

ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN NIÑOS PREESCOLARES CON RETRASO EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Emergent literacy abilities in preschoolers with language delay

Anahí Cervantes Luna* y Lizbeth Obdulia Vega Pérez**

*Instituto Nacional de Rehabilitación¹

**Universidad Nacional Autónoma de México²

Citación: Cervantes L., A. y Vega P., L.O. (2019). Alfabetización emergente en niños preescolares con retraso en el desarrollo del lenguaje. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 341-352.

Artículo recibido el 10 de octubre de 2018 y aceptado el 16 de enero de 2019.

DOI: <https://doi.org/10.62364/b1x3dj21>

RESUMEN

Se analiza el desarrollo de la alfabetización emergente en 64 niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo expresivo o mixto, de escuelas oficiales de la zona metropolitana de la Ciudad de México y nivel socioeconómico de medio a bajo. Para ello, se empleó el Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial. Los resultados muestran una amplia variabilidad en los conocimientos y habilidades de alfabetización emergente en los niños, los cuales progresaron conforme aumentó su edad. Se hallaron diferencias significativas en función del tipo de retraso del lenguaje; los niños con retraso del lenguaje desarrollaron nociones acerca del lenguaje escrito. Los hallazgos aportan al conocimiento empírico del desarrollo de la alfabetización emergente en una población en riesgo, como es la de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje.

Indicadores: *Alfabetización emergente; Preescolares; Retraso del lenguaje; Lenguaje escrito.*

ABSTRACT

Sixty four preschoolers with expressive or mixed receptive-expressive language delay participated in a research of emergent literacy. All participants were of middle or low socioeconomic status and studied in public schools in Mexico City. Emergent literacy outcomes were analyzed by using the Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial. Children's emergent literacy abilities show a wide range of variability that progressed with age. Significant differences between children with expressive and mixed receptive-expressive language delay were observed. Children with language delay have developed emergent literacy abilities. This study contributes to the knowledge of emergent literacy development in children with language delay.

Keywords: *Emergent literacy; Preschoolers; Language delay; Writing abilities.*

¹ Servicio de Patología del Lenguaje, Consultorio 44, 1er. piso, Edificio 8, Calzada México-Xochimilco 289, Col. Arenal de Guadalupe, Del. Tlalpan, 14389 Ciudad de México, México, tel. (55)59-99-10-00, ext. 18288, correo electrónico: acervantes@inr.gob.mx.

² División de Investigación y Posgrado, Facultad de Psicología, Av. Universidad 3004, Col. Copilco Universidad, Del. Coyoacán, 04510 Ciudad de México, México.

La alfabetización emergente se refiere a los conocimientos y habilidades que el niño va desarrollando acerca del lenguaje escrito antes de iniciar su enseñanza formal debido a sus experiencias cotidianas y a su exposición al ambiente alfabetizador proporcionado por el contexto familiar, escolar y social (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009; Guevara y Rugerio, 2014, 2017; Teale y Sulzby, 1992).

Se ha reportado que los niños preescolares de edades comprendidas entre los 3 y 6 años, con desarrollo del lenguaje normal, exhiben diferentes conocimientos y habilidades de alfabetización emergente, tales como identificar varias letras y conceptos relacionados con el texto impreso, que indican que *el texto lleva el mensaje*; emplean algunos principios direccionales, escriben generalmente su nombre, y solo los niños de 5 años y más logran establecer alguna correspondencia entre el sonido y la letra al dictado (Maniscalco, 2017; Vega y Macotela, 2007).

A diferencia de los niños con desarrollo normal del lenguaje, los niños con retraso en la adquisición del lenguaje muestran lentitud en el desarrollo de diferentes habilidades y conocimientos de alfabetización emergente, y si bien el patrón de adquisición es similar, su desempeño se ubica por debajo del de sus pares sin retraso del lenguaje (Boudreau y Hedberg, 1999; Cabell et al., 2010; Koppenhaver, Coleman, Kalman y Yoder, 1991; Lizama, Ramírez, Rebolledo, Saa y Sepúlveda, 2013; Puranik y Lonigan, 2012).

Las diferencias se pueden explicar a partir de las deficiencias lingüísticas exhibidas por estos niños, ya que las alteraciones en la adquisición lexical, gramatical y fonológica (Acosta, Axpe y Moreno, 2014) los conduce a tener dificultades para producir o comprender el lenguaje (Turnbull y Justice, 2008). Por tal motivo, la presencia de retraso en el desarrollo del lenguaje se considera un factor de riesgo para la adquisición de la lectura y la es-

critura (Justice, Bowles, Pence-Turnbull y Skibbe, 2009; Justice, Mashburn y Petscher, 2013; Kaiser, Roberts y McLeod, 2011).

Es por ello que se justifica realizar estudios en esta población, ya que la detección temprana de un bajo nivel de desarrollo de la alfabetización emergente puede usarse como un indicador temprano de los niños en riesgo (McGinty, Breit-Smith, Fan, Justice y Kaderavek, 2011) y como un punto de partida para el diseño de programas de prevención e intervención oportuna (Flórez et al., 2009; Rosemberg y Stein, 2016) que limiten las secuelas (Cuetos, Suárez, Molina y Llenderrozas, 2015), sobre todo si se considera que, independientemente de la presencia de un retraso del desarrollo del lenguaje, muchos niños preescolares ingresan a la educación básica con un bajo nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas, preacadémicas y conceptuales (Guevara y Rugerio, 2017), principalmente aquéllos que provienen de un medio socioeconómico de medio a bajo (Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo, 2007; Neuman, Kaefer y Pinkham, 2018), de tal modo que se hallan en riesgo de fracasar en la escuela, riesgo que es mayor si hay retraso en el desarrollo del lenguaje (Acosta, Moreno y Axpe, 2010).

Por tal motivo, la identificación de dificultades en el desarrollo de los conocimientos y habilidades de alfabetización emergente tiene implicaciones teóricas y prácticas, ya que son precursores (Cabell, Justice, Zucker y McGinty, 2009; Núñez y Santamarina, 2014; Rugerio y Guevara, 2015) y predictores de la adquisición de la lectura y escritura convencionales (Quiroz, 2017; Sawyer et al., 2014).

Con base en estas consideraciones, el presente trabajo buscó caracterizar el desarrollo de los conocimientos y habilidades de alfabetización emergente de un grupo de niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje, así como de-

terminar si había diferencias en el desempeño de esos niños en función del tipo de retraso del lenguaje.

MÉTODO

Participantes

Participaron 64 niños preescolares (46 niños, 18 niñas, con una media de edad de 56 meses, una desviación típica de 9.32 y un rango de edad de 37-76 meses, con retraso del desarrollo del lenguaje expresivo (55%) o mixto (45%), los cuales acudían a escuelas públicas (primer grado, 28%; segundo grado, 47%; tercer grado, 25%) de la zona metropolitana de la Ciudad de México, de familias de nivel socioeconómico medio bajo, con ingreso promedio mensual de \$5,945.31 (D.E. = \$2,791.42), y egreso promedio mensual de \$5,931.94 (D.E. = \$2,246.53).

Materiales y procedimiento

Mediante un muestreo no probabilístico de sujetos tipo, se seleccionaron aquellos niños que acudieron al Instituto Nacional de Rehabilitación a lo largo de doce meses y que fueron diagnosticados con retraso del lenguaje. Se corroboró que su audición y nivel intelectual se hallaran en rango de normalidad.

Se empleó el Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial de Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz (1996), de forma individual y en una sesión de aproximadamente treinta minutos en presencia del padre o tutor.

Este instrumento es una adaptación del Observation Survey of Early Literacy Achievement de Marie Clay (Escamilla et al., 1996) para la población de habla hispana que inicia el primer grado de educación básica. Cuenta con una confiabilidad de 0.69 a 0.97 para las subpruebas, medida por el coeficiente alfa de Cron-

bach (α), y una validez concurrente con el Aprenda Norm-Referenced Spanish Reading Achievement Test de 0.53 y 0.51 (Escamilla et al., 1996; Salazar y Vega, 2013).

Consta de las siguientes subpruebas y puntajes máximos: *a*) identificación de letras: 61; *b*) conceptos del texto impreso: 25; *c*) prueba de palabras: 20; *d*) dictado: 39; *e*) muestra de escritura: 18 (se valora nivel de lenguaje, calidad del mensaje y principios direccionales, con un puntaje máximo de 6 cada una), y *f*) vocabulario de escritura: no tiene un puntaje máximo total debido a que depende del número de palabras que el niño escriba; suponiendo que en la subprueba de vocabulario de escritura el niño no escriba nada, el puntaje máximo total sería de 163. Además, este instrumento considera una prueba de lectura, la cual no se aplicó en este estudio.

RESULTADOS

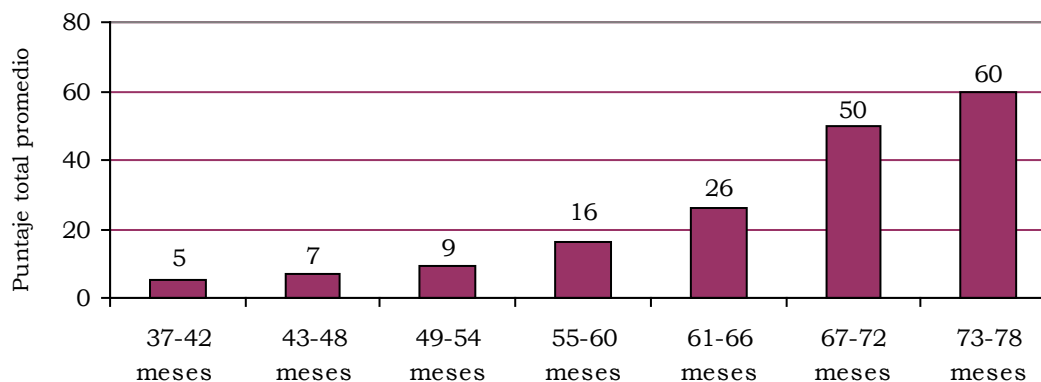
Caracterización del desarrollo de la alfabetización emergente

Los niños obtuvieron un puntaje promedio total de 19 (D.E. = 21.5), con una amplia dispersión de puntajes (mínimo 1- máximo 98). El vocabulario de escritura no se incluyó en el cálculo del puntaje total debido a que no tiene un máximo establecido.

Hubo un incremento gradual de las habilidades totales de alfabetización emergente conforme aumentó la edad (Figura 1).

Conocimientos del lenguaje escrito

En la Tabla 1 se muestra el puntaje promedio obtenido por los niños en cada una de las subpruebas evaluadas, las cuales se describen a continuación.

Figura 1. Muestra el puntaje total promedio obtenido en el Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial (Escamilla et al., 1996) por grupo de edad.**Tabla 1.** Conocimientos del lenguaje escrito (N = 64).

Subpruebas	Puntaje promedio	Mín./máx.
Identificación de letras	6	0 / 49
Conceptos acerca de lo impreso	6	0 / 14
Prueba de palabras	0	0 / 8
Vocabulario de escritura	1	0 / 3
Dictado	1	0 / 28
Muestra de escritura	4	Nivel no satisfactorio

Identificación de letras

Los niños identificaron un promedio de seis letras, principalmente las vocales *a* y *o*, y algunas consonantes, casi siempre incluidas en su nombre o en el de familiares y amigos (p.e., “*e*” de *Elías* o “*s*” de *Simón*), ya fuera de manera alfabética, por su sonido (p.e., “*sss*” de “*víbora*” o “*zzz*” de “*cuando dormimos*”) o por el sonido de una sílaba que tuviera dicha letra (p.e., “*y*” de “*yoyo*”).

Manifestaron confusión entre letras y números (p.e., entre la letra *s* y la *z* y el número 2; la letra *B* y el número 3) y entre letras similares en forma y sonido (p.e., *d* y *b*, *q* y *p*, *w* y *m*). Algunos niños dijeron no conocerlas.

Conceptos del texto impreso

Los niños identificaron un promedio de seis aspectos; entre ellos, la orientación

correcta del libro, la identificación de la cubierta; el que el texto lleva mensaje; algunas reglas direccionales como dónde empezar a leer, dónde seguir o regresar a la izquierda y que la página izquierda se lee antes que la derecha.

No manejaron aspectos tales como la identificación y comprensión del significado de los signos de puntuación, aunque a partir de los 52 meses algunos niños indicaron que sirven para leer o nombraron correctamente el punto y el guión, pero sin poder explicar su función. La excepción fue una niña de 63 meses que indicó que el punto era “*para detenerse en esa palabra y seguir en la otra*”, y que el guión era “*para que comiences desde ahí*”.

En promedio, tampoco pudieron identificar letras mayúsculas y minúsculas ni manejaron el concepto de letra y palabra.

A partir de los 45 meses señalaron correctamente alguna letra y desde los 48

meses algunos contaron el cuento espontáneamente, empleando para ello fórmulas típicas como “*Te voy a contar el cuento...*”; “*Una vez...*”; “*Este cuento se acabó*”, y “*Fin*”.

Algunos niños manifestaron no saber leer.

Prueba de palabras

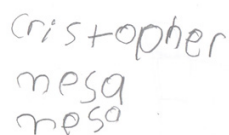
Los niños no lograron leer en promedio ni una palabra de manera convencional, aunque se observaron intentos de leer desde los 41 meses; a partir de los 58 meses algunos niños lograron leer correctamente monosílabos y bisílabos.

En algunos casos comenzaban: “*Dice...*”, y a continuación iban expresando alguna palabra, sílaba, letra, número o sonido, pero sin establecer la correspondencia entre el sonido y la grafía, aunque en ocasiones señalaban algunas letras contenidas en la palabra mostrada, mientras que en otros casos los niños enfatizaron claramente que no sabían leer.

Vocabulario de escritura

Los niños escribieron en promedio una palabra de manera convencional, la cual generalmente fue su nombre (Figura 2). A partir de los 43 meses algunos niños empezaron a incluir algunas letras en su escrito.

Figura 2. Vocabulario de escritura: el niño escribió su nombre y palabras que conoce.



Christopher
mesa
mesa

Dictado

Dado que en la prueba de dictado escribieron en promedio una letra, para califi-

car la ejecución se utilizó la secuencia de desarrollo escritor propuesta por Fields, Groth y Spangler (2000) y adaptada por Vega (2003). Con base en esta secuencia los niños alcanzaron un puntaje promedio de 4, que corresponde a imitar la escritura convencional (Figura 3).

Figura 3. Dictado: corresponde al nivel 4, imitar escritura convencional (Fields et al., 2000; Vega, 2003).



a n o l e t r a s

Hubo tres niños (64, 70 y 72 meses), todos ellos con retraso de tipo expresivo, que lograron escribir 28, 22 y 8 letras, respectivamente, respetando de forma parcial la correspondencia sonido-grafía. En la Figura 4 se muestra un ejemplo.

Figura 4. Dictado: Tengo un perro en la casa. Lo llevo al parque conmigo.



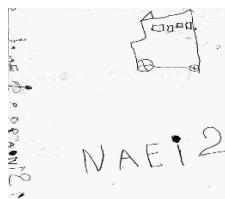
Tengo un perro en la casa. Lo llevo al parque conmigo.

Muestra de escritura

Para determinar el desempeño en esta prueba se utilizaron las muestras obtenidas en la prueba de vocabulario de escritura y de la escritura espontánea. Se observó la presencia de diferentes niveles de ejecución en un mismo niño, esto es, el empleo de garabatos, dibujos, formas parecidas a letras, letras e incluso palabras dependiendo de lo que deseaba escribir, por lo cual, para asignar la calificación se consideró el desempeño más alto alcanzado.

El puntaje promedio del total de la muestra fue de 4 (Figura 5).

Figura 5. Muestra de escritura: a) nivel de lenguaje: puntaje de 1 porque escribe letras; b) calidad del mensaje: puntaje de 1 porque tiene concepto de símbolos ya que usa o inventa letras; c) principios direccionales: puntaje de 2 porque muestra conocimiento parcial de ellos ya que escribe de izquierda a derecha, pero no continúa en el renglón de abajo, sino en el margen de la hoja.

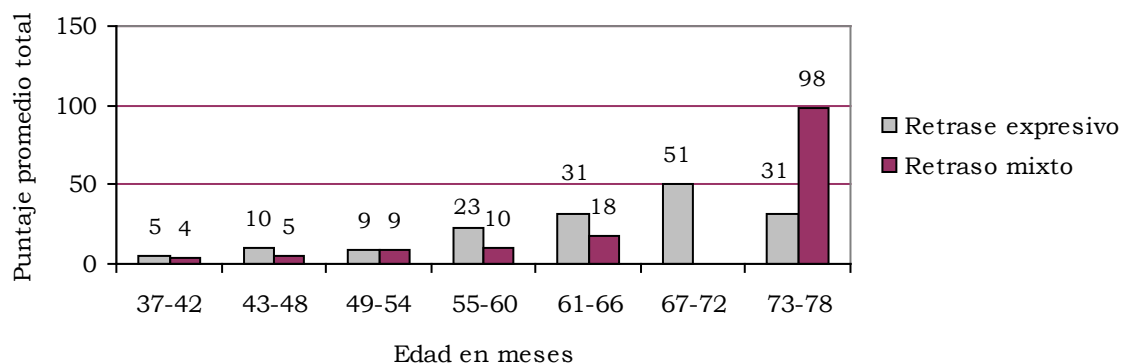


Habilidades de alfabetización emergente en función del tipo de retraso de lenguaje

Los niños con retraso de lenguaje de tipo expresivo alcanzaron un puntaje promedio más alto que los niños con retraso de lenguaje de tipo mixto, salvo en el sub-

grupo de 49 a 54 meses y en el de 73 a 78 (Figura 6). Cabe señalar que todos los niños del grupo de 67 a 72 meses tuvieron un retraso de lenguaje de tipo expresivo y que el grupo de 73 a 78 meses incluyó solo a dos niños.

Figura 6. Muestra puntaje promedio total obtenido en el Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial (Escamilla et al., 1996) por grupo de edad y tipo de retraso del lenguaje.



Con el fin de determinar si había diferencias en el desempeño de los niños en función del tipo de retraso del lenguaje, se realizó una prueba t para grupos independientes, la cual indicó diferencias significativas ($t = 2.552$, $p = .013$) en los conocimientos y habilidades de alfabetización emergente de los niños con retraso de lenguaje de tipo expresivo y de los niños con retraso de lenguaje de tipo mixto. Se destaca que en el análisis se excluyó a los grupos de 67 a 72 meses porque no hubo un grupo de comparación, y al

grupo de 73 a 78 meses porque constaba únicamente de dos niños.

Comparativamente, los niños con retraso del lenguaje de tipo expresivo identificaron en promedio cinco letras y seis conceptos del texto impreso; en la muestra de escritura alcanzaron un puntaje de nivel 4 y en el dictado su promedio fue de 1, que corresponde a escribir una letra; los niños con retraso del lenguaje de tipo mixto identificaron un promedio de dos letras y cuatro conceptos del texto impreso; en la muestra de escritura

alcanzaron un puntaje de nivel 3 y en el dictado su promedio fue 0 porque no lograron escribir ni una letra.

En ningún caso leyeron palabras ni tampoco las escribieron en la prueba de vocabulario de escritura.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del presente estudio indican que los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje, al igual que sus pares con desarrollo del lenguaje normal, han adquirido conocimientos y habilidades de alfabetización emergente antes de iniciar la instrucción formal, lo que coincide con lo reportado en otras investigaciones (Boudreau y Hedberg, 1999; Cabell et al., 2010).

Se encontró una amplia variabilidad en el nivel de dichos conocimientos y habilidades, incluso dentro del mismo grupo de edad, que podría explicarse en función de las diferencias en sus habilidades lingüísticas orales y de la diversidad de sus experiencias de alfabetización emergente en el hogar y la escuela (Andrés, Urquijo, Navarro y García, 2010; Cuadro y Berná, 2015; Flórez et al., 2009; Salazar y Vega, 2013).

De este modo, aspectos tales como intentar leer y emplear fórmulas tradicionales del tipo “Una vez...” o “Y este cuento se acabó”, al leer un texto; identificar letras e intentar escribir, dan cuenta de sus experiencias de alfabetización emergente y de la manera en la que han asimilado las formas y convencionalismos de lo escrito a partir de sus actividades cotidianas en la casa y la escuela (Medina, 2016), en las cuales emplean el lenguaje oral y escrito, como la lectura de cuentos y textos diversos (letreros, etiquetas, mensajes, etc.) y las prácticas de dibujo y escritura, todas las cuales se han relacionado con el desarrollo de la alfabetización emergente (Rugerio y Guevara, 2015).

Por medio de estas experiencias los niños construyen significados sobre las letras y palabras en sus intentos por leer y escribir, como en el caso de una niña que al tratar de leer palabras dice cosas tales como “no pegar”, “no pellizcar”, “no tirar la comida”, que probablemente corresponden a la información que se halla en letreros en su salón de clases.

Se pudo observar cómo los niños, conforme crecen, van adquiriendo una comprensión acerca de la lectura manifestada en sus intentos por traducir las letras a sonidos y palabras. Estas aproximaciones revelan que ya poseen nociones de que los símbolos llamados letras se traducen a sonidos del lenguaje y palabras, lo cual refleja un “conocimiento tácito de la palabra como unidad de significado” (Vega y Macotela, 2007, p. 151).

Las letras que los niños identificaron con mayor frecuencia y el tipo de conocimientos acerca de lo impreso, y otros aspectos que no conocieron, tales como los signos de puntuación, la distinción entre mayúsculas y minúsculas y el manejo de los conceptos de letra y palabra, coinciden con lo hallado por otros investigadores en niños con desarrollo del lenguaje normal (Vega, 2003; Vega y Macotela, 2007).

Los niños han iniciado el desarrollo de la escritura, tal como se observa en la escritura de su nombre, lo que se considera un predictor muy importante para el desarrollo de los conceptos acerca de lo impreso y para la adquisición de la lectura y escritura posteriores (Cabell et al., 2009), lo que se relaciona con un nivel avanzado de las habilidades de alfabetización emergente (Pavelko, Lieberman, Schwartz y Hahs-Vaughn, 2018), y coincide con el nivel de desarrollo de la escritura mostrado en otras investigaciones con niños con desarrollo normal del lenguaje (Vega y Macotela, 2007).

Como grupo, la mayoría de los niños no había alcanzado el nivel de letras,

aunque sus trazos ya tendían a imitar la escritura convencional, lo que indica que empezaban a descubrir algunas funciones del lenguaje escrito, como es el uso de los signos para comunicar algo.

En consonancia con lo reportado en la literatura (Cabell et al., 2009; Fields et al., 2000; Pavelko et al., 2018), se observó una tendencia a pasar desde formas indiferenciadas, como garabatos, a trazos semejantes a letras, a formar letras y, finalmente, palabras escritas de forma convencional. Esta progresión gradual es similar a la mostrada por los niños sin retraso del lenguaje; además, se observó la coexistencia de diferentes formas de escritura en un mismo niño dependiendo de la actividad (escribir su nombre o palabras que conociera o ejecutar un dictado), lo que, según Sulzby y Teale (1985), depende de la complejidad de lo que se pretende escribir.

La comparación del desempeño de los niños en función del tipo de retraso de lenguaje indicó la presencia de diferencias significativas ($t = 2.552$, $p = .013$) en sus conocimientos y habilidades de alfabetización emergente. Los niños con retraso del lenguaje expresivo mostraron un mejor nivel de desarrollo de la alfabetización emergente que los niños con retraso de tipo mixto, lo que en alguna medida podría explicarse por su nivel de desarrollo del lenguaje oral. Estos datos son consistentes con los obtenidos en diversos estudios que destacan la relación entre el lenguaje oral y escrito (Cuadro y Berná, 2015; Guarneros y Vega, 2014), los que muestran que las habilidades orales son predictores de la alfabetización emergente y convencional (Ruggerio y Guevara, 2015; Vega y Macotela, 2007).

Así, dado que las alteraciones en el retraso del lenguaje de tipo expresivo son predominantemente fonológicas, pero también léxicas y gramaticales expresivas –mientras que el léxico receptivo y la comprensión gramatical son, en general, adecua-

das– (Levine y Munsch, 2014; Mendoza, 2006), estos niños tendrían un mayor desarrollo del vocabulario y mejores habilidades de comprensión, por lo que contarían con más recursos para comprender y generar sentido, todo lo cual favorecería el desarrollo de las habilidades y conocimientos de alfabetización emergente, mientras que los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo mixto, quienes muestran deficiencias más amplias que afectan predominantemente los componentes léxicos y semánticos (Levine y Munsch, 2014; Mendoza, 2006), tendrían por este motivo más problemas para desarrollar sus habilidades y conocimientos de alfabetización emergente dada su dificultad para generar significados y, por tanto, para comprender.

El hecho de que los niños con retraso del lenguaje desarrollen habilidades y conocimientos de alfabetización emergente es importante porque son predictores de la lectoescritura (Lonigan, Burgess y Anthony, 2000; McGinty y Justice, 2009), relacionados con el desarrollo de la decodificación y la comprensión (Boudreau y Hedberg, 1999; Lonigan et al., 2000), por lo que repercutirán en la adquisición de la alfabetización convencional, de tal modo que la identificación de estos aspectos puede usarse para detectar niños en riesgo y considerarse en el diseño de programas terapéuticos dirigidos a estimular el desarrollo de estas habilidades en los casos de retraso del desarrollo del lenguaje (Koppenhaver et al., 1991; Pavelko et al., 2018).

Los resultados de esta investigación permitieron caracterizar el desarrollo de la alfabetización emergente en una población en riesgo (niños con retraso del desarrollo del lenguaje), contribuyendo así a ampliar el conocimiento en un campo con escasa investigación (Puranik y Lonigan, 2012; Schuele, 2004).

Una limitación fue que el grupo de 67 a 72 meses estuvo conformado única-

mente por niños con retraso del lenguaje expresivo, y que el de 73 a 78 meses comprendió únicamente a dos niños. Es necesario realizar estudios con muestras de mayor tamaño y en función de la edad y tipo de retraso del lenguaje, con el fin de determinar si los hallazgos son consistentes con el hecho de que los niños con retraso del desarrollo del lenguaje empiezan a manifestar alteraciones en el desarrollo del lenguaje escrito incluso antes de iniciar la alfabetización conven-

cional, y que existen diferencias en función del tipo de retraso de lenguaje, como apuntan los resultados de la presente investigación.

Asimismo, sería importante analizar la influencia de factores tales como el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres y el tipo de prácticas alfabetizadoras llevadas a cabo en el hogar, así como realizar un seguimiento para conocer su evolución en el largo plazo.

REFERENCIAS

- Acosta R., V.M., Axpe C., Á. y Moreno S., A.M. (2014). Rendimiento lingüístico y procesos lectores en alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 477-490.
- Acosta R., V.M., Moreno S., A.M. y Axpe C., A. (2010). Lenguaje oral y lectura emergente en alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, 2, 35-46.
- Andrés, M.L., Urquijo, S., Navarro, J.I. y García S., M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140.
- 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. doi: 10.1044/1058-0360.0803.249.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Zucker, T.A. y McGinty, A.S. (2009). Emergent name-writing abilities of preschool-age children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 53-66. doi: 10.1044/0161-1461(2008/07-0052).
- 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. doi: 10.3109/17549507.2011.492874.
- Cuadro, A. y Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 7-14.
- Cuetos, F., Suárez C., P., Molina, M.I. y Llenderrozas, M.C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista de Pediatría y Atención Primaria*, 17, e99-e107. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v17n66/02_original1.pdf.
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A. y Ruiz, O. (1996). *Instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial. Spanish reconstruction of an observation survey. A bilingual text*. Portsmouth, UK.: Heinemann.

- Fields, M.V., Groth, L.A. y Spangler, K.L. (2000). *Let's begin reading right. A developmental approach to emergent literacy*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Prentice-Hall.
- Flórez R., R., Restrepo, M.A. y Schwanenflugel, P.J. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02.
- Guevara, Y., García, G., López, A., Delgado, U. y Hermosillo, Á. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 9-17.
- Guevara, Y. y Rugerio, J.P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(1), 23-36.
- Guevara, Y. y Rugerio, J.P. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante la lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749.
- Justice, L.M., Bowles, R.P., Pence Turnbull, K.L. y Skibbe, L.E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476. doi: 10.1037/a0014324.
- Justice, L., Mashburn, A. y Petscher, Y. (2013). Very early language skills of fifth-grade poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 36(2), 172-185.
- Kaiser, A., Roberts, M.Y. y McLeod, R. (2011). Young children with language impairments: Challenges in transition to reading. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.): *Handbook of early literacy research* (pp. 153-171). New York: The Guilford Press.
- Koppenhaver, D.A., Coleman, P.P., Kalman, S.L. y Yoder, D.E. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 1(1), 38-44.
- Levine, L. y Munsch, J. (2014). *Child development. An active learning approach*. Thownsand Oaks, CA: Sage.
- Lizama, I., Ramírez, D., Rebolledo, Y., Saa, D. y Sepúlveda, Y. (2013). *Precursores de lectura en un grupo de preescolares de kinder con TEL*. Tesis de pregrado. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/116841>.
- Lonigan, C.J., Burgess, S. y Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children. Evidence from latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Maniscalco, M. (2017). *La lectoescritura preescolar: alfabetización y predictores*. Tesis doctoral. Extremadura (España): Universidad de Extremadura. Recuperado de dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6166/TDUEX_2017_Maniscalco.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- McGinty, A.S., Breit-Smith, A., Fan, X., Justice, L.M y Kaderavek, J.N. (2011). Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development within a classroom-based intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 255-267. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.02.002.

- McGinty, A.S. y Justice, L.M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 81-97.
- Medina, L. (2016). “Hablando, la gente también comprende lo que lee”: La relación oralidad-escritura en las prácticas de aula para la comprensión lectora y el aprendizaje de las disciplinas. En J. Manzi y M. Rosas (Eds.): *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 222-261). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Mendoza, E. (2006). *Trastorno específico del lenguaje (TEDL)*. Madrid: Pirámide.
- Neuman, S.B., Kaefer, T. y Pinkham, A.M. (2018). A double dose of disadvantage: Language experiences for low-income children in home and school. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 102-118. doi: 10.1037/edu0000201.
- Núñez, M.P. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- 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.
- Puranik, C.S. y Lonigan, C.J. (2012). Early writing deficits in preschoolers with oral language. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 179-190.
- Quiroz, V. (2017). Los contextos socioculturales y el desarrollo de competencias: ejes articuladores de la investigación sobre alfabetización emergente. *Akadeimeia*, 16(1), 4-39.
- Rosenberg, C.R. y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal de impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102.
- Rugiero, J.P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización emergente y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *OCNOS, Revista de Estudios Sobre Lectura*, 13, 25-42.
- Salazar, L. y Vega, L.O. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores*, 16(2), 311-325.
- Sawyer, B.E., Justice, L.M., Guo, Y., Logan, J.A.R., Petrill, S.A., Glenn-Applegate, K. y Pentimonti, J.M. (2014). Relations among home literacy environment, child characteristics and print knowledge for preschool children with language impairment. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 65-83.
- Schuele, C.M. (2004). The impact of developmental speech and language impairments on the acquisition of literacy skills. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(3), 176-183. doi: 10.1002. mrdd.20014.
- Sulzby, E. y Teale, W.H. (1985). Writing development in early childhood. *Educational Horizons*, 64(1), 8-12.
- Teale, W.H. y Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy. Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Turnbull, K.L.P. y Justice, L.M. (2008). *Language development: from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Vega, L. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Tesis doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.