

Perfiles Lingüísticos Iniciales en Escolares de 4 y 5 Años

Initial Linguistic Profiles in 4 and 5 Year Old Schoolchildren

Yanina Canales Jara¹ ORCID: 0000-0002-7511-1632

Maria Elsa Porta^{2,3} ORCID: 0000-0003-1202-0589

Resumen

Con el objetivo de evaluar el nivel de habilidades lingüísticas con el que ingresan los escolares de 4 y 5 años de zona urbana y urbano-marginal al Nivel Inicial, se realizaron cuatro análisis de varianza. Los resultados muestran que la habilidad menos desarrollada en ambos grupos de zona es la de conocimiento del nombre y sonido de las letras y las de mayor nivel para ambas zonas de niños de 4 años es la de vocabulario receptivo en tanto que para los de 5 años es la de vocabulario expresivo. Los resultados arrojaron un orden jerárquico similar de adquisición de las distintas habilidades de los cuatro grupos evaluados. Esto sugiere que el perfil lingüístico en el nivel de desempeño de las distintas habilidades lingüísticas con el que ingresan escolares al Nivel Inicial es independiente del entorno.

Palabras claves: Evaluación; nivel de habilidades lingüísticas; Nivel Inicial; urbano-urbano-marginal

Abstract

In order to assess the level of linguistic skills with which 4- and 5-year-old schoolchildren from urban areas and marginal urban areas start the Initial Level, four analyses of variance were performed. The results show that the least developed ability in both zone groups is letter-name and sound knowledge. The highest level for both zones of 4-year-old children is receptive vocabulary, as well as expressive vocabulary for 5-year-olds. The results showed a similar hierarchical order of acquisition of linguistic skills of the four groups assessed. This suggests that the linguistic profile on the performance level of linguistic skills with which school children

¹Universidad de Mendoza. Facultad de Ciencias Médicas

²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

³Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística

Mail de contacto: meporta@mendoza-conicet.gob.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p95-120>

Fecha de recepción: 5 de junio de 2023 - Fecha de aceptación: 19 de octubre de 2023

start the Initial Level is context-independent.
Keywords: Assessment; level of language skills; kindergarten children; urban-urban-marginal.

Introducción

Aprender a leer implica comprender el código lingüístico, entender que las palabras están compuestas por sonidos que se encuentran representados por las letras del alfabeto (Gregorio et al., 2015). A nivel educativo, la lectura se concibe como un proceso de decodificación de la información en el que el individuo pone en relieve su competencia lingüística (fonológica, léxica, sintáctica y semántica) que reviste una dimensión cognitiva, psicolingüística y sociocultural. Así el término decodificación, es decir la identificación de letras, su conversión en sonidos, el reconocimiento de palabras y las sintaxis, aparece unido al de comprensión lectora. Esto es, reconocer hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo, además de memorizarlos para su posterior utilización, lo cual exige procesos de razonamiento e inferencias (Burin, 2020; Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014).

Durante la adquisición de la lectura intervienen habilidades lingüísticas (HL)—habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje consideradas predictoras del futuro rendimiento lector—y conocimientos prelectores—todo lo que los niños conocen acerca de las características visuales del lenguaje escrito—que, ligados a la maduración neurológica del niño, interactúan con diferentes experiencias ambientales y socioculturales que lo preparan para la alfabetización convencional. Así, la

alfabetización temprana o emergente se trata de un proceso evolutivo en el que el niño practica diversas HL orales, conceptuales, de prelectura y preescritura en su entorno familiar. Por ello, si las condiciones del medio son pobres en estímulos letrados, el desarrollo de esas habilidades puede debilitarse (Arrivillaga et al., 2016; Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014).

Desde la perspectiva sociocultural, entre otras cosas, la alfabetización temprana varía dependiendo del tipo de interacción que niños y adultos adoptan en sus hogares y comunidades (Compton-Lilly et al., 2020) dando lugar a diferencias lingüísticas entre los escolares al comenzar la Educación Inicial. Las mismas no deben ser lo suficientemente significativas como para dar lugar a dificultades en el aprendizaje lector, dificultad entendida como demora (Porta, 2022). En otras palabras, debido a que los tipos de interacción en los hogares son diversos, los niños inician la escolaridad con diferencias en el nivel de desarrollo de sus HL. Tales diferencias son consistentemente demostradas por estudios comparativos que señalan que niños de diversos entornos socioeconómicos y culturales presentan distintos niveles de desempeño en las HL predictoras de la lectura: Si tales diferencias son significativas, es decir, existe un desarrollo mínimo de las habilidades de decodificación, de las habilidades de comprensión del lenguaje o de ambas, pueden dar lugar a demoras en el aprendizaje de la lectura.

De allí que la evaluación de predictores lingüísticos al comienzo de la escolaridad permiten identificar posibles demoras en el proceso de adquisición de la lectura (Núñez Delgado y Santamarina

Sancho, 2014). Estudios de corte empírico consistentemente demuestran diferencias en los niveles lingüísticos de niños de distintas edades y entornos socioeconómicos y culturales. Así, niños de 5 años evidencian niveles lingüísticos superiores a los de 4 y aquellos de entornos socioeconómicos más favorecidos muestran respuestas más avanzadas que aquellos de entornos más desfavorecidos (e.g. Borzone et al., 2005; Canales Jara et al., 2023; Porta y Canales Jara, 2021; Diuk et al., 2010; Diuk y Ferroni, 2014; Rosemberg y Stein, 2016). Sin embargo, hasta donde hemos podido indagar, se desconocería si a pesar de tales diferencias, los niños de distintas edades y entornos al comenzar la escolaridad evidencian o no un orden jerárquico en el nivel de desempeño de las HL predictoras de la lectura.

El nivel de desarrollo lingüístico inicial, que hace referencia al desempeño en el lenguaje expresivo y comprensivo, que se forma desde la primera infancia, está asociado al futuro rendimiento lector (Tomblin, 2010). Por ello, que un niño presente un adecuado manejo del lenguaje, tanto en su vertiente comprensiva como expresiva, es un pre-requisito para obtener un rendimiento lector acorde al de la mayoría de sus pares y avanzar en el proceso de adquisición de la lectura al mismo tiempo y ritmo. Así, la evaluación oportuna de las HL permitirá detectar demoras que repercutirán en dichos aprendizajes.

De allí que el objetivo del presente estudio es obtener perfiles de respuesta del nivel lingüístico que presentan los escolares de 4 y 5 años de Nivel Inicial de escuelas urbanas y urbano-marginales. Nuestra hipótesis establece que los cuatro grupos de escolares presentarán un perfil con orden

jerárquico en el nivel de desempeño en las habilidades lingüísticas evaluadas.

Marco Teórico

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.

Los tipos de interacción registrados durante las prácticas de alfabetización

son diversos. En este sentido, aunque con mayor frecuencia dichas prácticas se circunscriben a la díada madre-hijo, también se ha observado que las interacciones pueden extenderse a otros interlocutores tales como niños mayores, hermanos, vecinos y otros miembros de la familia (Rosemberg y Stein, 2009). Entre las prácticas registradas se encuentran: identificación y escritura de letras, lectura y escritura de palabras, realización de tareas escolares y diversas actividades didácticas, participación en juegos de sonidos, observación de adultos o niños mayores leyendo o escribiendo mensajes o listas y lectura compartida de cuentos. Durante dichas interacciones las situaciones de alfabetización adoptan distintas modalidades: (a) centrada en el etiquetamiento y en el libro como material ilustrado, (b) similar a la realización de actividades escolares y (c) formato narrativo en una atmósfera lúdica (Stein y Rosemberg, 2011).

Como mencionáramos, la lectura comienza con el lenguaje, de allí que las dificultades observadas en la adquisición de la lectura generalmente se encuentran asociadas a un desarrollo insuficiente de alguna o de varias dimensiones del lenguaje (Catts y Kamhi, 1999; Catts et al., 2015). En este sentido adquiere relevancia el concepto de alfabetización temprana.

En línea con los modelos interaccionistas, la alfabetización temprana alude a las HL 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. Por ello, si las condiciones del medio son pobres en estímulos letrados, el desarrollo de esas habilidades lingüísticas puede debilitarse (Arrivillaga et al., 2016; Birgisdottir et al., 2020; Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014; Rugerio y Guevara, 2015).

Si bien el fin último de la lectura es comprender aquello que leemos, en las etapas iniciales adquieren relevancia las habilidades de decodificación ya que nuestro sistema alfabético 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) para arribar al reconocimiento de las palabras escritas. Así, la decodificación de palabras escritas es el resultado de la interacción de un conjunto de HL que conducen al incipiente lector a comprender el principio alfabético, identificar palabras y transferir ambos a la comprensión de lo que lee (Mancilla-Martinez y Lesaux, 2017).

Entre las habilidades consideradas predictoras¹ de la lectura desde el nivel preescolar, las más citadas son: la conciencia fonológica (CF), el conocimiento del nombre y sonido de las letras (CNySL), el vocabulario (V), la comprensión auditiva (CA) y la conciencia morfológica (CM; e.g. Guardia, 2003; Sellés Nohales, 2006). Otros autores consideran también como prerrequisitos para iniciar el aprendizaje de la lectura procesos cognitivos y el reconocimiento de nombres escritos (e.g. López Silva et al., 2013; Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014). Atendiendo a los objetivos del estudio, nos referiremos exclusivamente a las HL.

Conciencia Fonológica (CF)

La CF es la aptitud para analizar y segmentar las palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas y realizar operaciones complejas sobre ellos (Araya Ramírez, 2019). Implica un conocimiento explícito de acceso a los fonemas para su consciente manipulación. Por lo tanto, los niños que identifican y aíslan los fonemas tienen mejor base cognitiva para realizar la correspondencia de los sonidos de las palabras con su grafía. Comienza alrededor de los 3 o 4 años con la manipulación de unidades silábicas hasta el Primer Grado con la manipulación de las unidades fonémicas (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020).

Su dominio mejora el conocimiento del principio alfabético, permite la decodificación y se relaciona con la fluidez y comprensión lectora (Araya Ramírez, 2019; Guardia, 2003). Es la variable con mayor fuerza predictiva de la lectura inicial: el nivel de CF que presente un niño al comienzo de la alfabetización (Nivel Inicial y primer semestre de Primer Grado) repercutirá en el desempeño alcanzado posteriormente en la Educación Primaria (Porta y Difabio de Anglat, 2009).

Estudios realizados en niños de distintos entornos socioeconómicos en nuestro país evidencian que aquellos de sectores más desfavorecidos muestran respuestas menos avanzadas en pruebas de CF y sensibilidad fonológica que aquellos de entornos más favorecidos (Borzone et al., 2005; Diuk et al., 2010). Tales diferencias podrían deberse a características del entorno sociocultural en el que crecen los niños.

La intervención pedagógica en CF proporciona avances ante dificultades en el proceso de adquisición de la lectura, mejora

el CNySL, facilita tanto la decodificación como la fluidez y genera efectos positivos y significativos en la lectura, la comprensión lectora y la escritura (Álvarez, 2018; Araya Ramírez, 2019; Caravolas et al., 2019; Gutiérrez-Fresneda et al., 2020; Guardia, 2003; Porta et al., 2021).

Conocimiento del Nombre y Sonido de las Letras (CNySL)

La adquisición del sistema alfabético implica conocimiento fonético y dominio de la conversión grafema-fonema (Rabazo Méndez et al., 2016). Existe una relación causal entre el conocimiento de las letras y el aprendizaje de sus sonidos que favorece el crecimiento de las habilidades fonológicas. Por lo tanto, el conocimiento alfabético se considera uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector (Caravolas et al., 2012). Si bien, dicho aprendizaje resulta relativamente simple al finalizar el Nivel Inicial, hay niños que presentan dificultades lectoras porque conocen menos letras que sus pares (Birgisdottir et al., 2020; Dickinson et al., 2019; Diuk y Ferroni, 2014). Diuk y Ferroni (2014) señalan al respecto que las dificultades en el dominio de las letras en niños en contextos de pobreza podrían deberse a diferencias individuales en el establecimiento de asociaciones visuo-verbales.

Asimismo, estudios en intervención pedagógica demuestran resultados más efectivos si los programas de estimulación de la CF se combinan con la enseñanza del CNySL (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Porta et al., 2021).

Conocimiento del Vocabulario (V)

El V se relaciona con la extensión y diversidad léxica. En los primeros años de escolaridad influye en la calidad de las representaciones fonológicas repercutiendo en un mejor desempeño en las pruebas de sensibilidad fonológica (Rosemberg et al., 2011). También impacta en la comprensión lectora ya que un vocabulario rico le facilitará al niño el aprendizaje de nuevas palabras a través de la CM lo que le proporcionará recursos para la posterior comprensión de textos escritos (Cáceres Zúñiga et al., 2018, Flórez Romero y Arias Velandia, 2010). Cuantas menos palabras conozca el niño, más difícil le resultará adquirir nuevos significados. Por ello es crítico detectar demoras en su adquisición de manera temprana (Ramírez et al., 2013). Sin intervención, la diferencia entre niños con pobreza y riqueza de vocabulario se amplía exponencialmente durante la escolaridad (Biemiller, 2012)

Numerosos niños de bajo nivel socioeconómico (NSE) ingresan a Nivel Inicial conociendo un menor número significativo de palabras que sus pares (Beck et al., 2013; Biemiller, 2012; Hart y Risley, 2003), debido a una exposición limitada a experiencias ricas en el uso del lenguaje oral. Schady et al. (2015) también señalan tales diferencias en preescolares de países latinoamericanos. Una investigación con niños argentinos de 4 años de distintos grupos socioculturales arrojó diferencias en la cantidad, variedad y calidad del V que escuchan y emplean durante sus interacciones con miembros de su entorno (Rosemberg y Stein, 2016).

El V es el predictor más importante de la lectura y del éxito académico (National

Early Literacy Panel, 2008). Un amplio desarrollo del V facilita la decodificación (Al Otaiba et al., 2012) y la comprensión lectora (Quinn et al., 2015). El impacto de este en la comprensión se da a nivel de la palabra, de oraciones y párrafos, permitiendo relacionar ideas, integrar conocimientos previos con los del texto, favorecer la cohesión textual y realizar inferencias (Pezoa y Orellana, 2021).

Estimular el V en la etapa preescolar a través de la enseñanza sistemática y explícita puede equiparar las condiciones de acceso a la adquisición oportuna de la lectura de sujetos que provienen de entornos vulnerables (Cáceres Zúñiga et al., 2018; Pezoa y Orellana, 2021; Porta y Ramírez, 2019b). De allí la importancia de la detección temprana de las diferencias en el desarrollo del V.

La Conciencia Morfológica (CM) como Componente de la Estructura del Lenguaje (Est Lje)

La CM es una habilidad metalingüística referida al conocimiento sobre la composición interna de las palabras y sus reglas que permite reflexionar sobre las estructuras morfológicas que la constituyen (Lázaro et al., 2021, Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016). Hay tres tipos de CM: (a) la derivativa, capacidad de conocer y manejar los sufijos y prefijos que se agregan para formar nuevas palabras; (b) la flexiva, que consiste en entender los morfemas de género, número, persona y desinencias verbales y; (c) la de compuestos, referida a la capacidad de ser consciente de cómo se combinan dos palabras o raíces para formar una palabra compuesta y cómo se modifica su significado al formar una palabra nueva (Lázaro et al., 2021; Míguez Álvarez, 2018).

Su desarrollo ocurre a medida que avanza el aprendizaje del lenguaje escrito en la Educación Primaria y Secundaria. Los análisis morfológicos que realizan los estudiantes en el Jardín influyen en el nivel lector de los dos primeros años de Primaria, donde se incrementa el conocimiento sobre las flexiones y empiezan a utilizarse formas derivadas en la escritura. Por ello el desempeño en la CM permite distinguir buenos y malos lectores (Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016). En los primeros años de escolaridad se observan correlaciones significativas de la CM con la lectura (Casalis y Colé, 2009; Deacon y Kirby, 2004; Lázaro et al., 2021) y la comprensión lectora (Vega Rodríguez et al., 2017).

Intervenciones tempranas focalizadas en la promoción de la CM demuestran que, aunque todos los niños son favorecidos con la intervención, aquellos con menor nivel de vocabulario son los más beneficiados (e.g. Ramírez et al., 2013) y que una intervención en CM resulta efectiva cuando se integra con otras habilidades literarias (Bowers et al., 2010; Porta y Ramírez, 2019^a; Porta y Ramírez, 2019^b; Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016).

Comprensión Auditiva (CA)

Consiste en la habilidad de entender significados a partir de material presentado oralmente (López Silva et al., 2013). Al no requerir decodificación, se puede evaluar la comprensión textual en preescolares a través de la CA (Strasser et al., 2010). Para lenguas transparentes como el español la CA constituye el mayor predictor de la comprensión lectora (Florit y Cain, 2011). Se ha constatado que la CA y la lectora presentan componentes compartidos ya que

la primera explica el 40% de la varianza en la segunda y que el vocabulario y la fluidez lectora contribuyen tanto con la CA como con la comprensión lectora (Wolf et al., 2019). En el mismo sentido, se ha demostrado la relación existente entre lectura y CA como medida de comprensión lingüística general (Protopapas et al., 2013) y que dicha relación se incrementa durante la escolaridad (Verhoeven y van Leeuwe, 2008).

En un estudio desarrollado por Cardona Cardona y Cadavid Ruiz (2013) se observó que los niños con retraso lector presentan un nivel de desarrollo intermedio tanto en la CA como en la CF en comparación con niños sin retraso lector. Una estrategia para superar las brechas en niños con puntuaciones en CA por debajo de lo esperable es implementar programas de promoción de dicha habilidad en Nivel Inicial y Primer Grado (e.g. López Silva et al., 2013).

Relaciones entre los Predictores Lingüísticos de la Lectura

Es ampliamente conocido que las habilidades de identificar fonemas, sílabas y rimas en la palabra hablada, es decir, la CF y el conocimiento del nombre y sonido de las letras, medidos al comienzo de la alfabetización inicial, son dos predictores longitudinales independientes del futuro rendimiento lector (e.g. Caravolas et al., 2012; Caravolas et al., 2019). Ambas habilidades son necesarias para la decodificación automática y eficaz de las palabras escritas.

Una vez que las palabras han sido decodificadas el único límite en la comprensión lectora está dado por la variación en la CA (Florit y Cain, 2011). Las

evidencias sobre el rol predictivo del V en la CA y lectora han llevado a los investigadores a medir el V como una habilidad básica de CA en niños en edad preescolar (Caravolas et al., 2019; Lervåg et al., 2018; Nation, 2019). Según el National Early Literacy Panel (2008), el conocimiento del V es uno de los predictores más importantes de la lectura y del éxito académico. Un nivel alto de V facilita la decodificación de palabras (Al Otaiba et al., 2012) y la comprensión lectora (Quinn et al., 2015). Un estudio longitudinal llevado a cabo con niños alemanes durante toda la escolaridad primaria mostró que mientras la habilidad de identificar palabras escritas progresa naturalmente, la comprensión lectora se apoya más en el V y la CA (Verhoeven y van Leeuwe, 2008). Sin embargo, la evidencia también sugiere que el V también tiene un rol en las habilidades de decodificación (CF, CNYSL y lectura) que disminuye desde la etapa preescolar hacia el cuarto grado. Aún más, se ha establecido la relación directa entre V y CF (Storch y Whitehurst, 2002) y un efecto indirecto del nivel de V en Jardín de infantes sobre el reconocimiento de palabras en Primer Grado a través de la CF (Protopapas et al., 2013).

Finalmente, el modelo de adquisición de la lectura descrito por Porta (2022) revela una adquisición de tipo secuencial de las habilidades lingüísticas precursoras de la lectura. El nivel educativo de los padres predijo el nivel de V de los niños y este, a su vez, predijo el nivel de CF y en parte el CNYSL. La CF predijo significativamente el CNYSL de las letras y esta fue el único predictor del nivel lector en primer grado explicando el 76 por ciento de la varianza en el mismo.

Por lo expuesto, destacamos la importancia de ofrecer oportunidades para consolidar el aprendizaje temprano de estos predictores, evitando así un patrón débil de vinculación entre ellos. Para garantizar el acceso equitativo al conocimiento de la lengua escrita, es necesario intervenir en forma oportuna en el fortalecimiento de las habilidades para el aprendizaje alfabético inicial antes de que el cerebro cierre sus períodos críticos de maduración (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010). La neuroplasticidad del cerebro permite que éste se adapte al ambiente y se establezcan nuevas conexiones. Así, si la alfabetización temprana se nutre de experiencias lingüísticas y literarias, se facilitará la adquisición oportuna de la lectura (Marder y Borzone, 2016). De allí la relevancia de identificar perfiles lingüísticos al inicio de la etapa escolar.

Metodología

Participantes

Se evaluaron 170 niños de salas de 4 (EM: 4 años y 6 meses) y 5 años (EM: 5 años y 6 meses); 87 mujeres y 83 varones, de dos Jardines estatales urbanos (n=83) y dos urbano-marginales (n=87) de Mendoza, Argentina (Clasificación otorgada por la Dirección General de Escuelas). Ambos grupos (urbano y urbano-marginal) evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en las variables socioambientales evaluadas: el grupo de zona urbana presentó un nivel socioeconómico, educativo y del ambiente literario en el hogar superior al de zona urbano-marginal, como se muestra en la Tabla 1 y la Tabla 2

Se esperaba que la muestra estuviese

conformada por escolares que, según el informe del docente a cargo, presentaron un rendimiento acorde al de la mayoría de sus pares y con ausencia de déficit neurológico, atencional o auditivo.

En 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: (a) escuchar y discutir historias, (b) identificar y leer el propio nombre y el de los compañeros, (c) escribir el propio nombre, (d) escuchar información sobre temas específicos, (e)

narrar historias en voz alta mientras el docente las escribe, y (f) escribir de manera espontánea. No se imparte instrucción específica en conciencia fonológica ni morfológica y el aprendizaje del vocabulario acontece de manera espontánea.

La evaluación de las habilidades lingüísticas se llevó a cabo al comienzo del ciclo lectivo, en forma individual y 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.

Tabla 1

Medias Cuadráticas, Errores Típicos (en Paréntesis), Valores t, p y d de Niños de 4 Años por Condición (Urbano y Urbano-Marginal) para Variables Socioambientales

	U (n=41)	UM (n=47)	t	P	d
Ambiente Literario en el hogar	9.28(0.58)	5.97(0.58)	4.037	0.000	0.962
Clima educativo	12.13 (0.34)	10.24 (0.32)	4.000	0.000	0.851
NSE	3.85(0.12)	2.89(0.11)	5.64	0.000	0.76

Tabla 2

Medias Cuadráticas, Errores Típicos (en Paréntesis), Valores t, p y d de Niños de 5 Años por Condición (Urbano y Urbano-Marginal) para Variables Socioambientales

	U (n=41)	UM (n=47)	t	P	d
Ambiente Literario en el hogar	9.68 (0.78)	7.09 (1.03)	1.992	0.049	0.753
Clima educativo	12.17 (0.34)	9.44 (0.35)	5.51	0.000	1.235
NSE	3.90 (0.12)	2.27 (0.12)	8.94	0.000	1.20

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. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0.53$ para los 4 y 5 años.

Conciencia Fonológica. Se administró la prueba Integración de Sílabas del test de Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje preescolar (Wiig et al., 2009) y las pruebas Identificación de rimas, fonema inicial y segmentación de sílabas del Test de habilidad fonológica (López et al., 2002). La sumatoria del puntaje obtenido en las cuatro pruebas fue el valor empleado para calcular la variable CF.

Identificación de Rimass. Consiste en identificar y aparear palabras que coinciden en su sílaba final presentadas oralmente y con apoyo visual de las imágenes correspondientes. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0.61$.

Identificación de Fonema Inicial. La tarea requiere identificar y aparear sonidos que se presentan oralmente y con apoyo visual de imágenes. Su confiabilidad es de $\alpha = 0.54$.

Segmentación de Sílabas. El niño debe segmentar palabras que se presentan de forma oral en sus correspondientes sílabas. Su confiabilidad es de $\alpha = 0.79$.

Integración de Sílabas. Se escuchan palabras bisílabas y trisílabas segmentadas en sílabas las que deben integrar en la palabra correspondiente. Su confiabilidad es de $\alpha = 0.50$.

Vocabulario Receptivo. En la prueba de Vocabulario en Imágenes (Dunn et al., 1986) los niños deben señalar uno de

cuatro dibujos que aparecen en una página luego que el investigador nombra el dibujo indicado. Su confiabilidad es de $\alpha = 0.74$.

Vocabulario Expresivo. Se presentan imágenes y el participante debe nominar objetos, personas o acciones ilustradas agrupadas por categorías semánticas (Wiig et al., 2009). Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0.75$ en las edades de 4 y 5 años.

Conciencia Morfológica. En la prueba de Estructura de Palabras (Wiig et al., 2009) el niño debe completar la oración (cierre auditivo) presentada en forma oral con la estructura target (con apoyo visual de imágenes). El coeficiente de confiabilidad de la tarea es de $\alpha = 0.67$.

Comprensión Auditiva. En el Test de Habilidades Psicolingüísticas (Kirk et al., 2011) se lee un fragmento y presentan dibujos en una lámina: el niño señala el dibujo que representa el fragmento y responde preguntas sobre el mismo. Su confiabilidad es de $\alpha = 0.80$ y 0.77 para los 4 y 5 años.

Variables Socioambientales

Ambiente Literario en el Hogar. Se administró una encuesta a los padres considerando las siguientes variables (Canales Jara, 2022): integrante de la familia que comparte actividades con el niño, integrante que pasa mayor cantidad de tiempo con él, actividades literarias en el hogar y nivel de alfabetización del niño. La sumatoria brinda un dato numérico.

Nivel Educativo. Es el promedio de años aprobados de escolaridad de ambos padres (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2008). De los registros escolares se obtuvieron las siguientes categorías: primaria incompleta (PI),

completa (PC), secundaria incompleta (SI), completa (SC), terciario incompleto (TI), completo (TC), universitario incompleto (UI) y completo (UC). A cada categoría se asignó los siguientes números de años aprobados: PI: hasta 3.5; PC: hasta 7; SI: hasta 9.5; SC: hasta 12; TI: hasta 14.5; TC: hasta 15.99; UI: hasta 15.99; UC: hasta 19.99.

Nivel Socioeconómico. Se obtiene combinando la ocupación de los padres con el número de años de escolaridad (INDEC, 2008). Las categorías fueron: bajo, medio y alto.

Procedimientos

Previa obtención del consentimiento informado de los padres, se realizó la evaluación por medio de un sistema web en el que las pruebas aparecen digitalizadas.

Resultados

Se calcularon los estadísticos descriptivos de las HL para determinar la dispersión de los datos y el valor promedio de cada una. Para facilitar la interpretación y posterior comparación de los valores, se convirtió la puntuación total de cada prueba a escala 10 como se ve en la Tabla 3.

Luego, a fin de obtener un perfil de adquisición de las distintas HL se comparó el nivel de desempeño obtenido en cada una de las habilidades (puntaje total convertido a escala 10 en cada HL) para cada grupo: 4 años urbano (U), 4 años urbano-marginal (UM), 5 años U y 5 años UM. Se efectuaron 4 análisis de varianzas (ANOVA) de un solo factor (Sall et al., 2001). Uno para cada grupo: 4 años UM, 4 años U, 5 años UM y 5 años U. La variable dependiente fue el nivel de desempeño obtenido en las distintas HL y

la variable independiente las HL predictoras de la lectura: CNSyL, CF, VR, VE, CA y Est. Lje. Se empleó el método de Tukey para crear los intervalos de confianza y así poder calcular las diferencias entre medias. Se estableció un alfa de 0.05 para todos los test estadísticos.

Se observó un efecto significativo de la HL por resolver sobre el nivel de desempeño alcanzado en las distintas habilidades por los escolares de 4 años de zonas UM, $F(5, 5) = 39.5, p < 0.0001$ (Ver Figura 1).

La habilidad que se diferenció de todas las demás fue la de CNySL por el menor desempeño obtenido. Después le siguieron la CF y la CA que no se diferenciaron entre sí. Por último, el mejor desempeño se observó en Estructura del lenguaje (Est. Lje.), Vocabulario expresivo (VE) y receptivo (VR).

Así, el valor medio de CNyL resultó inferior ($M = 1.40, SE = 0.30$) al resto de las tareas: CF ($M = 3.08, SE = 0.30, p < 0.05$); CA ($M = 3.43, SE = 0.3, p < 0.000$); Est. Lje. ($M = 5.42, SE = 0.30, p < 0.000$); VE ($M = 5.48, SE = 0.30, p < 0.000$) y VR ($M = 6.53, SE = 0.30, p < 0.000$).

A continuación, en un nivel intermedio se encuentran las habilidades de CF y CA, sin diferencias significativas entre sí, pero sí con el resto de las habilidades: CNySL, VE, VR y Est. Lje.

La CF ($M = 3.08, SE = 0.30$) se diferenció significativamente de las habilidades restantes: VE ($M = 5.48, SE = 0.30, p < 0.000$); receptivo ($M = 6.53, SE = 0.30, p < 0.000$); CNySL ($M = 1.40, SE = 0.30, p < 0.05$) y Est. Lje. ($M = 5.42, SE = 0.30, p < 0.000$).

La CA ($M = 3.43, SE = 0.30$), se

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos de las Habilidades Lingüísticas para Cada Sala y Zona: Urbano (u) y Urbano-Marginal (u-m)

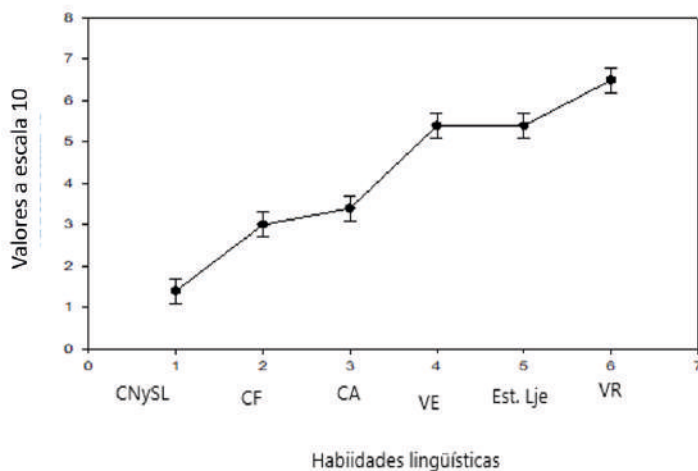
Componentes	Sala de 4 u-m	Sala de 4 u	Sala de 5 u-m	Sala de 5 u
Rimas (6 ítems)				
Media	3.1	4.6	4.8	6.5
D.E.	2.47	2.32	2.74	2.39
Puntaje Mínimo	0	0	0	1.67
Puntaje Máximo	10	10	10	10
Fonema inicial (3 ítems)				
Media	1.4	2.5	2.1	4.3
D.E.	2.473	3.230	2.793	3.233
Puntaje Mínimo	0	0	0	0
Puntaje Máximo	10	10	10	10
Segmentación de sílabas (4 ítems)				
Media	0.9	2.3	3.6	6.5
D.E.	1.838	2.817	3.708	3.451
Puntaje Mínimo	0	0	0	0
Puntaje Máximo	7.50	10	10	10
Integración de sílabas (3 ítems)				
Media	7.7	9.1	8.2	9.7
D.E.	2.859	1.671	2.919	0.990
Puntaje Mínimo	0	3.33	0	6.67
Puntaje Máximo	10	10	10	10
Conciencia fonológica (17 ítems)				
Media	3.1	4.6	4.6	6.8
D.E.	1.488	1.505	2.122	1.675
Puntaje Mínimo	0.63	1.88	0	3.13
Puntaje Máximo	8.13	8.13	9.38	10

Componentes	Sala de 4 u-m	Sala de 4 u	Sala de 5 u-m	Sala de 5 u
Conocimiento del nombre y sonido de la letra (2 ítems)				
Media	1.4	2.9	2	4.7
D.E.	2.856	3.608	2.632	3.822
Puntaje Mínimo	0	0	0	0
Puntaje Máximo	10	10	10	10
Vocabulario expresivo (12 ítems)				
Media	5.5	7	6.5	8.1
D.E.	2.513	1.451	1.811	1.058
Puntaje Mínimo	0	2.50	2.08	5.83
Puntaje Máximo	9.17	9.17	9.58	10
Vocabulario receptivo				
Media	6.5	7.6	6.5	7.9
D.E.	1.169	0.911	1.152	0.829
Puntaje Mínimo	5.07	5.96	4.50	6.21
Puntaje Máximo	10	9.34	8.79	10
Comprensión auditiva (15 ítems)				
Media	3.4	4.4	4.4	6.4
D.E.	2.467	1.904	2.113	1.784
Puntaje Mínimo	0	0.67	0.67	2
Puntaje Máximo	8.67	8.67	8.67	10
Conciencia morfológica (21 ítems)				
Media	4.5	5.4	4.6	6.6
D.E.	1.505	1.455	1.749	1.406
Puntaje Mínimo	1.43	2.86	0.95	2.86
Puntaje Máximo	7.14	9.05	8.10	9.05

Nota. Tabla de elaboración propia a partir de resultados del SPSS

Figura 1

Efecto de la HL en el Desempeño Obtenido por Niños de 4 Años de Zonas UM



Nota. Gráfico creado con SigmaPlot (Versión 12.0)

diferenció del resto: CNySL ($M = 1.40$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$; VE ($M = 5.48$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$; VR ($M = 6.53$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$ y Est. Lje. ($M = 5.42$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$.

En un nivel más elevado se encuentran Est. Lje., VE y VR. El valor medio de VR ($M = 6.53$, $SE = 0.30$) fue superior al de Est. Lje. ($M = 5.42$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$ y VE ($M = 5.48$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$, evidenciando el desempeño más alto.

También se observó un efecto significativo de la HL sobre el desempeño alcanzado por los escolares de 4 años de zonas urbanas, $F(5, 5) = 39.5$, $p < 0.0001$ (Ver Figura 2).

La habilidad que se diferenció de todas las demás fue la de CNySL por el menor desempeño obtenido, después le siguieron CA y CF, que no se diferenciaron entre sí, y por último las de Est. Lje., VE y

VR, que tampoco se diferenciaron entre sí.

Así, la media correspondiente al CNySL resultó inferior ($M = 2.92$, $SE = 0.30$) al resto: CA ($M = 4.37$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$; CF ($M = 4.48$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$; Est. Lje. ($M = 6.48$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$; VE ($M = 6.95$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$ y receptivo ($M = 7.56$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$.

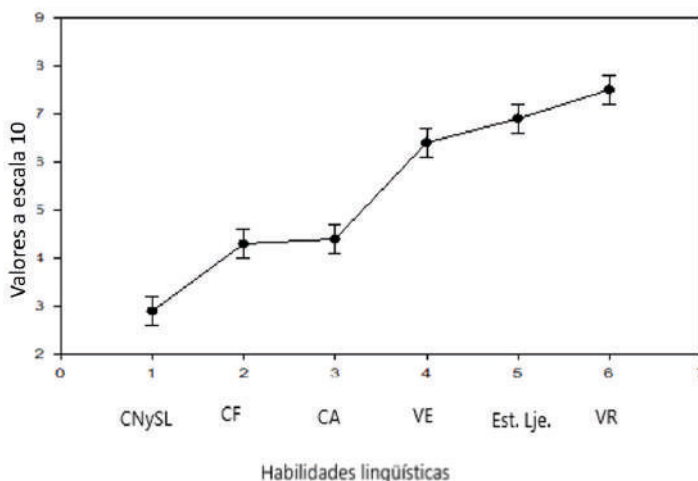
En un nivel intermedio se ubicaron las habilidades de CA y CF, sin diferenciarse entre sí, pero sí con CNySL, Est. Lje., VE y VR.

La CF ($M = 4.48$, $SE = 0.30$) se diferenció del resto: CNySL ($M = 4.48$, $SE = 0.30$), $t = 3.58$, $p < 0.000$; Est. Lje. ($M = 6.48$, $SE = 0.30$), $t = 4.59$, $p < 0.000$; VE ($M = 6.95$, $SE = 0.30$), $t = 5.67$, $p < 0.000$ y VR ($M = 7.56$, $SE = 0.30$), $t = 7.08$, $p < 0.000$.

La CA ($M = 4.37$, $SE = 0.30$), se diferenció de CNySL ($M = 2.92$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$; Est. Lje. ($M = 6.48$, $SE = 0.30$), p

Figura 2

Efecto de la HL en el Desempeño Obtenido por Niños de 4 años de Zonas U



Nota. Gráfico creado con SigmaPlot (Versión 12.0)

< 0.000 ; VE ($M = 6.95$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$ y VR ($M = 7.56$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$.

En un nivel más elevado se ubicaron Est. Lje., VE y VR sin diferenciarse entre sí, pero sí con el resto de las tareas.

En contraste con el otro grupo de 4 años, el valor medio de VR ($M = 7.56$, $SE = 0.30$) no se diferenció del VE ($M = 6.95$, $SE = 0.30$), $t = 1.41$, $p > 0.05$, pero sí de Est. Lje. ($M = 6.48$, $SE = 0.30$), $p = 0.01$.

También se observó un efecto significativo de la HL sobre el rendimiento obtenido por los niños de 5 años de zonas urbano-marginales, $F(5, 5) = 26.18$, $p < 0.0001$ (Ver Figura 3)

De la misma manera que en los grupos previos, la habilidad que se diferenció de todas las demás fue la de CNYSL por el menor desempeño obtenido seguidas por la CA y la CF, que no se diferenciaron entre sí.

A continuación, se ubicó el VE. Por último, el mejor desempeño se observó en Est. Lje. y VR.

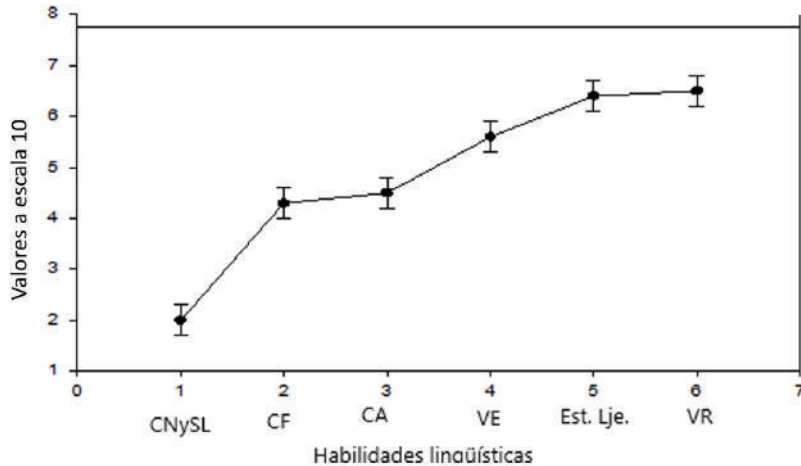
Entonces, el valor medio de CNYSL fue inferior ($M = 2.03$, $SE = 0.52$) al resto del resto: CA ($M = 4.38$, $SE = 0.23$), $p < 0.000$; CF ($M = 4.59$, $SE = 0.52$), $p < 0.01$; Est. Lje. ($M = 5.66$, $SE = 0.21$), $p < 0.000$; VR ($M = 6.46$, $SE = 0.26$), $p < 0.000$ y VE ($M = 6.54$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$.

A continuación, en un nivel intermedio se ubicó la CA, la CF y la Est. Lje. La CA no se diferenció con la CF pero sí con el resto de las tareas. La CF no evidenció diferencias con CA ni con Est. Lje., sí con el resto. Por último, la Est. Lje. no se distinguió de la CF, VE y VR, sí con las demás.

La habilidad de CA ($M = 4.38$, $SE = 0.23$), se diferenció de CNYL ($M = 2.03$, $SE = 0.52$), $p < 0.000$; VE ($M = 6.54$, $SE =$

Figura 3

Efecto de la HL en el Desempeño Obtenido por Niños de 5 Años de Zonas U-M



Nota. Gráfico creado con SigmaPlot (Versión 12.0)

0.30), $p < 0.000$ y VR ($M = 6.46$, $SE = 0.26$), $p < 0.000$.

La CF ($M = 4.59$, $SE = 0.30$) se diferenció de CNySL ($M = 2.03$, $SE = 0.52$), $p < 0.000$; VE ($M = 6.54$, $SE = 0.30$), $p < 0.01$ y VR ($M = 6.46$, $SE = 0.26$), $p < 0.01$.

La Est. del Lje ($M = 5.66$, $SE = 0.21$) se diferenció únicamente de CNyL ($M = 2.03$, $SE = 0.52$), $p < 0.000$ y de CA ($M = 4.38$, $SE = 0.23$), $p < 0.000$.

Los niveles de desempeño más altos fueron de VR y VE, que se distinguieron del resto de las habilidades, con excepción de Est. Lje.

Del mismo modo se observó un efecto significativo de la HL sobre el rendimiento alcanzado por los niños de 5 años de zonas urbanas, $F(5, 5) = 17.28$, $p < 0.0001$ (Ver Figura 4).

El menor nivel alcanzado se

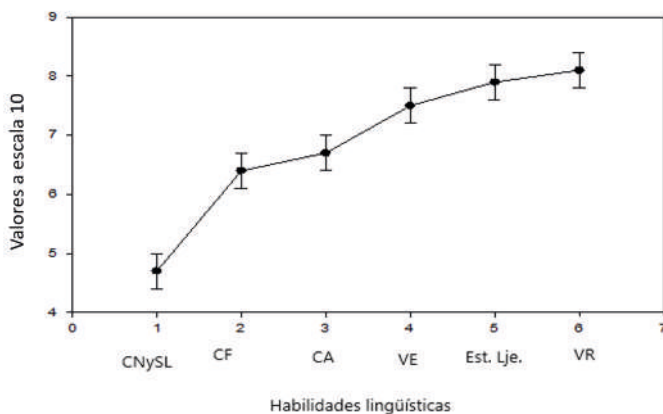
observó en CNySL, seguido por la CA y la CF. Por último, el mejor desempeño se observó en Est. Lje., VR y VE.

Así, la media correspondiente al CNySL resultó inferior ($M = 4.70$, $SE = 0.27$) al resto de las tareas: CA ($M = 6.42$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$; CF ($M = 6.72$, $SE = 0.27$), $p < 0.000$; Est. Lje. ($M = 7.50$, $SE = 0.3$), $p < 0.000$; VR ($M = 7.95$, $SE = 0.26$), $p < 0.000$ y VE ($M = 8.10$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$.

En un nivel intermedio se ubicó la CA y la CF sin diferenciarse entre sí. El desempeño en CA ($M = 6.42$, $SE = 0.30$) fue inferior al de VE ($M = 8.10$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$; VR ($M = 7.95$, $SE = 0.26$), $p < 0.000$ y Est. Lje. ($M = 7.50$, $SE = 0.30$), $p < 0.05$. El nivel obtenido en CF ($M = 6.72$, $SE = 0.27$) también fue inferior al de VE ($M = 8.10$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$ y VR ($M = 7.95$, $SE = 0.26$), $p < 0.01$.

Figura 4

Efecto de la HL en el Desempeño Obtenido por Niños de 5 Años de Zonas U



Nota. Gráfico creado con SigmaPlot (Versión 12.0)

El desempeño más alto se observó en las habilidades de Est. Lje., VE y VR. Las medias de la prueba de VE ($M = 8.10$, $SE = 0.30$) fueron superiores a las de Est. Lje. ($M = 7.50$, $SE = 0.30$), $p < 0.000$ y VR ($M = 7.95$, $SE = 0.26$), $p < 0.05$. Por lo que el desempeño en esta prueba fue superior al resto.

En síntesis, la habilidad menos desarrollada es la de CNySL. A los 4 años el mejor desempeño está en VR y a los 5 en VE. La Est. Lje. es una de las más desarrolladas en los cuatro grupos. En un nivel intermedio, se encuentran la CF y la CA.

Conclusiones

Para obtener los perfiles diferenciales de respuesta en función del nivel lingüístico que presentan los escolares de Nivel Inicial se calcularon los estadísticos descriptivos. Luego, se llevó a cabo un ANOVA para cada grupo. Como se advierte en las 4 figuras,

los resultados arrojaron un orden jerárquico similar en el nivel de desempeño de las distintas HL.

La habilidad con la que menor nivel ingresan a la escuela los cuatro grupos es la de CNySL. El mayor nivel obtenido por los niños de 4 años se observó en VR y por los de 5 años en VE. La Est. Lje. fue una de las más desarrolladas en todos los grupos. El nivel de desempeño intermedio se observó en CF y CA.

Se advierte una consistencia de estos resultados con aquellos obtenidos de la evaluación de las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados (cfr. Canales Jara, 2022), ya que los índices promedio de dificultad en las pruebas con mejor desempeño, VE y Est. Lje., se ubicaron dentro del intervalo aconsejado por la teoría estadística (entre 0.40 y 0.60), un nivel de dificultad moderado. Es decir que los ítems que constituyen estas pruebas mostraron una clara progresión en dificultad (ítems

muy fáciles, fáciles, moderados, difíciles y muy difíciles) y priman los ítems moderados que es lo apropiado. En cuanto a CF los porcentajes fueron ideales en los extremos y se acercaron en la categoría central, pero resultaron más difíciles de lo aconsejado en cuanto los fáciles están por debajo y los difíciles por encima del porcentaje requerido. Para CA, si bien el coeficiente promedio de dificultad de los ítems se ubicó en el rango aconsejado, la distribución resultó inclinada hacia un alto nivel de dificultad ya que no aparecieron ítems fáciles y los difíciles duplicaron el porcentaje aconsejado. De allí que se interpretó que el desempeño obtenido tanto en habilidad de CF como de CA se encuentre por debajo de aquel obtenido en Vocabulario y Est. Lje. En coincidencia con nuestros resultados, Cardona Cardona y Cadavid Ruiz (2013) también hallaron un nivel intermedio de respuesta en las habilidades de CF y CA al identificar el perfil lector de escolares con retraso lector.

El bajo desempeño obtenido en CNySL coincide con el resultado de otro estudio realizado en niños de distintos entornos de 4 a 7 años que evaluó conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. En dicho estudio se observó un desempeño bajo en conocimiento de sonidos de la lengua y cercano a la competencia esperada en CA (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010). El bajo rendimiento en CNySL se debió a que, en general, los niños desconocen esta tarea antes de ingresar al Jardín. Se trata de un conocimiento avanzado que se aprende generalmente al ingresar a Primer Grado. Por lo tanto, al ingresar al Nivel Inicial hay un mayor desarrollo de las habilidades de comprensión del lenguaje que de aquellas relativas al conocimiento

alfabético.

El desempeño más alto en V coincidió con un estudio reciente dirigido a contrastar un modelo de adquisición de la lectura en el que se observó que los niños comienzan Nivel Inicial con un mayor desarrollo del V que de los otros precursores lingüísticos y que el mismo influye directamente sobre el desarrollo de otras HL tales como la CF y el CNySL (Porta, 2022). Este efecto del V sobre las habilidades de decodificación también se ha observado en otros estudios llevados a cabo en nuestro país (Diuk et al., 2010; Rosemberg et al., 2011). Los resultados indican que el V es una habilidad previa al desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura que intervienen en la decodificación tales como la CF y el CNySL que se adquirirían mediante instrucción pedagógica explícita.

Una de las limitaciones principales de la presente investigación radica en el corte transversal de la misma. Un desafío futuro sería examinar la trayectoria de desarrollo de las distintas HL longitudinalmente y el tipo de relación, en términos de fuerza y dirección, existente entre ellas.

El estudio presenta implicancias pedagógicas. El desarrollo insuficiente de habilidades de decodificación requiere de programas de intervención pedagógica sistemáticos y efectivos. Los resultados sugieren que al planificar intervenciones lingüísticas en el ámbito escolar se debe dar atención especial a la enseñanza sistemática y explícita del CNySL y de la CF en Jardín de Infantes (Porta y Ramírez, 2019a, 2019b). La enseñanza explícita del CNySL asociada al desarrollo de la CF en niños de Jardín de Infantes presenta un impacto significativo sobre el nivel lector y la comprensión lectora

en Primer Grado (Porta et al., 2021). En el mismo sentido, ambientes hogareños ricos en actividades lingüísticas y literarias favorecen el aprendizaje lector (Dickinson y Tabors, 2001). Por lo tanto, programas de promoción de tales actividades deberían desarrollarse en el hogar y el Nivel Inicial para promover el aprendizaje equitativo de la lectura.

Uno de los resultados más prometedores es que el orden jerárquico en el nivel de desempeño observado con respecto a las HL es en gran parte independiente de la edad y la zona de procedencia, evidenciando los escolares un perfil similar de respuesta. Esto indicaría que, a pesar de las diferencias en el tipo de interacción durante las prácticas de alfabetización en distintos entornos, aquellas prácticas informales tales como la lectura de cuentos y la conversación detallada que promueven habilidades implicadas en la comprensión del lenguaje como el V, la Est Lje y la CA son más frecuentes que las prácticas formales dirigidas a la enseñanza directa de las habilidades de decodificación, CNySL y CF. La importancia de obtener perfiles diferenciales de respuesta en función de nivel lingüístico inicial radica en que existen numerosas investigaciones que sugieren la asociación entre el nivel

o condición del lenguaje inicial y el futuro rendimiento lector (e.g., Tomblin, 2010). Un estudio reciente demuestra que el 30% de los escolares de Jardín de Infantes se encuentran en riesgo de no poder aprender a leer en Primer Grado (Canales Jara et al., 2023). La lectura comienza con el lenguaje, por ello, las habilidades lingüísticas cumplen un papel destacado en el desempeño lector. Dichas habilidades emergen culturalmente en respuesta a condiciones sociales y culturales. Por ello, la comunidad educativa si bien debe respetar las diferencias que de allí emergen, también debe atender a que las mismas no sean lo suficientemente significativas como para dar lugar a futuras dificultades lectoras. En este sentido, cabe destacar el rol del docente como mediador de las diferencias entre el hogar y la cultura del niño como herramienta de dicha mediación.

Si las demoras lingüísticas no son detectadas oportunamente, se expresan en las etapas iniciales del proceso de alfabetización. De allí que el perfil de adquisición arrojado por el presente estudio constituye una herramienta para identificar demoras y ofrecer asistencia oportuna tendiente a evitar futuras dificultades lectoras.

Referencias

- Al Otaiba, S., Kosanovich, M., & Torgesen, J. (2012). Assessment and instruction in phonemic awareness and word recognition skills. In A. Kamhi & H. Catts (Eds.), *Language and reading disabilities*. 3rd ed. (112-145). Pearson Education Inc.
- Álvarez, C. M. (2018). Influencia de las conciencias fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, 6, 96-115.
- Araya Ramírez, J. (2019). Los Principios de la Conciencia Fonológica en el Desarrollo de la Lectoescritura Inicial. *Revistas de Lenguas Modernas*, 30, 163-181.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., &

- Vásquez Echeverría, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8, 1-12.
- Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. En: A. Kame'enui & J. Baumann (Eds.). *Vocabulary instruction research to practice 2nd edition* (pp. 34-50), The Guildford Press.
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., & 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>
- Borzzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B., & Amado, B. (2005). Aprender a leer y a escribir en contextos de pobreza. *Lingüística en el aula*, 9, 7-28.
- Borzzone, A., & 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.
- Bowers, P., Kirby, J., & Deacon, S. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80, 144-179.
- Burin, D. I. (2020). Comprensión de texto digital. En D. I. Burin (Comp.) *La competencia lectora a principios del siglo XXI: Texto, multimedia e Internet*. (pp. 71-98), Teseo Press.
- Cáceres Zúñiga, M. F., Ramos Henríquez, M. J., Díaz Gutiérrez, D. C., & Chamorro Cáceres, Y. C. (2018). Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile. *Innovación Educativa*, 18(78), 193-208.
- Canales Jara, Y. C. (2022). *Detección de perfiles lingüísticos en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos para favorecer oportunidades equivalentes de alfabetización*. [Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Cuyo].
- Canales Jara, Y. C., Porta, M. E., & Difabio, H. E. (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>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & 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/10.1080/1088438.2019.1580284>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková,

- G., & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-86. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Cardona Cardona, M. I. & Cadavid Ruiz, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 257-275.
- Casalis, S. & Colé, P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First Language*, 29(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0142723708097484>
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(9), 1407-1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Catts, H. W. y Kamhi, A. G. (Eds.). (1999). *Language and Reading Disabilities*. Allyn & Bacon.
- Compton-Lilly, C., Rogers, R., & Lewis Ellison, T. (2020). Una metaetnografía de la alfabetización familiar: formas con metáforas y silencio. *Lectura trimestral de investigación*, 55(2), 271-289. <https://doi.org/10.1002/rrq.272>
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 223-238. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., & 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. & Tabors, P. (2001) *Beginning Literacy with Language*. Baltimore, MD: Paul. H. Brookes.
- Diuk, B. G., Borzone, A. M., & Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad fonológica en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *SUMMA Psicológica UST*, 7(1), 33-50. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.110>
- Diuk, B. G., & Ferroni, M. V. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria*, 31(1), 25-37.
- Dunn, L. M., Padilla, E. R., Lugo, D. E. & Dunn, L. M. (1986). *Test Vocabulario en Imágenes, Peabody. Adaptación hispanoamericana*. PEARSON.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. En: W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 15-49). Norwood, NJ: Ablex.
- Flórez Romero, R. & Arias Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis. Revista inter-*

- nacional de investigación en educación, 2(4), 329-344.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Gregorio, C. C., González Sánchez, V., López Almunia, E., & Martín Gavín, C. (2015). *Herramientas para la evaluación de la lectoescritura dislexia*. Collegi de logopedes de Catalunya.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde Nivel Transición Mayor a Primero Básico. *Psykhé*, 12(2), 63-79.
- Guarneros Reyes, E. & Vega Pérez, 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>
- Gutiérrez-Fresneda, R., de Vicente-Yagüe Jara, M. I., & Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Signos*, 53(104), 664- 681. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2008). *Sistemas de estadísticas Sociodemográficas. Área Educación. Definiciones y Conceptos*. Recuperado de indec.com.ar - Empleos Resources and Information.
- Kirk, S., Mc Carthy, J., & Kirk, W. (2011). *Test Habilidades Psicolingüísticas: ITPA Test Illions de Aptitudes Psicolingüísticas* (8a edición). TEA ediciones.
- Lázaro, M., Ruiz Gallego-Largo, T., Escalonilla, A., & Simón, T. (2021). Relación entre conciencia morfológica y destreza lectura: Un estudio con niños hispanohablantes. *Signos*, 54(105), 32-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100032>
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018) Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: it's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- López Silva, L. S., Camargo de Luque, G., Duque Aristizábal, C., Ariza Muñoz, E., Ávila Cantillo, M., & Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 19, 2-20
- López, L., Tabors, P., & Páez, M., (2002). *Phonological Awareness Test*. Harvard School of Education.
- Mancilla-Martinez, J. y Lesaux, N. K. (2017). Early Indicators of Later English Reading Comprehension Outcomes Among Children From Spanish-Speaking Homes. *Scienti-*

- fic Studies of Reading*, 21(5), 428–448. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1320402>
- Marder, S. E. & Borzone, A. M. (2016). El cerebro convoca al mundo social del niño. Bases del programa de alfabetización Leamos Juntos para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera infancia. *Revista Ibero-americana de Educação*, 72(2), 147-168. <https://doi.org/10.35362/rie72040>
- Míguez Álvarez, C. M. (2018). Influencia de las conciencia fonológicas y morfológicas en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, 6, 96-115.
- 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 Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Disponible en <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/small-book.aspx>.
- Núñez Delgado, M. P. & Santamarina Sanchó, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Pezoa, J. P., & Orellana, P. (2021). La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo en estudiantes chilenos: un estudio exploratorio. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 20(2), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2407
- Porta, M. E. (2022). Towards a model of word reading acquisition in children from low-income backgrounds. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984221125983>
- Porta, M. E. & Canales Jara, Y. C. (2021). Influencia de variables socioambientales en habilidades precursoras de la lectura en Nivel Inicial. En K. Hess & L. Alarcón (Eds.). *Desarrollo Lingüístico Tardío en Poblaciones Hispanohablantes como Primera o Segunda Lengua*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Porta, M. E. & Difabio de Anglat, H. (2009). Detección oportuna de niños en riesgo pre-lector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica. *Revista de Psicología*, 5 (9), 55-77.
- Porta, M. E. & Ramírez, G. (2019a). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter–sound knowledge among Spanish-speaking kindergarteners. *International Journal of School and Educational Psychology*, 8(2), 1-15.
- Porta, M. E. & Ramírez, G. (2019b). 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 Educativa*, 33, 44-55. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558137>
- Porta, M. E., Ramírez, G., & Dickinson, D. (2021). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Signos*, 54(106).
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading and Writing Quarterly*, 29(2), 168-202. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758569>
- Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & 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>
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12292>
- Rabazo Méndez, M. J., García López, M., & Sánchez Herrera, 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), 83-93. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.271>
- Ramirez, G., Walton, P., & Roberts, W. (2013). Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 54-64. <https://doi.org/10.1177/0022219413509970>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento: El desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Paidós.
- Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico de poblaciones urbano-marginadas. En M. C. Richaud & J. E. Moreno (Eds.), *Investigaciones en Ciencias del Comportamiento* (517-541). CI-IPME.CONICET
- Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1421409081>
- Rosemberg, C. R., Stein, A., & 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, 1-28.

- Rueda-Sánchez, M. I. & 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://doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>
- Rugerio, J. P. & 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
- Schady, N., Behrman, J., Araujo, M. C., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., López-Boo, F., Macours, K., Marshall, D., Paxson, C., & Vakis, R. (2015). Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries. *Journal of Human Resources*, 50(2): 446-463. <https://doi.org/10.3368/jhr.50.2.446>
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 34(88), 53-72.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & 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.
- Stein, A. & Rosemberg, C. R. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano-marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE*, 23, 9-22.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérida, S., & Lissi, M. R. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para su medición. *Psykhé*, 19(1), 75-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>
- Tomblin, B. (2010). La lectoescritura como resultado del desarrollo del lenguaje y su impacto sobre el desarrollo psicosocial y emocional de los niños. Desarrollo del lenguaje y de la lectoescritura. En R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. Peters (Eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. 2º Edición
- Vega Rodríguez, Y., Torres Rodríguez, A. M., & del Campo Rivas, M. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Signos*, 50(95), 453-471. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300453>
- Verhoeven, L. & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied*

- Wiiig, E., Secord, W., & Semel, E., (2009). *Test Celf Preschool 2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 - Spanish Edition*. The Psychological Corporation.
- Wolf, M. C., Muijselaar, M. M. L., Boonstra, A. M., & de Bree, E. H. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing, 32*, 1747-1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>

Notas al Final

¹Emplearemos el término “predicador” refiriéndonos a aquellas habilidades que mediante estudios de corte empírico se ha comprobado su efecto directo o indirecto sobre el futuro rendimiento lector.