

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA DE LA SUPERVISIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.

Antonio Asegurado Garrido

Presidente USIE- ANDALUCÍA

Inspector de Educación. Cádiz.

RESUMEN

La alta tasa de alumnado que finaliza su escolaridad sin suficiente competencia lectora es un gran problema de nuestro sistema educativo, con porcentajes muy estables en los últimos 30 años, pese a que otros países los han reducido significativamente en una década.

Considerando la importancia de afrontar este problema desde una perspectiva preventiva, hemos revisado algunas de las fuentes bibliográficas actuales que analizan la iniciación en lectura.

Hemos encontrado que, frente al viejo modelo de *preparación para la lectura*, el actual paradigma de *alfabetización emergente* destaca la continuidad evolutiva del aprendizaje lector inicial con una serie de habilidades cognitivas y lingüísticas que se desarrollan en interacciones sociales significativas con lo escrito durante la etapa infantil. Dichas habilidades modulan significativamente el efecto de cualquier método de enseñanza de la lectura, condicionando el posterior éxito o fracaso en la misma.

Observando que existe un conocimiento incompleto, pero ya muy importante, de las habilidades y conocimientos de alfabetización emergente, concluimos que éstas deben

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

ser objeto de tratamiento sistemático en el segundo ciclo de EI y que el fomento de la misma debe ser prioritario para la Inspección en sus tareas de supervisión y asesoramiento a los centros en relación con la competencia lectora.

PALABRAS CLAVE

Competencia lectora; alfabetización emergente; supervisión y asesoramiento.

ABSTRACT

The high rate of students who finish school without adequate reading skills is a major problem in our education system, with very stable percentages in the last 30 years, although in other countries they have been reduced significantly in the last decade.

Considering the importance of addressing this issue from a preventive perspective, we have reviewed some of the current bibliography that analyze initiation into reading. We have found that, compared to the old model of preparation for reading, the current paradigm of emergent literacy emphasizes the evolutionary continuity of initial reading learning with a series of cognitive and linguistic skills developed in meaningful social interactions with the written words during preschool. These skills significantly modulate the effect of any method of teaching of reading, determining the subsequent success or failure in it.

Noticing that there is an incomplete knowledge, but very relevant, about skills and knowledge of emergent literacy, we conclude that they must be subject to systematic treatment in the second cycle of Preschool Education (EI) and promoting them must be a priority for Inspection in their functions of supervision and counseling schools regarding reading skills.

KEYWORDS

Reading comprehension; emergent literacy; supervision and counseling.

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN

Basta con revisar cualquier tipo de indicador educativo para confirmar que la baja competencia lectora es uno de los problemas más importantes de nuestro sistema educativo. Estudios internacionales como PISA o PIRLS nos lo recuerdan periódicamente, pero basta con visitar cualquiera de nuestras escuelas e institutos para comprobarlo y “poner cara” a unas cifras que, de otro modo, pueden resultar demasiado frías e impersonales.

De forma continuada y persistente, por otra parte, a lo largo de los últimos 30 años, las cifras del fracaso en lectura en nuestro país han tendido a permanecer bastante estables (con tasas de entre el 15% y el 30%, en función del criterio utilizado para determinar que es el “fracaso en lectura”), ajenas a los constantes cambios legislativos, a los que tan fácil resultar culpar de casi todo lo que va mal en la educación... cuando de lo que habría que culparlos es de su absoluta inoperancia sobre la realidad escolar.

Esa estabilidad en las cifras de la (escasa) competencia lectora no debería, sin embargo, llevarnos a la idea de que se trata de un problema sin solución, al que deberíamos aprender a adaptarnos, como si de una ley divina se tratase. En otras latitudes las cosas son diferentes: se produce cambios, y no hay que esperar una generación para ello.

Si analizamos, por ejemplo, la evolución de los resultados en las pruebas de lectura de PISA, vemos que en muchos países se han producido cambios significativos en apenas una década. Por ejemplo, Corea mejoró en unos 15 puntos su promedio nacional entre 2000 y 2009, pero lo más llamativo de este dato es que la mejora se debió principalmente a que el porcentaje de alumnas que pasó de un nivel de rendimiento medio a una de excelencia se incrementó en más de un 5%. En Chile, en cambio, la mejora no sólo fue mucho más notable (40 puntos), sino que se debió principalmente a que un amplio

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

porcentaje de alumnado pasó de niveles de bajo rendimiento en 2000 a rendimiento medio en 2009.

Ambos ejemplos demuestran que es posible mejorar el nivel de competencia lectora del alumnado tanto en los segmentos de nivel de rendimiento medio como en los de bajo nivel lector. Algo especialmente importante para países en los que, como en el nuestro, los “mediocres” promedios nacionales son el resultado de tener muy pocos alumnos y alumnas con rendimiento en nivel de excelencia y un número de ellos demasiado elevado en los niveles inferiores (algo que, en nuestro caso, se asocia en gran medida con el alto porcentaje de repetidores, verdaderamente excepcional en el contexto de la OCDE).

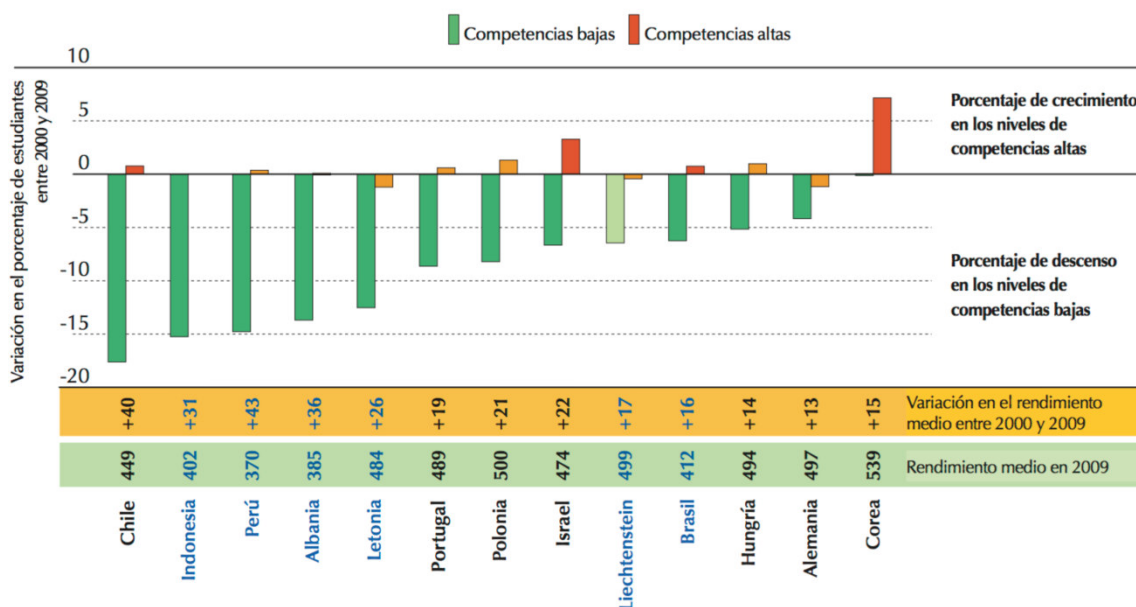


Figura 1. Variación de porcentajes de alumnado en los niveles alto y bajo en competencia lectora de PISA 2000 a PISA 2009 (Fuente: OCDE.PISA ON FOCUS, 2; 2011)

Como se destaca en el nº 2 de los boletines *PISA IN FOCUS* (2011), tras revisar los datos acumulados en las sucesivas ediciones de este programa, la mejora entre los

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

alumnos de menor competencia lectora es claramente posible, y no sólo eso: *es esencial para reducir las desigualdades en los resultados educativos.*

Desde este punto de partida, parece lógico que en la labor de la Inspección Educativa la supervisión, el control y el asesoramiento de las prácticas docentes y los resultados escolares en materia de competencia lectora sean una cuestión prioritaria. Y así es tratada en lo que se refiere a la etapa Primaria y en la ESO pero no en Educación Infantil.

2. CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN EMERGENTE.

Esta exclusión de la lectura en Infantil hunde sus raíces en las viejas concepciones de la “madurez neuropsicológica”, que no consideraban que antes de los 6 años tuviese sentido hablar de leer ni escribir, sino de *pre-lectura* y *pre-escritura*; sin embargo, a lo largo de los últimos años la investigación psicopedagógica sobre los procesos de aprendizaje de la lengua escrita en estas edades ha dado lugar a una percepción muy diferente de esta cuestión.

A lo largo de las últimas dos últimas décadas ha venido ganando reconocimiento la propuesta de Whitehurst y Lonigan (1998), entre otros autores, de que el aprendizaje de la lectura no es un proceso que comience con la enseñanza explícita de la misma en la escuela, sino la continuación de un proceso mucho más largo, que comienza en los primeros años del desarrollo infantil. A diferencia de las concepciones previas sobre *preparación para la lectura*, se defiende que debemos hablar de un proceso de una *alfabetización emergente* que se inicia en contextos y situaciones no formales, vinculado al desarrollo cognitivo y del lenguaje, de modo que la enseñanza formal actúa sobre unos conocimientos, habilidades y destrezas que ya están en marcha.

No debe confundirse este concepto con el de *alfabetización temprana*, que os remite a la eventual enseñanza formal y sistemática de la lectura, en contextos escolares o extraescolares, pues lo que distingue a la alfabetización emergente es, precisamente, su

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

surgimiento al margen de procesos instructivos específicamente destinados al aprendizaje de la lectura, siendo sus principales características (Sellés, 2006; Imbernón López, 2009):

- a. *Inicio temprano.* Usando la conocida expresión de Ferreiro y Teberosky, existe toda una “historia preescolar” de la lectura, que se inicia de forma tan temprana como los primeros contactos del niño o niña con lo escrito en su entorno, que le llevan a tratar la escritura como un elemento más del mismo cuya curiosidad le lleva a intentar conocer y comprender.
- b. *La alfabetización es un proceso constructivo.* Como colofón de lo anterior, se entiende que la alfabetización es un proceso activo de elaboración y contraste de hipótesis acerca de qué es lo escrito, qué reglas sigue su producción, para qué sirve, etc.
- c. *El aprendizaje de la lectura es parte del aprendizaje del lenguaje.* El aprendizaje de la lectura no sigue al del lenguaje oral de forma secuencia, sino que las habilidades de expresión y expresión oral y escrita se desarrollan de forma interrelacionada, al menos en un contexto “alfabetizado”. Por ejemplo, el aprendizaje de las letras requiere cierto desarrollo previo del conocimiento fonológico, pero a la vez influye en éste, consolidando el aprendizaje del sistema fonológico.
- d. *La función se aprende antes que la forma.* Lo primero que se aprende de lo escrito es lo que Ferreiro y Teberosky llaman principios funcionales, es decir, para qué sirve lo escrito en diferentes situaciones comunicativas, ya que su contacto con la escritura se da en situaciones funcionales como leer cuentos, escribir notas, hacer listas de cosas para recordar, enviar mensajes, etc.
- e. *La alfabetización se produce a través de la participación en situaciones de interacción social.* No es la simple exposición a lo escrito lo que general el

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

aprendizaje, sino la interacción con otros individuos alfabetizados en contextos y situaciones funcionales.

- f. *La alfabetización emergente es un proceso cognitivo.* Frente a la idea de que leer es sobre todo una actividad perceptiva, se entiende que aprender a leer es desarrollar procesos y estrategias de procesamiento de la información, que van variando a lo largo del proceso evolutivo.

La “alfabetización emergente” no se entiende, por tanto, ni como aprendizaje lector inicial como resultado de un proceso didáctico intencional, ni como algo *previo* a la lectura, sino como una *primera fase* de la misma que surge naturalmente de las experiencias del individuo con el lenguaje escrito en su contexto social, cuya importancia para la escuela radica en que condiciona en gran medida el efecto de la enseñanza formal inicial: la eficacia de cualquier método de enseñanza de la lectura dependerá en gran parte de la alfabetización emergente de cada alumno y alumna con el que se lleve a cabo.

Si tenemos en cuenta, además, que los conocimientos y habilidades de alfabetización emergente surgen en las interacciones sociales informales del niño o niña en desarrollo (Teberosky y Tolchinsky, 1995), es fácil entender hasta qué punto las diferencias socio-culturales influyen en el aprendizaje inicial de la lectura, y hasta qué punto la escuela debe esforzarse por proporcionar a los alumnos y alumnas de entornos desfavorecidos en este sentido el tipo de experiencias que favorecen su aparición y desarrollo.

3. COMPONENTES DE LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE.

Desde nuestro punto de vista, esta nueva perspectiva sobre las primeras fases del largo proceso que llevará a ser un lector o lectora competente requiere de la Inspección Educativa un cambio de enfoque en la supervisión y el asesoramiento en el segundo ciclo de Educación Infantil, que debería pasar a tener el carácter prioritario en la adquisición de

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

la lectura que, hasta ahora, se suele atribuir principalmente a los dos primeros cursos de la Educación Primaria: hacer que el profesorado de dicho ciclo tome conciencia de la importancia de estas adquisiciones, promover su formación permanente en relación a los procesos de alfabetización emergente, desarrollar protocolos de supervisión específicos en este campo... se convierten en cuestiones de primer orden en la prevención del fracaso lector que, desgraciadamente, no suele mostrar sus efectos hasta años más tarde, cuando gran parte del daño ya está hecho.

Para afrontar esta tarea, lógicamente, es esencial revisar la bibliografía especializada de los últimos años para determinar con la mayor precisión posible cuáles son los conocimientos y habilidades que conforman la alfabetización emergente, así como para diferenciar entre todos ellos cuáles guardan una relación más directa (incluso causal) con el éxito y el fracaso lector inicial y cuáles, simplemente, una relación de facilitación del aprendizaje formal de la lectura.

Siendo aún un campo de investigación relativamente reciente, son muchos los aspectos poco conocidos acerca de esos conocimientos y habilidades y de su relación precisa con el posterior aprendizaje formal de la lectura, aunque disponemos ya de muchos indicios en este sentido.

Whitehurst y Lonigan, por ejemplo, diferencian entre los elementos que estarían fuera del proceso de lectura en sí (a los que denominan habilidades *outside-in*) y los necesarios para la decodificación de lo escritos (habilidades *inside-out*):

1. *Habilidades outside-in*:

- Conocimiento sobre las convenciones de lo escrito.
- Contexto familiar.
- Conocimientos narrativos.
- Lenguaje y vocabulario.

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

2. Habilidades inside-out:

- Deletreo fonético.
- Conocimiento de las letras.
- Conocimiento del sonido de las letras.
- Conocimiento fonológico.
- Conocimiento sintáctico.

En nuestro país, Imbernón López (2009) se ocupó de la cuestión en su tesis doctoral, señalando como principales elementos de la alfabetización emergente:

- El *conocimiento implícito y explícito de lo escrito* adquirido en sus interacciones con diferentes tipos de textos (cuentos, catálogos, carteles, etiquetas de productos, nombres propios escritos, revistas, juguetes...) en situaciones sociales significativas, que abarcaría cuatro dimensiones diferentes:
 - Convenciones y reglas que rigen la escritura.
 - Conocimiento de las palabras como “unidades” del lenguaje.
 - Conocimiento de las letras.
 - Conocimiento de términos que nos permiten hablar sobre el lenguaje y lo escrito (leer, escribir, letra, deletrear...) y reflexionar sobre ello.
- La *conciencia fonológica* o comprensión de que el lenguaje escrito representa al lenguaje oral desde su fonología, unida a las habilidades para segmentar y combinar unidades fonológicas (sílabas, fonemas).
- El *conocimiento alfabético* o conocimiento de las letras y de su relación con los sonidos en tareas tanto de lectura como de escritura.

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

- La *comprensión de las estructuras del lenguaje*, tanto a nivel oracional como de los textos (por ejemplo, de la estructura narrativa, del sentido y papel de fórmulas como el “érase una vez...”, etc.).

Muchos autores, sin embargo, como P. Sellés (2006), indican que es necesario tener en cuenta si, de acuerdo con la investigación existente, esas diferentes habilidades y conocimientos son elementos clara y directamente relacionados con el aprendizaje inicial de la lectura formal (*predictores*) o factores que muestran una relación de simple facilitación de dicho aprendizaje (*facilitadores*).

<i>Principales precursores de la lectura encontrados en nuestra revisión</i>	<i>Principales predictores de la lectura encontrados por Snow, Burns, and Griffin (1998)</i>	<i>Predictores y habilidades facilitadoras de la lectura, Gallego (2006)</i>
<p><i>Predictores de la lectura</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento fonológico. 2. Conocimiento alfabético. 3. Velocidad de denominación. <p><i>Habilidades facilitadoras</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Procesos cognitivos básicos: memoria, discriminación perceptiva y capacidad atencional. 2. Habilidades lingüísticas. 3. Habilidades metalingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento sobre los componentes de lo escrito. - Conocimiento de las funciones de la lectura 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Condiciones físicas y clínicas <ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias cognoscitivas severas - Deterioro del oído - Retraso en el desarrollo del lenguaje 2. Déficit de atención y trastorno por hiperactividad. 3. Conocimiento fonológico. 4. Conocimiento sobre los propósitos, y componentes de la lectura. 5. Conceptos sobre lo impreso. 6. Identificación de letras. 7. Preparación a la lectura. 	<p><i>Predictores de la lectura</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento fonológico. 2. Conocimiento alfabético. 3. Velocidad de denominación. <p><i>Habilidades facilitadoras</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje oral. 2. Nivel cognitivo suficiente. 3. Desarrollo memoria (operativa y semántica). 4. Discriminación visual. 5. Motivación y actitud. 6. Variables sociales (familia, entorno inmediato)

Figura 2. Comparativa de precursores encontrados en la revisión de Sellés con los encontrados en otras revisiones (Sellés, 2006; pág. 62)

Entre estos últimos incluye las habilidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas generales del niño o niña, mientras que considera como elementos predictores solo, y específicamente, el conocimiento fonológico, la velocidad de nombrado y el conocimiento alfabético.

Es importante añadir a este conjunto de resultados que, cuando consideramos específicamente esta cuestión en alumnos y alumnas con dificultades específicas de aprendizaje de la lectura (dislexia), a los elementos señalados parece necesario añadir una

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

variable más, que jugaría un papel complementario: la percepción de fonemas (a menudo descrita como discriminación fonemática).

Con respecto a la primera, cabe recordar que al estar basado nuestro sistema de escritura en la representación gráfica de los fonemas, una adecuada percepción y categorización de los mismos parece esencial para la precisión en la aplicación de las reglas alfabética, sobre todo en escritura, en donde dichas reglas van del fonema al grafema, existiendo constancia acerca de que los individuos con dislexia muestran un rendimiento inferior al de los “normolectores” en tareas de percepción del habla. Como señalan Jiménez, Guzmán y García (2010), aun cuando su rendimiento en tareas de percepción de palabras se encuentra en niveles similares al de la población normativa, los niños y niñas con dislexia muestran mayor lentitud e inexactitud cuando deben identificar y categorizar fonemas.

Tanto es así, que determinados autores sostiene la hipótesis de que la dislexia podría estar reflejando en el nivel de la lectura un déficit de la percepción fonémica del habla, que en esta población no sería tal, sino una percepción “alofónica”, es decir, basada no en las regularidades o patrones de rasgos que caracterizan a los fonemas, sino en sus variaciones acústico-articulatorias:

“En una investigación sobre la percepción categorial de los niños disléxicos encontramos que éstos perciben diferencias entre variantes acústicas del mismo fonema (por ej.: dos /b/ diferentes) con una mayor agudeza que los niños neurotípicos. Además, encontramos que los niños disléxicos eran especialmente sensibles a las variantes alofónicas del mismo fonema, por ej.: a dos sonidos diferentes que pertenecen a diferentes categorías fonémicas en otras lenguas (...) Percibir los alófonos de un mismo fonema como unidades distintas perturba el principio alfabético mediante el cual cada grafema está idealmente asociado con un fonema y, por tanto, tiene implicaciones directas para la adquisición de la lectura” (Serniclaes, 2011; p. 26).

Estamos, pues, ante un conjunto de habilidades y conocimientos que, de acuerdo con el estado actual de nuestro conocimiento, constituyen un aspecto esencial del

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

aprendizaje inicial de la lectura, no porque “preparen” para su aprendizaje, sino porque forman parte de sus primeras etapas de desarrollo. Y aunque, como destaca Sellés, ninguna de esas variables por separado resulte determinante para el posterior desarrollo lector, en conjunto sí que lo son.

Todas ellas, en conjunto, deberían considerarse contenidos de primer orden en todo proceso educativo en los años previos a la enseñanza forma y sistemática de la lectura, esto es, en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, pues, más allá de consideraciones acerca de su tratamiento didáctico, todo indica que su adecuado desarrollo en estas edades es una de las razones que mejor explica el éxito y el fracaso temprano en el aprendizaje lector.

Teniendo en cuenta, además, que se trata de habilidades que tienden a desarrollarse de forma “natural” en los contextos sociales y familiares favorecidos, pero no en los desfavorecidos, su presencia sistemática en las programaciones didácticas parece que debiera considerarse un factor clave de compensación educativa en aquellos centros y con aquel alumnado perteneciente a estos últimos.

Como sugeríamos con anterioridad, la intervención de la Inspección Educativa para garantizar su presencia en el currículo real de las aulas de Infantil y su tratamiento sistemático en unos años tan cruciales no solo contribuiría a una mayor eficacia y calidad en la enseñanza de una competencia clave como ésta, sino que sería un potente factor de equidad... perfectamente al alcance de nuestras posibilidades.

4. BIBLIOGRAFÍA:

- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Guzmán, R. y García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje; *Revista de Educación*, 353, 361-386.

ARTÍCULO: ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: UN CAMPO DE ATENCIÓN PRIORITARIA EN LA SUPERVISIÓN DE LA E. INFANTIL.

AUTOR: ASEGURADO GARRIDO, A. INSPECTOR DE EDUCACIÓN.

- López Imbernón, M. C. (2009). El desarrollo de habilidades de alfabetización emergente en el contexto de la lectura de cuentos. Universidad de Murcia. Deptº de DOE (<http://www.tesisenred.net/handle/10803/10769>).

- OCDE (2011). *PISA InFocus*, nº 2 (versión en español). Madrid: MECD.

- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.

- Serniclaes, W. (2011). *Percepción alofónica en la dislexia: Una revisión; Estudios de Psicología*, 4(2); 25-34.

- Teberosky A., y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización. El conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación y el aprendizaje*. Madrid: Santillana.

- Whitehurst, G. J., y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 68, 848–872.