

Niveles de competencia prelectora en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos

Yanina Canales Jara 

María Elsa Porta 

Hilda Emilia Difabio 

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Mendoza, Argentina

Resumen

Existen diferencias en el nivel de habilidades lingüísticas durante el proceso de alfabetización de niños provenientes de distintos contextos que impactan en la comprensión lectora. Conforme al modelo de la visión simple de la lectura (VSL), una buena comprensión lectora es el producto de dos habilidades: la comprensión lingüística y la decodificación eficaz de las palabras. El objetivo del presente estudio fue evaluar habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura a fin de establecer niveles de competencia prelectora y de identificar escolares en riesgo prelector en 170 niños de jardín de infantes urbano (U) y urbano-marginales (UM). Se distinguieron 4 perfiles: buenos prelectores, prelectores con pobre decodificación, prelectores con pobre comprensión del lenguaje y prelectores con doble déficit. El mayor porcentaje se ubica en el conglomerado de prelectores con doble déficit y prelectores con pobre decodificación. En la distribución por zona de emplazamiento escolar, el porcentaje de prelectores con doble déficit en zonas UM asciende al doble sugiriendo que el contexto acentúa el riesgo prelector.

Palabras clave: comprensión lingüística; decodificación; habilidades lingüísticas; lectura; jardín de infantes; detección.

Abstract

Levels of pre-reading proficiency in preschool children from different socioeconomic backgrounds

During initial literacy, it has been found that differences in the level of linguistic skills in children from different contexts affect their reading comprehension achievement. According to the model simple view of reading, reading comprehension is the result of linguistic comprehension skills and effective word decoding. To establish pre-reading proficiency levels the linguistic skills considered precursors of reading of 170

urban (U) and urban-marginalized (UM) kindergarten children were assessed in an attempt to predict the risk of presenting reading difficulties. The results of the assessment allowed the researchers to describe four profiles, namely: good prereaders, prereaders with poor decoding skills, prereaders with poor comprehension skills and prereaders with double deficit. The two most frequent profiles are those of prereaders with double deficit and good prereaders. When the socioeconomic background is considered, the percentage of prereaders with double deficit rises twice as much in UM zones, suggesting that the context increases the risk of presenting reading difficulties.

Key words: language comprehension; decoding; language skills; reading; kindergarten; screening.

Résumé

Les niveaux de compétence en pré-lecture chez les enfants d'âge préscolaire issus de différents milieux socio-économiques

Il existe des différences dans le niveau des compétences linguistiques au cours du processus d'alphabétisation des enfants issus de milieux différents. Celles-ci ont un impact sur la compréhension de la lecture. Selon le modèle Simple View of Reading (SLR), une bonne compréhension de la lecture est le produit de deux compétences: la compréhension linguistique et le décodage efficace des mots. L'objectif était d'évaluer les compétences linguistiques considérées comme des précurseurs de la lecture afin d'établir les niveaux de compétence de pré-lecture et d'identifier les écoliers à risque de pré-lecture chez 170 enfants de maternelle urbains (U) et urbains-marginalisés (UM). Quatre profils ont été identifiés: les bons pré-lecteurs, les pré-lecteurs avec un mauvais décodage, les pré-lecteurs avec une mauvaise compréhension du langage et les pré-lecteurs avec un double déficit. Le pourcentage le plus élevé a été constaté dans le groupe des pré-lecteurs présentant un double déficit et des pré-lecteurs présentant un mauvais décodage. Dans la distribution par zone, le pourcentage de pré-lecteurs présentant un double déficit dans les zones UM est deux fois plus élevé, ce qui suggère que le contexte accentue le risque des pré-lecteurs.

Mots-clés : compréhension linguistique ; décodage ; compétences linguistiques ; lecture ; jardin d'enfants ; détection.

SOBRE LAS AUTORAS

Yanina Canales Jara

Licenciada en fonoaudiología y terapia del lenguaje. Sus áreas de especialización son alfabetización inicial y desarrollo del lenguaje. Es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. También se desempeña como docente adscripta de la cátedra Trabajo Científico de la Facultad de Medicina de la Universidad del Aconcagua. Correo electrónico: lic.canalesyanina@gmail.com

María Elsa Porta

Doctora en Educación, Master of Science en Desarrollo Infantil y Licenciada en fonoaudiología. Su área de especialización es la adquisición del lenguaje y la lectura. Es investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Lingüística Joan Corominas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como Profesora Asociada Interina de la cátedra de Alfabetización en la carrera de Licenciatura en Letras por la citada facultad.

189

Correo electrónico: meporta@mendoza-conicet.gob.ar

Hilda Emilia Difabio

Especialista en Psicología de la educación aplicada al campo lingüístico. Su área de especialización es la promoción de la escritura de los géneros textuales que comunican investigaciones. Es investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza, Argentina. También, se desempeña como docente de metodología de la investigación y de talleres de tesis en carreras de posgrado.

Correo electrónico: hdifabio@mendoza-conicet.gob.ar

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Canales, Y., Porta, M. y Difabio, H. (2023). Niveles de competencia prelectora en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Lenguaje*, 51(1), 187-223. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.11618>

INTRODUCCIÓN

Diferentes investigaciones que han examinado el efecto del nivel socioeconómico (NSE) sobre tareas que evalúan nivel de inteligencia, rendimiento académico, habilidades lingüísticas y funciones cognitivas, muestran que los escolares de NSE bajo presentan mayores dificultades en tareas de lenguaje, atención, memoria, vocabulario, conciencia fonológica, conocimiento del nombre y sonido de las letras, lectura y escritura, que escolares de NSE medio (Arán, 2012; Borzone *et al.*, 2005; Canales y Porta 2018; Diuk y Ferroni, 2012; Diuk *et al.*, 2019; Matute *et al.*, 2009; Niklas y Schneider, 2013). Estos resultados sugieren que las diferencias en el uso del lenguaje según el entorno familiar y social influirían en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño desde la etapa preescolar (Arán, 2012; Buckingham *et al.*, 2014; Ghiglione *et al.*, 2011; Mancilla-Martínez y Lesaux, 2011, 2017; Plana Fumagalli, 2013).

A su vez, el desempeño logrado en la edad escolar se relaciona con tipo de crianza, nivel educativo familiar y estimulación general recibida en el hogar. Los preescolares de padres con un nivel educativo (NE) bajo muestran menor desarrollo del vocabulario y de habilidades lingüísticas en general (Galicia *et al.*, 2009); también en una investigación reciente (Canales y Porta, 2018), en niños de jardín de infantes, se halla relación positiva entre el NE parental y el nivel de vocabulario, al tiempo que se correlaciona con conciencia fonológica y conocimiento del nombre y sonido de las letras.

Estudios recientes que evalúan habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura muestran que el 30 % de los escolares de jardín de infantes se encuentran en riesgo de presentar dificultades para el aprendizaje lector en Primer Grado, el 57 % de instituciones urbano-marginales está en situación de riesgo prelector y el 5 % de zonas urbanas presenta un desarrollo insuficiente en tales habilidades (Porta *et al.*, 2018). Sin una intervención oportuna, estas desventajas van aumentando sistemáticamente durante la escolaridad, limitando el aprendizaje de la lectura y la posterior comprensión lectora (Porta y Ramírez, 2019).

Entonces, identificar un desarrollo mínimo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en preescolares hispanohablantes de familias de bajos ingresos en el inicio de la escolaridad constituye una herramienta de detección precoz de futuras dificultades lectoras (*e.g.*, Catts *et al.*, 2001; Porta, 2014) y permite desarrollar intervenciones pedagógicas oportunas para superar eventuales diferencias (Gil, 2013).

Por consiguiente, el objetivo de este trabajo es evaluar habilidades lingüísticas consideradas precursoras del posterior rendimiento lector —conocimiento del nombre y sonido de las letras, las habilidades de conciencia fonológica, el vocabulario receptivo, la estructura de palabras y la comprensión auditiva— en niños de 4 y 5 años de escuelas públicas urbano y urbano-marginales de Mendoza (Argentina), a fin de establecer niveles de competencia prelectora e identificar a los niños que se encuentran en riesgo prelector.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

El reconocimiento de las palabras escritas es un proceso cognitivo que se origina durante el desarrollo del lenguaje e implica un doble procesamiento: uno dirigido hacia las personas, que es instantáneo, sucesivo, que acaece en tiempo real; y otro orientado hacia los objetos, que requiere de la estabilidad de su imagen mental. Esta doble función del lenguaje, una conducta que se puede manifestar como una forma de aprender sobre los objetos o como una manera de interactuar con las personas, permite comprender la existencia de dos enfoques generales para describir el proceso de reconocimiento de las palabras escritas: los modelos cognoscitivos y los interaccionistas. En general, dos vertientes teóricas sustentan dichos modelos: las neopiagetianas a los cognoscitivos y las neo-vigotskianas a los interaccionistas (Sénéchal *et al.*, 2001). Las primeras sostienen que los niños descubren y aprenden sobre las palabras escritas a través de sus intentos personales por leer y escribir, y son partícipes activos de su propio aprendizaje (*e.g.*, Ferreiro, 1986; Siegler, 1998). Las segundas reconocen que los niños aprenden sus formas de interacción con otras personas que ya poseen cierto conocimiento sobre la lectura (por ejemplo, Borzone y Signorini, 2002; Rogoff, 1993). Por lo tanto, las interacciones lingüísticas literarias de los niños con sus pares, docentes y otros adultos son un aspecto esencial para esta vertiente teórica. Como mencionáramos, la lectura comienza con el lenguaje, por ello, las habilidades lingüísticas cumplen un papel destacado en el desarrollo de los predictores de la lectura. Se ha observado que muchos de los niños con problemas en el aprendizaje de la lectura en los primeros grados de la escolaridad primaria han presentado dificultades del lenguaje en jardín (*cf.* Catts *et al.*, 1999). En línea con los modelos interaccionistas, la alfabetización inicial o temprana alude a las habilidades lingüísticas orales, de lectura y escritura que ha desarrollado el niño en su entorno natural previo al comienzo de la educación primaria. Se trata de un proceso evolutivo y continuo en el que el niño va practicando diversas habilidades en su ambiente familiar que involucran la comprensión y el uso de varias dimensiones del lenguaje hablado como la conciencia fonológica y el vocabulario, conocimiento temprano del lenguaje escrito. Éste se entiende como el sistema que precisa de la puesta en relación de la correspondencia entre grafemas —que requiere del conocimiento del abecedario (código arbitrario)— y sus correspondientes sonoros —que son los fonemas (conciencia fonémica)— que se establece durante el proceso de reconocimiento de las palabras escritas. Por ello, si las condiciones del medio son pobres en estímulos letrados, el desarrollo de esas habilidades lingüísticas puede debilitarse (Andrés *et al.*, 2010; Arrivillaga *et al.*, 2016; Birgisdottir *et al.*, 2020; Carmiol *et al.*, 2013; Guarneros y Vega, 2014; López Silva *et al.*, 2013; Rugerio y Guevara, 2015).

El NSE influye en la alfabetización emergente mediante su asociación con otros factores, pudiendo interferir en el acceso a experiencias que promuevan el avance de habilidades primordiales para aprender a leer, particularmente la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre y sonido de las letras, el vocabulario y el lenguaje oral. Dichas habilidades constituyen la base de la concepción simple de la

lectura (CSL) o *Simple View of Reading* (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990). Desde esta concepción, que podríamos ubicar en la categoría de los modelos cognoscitivos, la comprensión lectora es el producto de dos factores: una buena comprensión del lenguaje, que consiste en la capacidad de emplear el conocimiento lingüístico para derivar significado de discursos y oraciones, y la decodificación eficaz de las palabras, que se basa en la capacidad de reconocer o leer palabras aisladas de forma rápida, precisa y silenciosa (Catts *et al.*, 2015). Los procesos de decodificación involucran el conocimiento del nombre y sonido de las letras, la conciencia fonológica y la identificación automática y eficaz de las palabras en tanto que los procesos de comprensión del lenguaje implican el vocabulario receptivo, la comprensión auditiva, la conciencia morfológica y la estructura gramatical de las oraciones. Entre las dos dimensiones existe una relación “multiplicativa” dado que, si se miden los dos factores de 0 a 1 y uno de los dos es cero, la habilidad lectora será cero, mostrando que los componentes son necesarios pero no suficientes por sí mismos. Dicho de otra forma, si el niño tiene buena comprensión del lenguaje como un vocabulario adecuado y conocimiento del orden de las palabras y estructuras gramaticales, pero no identifica ni letras ni palabras, no comprenderá un texto escrito, como tampoco lo hará si solo dispone de una lectura fluida y automática (Ferroni y Jaichenco, 2020; Nation, 2019; Ripoll *et al.*, 2014; Tapia, 2016).

192

Así, de acuerdo con la clasificación propuesta por Catts *et al.* (2006), derivada de la *visión simple de la lectura* (Catts *et al.*, 2003, 2015; Ferroni y Jaichenco, 2020; Tapia, 2016), se pueden distinguir cuatro tipos de lectores (*cf.* Tabla 1): 1) sin dificultad en decodificación y en comprensión lingüística o buenos lectores; 2) con pobre decodificación pero buen nivel de comprensión lingüística o disléxicos (*specific reading disability*); 3) con problemas en la comprensión lingüística pero no en la decodificación (*poor comprehenders* o *niños con déficit específico de comprensión*); y 4) con déficit tanto en la decodificación como en la comprensión del lenguaje (*poor readers*).

Catts *et al.* (2006) demostraron que, entre los niños con dificultades lectoras, la mayor proporción corresponde a los niños con pobre decodificación y buena comprensión del lenguaje (35.5 %) y a los niños con doble déficit (35.7 %), en tanto que el 15 % concierne a los niños con pobre comprensión del lenguaje y relativamente buena decodificación. Para los autores, dichos porcentajes explicarían por qué, en el mismo estudio, el 70 % de los escolares de segundo grado con dificultades lectoras presentan bajo desempeño en las habilidades de decodificación.

Tabla 1. Nivel de competencia lectora

	Habilidades comprendidas	Tipos de lectores			
		Buenos sin impedimento	Déficit específicos en comprensión	Buenos emprendedores o disléxicos	Doble déficit
Decodificación	CNS CF	Buena	Buena	Pobre	Pobre
Comprensión	VR VE CA CM/EP RO EO	Buena	Pobre	Buena	Pobre

Nota. (CNS) Conocimiento del nombre y sonido de las letras, (CF) la Conciencia fonológica, (VR) Vocabulario receptivo, (VE) Vocabulario expresivo (CA) Comprensión auditiva, (CM/EP) la Conciencia morfológica o Estructura de palabras, (RO) Recordando Oraciones, (EO) Estructura de oraciones.

Este modelo de la CSL explica las habilidades que conforman la comprensión lectora y posibilita la detección temprana de dificultades en su proceso de adquisición, ya que la clasificación se basa en el desempeño de habilidades lingüísticas que implican precursores identificables antes de que los niños se expongan a la enseñanza formal de la lectura. En este sentido, es importante mencionar que, si bien las diferencias tempranas en la lectura permanecen relativamente estables durante el inicio de la educación formal, a medida que avanzan los años aumentan las discrepancias entre buenos y pobres lectores. De ahí la relevancia del modelo en cuanto orienta el diseño de programas de intervención pedagógica destinados a superar tales dificultades y a fomentar la fluidez y comprensión lectora (Flórez-Romero *et al.*, 2009).

Cada una de las habilidades que forman parte del modelo se consideran predictores del desarrollo de la lectura en el nivel preescolar y de la posterior comprensión lectora. A continuación, nos referiremos exclusivamente a las habilidades lingüísticas que en jardín de infantes son habilidades precursoras de la decodificación (conocimiento del nombre y sonido de las letras y conciencia fonológica) y de la comprensión del lenguaje oral (vocabulario receptivo, vocabulario expresivo, conciencia morfológica o estructura de palabras, recordando oraciones, estructura de oraciones y comprensión auditiva).

Habilidades lingüísticas de la decodificación

Conocimiento del nombre y sonido de las letras

El conocimiento alfabético se considera uno de los principales predictores de la adquisición de la lectoescritura y, al involucrar ambas habilidades mecanismos de procesamiento similares, también las habilidades asociadas al aprendizaje lector constituyen predictores del conocimiento de las letras. Este aprendizaje resulta relativamente simple hacia la finalización del nivel inicial escolar en la mayoría de los niños; no obstante, algunos niños presentan dificultades lectoras porque conocen menos letras (Diuk y Ferroni, 2014). El aprendizaje del sistema alfabético implica conocimiento fonético y dominio de la conversión grafema-fonema (Rabazo *et al.*, 2016); a su vez, se verifica una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de sus sonidos, que favorece el crecimiento de las habilidades fonológicas (Birgisdottir *et al.*, 2020; Guardia, 2003; Sellés, 2006).

Manolitsis y Tafa (2011) observaron que niños griegos de jardín de infantes conocían más sonidos de letras que sus nombres en casi todos los casos y que la conciencia fonológica se asoció directamente con el conocimiento posterior del nombre y sonido de la letra. Por su parte, Dickinson *et al.* (2019) en niños de preescolar, jardín de infantes y primer grado, predominantemente afroamericanos, de hogares de bajos ingresos, informan que el conocimiento temprano de letras y palabras predijo el conocimiento posterior de letras y palabras, la lectura y la decodificación en primer grado. Asimismo, un trabajo con niños islandeses de 4 años reveló que el desarrollo de las habilidades básicas de lectura depende de construcciones específicas de la alfabetización escolar, incluido el conocimiento de letras (Birgisdottir *et al.*, 2020). A su vez, existe evidencia acerca de resultados más efectivos de programas de estimulación de la conciencia fonológica sobre la lectura si se combinan con la enseñanza del conocimiento del nombre y sonido de las letras (*e.g.* National Reading Panel, 2000; Porta *et al.*, 2021).

Conciencia fonológica

La conciencia fonológica constituye una habilidad auditiva metalingüística que posibilita reflexionar sobre el lenguaje oral y segmentarlo en unidades menores como palabras, sílabas y fonemas. Por ello, es posible distinguir tres niveles de conciencia fonológica: léxica, silábica y fonémica. Esta última es la más implicada en el aprendizaje de la lectura debido a que la identificación de los elementos mínimos de las palabras facilitará la asociación de sonidos con sus correspondientes grafemas. Su desarrollo tiene lugar a partir de los 3 o 4 años hasta el primer nivel de escolaridad formal comprendido entre los 6 y los 8 años. Inicialmente, se desarrolla la capacidad para manipular unidades silábicas (por ejemplo, reconocer dos palabras que riman); más adelante, se logra manipular unidades más pequeñas, como eliminar sonidos dentro de una palabra (Gutiérrez-Fresneda *et al.*, 2020).

La eficiencia de este mecanismo genera estrategias facilitadoras que influyen en el normal desarrollo de las habilidades prelectoras y en el aprendizaje de la lectura (Sastre-Gómez *et al.*, 2017). Al respecto, el ya referido estudio de Birgisdottir *et al.* (2020) también reveló que la conciencia fonológica predijo la incorporación de las habilidades básicas de lectura en los grados más avanzados.

Estudios longitudinales y trabajos de intervención pedagógica en conciencia fonológica indican que es uno de los predictores más importantes del aprendizaje de la lectura en cuanto muestran que los niños con buen desempeño en la manipulación de sílabas o fonemas de las palabras logran con mayor rapidez dicho aprendizaje, mientras que un déficit en esta habilidad genera diferencias importantes entre buenos y malos lectores. A su vez, su entrenamiento propicia avances ante dificultades en el proceso de aprendizaje, mejora el conocimiento del nombre y sonido de las letras, facilita la decodificación, la fluidez y la comprensión lectora y también genera efectos positivos sobre la escritura (Araya, 2019; Bravo-Valdivieso *et al.*, 2006; Caravolas *et al.*, 2019, Gutiérrez-Fresneda *et al.*, 2020; Guardia, 2003; Porta *et al.*, 2021).

Habilidades de la comprensión lingüística

Conocimiento del vocabulario

El vocabulario se relaciona con la extensión y la diversidad léxicas. En constante crecimiento, progresa de manera lenta y graduada en edades tempranas y aumenta rápidamente con el empleo de palabras nuevas; no obstante, se advierten diferencias en este proceso según las oportunidades del contexto y el lenguaje característico utilizado en aquel (Cáceres *et al.*, 2018; Rosemberg *et al.*, 2011). Un estudio realizado en Argentina en niños de 4 años pertenecientes a distintos grupos socioculturales mostró diferencias en la cantidad, variedad y calidad del vocabulario que escuchan, y en la cantidad y variedad del léxico empleado por los niños en las interacciones (Rosemberg y Stein, 2016).

En particular, el progreso del vocabulario receptivo se corresponde con la comprensión lectora tanto en los años escolares como en la educación superior; por ello, estudiarlo en niños que aún no ingresan a la escuela primaria permite reconocer posibles dificultades del componente semántico del lenguaje (Cáceres *et al.*, 2018). Asimismo, la amplitud del vocabulario se asocia con la representación fonológica de las palabras, lo que incide en la conciencia fonológica y tiene efectos directos y a largo plazo en el aprendizaje de la lectura en primer grado (Rosemberg *et al.*, 2011). Entonces, cuanto mayor sea el desarrollo del vocabulario de un niño, éste presentará mejores habilidades de comprensión lectora; en cambio, si el desarrollo léxico es escaso o muestra bajo conocimiento de palabras poco frecuentes, interferirá en la comprensión de un texto y en el rendimiento en años posteriores (Cáceres *et al.*, 2018, 2020; Flórez y Arias Velandia, 2010). En este sentido, los estudios han mostrado que el conocimiento del vocabulario, tanto receptivo como expresivo, es la habilidad lingüística más fuertemente asociada con la lectura temprana (Dickinson *et al.*, 2019), que se relaciona

con las habilidades previas a la lectura en niños de segundo a tercer año con discapacidades lectoras (Wise *et al.*, 2007), que su amplitud y diversidad en niños de jardín de infantes predice el vocabulario que conocen al finalizar primer grado (Rosemberg y Stein, 2016).

Por ello, la mayoría de los programas de alfabetización temprana incluyen el desarrollo del vocabulario para reducir el fracaso en la lectura. Resultados de estos programas ponen de manifiesto un desempeño significativamente superior de los participantes en comparación con el grupo control (Rosemberg *et al.*, 2011) y el rol compensatorio que puede cumplir la enseñanza intensiva, sistemática y explícita del vocabulario para equiparar las condiciones de acceso a la lectura en niños que provienen de hogares empobrecidos (Cáceres *et al.*, 2018; Porta y Ramírez, 2019).

Conciencia morfológica

La conciencia morfológica remite al conocimiento sobre la composición interna de las palabras (formación morfológica) que permite manipular morfemas para entender o crear palabras (Lázaro *et al.*, 2021). Se divide en conciencias derivativa, flexiva y de compuestos. La primera refiere al procedimiento natural para la generación de nuevas palabras mediante el manejo de sufijos y prefijos. La conciencia flexiva implica comprender los morfemas género, número y persona, o sea, la realización de la sintaxis a nivel de la palabra. La conciencia de compuestos se relaciona con la capacidad de ser consciente de cómo se forman las palabras compuestas y cómo se modifica el significado con la combinación de las raíces (Míguez, 2018; Lázaro *et al.*, 2021).

196

A medida que avanza el aprendizaje del lenguaje escrito en educación primaria, e incluso en secundaria, se va desarrollando la conciencia morfológica en relación con el resto de las habilidades metalingüísticas. Al respecto, los análisis morfológicos que hacen los niños en el jardín pueden influir y predecir el nivel de lectura en los dos primeros años de primaria, donde se aumenta el conocimiento sobre las flexiones y empiezan a utilizarse formas derivadas en la escritura. Por ello, también la conciencia morfológica permite diferenciar entre buenos y malos lectores (Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016). Al respecto, entre conciencia morfológica y comprensión lectora en niños hispanoparlantes se han comprobado correlaciones significativas en tercero y cuarto grados de primaria (Lázaro *et al.*, 2021) y una relación lineal en escolares de cuarto básico de educación regular (Vega *et al.*, 2017), hallazgos que avalan la relevancia de esta variable.

En referencia a las investigaciones basadas en la intervención en conciencia morfológica, el estudio meta-analítico de Rueda-Sánchez y López-Bastida (2016) demostró efectos importantes sobre lectura, comprensión, vocabulario y escritura en niños con y sin dificultades lectoras. Por su parte, la investigación de Porta y Ramírez (2019) evaluó el impacto sobre el nivel lector al término de primer grado en niños de jardín de infantes de NSE bajo que participaron de dos tipos de intervención: solo

conciencia fonológica versus combinada con vocabulario y conciencia morfológica. Se obtuvo mejor rendimiento en la segunda condición en comparación con la primera.

Comprensión auditiva

La comprensión auditiva, que forma parte del lenguaje receptivo, es la capacidad para entender significados a partir de material que se presenta en forma oral, esto es, la habilidad para interpretar lo que desea decir quien produce un texto (López Silva *et al.*, 2013). Se ha verificado la relación existente entre lectura y comprensión auditiva (*e.g.*, Protopapas *et al.*, 2012) y que dicha relación se incrementa durante la escolaridad (Verhoeven y Van Leeuwe, 2008).

El estudio de López Silva *et al.* (2013), en niños preescolares, en las pruebas de comprensión auditiva halla puntajes cercanos a la edad cronológica, mientras que en las demás habilidades prelectoras (conciencia fonológica y nominación de letras, entre otras) los resultados se ubican por debajo del nivel esperado para la edad. Ello evidencia que son estas últimas las más vinculadas con el aprendizaje de la lectura. No obstante, en niños con puntuaciones en comprensión auditiva por debajo de lo esperable para su edad debidas a factores contextuales socioeconómicos y sociodemográficos proponen implementar programas de entrenamiento de dicha habilidad desde edades tempranas y en el inicio de la educación formal.

Por su parte, Flórez Romero *et al.* (2009), en niños de 4 años a 4 años y 9 meses, midieron comprensión auditiva, vocabulario, conciencia fonológica y conocimiento del nombre de las letras, entre otras habilidades, al inicio y al final del programa de intervención y seis meses después de finalizado. Encontraron puntajes más altos en áreas relacionadas con el alfabetismo emergente en el grupo que recibió la intervención con mayor número de prácticas. Otro trabajo —cuyo objetivo fue determinar si el lenguaje oral y la comprensión auditiva son constructos separados en niños desde preescolar hasta tercer grado— encontró que, si bien conforman dos factores separados, se encuentran altamente correlacionados en todos los grados, lo que demuestra la importancia de la identificación e intervención tempranas (Language and Reading Research Consortium [LARRC], 2017).

197

El presente estudio

Un porcentaje importante de niños provenientes de sectores menos favorecidos llega al jardín de infantes con un desarrollo insuficiente en distintos aspectos del lenguaje, lo que constituye una desventaja en relación con sus pares provenientes de otros entornos. Tal desventaja se incrementa sistemáticamente y limita la adquisición de la lectura si no se detecta de manera oportuna. En el marco de la visión simple de la lectura, la evaluación de las habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en jardín de infantes permitirá distinguir entre escolares con doble déficit (en la decodificación y en la comprensión del lenguaje) y con déficit en una de las dos habilidades únicamente. Si bien existen numerosos trabajos que emplean este fundamento teórico para detectar dificultades lectoras, hasta donde hemos podido indagar, no existe

evidencia sobre su rol predictivo en la evaluación de habilidades lingüísticas en jardín de infantes. Por ello, el propósito del presente trabajo es evaluar habilidades lingüísticas consideradas precursoras del posterior rendimiento lector de niños de 4 y 5 años de escuelas mendocinas públicas urbanas y urbano-marginales, a fin de identificar a aquellos que se encuentran en riesgo prelector. La hipótesis sostiene que el desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas de niños provenientes de distintos entornos socioeconómicos permitirá establecer distintos perfiles de competencia prelectora.

METODOLOGÍA

Se implementó una investigación cuantitativa, de diseño no-experimental o ecológico, de tipo transversal, de alcance descriptivo y correlacional-predictivo.

Participantes

Se evaluaron 170 niños de salas de 4 (EM: 4 años y 6 meses) y 5 años (EM: 5 años y 6 meses) de ambos sexos (87 mujeres y 83 varones), de dos jardines urbanos (n=83) y dos urbano-marginales (n=87) estatales de la Ciudad de Mendoza, Argentina. La Tabla 2 presenta los datos sociodemográficos de la muestra.

Tabla 2. Variables sociodemográficas

	EU	EUM
No. de varones	40	43
No. de niñas	43	44
Edad media (meses)	54	54
Nivel educativo familiar		
Bajo	29	90
Medio	49	42
Alto	5	0
Nivel Socioeconómico		
Bajo	28	56
Medio	47	15
Alto	2	0
Ambiente Literario		
Bajo	25	31
Medio	19	14
Alto	10	1

Consideramos pertinente aclarar que las escuelas donde se llevó a cabo el estudio no tienen como objetivo enseñar a leer en el jardín, por lo tanto las actividades lingüísticas del currículo regular en general consisten en: (1) escuchar y discutir historias; (2) identificar y leer el propio nombre y el de los compañeros, (3) escribir el propio nombre; (4) escuchar información sobre temas específicos; (5) narrar historias en voz alta mientras el docente las escribe, y (6) escribir de manera espontánea. No se

imparte instrucción específica en conciencia fonológica ni morfológica y el aprendizaje del vocabulario acontece de manera espontánea.

Instrumentos

Variables lingüísticas

Conocimiento del nombre y sonido de la letra. Se presenta cada letra del abecedario en imprenta mayúscula; el niño indica si conoce el nombre y el sonido de la letra. Se halla una confiabilidad de $\alpha = .53$ en las edades de 4 y 5 años –observación sobre la franja etaria válida para todas las pruebas a excepción de Comprensión auditiva–.

Habilidades de conciencia fonológica. Se administraron las pruebas de Wiig *et al.* (2009) del test Celf Preschool 2 o Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 (Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje preescolar), para síntesis de sonidos, y las pruebas de López *et al.* (2002) del Phonological Awareness Test (Test de habilidad fonológica) para las restantes.

Identificación de rimas. Consiste en identificar y aparear palabras que coinciden en su sílaba final presentadas oralmente y con apoyo visual de las imágenes correspondientes; $\alpha = .61$.

Identificación de fonema inicial. Consiste en identificar y aparear sonidos que se presentan oralmente y con apoyo visual de imágenes; $\alpha = .54$.

Segmentación de sílabas. El niño debe segmentar palabras, que se presentan de forma oral, en sus correspondientes sílabas; $\alpha = .79$.

Síntesis de sonidos. El niño escucha palabras bisílabas y trisílabas segmentadas en sílabas, y las debe integrar en la palabra correspondiente; $\alpha = .50$.

Vocabulario receptivo. Se administró el Test de Vocabulario en Imágenes, PEABODY (Dunn *et al.*, 1986). Requiere que los niños señalen uno de cuatro dibujos que aparecen en una página luego que el investigador nombra el dibujo indicado; $\alpha = .74$.

Vocabulario expresivo. El niño debe nominar personas, objetos y acciones ilustradas por categorías semánticas; $\alpha = .75$ (Wiig *et al.*, 2009).

Conciencia morfológica. Se empleó la prueba de Estructura de Palabras: el niño debe completar la oración (cierre auditivo) presentada en forma oral con la estructura *target* (con apoyo visual de imágenes); $\alpha = .67$, y Estructura de Oraciones: el niño debe señalar la imagen de acuerdo con la estructura *target* presentada verbalmente; $\alpha = .72$ (Wiig *et al.*, 2009).

Recordando oraciones. El niño debe escuchar oraciones que incrementan su longitud y complejidad y repetirlas sin cambiar las palabras, inflexiones, derivación o la estructura sintáctica; $\alpha = .89$ (Wiig *et al.*, 2009).

Las pruebas de estructura de palabras, estructura de oraciones y recordando oraciones conforman un índice denominado Estructura del lenguaje, que representa a las pruebas con mayor contenido morfológico y sintáctico (Wiig *et al.*, 2009).

Comprensión auditiva. Se administró el subtest correspondiente del Test de Habilidades Psicolingüísticas (Kirk *et al.*, 2011). Se lee un fragmento y se presentan dibujos en una lámina; el niño debe señalar el dibujo que representa lo que escuchó oralmente y luego responder preguntas referidas al fragmento; $\alpha = .80$ a los 4 años, $\alpha = 0.77$ a los 5 años.

Variables socioambientales

Ambiente literario en el hogar. Se administró una encuesta a los padres dirigida a obtener información de las siguientes variables (Dickinson y Tabors, 2001): a) integrante de la familia con quien el niño efectúa distintas actividades; b) integrante que pasa mayor cantidad de tiempo durante el día con el niño; c) qué tipos de actividades literarias realizan con sus hijos: si leen a sus hijos y con qué frecuencia, qué tipos de libros y otros materiales leen, detallar si tiene libro favorito, de dónde se obtienen los libros, cuántos libros hay en el hogar y aclarar si alguien más lee con el niño y con qué frecuencia; d) nivel de alfabetización del niño: si le gusta escribir y qué escribe (letras/ palabras), si puede escribir su propio nombre, si puede reconocer las letras del alfabeto y cuáles, si puede leer su propio nombre, si puede contar números, si pretende el niño leer libros, si ha memorizado palabras de cualquier libro, si puede leer letreros y otras palabras. La sumatoria de los puntajes obtenidos se utiliza como un dato numérico para expresar el ambiente literario.

Nivel educativo. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina [INDEC] (2022), esta variable se conforma a partir del promedio de años aprobados de escolaridad por los miembros de 25 años y más del hogar. El nivel de escolaridad de los padres se obtuvo del registro de grado categorizado de la siguiente forma: primaria incompleta (PI), completa (PC), secundaria incompleta (SI), completa (SC), terciario incompleto (TI), completo (TC), universitario incompleto (UI) y completo (UC). A las categorías se asignaron los siguientes números de años aprobados de escolaridad obteniendo así una variable numérica: PI: hasta 3.5 años; PC: hasta 7 años; SI: hasta 9.5 años; SC: hasta 12 años; TI: hasta 14.5 años; TC: hasta 15.99 años; UI: hasta 15.99 años; UC: hasta 19.99 años.

Nivel socioeconómico. Variable construida a partir de la combinación de la ocupación de los padres con el número de años de escolaridad aprobados (INDEC, 2022). La tipificación por estratos es la siguiente:

Profesional: Socio o dueño de empresa, directivo de grandes empresas, rentista, directivo de Pyme, directivo de segunda línea y profesionales independientes con ocupación plena y universidad completa.

Técnico profesional: Profesional dependiente, profesionales independientes sin ocupación plena, jefes de empresas, docente universitario ocupado a pleno con universidad incompleta o terciario completo.

Técnico: Empleado, jefe de pequeña empresa, cuentapropista ocupado a pleno, jubilados, pensionados con educación terciaria completa, secundaria completa o universidad incompleta.

Operario sin calificación: Empleado, cuentapropista calificado, jubilados y pensionados con educación secundaria completa, secundaria incompleta o primaria completa.

Bajo inferior: Empleado, cuentapropista no calificado, empleada doméstica, jubilados, pensionados con educación primaria incompleta, secundaria incompleta o primaria completa.

Marginal: Trabajo inestable. Sin techo. Subsidio jefes y jefas de familia. Primaria incompleta. Sin estudios. Secundaria incompleta o primaria completa.

Luego, se distinguen cuatro categorías de NSE en el hogar:

(1) bajo (operario sin calificación, bajo inferior y marginal); (2) medio-bajo (técnico); (3) medio-medio (técnico profesional) y (4) alto (profesional).

Procedimientos

Los procedimientos involucrados en este proyecto se adecuaron a los principios éticos establecidos para el cuidado y respeto de los derechos de los niños (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños). En este sentido, previo al inicio de etapa de evaluación, se obtuvo la autorización de los supervisores y directivos escolares así como también consentimiento informado firmado de los padres (según Res 2857-CONICET). El informe de consentimiento incluyó el objetivo y propósito del proyecto, descripción de sus etapas, detalle de las actividades a desarrollar por los niños, compromiso de resguardar la confidencialidad de los datos y formulación clara sobre la libertad de abstenerse de participar y de retirar su consentimiento en cualquier etapa del estudio.

La evaluación de los escolares se efectuó por medio de un sistema web en la notebook. Profesionales entrenadas evaluaron las variables lingüísticas en el establecimiento escolar durante el segundo trimestre ciclo lectivo 2016, en forma individual (dos sesiones de media hora por niño), en un lugar silencioso para controlar las tareas que implican habilidades auditivas. La toma de las técnicas se dividió en dos etapas y se administró de manera contrabalanceada: a la mitad de los sujetos se le administró la primera mitad de las técnicas en la primera toma (primera etapa) y la segunda mitad en la segunda toma (segunda etapa). A la segunda mitad de los sujetos se administró las dos partes de la técnica en el orden opuesto a la primera mitad de los sujetos. Con respecto a variables socioambientales se obtuvo información sobre el ambiente literario en el hogar, el nivel educativo y ocupación de los padres a través de los registros escolares y mediante una encuesta dirigida a los padres que se envió durante el ciclo lectivo 2017 (marzo a mayo). Posteriormente, se llevó a cabo la construcción de las variables sociodemográficas.

RESULTADOS

Se implementó un análisis de conglomerados de k medias a través del programa Statistical Package for Social Sciences [SPSS], que consiste en un método de partición iterativo que halla la solución más parsimoniosa posible, es decir, la estructura de datos más simple que representa grupos homogéneos (Cea D'Ancona, 2002). Dado que, para este cálculo, es necesario especificar el número de conglomerados que se desea obtener, se fija dicho número en cuatro en función del sistema de clasificación propuesto por Catts *et al.* (2006). Las variables que se ingresan al análisis son: 1) Habilidades de conciencia fonológica (variable compuesta por rima, sonido inicial, segmentación e integración de sonidos), 2) Conocimiento del nombre y sonido de la letra, 3) Vocabulario expresivo, 4) Vocabulario receptivo, 5) Comprensión auditiva y 6) Estructura del lenguaje (conformada por estructura de palabras, estructura de oraciones y recordando oraciones). A continuación (*cf.* Tabla 3), se presentan los estadísticos descriptivos de las seis variables en la muestra total; dado el número disímil de ítems entre las pruebas, todas las variables se han transformado a escala 10, una gradación que resulta familiar en el ámbito educativo.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables incorporadas en el análisis de conglomerados

	Estadísticos							
	N	Media	D.E.	Min.	Q ₁	Q ₂ Mediana	Q ₃	Máx.
Conciencia fonológica	170	4,68	2,142	0	3,13	4,38	6,25	10
Conocimiento...letra	170	2,74	3,468	0	0	1	4,50	10
Vocabulario expresivo	170	6,73	2,041	0	5,83	7,08	8,33	10
Vocabulario receptivo	170	7,12	1,208	4,50	6,32	7,21	8,07	10
Comprensión auditiva	170	4,62	2,356	0	2,67	4,67	6,17	10
Estructura del lenguaje	170	6,25	1,510	1,86	5,18	6,35	7,37	9,52

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS

En el análisis se logró convergencia, según el criterio determinado por SPSS para detener el proceso de iteración (10 iteraciones), en cuanto en la octava iteración los centros de los cuatro conglomerados, representación de la "observación promedio", ya no manifiestan cambio. Los resultados son (*cf.* Tabla 4 y Figura 1):

Tabla 4. Centros de conglomerados finales

	Cluster			
	1	2	3	4
Conciencia fonológica	7,34	3,68	5,37	3,29
Conocimiento...letra	8,72	7,37	1,37	0,56
Vocabulario expresivo	8,48	6,78	7,69	5,11
Vocabulario receptivo	8,43	7,20	7,61	6,10
Comprensión auditiva	7,42	3,96	5,86	2,53
Estructura del lenguaje	7,84	6,10	6,93	5,02

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS

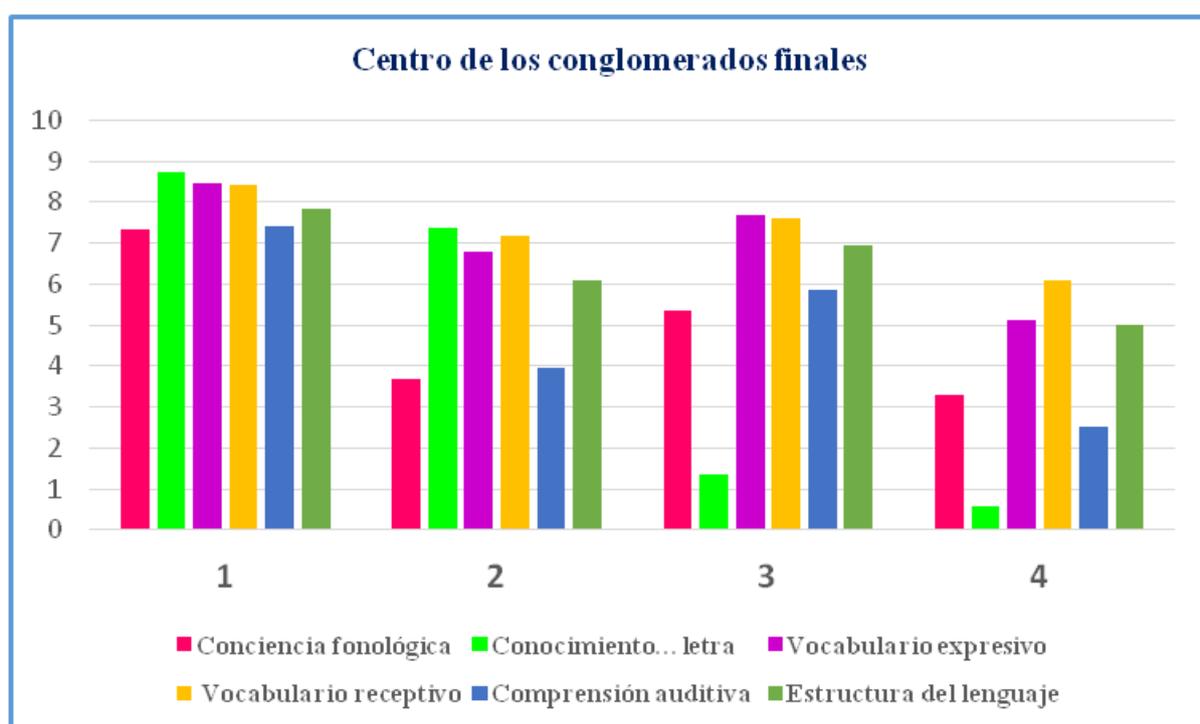


Figura 1. Conformación de los conglomerados

El primer conglomerado corresponde a los *buenos prelectores* en cuanto alcanzan las puntuaciones más altas de la muestra en los predictores de la decodificación de palabras y en comprensión oral. Todas las medias se ubican muy por encima del promedio general (cf. Tabla 3) y de los valores hallados en los otros tres niveles de competencia (cf. Tabla 5 y Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7), a excepción de la media en Estructura de palabras (M = 6,76) que resulta cercana al valor que logran los niños del tercer conglomerado (M = 6,62).

En el otro extremo (conglomerado 4) se ubican los *prelectores con doble déficit*, esto es, desempeño muy descendido en ambas dimensiones (cf. Tabla 5 y Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7): prácticamente 0 en Conocimiento del nombre y sonido de la letra, alrededor de 3 puntos (de 10) en Conciencia fonológica y Comprensión auditiva, 5 puntos en

Vocabulario expresivo y Estructura del lenguaje, y Vocabulario receptivo inferior de la muestra.

El segundo conglomerado corresponde a los *prelectores con pobre comprensión del lenguaje* en tanto manifiestan desempeño medio en Conocimiento del nombre y sonido de la letra y el valor de la media en Conciencia fonológica ($\bar{M} = 3,68$) por encima de dicho valor en los niños con doble déficit, pero por debajo del promedio en el tercer conglomerado ($\bar{M} = 5,37$). En este caso, entonces, el sistema de clasificación de Catts *et al.* (2006) se cumple con claridad respecto de la primera variable de los predictores de la decodificación de palabras (conocimiento del nombre y sonido de la letra), pero no de la segunda (conciencia fonológica). También se cumple con claridad el criterio referido al desempeño en las tareas de comprensión oral (Vocabulario expresivo, Vocabulario receptivo, Estructura del lenguaje y Comprensión auditiva) dado que evidencian puntuaciones inferiores a los buenos prelectores y a los niños del tercer conglomerado (*cf.* Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Dicho tercer conglomerado, que denominamos *prelectores con pobres predictores de la decodificación de palabras*, remite a los niños que siguen inmediatamente al *cluster* correspondiente al doble déficit en Conocimiento del nombre y sonido de la letra, con puntuaciones también muy bajas ($\bar{M} = 1,37$). Sin embargo, en conciencia fonológica manifiestan un desempeño superior a la media general; al respecto, este conglomerado tampoco reproduce de modo acabado las dos condiciones que estipula el sistema de clasificación de Catts *et al.* (2006) en decodificación. Sí son claras sus habilidades de comprensión oral porque en las habilidades implicadas en ella muestran cercanía a los buenos prelectores y distancia respecto de los otros dos grupos (*cf.* Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Tabla 5. Comparación de estadísticos descriptivos por Niveles de competencia prelectora

COMPONENTES	Buenos Prelectores	Prelectores con pobre comprensión del lenguaje	Prelectores con pobres predictores de la decodificación	Prelectores con doble déficit
<i>Conciencia fonológica</i>				
Media	7,34	3,68	5,87	3,29
Desviación Estándar	1,450	0,972	1,835	1,628
Puntaje Mínimo	5	1,88	1,25	0
Q ₁	6,25	3,13	4,38	2,50
Q ₂ (Mediana)	7,50	3,75	5	3,13
Q ₃	8,13	3,75	6,56	3,75
Puntaje Máximo	10	6,25	9,38	8,13
<i>Conocimiento del nombre y sonido de la letra</i>				
Media	8,72	7,37	1,37	0,56
Desviación Estándar	2,044	2,166	1,472	1,045
Puntaje Mínimo	5	4	0	0
Q ₁	7,25	6	0	0
Q ₂ (Mediana)	10	6	1	0
Q ₃	10	10	2,50	0,50
Puntaje Máximo	10	10	4,50	4
<i>Vocabulario expresivo</i>				
Media	8,48	6,78	7,69	5,11
Desviación Estándar	0,885	1,958	1,060	2,007
Puntaje Mínimo	7,08	2,50	5	0
Q ₁	7,50	5,83	6,67	3,75
Q ₂ (Mediana)	8,33	6,67	7,50	5,83
Q ₃	9,17	8,33	8,33	6,67
Puntaje Máximo	10	9,17	9,58	8,75
<i>Vocabulario receptivo</i>				
Media	8,43	7,20	7,61	6,10
Desviación Estándar	0,854	0,978	0,823	0,894
Puntaje Mínimo	6,86	5,57	5,57	4,50
Q ₁	7,83	6,80	7	5,43
Q ₂ (Mediana)	8,38	7,07	7,50	5,88
Q ₃	8,95	7,54	8,32	6,98
Puntaje Máximo	10	9,04	9,34	7,71
<i>Comprensión auditiva</i>				
Media	7,42	3,96	5,86	2,53
Desviación Estándar	1,160	1,610	1,498	1,580
Puntaje Mínimo	5,33	1,33	3,33	0
Q ₁	6,67	2,67	4,67	1,33
Q ₂ (Mediana)	7,33	4	6	2,67

Q ₃	8	5,33	7,33	3,67
Puntaje Máximo	10	6,67	8,67	6
<i>Estructura del lenguaje</i>				
Media	7,84	6,10	6,93	5,02
Desviación Estándar	1,084	0,97	1,008	1,229
Puntaje Mínimo	5,34	4,02	4,59	1,86
Q ₁	7,27	5,72	6,26	4,39
Q ₂ (Mediana)	7,92	6,09	7,03	5,06
Q ₃	8,67	6,72	7,70	5,82
Puntaje Máximo	9,52	7,36	9,24	7,40

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS

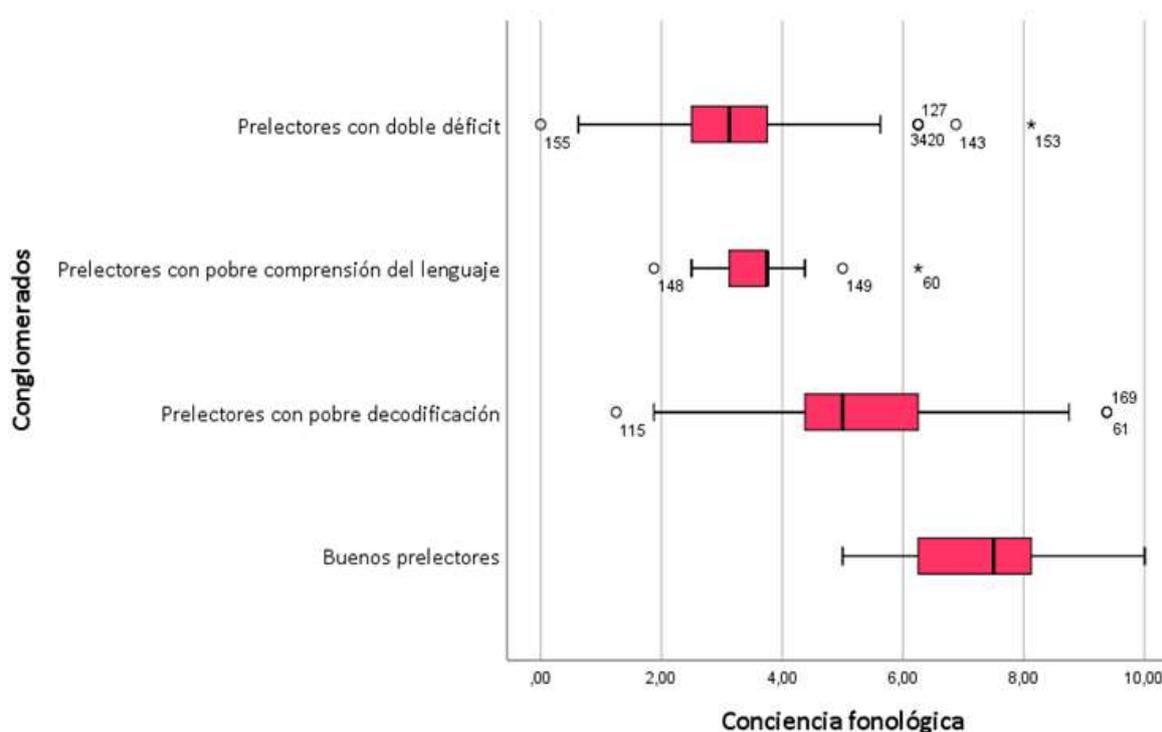
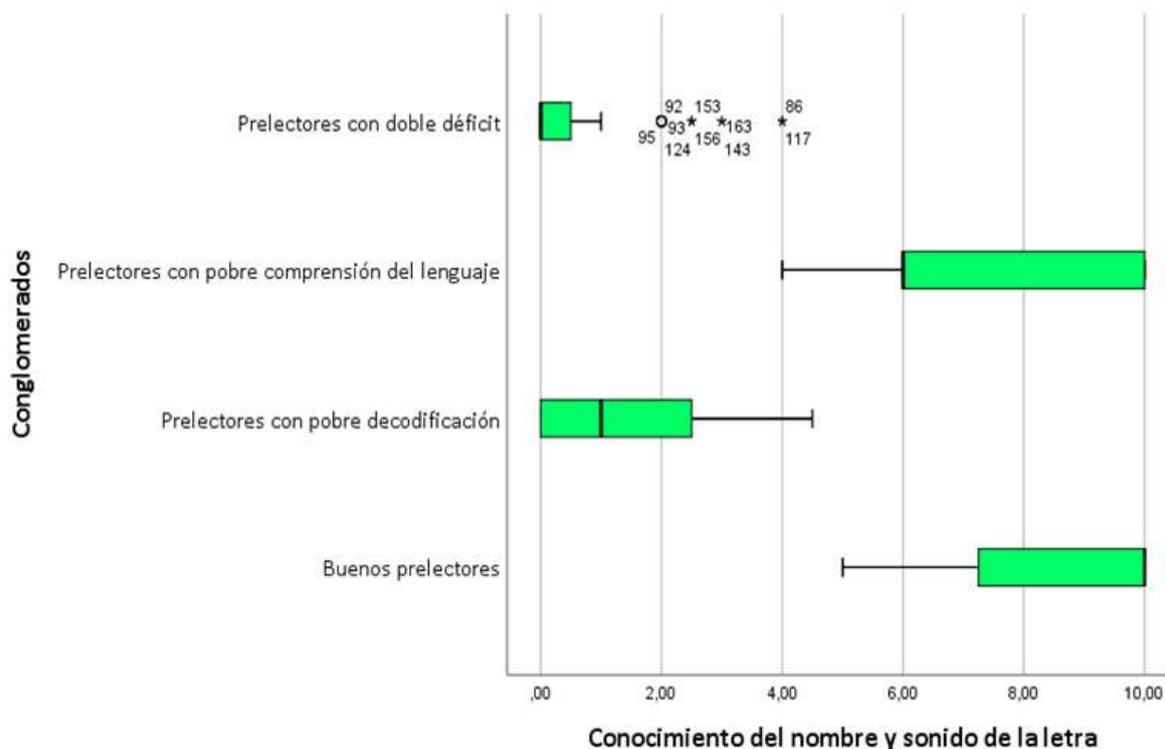


Figura 2. Diagrama de caja para Conciencia fonológica por Niveles de competencia prelectora

Para facilitar la comparación, el gráfico se ha transpuesto (ídem el resto de los diagramas de caja), de modo que se presentan las cajas desde el conglomerado 4 al 1. En el diagrama de caja, el bloque rectangular representa el 50 % de los casos centrales de la distribución; la recta, el rango de los puntajes; la línea interior al bloque, la mediana; los signos exteriores, los *outliers* (datos anómalos).

Es claro el ascenso progresivo de los grupos hacia puntuaciones superiores: en los niños con doble déficit, el bloque rectangular se distribuye entre 2,50 y 3,75 puntos, con una mediana de 3,13; los prelectores con pobre comprensión del lenguaje se localizan por encima de los alumnos con doble déficit (el bloque parte de una puntuación superior, 3,13, con una mediana de 3,75) con escasa variabilidad, y se hallan por debajo de los prelectores con pobres predictores de la decodificación de

palabras (entre 4,38 y 6,56 puntos, con una mediana de 5 puntos); y el bloque que representa a los buenos prelectores oscila entre 6,25 y 8,13, con una mediana de 7,50.



208

Figura 3. Diagrama de caja para Conocimiento del nombre y sonido de la letra por Niveles de competencia prelectora}

Según se observa, de interés en esta variable, además de la progresión esperada según Catts (2006), es la dispersión prácticamente nula de los niños con doble déficit (el rango intercuartil = 0,50), aunque se hallan varios *outliers*, y los puntajes inferiores de aquellos y de los prelectores con pobres predictores de la decodificación de palabras (en este último caso, la caja se ubica entre 0 y 2,50, con una mediana de un punto). Por el contrario, los prelectores con pobre comprensión del lenguaje y los buenos prelectores alcanzan puntajes claramente superiores: el límite inferior de los bloques es 6 y 7,25, respectivamente, y llegan a 10 puntos (puntaje máximo posible, valor de la mediana en el caso de los buenos prelectores).

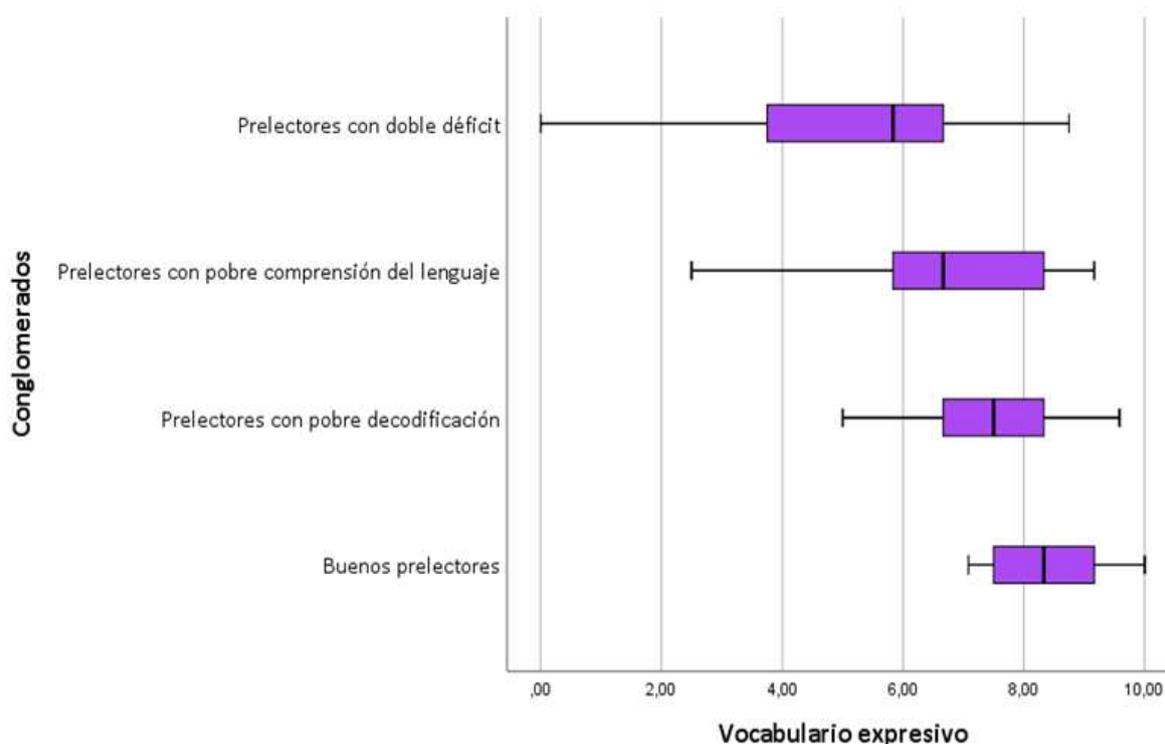


Figura 4. Diagrama de caja para Vocabulario Expresivo por Niveles de competencia prelectora

Queda de manifiesto la progresión hacia puntuaciones superiores, particularmente en el valor de la mediana, al tiempo que en los dos últimos bloques se advierte menor dispersión: puntuaciones de los límites de la caja entre 3,75 y 6,67 (prelectores con doble déficit), entre 5,83 y 8,33 (pobre comprensión del lenguaje), entre 6,67 y 8,33 (pobres predictores de la decodificación de palabras; la diferencia principal entre estos dos conglomerados reside en el límite inferior del bloque) y entre 7,50 y 9,17 (buenos prelectores). Por otra parte, el valor de la mediana es 5,83 y 6,67 en doble déficit y comprensión pobre, respectivamente; en la decodificación pobre alcanza 7,50 puntos y en buenos prelectores, 8,33.

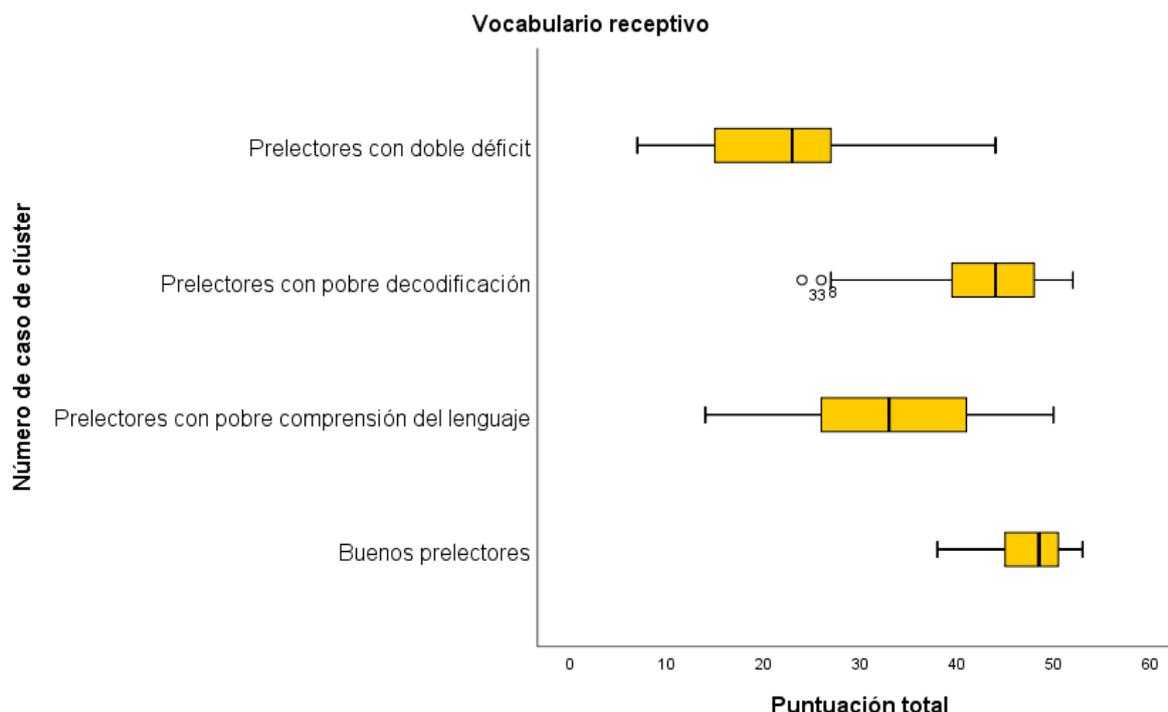


Figura 5. Diagrama de caja para Vocabulario receptivo por Niveles de competencia prelectora

210

En Vocabulario receptivo, resulta relevante que el límite superior de la caja de los niños con doble déficit (se distribuyen entre 5,43 y 6,98 puntos, con una mediana de 5,88) prácticamente corresponde al límite inferior de los prelectores con pobre comprensión del lenguaje (se distribuyen entre 6,80 y 7,54, con una mediana de 7,07 puntos). Estos últimos, como es de esperar, se ubican por debajo de los prelectores pobres predictores de la decodificación de las palabras (7-8,32; mediana = 7,07) y de los buenos prelectores (7,83-8,95, mediana = 8,38).

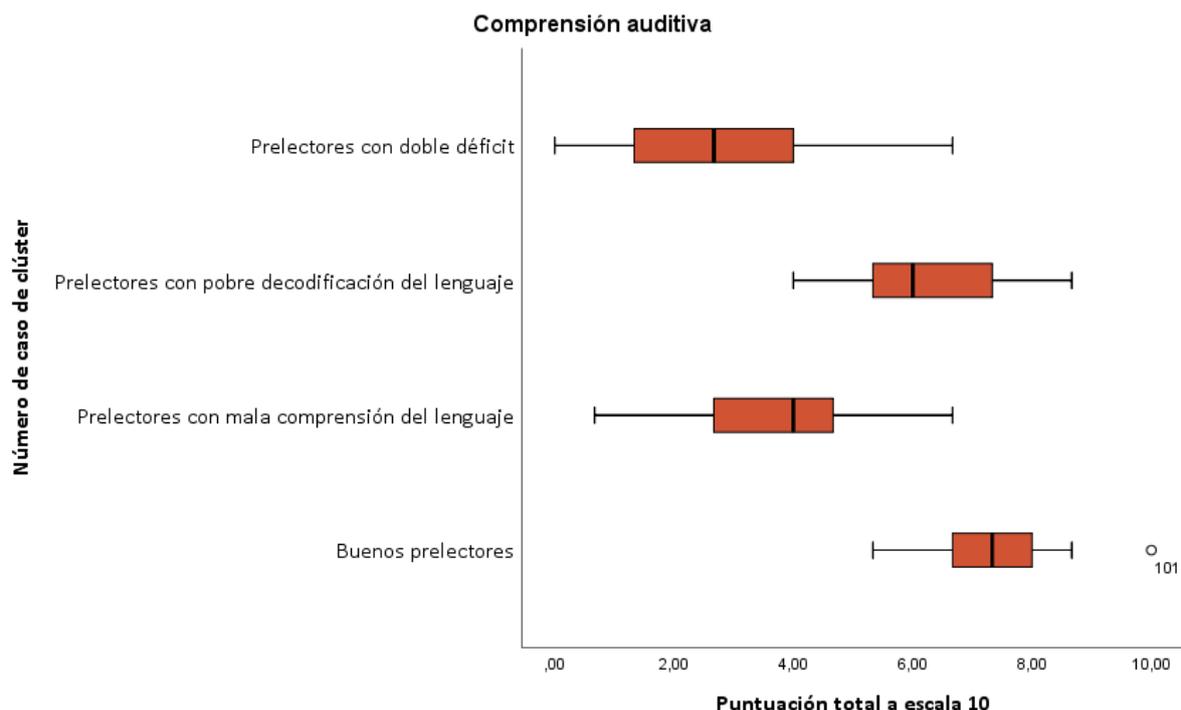


Figura 6. Diagrama de caja para Comprensión auditiva por Niveles de competencia prelectora

En Comprensión auditiva es muy clara la progresión hacia puntuaciones superiores en los bloques y en el valor de las medianas. Al primer respecto, las cajas se ubican entre 1,33 y 3,67 en el caso de los prelectores con doble déficit, 2,67 y 5,33 (pobre comprensión del lenguaje), 4,67 y 7,33 (pobres predictores de la decodificación de las palabras) y entre 6,67 y 8 (buenos prelectores). Los tres primeros manifiestan mayor dispersión (rango intercuartil: 2,67 en los tres casos) que el cuarto *cluster* (rango intercuartil = 1,33). También, el valor de la mediana se incrementa progresivamente: 2,67 puntos, 4, 6 y 7,33.

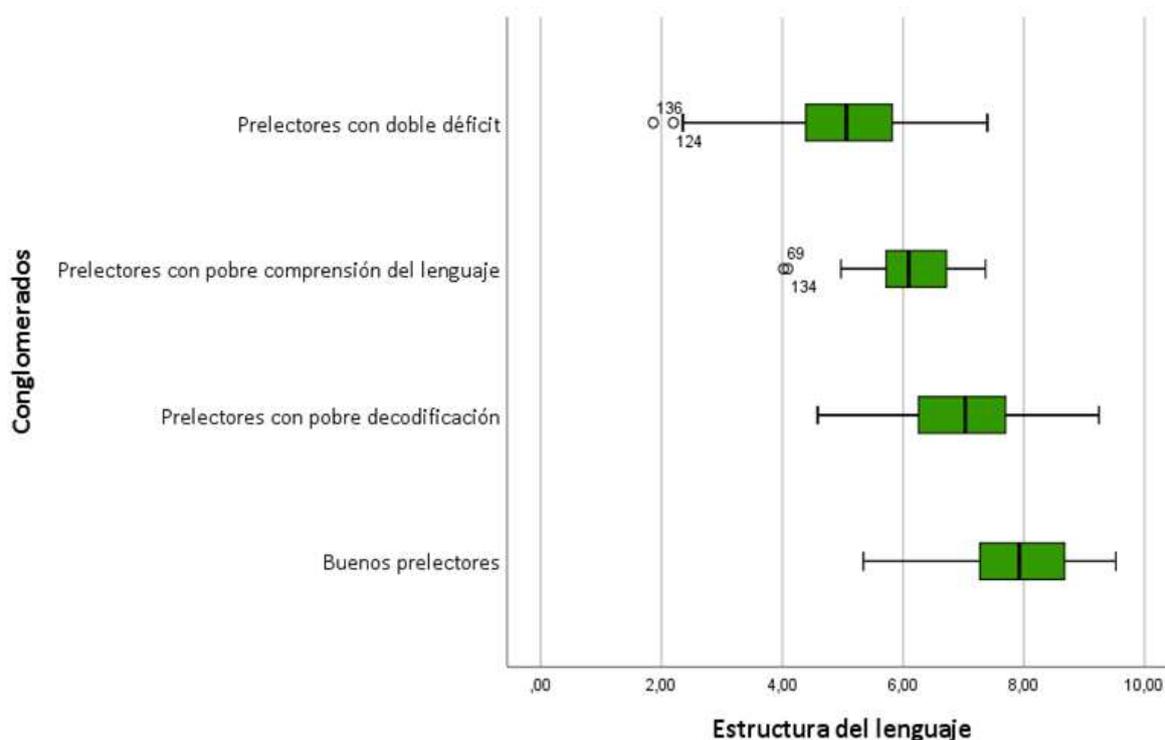


Figura 7. Diagrama de caja para Estructura del Lenguaje por Niveles de competencia prelectora

212

En Estructura del lenguaje resulta de interés que todas las cajas muestran la menor dispersión de las habilidades estudiadas (los cuatro rangos intercuartiles son $\leq 1,5$). Asimismo, es notoria la graduación de los bloques hacia puntuaciones superiores: 4,39-5,82 (doble déficit), 5,72-6,72 (comprensión pobre), 6,26-7,70 (decodificación pobre) y 7,27-8,67 (buenos prelectores). Las medianas acompañan dicha progresión con los siguientes valores: 5,06, 6,09, 7,03 y 7,92, respectivamente.

Respecto de la distribución de la muestra en los conglomerados, los resultados son (cf. Tabla 6).

Tabla 6. Porcentaje de la muestra en cada conglomerado

	Frecuencia	Porcentaje	
<i>Cluster</i>	1. Buenos prelectores	22	13 %
	2. Prelectores con pobre comprensión del lenguaje	30	18 %
	3. Prelectores con pobres predictores de la decodificación de palabras	58	34 %
	4. Prelectores con doble déficit	60	35 %
Válidos	170	100 %	
Perdidos	0		

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS

A fin de ponderar si el contexto se asocia a los niveles de competencia prelectora, se aplica la prueba de Chi². Los resultados son (cf. Tabla 7):

Tabla 7. Niveles de Competencia prelectora por Zona de emplazamiento de la institución escolar

Zona		Número de caso de <i>cluster</i>				Total
		Buenos Prelectores	Prelectores con pobre comprensión del lenguaje	Prelectores con pobres predictores de la decodificación de palabras	Prelectores con doble déficit	
Urbana	Recuento	20	16	35	12	83
	% en el <i>cluster</i>	91 %	53 %	60 %	20 %	49 %
Urbano-marginal	Recuento	2	14	23	48	87
	% en el <i>cluster</i>	9 %	47 %	40 %	80 %	51 %
	Recuento	22	30	58	60	170
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

En ninguna casilla se halla un recuento inferior al esperado (10,74). Según se enfatiza en la Tabla 5 mediante casillas coloreadas, la diferencia más clara corresponde

al contraste entre buenos prelectores (el 91 % pertenece a una escuela urbana) y niños con doble déficit (el 80 % se localiza en una institución de contexto urbano-marginal). Por otra parte, mientras que en los prelectores con pobre comprensión del lenguaje no se verifica discrepancia alguna, también se advierte divergencia en el caso de los prelectores con pobres predictores de la decodificación de palabras: 60 % en zona urbana *vs.* 40 % en zona urbano-marginal. Estas diferencias resultan estadísticamente significativas ($\text{Chi}^2 = 38,872$, $gl = 3$, $p = 0,000$).

CONCLUSIONES

Los objetivos del presente estudio fueron examinar habilidades lingüísticas precursoras de la lectura consideradas componentes de los dos factores que integran la visión simple de la lectura (decodificación y comprensión del lenguaje), en niños de 4 y 5 años de escuelas urbanas y urbano-marginales para establecer niveles de competencia prelectora e identificar escolares que se encuentran en riesgo prelector.

Los resultados demostraron la existencia de cuatro grupos de competencia prelectora: buenos prelectores o niños con buen nivel de habilidades prelectoras (13 %), prelectores con doble déficit (35 %), prelectores con pobres predictores de la decodificación de palabras (34 %) y prelectores con pobre comprensión lectora (18 %). Como se advierte, el mayor porcentaje corresponde a los niños con doble déficit (35 %), seguido por el de los prelectores con pobres predictores de la decodificación de palabras (34 %).

Si bien la agrupación que se hace por habilidades prelectoras en cuatro grupos coincidiría con la descrita por Catts *et al.* (2003), solo los dos grupos extremos —buenos prelectores y con doble déficit— satisfacen los criterios establecidos por los autores, en tanto que en los grupos intermedios —déficit en predictores de la decodificación de palabras o en comprensión únicamente— el sistema de clasificación no se cumple con claridad. En el caso de los pobres comprendedores/buenos predictores de la decodificación de palabras, aunque presentan buen desempeño en el conocimiento del nombre y sonido de las letras, su desempeño en conciencia fonológica —variable predictora de decodificación— es inferior al de los niños con buen nivel de habilidades prelectoras o buenos prelectores y al de los pobres predictores de la decodificación de palabras/buenos comprendedores. En el caso de los prelectores con pobres predictores de la decodificación de palabras, nuevamente, mientras que el primer componente de la decodificación cumple con el criterio, el segundo componente no lo hace, ya que el grupo presenta un desempeño superior en conciencia fonológica al de los pobres comprendedores/buenos predictores de la decodificación de palabras.

Este comportamiento diferente de la variable conciencia fonológica en relación con la categorización establecida (Catts *et al.*, 2003) es consistente con los resultados del estudio de Catts *et al.* (2006), que comparó la predictibilidad de los componentes de la visión simple de la lectura de buenos lectores, pobres comprendedores y pobres decodificadores. De modo análogo al presente estudio, la falta de claridad en el cumplimiento de los criterios se observó en los grupos intermedios: pobres

comprendedores y pobres decodificadores (Catts *et al.*, 2006). En relación con la conciencia fonológica, en jardín de infantes estos dos grupos no se diferenciaron entre sí. En cambio, en segundo y cuarto grados los pobres decodificadores mostraron valores significativamente inferiores a los buenos lectores y a los pobres comprendedores, mientras que estos últimos presentaron niveles similares a los buenos lectores y, obviamente, superiores a los pobres decodificadores (Catts *et al.*, 2006). Es decir que, en los grupos intermedios, el desempeño en conciencia fonológica es inferior a los lectores típicos, pero no al desempeño de los pobres comprendedores ni superior al desempeño de los pobres decodificadores. Como se advierte en la Figura 4, los resultados sugieren que en etapas iniciales de la escolaridad la conciencia fonológica se encuentra más asociada a las habilidades de comprensión que al conocimiento del nombre y sonido de las letras.

Estos resultados indicarían que los niños ingresan al nivel inicial con un mayor desarrollo de las habilidades constitutivas de la comprensión del lenguaje que de las habilidades constitutivas de la decodificación, las que se promoverán con la instrucción explícita en el aula. En línea con Rosemberg *et al.* (2011), es esperable que el vocabulario — componente de la comprensión del lenguaje — que presente un niño al inicio de la escolaridad influya en la representación fonológica de las palabras y, por tanto, su desempeño en conciencia fonológica esté asociado al nivel de vocabulario adquirido antes de la etapa escolar.

Respecto de la proporción hallada de niveles de competencia prelectora, en coincidencia con Catts *et al.* (2003), entre los escolares con dificultades, el mayor porcentaje correspondió a doble déficit. Sin embargo, a diferencia del mencionado estudio, en segundo lugar se ubicaron los pobres decodificadores en lugar de los pobres comprendedores; esto es, en la muestra del presente trabajo prevalecen los problemas de decodificación por sobre los de comprensión lingüística. Esta discrepancia en la proporción de niños con diferentes dificultades lingüísticas puede interpretarse a la luz de la conclusión de Aaron *et al.* (1999, en Catts *et al.*, 2003) quienes emplearon el modelo de la visión simple de la lectura para clasificar niños con dificultades lectoras en distintas muestras. En coincidencia con el presente estudio, en todas las muestras se observaron los tres subgrupos de dificultades lectoras; no obstante, la prevalencia de cada subgrupo varió de acuerdo con las características de la muestra. Efectivamente, la muestra en nuestro caso está constituida por escolares de zonas urbanas y urbano-marginales de distinto nivel socioeconómico (NSE). Como ha señalado la investigación previa en Argentina (Arán, 2012; Borzone *et al.*, 2005; Canales y Porta, 2018), los niños de NSE bajo presentan un desempeño inferior en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en comparación con los niños que crecen en entornos más favorecidos. Por ende, la variable NSE podría explicar la particular proporción hallada de niños con dificultades prelectoras y su discrepancia con estudios efectuados en otros contextos.

Al respecto, al considerar el efecto de la zona en los grupos que se conformaron se observó que, mientras en escuelas urbanas el grupo de buenos prelectores corresponde al 90 %, en escuelas urbano-marginales el grupo con doble déficit

corresponde al 74 %. Este alto porcentaje de niños con doble déficit en zonas menos favorecidas indicaría que la mayoría de los escolares que crecen en dichos entornos presentan un desarrollo mínimo de habilidades consideradas precursoras de la lectura (conciencia fonológica, conocimiento del nombre y sonido de las letras, vocabulario, estructura de palabras y comprensión auditiva), encontrándose en situación de riesgo prelector.

El presente estudio presenta dos implicaciones: una práctica y una teórica. En el primer sentido, la evaluación en nivel inicial de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura, contempladas en el marco de la visión simple de la lectura, constituye una herramienta de detección precoz de futuras dificultades lectoras, que orienta a la intervención temprana frente a un desarrollo mínimo en la decodificación, en la comprensión del lenguaje o en ambas. En el segundo, los resultados supondrían una implicancia directa para la formulación de modelos empírico-teóricos sobre el proceso de adquisición de la lectura en escolares de entornos vulnerables. Si bien existen modelos que intentan explicar la relación entre los distintos precursores lingüísticos de la decodificación de palabras (*e.g.*, Hoover y Gough, 1990; Nation, 2019), estos se han formulado con datos de poblaciones típicas, por lo que es posible que no representen los procesos que acaecen en niños que crecen en contextos donde las habilidades lingüísticas resultan insuficientes para acceder al aprendizaje de la lectura. En el presente trabajo se hallan claras diferencias en todas las habilidades lingüísticas que intervendrían en el aprendizaje lector entre escolares de distintos entornos; luego, las interrelaciones entre tales habilidades y su influencia en la adquisición de la lectura merecen un análisis diferenciado.

216

Aunque los resultados pueden sumarse al desarrollo de modelos cognitivos de adquisición de la lectura, en diálogo con las perspectivas interaccionistas (*e.g.*, sociocultural), dicha implicancia teórica presenta una limitación. Dado que no era objetivo del presente estudio explicar los factores que repercuten en el aprendizaje de la lectura, no incorporó el efecto de variables socioculturales tales como nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico o ambiente literario en el hogar. Por lo tanto, desde una perspectiva contextual, un estudio futuro debería considerar la influencia de los referidos factores, ya que la investigación (*e.g.*, Catts *et al.*, 2001) ha mostrado que cumplen un rol predictor del proceso de aprendizaje de la lectura.

Entre las fortalezas de este estudio cabe mencionar que se trata de uno de los primeros trabajos dirigidos a clasificar dificultades en la competencia prelectora del español de acuerdo con la visión simple de la lectura. Al respecto, desde el mismo modelo teórico los trabajos previos (*e.g.*, Ferroni y Jaichenco, 2020) han indagado sobre las dificultades lectoras en grados avanzados de la escolaridad.

En general, los resultados del presente estudio evidencian tres grupos de dificultades prelectoras: en los predictores de la decodificación, de la comprensión lingüística o de ambas habilidades. Por tratarse de niños de jardín de infantes de zonas urbanas y urbano-marginales, el trabajo presenta dos contribuciones que se diferencian de resultados de estudios previos: una evolutiva y una demográfica.

En cuanto a la primera, hallamos que la conciencia fonológica (CF), componente de la decodificación, se comporta de manera diferente de los criterios establecidos por Catts *et al.* (2003). En las tres categorías, observamos que la CF, en lugar de mostrar un nivel similar al del conocimiento del nombre y sonido de las letras, acompaña el desempeño obtenido en las habilidades de comprensión del lenguaje, específicamente el que corresponde a vocabulario y comprensión auditiva. Desde una perspectiva cognoscitiva, por tratarse de habilidades auditivas, antes del aprendizaje de la lectura, el vocabulario y la comprensión auditiva influyen en la representación fonológica de las palabras y, por lo tanto, en el desarrollo de la CF, en particular de las conciencias silábica e intrasilábica. Luego, con el aprendizaje del nombre y sonidos de las letras los niños acceden a la conciencia fonémica, lo que les permitiría establecer las correspondencias grafema-fonema. En este sentido, el conocimiento del nombre y sonido de las letras en etapas previas a la enseñanza de la lectura sería el principal predictor de la decodificación.

En cuanto a la segunda contribución, al evaluar escolares de zonas urbanas y urbano-marginales contamos con una muestra representativa de distintos entornos que indicaría que el mayor porcentaje de dificultades halladas corresponde a las de decodificación seguidas por las de comprensión del lenguaje. En línea con estudios previos que evalúan predictores de la lectura, el conocimiento del nombre y sonido de las letras se define como un predictor de transición entre las habilidades que se desarrollan (comprensión del lenguaje y conciencia fonológica) y las habilidades que se aprenden (conciencia fonémica), por lo que opera como una variable clave en instrumentos de detección de futuras dificultades lectoras.

217

REFERENCIAS

- Andrés, M.L., Urquijo, S., Navarro, J.I., y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.38>
- Arán, V. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psykhé*, 21(1), 3-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282012000100001>
- Araya, J. (2019). Los Principios de la Conciencia Fonológica en el Desarrollo de la Lectoescritura Inicial. *Revistas de Lenguas Modernas*, (30), 163-181. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/38981>
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., y Vásquez, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(1), 1-12.
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., y Geldhof, G.J. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy

skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 507-519.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.001>

Borzone, A.M., y Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el Aula*, 5, 29-48.

Borzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B., y Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural. *Lingüística en el aula*, 9(8), 7-28.

Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.

Buckingham, J., Beaman, R., y Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, 66(4), 428-446.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>

Cáceres, F., Pomés, M., y Granada, M. (2020). Vocabulario receptivo en niños de preescolar: Lectura de cuentos y niveles económicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 749-770.

Cáceres, M., Ramos, M., Díaz, D., y Chamorro, Y. (2018). Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile. *Innovación Educativa*, 18(78), 193-208. <https://bit.ly/3QcnFu6>

218

Canales, Y. y Porta, M. E. (2018). Un estudio comparativo sobre el nivel de habilidades lingüísticas en niños de 4 y 5 años de escuelas urbano-marginales. *PsicoPedagógica*, 10(13), 117-151.
<https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/111>

Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., y Hulme, C. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>

Carniol, A., Ríos, M., y Sparks, A. (2013). La relación entre habilidades prelectoras y habilidades narrativas en niños y niñas preescolares costarricenses: aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente. En A. Auza y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 85-110). Universidad Autónoma de Querétaro.

Catts, H.W., Adlof, S.M., y Weismer, S. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278-293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))

Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., y Tomblin, J.B. (1999). Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence From a Longitudinal Investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2

Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., y Tomblin, J.B. (2001). Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children: A Research-Based Model and Its

- Clinical Implementation. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38-50. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004))
- Catts, H.W., Herrera, S., Nielsen, D., y Bridges, M. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407-1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Catts, H.W., Hogan, T.P., y Fey, M.E. (2003). Subgrouping Poor Readers on the Basis of Individual Differences in Reading-Related Abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151-164. <https://doi.org/10.1177/002221940303600208>
- Cea D'Ancona, M.Á. (2002). *Análisis multivariante. Teoría y práctica en la investigación social*. Editorial Síntesis.
- Dickinson, D.K., Nesbitt, K.T., y Hofer, K.G. (2019). Effects of language on initial reading: Direct and indirect associations between code and language from preschool to first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 122-137. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.005>
- Dickinson, D.K., y Tabors, P.O. (Eds.) (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Paul H. Brookes Publishing.
- Diuk, B., Barreyro, J. P., Ferroni, M., Mena, M., y Serrano, F. (2019). Reading Difficulties in Low-SES Children: A Study of Cognitive Profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 75-95. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1545656>
- Diuk, B., y Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Psicología Escolar e Educativa*, 16(2), 209-217. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200003>
- Diuk, B., y Ferroni, M. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria*, 31(1), 25-37. <https://doi.org/10.16888/interd.2014.31.1.2>
- Dunn, L.M., Lugo, D.E., Padilla, E.R., y Dunn, L.M. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody. Adaptación Hispanoamericana*. PEARSON.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. En W.H. Teale y E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. 15-49). Ablex Publishing.
- Ferroni, M., y Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225-240. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8610>
- Flórez, R., y Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 2(4), 329-344. <http://hdl.handle.net/10554/26549>
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M.-A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/17>

- Galicia, I., Sánchez, A., Pavón, S., y Peña, T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 13-36.
- Ghiglione, M.E., Arán, V., Manucci, V., y Apaz, A. (2011) Programa de intervención, para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria*, 28(1), 17-36. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/102463>
- Gil, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, (362), 298-322. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162>.
- Gough, P.B., y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre Habilidades de Alfabetización Emergente y la Lectura, Desde Nivel Transición Mayor a Primero Básico. *Psykhé*, 12(2), 63-79. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20439>
- Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- 220 Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe, I., y Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos*, 53(104), 664-681. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Hoover, W.A., y Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC]. (2022). Sistemas de estadísticas Sociodemográficas. Área Educación. Definiciones y Conceptos. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional/-Indec-Glosario>
- Kirk, S.A., McCarthy, J.J., y Kirk, W.D. (2011). *ITPA, Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas* (8ª ed.). TEA ediciones.
- Language and Reading Research Consortium [LARRC] (2017). Oral Language and Listening Comprehension: Same or Different Constructs? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(5), 1273-1284. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0039
- Lázaro, M., Ruiz, T., Escalonilla, A., y Simón, T. (2021). Relación entre conciencia morfológica y destreza lectora: Un estudio con niños hispanohablantes. *Revista Signos*, 54(105), 32-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100032>
- López, L.M., Tabors, P., y Páez, M. (2002). *Phonological Awareness Test*. Harvard School of Education.
- López Silva, L., Duque, C., Camargo, G., Ariza, E., Ávila M., y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima*, 19, 2-20. <https://doi.org/10.14482/zp.19.299.705>

- Mancilla-Martinez, J., y Lesaux, N.K. (2011). Early home language use and later vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 535-546. <https://doi.org/10.1037/a0023655>
- Mancilla-Martinez, J., y Lesaux, N.K. (2017). Early Indicators of Later English Reading Comprehension Outcomes Among Children From Spanish-Speaking Homes. *Scientific Studies of Reading*, 21(5), 428-448. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1320402>
- Manolitsis, G., y Tafa, E. (2011). Letter-name letter-sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing*, 24(1), 27-53. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9200-z>
- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Rosselli, M., y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276.
- Míguez, C. (2018). Influencia de las conciencias fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, (6), 96-115. <https://bit.ly/3pYXrAF>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read* (Report No. 00-4769). NICHD. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>
- Niklas, F., y Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Plana, M., y Fumagalli, J. (2013). Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana: Semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas. *Interdisciplinaria*, 30(1), 5-24. <https://doi.org/10.16888/interd.2013.30.1.1>
- Porta, M. E. (2014). Evaluación de habilidades pre-lectoras en proyectos de intervención pedagógica: Finalidades metodológicas y pedagógicas en el nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 43-54. <https://doi.org/10.35362/rie640405>
- Porta, M. E., y Ramírez, G. (2019). Efectos de un programa de intervención en vocabulario, conciencia morfológica y fonológica en niños de jardín de infantes en lectura en grado 1. *Revista de Orientación Educacional*, 33(64), 44-55.
- Porta, M. E., Ramírez, G., y Dickinson, D. (2021). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Revista Signos*, 54(106), 409-437. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200409>
- Porta, M. E., Difabio, H., Canales, Y., y Orellana P. (2018, 03-06 de octubre). *Habilidades lingüísticas precursoras de la lecto-escritura en escolares de nivel inicial en zonas*

urbano-marginales [Ponencia]. XIII Congreso Argentino de Neuropsicología, Mendoza, Argentina.

- Protopapas, A., Simos, P.G., Sideridis, G.D., y Mouzaki, A. (2012). The Components of the Simple View of Reading: A Confirmatory Factor Analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626>
- Rabazo, M.J., García, M., y Sánchez, S. (2016). Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos de 3º educación infantil y 1º de educación primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 83-94. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.271>
- Ripoll, J. C., Aguado, G., y Castilla-Earls., A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(1), 17-31. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.04.006>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento: El desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Paidós.
- Rosemberg, C., y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14214090815>
- Rosemberg, C., Stein, A., y Menti, A. (2011). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización: Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y Sociedad*, (11). <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8317>
- Rueda-Sánchez, M.I., y López-Bastida, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: meta-análisis. *Anales de Psicología*, 32(1), 60-71. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>
- Ruggerio, J., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, (13), 25-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Sastre-Gómez, L.V., Celis-Leal, N.M., Roa de la Torre, J.D., y Luengas-Monroy, C.F. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175-190. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1>
- 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, 53-71.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B.L., y Colton, K.V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy. The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Siegler, R. (1998). Development of Academic Skills. En R.S. Siegler (Ed.), *Children's Thinking* (3ª ed.) (pp. 282-317). Prentice Hall.
- Tapia, M. (2016). ¿Es "simple" la concepción simple de lectura? En J.L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1673-1680). ACIPE -

Asociación Científica de Psicología y Educación.
<http://hdl.handle.net/10045/64560>

- Vega, Y., Torres, A., y del Campo, M. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Revista Signos*, 50(95), 453-471. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300453>
- Verhoeven, L., y Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Wiig, E.H., Secord, W.A., y Semel, E. (2009). *Test Celf Preschool 2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 - Spanish Edition*. The Psychological Corporation.
- Wise, J.C., Sevcik, R.A., Morris, R.D., Lovett, M.W., y Wolf, M. (2007). The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/076\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/076))