

Referencia para citar este artículo: Rosenberg, C. R. & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1087-1102.

Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana*

CELIA RENATA ROSEMBERG**
Investigadora Conicet, Argentina.

ALEJANDRA STEIN***
Investigadora Conicet, Argentina.

Artículo recibido en octubre 9 de 2015; artículo aceptado en enero 22 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *Se presenta un estudio longitudinal del desempeño de niños que participaron de un programa de promoción del desarrollo lingüístico en el jardín de infantes y en 1° grado del nivel primario. Un grupo de niños participantes (198) fue evaluado en vocabulario pasivo y productivo, escritura y lectura; su desempeño fue comparado con el de un grupo control (43). Se observó un mejor desempeño de los niños participantes, tanto en el jardín de infantes como en 1° grado. El análisis de regresión múltiple mostró que algunas de las habilidades evaluadas en el Nivel Inicial predicen el desempeño de los niños en 1° grado. Los resultados destacan la relevancia de una intervención planificada y sistemática en el Nivel Inicial con el fin de conseguir logros observables en el desempeño de los niños.*

Palabras clave: alfabetización temprana, vocabulario, estudio longitudinal (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

A longitudinal study of the impact of an early literacy intervention program

• **Abstract (analytical):** *The study presents the results of a longitudinal study focused on the performance of a group of children that participated in an educational program aimed to promote linguistic development among students in kindergarten and 1st Grade of primary school. A group of children that participated in the program (198) were tested to assess their receptive and expressive vocabulary and reading and writing skills. Their performance was compared to a control group (43). Results showed a better performance in the children who participated in the program both in kindergarten as well as in 1st Grade. The multiple regression analysis showed that some of the abilities tested in kindergarten can predict children's academic performance in 1st Grade. The results outline the importance of carrying out planned and systematic interventions in kindergarten that contribute to observable achievements in children's performance.*

Key words: Early literacy, vocabulary, longitudinal study (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (Área: Psicología, Subárea: Psicología) se basa en la investigación "Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas", realizada por las autoras con la financiación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de Argentina (Subsidio PIP 9262012) y de la Fundación Arcor. Realizada entre el 14 marzo del 2011 y el 16 de diciembre de 2012.

** Doctora en Educación. Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal de Conicet. Profesora Titular UBA. Correo electrónico: crrosem@hotmail.com

*** Doctora en Ciencias del Lenguaje. Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora Asistente de Conicet. Docente auxiliar UBA. Correo electrónico: alejandrastein@yahoo.com.ar

Estudo longitudinal do impacto de um programa de alfabetização precoce

• **Resumo (analítico):** Apresenta-se um estudo longitudinal do desempenho de crianças que participaram de um programa de promoção do desenvolvimento linguístico na escola de Educação Infantil e na 1ª série do Ensino Fundamental. Um grupo de crianças participantes (198) foi avaliado em vocabulário receptivo e produtivo, escrita e leitura; seu desempenho foi comparado com o de um grupo de controle (43). Observou-se um melhor desempenho das crianças participantes, tanto na escola infantil quanto no ensino fundamental. A análise de regressão múltipla mostrou que algumas das habilidades avaliadas na Educação Infantil predizem o desempenho das crianças na 1ª série. Os resultados destacam a importância de uma intervenção planejada e sistemática na escola infantil de forma a atingir resultados observáveis no desempenho das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização precoce, vocabulário, estudo longitudinal (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Investigaciones realizadas en las últimas décadas mostraron la relevancia de las intervenciones tempranas para fomentar el acceso a la alfabetización, en particular en aquellos niños que crecen en hogares pobres o en entornos culturales en los que la lectura y la escritura no constituyen prácticas frecuentes (Britto, Fulgini & Brooks-Gunn, 2006, Campbell & Ramey, 1994, Maldonado-González & Guerrero-Contreras, 2009, Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2001). En el marco de esa línea de investigación, el estudio que se informa en el presente trabajo se centra en el análisis longitudinal de los efectos de un programa de promoción del desarrollo lingüístico y la alfabetización temprana implementado en jardines de infantes de Argentina, a los que asisten niños en situación de pobreza, sobre el desempeño que estos niños muestran en la transición a la escuela primaria. La alfabetización temprana comprende los procesos iniciales de lectura y escritura que comienzan antes del aprendizaje formal en la escuela primaria (McLane & McNamee, 1990, Neuman, 1998). Desde la perspectiva de la alfabetización temprana, se enfatiza la importancia del apoyo y la intervención de un adulto competente para el logro de estos aprendizajes por parte de los niños.

Los programas de promoción de la alfabetización temprana

Desde 1960 se implementan, tanto en Estados Unidos como en otros países, programas destinados a facilitar en el jardín de infantes el proceso de alfabetización, mejorar los logros en el nivel primario y sentar las bases para el dominio de la alfabetización como una herramienta cultural a lo largo de la vida.

Los programas de alfabetización temprana difieren según la edad de los niños a los que atienden, las prestaciones que brindan, los lugares donde se implementan y los actores involucrados (Britto, Fulgini & Brooks-Gunn, 2006, Snow, 2006). Algunos programas, como el *Abecedarian* (Ramey & Campbell, 1984), llevan a cabo específicamente acciones en centros de desarrollo infantil o jardines de infantes. Otros, como el *Early Access to Success in Education* (Snow, Dickinson & Tabors, 1989) se focalizan, en cambio, en la consecución de acciones con los padres de los niños para la promoción de la alfabetización familiar. Un tercer tipo de programas combina estrategias de intervención tanto en centros de educación infantil como en los hogares de los niños. Entre estos programas se encuentran *Early Head Start*, *Head Start*, *Parent-Child Development Centers*, *Comprehensive Development Program* y el programa *Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños en*

contextos de pobreza, cuyo impacto se analiza en el presente trabajo.

Los programas también varían en cómo conciben el proceso de alfabetización y ello incide en el énfasis que imprimen a las distintas acciones orientadas a fomentar los diversos aspectos involucrados en el proceso. Algunos programas se centran especialmente en la promoción de los conocimientos que posibilitan la decodificación o transcripción de las unidades escritas en representaciones fonológicas -esto es, representaciones de la forma o estructura sonora de las palabras-; entre ellos, *Sound Partners* (Vadasy, Jenkins & Pool, 2000), *Phonological awareness training in Reading and Word analogy* (O'Shaughnessy & Swanson, 2000) y *ABD's of Reading* (Williams, 1976). Las acciones de estos programas tienen por objeto que los niños desarrollen conciencia fonológica, adquieran conocimientos acerca de las letras, el dominio de las correspondencias entre estas y los sonidos y aprendan a leer y escribir palabras simples. Sin embargo, desde otras posturas se sostiene que estos aspectos, aunque configuran aprendizajes necesarios, poseen un alcance limitado y no deben ser tomados como un fin en sí mismos. Por lo tanto, su atención sólo debería ocupar una parte de las estrategias de intervención (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003, Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004, Snow, 2006). El desarrollo del vocabulario, el dominio de una sintaxis compleja y de formas y estrategias discursivas variadas contribuyen, asimismo, a la alfabetización.

Los conocimientos y las habilidades involucrados en la alfabetización

Como se señaló en el apartado anterior, diversos programas de alfabetización temprana buscan promover el desarrollo de la conciencia lingüística, así como el conocimiento de las relaciones fonográficas -esto es, las relaciones entre fonemas y grafemas-, en tanto predicen la alfabetización (Borzzone & Signorini, 1988, Ehri, 1976). Sin embargo, tal como afirman Dickinson et al. (2003) y Whitehurst y Lonigan

(2003) diversas habilidades de lenguaje oral son críticas para la alfabetización, entre ellas, la comprensión y el empleo de vocabulario (Biemiller, 2006, Burgess & Lonigan, 1998, Wagner et al., 1997), la producción de frases gramaticalmente correctas (Dickinson, 1987, Scarborough, 2003) y la habilidad para construir discurso extendido (Beals, 2001, Bishop & Edmunson, 1987, Vernon-Feagans, Hammer, Miccio & Manlove, 2003). Todas estas habilidades no son independientes a lo largo del desarrollo. Así por ejemplo, se ha mostrado que el incremento del vocabulario en los niños puede impulsar el desarrollo de la conciencia fonológica (Burgess & Lonigan, 1998, Goswami, 2003, Wagner et al., 1997). También se ha identificado una correlación entre las habilidades de producción de discurso y el vocabulario de los niños (Dickinson & Tabors, 2001, Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007).

El vocabulario, así como la elaboración de frases complejas y la habilidad para integrar las frases en un discurso extendido comienzan a desarrollarse tempranamente en las interacciones que los niños mantienen con adultos en el entorno familiar y en el jardín de infantes (Arrúe, Stein & Rosemberg, 2012, Snow, 1983, Sulzby, 1985, Taylor, 1983). Estas interacciones dan lugar a experiencias con el discurso oral y la conversación que constituyen una matriz para la adquisición del lenguaje oral. En efecto, los resultados de investigaciones recientes (Bloom, Paradis & Sorenson-Duncan, 2012, Fernald, Marchman & Weisleder, 2013, Hart & Risley, 1995, Hoff, 2006, Kuntay & Slobin, 2002, Tomasello, 2003, Veneziano & Parisse, 2010, Weisleder & Fernald, 2011, Weizman & Snow, 2001) sugieren que muchas de las características del desarrollo del lenguaje infantil se hallan ligadas a las experiencias lingüísticas tempranas.

El desarrollo lingüístico en estas primeras experiencias resulta de gran relevancia (Hoff, 2013, Snow et al., 2007). En efecto, los diferentes aspectos que constituyen la función comunicativa y representacional del lenguaje en la forma oral tempranamente en la infancia sentarán las bases que impulsarán el desarrollo

lingüístico y cognitivo posterior (Marchman & Fernald, 2008, Weisleder & Fernald, 2011) y serán también capitalizados para la alfabetización (Dickinson, McCabe & Essex, 2006).

Entre estos aspectos, el desarrollo del léxico, ha comenzado recientemente a recibir una gran atención por su impacto en una variedad de aspectos del lenguaje y la cognición. Así por ejemplo, Marchman y Fernald (2008) mostraron que la amplitud del vocabulario y la velocidad en el reconocimiento de palabras a los 25 meses explican la varianza en habilidades lingüísticas y cognitivas a los 8 años de edad.

Se ha observado, además, que la extensión y la variedad del vocabulario se asocian con el desempeño en lectura y escritura en los inicios de la escolarización primaria. Diversas investigaciones mostraron que el vocabulario se halla correlacionado con el reconocimiento de palabras (Muter et al., 2004, Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995). En efecto, la amplitud del léxico se relaciona de manera indirecta con el desarrollo de la conciencia fonológica, en tanto incide en la conformación de la representación fonológica de las palabras. La conciencia fonológica se asocia, por su parte, con el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras (Defior, 2014, Goswami, 2003, Oullette & Haley, 2013). Además, la amplitud del léxico en los años preescolares predice la comprensión lectora en los grados medios -tercero y cuarto- de la educación básica (Sénéchal, Oullette & Rodney, 2006). Por un lado, la comprensión de textos escritos se apoya en las habilidades de decodificación y lectura fluida de palabras (Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007). Por otro lado, un vocabulario amplio permite la configuración de representaciones semánticas flexibles, precisas e interrelacionadas que pueden ser fácilmente activadas durante la lectura (Biemiller, 2006, Perfetti, 2007).

Diferencias socioculturales en el proceso de alfabetización

La importancia que posee el vocabulario para el desarrollo lingüístico y cognitivo y para

la alfabetización conduce a prestar atención a las diferencias muy marcadas identificadas ya a los 4 años de edad en la comprensión y el uso de vocabulario. Estas diferencias, atribuibles al lenguaje al que los niños están expuestos en su entorno (Weizman & Snow, 2001) no se distribuyen al azar sino que se hallan asociadas con el nivel socioeconómico de la familia y la escolaridad de los padres (Hart & Risley, 1995, Hoff, 2006).

En Argentina, una serie de trabajos realizados por nuestro grupo de investigación pusieron de manifiesto diferencias en la cantidad, la variedad y la calidad (tipo de palabras, grado de abstracción, grado de familiaridad) del vocabulario que escuchan, en sus interacciones cotidianas en el hogar, niños argentinos de 4 años de edad pertenecientes a distintos grupos socioculturales -niños de sectores medios, niños que viven en poblaciones urbano marginadas y niños de comunidades indígenas qom (Rosemberg, Alam & Stein, 2012, 2014, Rosemberg & Stein, 2009, Rosemberg, Stein, Alam & Piacente, 2013, 2014, Rosemberg, Stein & Borzone, 2011)-, así como también diferencias en la cantidad y la variedad del léxico empleado por los niños en esas mismas interacciones (Rosemberg, Alam & Stein, 2014, Rosemberg et al., 2014).

Estas diferencias sociales en la amplitud del vocabulario infantil son coincidentes con las diferencias registradas entre niños pequeños de distintos grupos sociales en cuanto a sus conocimientos referidos al código escrito: conocimientos sobre las letras y las correspondencias, habilidades de conciencia fonológica y habilidades para la escritura de palabras simples (Diuk, Borzone & Ledesma, 2010, Duncan & Seymour, 2000).

Con el propósito de atender a estas diferencias, en Argentina se elaboró el Programa “Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños en contextos de pobreza” (Rosemberg & Borzone, 2004). La propuesta busca optimizar las actividades que tienen lugar habitualmente en los centros educativos y potenciar, a partir de la articulación con los hogares, el efecto de las interacciones sobre

el lenguaje y la cognición de los niños. Las actividades y los materiales del programa recuperan los saberes y la variedad lingüística empleada por los niños, al tiempo que buscan acrecentar su léxico, su conocimiento del mundo, sus recursos y estrategias de discurso, así como impulsar el aprendizaje de la variante lingüística estándar y el acceso al proceso de alfabetización. Se enfatizan actividades orientadas a fomentar la comprensión y el uso de vocabulario y las primeras habilidades de escritura.

El programa “Oscarcito” se implementó en Argentina en jardines de infantes de las Provincias de Buenos Aires y Entre Ríos. Los resultados de una evaluación de la implementación en Entre Ríos evidenciaron su impacto positivo en el aprendizaje de los niños (Rosemberg, Stein & Menti, 2011). Los niños que habían participado de la implementación mostraban un mejor desempeño en vocabulario y habilidades de escritura de palabras al terminar el jardín de infantes que un grupo que no había participado. El objetivo del presente trabajo es analizar longitudinalmente el impacto diferido del programa en el desempeño de los niños al final de primer grado de la escuela primaria, considerando, además, en qué medida los resultados observados en el desempeño al terminar el jardín de infantes predicen su desempeño al término de primer grado.

2. Metodología

Participantes

Un grupo de 198 niños participantes de la intervención en el marco del programa (GI) en salas de 5 años en el jardín de infantes, que asistían a instituciones educativas de los Departamentos de Concordia, Federación, Chajarí y Victoria (Entre Ríos, Argentina).

El grupo control (GC), que se tomó para contrastar el desempeño del GI estuvo conformado por 43 niños que asistían a dos jardines de infantes municipales de la Provincia de Buenos Aires. Estas instituciones fueron seleccionadas debido a que se trataba de jardines

de infantes comunes, municipales, y a las que asistían niños provenientes de poblaciones de bajo nivel socioeconómico, al igual que los jardines de infantes que participaron de la intervención.

En el marco del análisis longitudinal, en el análisis de regresión que permite estimar cómo el desempeño de los niños al término de la sala de 5 años predice su desempeño a fines de primer grado se tuvieron en cuenta sólo los niños de ambos grupos respecto de los que se contaba con la información de las tomas de pruebas realizadas en esos dos momentos: 98 niños del GI y 19 del GC. Ambos grupos presentan características similares en cuanto al nivel educativo de las madres de los niños: en el GI el 47% de las madres alcanzó como máximo nivel educativo el primario completo y el 38% cuenta con secundario incompleto o completo; en tanto que en el GC, el 47% de las madres alcanzó un nivel de escolaridad primaria y un 26% cuenta con secundario incompleto o completo. Se desconoce el nivel educativo del resto de las madres. Los resultados del Chi cuadrado mostraron que no existe una asociación significativa entre las variables grupo (intervención, control) y nivel educativo de la madre.

Procedimiento

Aplicación del programa “Oscarcito” para la promoción del desarrollo del lenguaje y de la cognición infantil¹

El Programa “Oscarcito. Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo” se implementó en la totalidad de las aulas de

¹ En un artículo publicado por las autoras en el año 2011 se informan los resultados del impacto del programa de desarrollo lingüístico y cognitivo en habilidades de vocabulario y escritura de un grupo de niños participantes al finalizar el jardín de infantes en el año 2010. En el estudio previo mencionado se contemplaron también variables tales como el nivel educativo de la madre y la asistencia previa al jardín de infantes. En el presente trabajo, en cambio, se analiza longitudinalmente el impacto diferido del programa en el desempeño de otro grupo de niños participantes al final de primer grado de la escuela primaria, considerando en qué medida los resultados observados en el desempeño al terminar el jardín de infantes predicen su desempeño al término de primer grado. Los datos analizados en el presente artículo fueron obtenidos en los años 2011 y 2012.

preescolar (salas de 5 años) de las instituciones educativas de Nivel Inicial de la provincia de Entre Ríos (23.800 niños y 1.270 docentes). Las directoras y supervisoras de los jardines realizaron la capacitación de las maestras en las acciones orientadas a fomentar el desarrollo del lenguaje y de la cognición en los niños. Para ello, los equipos de gestión habían recibido de manera previa una formación específica sobre desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. A los directivos y a los docentes se les proporcionaron los siguientes materiales:

1. Una colección de cuadernillos que presentan los conceptos teóricos que fundamentan las acciones del programa. En los cuadernillos se abordan las siguientes temáticas: el aprendizaje en la interacción, el desarrollo de léxico, el aprendizaje discursivo -narraciones, explicaciones, descripciones, instrucciones-, el desarrollo de habilidades fonológicas, los vínculos entre juego y desarrollo lingüístico, la alfabetización familiar², entre otros.

2. Guías con propuestas didácticas para llevar a cabo en las aulas. La estructura de las guías comprende las distintas actividades cotidianas y las organiza en torno a temáticas específicas (entre ellos, mascotas, el fondo del mar, dinosaurios, el circo). En cada guía se proponen estrategias para promover habilidades comunicativas, la adquisición de conocimientos referidos al sistema de escritura, el aprendizaje de distintas formas y estrategias discursivas, y el desarrollo del vocabulario por parte de los niños.

En los jardines de infantes a los que asistían poblaciones vulnerables de tres departamentos de la provincia de Entre Ríos -Concordia, Federación y Chajarí- la implementación del programa contempló, además de las actividades en las salas, una línea de acción que comprende la realización de doce encuentros a lo largo del ciclo lectivo en los que participan las familias de los niños. En los encuentros se intercambiaron acerca del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil y de cómo promoverlo mediante la lectura de cuentos. Se presentaron

las diferentes estrategias que pueden promover el desarrollo lingüístico y cognitivo durante la lectura de cuentos, las actividades con rimas y poesías como facilitadoras del desarrollo de la conciencia fonológica, la narración de experiencias pasadas y futuras, la descripción de situaciones y objetos, la formulación de las instrucciones de un juego, el aprendizaje de palabras, y la relevancia de colaborar con los niños para que aprendan a escribir su nombre y otras palabras. Además, las familias recibieron ejemplares de los libros para niños “En la casa de Oscarcito” (Rosemberg & Borzone, 2005, 2008). Estos libros contienen dos cuentos y una serie de actividades orientadas a promover el desarrollo de las habilidades mencionadas. Los niños llevan a cabo dichas actividades en el contexto de su hogar, con la colaboración de sus padres, hermanos mayores u otros miembros de sus familias o comunidad.

Con el propósito de facilitar la transición del jardín de infantes a la escuela primaria se realizaron acciones de articulación del programa en primer grado en 11 escuelas de los Departamentos de Concordia, Federación, Chajarí y Victoria. Se trata de escuelas en las que la gran mayoría de los niños/as que participan del programa en sala de 5, continúan su trayectoria escolar en la misma institución. El impacto de las acciones de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario alcanzó a 765 niños y 38 docentes.

En el presente trabajo se analiza el desempeño de un grupo de niños de sala de 5 que participó del programa durante todo el ciclo lectivo correspondiente al año 2011 (8 horas semanales aproximadamente).

Procedimientos de obtención de información empírica

Los niños del GI y del GC fueron evaluados en entrevistas individuales al final de sala de 5 años del Nivel Inicial mediante el empleo de las siguientes pruebas:

Prueba estandarizada de vocabulario pasivo. Test de vocabulario en imágenes Peabody, adaptación hispanoamericana (Dunn,

2 Los cuadernillos están disponibles en: https://www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp

Padilla, Lugo & Dunn, 1986). El test evalúa el vocabulario receptivo o comprensivo. Se solicita a los niños que indiquen la imagen que corresponde a una palabra. Dado que no existen normas para la población argentina, se informan los puntajes brutos (cantidad de respuestas correctas).

Prueba de producción de categorías conceptuales (adaptada de Lucariello, Kyratzys & Nelson, 1992). Se solicita al niño que mencione ítems conceptuales básicos correspondientes a una serie de categorías superordinadas familiares -animales, comidas, ropa, mobiliario, partes del cuerpo y herramientas-. Se contabilizan los ítems conceptuales de nivel básico proporcionados por el niño para cada categoría superordinada. Cuando el niño produce el término que representa el concepto -ejemplo, martillo- se le asignan dos puntos; cuando hace referencia al concepto pero no dice el término lingüístico correspondiente -por ejemplo, para golpear clavos-, se le atribuye un punto.

Prueba de escritura. Los niños escriben su nombre y 5 palabras conocidas (mamá, papá, mesa, oso, pato). El puntaje se asignó al niño considerando si escribía la palabra completa, si lo hacía omitiendo alguna letra, si escribía letras al azar, si escribía sólo la primera letra, o si no escribía ninguna letra. El puntaje máximo por palabra era 4. Se informa el promedio de puntaje por palabra obtenido por cada grupo.

Se evaluó a los niños del GI y del GC al concluir primer grado mediante el empleo de las pruebas descriptas a continuación:

Prueba estandarizada de vocabulario pasivo. Test de vocabulario en imágenes Peabody, adaptación hispanoamericana (Dunn et al., 1986).

Prueba de escritura. Se trata de la misma prueba empleada en sala de 5, pero en este caso los niños escribieron su nombre y las siguientes palabras: mamá, papá, dedo, mesa, pelo, luna, nene, mano, gato, alto, barro, plato, oso, sol.

Prueba de lectura. En entrevistas individuales se les solicitó que leyesen las palabras de la serie usada en la prueba de escritura, menos el nombre del niño. Las palabras fueron presentadas a los niños escritas

en tarjetas en letra imprenta minúscula o mayúscula, según la modalidad de enseñanza de la maestra del grupo, y la lectura fue audiograbada. Se consideró si el niño podía leer la palabra (1 punto) o si no podía hacerlo (0 punto). El puntaje máximo de la prueba era de 14 puntos. Se informa el puntaje total promedio obtenido por cada grupo.

En todos los casos, las entrevistas individuales se llevaron a cabo en la institución escolar -jardín de infantes o escuela primaria- a la que asistían los niños. Las pruebas fueron tomadas por asistentes de investigación capacitados en la realización de la tarea. Los instrumentos y los procedimientos metodológicos empleados cumplen con las normas éticas establecidas para la investigación científica en Ciencias Humanas y fueron evaluados a partir de informes presentados a las comisiones asesoras de Conicet.

Procedimientos de análisis

En primer lugar, se realizó el análisis cuantitativo y comparativo de las puntuaciones alcanzadas por los niños del GI y del GC en los tests tomados al final de primer grado. Se calcularon las medias y los desvíos estándar y luego se evaluó la significatividad estadística de las diferencias entre los grupos mediante la prueba t de Student. Estos resultados se informan en la sección: Evaluación del desempeño en vocabulario, escritura y lectura de los niños en primer grado.

Luego, se comparó longitudinalmente el desempeño en vocabulario de recepción y en escritura de los niños de ambos grupos (GI y GC) al final de sala de 5 años y al final de primer grado, considerando sólo aquellos niños acerca de los que se contaba con la información de ambas tomas de pruebas.

Como parte del análisis longitudinal, se llevó a cabo un análisis de predictores sobre las pruebas aplicadas al inicio de sala de 5 y al término de primer grado a través de un análisis de regresión múltiple a fines de establecer en qué medida el desempeño mostrado en sala de 5 años en los instrumentos para la evaluación del

vocabulario receptivo, producción conceptual y escritura predecían el resultado de los niños en vocabulario receptivo, lectura y escritura al finalizar primer grado.

Los resultados de este análisis se presentan en la sección: Evaluación longitudinal del desempeño en escritura y vocabulario entre el final de sala de 5 años y el final de primer grado.

Tabla 1: Puntajes obtenidos (medias) a fin de primer grado por el grupo que participó de la intervención y el grupo control en vocabulario, lectura y escritura.

	Grupo Intervención	Grupo Control	t de Student
Vocabulario	65,18	56,84	$t_{(122)}= 3,28, SE= 2,55, p<.001$
Lectura	10,4	7,8	$t_{(60)}=3,12, SE= 0,84, p<.005$
Escritura	3,66	2,9	$t_{(48)}=4,79, SE= 0,16, p<.001$

Los resultados presentados en la Tabla 1 muestran diferencias entre el grupo que participó de la intervención y el que no lo hizo en vocabulario, escritura y lectura. Al finalizar primer grado los niños del GI muestran un mejor desempeño que los niños del GC. Esto es, los niños del GI pueden escribir correctamente casi todas las palabras que se les dictan, leen significativamente mejor que los niños del GC y tienen un vocabulario significativamente más amplio que ellos. El análisis estadístico mostró que las diferencias entre el GI y el GC en las tres variables analizadas son estadísticamente significativas (prueba t de Student).

La evaluación longitudinal del desempeño en escritura y vocabulario entre el final de sala de 5 años y el final de primer grado

El desempeño diferencial del GI y del GC a fin de primer grado puede interpretarse más acabadamente considerándolas en relación con las diferencias en el desempeño que los dos grupos de niños ya ponían de manifiesto a fines de la sala de 5 años del Nivel Inicial. Estas diferencias reflejan los avances que

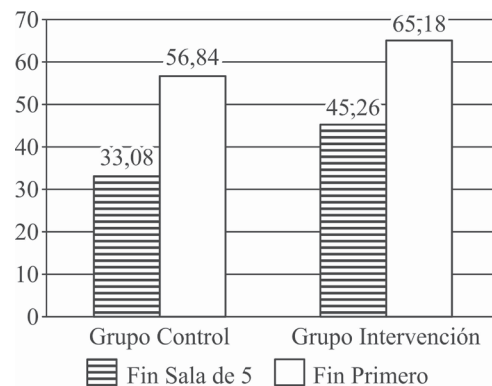
3. Resultados

La evaluación del desempeño en vocabulario, escritura y lectura de los niños en primer grado

En la Tabla 1 se muestran las diferencias a fin de primer grado entre el GI y el GC en las tres variables analizadas: vocabulario receptivo, escritura y lectura. Asimismo, se presenta la evaluación de la significación estadística de estas diferencias entre los grupos mediante la prueba t de Student.

ambos grupos de niños realizaron en algunos aspectos de su desarrollo lingüístico en el jardín de infantes. En los Gráficos 1 y 2, se incluyen datos referidos al desempeño en vocabulario receptivo y en escritura que cada uno de los grupos ponía de manifiesto al final de la sala de 5 años y al terminar el primer grado.

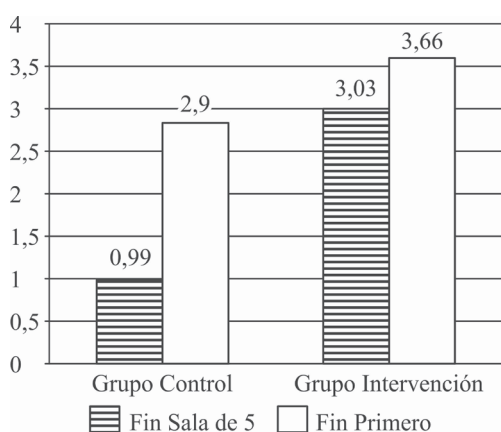
Gráfico 1: Puntaje de vocabulario receptivo (medias) a fin de sala de 5 años y a fin de primer grado en los niños participantes de la intervención (GI) y en el grupo control (GC).



Los datos presentados en el Gráfico 1 muestran que las diferencias entre los grupos GI y GC observadas a fin de primer grado

a favor de los niños que participaron de la implementación se observaban incluso en mayor medida al final de sala de 5 años. En efecto, al final de la sala de 5 años el desempeño en la prueba de vocabulario de los niños que habían participado de la implementación del programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil (GI) superaba en 12,18 puntos al desempeño de los niños que no habían participado del programa (GC) (45,26 vs. 33,08 respectivamente).

Gráfico 2: Puntajes de escritura (medias) al término de sala de 5 años y a fin de primer grado en los niños participantes de la intervención (GI) y en el grupo control (GC).



Los datos presentados en el Gráfico 2 sobre el desempeño en escritura de los dos grupos de niños (GI y GC) a fin de sala de 5 años y de primer grado reflejan un fenómeno similar al señalado en relación a desempeño en vocabulario receptivo. Sobre un valor promedio de 4 puntos por palabra bien escrita, al término de la sala de 5 años las puntuaciones obtenidas por los niños del GI superaban en 2,04 puntos a los niños del GC (3,03 versus 0,99 respectivamente).

El impacto de la intervención en el jardín de infantes se mantiene a fin de primer grado, momento en el cual el GI continúa mostrando un mejor desempeño en escritura que el GC en 0,63 puntos. El puntaje de 2,9 que obtuvo el GC al finalizar primer grado está incluso 0,13 puntos por debajo que el obtenido por el GI al finalizar el jardín de infantes. En cuanto al puntaje de 3,66 puntos, promedio por palabra (máximo 4 puntos), que obtuvo el grupo que

participó de la intervención a fin de primer grado implica que estos niños pueden escribir correctamente casi toda la serie de palabras presentadas como estímulo en la prueba.

Con el objeto de ponderar en mayor medida la relevancia de promover el desarrollo lingüístico y cognitivo en el jardín de infantes y su impacto en el desempeño de los niños en primer grado se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple. Dicho análisis permitió evaluar si el desempeño de los niños en vocabulario receptivo, producción conceptual y escritura temprana a fin de sala de 5 años predice su desempeño en escritura y vocabulario al finalizar el primer grado.

Con respecto a los aspectos del desempeño a fin de sala de 5 años que predicen el desempeño en escritura al final de primer grado el modelo de regresión resultó adecuado y significativo ($F_{(3, 108)} = 8.22$, $MSE = 79.12$, $p < .001$, $R^2 = .19$). De las tres variables contempladas, el desempeño en escritura a fines de sala de 5 años predice significativamente el desempeño de escritura a fin de primer grado ($\beta = .28$, $t = 2.50$, $p < .01$). Por su parte, el desempeño en producción de categorías conceptuales a fin de sala de 5 años también predice el desempeño en escritura aunque marginalmente ($\beta = .20$, $t = 1.93$, $p = .06$). El desempeño en vocabulario receptivo no mostró un efecto significativo ($\beta = .02$, $t = 0.18$, $p = .86$).

En la Tabla 2 pueden observarse los β para cada variable predictora propuesta.

Tabla 2: Betas estandarizadas del análisis de regresión sobre las puntuaciones obtenidas en escritura al término de primer grado.

	B	T	p
Escritura a fin de sala de 5 años	,28	2,50	,01
Prod. categorías conceptuales a fin de sala de 5 años	,20	1,93	,06
Vocabulario receptivo a fin de sala de 5 años	,02	0,18	,86

Con el propósito de conocer las variables que predicen el desempeño en vocabulario a fin de primer grado, se llevó a cabo un segundo análisis de regresión lineal múltiple, introduciendo en el modelo como variables predictoras al desempeño en vocabulario y en producción de categorías conceptuales al término de la sala de 5 años.

El modelo de regresión propuesto resultó significativo ($F_{(3, 108)} = 6.95$, $MSE = 481.74$, $p < .001$, $R^2 = .11$). Tanto el desempeño en vocabulario receptivo al finalizar el jardín de infantes ($\beta = .21$, $t = 2.11$, $p < .04$), como el desempeño en producción de categorías conceptuales ($\beta = .19$, $t = 1.96$, $p < .05$) predicen el desempeño de vocabulario al finalizar el primer grado. En la Tabla 3 se presentan los β para cada variable predictora propuesta en el modelo.

Tabla 3: Betas estandarizados del análisis de regresión sobre las puntuaciones obtenidas en vocabulario receptivo a fin de primer grado³.

	B	T	P
Vocabulario receptivo a fin de sala de 5 años	.21	2.11	.04
Prod. categorías conceptuales a fin de sala de 5 años	.19	1.96	.05

Por último, con el objeto de determinar qué variables predicen el desempeño en lectura a fin de primer grado, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple, introduciendo en el modelo como variables predictoras al desempeño en vocabulario receptivo, en escritura y en producción de categorías al finalizar la sala de 5 años.

El modelo de regresión propuesto resultó significativo ($F_{(3, 81)} = 4.32$, $MSE = 15.23$, $p < .05$, $R^2 = .14$). De las variables propuestas, el desempeño en escritura al finalizar el jardín de infantes ($\beta = .32$, $t = 2.22$, $p < .05$) predice el desempeño en lectura al finalizar primer grado. Las variables referidas al desempeño en producción de categorías conceptuales

y desempeño en vocabulario receptivo no predicen significativamente el desempeño en lectura al finalizar primer grado (producción de categorías $\beta = .04$, $t = 0.29$, $p < .77$; vocabulario receptivo $\beta = .05$, $t = 0.35$, $p < .72$).

En la Tabla 4 pueden observarse los β para cada variable predictora propuesta en el modelo.

Tabla 4: Betas estandarizados del análisis de regresión sobre las puntuaciones obtenidas en lectura a fin de primer grado.

	B	T	P
Escritura a fin de sala de 5 años	.32	2,22	.05
Vocabulario receptivo a fin de sala de 5 años	.05	0,35	.72
Prod. categorías conceptuales a fin de sala de 5 años	.04	0,29	.77

4. Discusión

Los resultados del análisis longitudinal presentado en este estudio pusieron de manifiesto que la participación en el programa de desarrollo lingüístico y alfabetización temprana en el jardín de infantes implicó un efecto positivo significativo que se manifiesta de modo diferido en los logros en el aprendizaje de los niños al finalizar el primer grado. En efecto, los niños participantes pusieron de manifiesto al terminar el primer grado un desempeño significativamente mejor en sus habilidades de vocabulario de recepción, lectura y escritura que los niños del grupo control.

El análisis de la trayectoria de ambos grupos de niños y de su desempeño al final de primer grado en relación con el que mostraban al terminar la sala de 5 años pone de manifiesto que, en cierta medida, la diferencia en el desempeño de ambos grupos de niños en vocabulario, lectura y escritura es el resultado

3 No se incluyó la variable escritura como predictora debido al efecto de colinealidad.

de los avances y de las mayores oportunidades de aprendizaje que ha tenido en el jardín de infantes el grupo de niños que participó de la intervención.

En efecto, el mayor desarrollo del vocabulario de los niños participantes de la intervención que se observa en jardín de infantes y se mantiene en primer grado puede, seguramente, ser el resultado su participación en juegos y actividades específicamente diseñadas para incrementar el vocabulario infantil. Asimismo, las lecturas de cuentos y otros textos, situaciones en las que las estrategias de interacción de las docentes se focalizaban en las palabras nuevas o poco familiares para los niños, pueden dar cuenta de la mayor amplitud y diversidad del vocabulario identificada en este grupo de niños; en línea con lo señalado previamente en otras investigaciones (Dickinson & Tabors, 2001, Harris, Michnick-Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011, Wasik, Bond & Hindman, 2006).

De manera similar a los estudios llevados a cabo con otras lenguas, los resultados del análisis de regresión múltiple del presente trabajo muestran que la amplitud y la diversidad del vocabulario que los niños han adquirido en los años preescolares incide en el vocabulario que los niños adquieren en momentos posteriores del desarrollo (Dickinson & Tabors, 2001, Snow et al., 2007, Weizman & Snow, 2001). En efecto, se observó que las habilidades de vocabulario pasivo al finalizar el jardín de infantes así como también las habilidades de vocabulario productivo, medido a través de la producción de categorías conceptuales de nivel básico -perro, gato, caballo- correspondiente a distintas categorías superordinadas -animal-, predicen el vocabulario que los niños poseen al terminar primer grado.

Asimismo, se encontró que las habilidades de vocabulario productivo también predicen las habilidades de escritura de palabras al terminar el primer grado y, a su vez, las habilidades de escritura predicen las de lectura. La importancia que revisten estos resultados puede sopesarse apropiadamente si ellos se tienen en cuenta en relación con los hallazgos de estudios anteriores que muestran que el conocimiento del vocabulario está asociado

a las habilidades de conciencia fonológica (Goswami, 2003, Oullette & Haley, 2013) y que contribuye al incremento así como a la solidez de las relaciones entre las representaciones ortográficas, fonológicas y semánticas. El desarrollo de habilidades fonológicas y la solidez y consistencia de las relaciones mencionadas pueden facilitar los procesos de escritura de palabras (Goswami, 2003, Metsala & Walley, 1998) y de composición textual (Duin & Graves, 1987, Menti, Sánchez-Abchi & Borzone, 2012, Zarry, 1999), así como la lectura de palabras y los procesos de comprensión de textos (Perfetti, 2007, Bast & Reitsma, 1998, Protopoulos et al., 2007).

El mejor desempeño en lectura y escritura de palabras que muestran en primer grado los niños participantes de la intervención con respecto al grupo control podría seguramente ser, también, una consecuencia de su participación en otras situaciones de enseñanza generadas por el programa de desarrollo lingüístico y alfabetización temprana en el jardín de infantes. En efecto, las situaciones focalizadas en juegos con sonidos, para impulsar el desarrollo de la conciencia fonológica, y las situaciones de lectura y de escritura compartida de palabras y textos simples, que permitieron que los niños comenzaran a familiarizarse con las relaciones entre los grafemas y los fonemas, pueden dar cuenta del empleo que ellos hacen de estrategias analíticas en la escritura de palabras y, también, de los mejores resultados que se observan en la lectura.

De esta manera, la presente investigación proporciona nueva evidencia que reafirma los hallazgos de estudios cuasi experimentales que pusieron de manifiesto que las actividades para promover la conciencia fonológica así como las intervenciones del adulto, que conducen a los niños a atender a la estructura sonora del lenguaje y a inferir las relaciones de correspondencia entre los grafemas y los fonemas en las actividades de escritura, facilita el desarrollo de estrategias analíticas y mejores resultados en la escritura de palabras (Bradley & Bryant, 1983, Burgess, 2006, Ehri & Roberts, 2006, Lundberg, Frost & Petersen, 1988).

En el mismo sentido, el análisis de regresión múltiple realizado que muestra

que el desempeño de los niños en escritura y vocabulario productivo al finalizar el jardín de infantes predice el desempeño en escritura al terminar el primer grado de la escuela primaria, indica la importancia de generar en el jardín de infantes, situaciones de juego, lectura de textos y escritura compartida donde se promueva de manera integrada el desarrollo del vocabulario, la adquisición de categorías conceptuales y el aprendizaje de habilidades de escritura de palabras; en la medida en que estos conocimientos no son independientes a lo largo del desarrollo (Burgess & Lonigan, 1998, Dickinson et al. 2003, Dickinson & Tabors, 2001, Goswami, 2003, Snow et al., 2007, Wagner et al., 1997, Whitehurst & Lonigan, 2003).

En conjunto, los hallazgos del presente trabajo destacan la relevancia de una intervención planificada y sistemática temprana que amplíe las oportunidades que poseen los niños para aprender generando entornos de interacción ricos para el desarrollo del lenguaje oral y la adquisición de conocimientos referidos al sistema de escritura. Estos programas en el jardín de infantes pueden constituir una vía para alcanzar logros observables en el desempeño de los niños; logros que se sostengan a lo largo de la escolaridad y la vida futura de los niños.

Lista de referencias

- Arrúe, J., Stein, A. & Rosemberg, C. R. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 8, pp. 25-44.
- Bast, J. & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, pp. 1373-1399. Doi: 10.1037/0012-1649.34.6.1373.
- Beals, D. (2001). Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. En D. K. Dickinson & P. O. Tabors (eds.) *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, (pp. 75-92). Baltimore: Brookes.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for schooling learning. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2 (pp. 41-51). New York: Guilford Press.
- Bishop, D. V. M. & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-years-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of speech and hearing disorders*, 52, pp. 156-173. Doi: 10.1044/jshd.5202.156.
- Bloom, E., Paradis, J. & Sorenson-Duncan, T. (2012). Effects of input properties, vocabulary size and L1 on the development of third person singular-s in child L2 English. *Language Learning*, 62 (3), pp. 965-994. Doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00715.x.
- Borzone, A. M. & Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y vida*, 9, pp. 5-9.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, pp. 419-421. Doi: 10.1038/301419a0.
- Britto, P. R., Fulgini, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading Ahead: Effective interventions for young children's early literacy development. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 311-332). New York: Guilford Press.
- Burgess, S. R. (2006). The development of phonological sensitivity. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 90-100). New York: Guilford Press.
- Burgess, S. R. & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, pp. 117-141. Doi: 10.1006/jecp.1998.2450.
- Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-Up

- Study of Children from Low-Income Families. *Child Development*, 65 (2), pp. 684-698. Doi: 10.1111/j.146-8624.1994.tb00777.x.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de palabras escritas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, pp. 25-44.
- Dickinson, D. K. (1987). Oral language, literacy skills and response to literature. En J. Squire (ed.) *The dynamics of language learning: Research in the language arts*, (pp. 147-183). Urbana: National Council of Teachers of English.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), pp. 465-481. Doi: 10.1037/0022-0663.95.3.465.
- Dickinson, D. K., McCabe, A. & Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high-quality support for language and literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 11-28). New York: Guilford Press.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: young children learning at home and at school*. Baltimore: Brookes.
- Diuk, B., Borzone, A. M. & Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad fonológica en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *Summa Psicológica*, 7 (1), pp. 33-50.
- Duin, A. H. & Graves, M. (1987). Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Reading Research Quarterly*, 22, pp. 311-330. Doi: 10.2307/747971.
- Duncan, L. & Seymour, P. (2000). Socioeconomic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91 (2), pp. 145-166.
- Dunn, L. M., Padilla, E. R., Lugo, D. E. & Dunn, L. N. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP)*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Ehri, L. C. (1976). Word learning in beginning readers and prereaders: Effects of form class and defining context. *Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 832-842. Doi: 10.1037/0022-0663.68.6.832.
- Ehri, L. C. & Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: acquisition of letters and phonemic awareness. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 113-131). New York: Guilford Press.
- Fernald, A., Marchman, V. A., Weisleder, A. (2013). SES differences in Language processing skill and vocabulary are evident at 18 month. *Developmental Science*, 16 (2), pp. 234-248. Doi: 10.1111/desc.12019.
- Goswami, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, (pp. 111-125). New York: Guilford Press.
- Harris, J., Michnik-Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. *Handbook of Early Literacy Research*, 3, (pp. 46-65). New York: Guilford Press.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoff, E. (2006). Environmental supports for language acquisition. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 163-172). New York: Guilford Press.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49 (1), pp. 4-14. Doi: 10.1037/a0027238.
- Küntay, A. & Slobin, D. I. (2002). Putting interaction back into child language: Examples from Turkish. *Psychology of Language and Communication*, 6, pp. 5-14.

- Lucariello, J., Kyratzis, A. & Nelson, K. (1992). Taxonomic knowledge: What kind and when. *Child development*, 13, pp. 272-282. Doi: 10.2307/1131248.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 263-284. Doi: 10.1598/RRQ.23.3.1.
- Maldonado-González, Z. & Guerrero-Contreras, D. (2009). Transitando el camino de construcción de la lengua escrita con La Mochila Mágica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 971-988.
- Marchman, V. & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*, 11 (3), pp. 9-16. Doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x.
- McLane, J. B. & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Menti, A., Sánchez-Abchi, V. & Borzone, A. M. (2012). Enseñar vocabulario a través de la escritura de textos expositivos. *Cadernos de Psicopedagogia*, 1, pp. 1-17. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492011005000003&lng=pt&nrm=iso.
- Metsala, J. L. & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonetic awareness and early reading abilities. En J. L. Metsala & L. C. Ehri (eds.) *Word recognition in beginning literacy*, (pp. 89-120). Hillsdale: Erlbaum.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rhymes and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40 (5), pp. 665-681. Doi: 10.1037/0012-1649.40.5.665.
- Neuman, S. B. (1998). How can we enable all children to achieve? En S. B. Neuman & K. A. Roskos (comps.) *Children's achieving. Best practices in early literacy*. Newark: International Reading Association.
- O'Shaughnessy, T. E. & Swanson, H. L. (2000). A comparison of two reading interventions for children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (3), pp. 257-77. Doi: 10.1177/002221940003300304.
- Oullette, G. P. & Haley, A. (2013). One complicated extended family: the influence of alphabetic knowledge and vocabulary on phonemic awareness. *Journal of Research in Reading*, 36, pp. 29-41. Doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01486.x.
- Perfetti, Ch. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4), pp. 357-383. Doi: 10.1080/10888430701530730.
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A. & Simos, P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and Word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), pp. 165-197. Doi: 10.1080/10888430701344322.
- Ramey, C. T. & Campbell, F. A. (1984). Preventive education for high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project. *American Journal of Mental Deficiency*, 88 (5), pp. 515-523.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Journal of the American Medical Association*, 285 (18), pp. 2339-2346. Doi: 10.1001/jama.285.18.2339.
- Rosemberg, C. R., Alam, F. & Stein, A. (2012). *Future talk and lexical input. A study with two social groups from Argentina*. Poster presentado en ELA2012, 5 a 7 de diciembre, Lyon, Francia.
- Rosemberg, C. R., Alam, F. & Stein, A. (2014). Factors reflecting children's use of temporal terms as a function of social group. *Language, Interaction and Acquisition*, 5 (1), pp. 38-61. Doi: 10.1075/lia.5.1.02ros.
- Rosemberg, C. R. & Borzone, A. M. (2004). *Programa "Oscarcito. Promoción del*

- desarrollo lingüístico y cognitivo*". Buenos Aires: Fundación Care, Fundación Arcor.
- Rosemberg, C. R. & Borzone, A. M. (2005, 2008). *En la casa de Oscarito*. Buenos Aires: Fundación Care, Fundación Arcor.
- Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En M. C. Richaud & J. E. Moreno (eds.) *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento*, (pp. 517-541). Buenos Aires: Ciipme, Conicet.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Alam, F. & Piacente, T. (2013). *Lexical input to young children at home. A study with three social groups in Argentina*. Poster presentado en 2013 SRCD, 18 a 20 de abril, Biennial Meeting, Washington, United States.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Alam, F. & Piacente, T. (2014). Variation in the quantity and quality of lexical input and children's vocabulary use. A study with two social groups from Argentina. Poster presentado en *IASCL 2014*, 13 a 18 de julio, Amsterdam, Holanda.
- Rosemberg, C. R., Stein, A. & Borzone, A. M. (2011). Lexical input to young children from extremely poor communities in Argentina. Effects of a home literacy program. *Journal of Early Childhood Research*, 9 (1), pp. 36-52. Doi: 10.1177/1476718X10366768.
- Rosemberg, C. R., Stein, A. & Menti, A. (2011). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación de impacto de un programa de intervención en las familias y en la escuela. *Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, 11, pp. 41-62.
- Scarborough, H. (2003). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of early literacy research*, (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 173-182). New York: Guilford Press.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53 (2), pp. 165-189.
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney & D. Phillips (eds.) *Handbook of early child development*, (pp. 274-294). Oxford: Blackwell.
- Snow, C. E., Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (1989). *The Home-School Study of Language and Literacy Development*. Recuperado de: <http://gseweb.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O. & Harris, S. S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Illinois: Brookes.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A. & Kurland, B. F. (1995). Shell: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, pp. 37-48. Doi: 10.1080/02568549509594686.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: a developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20 (4), pp. 458-481. Doi: 10.1598/RRQ.20.4.4.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth: Heinemann.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage -based theory of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vadasy, P. F., Jenkins, J. R. & Pool, K. (2000). Effects of tutoring in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (6), pp. 579-590. Doi: 10.1177/002221940003300606.
- Veneziano, E. & Parisse, C. (2010). The acquisition of early verbs in French: Assessing the role of conversation and of child-directed speech. *First Language*, 30 (3-4), pp. 287-311. Doi: 10.1177/0142723710379785.

- Vernon-Feagans, L., Hammer, C. S., Miccio, A. & Manlove, E. (2003). Early language and literacy skills in low African-American and Hispanic children. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of early literacy research*, (pp. 192-210). New York: Guilford Press.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R. (...) Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, pp. 468-479. Doi: 10.1037/0012-1649.33.3.468.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), pp. 63-74. Doi: 10.1037/0022-0663.98.1.63.
- Weisleder, A. & Fernald, A. (2011). *Variation in early language experiences influences processing and language growth*. 24th Annual Cuny, March 24-26th. Palo Alto, United States.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 17, pp. 265-279. Doi: 10.1037/0012-1649.37.2.265.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. (2003). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, (pp. 11-29). New York: Guilford Press.
- Williams, J. (1976). The ABD's of reading: a program for the learning-disabled. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED155647.pdf>
- Zarry, L. (1999). Vocabulary enrichment in composition: A grade six study. *Education*, 120, pp. 269-272.