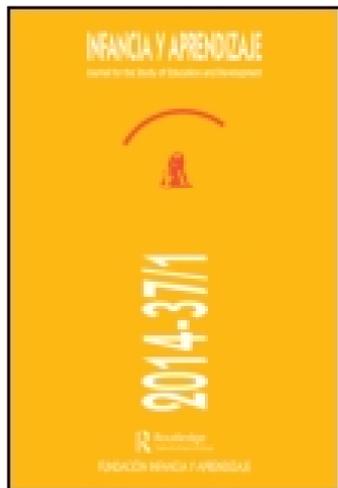


This article was downloaded by: [University of La Laguna Vicerrectorado]

On: 04 September 2015, At: 02:41

Publisher: Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: 5 Howick Place, London, SW1P 1WG



Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development

Publication details, including instructions
for authors and subscription information:
<http://www.tandfonline.com/loi/riya20>

Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores

Ma del Rosario Ortiz^a & Juan E. Jiménez^a

^a Universidad de La Laguna

Published online: 23 Jan 2014.

To cite this article: Ma del Rosario Ortiz & Juan E. Jiménez (2001)
Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores,
Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and
Development, 24:2, 215-231

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1174/021037001316920744>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Taylor & Francis makes every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in the publications on our platform. However, Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Taylor and Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands,

costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to or arising out of the use of the Content.

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden.

Terms & Conditions of access and use can be found at <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>

Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores

M^a DEL ROSARIO ORTIZ Y JUAN E. JIMÉNEZ

Universidad de La Laguna



Resumen

En este trabajo presentamos dos estudios que se ocupan de las concepciones tempranas de niños prelectores acerca del lenguaje escrito. El primer estudio aborda las siguientes cuestiones a) qué saben los prelectores acerca del lenguaje escrito, y b) cómo se estructura este conocimiento. Para ello evaluamos los conocimientos acerca de aspectos funcionales, convencionales y estructurales del lenguaje escrito que tienen 438 prelectores, y realizamos un análisis de componentes principales que arroja tres componentes básicos: un factor que refleja la habilidad para identificar las unidades del lenguaje escrito (letra, palabra, frase), un factor relativo al concepto y funciones del lenguaje escrito, y, por último, un factor centrado en el grafismo. En el segundo estudio nos planteamos cómo mejorar el conocimiento de los aspectos funcionales, convencionales y estructurales sobre el lenguaje escrito desde la escuela. En consecuencia, mostramos un programa de intervención educativa implementado en contextos escolares que facilitó la adquisición de conocimientos acerca de las unidades del lenguaje escrito en el grupo entrenado.

Palabras claves: Prelectores, conocimientos del lenguaje escrito, conocimiento informal, desarrollo metalingüístico.

Prereaders' early conceptions about written language

Abstract

In this paper two studies are presented which deal with pre-readers' early conceptions about written language. The first study tackles the following questions: a) what pre-readers know about written language, and b) how this knowledge is structured. 438 pre-readers' knowledge on functional, conventional and structural aspects of written language was evaluated. A main components analysis of the data produced the following three components: 1) a factor reflecting the ability to identify written language units (letter, word, phrase); 2) a factor related to the very concepts and functions of written language; and 3) a factor related to graphism. In the second study, we present the results of an intervention programme carried out in school contexts which facilitates knowledge acquisition of units of written language, i.e., functional, convention and structural aspects.

Keywords: Preschool age children, written language awareness, print awareness, metalinguistic awareness.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido financiada por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de La Laguna (Proyecto J091).

Correspondencia con los autores: M^a del Rosario Ortiz González. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna. Campus de Guajara. 38205 La Laguna (S/C Tenerife). Tfno: 922-317542. Fax: 922-317461. Correo electrónico mroortiz@ull.es

Original recibido: Enero, 2000. Aceptado: Febrero, 2001.

En este artículo abordamos el estudio de los conocimientos que tienen los prelectores sobre el lenguaje escrito. Esto es, la habilidad para reconocer la clase de actividades que se relacionan con la lectura y escritura, para descubrir la utilidad del lenguaje escrito y diferenciar las unidades lingüísticas que lo conforman (letra, palabra, frase...). Ha pasado mucho tiempo desde que Vygotski manifestara su preocupación porque la enseñanza de la lectura y escritura se iniciara con el trazado de las letras y de las palabras sin que se enseñara previamente qué es el lenguaje escrito y para qué sirve. Desde el enfoque sociocultural, se ha hecho hincapié en la necesidad de que el niño que aprende a leer comprenda qué es el lenguaje escrito y cuáles son sus funciones, para así construir un significado de ese lenguaje como objeto social de conocimiento, y despertar su interés por el mismo. Así, por ejemplo, este supuesto es contemplado en enfoques filosóficos sobre la enseñanza y el aprendizaje como el “lenguaje integrado” (Lacasa, Anula, y Martín, 1995). También desde el campo de la metacognición se han realizado estudios que destacan el papel de los conocimientos previos sobre el lenguaje escrito para conseguir la “claridad cognitiva” que facilita el proceso de aprendizaje de la lectura (Downing, 1979). Hoy en día, la validez de estos argumentos ha sido corroborada por la evidencia empírica acumulada que indica que los conocimientos acerca del lenguaje escrito que tienen los prelectores están relacionados con el éxito en la adquisición de la habilidad lectora (*u.g.*, Ferreiro y Teberosky, 1982; Harlín y Lipa, 1990; Huba, Robinson y Kontos, 1989; Jiménez y Ortiz, 2000; Kontos, 1988; Ortiz, 1994; Tunmer, Herriman y Nesdale, 1988).

Asimismo, se han aportado algunas respuestas a otra cuestión: ¿qué saben los prelectores sobre el lenguaje escrito?. En la actualidad sabemos que antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura, los niños tienen algunos conocimientos acerca de la direccionalidad, el manejo de libros, y la diferenciación entre lenguaje escrito y otras clases de configuraciones visuales (Clemente y Domínguez, 1993; Lomax y McGee, 1987; Morgan, 1987; Sulzby, 1985). El descubrimiento de algunas funciones del lenguaje escrito se manifiesta a partir de los 2 años, incluso a los 3 años en situaciones de juego espontáneo (Kastler, Roser y Hoffman, 1987; Neuman y Roskos, 1989). Entre los 3 y 4 años los niños comienzan a diferenciar entre lenguaje oral y escrito (Lee, 1993), y entre las conductas de leer y escribir (Lomax y McGee, 1987). A los 5 años, 9 de cada 10 niños pueden reconocer las actividades de lectura y escritura cuando las observan, pero sólo 6 de cada 10 hacen una distinción clara entre escritura y dibujo, términos que suele usar el profesor como frase, primera palabra y dos primeras palabras, sólo es comprendida por el 15, 34 y 22 por ciento de niños respectivamente. Los términos más conocidos son letra, número, línea superior y escrito (Downing, Ayers y Schaefer, 1978). En general, los conocimientos del lenguaje escrito parecen ir aumentando entre los 3 y 5 años, al analizar su desarrollo durante este período se encuentra que a los 5 años el conocimiento del lenguaje escrito es significativamente superior al de los 3 años (Morgan, 1987). Este patrón de aumento progresivo de los conocimientos sobre lo escrito se da también entre los 5 y 6 años de edad. Los resultados del trabajo de Clemente y Domínguez (1993) muestran un gran avance entre los 5 y 5,5 años en los conocimientos referentes a los aspectos convencionales del lenguaje escrito. Más tarde, cuando comienza el aprendizaje formal de la lectura, aumenta considerablemente el porcentaje de niños que demuestran conocimientos acerca de los términos específicos usados para denominar a las unidades del lenguaje escrito (letra, palabra, etc.), pero siguen sin apresar el concepto de frase y el significado de los signos de puntuación.

Quando se trata de explorar la naturaleza de las concepciones tempranas sobre lo impreso, por una parte, observamos que se ha usado un amplio rango de tareas como indicadores de los conocimientos sobre el lenguaje escrito: diferenciar letras de números, identificar donde hay palabras, o frases, o líneas, diferenciar grafismos, reconocer objetos o actividades de lectura o escritura, descubrir la utilidad de la lectura y la escritura, etc. Sin embargo, se ha prestado poca atención a la cuestión de las relaciones entre estas tareas. Podría ocurrir que las tareas usadas reflejen uno o varios constructos subyacentes. Esta última posibilidad es la apuntada por Ayers, Downing y Schaefer (1977) al agrupar las tareas del Test of Linguistic Awareness in Reading Readiness (LARR) en tres subpruebas: 1) Reconocimiento de las actividades de lectura y escritura, 2) Conocimiento de los propósitos de la lectura y la escritura, y 3) Conocimientos de las características de los materiales escritos. Pero no sabemos si este agrupamiento refleja tres componentes subyacentes a los conocimientos sobre el lenguaje escrito, o como parece probable (dada la inexistencia de datos al respecto) es un agrupamiento lógico creado por los investigadores. La resolución de este problema básico requiere de más estudios empíricos como el realizado por Mason (1990). En este trabajo evaluaron el conocimiento sobre el lenguaje escrito de 189 niños de kinder, 1° y 2° grado en base a 14 constructos lógicos. A partir de las puntuaciones obtenidas en tales constructos realizaron un análisis factorial confirmatorio con 3 factores, obteniendo un primer factor de conceptos acerca de las funciones del lenguaje escrito, un factor de conceptos acerca de las características técnicas y convenciones del lenguaje escrito y un factor de conceptos acerca de los procesos y estrategias de lectura. Esta estructura factorial coincide en gran medida con los constructos lógicos recogidos en el LARR, no obstante, el hallazgo de 3 factores en el estudio de Mason está condicionado por la técnica estadística utilizada. Es decir, el autor ha fijado de antemano el número de factores que se extraen, por lo tanto no podemos asegurar una estructura tripartita del conocimiento del lenguaje escrito, a menos que también encontremos tres factores con un análisis estadístico de carácter exploratorio donde no se hagan presunciones acerca del número de factores que podemos extraer.

Por otra parte, encontramos que la mayoría de los estudios revisados se han centrado en averiguar cómo y dónde se adquieren los conocimientos sobre el lenguaje escrito. Parece ser que el medio familiar es el contexto natural de este aprendizaje informal, este conocimiento se construye a partir de las actividades personales de lectoescritura de los padres, de las actividades que posibilitan interacciones de padres e hijos con la lectoescritura (*v.g.*, la lectura de cuentos) y mediante actividades del propio niño, tales como juegos lingüísticos, mirar cuentos, etc. (Hiebert, 1993; Poulos y McHaney, 1988; Purcell-Gates, 1996). Esta experiencia previa con el lenguaje escrito que tienen los niños en sus casas permite predecir la habilidad lectora (Shapiro, 1995) y además guarda relación con el desarrollo del lenguaje oral (Chaney, 1994). Ahora bien, la experiencia con lo impreso parece estar condicionada por el nivel socioeconómico familiar tal como concluyen Robinson y Dixon (1991) que tras comparar niños de 4 años de clase baja y media encuentran diferencias en la frecuencia y en la calidad de las interacciones con el lenguaje escrito que tienen en sus casas. En otro trabajo más reciente (Smith y Dixon, 1995) donde también evalúan los conocimientos sobre el lenguaje escrito de niños de la misma edad de diferentes niveles socio-económicos, estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas en reconocer lo que se puede leer o explicar las funciones de objetos relacionados con el lenguaje escrito. Las diferencias significativas se encontraron en tareas que demandan decir los nombres y sonidos de letras, y unir sílabas o fonemas para formar palabras. Estas diferencias entre los grupos fueron explicadas, no por una cuestión económica, sino por las diferencias en los patrones parentales de interacción con

lo impreso: el 74% de los padres de clase media dedican de 11 a 20 minutos diarios a leer con sus hijos, frente a los 10 minutos por semana de los padres de nivel socioeconómico bajo, además éstos leen menos y disponen de menos recursos y espacios de interacción con lo impreso. La consecuencia de tales diferencias en los contextos familiares será que en una clase regular de niños que llegan a la escuela encontraremos también una gran variedad en cuanto a las ideas previas que tienen sobre el lenguaje escrito. Si tenemos en cuenta la influencia que tiene el conocimiento del lenguaje escrito sobre el éxito en la adquisición lectora y, por tanto, el handicap que supone la escasez de conocimientos sobre lo impreso para aquellos niños de ambientes familiares más pobres, se hace necesario, como señalan Clemente y Domínguez (1999), que la propia escuela asuma la creación de contextos para el aprendizaje del concepto, las funciones y las características específicas del lenguaje escrito.

En este artículo presentamos dos estudios que pretenden abordar algunas de las cuestiones planteadas. El estudio 1 se ocupa de la naturaleza de las concepciones tempranas sobre el lenguaje escrito, analizando la estructura subyacente mediante una técnica estadística exploratoria que deja abierta la posibilidad en cuanto al número de factores o componentes a identificar. El segundo estudio examina la viabilidad de un programa de intervención educativa que, desde la propia escuela, facilite la adquisición de conocimientos sobre el lenguaje escrito de aquellos niños cuyos conocimientos son deficitarios y así disminuir las diferencias iniciales en los conocimientos sobre el lenguaje escrito entre los niños que comienzan el aprendizaje formal de la lectura y la escritura.

ESTUDIO 1

Método

Sujetos

Un total de 438 prelectores que cursaban el tercer año de Educación Infantil participaron en el estudio. El rango de edad de los niños va de 5 a 6'5 años (Media = 5.5; D.T. = 3.46). Proceden de zonas rurales (29.7%), urbanas (20.5%) y periféricas (49.8%). La tabla I recoge en porcentajes las respuestas de los padres a un cuestionario utilizado para averiguar el nivel socioeconómico y el nivel de interacción familiar con el lenguaje escrito de la muestra de estudio

TABLA I
Distribución de la muestra en función del nivel socioeconómico y del nivel de interacción familiar con el lenguaje escrito

	Bajo (%)	Medio (%)	Alto (%)
Nivel socioeconómico	42,4	16,6	5,9
Nivel de interacción familiar con el lenguaje escrito	36,3	16,2	13,6

Materiales y procedimiento

La evaluación de las concepciones sobre el lenguaje escrito que tienen los prelectores se realizó con la "Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito" Forma A (Ortiz y Jiménez, 1993). Un grupo de evaluadores previamente entrenados aplicaron la prueba individualmente en los respectivos colegios durante el horario escolar. La evaluación de cada alumno se realizó en dos sesiones.

La "Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito" (CLE) contiene 45 items que permiten obtener una puntuación total y 12 puntuaciones parciales que corresponden a las siguientes tareas:

1) Diferenciar entre números y letras (T1): Tiene 6 ítems. Cada ítem consiste en una serie de números, letras y formas visuales. Se le pide al niño que señale los números o las letras.

2) Reconocer la actividad de lectura y escritura (T2). Consta de 9 ítems, en cada uno de ellos se presentan 4 viñetas que representan diferentes acciones. El niño debe señalar la viñeta o viñetas donde una persona está leyendo o escribiendo.

3) Reconocer la escritura script como lenguaje escrito (T3). Se presentan 3 ítems. Cada ítem consiste en 4 estímulos algunos de los cuales son palabras escritas con letra script, el resto están en cursiva o son garabatos. El niño debe señalar lo que está escrito a máquina.

4) Localizar la última letra o palabra de la frase (T4). Tiene 3 ítems que corresponden a 3 frases donde el niño debe señalar la última letra o palabra de la frase, según indique el evaluador.

5) Reconocer el lenguaje escrito como instrumento de recuerdo (T5). Consta de 5 ítems. En cada ítem se presentan 4 viñetas que representan diferentes acciones, entre ellas escribir. El niño debe señalar la viñeta o viñetas donde una persona está haciendo algo para recordar cosas.

6) Reconocer el lenguaje escrito como objeto de lectura (T6). Tiene 4 ítems. Cada ítem consiste en un dibujo que representa una escena (del supermercado, de la calle, etc.) donde aparecen diferentes rótulos. Se le pide al niño que señale las cosas que se pueden leer.

7) Localizar la primera letra o palabra de la frase (T7). Tiene 4 ítems que corresponden a 4 frases. En cada ítem debe señalar la primera letra o palabra de la frase, según indique el evaluador.

8) Localizar la primera y última línea de un texto (T8). Esta tarea consta de dos ítems. Cada uno contiene un pequeño texto y el niño debe identificar la primera y última línea del mismo.

9) Reconocer palabras (T9). Tiene 2 ítems. En cada uno se le presentan letras, sílabas, números y palabras. La tarea del niño es identificar los estímulos que representan palabras.

10) Reconocer la escritura cursiva (T10). Se presentan 2 ítems. Cada ítem consiste en 4 estímulos algunos de los cuales son palabras escritas con letra cursiva, el resto se presenta en script o son garabatos o números. El niño debe señalar lo que está manuscrito.

11) Reconocer la lectura como instrumento de diversión y ocio (T11). Consta de 2 ítems. Cada ítem presenta 4 viñetas, algunas de las cuales representan escenas de diversión con o sin libros, y otras reflejan poca motivación en la lectura. El niño debe señalar las viñetas donde las personas se divierten leyendo.

12) Reconocer la frase y sus características (T12). Esta tarea tiene 3 ítems. Estos ítems presentan un pequeño texto con signos de interrogación, dos frases y una columna de 4 palabras. Las preguntas que se le plantean al niño nos permiten evaluar si sabe lo que es una frase, que un punto señala el final de la frase y que la presencia de interrogantes cambia el sentido de la frase.

La mayoría de los ítems del CLE tienen más de una respuesta correcta, por lo que para ponderar los pesos de los ítems el número de respuestas correctas de cada ítem se multiplica por una constante (ésta varía dependiendo del número de respuestas correctas posibles y del número de alternativas que presenta el ítem), de forma que la puntuación máxima para cada ítem es 10 puntos.

Las puntuaciones parciales se obtienen sumando las puntuaciones de los ítems de cada tarea, y la puntuación total del CLE es la suma de las puntuaciones parciales. La fiabilidad de esta prueba que nos permite determinar el conocimiento

que tienen los niños de los aspectos funcionales y convencionales del lenguaje escrito, calculada con el Coeficiente alfa de Cronbach es de .85.

Resultados y discusión

La tabla II muestra las puntuaciones máximas, las medias y las desviaciones típicas de las 12 tareas de la prueba CLE. Una representación gráfica de estos resultados se recoge en la figura 1.

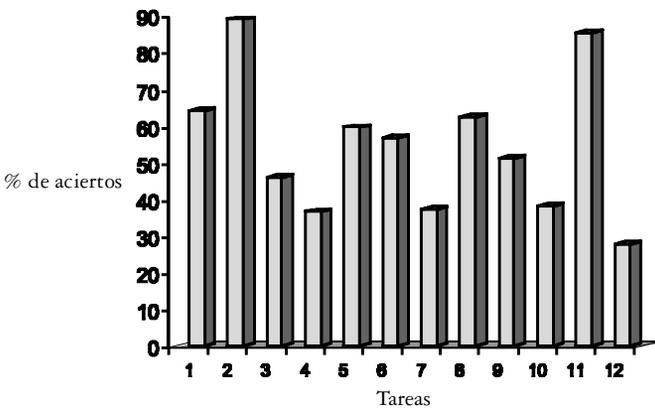
TABLA II

Datos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en la Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito

	Puntuación máxima	media	D.T.
T1 Diferenciación entre números y letras	60	38,4	22,8
T2 Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de leer y escribir	90	80,2	13,3
T3 Reconocimiento de la escritura script	30	13,8	11,7
T4 Localización de la última letra y palabra de la frase	30	11,0	10,3
T5 Reconocimiento de la función de recuerdo	50	29,8	12,3
T6 Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura	40	22,7	5,7
T7 Localización de la primera letra y palabra	40	14,9	13,4
T8 Localización de la primera y última línea	20	12,5	8,9
T9 Reconocimiento de la palabra	20	10,2	6,9
T10 Reconocimiento de la escritura en cursiva	20	7,6	7,9
T11 Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión	20	17,1	3,8
T12 Reconocimiento de la frase y sus características	30	8,3	7,2
TOTAL Conocimientos sobre el lenguaje escrito	450	260,1	61,3

FIGURA 1

Rendimientos de los Prelectores en las 12 tareas del C.L.E.



- | | |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1 Diferenciación entre números y letras | 7 Localización de la 1ª letra y palabra |
| 2 Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de leer y escribir | 8 Localización de la 1ª y última línea |
| 3 Reconocimiento de la escritura script | 9 Reconocimiento de la palabra |
| 4 Localización de la última letra y palabra de la frase | 10 Reconocimiento de la escritura cursiva |
| 5 Reconocimiento de la función de recuerdo | 11 Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión |
| 6 Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura | 12 Reconocimiento de la frase y sus características |

En la figura 1 podemos observar que el máximo rendimiento de los alumnos se da en las tareas 2 y 11 que se refieren al reconocimiento de las actividades de lectura y escritura (89%), y al reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio (85.5%). A continuación encontramos un 64% de aciertos en la tarea 1 que refleja la habilidad para diferenciar números y letras y el 62.5% en la habilidad para localizar la primera y última línea de un texto (T8). En Reconocer la función de recuerdo (T5) y lo que se puede leer (T6) se consigue el 59.6% y el 56.7% de aciertos respectivamente. Un porcentaje de aciertos ligeramente inferior (51%) se alcanza en la tarea que exige reconocer una palabra que se presenta entre letras y números (T9). El rendimiento más bajo se da en la tarea 12, cuando se trata de reconocer la frase y sus características (27.6%), seguida de las tareas (T7 y T4) que demandan localizar la primera o última letra y palabra de la frase (36.6% y 37.2%). En las tareas que requieren diferenciar entre escritura script (T3) y cursiva (T10) también se alcanza un rendimiento inferior al 50% de aciertos.

Las puntuaciones obtenidas en las distintas tareas confirman los hallazgos del estudio de Downing y cols. (1978) con niños de 5 años. Estos autores encuentran un 90% de aciertos en tareas que demandan reconocer las actividades de lectura y escritura, un alto porcentaje de aciertos en la tarea de diferenciación entre letras y números y en el reconocimiento de las líneas del texto. En tales tareas, los resultados del trabajo que aquí presentamos son 89%, 64% y 62.5% de aciertos respectivamente. También hay coincidencia en los datos relativos a las tareas que presentan mayor dificultad: el reconocimiento de la frase y la localización de la primera palabra. Downing y cols. (1978) informan de un 15 y 34 por ciento, respectivamente, nosotros encontramos el 27.6% y el 37.6% de aciertos en tales tareas, siendo el reconocimiento de la frase la tarea con una menor tasa de aciertos entre todas las presentadas. La mayor dificultad que encuentran los niños del estudio citado para reconocer las funciones del lenguaje escrito marca la diferencia entre los resultados de ambos estudios, creemos que algunos de los ítems del LARR resultaron excesivamente complejos. De hecho, en un estudio anterior (Ortiz y Jiménez, 1990) en el que aplicamos los mismos ítems que se presentan en el LARR para evaluar la comprensión de las funciones del lenguaje escrito también encontramos un menor porcentaje de aciertos (46.7%). Posteriormente, cuando realizamos un análisis de estos ítems (Ortiz, 1994), los índices estadísticos arrojados nos obligaron a eliminar algunos de ellos, resultando las tareas que hemos aplicado aquí. En tales tareas de reconocimiento de la funcionalidad del lenguaje escrito, las respuestas de los sujetos del presente estudio mejoran: representan el 85.5 y el 56.7 por ciento de aciertos. Estos porcentajes están próximos al 75.2% que encuentran Lomax y McGee (1987). En relación con las tareas del trabajo de Clemente y Domínguez (1993) que son comparables a las aplicadas en este estudio, observamos una total coincidencia en los resultados en cuanto a la dificultad de las tareas: lo más fácil es reconocer una letra, seguida de la comprensión del concepto de palabra, y el mayor grado de dificultad se encuentra en la tarea de reconocer lo que es una frase.

Con el objetivo de examinar la naturaleza del conocimiento del lenguaje escrito realizamos, a partir de las 12 tareas, un análisis de componentes principales con rotación ortogonal varimax. El resultado fue una estructura de tres factores que explican en conjunto el 49.1% de la varianza. En la tabla III podemos observar el peso de las tareas de la prueba C.L.E en cada uno de los 3 factores obtenidos.

El factor 1 se refiere a la habilidad para identificar las unidades del lenguaje escrito (letra, palabra, frase, línea del texto) y explica el 23.4% de la varianza. En el factor 2 los mayores pesos son conseguidos por "Reconocimiento del sujeto

que realiza la actividad de leer y escribir”, “Reconocimiento de la función de recuerdo” y “Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión”, por lo que este factor, que explica el 14.8% de la varianza, puede ser interpretado como un factor conceptual y funcional del lenguaje escrito. En el factor 3 los pesos altos fueron obtenidos por “Reconocimiento de la escritura cursiva” y “Reconocimiento de la escritura script” que explican conjuntamente el 10.9% de la varianza observada. Este factor podría interpretarse como diferenciación alográfica o grafismo.

TABLA III
Pesos factoriales de los distintos factores del CLE obtenidos en el análisis de componentes principales

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
T1 Diferenciación entre números y letras	.684	-.127	-.046
T7 Localización de la primera letra y palabra	.675	-.048	-.353
T4 Localización de la última letra y palabra de la frase	.662	-.094	-.415
T9 Reconocimiento de la palabra	.537	-.318	.037
T8 Localización de la primera y última línea	.510	.061	-.189
T12 Reconocimiento de la frase y sus características	.437	-.359	-.072
T2 Reconocimiento del sujeto que realiza la tarea de leer y escribir	.236	.715	.132
T5 Reconocimiento de la función de recuerdo	.254	.683	-.131
T11 Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión	.261	.591	.229
T3 Reconocimiento de la escritura script	.428	-.124	.670
T10 Reconocimiento de la escritura en cursiva	.422	-.233	.648
T6 Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura	.392	.343	.087

El resultado de este análisis factorial exploratorio refleja que las ideas previas acerca del lenguaje escrito que tienen los prelectores giran en torno a tres aspectos diferenciados. En primer lugar, destaca el conocimiento de términos específicos relativos al lenguaje escrito (letra, palabra,..) que explica casi la cuarta parte de la varianza. El segundo aspecto, un conocimiento más general, se refiere al concepto y funcionalidad de lo escrito. El tercer factor que denominamos grafismo se centra en la diferenciación entre alógrafos y en su proceso de producción (el niño debía señalar lo que ha sido “escrito a mano” frente a lo que ha sido “escrito a máquina”). La estructura tripartita encontrada corrobora los resultados de Mason (1990) obtenidos con el análisis factorial confirmatorio para tres factores, así como la estructura lógica propuesta en el LARR. Además hay una gran coincidencia en los dos primeros factores que encontramos en el presente estudio, los recogidos en el LARR y los obtenidos por Mason. En los tres casos aparece un factor relativo a los conceptos acerca de las funciones del lenguaje escrito, y otro que agrupa conceptos acerca de las características técnicas y convenciones del lenguaje escrito. En el tercer factor es donde aparecen las divergencias en los estudios revisados. En el presente estudio encontramos un factor de grafismo, mientras que en el LARR es un factor de reconocimiento de las actividades de lectura y escritura, y en el estudio de Mason (1990) se encuentra un tercer factor relativo al proceso y las estrategias de lectura. Hemos de considerar que gran parte de la muestra usada en este último trabajo eran niños de 1º y 2º grado que ya pueden leer y conocer por tanto las estrategias de lectura, lo que supone una diferencia importante con los datos presentados en este estudio que proceden de prelectores.

En resumen, de este primer estudio se deduce una composición tripartita del conocimiento del lenguaje escrito que tienen los niños antes de recibir una instrucción formal en la escuela: estructura o unidades lingüísticas, funcionalidad del lenguaje escrito y grafismo. En cuanto a qué es lo que saben estos niños del lenguaje escrito podemos afirmar que el prelector medio tiene una idea general de en qué consiste leer y escribir, conoce algunas de sus funciones y diferencia entre códigos escritos (alfabético versus numérico), pero no ha captado todavía los términos específicos y características relativas a las unidades del lenguaje escrito. Sin embargo, las altas desviaciones típicas nos alertan de las diferencias en conocimientos del lenguaje escrito entre los niños que llegan a la escuela, que aunque sea una consecuencia lógica de la variedad de contextos familiares en los que están inmersos, supone una desventaja inicial para los niños que llegan menos preparados. Por ello, se hace necesario que la propia escuela cree contextos de aprendizaje de lo escrito que consigan superar estas diferencias tempranas entre los niños. La posibilidad de que desde la propia escuela se pueda afrontar este reto la abordamos en el estudio 2.

ESTUDIO 2

En este segundo estudio nos planteamos si los niños que manifiestan un menor conocimiento del lenguaje escrito pueden igualarse con sus pares mediante la introducción, en la práctica educativa propia de Educación Infantil y 1° de Primaria, de un programa de intervención educativa sobre los aspectos funcionales, estructurales y específicos del lenguaje escrito. Nuestra predicción es que el programa de intervención conseguirá equiparar ambos grupos.

Método

Se llevó a cabo un diseño de grupo control pretest-postest con medidas repetidas.

Sujetos

La muestra la constituyeron 63 prelectores que cursaban el tercer curso de Educación Infantil. Estos sujetos fueron distribuidos entre el grupo experimental que participaría en el programa de intervención educativa ($n = 43$), y el grupo control que no participa en el programa ($n = 20$). El criterio de asignación a los grupos fue la disponibilidad de sus profesores para implementar el programa en el marco de sus clases regulares. No hay diferencias significativas entre los grupos en nivel socioeconómico y en nivel de interacción familiar con el lenguaje escrito ($\chi^2 = 0.789$, $p = .674$).

Materiales y procedimiento

El conocimiento sobre el lenguaje escrito de todos los niños que constituyen la muestra fue evaluado antes (M1), durante (M2), y después del período total de intervención (M3). En M1 y M3 se utilizó la "Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito" Forma A (CLE-A). Esta prueba nos permite evaluar aisladamente el rendimiento en cada una de las tareas que conforman los tres factores

obtenidos en el estudio 1. Así en M1 y M3 pudimos contar con puntuaciones pretest y postest, respectivamente, para cada uno de los 3 factores. Al mismo tiempo que un grupo de examinadores realizaba la evaluación M1, los profesores de los niños asignados a la condición experimental recibieron una formación teórico-práctica sobre el programa de intervención educativa que se aplicaría en dos fases: la primera en Educación Infantil, antes de recibir instrucción formal sobre la lectura, y la segunda en 1º de primaria. Después de esta evaluación, los profesores implementaron la primera fase de la intervención en el contexto de sus clases regulares. Realizaron 34 sesiones de 15 minutos de duración, a lo largo de 7 semanas.

Los objetivos y actividades del programa de intervención educativa se organizaron secuencialmente atendiendo a los resultados descriptivos relacionados con la dificultad de las tareas que se habían obtenido en distintas investigaciones. Iniciamos la primera fase de la intervención con actividades dirigidas a conseguir la diferenciación entre lectura, escritura y dibujo (tarea incluida en el factor 2), ya que algunos estudios (*v.g.*, Lomax y McGee, 1987; Ortiz y Jiménez, 1990) señalan que estos conocimientos se adquieren antes que otros relacionados con el lenguaje escrito. Posteriormente, trabajamos la comprensión de las funciones del lenguaje escrito (tarea del factor 2) porque varios estudios han encontrado que resulta más fácil que el conocimiento de las características específicas del lenguaje escrito, y más difícil que la diferenciación entre lectura, escritura y dibujo (*v.g.*, Lomax y McGee, 1987; Ortiz y Jiménez, 1990). Numerosos estudios muestran que los prelectores tienen poco conocimiento de las características específicas del lenguaje escrito (Downing y cols., 1978; Ortiz y Jiménez, 1990; Reid, 1966). Por ello, se introdujo gradualmente entrenando en esta fase únicamente tres tareas de baja dificultad (Hiebert, 1981; Lomax y McGee, 1987; Ortiz y Jiménez, 1990) relativas al factor 1: diferenciar letras de números, diferenciar letras de palabras, y reconocer la primera y última letra de cada palabra. Las actividades tuvieron un carácter lúdico: pintar, recortar, clasificar, pegar, dramatizar, modelar con barro o plastilina, observar y hacer encuestas en casa, etc. Resumiendo, en esta primera fase se ha entrenado en las tareas que componen el factor 2 y las tareas más fáciles del factor 1. Al finalizar esta fase se realizó la evaluación M2 de los 3 factores, de forma que las puntuaciones obtenidas en este momento son antes de la intervención para el factor 3, durante la intervención para el factor 1 y después de la intervención para el factor 2. Se realizó con la Forma B de la prueba CLE (Ortiz, 1994), que es la forma paralela del CLE-A. La fiabilidad de la Forma B (CLE-B) es de .86 y correlaciona con el CLE-A ($r = .69, p < .001$).

La segunda fase de la intervención comenzó repasando las tareas relativas al factor 1 que habíamos trabajado en la primera fase. A continuación introducimos el resto de tareas relacionadas con este factor. El orden de presentación fue de menor a mayor dificultad de acuerdo a los datos evolutivos de estudios anteriores (*i.e.*, Ortiz y Jiménez, 1993): reconocer la primera y última línea de un párrafo, identificar la primera y última palabra de una frase, identificar las dos primeras palabras de una frase, identificar las dos últimas palabras de una frase, reconocer una frase, reconocer el punto como final de la frase. Después se presentaron actividades relacionadas con el factor 3 que tenían como objetivo diferenciar entre letra impresa y letra manuscrita. Por último, enseñamos a diferenciar entre mayúsculas y minúsculas. Resumiendo, en esta segunda fase trabajamos tareas que conforman los factores 1 y 3. Las actividades realizadas implicaban la interacción con lenguaje escrito y dirigían la atención hacia las unidades que se trabajan en cada sesión, (para una descripción detallada de la intervención educativa, Ortiz, 1994). Se realizaron 81 sesiones de entrenamiento de 20 minutos de duración, a lo largo de 16 semanas.

El grupo control realizó el mismo programa curricular de 3ª de Educación Infantil y 1º de Primaria aprendiendo a leer con un método fonético, pero no recibió entrenamiento específico en conocimientos sobre el lenguaje escrito.

Resultados y discusión

Se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA) 2 (Grupo) x 3 (Momento), tomando como variable intersujeto el Grupo (experimental, control), y como variable intrasujeto el Momento de evaluación (M1, M2, M3). Las variables dependientes son las puntuaciones en los 3 factores encontrados en el primer estudio. En la tabla IV se recogen las medias y desviaciones típicas en los tres factores según Grupo y Momento.

TABLA IV
Medias y Desviaciones Típicas en los tres factores relativos al conocimiento del lenguaje escrito según grupo y momento

	G. Control		Grupo experimental	
	M	DT	M	DT
Factor 1				
M1	111,00	48,83	85,16	43,56
M2	135,85	48,80	117,18	54,13
M3	152,05	56,38	172,00	51,20
Factor 2				
M1	132,60	15,49	125,09	27,02
M2	41,15	13,76	52,88	24,46
M3	64,40	39,47	71,62	41,03
Factor 3				
M1	26,75	15,08	18,37	16,99
M2	26,75	19,07	20,11	16,77
M3	15,85	20,94	17,38	21,88

M1 = antes de la intervención; M2 = durante la intervención; M3 = después de la intervención

Factor 1 = Conocimiento de las unidades del lenguaje escrito

Factor 2 = Reconocimiento de la actividad y de las funciones del lenguaje escrito

Factor 3 = Grafismo

Factor 1: Conocimiento de las unidades del lenguaje escrito

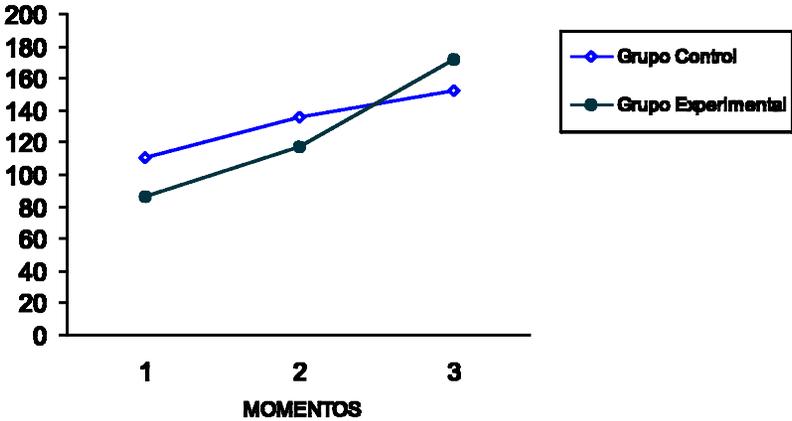
En el análisis de este factor, la interacción Grupo x Momento [$F(2,122)=3.42$; $p<.05$] fue significativa (ver Figura 2). Contrastes ortogonales a posteriori de los efectos simples nos indican que en el momento 1 los prelectores del grupo experimental obtuvieron puntuaciones inferiores a la de sus pares no entrenados [$F(1,61)= 4.45$; $p<.05$]. Sin embargo, las diferencias no fueron significativas en los momentos 2 y 3 [$F(1,61)= 1.72$, $p = .194$; $F(1,61)= 1.94$, $p = .168$]. Esto significa que el programa de intervención educativa consiguió que se igualaran ambos grupos en el reconocimiento de lo que es una letra, una palabra, etc.

Factor 2: Reconocimiento de la actividad y de las funciones del lenguaje escrito

El grupo no produjo un efecto significativo, tampoco hay interacción, pero encontramos un efecto principal de la variable Momento [$F(2,124)= 121.02$; $p<.001$].

FIGURA 2

Conocimiento de las unidades del lenguaje escrito en función del Grupo y del Momento de evaluación



El programa de programa de intervención educativa no parece tener efecto sobre la habilidad de los niños para reconocer las actividades y funciones de la lectura y la escritura. Además, observamos que en ambos grupos se produce en el M2 una regresión en las puntuaciones, que ni siquiera llega a ser remontada después de iniciada la instrucción formal en la lectura.

La disminución de las puntuaciones no puede ser atribuida al instrumento de evaluación, una forma paralela del CLE-A, usado en el M2, dado que cuando se usa el CLE-A, en el M3 se mantienen las bajas puntuaciones. Tampoco puede explicarse por efecto del programa de intervención educativa al producirse el mismo decremento en el grupo control. Una interpretación más acertada de estos datos pasa por considerar el efecto techo que se produce en las tareas que conforman este factor, no olvidemos que es precisamente en estas tareas donde ambos grupos obtienen los mayores porcentajes de aciertos. La estabilidad de las puntuaciones del grupo experimental entre M2 y M3 puede estar justificada porque la segunda fase de la intervención no incluyó actividades dirigidas a mejorar este componente del conocimiento sobre el lenguaje escrito y, al parecer, tampoco ha sido enfatizada por los profesores en su instrucción formal sobre el código escrito tal como se deduce de los datos obtenidos en el grupo control. Lo que sí resulta llamativo es que la primera fase de la intervención donde se realizan numerosas actividades dirigidas a descubrir la funcionalidad del lenguaje escrito y a diferenciar entre la lectura, escritura y dibujo no suponga una ventaja para los niños entrenados frente al grupo control, quizás la asimilación de estos contenidos requiere de actividades más vivenciales en las que los propios niños practiquen los usos del lenguaje escrito (por ejemplo, anotar para recordar, leer para divertirse, etc.), y no es suficiente con la observación de modelos.

Factor 3: Grafismo

En este factor ni el momento [$F(2,124)=766.6$; $p=.096$], ni el grupo [$F(1,62)=793.61$; $p=.167$], producen efectos significativos, tampoco se da interacción. Estos resultados significan que el factor grafismo permanece estable a lo largo del tiempo y que no se encontraron diferencias entre el grupo experimental y control.

Cuando analizamos las medias, y aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, el grupo experimental está inicialmente por debajo del grupo control, tras recibir el entrenamiento los niños del grupo experimental llegan a igualar el rendimiento del grupo control.

Un resultado inesperado en el grupo experimental ha sido la estabilidad de las puntuaciones tras la intervención, tanto en Educación Infantil como en 1º, es decir, que el programa de intervención educativa no ha conseguido mejorar el rendimiento en Grafismo, aún así podemos pensar que ha resultado beneficioso para los niños que han participado en el mismo, pues ha evitado la disminución del rendimiento que se da en el grupo control (aunque este descenso de puntuaciones no sea estadísticamente significativa), con lo que en el M3 ambos grupos se igualan.

DISCUSIÓN GENERAL

El objetivo de este trabajo era explorar la naturaleza y estructura de los conocimientos sobre el lenguaje escrito que tienen los prelectores, así como examinar la posibilidad de que desde el marco escolar se facilite la adquisición de tales conocimientos. Los resultados del estudio 1 apoyan la idea de que antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura, los niños ya tienen ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito que se estructuran en torno a tres componentes. Del estudio 1 se desprende, por un lado, que las ideas previas de los prelectores acerca del lenguaje escrito son más precisas en cuanto al concepto y funcionalidad de la lectura y escritura, pero confusas en cuanto a las características técnicas y convencionales del lenguaje escrito, especialmente con los términos “palabra” y “frase”. Por otro lado, revela la naturaleza tripartita de este conocimiento donde cabe diferenciar tres componentes: conocimiento de las unidades del lenguaje escrito, conocimiento de las funciones y usos, y conocimiento del grafismo. Los hallazgos del estudio 2 muestran que el programa de intervención educativa en la escuela, ayuda a aquellos niños con menos conocimiento de las unidades lingüísticas a igualarse con sus compañeros, sin embargo, no les permite mejorar en los otros dos componentes.

La existencia de tres componentes subyacentes al conocimiento informal sobre el lenguaje escrito de los prelectores que presuponían Ayers y cols. (1977) ha sido corroborada empíricamente tanto desde un enfoque confirmatorio (Mason, 1990), como desde el enfoque exploratorio que usamos en el estudio 1, revelando así la naturaleza heterogénea de este conocimiento. Hay una convergencia total entre los estudios citados y nuestros resultados al aislar un componente que se refiere al conocimiento de las unidades estructurales del lenguaje escrito que explicaría gran parte de la varianza. Cuando evaluamos inicialmente este componente en el segundo trimestre de 3ª de Educación Infantil encontramos cierta confusión acerca del significado de ciertos términos lingüísticos (letra, palabra, frase). Estos resultados son comparables a los encontrados en otros estudios (*v.g.*, Clay, 1972; Mickish, 1974; Reid, 1966). Ahora bien, cuando analizamos el curso evolutivo que sigue este conocimiento, a partir de los datos longitudinales que recogemos del grupo control en el estudio 2, observamos que los conocimientos sobre estos términos lingüísticos aumentan significativamente al finalizar la Educación Infantil y siguen progresando a lo largo del primer curso de Primaria. Por otro lado, Chaney (1992) muestra que este conocimiento correlaciona con la conciencia fonológica y con la habilidad metalingüística general. Dado que identificar estas unidades lingüísticas requiere una reflexión sobre el

lenguaje escrito, es posible que estemos ante un componente metalingüístico del conocimiento de lo escrito. Así también lo entienden Bialystok y Ryan (1985) que lo introducen como uno de los componentes metacognitivos de la lectura que denominan “conocimiento lingüístico analizado” y que parece jugar un papel importante en la etapa logográfica del aprendizaje de la lectura. Lo que explicaría los resultados de aquellos estudios que demuestran que el conocimiento sobre los términos específicos del lenguaje escrito es un buen predictor del progreso lector (*v.g.*, Evans, Taylor y Blum, 1979; Ganopole, 1987; Jiménez y Ortiz, 2000).

El segundo componente, que se refiere al concepto y la funcionalidad de lo escrito, también fue encontrado en el estudio de Mason (1990). En la evaluación inicial que hicimos de este componente encontramos niveles de rendimiento que permiten afirmar que en este momento del tercer curso de Educación Infantil los prelectores tienen ya una idea de en qué consiste leer y escribir y de los propósitos o funciones del lenguaje escrito. Estos datos son contrarios a las ideas vertidas en los trabajos pioneros en el tema (*v.g.*, Downing, 1970; Piaget, 1959; Reid, 1966; Vigotsky, 1962) acerca de la falta de conciencia de las funciones comunicativas del lenguaje. Estas ideas se corresponden mejor con el bajo rendimiento que observamos en evaluaciones sucesivas: al finalizar la Educación Infantil y en 1º de Primaria. El descenso en las puntuaciones sí que ha sido un dato inesperado, pues si bien el alto rendimiento inicial podría explicarse por el considerable incremento en los modelos y posibilidades de interacción con el lenguaje escrito que tienen los niños en la actualidad, si lo comparamos con los que tenían hace 20 ó 30 años, el descenso posterior tiene difícil explicación. Anteriormente hemos tratado de explicarlo aludiendo al efecto techo, quizás más importante que esto sea que las expectativas que el niño se ha creado acerca de los propósitos del lenguaje escrito, a partir de la observación de los modelos familiares en la interacción con lo escrito, no se corresponden con lo que se encuentran posteriormente en la escuela. Ni los programas curriculares de estos cursos, ni el programa de entrenamiento proporcionó situaciones en las que los niños de estas edades pudieran poner en práctica los distintos usos del lenguaje (*v.g.*, anotar para recordar, enviar un mensaje, etc.) y esto pudo generar la confusión que se refleja en las evaluaciones realizadas durante y después del aprendizaje de la lectura. Si tal como recogen los defensores del lenguaje integrado “... el lenguaje escrito se aprende más fácilmente en el contexto de su uso y en relación a las metas que se generan en esos contextos” (Lacasa y cols., 1995, p. 11), se hace necesario la creación en la escuela de contextos de aprendizaje que respondan a las expectativas inicialmente creadas acerca de la utilidad del lenguaje escrito, más aún cuando contamos con estudios longitudinales que encuentran correlaciones altas y significativas entre la comprensión de las funciones del lenguaje escrito y la habilidad lectora subsiguiente (Huba y cols., 1989).

El último componente al que denominamos grafismo recoge aspectos relacionados con el análisis visual de los signos gráficos y las inferencias que hacen los niños acerca del modo de producirlos. El rendimiento inicial en las tareas que evalúan este conocimiento es bajo, además la tendencia es descendente entre los 5 y los 7 años si no reciben entrenamiento en estos aspectos y aún así no parecen progresar. No sabemos si se debe a un efecto de las tareas que pueden ser adecuadas en momentos iniciales pero que discriminan poco cuando los niños hacen análisis más finos de los signos gráficos. Creemos que este componente está más relacionado con lo que Lomax y McGee (1987) denominan “percepción gráfica”, un componente distinto al de los conceptos sobre lo impreso, pero con el que está causalmente relacionado. Estos autores prueban la adecuación de un modelo

en que ambos componentes, junto a la conciencia fonémica y a la correspondencia grafema-fonema, explican la lectura de palabras.

Las limitaciones del presente estudio tienen que ver, por un lado, con el enfoque restrictivo de las propias tareas que evalúan los conocimientos sobre el lenguaje escrito y que nos permiten tasar el rendimiento en términos de aciertos a unos ítems previamente determinados. No cabe duda de que un enfoque más abierto basado en la observación de los usos que hacen los niños del lenguaje escrito y de los conceptos y términos que ponen de manifiesto en situaciones naturales y espontáneas de interacción con lo impreso sería enriquecedor y, probablemente revelarían que los niños conocen más cosas acerca de lo impreso de lo que son capaces de expresar en los tests. Sin embargo, esta alternativa resultaba inviable con una muestra grande de sujetos. Por otro lado, con relación al estudio 2, y a la distribución de la muestra en grupos experimental y control, reconocemos la necesidad de atender menos a las demandas de los profesores, y más a criterios de investigación para conseguir grupos inicialmente igualados en todos los factores. En esta investigación fueron entrenados los niños con puntuaciones más bajas, aunque las diferencias sólo fueron estadísticamente significativas en el primer factor, probablemente esta circunstancia haya eclipsado en cierta medida los efectos del programa de intervención educativa. Por último, hemos de ser cautos a la hora de generalizar los resultados del programa de intervención, pues probablemente podríamos mejorar su efectividad generando situaciones naturales de aprendizaje significativo de los usos y modos de producción del lenguaje escrito.

En resumen, este estudio nos ha permitido conocer mejor la naturaleza, evolución y estructura de los conocimientos previos sobre el lenguaje escrito de los prelectores, pero se necesitan nuevas investigaciones que consigan determinar el poder predictivo de cada uno de los componentes en el progreso lector. Asimismo, es necesario encontrar nuevas formas de intervención basadas en la creación de contextos significativos de aprendizaje que permitan mejorar la comprensión de lo que significa leer y escribir.

Referencias

- AYERS, J. D., DOWNING, J. & SCHAEFER, B. (1977). *Test of Linguistic Awareness in Reading Readiness*. Universidad de Victoria. Victoria. Canadá.
- BIALYSTOK, E. & RYAN, E. B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. En D. L. Forrest-Pressley, T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 207-252). New York: Academic Press.
- CHANEY, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3 years-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.
- CHANEY, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3 years-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15, 371-394.
- CLAY, M. M. (1972). *Reading: The patterning of complex behaviour*. Auckland, New Zealand: Heineman.
- CLEMENTE, M. y DOMINGUEZ, A. B. (1993). Conceptos sobre lo que los niños de educación infantil tienen sobre lo impreso. *Lenguaje y Comunicación*, 8, 23-32.
- CLEMENTE, M. y DOMINGUEZ, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- DOWNING, J. (1970). Children's concepts of language in learning to read. *Educational Research*, 12, 106-112.
- DOWNING, J. (1979). *Reading and Reasoning*. Edimburgh: Chambers.
- DOWNING, J., AYERS, D. & SCHAEFER, B. (1978). Conceptual and perceptual factors in learning to read. *Educational Research*, 21, 11-17.
- EVANS, M., TAYLOR, N. & BLUM, I. (1979). Children's written language awareness and its relation to reading acquisition. *Journal of Reading Behavior*, 11, 7-19.
- FÉRREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- GANOPOLE, S. (1987). Development of word consciousness prior to first grade. *Journal of Reading Behavior*, 19, 415-436.

- HARLIN, R. & LIPA, S. (1990). Emergent Literacy: A comparison of formal and informal assesment methods. *Reading-Horizons*, 30, 209-223
- HIEBERT, E. H. (1981). Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 16, 236-260.
- HIEBERT, E. H. (1993). Young Children's Literacy. Experiences in Home and School. En S. R. Yussen & M. C. Smith (Eds.), *Reading Across the Life Span*. New York: Springer-Verlag.
- HUBA, M., ROBINSON, S. S. & KONTOS, S. (1989). Prereaders' Understanding of the Purposes of Print and Subsequent Reading Achievement. *Journal of Educational Research*, 82, 210-215.
- JIMÉNEZ, J. E. & ORTIZ, M. R. (2000). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 37-46.
- KASTLER, L. A., ROSE, N. L. & HOFFMAN, J. V. (1987). Understanding of the forms and functions of written language: Insights from children and parents. *National Reading Conference Yearbook*, 36, 85-92. Austin, Texas.
- KONTOS, S. (1988). Development and Interrelationship of Reading Knowledge and Skills during kindergarten and first grade. *Reading Research and Instruction*, 27, 14-28.
- LACASA, P., ANULA, J. J. y MARTÍN, B. (1995). Lenguaje integrado: simple práctica, un método o una filosofía? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-19.
- LEE, Y. (1993). Young children's written language development and oral and written language awareness. Special Issue: Perspectives on Korean child care, development and education. *Early Child Development and Care*, 85, 97-108.
- LOMAX, R. G. & MCGEE, L. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- MASON, J. (1990). The development of concepts about written language in the first three years of school. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 266-283.
- MICKISH, V. (1974). Children's perceptions of written word boundaries. *Journal of Reading Behavior*, 6, 19-22.
- MORGAN, A. (1987). The development of written language awareness in black preschool children. *Journal of Reading Behavior*, 19, 49-67.
- NEUMAN, S. B. & ROSKOS, K. (1989). Preschoolers' conceptions of literacy as reflected in their spontaneous play. *National Reading Conference Yearbook*, 38, 87-93.
- ORTIZ, M. R. (1994). *Conciencia fonológica y Conciencia del lenguaje escrito en el Aprendizaje de la Lectura*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- ORTIZ, M. R. y JIMÉNEZ, J. E. (1990). Evaluación de los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito en preescolar. Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Psicología. Barcelona. Noviembre.
- ORTIZ, M. R. y JIMÉNEZ, J. E. (1993). *Prueba de conocimiento sobre el lenguaje escrito (CLE)*. Madrid: TEA
- PIAGET, J. (1959). *The language and thought of the child*. (2º Ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- POULOS, N. & MCHANEY, J. (1988). The Relationship between Prior Experience with Print and Reading Readiness. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Louisville, Kentucky, November.
- PURCELL-GATES, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- REID, J. F. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 6, 56-62.
- ROBINSON, S. & DIXON, R. (1991). The Language Concepts that low and middle class four years olds bring to Preschool. Paper presented at the National Reading Conference. Palm Springs, CA, December.
- SHAPIRO, J. (1995). Home literacy, environment and young children's literacy knowledge and behavior. En W. M. Linek & E. G. Sturtevant (Eds.), *Generations of literacy: The seventeenth yearbook of the College Reading Association* (pp. 287-300). Vancouver, Canada: College Reading Association.
- SMITH, S. S. & DIXON, R. G. (1995). Literacy concepts of low- and middle- class four-year-olds entering preschool. *The Journal of Educational Research*, 88, 243-253.
- SULZBY, E. (1985). Children's emergent reading of favourite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- TUNMER, W. E., HERRIMAN, M. L. & NESDALE, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- VIGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Extended Summary

This study deals with children's written language awareness. This involves their ability to recognize the types of activities related to reading and writing, to describe the functions of written language, and their knowledge of technical vocabulary related to written language (e.g., letter, word, phrase, etc.). Over the last two decades, a great deal of research has demonstrated empirically that pre-readers awareness of written language is related to later success in the acquisition of reading ability.

In this article, we present two studies which tackle the following questions: a) what pre-readers know about written language, b) how this knowledge is structured, and c) how schools can help to improve children's knowledge of the formal, functional, and conventional aspects of written language.

The first study provides descriptive data on the written language awareness of 438 pre-readers, and on three basic components extracted from a main component analysis revealing children's knowledge of written language. Factor one reflects the ability to identify written language units (letter, word, phrase). Factor two relates to the concept and functions of written language. Finally, factor three relates to graphism. In addition, these results demonstrate that children already have a general idea of what it means to read and write before learning to do so. They also know about some of the functions of written language, and can differentiate between written codes (alphabetic vs. numerical). However, they are not able to differentiate between specific terms related to written language units (word, phrase, etc.)

The second study examines the viability of an intervention programme, which, working from the school itself, facilitates the acquisition of literacy concepts in children whose knowledge of these is deficient. Thus, it is possible to reduce initial differences in written language awareness among children starting formal reading and writing. The intervention programme was carried out by the teachers themselves within the school timetable. There were two phases to this programme: the first phase took place in the third year of Preschool, before children receive formal reading instruction; and the second phase took place the following year, in the first year of Primary Education, while they learned to read by phonetic methods. The first intervention phase took place after an initial evaluation. This included 34 15-minutes training sessions over a period of 7 weeks. There were 20 subjects in each group. Our aim was to teach children: to discriminate between reading tasks and writing tasks, to recognize the appropriate tools for each task, to describe the functions and aims of written language, to differentiate letters from numbers and letters from words. At the end of this training period, there was a second evaluation of the subjects' written language awareness. The second intervention phase was carried out by the Primary school teachers. It consisted in 81 20-minutes training sessions. The aim was to improve children's knowledge of the specific characteristics or formal aspects of written language. At the end of the intervention programme, all the children who participated in the study were evaluated on their written language awareness. The control group followed the same curricular programme (third year Preschool and first year of Primary Education), learning to read by a phonetic method, but did not receive specific training in written language awareness. The results of this study reveal that the component relevant to knowledge about linguistic unit is susceptible to improvement when trained within the school context.