Gernsbacher, R. (2007). The Science of Sex Differences in Science and Mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8 (1), 1-51.
- Hederich-Martínez, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión independencia - sensibilidad al medio. Aspectos socioculturales e implicaciones para la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Lara, M. F., Serra, M., Aguilar, M. & Flórez, R. (en elaboración). *Prueba de procesamiento fonológico*. Instrumento en elaboración y desarrollo.
- McGuinness, D. (2005). *Language Development and Learning to Read. The Scientific Study of How Language Development Affects Reading Skill*. Cambridge, Massachusetts: Bradford/MIT Press.
- Mesa, C. & Lara, M. F. (2009). *Contribución del procesamiento fonológico al aprendizaje inicial de la lectura*. Tesis inédita de la primera autora bajo la dirección de la segunda para aspirar al título de Magister en Educación, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Newborg, J., González-Criado, M. G. & De La Cruz López, M. V. (1996). *Inventario de desarrollo Battered*. Madrid: TEA Ediciones.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2002). *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la primera infancia*. México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE y Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Pérez-Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, ICFES.

- Pinker, S. (2001). Language Acquisition. En Lila Gleitman, Daniel Osherson & Mark Liberman (eds.). *An Invitation To Cognitive Science, 1: Language*, 1-41. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Restrepo, M. A. (2003). *PAVED for Success: A biliteracy program for bilingual children*. In Annual American Speech-Language-Hearing Association, ASHA, Conference.
- Scarborough, H. S. (2002). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, Theory, and Practice. En Susan B. Neuman & David K. Dickinson (eds.). *Handbook for Research in Early Literacy*. New York: Guilford Press.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P. & Morris, R. D. (2006, October/November/December). Becoming a Fluent and Automatic Reader in the Early Elementary School Years. *Reading Research Quarterly, 41* (4), 496-522.
- Secretaría de Educación del Distrito y Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2007). *Plan sectorial de educación*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Silva, L. E. & Lara, M. F. (2009). *Las habilidades orales como predictoras de la lectura*. Tesis inédita de la primera autora bajo la dirección de la segunda para aspirar al título de Magíster en Educación, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia.
- Slavin, R. E. & Cheung, A. (2003). *Effective Reading Programs for English Language Learners: a Best-Evidence Synthesis*. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk: CRESPAR/ Johns Hopkins University (Report 66).
- Snow, C.E, Burns, M.S. & Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Vlachos, F. & Bonoti, F. (2006). Explaining Age and Sex Differences in Children's Handwriting: a Neurobiological Approach. *European Journal of Developmental Psychology, 3* (2), 113-123.
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2004). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*, 243-250.
- Wells, G. (1986). *Learning through Interaction: The Study of Language Development*. London: Cambridge University Press.
- Wechsler, D. (1993). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI*. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G. & Pond, R. E. (1992). *Preschool Language Scale, PLS, 3*. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation.

