



# Habilidades lingüísticas de alfabetización emergente en preescolares con retraso del lenguaje: desarrollo, relaciones y predictores

## Linguistic abilities of emergent literacy of preschoolers with language delay: development, relations and predictors

Anahí Cervantes Luna\* y Lizbeth O. Vega Pérez\*\*

Instituto Nacional de Rehabilitación LGII\*

Universidad Nacional Autónoma de México\*\*

Citación | Cervantes-Luna, A. y Vega-Pérez, L. (2021). Habilidades lingüísticas de alfabetización emergente en preescolares con retraso del lenguaje: desarrollo, relaciones y predictores. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2), 189-200.

*Artículo recibido, 12-03-2021; aceptado, 25-05-2021; publicado 01-09-2021.*

### Resumen

Esta investigación evaluó la relación entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales (HLO) y escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE) de 64 niños preescolares (37 - 76 meses), con retraso del desarrollo del lenguaje (RL), de nivel socioeconómico medio - bajo, inscritos en escuelas oficiales de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Se empleó el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura [EPL] (Vega Pérez y Macotela Flores, 2007) y el Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial (Escamilla et al., 1996). Los niños mostraron un bajo nivel de desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica y de codificación semántica. Hubo correlaciones estadísticamente significativas ( $0.576, p .01$ ) entre las HLO y las HLE. El nivel de desarrollo de las HLO predice el desarrollo de las HLE de alfabetización emergente.

Palabras clave | habilidades lingüísticas, alfabetización emergente, preescolares, retraso del lenguaje, predictores

### Abstract

This investigation evaluated the relationship between the level of development of oral (HLO) and written (HLE) linguistic abilities of emergent literacy (AE) of sixty-four preschool- aged children (37 to 76 months) with language delay (RL). They were of middle - low socio - economic status and

\* Correspondencia: Servicio de Patología del Lenguaje, Instituto Nacional de Rehabilitación LGII. Ciudad de México, México. Calzada México-Xochimilco no.289, Col. Arenal de Guadalupe, Tlalpan, Ciudad de México, C.P.14389. Tel. 59 99 10 00, ext. 18217. Correspondencia: [acervantes@inr.gob.mx](mailto:acervantes@inr.gob.mx)

\*\*División de Investigación y Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

*Nota:* Este artículo se basa en la tesis completada por Cervantes Luna (2019). Los aspectos relativos a las habilidades lingüísticas escritas fueron publicados en Cervantes Luna y Vega Pérez (2019).

were enrolled in public schools from Mexico's city area. The instruments used were the Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura [EPLE] (Vega Pérez y Macotella Flores, 2007) and the Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial (Escamilla et al., 1996). Children showed lower level of development of phonological awareness and semantic codification abilities. There were statistically significant correlations (0.576,  $p .01$ ) between HLO and HLE. The level of development of HLO predicts the level of development of HLE of AE.

Keywords | linguistic abilities, emergent literacy, preschoolers, language delay, predictors

**E**l proceso evolutivo que el niño experimenta a través de sus actividades cotidianas de interacción social en relación al lenguaje escrito empieza a gestarse desde la edad preescolar. Este proceso, que eventualmente le permitirá adquirir la capacidad de leer y escribir de manera convencional, implica el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes respecto al lenguaje escrito, a los cuales se les denomina alfabetización emergente [AE] (Teale y Sulzby, 1992; Whitehurst y Lonigan, 1998).

El desarrollo de la AE está íntimamente relacionado con el desarrollo del lenguaje oral; en este sentido, las habilidades lingüísticas orales que permiten el procesamiento a nivel fonológico, léxico, semántico, sintáctico, y narrativo (Boudreau y Hedberg, 1999; Hay et al., 2007), influyen en diferentes etapas de la adquisición de la alfabetización, ya que permiten al niño decodificar (o reconocer palabras), y comprender las palabras y el texto (Whitehurst y Lonigan, 1998). De este modo, el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales (HLO) y escritas (HLE) sucede de manera simultánea y su influencia es recíproca (Dickinson y McCabe, 2001; Lonigan y Shanahan, 2009; Rugerío y Guevara, 2015).

Específicamente, la conciencia fonológica, la pronunciación, la comprensión y expresión verbal de oraciones, la habilidad narrativa, el conocimiento del vocabulario (léxico), la velocidad para nombrar objetos, la capacidad para definir palabras, así como el nivel de desarrollo gramatical, son HLO relacionadas con el desarrollo de la AE y consideradas precursoras y predictoras de la alfabetización convencional (Beltrán Llera et al., 2006; Guarneros Reyes, 2013; Lizama García et al., 2013; Lonigan y Shanahan, 2009).

La conciencia fonológica, que se refiere a la "habilidad para detectar, manipular, o analizar los aspectos auditivos del lenguaje hablado" (Lonigan y Shanahan, 2009, p. 3), se relaciona con la capacidad para codificar y decodificar el lenguaje escrito ya que facilita la discriminación de sonidos y, por tanto, la identificación de los fonemas, las sílabas, las palabras y oraciones.

A su vez, el vocabulario y las habilidades gramaticales y semánticas proporcionan al niño recursos para comprender, interpretar y expresar el lenguaje, establecer inferencias y relaciones de significado a partir de la información para generar sentido, posibilitando el entendimiento (Boudreau y Hedberg, 1999; Dickinson y McCabe, 2001; Whitehurst y Lonigan, 1998).

Por su parte, las HLE de AE influyen en el desarrollo del lenguaje oral (Guarneros Reyes, 2013; Puranik y Lonigan, 2012), al enriquecer el vocabulario, la elaboración de redes semánticas y el conocimiento de diversas estructuras gramaticales.

Esta relación explica el motivo por el cual la existencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje oral (RL) afecta al desarrollo del lenguaje escrito ya que los niños que presentan alteraciones en su desarrollo lingüístico tienen dificultades para comprender, expresar y emplear los diferentes componentes del lenguaje (Reyes y De Barbieri, 2018; van Weerdenburg et al., 2009), lo cual afecta su ha-

bilidad para codificar, decodificar y comprender la información contenida en el texto (Boudreau y Hedberg, 1999), poniéndolos en riesgo académico al iniciar el aprendizaje convencional del lenguaje escrito (Cabell et al., 2010; Reyes y De Barbieri, 2018), y explica el creciente interés por investigar si la existencia de un RL afecta asimismo al desarrollo de la AE.

En este sentido, se han hecho hallazgos interesantes. Por ejemplo, Puranik y Lonigan (2012) encontraron que los niños con RL presentan demora en el desarrollo de las habilidades de escritura tempranas en comparación con sus pares sin alteraciones, y que es posible detectar estas fallas desde antes de iniciar su enseñanza formal. A su vez, Pavelko et al. (2018) destacan que hay un desarrollo progresivo de las habilidades de conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, escritura de letras y del nombre y que, si bien la secuencia es similar a la de los niños con desarrollo normal del lenguaje, los niños con RL muestran un patrón de adquisición más lento. Por su parte, Boudreau y Hedberg (1999) coinciden en señalar que el desempeño de los niños preescolares con RL es más pobre que el de sus pares sin problemas de lenguaje, y sugieren que las dificultades que presentan abarcan múltiples habilidades tempranas de AE que se relacionan con la decodificación y la comprensión, como el conocimiento de la rima y las habilidades narrativas. Y Kaderavek y Sulzby (2000) refieren que los niños con RL, al narrar una historia, producen menos rasgos relacionados con las características lingüísticas morfosintácticas del lenguaje escrito. Mientras que estudios como el de Vega Pérez y Macotela Flores (2007), y el de Guarneros Reyes (2013), con niños preescolares mexicanos con desarrollo normal del lenguaje, describen el valor predictivo de las HLO para el desarrollo de las HLE de AE.

A pesar de lo referido previamente, aún hay pocos estudios relativos al desarrollo de la AE en la población mexicana que abarquen un amplio rango de edades de la etapa preescolar y que analicen conjuntamente varias HLO y HLE de AE, en niños con RL, lo cual justifica el interés de la presente investigación.

### **Propósito del presente estudio**

Los objetivos de este trabajo fueron: (a) describir el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso en el desarrollo del lenguaje oral, y (b) determinar qué relación existe entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas de alfabetización emergente.

## **Método**

### **Diseño de la investigación**

Se empleó un diseño no experimental, transeccional, correlacional.

### **Participantes**

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de sujetos tipo. Compuesta por 64 niños preescolares (37 - 76 meses), inscritos en escuelas oficiales de la zona metropolitana de la Ciudad de México, provenientes de familias de nivel socioeconómico medio bajo (M ingreso mensual = 5,945.31 pesos mexicanos, DE = 2,791.42), que acudieron al servicio de patología del lenguaje del Instituto Nacional de Rehabilitación LGII (INR LGII) de la Ciudad de México y fueron diagnosticados con un retraso del desarrollo del lenguaje, caracterizado por fallas en los componentes fonético, fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico y/o pragmático, que afectaban su competencia lingüística y/o comunicativa, de acuerdo a lo esperado para su edad (ver tabla 1).

Como parte de los requisitos de evaluación en dicho servicio, se realizó una audiometría completa por parte de un médico audiólogo, para garantizar una audición normal; se corroboró el nivel intelectual con la Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario - III (WPPSI- III), aplicada por psicólogos del servicio de psicología del INR LGII. Todos los niños tuvieron por los menos un coeficiente en rango de normalidad. Las investigadoras tuvieron acceso a los reportes de todos los estudios.

**Tabla 1***Características de la muestra*

Variable	Casos	Porcentaje
Sexo <sup>a</sup>		
Niños	46	72%
Niñas	18	28%
Diagnóstico <sup>a</sup>		
Retraso de lenguaje expresivo	35	55%
Retraso de lenguaje mixto	29	45%
Grado escolar <sup>a</sup>		
Primero	18	28%
Segundo	30	47%
Tercero	16	25%

*Nota.* <sup>a</sup>N = 64.

**Instrumentos y procedimiento**

Para evaluar las HLO de AE se aplicó el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura [EPLÉ] (Vega Pérez y Macotela Flores, 2007), el cual fue diseñado y validado para la población mexicana; valora varias habilidades lingüísticas orales relacionadas con la adquisición de la lectura y la escritura y puede emplearse como instrumento predictor de la ejecución de la lectoescritura (Abad Contreras, 2010).

Comprende subpruebas relativas a la conciencia fonológica: (a) pronunciación correcta de los sonidos del habla; (b) discriminación de sonidos verbales; (c) análisis y síntesis auditivos; y subpruebas relacionadas con la codificación semántica: (d) reconocimiento de nombres ante la presentación de láminas; (e) seguimiento de instrucciones; (f) conocimiento del significado de las palabras; (g) sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; (h) repetición de un cuento; (i) diferencia entre dibujo y texto; (j) expresión espontánea. El puntaje por subprueba y el total se convierten a porcentajes de tal forma que el puntaje máximo posible en cada caso es de 100% (Vega Pérez y Macotela Flores, 2007).

Cuenta con una confiabilidad alfa de Cronbach para todas las subpruebas por arriba de 0.82, y validez de constructo (de cada subprueba del EPLÉ con el puntaje total de la escala) determinada por medio de los coeficientes de correlación de Spearman, los cuales son significativos al .001, excepto la subprueba de seguimiento de instrucciones. Cuenta con validez de criterio predictiva con el Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial (Escamilla et al., 1996): las correlaciones son significativas al .001 para la mayoría de las pruebas (Abad Contreras, 2010).

Para evaluar las HLE de AE se utilizó el Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial [IOLLI] (Escamilla et al., 1996). Consta de las subpruebas: (a) identificación de letras; (b) conceptos del texto impreso; (c) prueba de palabras; (d) dictado; (e) muestra de escritura; (f) escritura de vocabulario; y (g) lectura (la cual no se aplicó en este estudio). El puntaje máximo total, si el niño no escribe nada, es de 163.

Las subpruebas cuentan con una confiabilidad alfa de Cronbach de 0.69 a 0.97, y una validez concurrente con el Aprenda Norm- Referenced Spanish Reading Achievement Test de 0.53 y 0.51 (Escamilla et al., 1996).

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera individual en dos sesiones de aproximadamente 30 minutos, en presencia del padre o tutor.

## Resultados

### Habilidades lingüísticas orales y escritas de alfabetización emergente

Con respecto a las HLO, el porcentaje promedio total obtenido por la muestra en el Instrumento EPLE fue de 26% (mínimo 4- máximo 61), muy por debajo del 100% esperado. Específicamente, se encontró un desempeño globalmente bajo en las habilidades relativas a la conciencia fonológica y a la codificación semántica (ver tabla 2); sólo las subpruebas de seguimiento de instrucciones y de diferencia entre dibujo y texto alcanzaron un porcentaje promedio mayor al 50%.

**Tabla 2**

#### *Habilidades lingüísticas de la muestra total*

	Porcentaje promedio	Mín / Max <sup>a</sup>
Habilidades lingüísticas orales		
Conciencia fonológica		
Pronunciación correcta de los sonidos del habla	11	0/53
Discriminación de sonidos verbales	34	0/80
Análisis y síntesis auditivos	16	0/80
Codificación semántica		
Reconocimiento de nombres ante la presentación de láminas	26	0/80
Seguimiento de instrucciones	83	20/100
Conocimiento del significado de las palabras	14	0/50
Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	8	0/30
Repetición de un cuento	14	0/60
Diferencia entre dibujo y texto	59	0/100
Expresión espontánea	39	0/90
EPLE Total	26	4/61
Habilidades lingüísticas escritas		
IOLLI Total	11	1/59

*Nota.* N = 64. <sup>a</sup> Estos datos corresponden al porcentaje promedio total, porcentaje mínimo y máximo, obtenidos por la muestra en su conjunto para cada uno de los aspectos evaluados.

De las habilidades de conciencia fonológica, las que tuvieron un puntaje más bajo fueron la *pronunciación correcta de los sonidos del habla*, que valora la capacidad de pronunciar correctamente los fonemas, y la capacidad de *análisis y síntesis auditivos* de los sonidos del lenguaje, relacionada con la habilidad para percibir y discriminar dichos sonidos, para segmentar una palabra en sus sílabas correspondientes, o para integrar las sílabas en una palabra. Los niños mostraron fallas articulatorias como omisión, sustitución, adición, e incluso distorsión completa de la palabra (por ejemplo: *mbefosa* en vez de *mariposa*; *so* en vez de *payaso*; *todo* en vez de *toro*), y fallas en el análisis y la síntesis de sonidos verbales.

En la subprueba de *discriminación de sonidos verbales* los niños también tuvieron dificultades importantes para determinar si los pares de palabras (como *día – tía*, *pata – bata*, *paleta – paleta*) que se les presentaron oralmente eran iguales o diferentes.

Con respecto a las habilidades de codificación semántica, la habilidad que tuvo el porcentaje promedio más bajo, con apenas un 8% de respuestas correctas, correspondió a *sinónimos*, *antónimos* y *palabras supraordinadas*; estas subpruebas se relacionan con el desarrollo de los conceptos y la capacidad del niño para extraer significados a través de las palabras y establecer relaciones entre éstos. Los niños manifestaron problemas para identificar las características relevantes, así como para establecer relaciones entre las palabras, generalizaciones y categorizaciones (por ejemplo, a la pregunta *¿Qué es lo contrario de gordo?*, la respuesta fue *gordo*; *¿En qué se parecen un perro, un gato y un ratón?*, la respuesta fue *un ratón y una vaca*).

También se observó un pobre desempeño de los niños en las subpruebas de *conocimiento del significado de las palabras* y en el *reconocimiento de nombres ante la presentación de láminas*, las cuales se relacionan con el desarrollo del vocabulario. En estas subpruebas los niños mostraron fallas, o incluso incapacidad, para nombrar los objetos comunes presentados en una lámina (por ejemplo, *ventana*, *televisión*, *lámpara*, *mesa*, etc.); también tuvieron dificultades para explicar el significado de diversas palabras (por ejemplo, a la pregunta *¿Qué es una casa?*, no hubo respuesta; *¿Qué es un lápiz?*, la respuesta fue *ajámpiz*), y/o sus respuestas llegaron a ser ininteligibles.

Se encontró un bajo nivel de desarrollo de sus habilidades narrativas, tanto en la subprueba de *expresión espontánea* como en la *repetición de un cuento*; presentaron defectos en la secuenciación de las ideas, y para captar las ideas principales y los detalles, un vocabulario reducido en número y diversidad, con alteraciones gramaticales tales como la omisión y/o el uso inadecuado de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, pronombres y palabras relacionales, los cuales son necesarios para mantener la coherencia y la cohesión del discurso, así como para hacerlo comprensible, al proporcionar información suficiente y pertinente, como se aprecia en los ejemplos mostrados en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Habilidades narrativas*

Edad	Diagnóstico	Repetición de un cuento <sup>a</sup>
56 meses	Retraso de lenguaje expresivo	A... pelo...suela, omín... Traducción: A... ¿Perro?... ¿Escuela?, ¿dormir?...
48 meses	Retraso de lenguaje mixto	Un un coles, coles... ese ese mi mi... una mamá y una papá y una cala y una tía. Una vez un... mamá y una papá ide y una casa y uno hija y una hijo y es? etc.... e una niña, no sé... no... no imás filos...

*Nota.* N = 64. <sup>a</sup>El cuento es: Héctor tiene un osito de peluche. El osito se llama Padi. Es negro y pequeño. Héctor lo quiere mucho. A veces lo lleva a la escuela y todas las noches duerme con él ? = respuesta ininteligible.

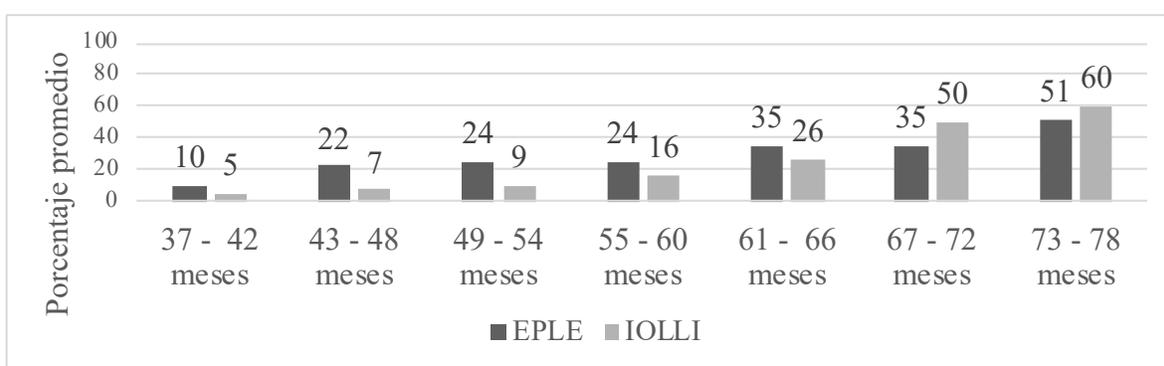
Las únicas habilidades en las cuales se obtuvo un desempeño por arriba del 50% fueron el *seguimiento de instrucciones*, que se relaciona con la comprensión del lenguaje, y en el conocimiento del niño acerca de los convencionalismos del lenguaje escrito, valorado a partir de la capacidad para distinguir la *diferencia entre dibujo y texto*.

Para las HLE, evaluadas con el IOLLI (Escamilla et al., 1996), la muestra alcanzó un porcentaje promedio total de 11% (mínimo 1- máximo 59) (ver tabla 2), que corresponde a un puntaje promedio total de 19 ( $DE = 21.5$ , mínimo 1- máximo 98). Para una descripción detallada de los hallazgos consultar Cervantes Luna y Vega Pérez (2019).

Se observó un incremento paulatino de las HLO y las HLE totales de alfabetización emergente al aumentar la edad (ver figura 1).

**Figura 1**

*Desarrollo de las habilidades lingüísticas de alfabetización emergente*



*Nota.* Esta figura muestra el puntaje total promedio, convertido a porcentaje, obtenido en el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura [EPL] (Vega Pérez y Macotela Flores, 2007), y en el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial [IOLLI] (Escamilla et al., 1996), por grupo de edad..

### Correlaciones entre las HLO y las HLE

Se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson entre el puntaje total de las HLO y las HLE, el cual fue significativo ( $0.576, p .01$ ). En la tabla 4 se muestran las correlaciones específicas encontradas.

**Tabla 4**

*Correlaciones entre HLO y HLE de alfabetización emergente*

HLO <sup>a</sup>	Subprueba	HLE <sup>b</sup>
Conciencia fonológica	Discriminación de sonidos verbales	.307*
	Análisis y síntesis auditivos	.621**
Codificación semántica	Reconocimiento de nombres ante la presentación de láminas	.504**
	Conocimiento del significado de las palabras	.513**
	Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	.419**
	Repetición de un cuento	.358**
	Diferencia entre dibujo y texto	.264*
	Expresión espontánea	.399**

*Nota.* <sup>a</sup> Habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente. <sup>b</sup> Puntaje total obtenido en el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial.

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

### Predictores lingüísticos orales de alfabetización emergente

Con el fin de analizar la contribución de las HLO al nivel de desarrollo de las HLE se realizó un análisis de regresión múltiple empleando el método stepwise, incluyendo como variables predictoras a las HLO y como variable dependiente al puntaje promedio total de las HLE (ver tabla 5).

**Tabla 5**

*Predictores de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente*

Variable	Modelo 2		
	Modelo 1	2	IC 95%
Constante	9.589***	5.036	[-1.3999, 11.471]
Análisis y síntesis auditivos	.621**	.491**	[ 1.201, 3.220]
Reconocimiento de nombres ante la presentación de láminas		.253*	[ .278, 4.624]
R <sup>2</sup>	0.385	0.433	
F	38.861***	23.256***	
ΔR <sup>2</sup>		0.047	
ΔF		5.089*	

Nota. N = 64. IC = Intervalo de confianza. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

En el primer paso se incluyó la variable *análisis y síntesis auditivos*, que explicó un 38% de la varianza del nivel de desarrollo de las HLE,  $R^2 = .385$ ,  $F(1, 62) = 38.861$ ,  $p < .001$ . En el segundo paso se añadió la variable de *reconocimiento de nombres ante la presentación de láminas*; ambos predictores explicaron un 43% de la varianza del nivel de desarrollo de las HLE de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje,  $R^2 = .433$ ,  $F(2, 61) = 23.256$ ,  $p < .001$ .

Al añadir la variable reconocimiento de nombres ante la presentación de láminas a la ecuación de regresión, se encontró un incremento en la  $R^2$  de .047,  $F(1, 61) = 5.089$ ,  $p < .05$ . Ambos predictores fueron confiables: análisis y síntesis auditivos, que explicó el 17% de la varianza,  $t = 4.379$ ,  $p < .001$ , y reconocimiento de nombres ante la presentación de láminas, que explicó el 4%,  $t = 2.256$ ,  $p < .05$ .

### Discusión

Los resultados mostraron que los niños preescolares con RL han adquirido HLO y HLE de AE que progresaron conforme aumentó su edad, de manera similar a lo observado en niños preescolares con desarrollo normal del lenguaje (Guarneros Reyes, 2013; Vega Pérez y Macotela Flores, 2007).

Con respecto a las HLO de AE, se encontró un bajo nivel de desarrollo, tanto de las habilidades de conciencia fonológica como de codificación semántica, lo cual concuerda con lo reportado por otros investigadores (Aguilar-Mediavilla et al., 2014; Boudreau y Hedberg, 1999; Pavelko et al., 2018), y puede atribuirse a las anomalías lingüísticas en los diversos componentes (fonológico, léxico, semántico y gramatical) que presentan estos niños (Reyes y De Barbieri, 2018; van Weerdenburg et al., 2009).

En referencia a las habilidades de conciencia fonológica, los niños tuvieron fallas para producir, discriminar y analizar los sonidos del lenguaje, necesarios para la identificación de los sonidos de las letras, las sílabas y las palabras. Con respecto a las habilidades de codificación semántica, presentaron pobreza en el desarrollo del vocabulario y los conceptos verbales, así como en su capacidad para comprender y expresar ideas, y establecer relaciones de significado.

Estos hallazgos tienen implicaciones para el desarrollo del lenguaje escrito ya que las habilidades de conciencia fonológica, que abarcan la capacidad de analizar, discriminar y manipular elementos sonoros del lenguaje (sonidos, sílabas y palabras), son necesarias para que el niño adquiera conciencia y comprenda la relación entre el sonido y la letra, lo cual le permitirá el aprendizaje del código grafo-fonémico y el entendimiento de cómo las letras se combinan para formar palabras. Por esta causa, estas habilidades son cruciales para que el niño pueda traducir las letras a sonidos y explica el motivo por el cual las dificultades que éste tiene para analizar, discriminar y manipular los sonidos afectará su competencia para establecer la correspondencia entre el sonido y la letra, entorpeciendo su capacidad para deletrear, codificar y decodificar el lenguaje escrito, por lo que su efecto sería más evidente al inicio de la alfabetización convencional, cuando se está aprendiendo el código alfabético.

A su vez, el pobre desarrollo de las habilidades de codificación semántica impactará en el desarrollo integral del lenguaje escrito al dificultar la habilidad del niño para analizar, interpretar e integrar la información y para elaborar redes conceptuales a partir de las pistas fonológicas, semánticas, morfosintácticas y del discurso que ofrece el texto (Boudreau y Hedberg, 1999; Reyes y De Barbieri, 2018), todo lo cual es necesario para generar significado y, por tanto, para comprender.

Es de destacar que estas dificultades se observan desde antes del inicio de la alfabetización convencional; los niños, muy probablemente como consecuencia del RL que presentan, empiezan a tener atraso en el desarrollo de las HLO de AE que son cruciales no solo para el propio desarrollo del lenguaje oral, sino que también tienen un efecto en el desarrollo de las HLE de AE, avalando el desarrollo simultáneo, la estrecha relación y la influencia que existe entre las HLO y las HLE (Dickinson y McCabe, 2001; Lonigan y Shanahan, 2009; Rugerio y Guevara, 2015).

El que las habilidades de conciencia fonológica (representada por la subprueba de *análisis y síntesis auditivos*), y de codificación semántica (representada por la subprueba de *recuperación de nombres ante la presentación de láminas*), fueran predictores estadísticamente significativos del nivel de desarrollo de las HLE de AE de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje (ver tabla 5), indica que los niños con mayor habilidad para analizar y sintetizar los sonidos del lenguaje, y con un mejor desarrollo del vocabulario, tuvieron mejor desarrollo de sus HLE de AE. Este hallazgo coincide con otros estudios realizados con niños con RL (Aguilar-Mediavilla et al., 2014; Fricke et al., 2016), y con niños sin alteraciones del lenguaje (Guarneros Reyes, 2013; Vega Pérez y Macotela Flores, 2007). Se explica que estas HLO sean predictoras de las HLE de AE en niños con y sin RL porque se relacionan con la identificación, análisis y discriminación de los sonidos del lenguaje, y con desarrollo del vocabulario y los conceptos verbales, indispensables, por una parte, para la adquisición del código grafo-fonémico y, por tanto, para la codificación y decodificación del lenguaje escrito, y por otra parte, para la generación de relaciones de significado a partir de las palabras y del discurso escrito, lo cual permite la comprensión.

## Limitaciones

El puntaje obtenido en el instrumento EPLE se vio afectado por las fallas lingüísticas, a veces severas, mostradas por los niños evaluados, ya fuera por ausencia de respuesta, expresión verbal a veces muy limitada (algunas palabras), e incluso respuestas difícilmente inteligibles y/o ininteligibles, o por fallas en la capacidad de los mismos para comprender indicaciones.

Por otra parte, no se contó con una representación amplia para el grupo de 67 a 72 meses, que constó únicamente de niños con retraso de lenguaje expresivo, ni en el de 73 a 78 meses, que estuvo conformado sólo por dos niños.

## Conclusión

Se observó un desarrollo paralelo, y que aumenta conforme se incrementa la edad, entre las HLO y las HLE de AE de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje.

Existe una relación entre el nivel de desarrollo de las HLO y las HLE. El nivel de desarrollo del lenguaje oral tiene un valor predictivo para el desarrollo de las HLE de AE, de tal forma que la presencia de un retraso del lenguaje constituye un factor de riesgo para el desarrollo del lenguaje escrito, incluso antes de iniciar su enseñanza formal.

Es posible la identificación de alteraciones en las HLO y las HLE de AE desde la etapa preescolar, permitiendo su detección y atención temprana, posibilitando así la prevención de problemas en el desarrollo del lenguaje escrito al iniciar la enseñanza convencional, así como los efectos negativos del fracaso escolar, lo cual es de sumo interés en el ámbito educativo.

---

## Referencias

- Abad Contreras, S. G. (2010). *Obtención de indicadores de validez y confiabilidad del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL)* (Publicación No. 000658705) [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. [Tesiunam.dgb.unam.mx](http://Tesiunam.dgb.unam.mx)
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., Rigo-Carratalà, E., y Adrover-Roig, D. (2014). Early preschool processing abilities predict subsequent reading outcomes in bilingual spanish-catalan children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 50, 19-35. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.03.003>
- Beltrán Llera, J., López Escribano, C., y Rodríguez Quintana, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández, y V. Moreno (Eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica: Vol. 2*. Lingüística y evaluación del lenguaje (pp. 18-26).
- Boudreau, D. M., y Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech Language Pathology*, 8(3), 246-260. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0803.249>
- Cabell, S. Q., Lomax, R. G., Justice, L. M., Breit - Smith, A., Skibbe, L. E., y McGinty, A. S. (2010). Emergent literacy profiles of preschool-age children with specific language impairment.

- International Journal of Speech - Language Pathology*, 12(6), 472-482. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.492874>
- Cervantes Luna, A. (2019). *Predictores de alfabetización emergente en niños preescolares con retraso del lenguaje* (Publicación No. 000793710) [Disertación doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. [Tesiunam.dgb.unam.mx](http://Tesiunam.dgb.unam.mx)
- Cervantes Luna, A. y Vega Pérez, L. O. (2019). Alfabetización emergente en niños preescolares con retraso en el desarrollo del lenguaje. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 341-352.
- Dickinson, D. K, y McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports or early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Escamilla, K., Andrade, A. M., Basurto, A. G.M., y Ruiz, O.A. (1996). *Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text*. Heinemann.
- Fricke, S., Szczerbinski, M., Fox - Boyer, A., y Stackhouse, J. (2016). Preschool predictors of early literacy acquisition in German-speaking children. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 29-53. <https://doi.org/10.1002/rrq.116>
- Guarneros Reyes, E. (2013). *Análisis del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares* (Publicación No. 000715042) [Disertación doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. [Tesiunam.dgb.unam.mx](http://Tesiunam.dgb.unam.mx)
- Hay, I., Elias, G., Fielding-Barnsley, R., Homel, R., y Freiberg, K. (2007). Language delays, reading delays, and learning difficulties: interactive elements requiring multidimensional programming. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 400-409. <https://doi.org/10.1177/00222194070400050301>
- Kaderavek, J. N., y Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4301.34>
- Lizama García, I., Ramírez González, D., Rebolledo Guerra, Y., Saa Ulloa, D., y Sepúlveda Garrido, Y. (2013). *Precursores de lectura en un grupo de preescolares de kinder con TEL*. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/116841>
- Lonigan, C. J., y Shanahan, T. (2009). *Executive summary. Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Pavelko, S. L., Lieberman, R. J., Schwartz, J., y Hahs-Vaughn, D. (2018). The contributions of phonological awareness, alphabet knowledge, and letter writing to name writing in children with specific language impairment and typically developing children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(1), 166-180. [https://doi.org/10.1044/2017\\_AJSLP-17-0084](https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0084)
- Puranik, C. S. y Lonigan, C. J. (2012). Early writing deficits in preschoolers with oral language difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 179-190. <https://doi.org/10.1177/0022219411423423>
- Reyes, M. A., y De Barbieri, Z. (2018). Habilidades lingüísticas y decodificación en niños con Trastorno Específico del Lenguaje con y sin dificultades de comprensión lectora. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 17, 1-11. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2018.51641>

- Ruggerio, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización emergente y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. [https://doi:10.18239/ocnos\\_2015.13.02](https://doi:10.18239/ocnos_2015.13.02)
- Teale, W., y Sulzby, E. (1992). *Emergent Literacy. Writing and reading*. Ablex Publishing Corporation.
- van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., van Balkom, H., y Bosman, A. (2009). Cognitive and linguistic precursors to early literacy achievement in children with specific language impairment. *Scientific Studies of Reading*, 13(6), 484-507. <https://doi.org/10.1080/10888430903162936>
- Vega Pérez, L. O. y Macotela Flores, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Whitehurst, G. J., y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.2307/1132208>