



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

DETECCIÓN DE PERFILES LINGÜÍSTICOS EN NIÑOS
DE NIVEL INICIAL DE DISTINTOS ENTORNOS
SOCIOECONÓMICOS PARA FAVORECER
OPORTUNIDADES EQUIVALENTES DE
ALFABETIZACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesista: Lic. Yanina Canales Jara
Directora: Dra. María Elsa Porta

Mendoza, 2022



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

DETECCIÓN DE PERFILES LINGÜÍSTICOS EN NIÑOS
DE NIVEL INICIAL DE DISTINTOS ENTORNOS
SOCIOECONÓMICOS PARA FAVORECER
OPORTUNIDADES EQUIVALENTES DE
ALFABETIZACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesista: Lic. Yanina Canales Jara
Directora: Dra. María Elsa Porta

Mendoza, 2022

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi inmensa gratitud a mi directora de Tesis, la Dra. María Elsa Porta por haberme orientado en este arduo camino que es el doctorado, por creer en mi desde el comienzo y darme su entera confianza, por su estímulo hacia la investigación, por el tiempo dedicado, por su desinteresada voluntad de compartir sus conocimientos, por su infinita paciencia, por la exigencia, motivos todos sin los cuales no hubiera podido realizar el presente trabajo.

Además, deseo agradecer a la Dra. Gilda Di Fabio por sus preciados y generosos aportes en diversos análisis estadísticos aplicados a los resultados de los datos de esta tesis.

También a los profesionales que colaboraron o participaron cediendo parte de su tiempo, por sus valiosos asesoramientos y sugerencias.

Por último, a mi familia, a mis hijas por haberlas privado de varias horas de compañía y por ser siempre mi motivación.

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
NÓMINA DE ABREVIATURAS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos.....	17
Hipótesis general.....	18
Hipótesis específicas.....	18
ESQUEMA DEL CAPÍTULO I: ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y LA LECTURA EN LA ETAPA PREESCOLAR.....	20
CAPÍTULO I: ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y LA LECTURA EN LA ETAPA PREESCOLAR.....	21
1. Adquisición y desarrollo del lenguaje.....	22
1.1 Enfoques teóricos de adquisición del lenguaje.....	23
1.2 Procesos, dimensiones y componentes del lenguaje.....	26
1.2.1 Procesos del Lenguaje.....	28
1.2.2 Módulos de procesamiento del lenguaje.....	28
1.3 Evaluación del lenguaje.....	32
1.3.1 Descripción del Modelo Neuropsicolingüístico de Chevrie Muller.....	33
1.3.1.1 Plano vertical de MNLP y Niveles.....	36
1.3.1.1.1 Nivel Primario 1. Audición.....	38
1.3.1.1.2 Nivel Secundario 2. Gnosias auditivas.....	39
1.3.1.1.3 Nivel Terciario 3. Gnosias auditivas.....	40

1.3.1.1.4 Nivel Terciario 4. Procesos psicolingüísticos.....	43
1.3.1.1.5 Nivel Secundario. Praxias.	45
1.3.1.1.6 Nivel Secundario. Producción de la señal verbal.....	46
2. Adquisición de la lectura.....	47
2.1 Aprendizaje inicial de la lectura	48
2. 1.1 Proceso de decodificación o reconocimiento de palabras escritas.	49
2.1.2 Comprensión de la lectura.....	52
2.2 Principales habilidades de alfabetización temprana.....	58
2.2.1 Conciencia fonológica.	58
2.2.2 Conocimiento del nombre y sonido de las letras.....	61
2.2.3 Conocimiento del Vocabulario.	62
2.2.4 Conciencia morfológica.	65
2.2.5 Comprensión auditiva.....	67
ESQUEMA DEL CAPÍTULO II: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y FACTORES AMBIENTALES.....	69
CAPÍTULO II: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y FACTORES AMBIENTALES	70
1. Influencia del entorno en la adquisición de habilidades lingüísticas.....	70
1.1 Ambiente literario en el hogar.....	75
1.2 Influencia del Nivel socioeconómico familiar en el desarrollo de habilidades lingüísticas.	79
1.3 Influencia del nivel educativo (NE) de los padres en el desarrollo de habilidades lingüísticas.....	83
2. Equidad educativa	85
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	93

1. Diseño	96
1.1 Muestra	97
1.2 Procedimientos.....	99
1.2.1 Selección de Instituciones educativas por evaluar.....	99
1.2.2 Autorización y aprobación del proyecto.	100
1.2.3 Selección y adaptación de las técnicas de evaluación.....	100
1.2.4 Diseño de la plataforma digital de evaluación en la notebook.....	101
1.2.5 Toma de técnicas/ implementación de la plataforma digital y volcado de datos.	102
1.2.6 Obtención de los datos de las variables NSE y NE y Clima educativo del hogar.....	103
1.2.7 Evaluación de las cualidades psicométricas de los instrumentos.	103
1.2.8 Análisis estadístico, obtención de resultados y comprobación de hipótesis de trabajo	103
2. Mediciones	104
2.1 Medición de Variables Independientes	104
2.1.1 Nivel Socioeconómico (NSE).....	104
2.1.2 Clima educativo en el hogar.	106
2.1.3 Clima literario en el hogar.....	107
2.2 Medición de Variables Dependientes.....	109
2.2.1 Vocabulario receptivo.	109
2.2.2 Conocimiento del nombre y sonido de la letra.	110
2.2.3 Habilidades de Conciencia Fonológica.....	110
2.2.3.1 Identificación de rima.	111

2.2.3.2	Identificación de fonema inicial.....	111
2.2.3.3	Segmentación de sílabas en palabras.....	112
2.2.3.4	Prueba de Síntesis o integración de sílabas.....	113
2.2.4	Vocabulario expresivo.....	113
2.2.5	Estructura de palabras (Conciencia Morfológica).....	114
2.2.6	Recordando oraciones.....	115
2.2.7	Estructura de oraciones.....	115
2.2.8	Comprensión Auditiva.....	116
3.	Análisis psicométricos de los instrumentos.....	117
3.1	Vocabulario receptivo.....	118
3.2	Conocimiento del nombre y sonido de las letras.....	120
3.3	Conciencia Fonológica.....	121
3.3.1	Rima.....	121
3.3.2	Fonema Inicial.....	123
3.3.3	Segmentación de sílabas.....	124
3.3.4	Integración de Sílabas.....	126
3.4	Estructura de Palabras.....	133
3.5	Recordando Oraciones.....	137
3.6	Vocabulario Expresivo.....	141
3.7	Estructura de Oraciones.....	146
3.8	Comprensión Auditiva.....	149
	ESQUEMA CAPÍTULO DE RESULTADOS.....	154
	CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	155
1.	Primera Hipótesis.....	155

2. Segunda y Tercera Hipótesis.....	171
2.1 Conciencia Fonológica	173
2.1.1 Rima.....	173
2.1.2 Sonido Inicial.....	174
2.1.3 Segmentación.....	175
2.1.4 Integración de sílabas.	176
2.2 Conocimiento del Nombre y Sonido de la Letra	177
2.3 Vocabulario Receptivo.....	178
2.4 Vocabulario Expresivo	179
2.5 Conciencia Morfológica (Estructura de Palabras)	180
2.6 Comprensión Auditiva	181
3. Cuarta Hipótesis	183
3.1 Variables Socioambientales	183
3.1.1 Ambiente Literario en el Hogar.	184
3.1.2 Nivel Educativo de los Padres.	184
3.1.3 Nivel Socioeconómico.	185
4. Quinta Hipótesis	186
5. Sexta Hipótesis.....	210
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	225
ANEXOS.....	239
ANEXO 1 AUTORIZACIÓN A INSTITUCIONES ESCOLARES	239
ANEXO 2.....	241
AUTORIZACIÓN A PADRES.....	241

ANEXO 3.....	242
PLATAFORMA DIGITAL DE EVALUACIÓN.....	242
ANEXO 4.....	245
ENCUESTA CLIMA LITERARIO EN EL HOGAR	245
ANEXO 5.....	247
IMÁGENES DE LA PRUEBA DE VOCABULARIO RECEPTIVO	247
ANEXO 6.....	249
IMÁGENES DE LA PRUEBA CONOCIMIENTO DEL NOMBRE Y SONIDO DE LAS LETRAS.....	249
ANEXO 7.....	250
IMÁGENES DE LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA RIMAS	250
ANEXO 8.....	251
IMÁGENES DE LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA FONEMA INICIAL	251
ANEXO 9.....	252
IMÁGENES DE LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGMENTACIÓN.....	252
ANEXO 10.....	253
IMÁGENES DE LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA INTEGRACIÓN DE SÍLABAS	253
ANEXO 11.....	254
IMÁGENES DE LA PRUEBA DE ESTRUCTURA DE PALABRAS	254
ANEXO 12.....	256
IMÁGENES DE LA PRUEBA RECORDANDO ORACIONES	256
ANEXO 13.....	258
IMÁGENES DE LA PRUEBA VOCABULARIO EXPRESIVO	258

ANEXO 14.....	260
IMÁGENES DE LA PRUEBA ESTRUCTURA DE ORACIONES.....	260
ANEXO 15.....	262
IMÁGENES DE LA PRUEBA COMPRENSIÓN AUDITIVA.....	262
ANEXO 16.....	263
PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS	263
ANEXO 17.....	267
CONVERSIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS A ESCALA 10 DE LA PRUEBA CONOCIMIENTO DEL NOMBRE Y SONIDO DE LA LETRA Y DE VOCABULARIO RECEPTIVO	267
REFERENCIAS	269

NÓMINA DE ABREVIATURAS

ABREVIATURA	DESCRIPCIÓN
NSE	Nivel Socioeconómico
NE	Nivel Educativo
DAL	Dispositivo de Adquisición del Lenguaje
MNLP	Modelo Neuropsicolingüístico
DAL	Dispositivo de adquisición del lenguaje
ITPA	Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas
CELF	Test de evaluación clínica para preescolares
VSL	Visión simple de la lectura
CNS	Conocimiento del nombre y sonido de las letras
CF	Conciencia fonológica
VR	Vocabulario receptivo
VE	Vocabulario expresivo
CA	Comprensión auditiva
CM	Conciencia Morfológica
EP	Estructura de Palabras
RO	Recordando oraciones
EO	Estructura de oraciones
LEN	Ley de Educación Inicial
DGE	Dirección General de Escuelas
PEABODY	Test de Vocabulario en Imágenes
ND	Nivel de dificultad
U	Urbano
UM	Urbano-marginal

INTRODUCCIÓN

El nivel de desarrollo del lenguaje oral en sus vertientes receptiva y expresiva se asocia al proceso de adquisición de la lectura en etapas iniciales y al posterior rendimiento lector en años más avanzados de la escolaridad (Romero Bermúdez y Lozano, 2010; Tomblin, 2010). El principal objetivo de la lectura es comprender lo que leemos y para lograrlo son necesarios dos factores arraigados en habilidades lingüísticas: una adecuada comprensión del lenguaje y la decodificación rápida y eficaz de las palabras (Hoover y Gough, 1990). En este sentido, una estrategia de intervención que asegura la comprensión lectora en etapas posteriores es la identificación temprana de niños y niñas en riesgo prelector (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010; Romero Bermúdez y Lozano, 2010). Es decir, detectar a quienes presentan un nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura que no se corresponde con aquel esperable en la mayoría de sus pares y que podría interferir en la decodificación de las primeras palabras.

Por consiguiente, la evaluación de habilidades lingüísticas consideradas componentes críticos del aprendizaje inicial de la lectura en el inicio de la escolaridad es una herramienta de detección precoz de futuras dificultades lectoras y constituye un área de interés para la comunidad pedagógica y para investigadores educativos (Catts et al., 2001; Porta, 2014). Resulta importante en toda evaluación lingüística hacer referencia a un modelo funcional que posibilite predecir cuáles son los mecanismos normales, su evolución y los mecanismos deficientes implícitos en el sistema de procesamiento lingüístico, por lo que la presente investigación ha recurrido a los lineamientos propuestos por el “modelo neuropsicolingüístico” de Chevrie-Muller que reflejan la parte *neurológica anatómica topográfica* involucrada en las habilidades asociadas al lenguaje, la parte *psicológica* referida a las funciones de procesamiento a nivel central y la *lingüística* relativa a cómo se van relacionando las diferentes funciones del sistema de procesamiento lingüístico (Narbona y Chevrie- Muller, 2001).

Desde una perspectiva contextual, consideramos importante destacar el rol de factores socio-ambientales que intervienen en el proceso de adquisición de la lectura desde edades tempranas y que constituyen las variables independientes de nuestro estudio. Previo al inicio de la escolaridad, el niño adquiere en su entorno

natural habilidades lingüísticas y conocimientos prelectores que, según diferentes estudios de corte empírico en psicopedagogía, han demostrado que son predictores del futuro rendimiento lector. Por ello, el término “alfabetización temprana” hace referencia al dominio del lenguaje oral y escrito y de los predictores de lectura y escritura que adquiere el niño antes de comenzar con la alfabetización convencional (Birgisdottir et al., 2020). Tales predictores ligados a la maduración neurológica del niño, interactúan con diferentes experiencias ambientales y socioculturales del entorno. Entonces, si las condiciones del medio son pobres en estímulos letrados, el desarrollo de las habilidades lingüísticas y prelectoras puede debilitarse interfiriendo en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura (Arrivillaga et al., 2016; Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014; Rugerio y Guevara, 2015). De allí, que la evaluación de los predictores lingüísticos al inicio de la escolaridad permite identificar a los escolares que presenten un desarrollo mínimo de dichas habilidades y que necesitarán una intervención oportuna (Montero et al., 2020; Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014; Porta, 2014).

Numerosos estudios comparativos de corte empírico que evalúan el nivel de habilidades lingüísticas de escolares de distintos entornos socio-económicos demuestran que existen diferencias asociadas al entorno en el que crecen los niños. En este sentido, aquellos que crecen en entornos menos favorecidos presentan un nivel de habilidades consideradas predictores de la adquisición de la lectura inferior al de escolares de entornos más favorecidos. Se ha observado que tales diferencias lingüísticas están relacionadas con el nivel de alfabetización del contexto familiar y social (Borzzone et al., 2005; Buckingham et al., 2013; Dickinson y Tabors, 2001; Dolean et al., 2019; Fillipetti, 2012). Sin una intervención oportuna las desventajas lingüísticas tienden a incrementarse sistemáticamente limitando la adquisición de la lectura y la posterior comprensión lectora (Porta y Ramírez, 2020).

En general, el *Nivel Socio-Económico* (en adelante NSE) constituye una variable que se construye a partir del nivel de educación de los padres y el nivel ocupacional e ingreso familiar (Buckingham et al., 2013,2014; Dolean et. al 2019; Hoff et al., 2002). Entre los mecanismos mediadores del NSE que más influyen sobre las habilidades lingüísticas se encuentran el tipo de interacción y estimulación cognitiva o ambiente familiar. Así, los niños de NSE bajo experimentan dificultades en la adquisición del lenguaje y la lectura en una proporción mayor que los niños de sectores sociales más favorecidos (Borzzone et al., 2005; Canales Jara y Porta, 2016; Dickinson y Tabors, 2001; Fillipetti, 2012).

Asimismo, la mayoría de las investigaciones que evalúan las brechas en la capacidad de alfabetización entre niños de diferentes entornos socioeconómicos indican que de los tres componentes que conforman la variable NSE, el *Nivel Educativo de los Padres* (en adelante, NE) es el que mayor influencia ejerce (Buckingham et al., 2014). Así, el NE de los padres es considerado una variable crítica en estudios dirigidos a evaluar predictores significativos del rendimiento lector en las etapas iniciales de adquisición de la lectura por la relación que guarda con el nivel de habilidades lingüísticas que presentan los niños al inicio de la escolaridad (Dickinson et al., 2003; Dickinson y Tabors, 2001). Los niños preescolares de padres con un NE bajo poseen menor desarrollo de vocabulario y de habilidades lingüísticas en general (Galicia et al., 2009). Un trabajo realizado en niños de 9 a 16 años dirigido a evaluar habilidades cognitivas encontró una correlación significativa en el NE de los padres y la ejecución de pruebas de atención y memoria (Matute et al., 2009). Por otro lado, un estudio llevado a cabo en escolares mendocinos de 4 y 5 años de edad, que relaciona el NE y NSE del hogar con habilidades lingüísticas, consideradas precursoras del aprendizaje de la lectura, evidenció correlaciones positivas y significativas del NE y NSE con el vocabulario y el conocimiento del nombre y sonido de la letra (Canales Jara y Porta, 2016).

A su vez, el *Ambiente Literario en el Hogar* o contexto alfabetizador familiar se trata del conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño durante los años preescolares, como el contacto con eventos de lectura y escritura e interacciones específicas con adultos del entorno que favorecen la adquisición de habilidades prelectoras (Andrés et al., 2010). En el mismo sentido, Niklas y Schneider (2013), describen el papel que juega el entorno alfabetizador familiar en el desarrollo de las competencias lingüísticas, ya que resulta un buen predictor del vocabulario y de las habilidades de conciencia fonológica en etapas preescolares y también influye directamente en la conciencia fonológica al comienzo de la escuela primaria. Entre los factores que están más fuertemente implicados en el logro de la alfabetización a nivel individual y escolar se encuentran: la capacidad de alfabetización temprana, las interacciones gen-ambiente, el ambiente de aprendizaje en el hogar, el tiempo dedicado a la lectura, el sueño, la asistencia a la escuela, la movilidad escolar, las prácticas escolares y la calidad de los maestros, incluida la calidad de la instrucción inicial de lectura. Estudios previos señalan que niños en desventaja socioeconómica son menos propensos a vivenciar

un entorno alfabetizador por influencia de estos factores (Buckingham et al., 2013; Dolean et al., 2019).

Estudios con niños de habla hispana realizados en Chile y Argentina sugieren que las dificultades observadas en el proceso de adquisición de la lectura se deberían a diferencias en el nivel de adquisición de precursores lingüísticos asociadas al entorno. Niños provenientes de sectores menos favorecidos presentan un nivel de vocabulario, conocimiento del nombre y sonido de las letras y de conciencia fonológica inferior al de sectores más favorecidos (Borzzone et al., 2005; Canales Jara y Porta, 2016; Mancilla-Martinez y Lesaux, 2011, 2017; Porta et al., 2018). Una investigación dirigida a evaluar las habilidades lingüísticas con las que ingresan a la educación primaria básica de escuelas públicas 262 alumnos de primer grado de estrato socioeconómico bajo, encontró que los niños presentan un nivel insatisfactorio de conductas lingüísticas (Guevara Benítez et al., 2007). Arán Filippetti (2012) en un estudio realizado en niños argentinos de 8 y 11 años de NSE medio y bajo cuyo propósito fue analizar su efecto sobre el desempeño en tareas de lenguaje, atención y memoria demostró que los escolares de NSE bajo presentaron puntuaciones inferiores a los de NSE medio. En el mismo sentido, el estudio realizado por Borzzone et al. (2005), en el que se evaluaron habilidades relativas al proceso de alfabetización en escolares de distintos niveles socioeconómicos, observó que los niños provenientes de niveles más desfavorecidos obtuvieron respuestas menos avanzadas en las pruebas formales de lenguaje, lectura y escritura que aquellos registrados en otros sectores. Por su parte, Hart y Risley (1995) demostraron que en niños de 1 a 3 años procedentes de entornos vulnerables aprenden menos palabras y adquieren el vocabulario más lentamente que niños de entornos más favorecidos. Finalmente, un trabajo realizado en Argentina en niños de 4 años pertenecientes a distintos grupos socioculturales demostró diferencias en la cantidad, variedad y calidad del vocabulario que escuchan, y en la cantidad y variedad del léxico empleado por lo niños en las interacciones (Rosemberg y Stein, 2016). Tales resultados sugieren que las diferencias en el uso del lenguaje en función del NSE de la familia, influirían en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño desde edades muy tempranas y previas al inicio de la escolaridad (Ghiglioni et al., 2011).

Por lo tanto, no sería discutible que la pobreza en la primera infancia representa una gran amenaza para el bienestar y equidad educativa de los niños, ya que afecta el desarrollo cerebral y cognitivo impactando directamente en el rendimiento académico (Allee y Roberts, 2018). En particular, analizamos en este

trabajo su efecto sobre la adquisición de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura. En este sentido, existe evidencia que el NSE influye en el desarrollo de diferentes procesos lingüísticos (Canales Jara y Porta, 2016; Noble et al., 2007), en la habilidad lectora (Noble et al., 2006) y en el aprendizaje del sistema de lectura y escritura (Borzzone y Diuk, 2001). Diferentes estudios han investigado acerca de su efecto sobre tareas que evalúan el nivel de inteligencia, rendimiento académico, habilidades lingüísticas y funciones cognitivas entre otros procesos cognitivos (Buckingham et al., 2014, Dolean et al., 2019).

Si bien las evidencias sobre el efecto del contexto familiar en el desarrollo lingüístico y adquisición de habilidades de la lectura y la escritura son numerosas, no se han encontrado estudios dirigidos a comparar el nivel de un amplio rango de habilidades precursoras de la lectura, como las evaluadas en la presente investigación, en escolares provenientes de escuelas urbanas y urbano-marginales y que además evidencien que las diferencias observadas puedan deberse al NSE, NE y ambiente literario en el hogar del contexto en el que crecen los niños.

Asimismo, en nuestro país, particularmente en la provincia de Mendoza, son escasos los estudios que analicen la relación entre distintos indicadores socioeconómicos y el desempeño lingüístico a partir de la edad de 4 años en instituciones escolares de distintos sectores: urbanos y urbano-marginales. Las diferencias entre niños de diversos entornos se relacionan con la reducción de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los niños de bajo NSE y estas oportunidades educativas bajas interactúan con las vulnerabilidades cognitivas que presentan. Con la incorporación de las salas de 4 años al Nivel Inicial del sistema educativo argentino en el año 2006, en el marco de la Ley de Educación 26206, se advierte la posibilidad de evaluar dichas habilidades en edades más tempranas que las consideradas hasta el momento, ya que conocer los perfiles cognitivos y niveles de habilidades lingüísticas en niños de bajos ingresos permite por un lado, evidenciar las diferencias lingüísticas y analizar en profundidad las causas en las que se originan tales diferencias en los primeros años de la escolaridad para predecir la aptitud en el desarrollo de la lectura y la escritura, y por otro lado, detectar las áreas que se puedan potenciar y desarrollar mediante intervenciones educativas oportunas para superar las barreras socioeconómicas y lograr la equidad educativa (Diuk et al., 2019; Gil Flores, 2013).

El propósito de este trabajo es analizar el efecto que presentan las variables socio-ambientales, que generalmente conforman el constructo NSE, en el

desempeño de las habilidades lingüísticas tales como la comprensión oral, el vocabulario, la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre y sonido de las letras, entre otras, en niños de 4 y 5 años del Nivel Inicial de escuelas mendocinas estatales y comparar los perfiles arrojados por jardines urbanos y urbano marginales a fin de evaluar en profundidad las posibles causas en las que se originan los diferentes niveles lingüísticos que demuestran los niños en edad escolar. Por lo tanto, lo que se pretende es realizar un estudio comparativo para evaluar el efecto de la zona de procedencia de los sujetos pertenecientes a la muestra sobre el nivel de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura y detectar a aquellos que se encuentren en riesgo prelector.

Objetivo general

Analizar el efecto que presentan la edad y variables constitutivas del constructo situación socioeconómica, tales como el nivel o clima educativo en el hogar y la ocupación de los padres, y la variable mediadora ambiente académico en el hogar, sobre el desempeño de habilidades lingüísticas consideradas precursoras del aprendizaje inicial de la lectura.

Objetivos específicos

1) Evaluar comprensivamente el nivel de habilidades lingüísticas en escolares de 4 y 5 años de nivel inicial y comparar los resultados dentro de un mismo rango etario determinando su grado de dispersión.

2) Comparar los resultados obtenidos en las habilidades lingüísticas en escolares provenientes de diferentes niveles socioeconómicos (Grupo socioeconómico medio y socioeconómico bajo).

3) Analizar si cada una de las variables que constituyen el constructo socio ambiental NSE-NE y ocupación de los padres- y la variable ambiente literario en el hogar predicen el nivel lingüístico de los escolares de 4 y 5 años.

4) Clasificar perfiles lingüísticos e identificar escolares en situación de riesgo prelector.

5) Identificar distintos perfiles de competencia prelectora en escolares provenientes de diferentes entornos socioeconómicos.

Hipótesis general

Desde una perspectiva evolutiva, sustentar la evaluación del lenguaje en un modelo funcional como el que se propone en esta investigación, permite enunciar los primeros indicios de un diagnóstico lingüístico inicial, para luego comprobar o descartar las hipótesis acerca de cuál es el nivel de desarrollo del lenguaje y de los predictores que intervienen en el proceso de comprensión lectora, en escolares provenientes de diferentes entornos.

En otras palabras, el desarrollo esperable de las habilidades lingüísticas posibilita reconocer en forma temprana sus desviaciones o dificultades y realizar intervenciones oportunas. Por lo tanto, la hipótesis general de la investigación sostiene que “la evaluación de habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura en escolares de distintos entornos socioeconómicos, basada en un modelo neuropsicolingüístico del lenguaje permite identificar perfiles de respuesta en función del nivel lingüístico inicial favoreciendo la identificación de sujetos en situación de riesgo prelector y sus posibles causas”.

Hipótesis específicas

1) Las técnicas de evaluación permiten elaborar perfiles diferenciales de respuesta en función del nivel lingüístico inicial que presentan los escolares de salas de 4 y 5 años.

2) El desempeño obtenido en las variables lingüísticas por los escolares de 5 años es superior al obtenido por los escolares de salas de 4 años.

3) El desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas de escolares provenientes de niveles socioeconómicos bajos (medido por los valores que arroja el constructo) difiere de aquel obtenido por escolares de nivel socioeconómico medio.

4) El desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas varía para cada una de las variables que constituyen el constructo socio ambiental NSE-NE y ocupación de los padres- y para la variable ambiente literario en el hogar.

5) El desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas de escolares provenientes de distintos niveles socioeconómicos permite establecer distintos perfiles lingüísticos e identificar niños en riesgo prelector.

6) El desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas de escolares provenientes de distintos entornos socioeconómicos permite establecer distintos perfiles de competencia prelectora: buenos prelectores; prelectores con pobres decodificación del lenguaje, prelectores con pobre comprensión del lenguaje y prelectores con doble déficit.

Las hipótesis señalan nuestra postura frente a la necesidad de diseñar pruebas que evalúen en forma conjunta las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de habilidades lingüísticas predictoras de la lectura, en base a un modelo funcional que permita detectar a escolares que puedan llegar a tener dificultades en el acceso a la misma (Nohales, 2006; Peña, 1994), siendo así, el fin último de esta investigación de carácter preventivo, la detección oportuna de trastornos en niños que comienzan la escolaridad (Galicia et al., 2009). Por lo tanto, para alcanzar los objetivos propuestos se desarrolla una investigación de tipo cuantitativa, cuasiexperimental, con un diseño transversal y de comparación entre grupos.

Este trabajo se encuentra estructurado en 5 capítulos. El primer capítulo del Marco teórico de la tesis trata acerca de la adquisición del lenguaje y la lectura, haciendo referencia a las principales teorías de adquisición del lenguaje y presentando un modelo neuropsicolingüístico de evaluación sobre el que se sustentan las técnicas seleccionadas para la evaluar las habilidades lingüísticas que constituyen las variables dependientes de esta investigación. Luego se mencionan las estrategias de reconocimiento de palabras escritas, algunos modelos de comprensión lectora y el desarrollo de los principales predictores de la lectura.

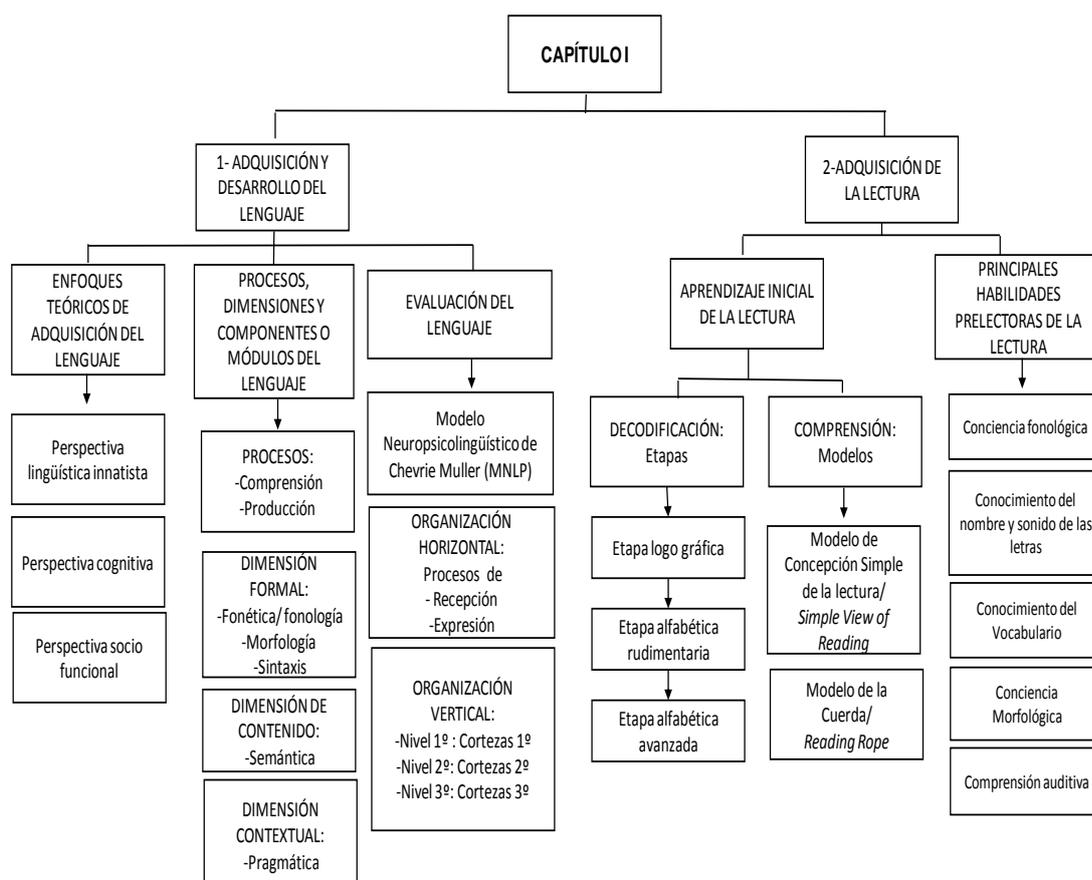
El segundo capítulo del Marco teórico describe el efecto de los factores ambientales tales como el ambiente literario del hogar, el nivel socioeconómico y el nivel educativo de los padres, sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura. Después se menciona la importancia de disminuir el impacto de las experiencias de fracaso escolar en niños de sectores más desfavorables contribuyendo así con el principio de equidad educativa.

El tercer capítulo que conforma la parte Metodológica describe el diseño de investigación, la muestra, el procedimiento realizado, la construcción y medición de variables socio ambientales, los materiales y métodos utilizados para la evaluación de habilidades lingüísticas.

El cuarto capítulo presenta el detalle de los Resultados obtenidos en función de los objetivos y la hipótesis que guían la presente investigación.

Finalmente, en el quinto capítulo se exponen las Conclusiones del trabajo. Se interpretan los resultados a la luz de investigaciones previas dando respuesta a las hipótesis de la investigación, se destacan los aportes pedagógicos al campo tales como la importancia de la detección temprana del desarrollo insuficiente de habilidades lingüísticas y de la relevancia de una intervención oportuna. Por último, se señala una implicancia teórica para construir modelos sobre el proceso de adquisición de la lectura en escolares de entornos vulnerables.

ESQUEMA DEL CAPÍTULO ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y LA LECTURA EN LA ETAPA PREESCOLAR



CAPÍTULO I

ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y LA LECTURA EN LA ETAPA PREESCOLAR

Como hemos adelantado en el capítulo introductorio, en esta tesis nos proponemos estudiar el efecto que presentan las variables socio-ambientales que conforman el constructo nivel socioeconómico en el desempeño de las habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura en niños de Nivel Inicial de jardines urbanos y urbano marginales, para evaluar las posibles causas en las que se originan los diferentes niveles lingüísticos y detectar a aquellos que se encuentren en riesgo prelector.

En relación con nuestro objeto de estudio, se pretende constatar que la evolución general y lingüística de los niños va a estar determinada por la cantidad y calidad de estímulos recibidos dentro del contexto de crecimiento del niño, es decir en el medio familiar y el ambiente sociocultural en el cual se desarrolla (Monfort y Juárez, 1999; Peña, 1994). En este sentido resulta importante el momento cronológico del desarrollo en el que se produce la presencia o ausencia de estimulación lingüística y afectiva, ya que existe una edad crítica en la que las posibilidades de aprendizaje son máximas y luego éstas decrecen rápidamente.

El nivel de desarrollo lingüístico, que hace referencia al grado de competencia en el lenguaje oral específicamente, tanto en su proceso comprensivo como expresivo que se forma desde la primera infancia, está asociado al nivel de competencia académica en la adquisición de la lectura (Tomblin, 2010). En el mismo sentido, el estudio de las bases fundamentales para la adquisición oportuna de la lectura, es decir, la adquisición a tiempo para favorecer el desarrollo socio afectivo de los escolares, está determinada por el desempeño en habilidades cognitivas que dan soporte a todas las operaciones mentales para adquirir y procesar información. También por el nivel de habilidades lingüísticas necesarias para el dominio del lenguaje oral receptivo, al comprender la información brindada por un tercero y de lenguaje oral expresivo, al repetir la información recibida expresando ideas. Por lo tanto, un buen desarrollo y manejo del lenguaje oral se considera un prerrequisito para un adecuado desempeño a nivel de los procesos de lectura y escritura. De allí la necesidad de evaluar habilidades lingüísticas en edades tempranas y detectar a tiempo debilidades que repercutirán posteriormente en el aprendizaje formal de dichos procesos (Romero Bermúdez y Lozano, 2010).

En el mismo sentido, investigaciones sugieren que el nivel de lenguaje oral es un factor importante en la adquisición oportuna de la lectura y la escritura ya que demuestran que el mismo influye en la adquisición del lenguaje escrito en niños con o sin dificultades de aprendizaje. Por esta razón durante la adquisición de la lectura el niño utiliza claves lingüísticas fonológicas, semánticas y sintácticas que ayudan a reconocer las letras, sílabas y palabras. A su vez, favorecen la comprensión y composición de textos escritos incrementando el rendimiento en otras áreas de aprendizaje y disminuyendo la presencia de niños en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje desde edades tempranas (Bravo Valdivieso, 2016; González y Martín, 2016).

En este capítulo se desarrollan inicialmente aspectos relativos a la adquisición y desarrollo del lenguaje. En primer lugar, se exponen los enfoques teóricos de adquisición. En segundo lugar, se describen sus procesos, dimensiones, componentes y la evolución de cada uno. En tercer lugar, se presenta un modelo de evaluación del lenguaje neuropsicolingüístico (MNPL) de Narbona y Chevie-Muller (2001). Finalmente, se hace referencia a la adquisición y desarrollo de la lectura, se describen las etapas de reconocimiento de palabras escritas, los modelos de comprensión lectora y se definen los principales predictores de la lectura y su evolución.

1. Adquisición y desarrollo del lenguaje

El lenguaje constituye una aptitud propia del ser humano que requiere una actividad equilibrada y armónica de factores biológicos, psicológicos, neuropsicológicos, sociales y ambientales en íntima relación, que posibilitan los procesos por los cuales el niño inicia la búsqueda de la lengua que ofrece el medio para su apropiación y oportuna construcción gradual (Aizpún et al., 2013). Por consiguiente, es un sistema de alta complejidad funcional cuyo desarrollo se da en interacción con otros aspectos del desarrollo global del niño: el aparato auditivo, neurológico, perceptivo-motor, cognitivo y socio-afectivo (Pérez Pedraza y Salmerón López, 2006).

El lenguaje es considerado un facilitador de aprendizajes ya que es innegable su rol en el tipo de codificación y futura recuperación de lo aprendido para poder utilizarlo en forma reiterada en nuevas situaciones. Al ingresar al Nivel

Inicial, el desarrollo del lenguaje en el niño no ha finalizado, sino que sigue en proceso de adquisición, ampliación y perfeccionamiento observándose progresos significativos conforme avanza la escolaridad. A su vez, las actividades en las que el niño ponga de manifiesto el conocimiento tanto de la estructura como del funcionamiento del lenguaje en sus distintos niveles, es decir las habilidades metalingüísticas, son consideradas básicas para determinar el nivel de aprendizaje escolar (Peña, 1994). Es decir que las habilidades que incluye la comprensión y el uso de varias dimensiones del lenguaje oral y conocimiento temprano del lenguaje escrito y las actitudes y experiencias con diversas actividades de alfabetización preceden a las formas convencionales de lectura y escritura (Birgisdottir et al., 2020). Estas habilidades pueden potenciarse significativamente y estarán determinadas por el tipo de contexto en el que se desarrollen. Esto es por las experiencias compartidas del niño con sus padres, hermanos y otras personas de su entorno familiar, por el ambiente físico o materiales de lectoescritura disponibles y por el clima emocional y motivacional familiar (Guevara et al., 2007).

1.1. Enfoques teóricos de adquisición del lenguaje

Actualmente, la mayoría de los estudios realizados sobre la adquisición del lenguaje concuerdan en que en dicho proceso se ponen en juego tanto aspectos individuales como sociales. Aunque se advierte que, dependiendo de la perspectiva que se trate, el énfasis está puesto en uno de estos aspectos por sobre el otro (Peña, 2013; Serra et al., 2000).

A continuación, se abordarán las tres perspectivas principales que han sustentado históricamente estudios de corte empírico desarrollados en el campo disciplinar relevantes desde el punto de vista teórico sobre la adquisición del lenguaje: la innatista, la cognitiva y la socio funcional.

La *perspectiva lingüística innatista*, iniciada por los estudios de Chomsky (1958,1959), hace referencia a un dispositivo de adquisición del lenguaje (en adelante, DAL) y al componente innato del lenguaje. Se trata de “un mecanismo que provee al niño de toda una batería de información sobre las clases gramaticales y sus posibles transformaciones” (Gleason y Ratner, 2010, p. 252). Es una parte fisiológica del cerebro que constituye un procesador especializado en el lenguaje, que permite a los niños tener suficientes conocimientos innatos del lenguaje para poder hablar. Asimismo, es necesario el contacto con el entorno lingüístico ya que desencadena la maduración de un sistema lingüístico si contiene

la base fisiológica, es decir, el DAL. Por su parte, Lennenberg (1967), como se citó en Peña, 1994, argumenta a favor de este enfoque con la idea de que la capacidad para el lenguaje está preestablecida en el cerebro humano y destinada a emerger a medida que el organismo madure biológicamente. Este enfoque ha ido evolucionando bajo el concepto de una gramática universal no aprendida que guía el proceso de adquisición del lenguaje desde el nacimiento (Fodor, 2000; Pinker, 2007).

La *perspectiva cognitiva* sostiene que el uso de estructuras lingüísticas cada vez más elaboradas y complejas se realiza por los avances cognitivos que tiene el niño en su crecimiento y por la presencia de mecanismos lingüísticos específicos para el desarrollo infantil. Para Piaget (1951), las estructuras del lenguaje las construye el niño con su propia actividad, esto es que, a partir de sus experiencias elabora estructuras conceptuales que darían paso a las lingüísticas. Así, pues se considera al lenguaje dentro de un encuadre evolutivo general donde el entorno lingüístico del niño solo tiene valor informativo de la comunidad lingüística que lo rodea, pero sin influir en su adquisición, ya que los recursos cognitivos son suficientes para la adquisición de las estructuras del lenguaje (Peña, 1994). Desde una corriente neurocognitiva, Peña (2013) señala al respecto:

Se analizan las funciones cerebrales implicadas en la percepción del habla en edades muy tempranas, y se cree que el procesamiento lingüístico en el niño tiene una base claramente neurofisiológica, y la capacidad temprana para discriminar sonidos y segmentar el habla podría llegar a considerarse un prerrequisito para que el lenguaje se desarrolle de forma adecuada y siga el curso esperado (p. 169).

La *perspectiva socio funcional* del desarrollo y la comunicación y el lenguaje, iniciada por Vigotsky (1977), remarca los componentes sociales en el proceso de adquisición y evolución del lenguaje. En otras palabras, resalta la comunicación como función principal del lenguaje que se adquiere y evoluciona en la medida que se usa en situaciones sociales, en interacción directa con otras personas. Desde esta perspectiva, los estudios de Tomasello (2003, 2005) incorporan también la actividad cognitiva del niño y la relación que tiene con su actividad verbal según el entorno social en el que actúe. Es en esas interacciones tempranas donde debe entender e interpretar las intenciones comunicativas del adulto que lo que guiarán a la adquisición del lenguaje. Entonces, desde este enfoque cognitivo y sociocultural se ponen en interrelación las capacidades cognitivas del niño para el aprendizaje y

las ayudas que le proporcionan los adultos significativos de su entorno sociocultural (Peña, 2013).

Actualmente, los estudios sobre adquisición lingüística operativizan el lenguaje como una actividad verbal centrada dentro del mundo social, destacando así, su carácter social, que se realiza con otros individuos y en interacción directa con ellos. Es decir, el entorno social tiene un papel activo en los procesos de evolución del comportamiento verbal. De este modo, para comprender el amplio desarrollo del lenguaje, se deben tener en cuenta las variables individuales y culturales, es decir que hagan referencia a la cultura en donde vive el niño con sus características personales, familiares, socioeconómicas, educativas, etc. (Peña, 1994). Aquí se reconoce la naturaleza social y cultural del desarrollo o aprendizaje cultural, ya que el niño aprende el lenguaje de su comunidad del mismo modo que puede aprender otras convenciones culturales (Bronfenbrenner y Morris, 2000).

En resumen, las tendencias actuales sobre el desarrollo del lenguaje son integrales, ya que incorporan en sus análisis aspectos orgánicos, psicológicos, funcionales y formales. Se concibe el desarrollo de manera unitaria integrando los aspectos sociales, motores y cognoscitivos. En estos momentos las investigaciones reciben *inputs* desde disciplinas de orientación cognitiva que consideran el lenguaje como un sistema con desarrollo específico que, a su vez, depende de las situaciones concretas en donde tiene lugar ese desarrollo (Peña, 1994, 2013).

Por consiguiente, la presente investigación adopta un enfoque cognitivo socio funcional que pone de relieve la importancia del contexto en la adquisición y evolución lingüística ya que considera variables independientes de tipo contextual. En el mismo sentido, las investigaciones realizadas hasta el momento destacan el rol de aspectos interactivos en la promoción del lenguaje ya que demuestran que se puede influir positivamente en su adquisición y desarrollo desde edades muy tempranas a través de intervenciones pedagógicas. Existen numerosos trabajos sobre intervención que parten de un enfoque teórico funcional e interactivo tanto a nivel nacional como internacional (Del Río et al., 2006; Dunst et al., 2001; Girloamento y Weitzman, 2008; Gracia, 2001; Vilaseca y Del Río, 2004).

A continuación, se presentará la evolución de los procesos, dimensiones y componentes del lenguaje, ya que conocer sus características distintivas en cada niño permitirá comprender el funcionamiento del modelo neuropsicolingüístico de evaluación de habilidades lingüísticas que sustenta esta investigación.

1.2 Procesos, dimensiones y componentes del lenguaje

El lenguaje constituye una unidad, pero para su investigación es necesario hacer un análisis particular de sus componentes a fin de distinguir diferentes niveles de estudio y contemplar sus dimensiones oral y escrita. A su vez, conocer adecuadamente cuál es su desarrollo normal, evolución y sus dimensiones o vertientes permite orientar la evaluación, determinar niveles lingüísticos y no demorar la intervención temprana.

En la Tabla 1 se pueden observar cuáles son estos procesos, comprensión (decodificación o recepción) y expresión (codificación o producción); sus dimensiones y respectivos componentes, estructural o formal (fonología y morfosintaxis) y funcional de contenido (semántica) y de uso contextual (pragmática). Los componentes del lenguaje se adquieren y evolucionan tanto en el lenguaje oral como en el escrito y actúan simultáneamente. Al mismo tiempo, el desarrollo de las habilidades en lenguaje oral se ve reflejado en la evolución del lenguaje escrito y el conocimiento y entrenamiento en el lenguaje escrito influye en el desarrollo del lenguaje oral (Aguilera Albesa y Orellana Ayala, 2017; Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014).

Tabla 1*Procesos, dimensiones y componentes del lenguaje*

DIMENSIONES DEL LENGUAJE Y SUS COMPONENTES				
PROCESOS DEL LENGUAJE ORAL	Dimensión estructural o formal		Dimensión funcional	
	Forma		Contenido	Uso
	FONÉTICA/FONOLOGÍA	MORFOSINTAXIS	SEMÁNTICA	PRAGMÁTICA
COMPRENSIÓN	Discriminación fonológica: Oír y discriminar los sonidos del habla	Comprensión de la estructura gramatical del lenguaje: palabras y estructura oracional	Extracción de significado a través de lo lingüístico. Comprensión del vocabulario/léxico. Conceptos significativos	Identificación del contexto en una conversación. Comprensión del lenguaje según el contexto
EXPRESIÓN	Programación fonológica: articulación de los sonidos del habla	Programación de palabras, estructura y composición oracional: uso de estructuras de la lengua	Selección de vocabulario adecuado, uso de conceptos significativos.	Organización del discurso en una conversación. Uso adecuado del lenguaje según el contexto

Fuente: Elaboración propia según Aguilera Albesa y Orellana Ayala (2017); Pérez Pedraza y Salmerón López (2006).

A continuación, se describirán, por un lado, los procesos del lenguaje: expresión y comprensión. Estos procesos, como veremos más adelante, constituyen el plano horizontal del modelo de evaluación del lenguaje neuropsicolingüístico (MNL) que se explicará con posterioridad. Por otro lado, se

presentará el desarrollo y evolución cada uno de los componentes, planos o niveles del lenguaje hasta la edad que representa la muestra de esta tesis, ya que los módulos de procesamiento, fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático conforman los procesos psicolingüísticos que explican el funcionamiento del modelo.

1.2.1. Procesos del Lenguaje

En cuanto a los procesos del lenguaje, la *comprensión* y/o recepción comienza desde la percepción de un flujo de palabras recibidas por el niño hasta su decodificación. Es decir, que se lleva a cabo un análisis de la expresión hablada percibida y se identifican sus elementos significativos. Por lo tanto, el niño debe ser capaz de realizar un correcto aislamiento de sonidos o fonemas del flujo del habla, retener todos esos elementos en la memoria verbal, evaluar y resumir simultáneamente los elementos para integrar todo en el esquema lógico percibido. Respecto de la *expresión* del lenguaje, comienza con la idea general de lo que se quiere transmitir, luego se realiza la codificación en un esquema hablado y puesta en acción con la ayuda del lenguaje interno convirtiendo así este esquema en habla narrativa (Luria, 1979).

1.2.2. Módulos de procesamiento del lenguaje

El conocimiento adquirido sobre cada uno de los componentes o módulos de procesamiento del lenguaje (fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático) y su desarrollo en base a modelos psicolingüísticos permitirá establecer las implicancias clínicas de su evaluación tanto en la vertiente expresiva como comprensiva, contribuyendo así al diagnóstico precoz de retrasos en el desarrollo del lenguaje y aprendizajes fundamentales en el niño. Esto a su vez, facilitará la intervención oportuna de las dificultades en edades tempranas, es decir, antes de comenzar con la educación formal.

La fonología tiene como objeto de estudio los elementos fónicos de las palabras, con su valor distintivo y funcional (Maggio, 2020). El *módulo fonético* hace referencia a la práctica articuladora, cómo se organizan los movimientos coordinados para producir las vocales y consonantes que implican ajustes más finos. Dicho de otra manera, se tiene en cuenta el análisis del perfil acústico y fisiológico de los sonidos. El *módulo fonológico* consiste en la elección y

secuenciación correcta de los sonidos que componen una palabra, es decir, hace referencia a la programación de la palabra. A su vez, se encarga de interpretar la forma en que los sonidos surgen a nivel abstracto o mental. En un comienzo, los sonidos que escucha el niño no tienen significación. Luego, en el transcurso del primer año de vida discrimina las propiedades acústicas de los sonidos y reconoce cuáles forman parte de su idioma, luego los clasifica mentalmente y los agrupa en veinticuatro categorías que corresponden a los veinticuatro fonemas del español, según las características acústicas de los sonidos (Maggio, 2020).

El niño adquiere este módulo entre los dos y los cuatro años. Hasta los cinco años, es normal realizar reducciones y simplificaciones fonológicas o procesos fonológicos de simplificación, o sea es natural tener dificultades en la pronunciación de algunos grupos consonánticos como /pl/, /fr/, /gr/, /pla/, /fri/, /gru/ y la emisión de fonemas vibrantes simples /r/ y complejos /rr/ puede demorarse en forma fisiológica hasta los cinco o seis años. Sin embargo, hay niños que presentan desorganización y distorsiones fonológicas. Dicho de otro modo, tienen dificultades para percibir y discriminar los sonidos del lenguaje y el orden en el que se han emitido (Aguilera Albesa y Orellana Ayala, 2017).

Es importante el rol que juega el procesamiento fonológico en la adquisición de la lectura ya que está integrado por tres habilidades fundamentales: sensibilidad fonológica o nivel de aptitud para identificar ciertos procesos fonémicos; memoria fonológica como recordar palabras de una sola sílaba hasta frases de extensión pequeña y recuperación del léxico fonológico o facilidad para tener acceso a éste como nombrar rápidamente imágenes que se presentan. También es fundamental la capacidad de aprender las relaciones entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan esos sonidos o grafemas (Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014; Rugerio y Guevara, 2015). Niños con bajo rendimiento en la habilidad de pensar sobre las propiedades de las palabras o habilidades de procesamiento fonológico pueden considerarse en riesgo de presentar dificultades en la lectura (Tomblin, 2010). Por lo tanto, las habilidades de conciencia fonológica son consideradas uno de los principales predictores de la lectura. Nos referiremos a ellas en la sección 2 de este capítulo.

El *módulo semántico* implica la habilidad del niño para conocer y apropiarse de los signos lingüísticos de su entorno. El signo lingüístico es la unidad lingüística que se percibe a través de los sentidos y presenta dos facetas: el significante que

es el nombre o imagen acústica que va unida al concepto de cada cosa y el significado o el concepto o idea abstracta que el niño extrae de la realidad.

Comprende dos etapas: pre-léxica y léxica. En la etapa pre-léxica, la comprensión de enunciados se adelanta a la expresión alrededor de los 12 meses. La primera evidencia comprensiva se refiere a la respuesta ante su nombre y a la palabra *no*. Luego comienza a comprender situaciones cotidianas *a comer, a dormir*, etc. Las primeras palabras aparecen como vocalizaciones pre-lingüísticas y gestos que no son simbólicas, ya que no existiría una representación mental del objeto, sino una relación directa con el mismo y el contexto donde fue aprendido. En la etapa léxica después de los dos años, la palabra ya denota representación mental de un objeto o acción y así aprende a asignar formas lingüísticas a conceptos. Se produce una explosión denominativa o incremento denominativo, o sea que el niño aumenta notablemente su vocabulario gracias a la repetición de acontecimientos cotidianos y por el interés que desarrolla por el nombre de los objetos que lo rodean. Comienzan a aparecer las sobreextensiones semánticas cuando se amplía el campo semántico de una palabra y generaliza las palabras que ha aprendido para poder denominar objetos cuyo nombre no conoce aún. Por ejemplo, cuando el niño a todos los animales de cuatro patas les dice perro. Asimismo, aparecen las combinaciones de dos palabras y utiliza sustantivos, adjetivos verbos y más adelante preposiciones y conjunciones.

Durante la etapa preescolar el niño experimenta un rápido desarrollo léxico, adquiere conceptos, amplía su vocabulario con palabras nuevas, realiza inferencia de significados y conexiones entre palabras y su referente. Esta etapa está determinada por exposición a un vocabulario variado, es decir al uso de palabras nuevas y diversas en las conversaciones de su entorno, influyendo por lo tanto en el desarrollo del lenguaje oral. Los estudios muestran que niños con un vocabulario amplio y buena comprensión del lenguaje hablado aprenden a leer en menos tiempo porque tienen facilidad para reconocer palabras escritas que ya las conocen por usarlas en el lenguaje oral. Estudios en español demuestran que el nivel de vocabulario (cantidad y tipo) ayudará posteriormente a la lectura y la comprensión de palabras (Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014; Rugerio y Guevara, 2015). Asimismo, se ha demostrado la correlación positiva entre el nivel de vocabulario y la comprensión lectora (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010; Suárez et al., 2010). Por consiguiente, el vocabulario también es considerado un importante predictor de la lectura. Desarrollaremos su rol predictor en la sección 2 del presente capítulo.

En el *módulo morfosintáctico* cobra importancia la forma en que se estructuran las palabras y los enunciados, es decir su estructura interna tiene que ser interpretada por el interlocutor según las reglas gramaticales propias de la lengua.

El primer morfema que adquieren los niños es el género ya que resulta más sencillo debido a que sólo requiere un cambio vocálico en idioma español. En cuanto al número, la adquisición del plural se logra a los tres años cuando el niño empieza a aplicar las reglas en los sustantivos. El uso de artículos puede aparecer antes de los tres años. Alrededor de los 4 años utilizan pronombres personales y posesivos, posteriormente emplean las preposiciones.

Entre el año y medio y los dos años el niño comienza a utilizar frases de dos palabras que son irregulares, sin demasiadas flexiones morfológicas y con una mínima organización gramatical.

Cerca de los tres años se comienzan a utilizar mecanismos de expansión sintáctica para aumentar la longitud y la información que contienen las frases. Se va adquiriendo la estructura sujeto+ verbo + objeto, y sujeto + verbo + adverbio. Luego de los tres años pueden complementarse las estructuras gramaticales con pronombres, flexiones verbales y preposiciones de tiempo, eliminando progresivamente errores sintácticos y morfológicos. Alrededor de los cinco años ya se domina con bastante habilidad el sistema morfosintáctico de la lengua.

Es necesario que los niños puedan estructurar en forma correcta el lenguaje oral, ya que permite reconocer durante la adquisición de la lectura la estructura del lenguaje escrito incrementando la comprensión de textos y narraciones. Las habilidades morfosintácticas adquiridas facilitarán la lectura y comprensión de palabras en el contexto de una historia, ya que, la comprensión de tales estructuras durante la escucha, son similares a las que debe emplear para interpretar los significados del texto impreso (Ruggerio y Guevara, 2015). Por lo tanto, las habilidades morfosintácticas empleadas durante el lenguaje hablado son precursores del posterior rendimiento lector (Tomblin, 2010).

El *módulo pragmático* o uso social del lenguaje hace referencia a la capacidad de asociar las oraciones a contextos que sean apropiadas. El contexto se refiere no solo al escenario físico, sino también al conocimiento compartido entre los participantes que asegura el entendimiento entre ellos. Es importante destacar que la función lingüística es realizada por diversos medios, el más usado es el oral, pero hay otros como los gestuales, los paralingüísticos, las entonaciones adaptadas

a cada situación, los estados de ánimo que denotan efecto pragmático y la intencionalidad comunicativa.

A su vez la pragmática puede analizarse desde tres contextos: lingüístico, paralingüístico y extralingüístico. El contexto lingüístico tiene dos niveles, uno que relaciona las unidades lingüísticas dentro de la frase y otro entre frases. El conjunto de estas frases forma el discurso en el que se distingue una microestructura o nivel local dentro de la frase y la macroestructura o análisis global del discurso, es decir, el tema. El contexto paralingüístico se relaciona con la prosodia, cualidades vocales, expresiones del rostro, utilización de gestos y distancia entre personas. Por último, el contexto extralingüístico implica identificar la situación en la que se produce el intercambio, lugar y participantes. Por lo tanto, conocer y registrar los diferentes significados según el contexto hacen a la competencia social de las personas (Maggio, 2020).

1.3. Evaluación del lenguaje

Evaluar el lenguaje infantil supone “conocer y reconocer sus características distintivas, las variables intervinientes en su desarrollo, la evolución normal y sus posibles alteraciones” (Aizpún et al., 2013, p. 231).

Al mismo tiempo, toda evaluación del lenguaje implica la referencia a un modelo funcional que posibilite formular hipótesis sobre cuáles son los mecanismos normales implícitos del sistema de procesamiento lingüístico de un niño e identificar estrategias de intervención adecuadas cuando los niveles de adquisición son inferiores a su edad cronológica (Narbona y Chevre- Muller, 2001). El objetivo de la evaluación es identificar en aquellos casos donde hay compromiso del plano receptivo y/o expresivo, y también detectar en qué componentes del sistema lingüístico se expresa (Aizpún et al., 2013).

La integración de modelos psicolingüísticos con los aportes de la neurolingüística, disciplina que relaciona un tipo de conducta humana como es la verbal con el cerebro, brinda información clave sobre las bases cerebrales del lenguaje y de los pronósticos posibles en su desarrollo, ya que se puede profundizar en la naturaleza encubierta de la conducta verbal al momento de estudiar los diferentes mecanismos involucrados en el sistema de procesamiento lingüístico. Así la evaluación del lenguaje supone tener en cuenta su evolución desde una perspectiva clínica ya que con solo hacer referencia a su desarrollo

normal pueden reconocerse los retrasos o desviaciones. De este modo, el modelo neuropsicolingüístico es una representación didáctica que nos va a permitir sistematizar y organizar los diferentes procesos que tienen que ver con el funcionamiento lingüístico en general. En este sentido, la presente investigación ha recurrido a los lineamientos propuestos por el modelo neuropsicolingüístico de Chevrie-Muller (MNPL) (Narbona y Chevrie- Muller, 2001). El morfema neuro refleja la parte neurológica anatómica topográfica, psico se refiere a todas las funciones de procesamiento a nivel central, lingüística expone cómo se van relacionando las diferentes funciones del sistema de procesamiento lingüístico.

La importancia de este modelo radica en que constituye una herramienta pedagógica que permite hacer una división del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje y de algunos predictores de la lectura a través de una evaluación ordenada y precisa para la comprensión de sus diferentes componentes y funcionamiento. También conforma un método para la identificación temprana de trastornos o retrasos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Las consecuencias de un desarrollo deficiente en algunos de los aspectos del lenguaje emergen cuando el niño inicia los procesos de educación formal. Por lo tanto, utilizar un modelo específico basado en evidencia científica permite fundamentar el proceso de evaluación, el diagnóstico y la detección oportuna de niños que se encuentren en riesgo de presentar dificultades, objetivo de esta investigación.

1.3.1. Descripción del Modelo Neuropsicolingüístico de Chevrie Muller

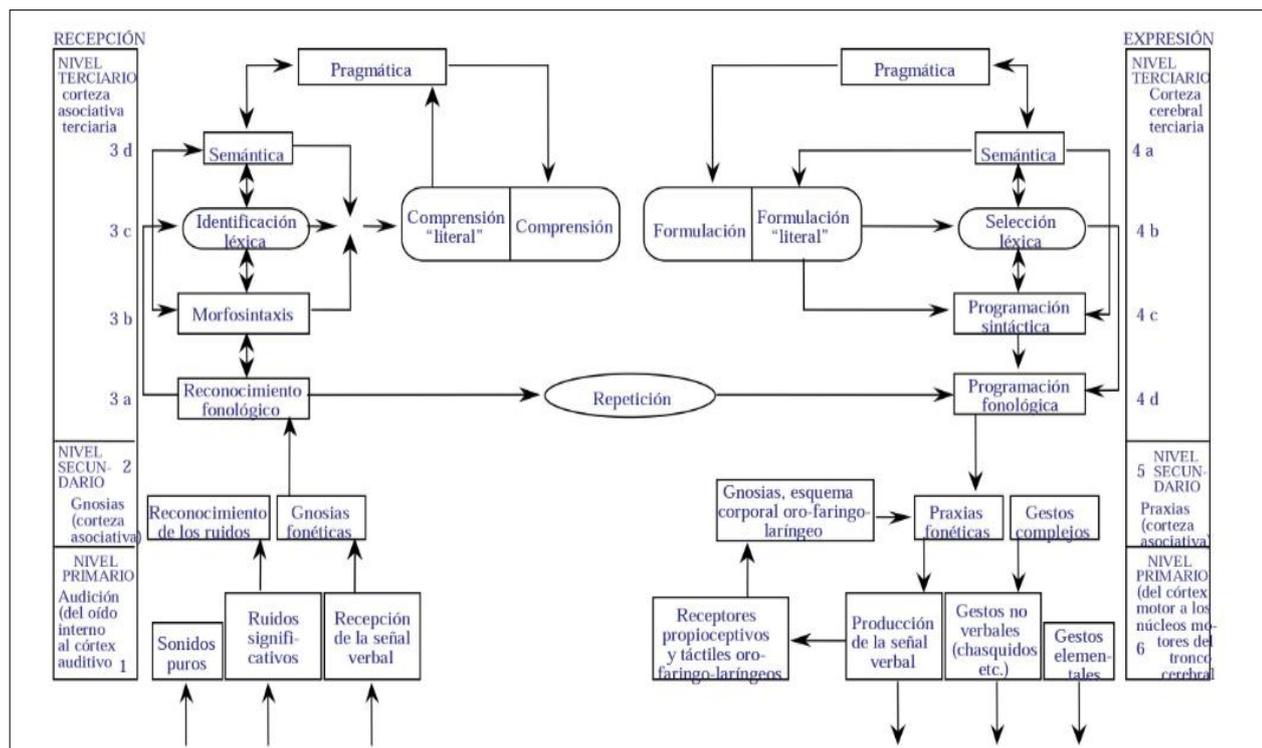
Entre los antecedentes que sustentan este modelo, se encuentran los modelos psicolingüísticos como el de Osgood (1974) que sustenta al Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas [Test ITPA] (que contiene la prueba de comprensión auditiva que forma parte de la batería de pruebas utilizadas en esta investigación) (Kirk et al., 2011); el *Child Language Processing Model* o modelo de procesamiento de lenguaje infantil desarrollado por Aram y Nation (1982) y el esquema neurolingüístico de Chevrie-Muller (1979), inspirado en Tardieu (1971) y al que posteriormente Chevrie -Muller y Cols. (1981, 1988 y 1996) le agregan matices psicolingüísticos conformándose el Modelo neuropsicolingüístico (MNPL) (Narbona y Chevrie- Muller, 2001). Este último modelo (MNLP) es el resultado de la integración de diferentes disciplinas y evidencias encontradas a partir de investigaciones realizadas en neurología y lingüística clínica permitiendo un estudio sistemático del funcionamiento del lenguaje y la determinación del nivel de

desarrollo del mismo. Inicialmente fue abordado desde una mirada teórica y evolucionó hacia una perspectiva experimental al introducir arquitecturas cognitivas funcionales de los estudios en neuropsicología cognitiva (Aguilar Valera, 2019). Cabe destacar que en este modelo se sustenta la gran mayoría de las técnicas que forman parte de la batería de evaluación de esta investigación. Las mismas fueron seleccionadas del *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* [Test CELF Preschool 2] (test de evaluación clínica para preescolares) (Wiig et al., 2009).

A continuación, abordaremos la descripción del Modelo Neuropsicolingüístico y su funcionamiento (cfr. Figura 1).

Figura 1

Modelo Neuropsicolingüístico (MNPL) de Chevrie-Muller



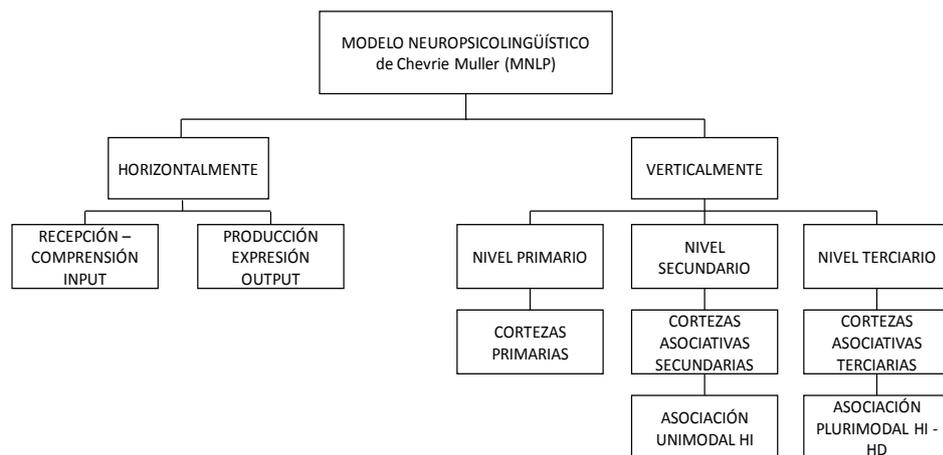
Fuente: Narbona y Chevrie- Muller (2001, p. 76)

El Modelo Neuropsicolingüístico de Chevrie Muller (MNPL) plantea hipótesis acerca de cuáles son los mecanismos del desarrollo del lenguaje y visualiza la actividad lingüística como el resultado del funcionamiento conjunto de aspectos cognitivos y cerebrales. Está organizado *horizontalmente* según las vertientes de

comprensión del mensaje hablado, recepción, input o entrada de información (lado izquierdo del gráfico) y output o producción o expresión del lenguaje (lado derecho del gráfico); y *verticalmente* teniendo en cuenta los procesos del lenguaje y las estructuras neurales que los sustentan. Se distinguen tres niveles en ambas vertientes (comprensiva y expresiva): primario o sensoriomotor, secundario o de asociación unimodal y terciario o de asociación plurimodal (Ver Figura 2). De este modo, la secuencia se inicia desde la recepción de la señal verbal, produciéndose diferentes procesos sensoriales, gnósicos y superiores hasta llegar al proceso de emisión de la señal verbal.

Figura 2

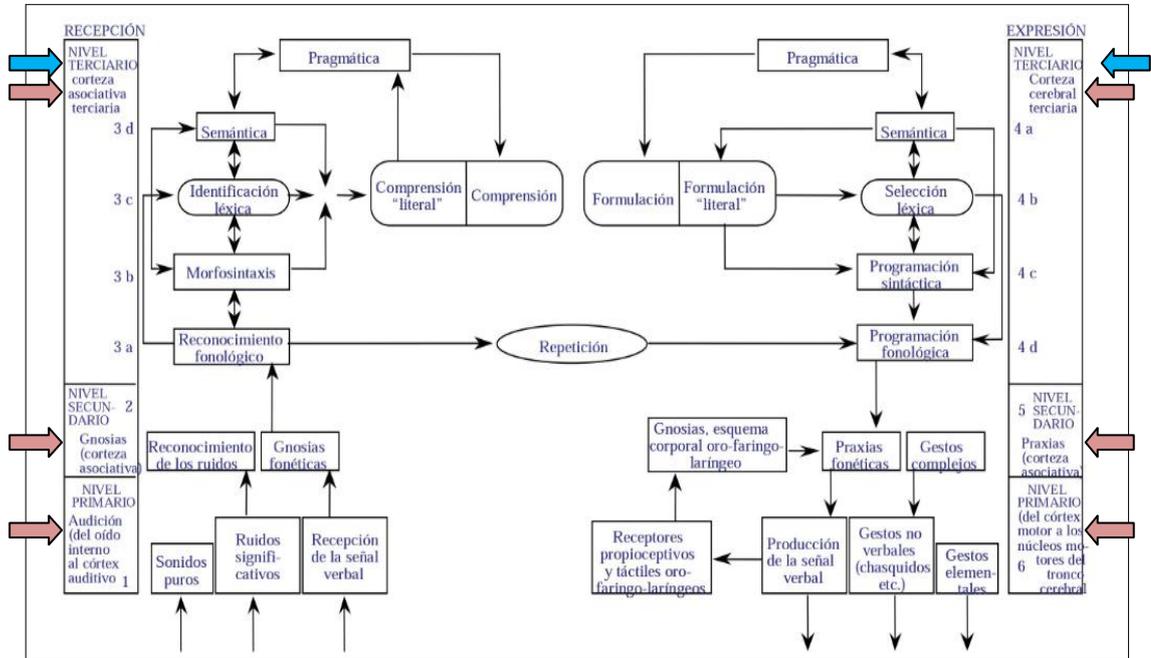
Organización horizontal y vertical del MNL



Fuente: Elaboración propia según Narbona y Chevrie- Muller (2001, p. 76)

Figura 3

Organización vertical del MNL. Niveles primario, secundario y terciario, tanto en la recepción o vertiente comprensiva y expresión



Fuente: Elaboración propia según Narbona y Chevrie- Muller (2001, p. 76)

1.3.1.1 Plano vertical de MNL y Niveles

Para comprender las estructuras neurales que sustentan los procesos del lenguaje es necesario entender que conforma un sistema funcional que depende del trabajo integrado de todo un grupo de zonas corticales cerebrales y subcorticales (como el tálamo y ganglios basales que tienen participación en el lenguaje), si bien los componentes principales del lenguaje se alojan en la región perisilviana del hemisferio izquierdo, el hemisferio derecho cumple un rol importante en las habilidades pragmáticas, en la expresión y comprensión del discurso, interpretación del lenguaje no literal, ironías, humor y sarcasmo, identificación de emociones, prosodia y procesamiento semántico (González y Hornauer, 2014).

Cómo mencionáramos anteriormente, se diferencian tres niveles en el plano vertical de este modelo, tanto en la vertiente comprensiva- cuando se recibe la señal verbal-, como en la vertiente expresiva- cuando se realiza la producción de la señal verbal. En el *nivel primario o sensoriomotor o de áreas corticales primarias*

(de proyección simple sensorial o motriz) se reciben los impulsos y se envían desde o a la periferia, según sea output o input de información. Es decir, si nos situamos en la vertiente receptiva, este nivel se inicia en la periferia cuando se recibe el estímulo verbal a través de los órganos de los sentidos, en este caso el oído, y se dirige hasta las primeras áreas de las cortezas asociativas cerebrales correspondientes.

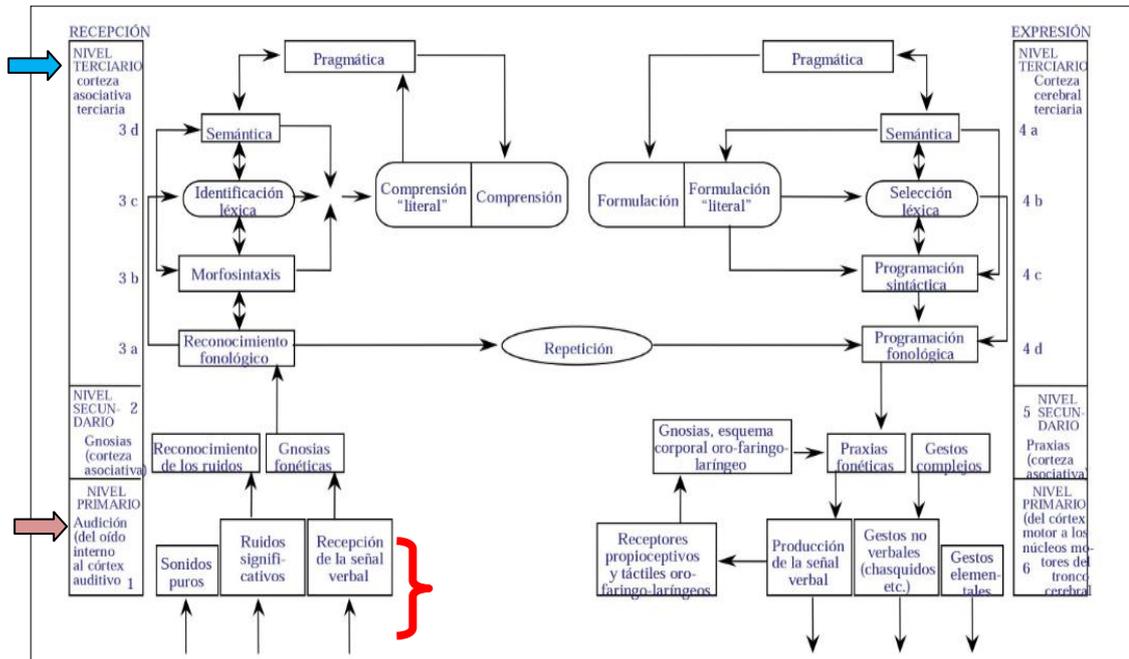
El *nivel secundario o de organización gnósico práxica o áreas corticales secundarias* se refiere a los procesos que se llevan a cabo en la corteza asociativa, donde la información que se recibe es procesada (vertiente comprensiva) o donde se preparan los programas motores (vertiente expresiva). Está relacionado con la asociación unimodal porque se da solo en las cortezas secundarias del hemisferio izquierdo.

El *nivel terciario o áreas corticales terciarias* representa las operaciones psicolingüísticas y las capacidades representativas mentales que dan posibilidad al lenguaje como una actividad simbólica incluyendo todos los procesos psicolingüísticos que intervienen en la actividad comprensivo-expresiva: fonología, léxico-semántica, morfosintaxis y pragmática. Constituye el nivel más complejo ya que se realizan funciones de interpretación, decodificación y codificación gracias a una asociación plurimodal que tiene lugar en las cortezas primarias, secundarias y terciarias de ambos hemisferios. Por su complejidad y carga de elementos de procesamiento superior cada uno de los niveles se divide en los siguientes subniveles: 3a, 3b, 3c y 3d en input y 4a, 4b, 4c y 4d en output que corresponden a cada uno de los componentes del sistema de procesamiento lingüístico o procesos psicolingüísticos.

A continuación, nos situaremos en la *vertiente comprensiva* del modelo de evaluación (margen izquierdo de la Figura 4) en los que se advierten los distintos niveles:

Figura 4

Nivel primario del MNL. Vertiente Comprensiva



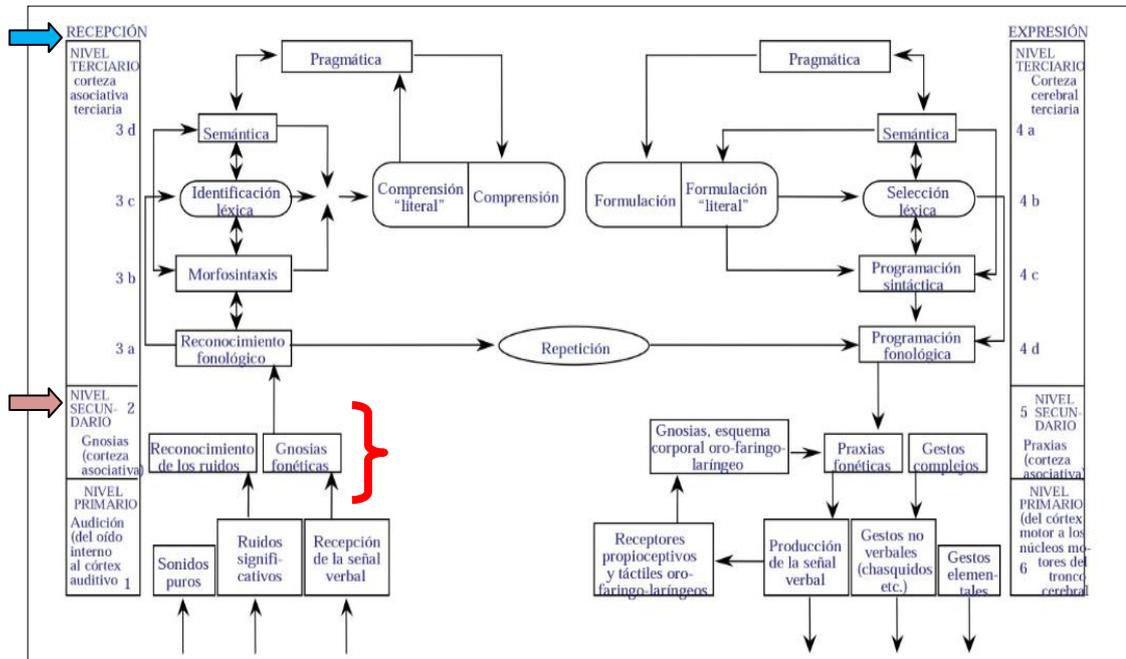
Fuente: Elaboración propia según Narbona y Chevrie- Muller (2001, p. 76)

1.3.1.1.1 Nivel Primario 1. Audición

Inicia en el oído interno hasta la corteza cerebral y la vía auditiva. En este nivel se produce la entrada de información verbal en la parte sensorial del órgano de la audición, que va desde el pabellón externo, el oído medio y el oído interno hasta la vía auditiva y áreas primarias. En este nivel es fundamental valorar la audición del niño a nivel general, si oye o no. Además, debe verificarse que su nivel auditivo esté dentro de los parámetros normales antes de que comience con la instrucción escolar básica para descartar cualquier tipo de inconveniente auditivo que pueda afectar la discriminación fonológica, comprensión de consignas, instrucciones, etc.

Figura 5

Nivel secundario del MNL. Vertiente comprensiva



Fuente: Elaboración propia según Narbona y Chevrie- Muller (2001, p. 76)

1.3.1.1.2 Nivel Secundario 2. Gnosias auditivas

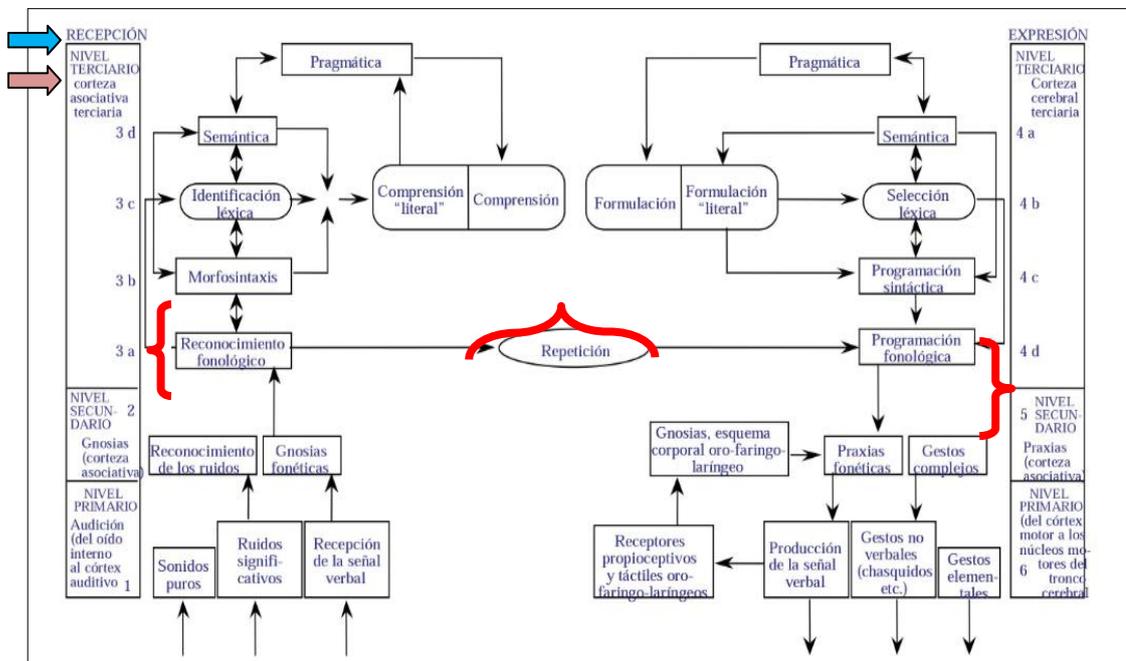
Este nivel está relacionado con las primeras sensaciones, percepciones e interpretaciones de la información que llega a través de los sentidos. Permite reconocer ruidos de la vida cotidiana (voz familiar, preparación de una comida, teléfono, motor del auto, etc.), presencia/ausencia de sonido, discriminar sonidos iguales/diferentes, largos/cortos, graves/agudos, continuos/entrecortados. Este tipo de reconocimiento se produce en la corteza asociativa cerebral. Por lo tanto, a este nivel se evalúa el reconocimiento auditivo temprano, esto es, si el niño es capaz de reconocer ruidos y gnosias fonéticas (capacidad de oponer fonemas, discriminar si dos fonemas son iguales o diferentes).

1.3.1.1.3 Nivel Terciario 3. Gnosias auditivas

Está involucrada neurológicamente la corteza auditiva terciaria. Contempla 4 procesos psicolingüísticos: a) reconocimiento fonológico, b) morfosintaxis, c) identificación léxica, d) nivel semántico y pragmático.

Figura 6

Nivel terciario del MNLP. Vertiente comprensiva. Reconocimiento fonológico



Fuente: Elaboración propia según Narbona y Chevrie- Muller (2001, p. 76)

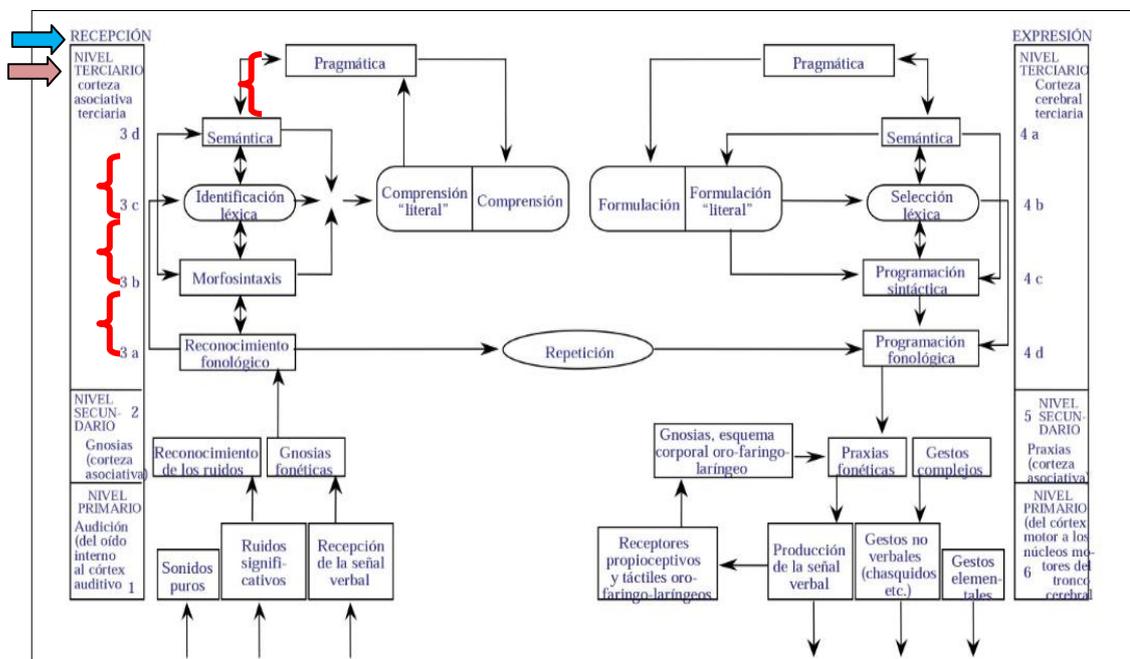
a) Procesos psicolingüísticos. Se produce el *reconocimiento fonológico* de los sonidos o el análisis y la identificación de las partes de las palabras que forman parte del mensaje que recibimos. A este nivel se producen las primeras decodificaciones de los fonemas que forman parte de la cadena hablada, esto es, se evidencian los procesos relacionados con la habilidad de conciencia fonológica. Se evalúa entonces si el niño es capaz de distinguir, reconocer y manipular, o sea segmentar la cadena hablada en segmentos subléxicos, subsilábicos para llegar a la mínima unidad de lenguaje, el fonema, para tener la seguridad que luego podrá

construir una representación fonológica adecuada de las diferentes palabras. En este nivel sí se produce la interpretación con carga lingüística de los diferentes fonemas.

En la Figura 6 se puede observar una línea que va desde la primera fase de la conciencia fonológica hasta la repetición. Esto implica que para realizarla solamente se requiere escuchar y repetir, sin necesidad de recurrir a procesos superiores. Luego la flecha se dirige hacia la *programación fonológica* que es el proceso de síntesis, de recuperación de toda la información fonológica para ir estructurando la cadena fonológica del mensaje hablado. Es decir, que se realiza una síntesis o integración de cada uno de los sonidos que van a formar parte de cada palabra que será procesada luego motrizmente para producirse por los órganos de la articulación.

Figura 7

Nivel terciario del MNLP. Vertiente comprensiva. Procesos psicolingüísticos morfosintaxis, identificación léxica, nivel semántico y pragmático.



Fuente: Elaboración propia según Narbona y Chevré- Muller (2001, p. 76)

b) Procesos psicolingüísticos. *Morfosintaxis*. Tiene que ver con la comprensión morfosintáctica, porque estamos del lado derecho del gráfico correspondiente al input de información. Interesa aquí cómo está la capacidad de

comprensión de las marcas morfosintácticas- no así del léxico ni de los fonemas- ya que comprendemos estructuras gramaticales antes de poder deducir el significado de las palabras. Se evalúa la comprensión de órdenes o comandos simples, que luego van subiendo de complejidad con más de dos elementos o secuencias, preguntas abiertas, diferentes instrucciones, consignas, respuestas a preguntas, etc.

A diferencia del nivel 1º y 2º donde las flechas van hacia arriba, a partir del nivel 3º las flechas son bidireccionales indicando que todos los elementos están relacionados unos con otros.

c) Procesos psicolingüísticos. *Identificación léxica*. Consiste en confrontar si existe o no la palabra escuchada en el módulo léxico. Supone comprensión, reconocimiento, denominación, número de palabras en términos de conceptos diferentes que conoce el niño y clases de palabras según nombre, función o categoría. Hace referencia al vocabulario pasivo o capacidad de vocabulario interno. Aquí se observa en el gráfico la flecha que va hacia la derecha indicando que a este nivel se produce una comprensión literal del mensaje.

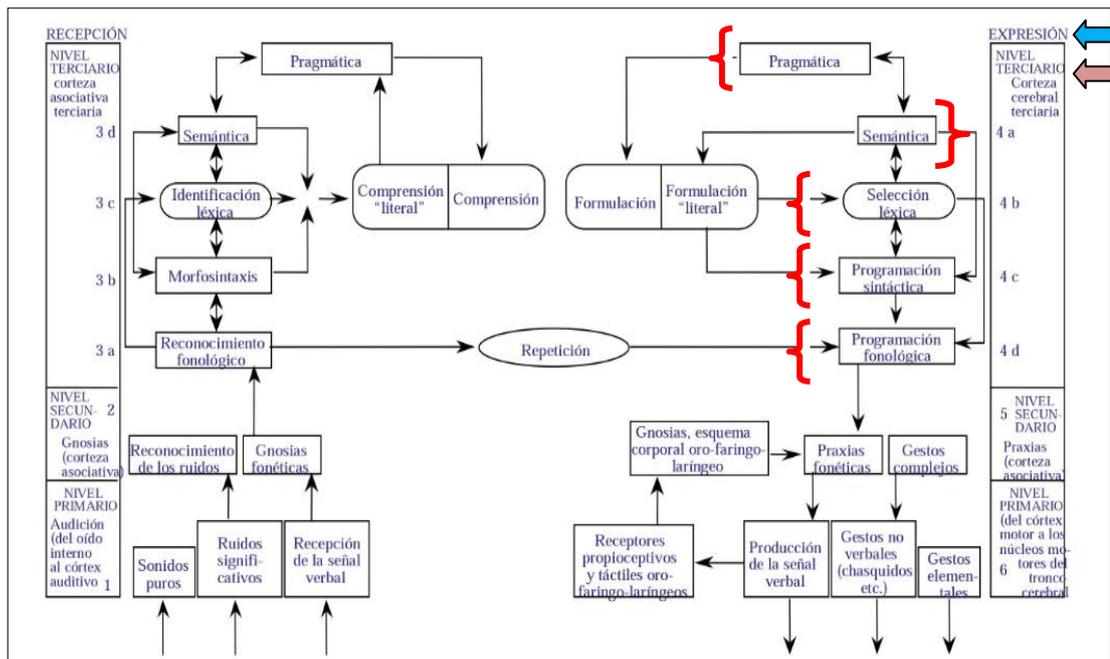
d) Procesos psicolingüísticos. *Nivel semántico*. A este nivel se une la parte comprensiva con la expresiva, y el nivel pragmático, para iniciar el proceso de elaboración de una respuesta. Se evalúa aquí el significado relacional, es decir del modo en que se unen las palabras y las frases, de cómo se unen las palabras entre sí dentro de la frase, qué relaciones existen dentro de las frases, entre las frases y el contexto no lingüístico. Esto es, ya es posible acceder a la plena comprensión de la palabra y su concepto. Por este motivo en este nivel existe una conexión con el *Nivel pragmático*, que indica que se puede aplicar el concepto de una palabra a una situación de acuerdo con el contexto cultural en el que se desarrolle. Asimismo, se tiene en cuenta fenómenos prosódicos como la entonación, la acentuación, la fluidez del habla y su ritmo. Se puede tener una comprensión literal o una comprensión basada no solo en el léxico, sino en frases de doble sentido o significado oculto. También se pueden llevar a cabo inferencias cuando se activan conocimientos previos almacenados sobre el mundo y las diferentes situaciones comunicativas, variando la comprensión y significado.

Ahora nos situamos en la *vertiente expresiva* (margen derecho de la Figura 1): Una vez decodificado el mensaje recibido, en la parte pragmática del output se comienza a generar la primera idea de lo que se va a responder y cómo se va a responder, entonces, se forma una idea o proposición, que no tiene forma

estructura o imagen concreta, cuyo correlato neurológico está en el área semántica de la corteza cerebral terciaria.

Figura 8

Nivel terciario del MNL. Vertiente expresiva. Procesos psicolingüísticos: semántica, selección léxica, programación sintáctica y programación fonológica



Fuente: Elaboración propia según Narbona y Chevrie- Muller (2001, p. 76)

1.3.1.1.4 Nivel Terciario 4. Procesos psicolingüísticos

Está involucrada neurológicamente la corteza auditiva terciaria. Contempla 4 procesos psicolingüísticos: a) nivel semántico b) selección léxica c) programación sintáctica d) programación fonológica.

a) *Semántica*. Al emitir una expresión acorde al contexto (nivel pragmático), existe una relación con el aspecto semántico que le da forma, estructura a la idea que quiero transmitir, identificando los conceptos de las palabras que forman parte de la proposición que se quiere expresar. En otras palabras, se ponen en marcha el listado de palabras asociadas y de los conocimientos acerca del mundo.

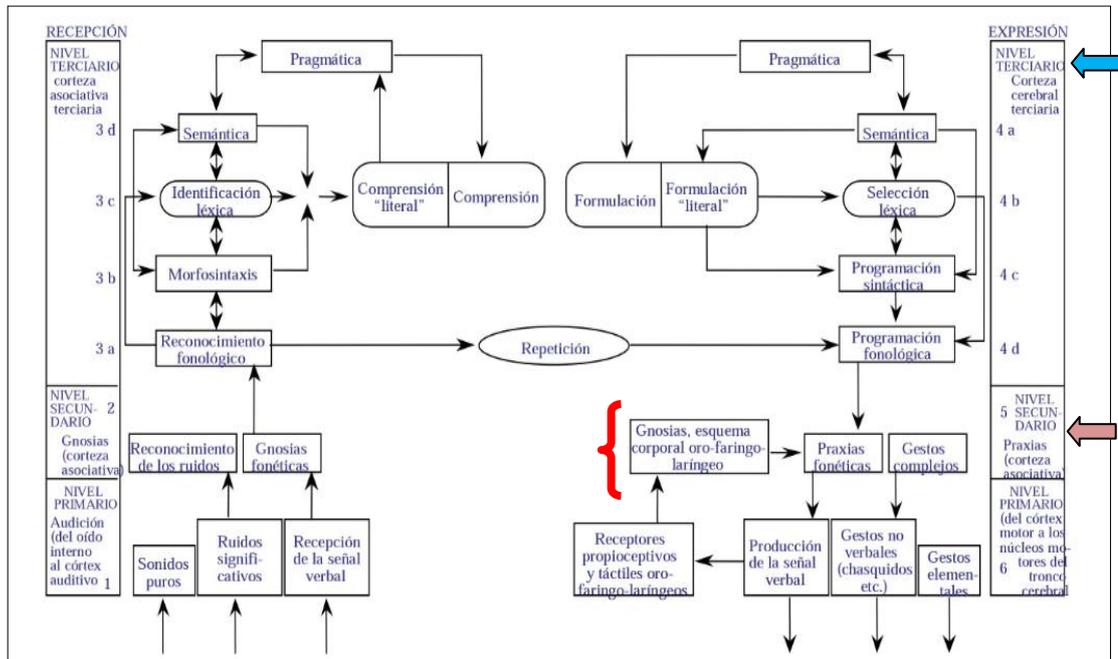
b) *La selección léxica*. Una vez activados los conocimientos que se quieren transmitir y los conocimientos acerca de la situación comunicativa determinada, se realiza la selección léxica dentro del cúmulo de palabras archivadas en el almacén memorial. Se accede, se recupera el término correspondiente dentro del vocabulario o léxico y se activan los conocimientos acerca de lo que se desea transmitir y la situación comunicativa concreta.

c) *Programación sintáctica*. Ya seleccionadas las piezas léxicas para su composición se debe dar un orden a los diferentes componentes gramaticales de la oración según las reglas establecidas para la estructuración morfosintáctica. Se evalúa entonces la capacidad de organización y asociación de palabras en las frases, uso correcto de componentes gramaticales de una oración (sustantivos, pronombres, adjetivos, etc.).

d) *Programación fonológica*. Se efectúa la elección de los sonidos que constituyen una palabra y se colocan en la secuencia correcta. Esto es, al contar con la idea la frase que se quiere emitir, se deben identificar en cada una de las palabras que forman parte de la oración que ya estructuré y cada uno de los fonemas que constituyen cada una de esas palabras. Es decir que se realiza una unión y síntesis de los fonemas que las conforman. Este nivel se une con el de reconocimiento fonológico de la parte izquierda del gráfico a través de la repetición. El lenguaje repetitivo no constituye un lenguaje completo funcional ya que no requiere de procesamiento superior donde es necesario comprender, razonar, sino que solo necesita de procesos inferiores, escuchar, reconocer, decodificar inicialmente y luego programar y pronunciar.

Figura 9

Nivel secundario del MNL. Vertiente expresiva. Praxias.



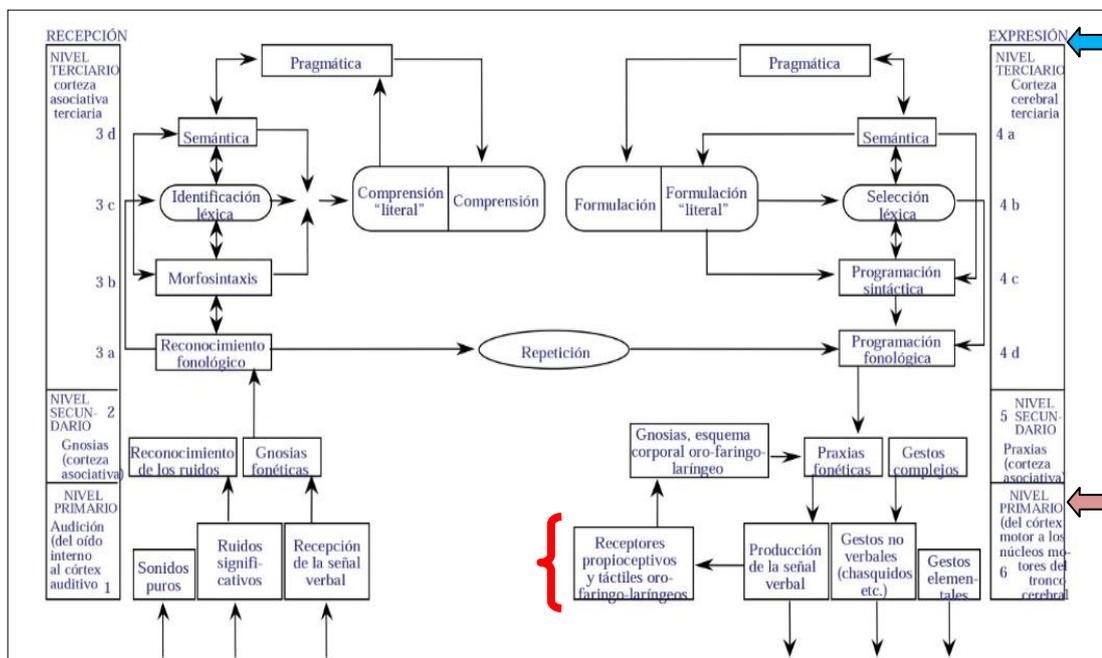
Fuente: Elaboración propia según Narbona y Chevrie- Muller (2001, p. 76)

1.3.1.1.5 Nivel Secundario. Praxias

La corteza asociativa es la que regula la actividad práxica organizando movimientos de diversa complejidad. Se produce coordinación fina y control de los grupos musculares que intervienen en la emisión de fonemas, en la fonoarticulación y en las diversas praxias orales como el soplo, la deglución, emisión de ruidos diversos, etc. Es decir, que una vez que ya se realiza la selección léxica, la estructuración morfo sintáctica, la programación de cada uno de los fonemas que forman parte de cada palabra, se lleva a cabo la transmisión de la orden motora a los órganos de la articulación. Se ejecutan las gnosias, la propiocepción del esquema corporal orofaringolaríngeo, conciencia de dónde sale la voz, cómo son los movimientos de los órganos fonoarticulatorios, como lengua, boca, para la realización tanto de praxias generales (alimentarias, automáticas reflejas, de soplo) como verbales (de emisión de sonidos) y emisión de gestos complejos no verbales.

Figura 10

Nivel primario del MNLP. Vertiente expresiva



Fuente: Elaboración propia según Narbona y Chevrie- Muller (2001, p. 76)

1.3.1.1.6 Nivel Primario. Producción de la señal verbal

Su recorrido va desde la corteza motora hacia los núcleos motores del tronco cerebral y representa la posibilidad neurofisiológica de concretar la expresión del lenguaje, es decir producir la señal verbal. Se trata del nivel final, la concreción del mensaje que había iniciado como una proposición, la materialización de todo el proceso anterior, es decir de la sonoridad y salida de la respuesta verbal.

Para finalizar, la importancia de este modelo radica en que su objetivo es explicar y definir la naturaleza de la conducta lingüística, conocer las respuestas cognitivas dentro del sistema de procesamiento lingüístico. Es decir, identificar el nivel de desarrollo del lenguaje y de los predictores del rendimiento lector para realizar con mayor precisión una evaluación fiable (Aguilar Valera, 2019). Este modelo implica la implementación de una batería de evaluación integral como la que se propone en esta investigación que pondere habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura y arroje un perfil neuropsicolingüístico que permita detectar escolares que se encuentren en riesgo prelector. De esta manera, según el nivel que presente cada niño se podrán desarrollar estrategias de

intervención pedagógicas integrales y efectivas ajustadas a las dificultades lingüísticas de cada caso en particular.

2. Adquisición de la lectura

La alfabetización constituye un proceso por el cual se aprende a leer y a escribir, y su dominio supone el manejo tanto del lenguaje oral como de la capacidad de manipular y reflexionar intencionalmente sobre el lenguaje o conciencia metalingüística (Solé, 1998). Para el dominio del lenguaje oral y escrito se requiere la presencia de un adulto y de un medio social que ayude al niño en el aprendizaje en interacción tanto de tipo formal en la escuela como informal que se da en el ámbito familiar.

Aprender a leer implica que el futuro lector pueda convertir las letras a un código lingüístico, es decir, pueda comprender la correspondencia grafema fonema, o sea que pueda captar el principio alfabético o entender que las palabras tienen partes o sonidos y que esos sonidos se encuentran representados por las letras del alfabeto. De este modo el niño podrá captar la segmentación de las palabras habladas en sus fonemas, automatizar las correspondencias grafema-fonema y decodificar las palabras escritas, que constituye la estrategia cognitiva básica de la base de la lectura y escritura (Gregorio et al., 2015).

A nivel educativo, la lectura se concibe como un proceso de decodificación de la información. Pero desde la perspectiva de las ciencias cognitivas y psicolingüística, es considerada una actividad intelectual compleja y multidimensional, por la cual los lectores realizan procesos de comprensión, combinan conocimientos y experiencias previas. Durante la lectura el individuo pone en relieve su competencia lingüística (fonológica, léxica, sintáctica y semántica) por lo que constituye un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural. Si además tenemos en cuenta los aportes de la lingüística y la sociolingüística, actualmente 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, al reconocimiento de hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo, además de memorizarlos para la posterior utilización, exigiendo procesos de razonamiento e inferencias. La lecto-escritura requiere entonces un pleno desarrollo neuro-psico-sociolingüístico

previo, para conectar la representación gráfica de las palabras con el conocimiento del individuo por lo que no constituye un acto espontáneo de evocación auditivo-articulatorio o copia de símbolos gráficos por medio de ejercitaciones práxico-manuales. La adquisición de ambos procesos lingüísticos surge luego del aprendizaje del habla, por eso como ya se ha mencionado es importante el nivel de destrezas orales de la lengua y también que estas se estimulen adecuadamente antes de aprender el código escrito (Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014; Romero Bermúdez y Lozano, 2010).

2.1. *Aprendizaje inicial de la lectura*

La lectura en los niños surge y se configura en su cerebro mediante la correlación de estímulos auditivos y visuales con conocimientos a los que se expone en su ambiente cultural. El procedimiento visual permite reconocer ortográficamente a través de la vía visual en la zona posterior del hemisferio izquierdo que distribuye esa información visual a áreas cerebrales que procesan significado, sonoridad y articulación (Bravo Valdivieso, 2016). Poder comprender supone un proceso verbal, implica entender el mensaje explícito que está escrito. Para asignarle un sentido el niño debe integrar la corriente sonora del lenguaje oral. Por este motivo, al principio del aprendizaje de la lectura los niños entienden solo cuando pueden pronunciar en voz alta la palabra que decodificaron. De allí la relevancia de la adquisición y desarrollo oportunos del lenguaje oral para etapas escolares tempranas. Un estudio que investiga las relaciones entre las habilidades de lenguaje expresivo y receptivo y las habilidades prelectoras en niños en edad preescolar, observó que las habilidades expresivas explican una mayor varianza de habilidades fonológicas implicadas en la detección de rimas y sonidos iniciales de las palabras, que son consideradas precursores importantes para el aprendizaje posterior de la lectoescritura (Arango et al., 2018).

Por lo tanto, leer conlleva percibir el significado de las distintas estructuras del lenguaje: fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática. De allí la importancia del funcionamiento adecuado de algunos módulos del procesamiento lingüístico que integran el modelo neuropsicolingüístico para el aprendizaje de la lectura. Esto se debe a que el sistema de lectura se lleva a cabo por procesamientos perceptivos, léxicos, morfosintácticos y semánticos, que son relativamente autónomos y cada uno realiza una función específica. En primer lugar, los procesos perceptivos implican la recolección y análisis del mensaje por

los órganos de los sentidos, al extraer información gráfica, al almacenar en la memoria icónica, y luego en la memoria de corto plazo donde se analiza y reconoce como unidad lingüística. Luego, en el procesamiento léxico se asocia esa unidad lingüística a un concepto, ya sea conectando directamente los signos gráficos con el significado o transformado los signos gráficos en sonidos y luego llegando al significado. Con el procesamiento morfosintáctico se comprende la función de las palabras, se las agrupa en oraciones utilizando claves sintácticas, que luego se relacionan por medio del procesamiento semántico, para extraer el mensaje que se transmite, integrarlo con conocimientos previos y realizar el proceso de comprensión (Cuetos y Vega, 2010; Defior, 2006; Funes, 1995)

En síntesis, leer implica identificar y comprender las palabras del lenguaje oral para convertir las palabras escritas en significado mediante mecanismos de decodificación y de comprensión para arribar a la comprensión del texto en general, finalidad última del proceso lector (Gregorio et al, 2015). Por ello, consideramos oportuno mencionar a continuación los procesos de decodificación y comprensión lectora.

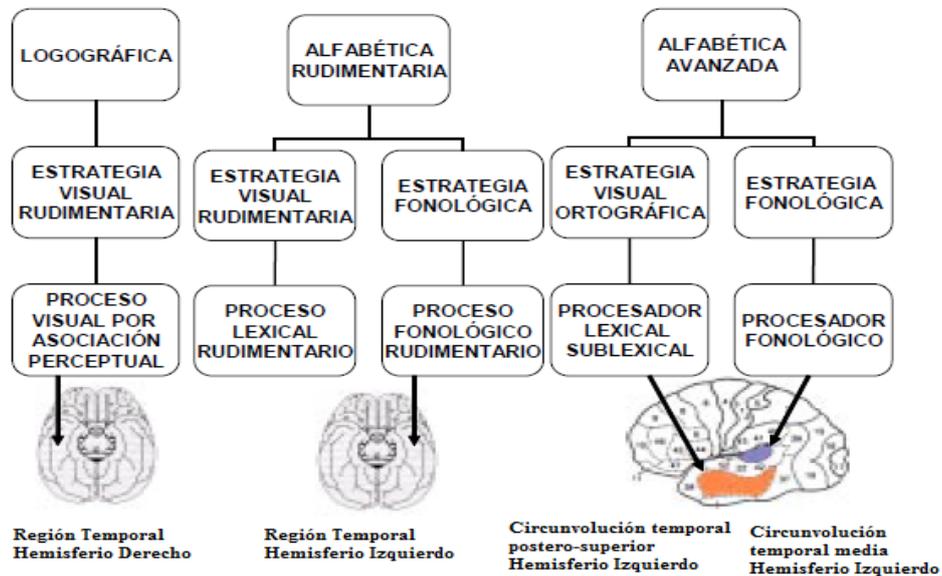
2.1.1 Proceso de decodificación o reconocimiento de palabras escritas

La decodificación permite acceder a los referentes de las palabras escritas. Los lectores iniciales a través de las habilidades fonológicas del lenguaje oral adquieren la representación gráfica de las palabras, relacionan las letras con sus correspondientes sonidos, identifican la palabra y asocian lo leído a un concepto (Gregorio et al., 2015).

Desde un enfoque cognoscitivo, durante el reconocimiento de palabras escritas se ponen en juego estrategias cognitivas y sustratos neurológicos que van evolucionando e interactuando entre sí. En el proceso de adquisición del reconocimiento de las palabras escritas el niño recorre tres etapas o fases: logográfica, alfabética rudimentaria y alfabética avanzada, predominando en cada una un tipo de estrategia cognoscitiva (Figura 11).

Figura 11

Etapas del reconocimiento de palabras escritas



Fuente: Porta e Ison (2011)

En la *etapa logográfica* el niño emplea una estrategia de reconocimiento visual rudimentaria, identifica las palabras por los rasgos visuales salientes como el tipo de letra, color o tamaño de la palabra. Busca en la memoria a largo plazo, sin mediación fonológica, rasgos visuoespaciales de la palabra y usa pistas contextuales para adivinar la palabra. Se activan las regiones temporales del hemisferio derecho (Porta e Ison, 2011).

El niño hace un reconocimiento global de la palabra por su forma, la identifica porque la ha visto varias veces y la relaciona con su significado. Esto es, el niño de 4 o 5 años puede reconocer algunas palabras que son familiares y el contexto es importante para que pueda identificarlas. Si bien las ve escritas en varias oportunidades y el conocimiento de sus principales rasgos se hace cada vez más exacto, utiliza la misma estrategia para reconocer dibujos u objetos, por lo que a medida que aparecen palabras con formatos más similares y que por ejemplo sólo se diferencian en uno o dos grafemas, su efectividad disminuye. Por ello luego es necesario conocer las letras que forman las palabras y cuál es el código que relaciona cómo se combinan las letras con los sonidos (Cuetos y Vega, 2010; Gregorio et al., 2015).

En la *etapa alfabética rudimentaria* ya progresa en el dominio de habilidades de conciencia fonológica como las fonémicas, logrando establecer conexiones visofonéticas entre algunas letras de la palabra escrita y algunos sonidos percibidos en su pronunciación. Realiza recodificación fonológica rudimentaria para reconocer palabras poco familiares o pseudo-palabras y estrategias visuales rudimentarias para reconocer palabras familiares. Para términos nuevos o desconocidos, recurre al procesador fonológico por el cual las letras de una palabra son traducidas en sonidos, y aplica reglas de correspondencia fonema-grafema, logrando así identificar la palabra escrita y su significado. Se activan las áreas temporales del hemisferio izquierdo (Porta e Ison, 2011).

En esta fase conecta letras y sonidos, los organiza en sílabas y palabras, los almacena como un conjunto y los lee de memoria (Gregorio et al., 2015). Dicho de otra manera, el niño inicia esta etapa con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema, cuando puede segmentar las palabras en sus correspondientes grafemas y asignarles a su vez el sonido a cada uno, pero además debe entender que los fonemas o sonidos siguen un orden específico en cada palabra y tiene que aprender a unirlos para formar el sonido global de la palabra (Cuetos y Vega, 2010).

Y en la *etapa alfabética avanzada* se incrementa el conocimiento de reglas de correspondencia grafema-fonema. Ante palabras desconocidas o poco frecuentes el niño emplea estrategias de recodificación fonológica mediadas por el procesador fonológico que se localiza en la circunvolución temporal media del hemisferio izquierdo. Frente a palabras medianamente conocidas, algunos grafemas son decodificados fonológicamente y las sílabas, rimas u *onsets* ya familiares para el niño, son decodificados mediante la estrategia de reconocimiento visual ortográfico sublexical mediado por el procesador lexical localizado en la circunvolución temporal postero-superior del hemisferio izquierdo. Frente a palabras familiares utiliza una estrategia de reconocimiento visual avanzada, mediada por el procesador ortográfico (Porta e Ison, 2011).

Es decir que, en esta fase también conocida como ortográfica, el niño puede identificar palabras familiares sin realizar un análisis fonológico ya que identifica rápidamente los morfemas significativos que almacenó en su cerebro (Gregorio et al., 2015). Entonces según el momento de aprendizaje y la clase de palabras que lea puede acceder de dos formas al léxico: cuando adquiere la lectura y escritura o cuando lee palabras desconocidas o nuevas utiliza la ruta subléxica indirecta o

fonológica, ya que lee las palabras por los sonidos, y luego más adelante, cuando automatiza el acceso al léxico o al leer palabras conocidas asocia las palabras directamente con su significado ya que reconoce globalmente la palabra, por lo que emplea la ruta léxica, directa, visual (Cuetos y Vega, 2010).

2.1.2. Comprensión de la lectura

Una vez que el niño aprende a leer palabras, el propósito final de la lectura es la comprensión, que resulta una tarea compleja que depende de procesos cognitivos y lingüísticos. Constituye la habilidad para interpretar una oración o discurso a partir de una información léxica (información semántica a nivel de palabra). Es decir, los procesos de comprensión son las transformaciones que ayudan al niño a extraer significado de lo que lee, mediado por el conocimiento del lenguaje oral, buen nivel de vocabulario y “habilidad para deducir, predecir, y resumir información, así como ser capaz de hacer preguntas durante la lectura” (Gregorio et al., 2015, p.10)

Un modelo útil que explica cómo se desarrolla comprensión lectora es el *Simple View of Reading* o Concepción Simple de la lectura y/o Modelo de la Visión Simple de la lectura (VSL) descrito por primera vez por Gough y Tunmer en 1986 y luego respaldado con datos en un documento de seguimiento de Hoover y Gough en 1990 (Nation, 2019).

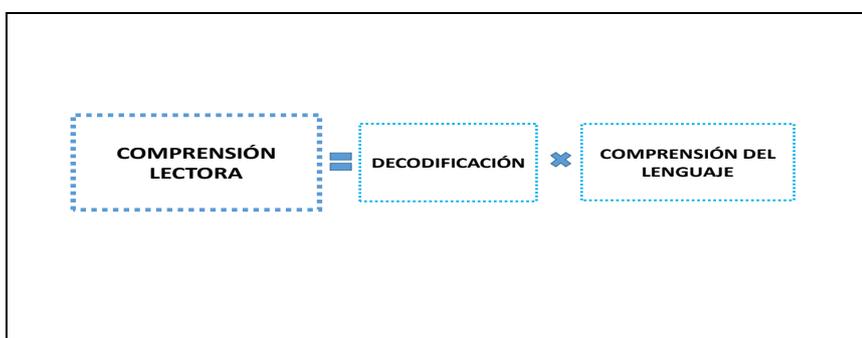
Como se mencionó anteriormente, la comprensión lectora es la destreza para formar la representación mental del significado de un texto escrito y esto a su vez posibilita la incorporación de nuevos conocimientos. El modelo de Visión Simple de la lectura plantea, como se observa en la Figura 12, que el proceso de comprensión lectora se basa en dos habilidades independientes: la *comprensión lingüística o del lenguaje oral* que consiste en la capacidad de emplear el conocimiento lingüístico para derivar significado de discursos y oraciones (como el nivel de vocabulario y conocimiento de reglas morfológicas y sintácticas, procesos del lenguaje oral y escrito tales como el fonológico, gramatical a nivel de la palabra y oración y semántico) y la *fluidez lectora o decodificación* que se basa en la capacidad de reconocer o leer palabras aisladas de forma rápida, fluida, precisa y silenciosa (reconocimiento de las letras, la combinación de sus sonidos y la identificación de palabras, reconocimiento automático y eficaz de las palabras y la entonación apropiada en la lectura) (Catts et al., 2015, Ferroni y Jaichenco, 2020, Vargas, 2020). Es decir, la capacidad de comprender lo leído depende o es el

producto de dos factores: la comprensión del lenguaje oral (lengua hablada) o capacidad de hacer inferencias, comprender estructuras sintácticas, interpretar frases y textos, y la decodificación o habilidad para reconocer las palabras escritas o impresas eficientemente.

La relación entre ambos factores es multiplicativa. Es decir, si un niño no puede descifrar palabras escritas, aunque tenga buena comprensión en el dominio oral, no le resultará fácil comprender el lenguaje escrito y aunque el niño sea capaz de descifrar palabras no garantizará que entienda lo que lee. Esto indica que, si medimos los dos factores de 0 a 1, y uno de los dos es 0 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 sólo tiene una lectura fluida y automática. La comprensión lingüística puede medirse realizando preguntas de comprensión de un texto escuchado, evaluando el vocabulario, habilidades sintácticas y midiendo la capacidad para realizar inferencias y los conocimientos previos del niño; y la decodificación se puede medir por la precisión de reconocimiento de letras, combinación de sonidos y la lectura de palabras y no palabras (Nation, 2019; Ripoll et al., 2014; Tapia, 2016 y 2019).

Figura 12

Visión Simple de la Lectura



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el nivel de desempeño en habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje que presenten los niños se pueden distinguir diferentes tipos de lectores o se puede clasificar a los futuros lectores en función de un sistema derivado de la Visión Simple de la lectura, que distingue 4 categorías o diferentes tipos de lectores o niveles de competencia lectora según los niveles de decodificación y comprensión del lenguaje: a) buenos lectores o sin impedimento son niños que no presentan dificultad alguna ni en decodificación ni en comprensión del lenguaje; b) los niños con déficits específicos en comprensión (*poor comprehenders*) son aquellos que tienen dificultades en la comprensión del lenguaje pero tienen buenas habilidades para decodificar; c) los buenos comprendedores (*specific reading disability*) son niños que tienen pobre decodificación pero con buen nivel de comprensión del lenguaje o disléxicos y d) los niños con doble déficit (*poor readers*) que tienen problemas tanto en decodificación como comprensión del lenguaje (Catts et. al, 1999, 2003, 2006; Tapia, 2016, 2019, Vargas, 2020). En la tabla 2 se pueden observar cada uno de los niveles de competencia lectora con el correspondiente desempeño en las habilidades lingüísticas.

Tabla 2

Nivel de competencia lectora

	Habilidades comprendidas	Tipos de lectores			
		Buenos sin impedimento	Déficit específicos en comprensión	Buenos comprendedores 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.

Fuente: Elaboración propia según Tapia (2016, 2019) y Catts et al., 2006.

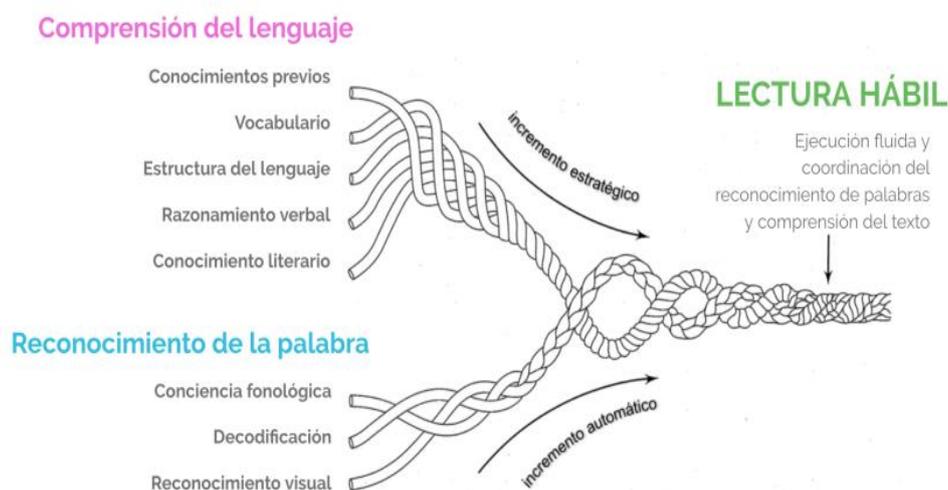
Este modelo brinda una explicación sobre las habilidades que conforman la comprensión lectora y es importante mencionar que, si bien las diferencias tempranas en la lectoescritura permanecen relativamente estables durante el inicio de la educación formal, a medida que avanzan los años las discrepancias entre buenos y pobres lectores aumentan, repercutiendo en la habilidad de comprensión de la lectura. A partir de lo expuesto, el modelo de la Visión Simple de la lectura presenta implicancias teóricas, educativas y diagnósticas para la detección oportuna de las dificultades de la comprensión lectora en niños ya que la clasificación puede aplicarse para identificar niveles de competencia prelectora. En este sentido, en el presente trabajo proponemos evaluar el desempeño de habilidades lingüísticas que tienen precursores identificables antes de que los niños se expongan a la enseñanza formal de la lectura para arribar a la distinción de niveles de competencia prelectora. Desde el punto de vista pedagógico, el modelo también orienta las intervenciones educativas y el diseño de programas de intervención destinados a superar dificultades prelectoras (Florez et al., 2009).

Más adelante, Scarborough (2001) propone un modelo más sofisticado basado en el modelo de la Visión Simple de la lectura denominado *Reading Rope* (modelo de cuerda). En el mismo, los factores principales a pesar de estar diferenciados se entrelazan y retroalimentan en función de variables como el periodo evolutivo o las características ortográficas del idioma.

Este modelo es definido por la autora como una cuerda tejida con muchos hilos que se entrelazan entre sí y permite explicar el aprendizaje inicial de la lectura o metáfora del lazo. Para ser un lector hábil se necesitan dos componentes que se representan por medio de dos cuerdas como se advierte en la figura 13 el reconocimiento de la palabra y la comprensión del lenguaje. A su vez, cada uno de ellos están formados por distintas habilidades que se entrelazan entre sí y la contribución de cada uno varía a lo largo del tiempo (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010; Tapia, 2019).

Figura 13

Modelo de la cuerda



Fuente: Tapia (2019).

En la parte superior encontramos cinco hilos que representan habilidades que se enlazan y crecen en forma conjunta para formar el lazo más grueso comprensión del lenguaje: conocimientos previos del mundo (guiones, hechos, conceptos, etc.), el conocimiento del vocabulario (extensión, precisión, profundidad, etc.), conocimiento de las estructuras propias la expresión lingüística verbal (sintaxis, semántica, pragmática, etc.), el razonamiento verbal (inferencias, metáforas, y otras formas de expresión no literal del significado del lenguaje, etc.) y conocimiento literario o del contexto de la cultura escrita (concepto de lo impreso, géneros, cómo se organiza un libro, diferencia entre ficción y no ficción, escritura formal e informal, etc.). En la parte inferior hay otros tres hilos que se corresponden con las habilidades que se entrelazan y conforman la cuerda más gruesa reconocimiento de palabras o decodificación automatizada: conciencia fonológica (silábica, fonémica, etc.), la decodificación (principio alfabético, la idea de que las letras representan sonidos, el conocimiento de qué letras corresponden a los sonidos) y el reconocimiento visual (de palabras familiares y que se asocian por significado o contexto). Podemos ver que todos estos hilos giran juntos para formar los dos hilos principales del modelo, que se irán tejiendo con la práctica, fortaleciendo y produciendo un incremento estratégico de la comprensión del lenguaje y un crecimiento automático del reconocimiento de palabras, hasta arribar

a una lectura hábil. A su vez, si alguno de los hilos es débil o no está lo suficientemente desarrollado, afectará la resistencia de toda la cuerda o competencia lectora. (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010; Tapia, 2019).

Por otro lado, desde una perspectiva contextual, en el proceso de adquisición de la lectura intervienen habilidades lingüísticas y conocimientos prelectores que, ligados a la maduración neurológica del niño, interactúan con diferentes experiencias ambientales y socioculturales de su entorno. Para desarrollar con eficacia y éxito la enseñanza y aprendizaje de la lectura existe un conjunto de condiciones previas necesarias o prerrequisitos que permiten no solo conocer la secuencia de desarrollo de la adquisición lectora, sino también identificar a los escolares que presenten retrasos o déficits en este desarrollo y que necesitarán una intervención temprana que prevenga futuras dificultades lectoras (Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014; Porta, 2014).

En el mismo sentido, numerosas investigaciones hablan de los términos: alfabetización inicial, temprana o emergente, literalidad emergente y/o preparación escolar temprana, haciendo referencia a las habilidades, competencias y conocimientos que los niños desarrollan antes de comenzar con la alfabetización formal en la educación primaria, es decir que las adquieren previamente, y los preparan y les posibilitan la alfabetización convencional posterior. O sea que antes de iniciar la educación primaria los niños ya poseen nociones de lectura y escritura porque han desarrollado habilidades lingüísticas orales y escritas que se relacionan entre sí y que forman parte de su entorno natural. Previo al inicio de la escolaridad los niños ya están expuestos a información escrita e interactúan con personas que leen y escriben. Entonces la adquisición de la alfabetización es un proceso evolutivo y continuo en el que el niño va practicando diversas habilidades lingüísticas orales, conceptuales, de prelectura y preescritura en su entorno familiar y si las condiciones del medio son pobres en estímulos letrados, el desarrollo de esas habilidades puede debilitarse (Andrés et al., 2010; Arrivillaga et al., 2016; Bravo Valdivieso et al., 2006; Carmiol et al. , 2013; Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014; López Silva et al., 2013; Montealegre y Forero, 2006; Rugerio y Guevara, 2015).

La lectura comienza con el lenguaje, por ello entre los requisitos mencionados, las habilidades lingüísticas cumplen un papel destacado. La decodificación de palabras escritas es el resultado del desarrollo e interacción de un conjunto de habilidades lingüísticas precursoras de dicho proceso que, ya sea

mediante su adquisición espontánea o mediante su instrucción explícita, conducen al incipiente lector a comprender el principio alfabético, identificar las palabras escritas y transferir ambos a la comprensión de aquello que lee (Borzzone et al., 2005; Canales Jara y Porta, 2016; Mancilla, y Lesaux, 2011, 2017; Porta et al., 2018).

2.2. Principales habilidades de alfabetización temprana

La alfabetización temprana hace referencia a las habilidades, conocimientos y actitudes que preceden a las formas convencionales de lectura y escritura, incluyendo la comprensión y el uso de varias dimensiones del lenguaje oral hablado, como la conciencia fonológica y el vocabulario, conocimiento temprano del lenguaje escrito (conocimiento del nombre de las letras y los sonidos), así como las actitudes y experiencias con diversas actividades de alfabetización (Birgisdottir et al., 2020, Vargas, 2020). Dentro de las habilidades consideradas predictoras ¹ de los diferentes niveles de desarrollo que alcanza la lectura desde el nivel preescolar, las más citadas son: la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre y sonido de las letras o conocimiento alfabético, el vocabulario, la comprensión auditiva y la conciencia morfológica (Guardia, 2003; Sellés Nohales, 2006). Otros autores consideran también como prerrequisitos fundamentales para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura el desarrollo de la motricidad, procesos cognitivos y el reconocimiento de nombres escritos (Bravo Valdivieso et al., 2006; Carmiol et al., 2013; López Silva et al., 2013; Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014). A continuación, atendiendo a los objetivos del estudio, nos referiremos exclusivamente a las habilidades lingüísticas.

2.2.1. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica (CF) es la aptitud para analizar y segmentar las palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas y realizar operaciones complejas sobre

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

ellos (Araya, 2019), es decir manipular las unidades fonológicas del lenguaje hablado. Se refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral (Gutiérrez y Díez, 2018; Jiménez, 2009). No constituye una entidad homogénea, sino que evidencia diferentes niveles desde dos perspectivas: desde la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación y desde la dificultad de la tarea (Jiménez y Ortiz 1995).

Desde la primera perspectiva se distinguen tres niveles: la conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica. La conciencia silábica es la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra; la conciencia intrasilábica (conciencia de los onset y rimas) se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset (parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales (por ej., /fl/ en flor) y de rima (formada por la vocal y las consonantes siguientes (por ej., /or/ en flor). A su vez, la rima está compuesta por un núcleo vocálico (por ej., /o/ en flor) y la coda (por ej., /r/ en flor). Por último, la conciencia fonémica es la habilidad para comprender que las palabras habladas están constituidas por fonemas o unidades sonoras discretas, abstractas y manipulables (/f/, /l/, /o/, /r/ en flor).

Desde la segunda perspectiva, se distinguen tareas según las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que requieran: tareas de aislar sílabas y fonemas en palabras (reconocer el primer sonido de una palabra y buscar entre un conjunto de dibujos aquellos cuyos nombres contienen el fonema vocálico emitido por el examinador en posición inicial (por ej., /i/ en dibujo de un indio) y final (por ej., /a/ en dibujo de una pipa); luego buscar aquellos cuyos nombres contienen la sílaba emitida en posición inicial (por ej. /sa/ en dibujo de saco) y final (por ej. /r/ en dibujo de tractor); tareas de identificación (reconocer el sonido o sílaba inicial o final común en distintas palabras y también reconocer si pares de palabras bisílabas o trisilábicas terminan con la misma sílaba; tareas de omisión: excluir en el momento de denominar un dibujo, la sílaba/sonido en posición inicial y final especificados previamente (por ej. decir camisa sin decir el final o sin decir “sa”, es decir “cami”); tareas de categorización o de juicios de comparación: reconocer, en una serie de tres o cuatro palabras, la que comienza o termina con el sonido “extraño o diferente”(ej. palabra que no pertenece: gol, sol, pan); tarea de segmentación silábica o fonémica: analizar una palabra en sus correspondientes sílabas o fonemas (por ej. contar cuántos sonidos tiene sol) y tareas de síntesis: reconocer y pronunciar la palabra que se forma al unir secuencia de sílabas (síntesis silábica),

combinación de secuencia de sílabas y fonemas (síntesis intrasilábica) y secuencia de fonemas (síntesis fonémica).

La CF constituye una habilidad metalingüística porque 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.

Con respecto al desarrollo de la CF se sugiere que 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 adquiere la capacidad para manipular unidades silábicas como por ejemplo, reconocer dos palabras que riman pero recién, más adelante, se adquiere la habilidad para manipular unidades más pequeñas como eliminar sonidos dentro de una palabra (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020). Es decir, que primero los niños pueden detectar sílabas antes que sonidos iniciales y rimas, pueden manipular sonidos iniciales antes que fonemas dentro de unidades de palabras intrasilábicas, y luego pueden detectar palabras que suenan parecidas y diferentes antes de que puedan manipular los sonidos dentro de las palabras. Generalmente pueden mezclar la información fonológica antes de que puedan segmentar información fonológica de la misma complejidad lingüística (Anthony y Francis, 2005).

En el mismo sentido, la eficiencia de este mecanismo en el desarrollo lector genera estrategias facilitadoras que influyen en el normal desarrollo de las habilidades prelectoras y de adquisición de la lectoescritura (Sastre Gómez et al., 2017). Asimismo, su dominio mejora el conocimiento del principio alfabético, permite la decodificación lectora y se relaciona con la fluidez y comprensión lectora (Araya, 2019; Bravo Valdivieso et al., 2006; Guardia, 2003). Un estudio que tuvo como objetivo esclarecer semejanzas y diferencias en los predictores tempranos de lectura y matemáticas en primer y cuarto grado realizado en 110 niños islandeses de 4 años reveló que la CF predijo las habilidades básicas de lectura adquirida en los grados más avanzados (Birgisdottir et al., 2020).

La CF es la variable con mayor fuerza predictiva de la lectura inicial ya que es la que mejor explica los procesos de adquisición lectora. Constituye el principal precursor del nivel lector, considerando que el nivel que presente un niño durante los estadios iniciales del proceso de alfabetización (nivel inicial y primer semestre de primer grado) indicará el tipo de aprendizaje que alcanzará durante los años

subsiguientes de la educación primaria (segundo semestre de primer grado, segundo y tercer grado) (Porta y Difabio, 2009).

En este sentido, existe evidencia en estudios longitudinales y trabajos de intervención pedagógica en CF que indican que es uno de los predictores más importantes del aprendizaje de la lectura debido a que muestran que niños con buen desempeño en la manipulación de sílabas o fonemas de las palabras logran con mayor rapidez el aprendizaje de la lectura, mientras que un déficit en esta habilidad genera diferencias importantes entre buenos y malos lectores (Ver estudio de metaanálisis de Ehri, 2001).

A su vez, el entrenamiento en habilidades de CF según estudios que evalúan su efecto de programas de intervención, muestran que proporciona avances ante dificultades en el proceso de adquisición, mejora el conocimiento del nombre y sonido de las letras, facilita la decodificación, fluidez y genera efectos positivos y significativos no solo en la lectura sino también en comprensión lectora y la escritura (Araya, 2019; Bravo Valdivieso et al., 2006; Caravolas et al., 2019; Gutiérrez et al., 2020; Guardia, 2003; Míguez Álvarez, 2018; Porta, Ramírez y Dickinson, 2021).

2.2.2. Conocimiento del nombre y sonido de las letras

El conocimiento alfabético se considera uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector (Caravolas et al. 2012) y uno de los principales predictores de la adquisición de la lectura y la escritura, ya que al involucrar ambas habilidades mecanismos de procesamiento similares, también las habilidades asociadas al aprendizaje lector constituyen predictores del conocimiento de letras. Este aprendizaje resulta relativamente simple al finalizar el nivel inicial escolar en la mayoría de los sujetos, pero existe evidencia sobre niños que presentan dificultades lectoras porque conocen menos letras que sus pares (Diuk y Ferroni, 2014). La adquisición del sistema alfabético implica conocimiento fonético y dominio de conversión grafema-fonema (Rabazo Méndez et al., 2016). A su vez, existe 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. Es decir, que su rol predictor del conocimiento del nombre y sonido de las letras radica en que permite a los niños tener sus primeros acercamientos al conocimiento y manejo del código alfabético. La transformación de las unidades escritas en unidades

sonoras favorece la adquisición y desarrollo de las habilidades de sensibilidad fonológica (Guardia, 2003; Sellés Nohales, 2006).

Bravo Valdivieso et al. (2001), hallaron que los niños que conocían al menos 5 letras del alfabeto al ingresar al primer curso mostraron un nivel lector superior al resto de sus compañeros. En una investigación longitudinal que evaluó al principio, a la mitad y al final del jardín de infantes en 120 niños griegos, el desarrollo del conocimiento de los sonidos y nombres de las letras, su relación entre sí y con habilidades de CF se observó que los niños sabían más sonidos de letras que nombres de letras en casi todos los casos y que la CF se asoció directamente con el conocimiento posterior del sonido de la letra y el nombre de la letra (Manolitsis y Tafa, 2011). En un estudio realizado por Dickinson et al. (2019) en 489 niños de hogares de bajos ingresos de preescolar, jardín de infantes y primer grado, el conocimiento temprano de letras y palabras predijo el conocimiento posterior de letras y palabras, la lectura y decodificación en primer grado.

Otro trabajo realizado en 110 niños islandeses de 4 años cuyo objetivo fue dilucidar posibles similitudes y diferencias en los predictores tempranos de lectura y matemática en primer y cuarto grado, reveló que las habilidades básicas de lectura adquiridas dependen de construcciones específicas de la alfabetización escolar incluida el conocimiento de letras (Birgisdottir et al., 2020). Asimismo, existe evidencia sobre resultados más efectivos de programas de estimulación de la CF sobre la lectura si se combinan con la enseñanza del conocimiento del nombre y sonido de las letras (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Porta et al., 2021).

2.2.3. Conocimiento del Vocabulario

El vocabulario se relaciona con la extensión y diversidad léxica y está en constante crecimiento. Progresa de manera lenta y graduada en edades tempranas, aumenta rápidamente con la adquisición de palabras nuevas, y presenta diferencias en su adquisición asociadas a las oportunidades del contexto y al lenguaje característico utilizado dentro del mismo (Cáceres et al., 2018, Rosemberg et al., 2011). El conocimiento del vocabulario es el predictor más importante de la lectura y del éxito académico (National Early Literacy Panel, 2008). La pobreza de vocabulario asociada a las dificultades en el reconocimiento de palabras abstractas, largas o poco frecuentes traerá como consecuencia un déficit en la lectura

comprensiva (Suárez et al., 2010), por lo que un vocabulario rico le permitirá al niño tener más recursos para la posterior comprensión de textos escritos (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010).

Se ha demostrado que un amplio desarrollo del vocabulario facilita la decodificación de palabras (Al Otaiba et al., 2012; Skebo et al., 2013) y la comprensión lectora (Cain, 2016; Quinn et al., 2015). Desde cuarto grado en adelante los niños atraviesan una etapa de transición en la que dejan de aprender a leer por leer para aprender y el vocabulario juega un papel importante para la comprensión lectora (Chall, 1983). Sin embargo, es crítico detectar dificultades en la adquisición del vocabulario 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; Duff et al., 2015; Stanovich, 1986). Estos resultados sugieren que cuantas más palabras conozca el niño, más fácil le resultará aprender nuevas palabras y que cuantas menos palabras conozca más difícil le resultará adquirir nuevos significados. Esto podría explicar por qué niños que comienzan el Jardín de Infantes con un desarrollo mínimo del vocabulario aprenden el 32% menos de raíces de palabras que sus pares durante la escuela primaria (Biemiller, 2005).

Es decir, que el progreso del vocabulario receptivo se corresponde con la comprensión lectora tanto en años escolares como en la educación superior, por lo que estudiar el vocabulario receptivo de los niños que aún no ingresan a primer año de la primaria permite reconocer posibles dificultades del componente semántico del lenguaje (Cáceres et al., 2018). El impacto del vocabulario en la comprensión se da a nivel de la palabra individual y a nivel de comprensión de oraciones y párrafos, y es lo que permite al lector relacionar ideas, integrar conocimientos previos con los del texto, favorecer la cohesión textual y realizar inferencias (Pezoa y Orellana, 2021). Entonces, cuanto mayor sea el desarrollo del vocabulario de un niño, éste presentará mejores habilidades de comprensión lectora, en tanto que si el desarrollo léxico es escaso o presenta un bajo conocimiento de palabras poco frecuentes, interferirá en la comprensión de un texto y en el rendimiento logrado en años posteriores (Cáceres et al., 2020; Cáceres, et al., 2018; Flórez Romero y Arias Velandia, 2010). En un estudio cuyo propósito fue examinar las relaciones causales entre los diferentes subsistemas lingüísticos y diferentes medidas de rendimiento de lectura en 279 niños de segundo a tercer año con dificultades de lectura, los análisis de modelos de ecuaciones estructurales indicaron que el conocimiento no

solo de vocabulario receptivo sino también del expresivo estaba relacionado con las habilidades previas a la lectura (Wise et al., 2007).

En el mismo sentido, el vocabulario influye en el desarrollo de las habilidades asociadas a la lectura y la escritura en los primeros años de la primaria, como la calidad de las representaciones fonológicas en edades tempranas, o sea, un mayor tamaño de vocabulario se relacionaría con representaciones fonológicas más precisas de las palabras que se asociaría a un mejor desempeño en las pruebas de sensibilidad fonológica (Rosemberg et. al 2011). En un estudio realizado en niños de 4 años de distinto sector social de procedencia, en los que se evaluó vocabulario receptivo y expresivo, representaciones fonológicas y reconocimiento de rima y sílaba inicial, se obtuvo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en todas las tareas excepto la identificación de rimas, y el análisis de regresión mostró un patrón similar entre grupos: el vocabulario receptivo predijo el reconocimiento de sílabas (Diuk et al., 2010). Una investigación realizada en Argentina en niños de 4 años pertenecientes a distintos grupos socioculturales demostró diferencias en la cantidad, variedad y calidad del vocabulario que escuchan, y en la cantidad y variedad del léxico empleado por lo niños en las interacciones (Rosemberg y Stein, 2016).

Numerosos niños de bajo NSE ingresan a Jardín de Infantes conociendo un menor número significativo de palabras que sus pares (Beck et al., 2013; Biemiller, 2012; Hart y Risley, 1995; 2003), debida a una exposición limitada a experiencias ricas en el uso del lenguaje oral. Un estudio desarrollado por Hart y Risley (2003) demostró que preescolares de bajo NSE están expuestos a 30 millones menos de palabras que niños de NSE medio y alto. Diferencias similares han sido encontradas en preescolares de 5 países latinoamericanos (Schady, 2012; Schady et al., 2015). En una investigación realizada en 489 niños predominantemente afroamericanos de hogares de bajos ingresos de jardín de infantes y primer grado, se encontró que el vocabulario juega un papel importante en la transmisión de los efectos del lenguaje temprano y que es la habilidad del lenguaje que más se asocia con la lectura temprana (Dickinson et. al 2019). En otro estudio longitudinal realizado en 198 niños argentinos, los análisis de regresión múltiple mostraron que la amplitud y diversidad del vocabulario que los niños adquieren antes de la educación formal, en el jardín de infantes, predice el vocabulario que poseen al finalizar primer grado (Rosemberg et al., 2016).

Si bien se ha observado la existencia de diferencias en el nivel de vocabulario en escolares provenientes de distintos entornos socioeconómicos, la importancia de promover el aprendizaje del vocabulario está contemplada en la mayoría de los programas de alfabetización temprana que se implementan para reducir el fracaso en la lectoescritura. Una investigación que ejecutó un programa de promoción de desarrollo lingüístico y cognitivo en niños argentinos de 5 años en dos modalidades como acciones de alfabetización familiar en el hogar y acciones en el jardín de infantes, en las que se incluyó vocabulario receptivo, entre otras, obtuvo como resultado mayor incremento en dicha habilidad con las acciones realizadas en el hogar y mayor aumento en comparación en relación al observado en el grupo control (Rosemberg et al., 2011).

Por ende, estimular el vocabulario en la etapa preescolar a través de la enseñanza intensiva, sistemática y explícita puede equiparar las condiciones de acceso a la adquisición temprana y pertinente del proceso de lectura de sujetos que provienen de hogares empobrecidos jugando un rol compensatorio para promover dicha habilidad y superar las diferencias (Cáceres et. al 2018; Pezoa y Orellana, 2021; Porta y Ramírez, 2019). De allí la importancia de la detección temprana en las diferencias del desarrollo del vocabulario.

2.2.4. Conciencia morfológica

La conciencia morfológica es una habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre la formación de las palabras y sus reglas, así como manipular las estructuras morfológicas que la componen (Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016). Es decir, que se refiere al conocimiento sobre la composición interna de las palabras o formación morfológica de las mismas que permite manipular morfemas para entender o crear palabras (Lázaro et al., 2021). Los tipos de conciencia morfológica son: la conciencia derivativa que es la capacidad de conocer y manejar los sufijos y prefijos que se agregan para formar nuevas palabras, es decir que proveen información sintáctica y semántica; la conciencia flexiva que consiste en entender los morfemas género, número, persona y desinencias verbales, o sea es la realización de la sintaxis a nivel de la palabra ,y por último la conciencia de compuestos es la capacidad de ser consciente cómo se combinan dos o más palabras o raíces para formar una palabra compuesta y cómo se puede modificar su significado al formar una palabra nueva (Lázaro et al., 2021; Míguez, 2018).

A medida que avanza el aprendizaje del lenguaje escrito en educación primaria e incluso secundaria se va desarrollando la conciencia morfológica y por lo tanto está relacionada con el resto de las habilidades metalingüísticas y con el buen aprendizaje de la lectura, la escritura y la comprensión lectora. Por lo tanto, los análisis morfológicos que realizan los estudiantes en el jardín pueden influir en el nivel de lectura en los dos primeros años de la primaria, donde se aumentan los conocimientos sobre las flexiones y empiezan a utilizarse formas derivadas en la escritura, permitiendo así diferenciar entre buenos y malos lectores en relación con la conciencia morfológica (Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016). Un estudio que indaga la relación entre conciencia morfológica y destreza lectora en niños hispanohablantes de tercero y cuarto grado de primaria encontró correlaciones significativas con la comprensión lectora que avala la relevancia de esta variable en la comprensión de textos, y a su vez que existe correlación con el nivel de vocabulario demostrando su naturaleza léxica (Lázaro et. al 2021). Una investigación cuantitativa observacional analítica correlacional y transversal en 36 niños de cuarto básico de educación regular afirma la relación existente entre las habilidades metamorfológicas y la comprensión lectora (Vega et al., 2017).

Además de adquirir vocabulario a través de una intervención sistemática y directa, los niños necesitan aprender nuevas palabras de manera efectiva e independiente. Esto puede lograrse a través de la conciencia morfológica (Nagy, 2007; Ramírez et al., 2013). Aunque existe una fuerte relación entre la conciencia morfológica y fonológica (Carlise y Nomanbhoy, 1993; Cunningham y Carroll, 2015; Law y Ghesquière, 2017) y con el vocabulario (Berninger et al., 2010; Míguez, 2018; Ramírez et al., 2013), también se ha observado en diferentes idiomas que la conciencia morfológica contribuye de manera independiente con la adquisición de la lectura (Apel y Lawrence, 2011; Casalis y Colé, 2009; Deacon y Kirby, 2004).

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

2.2.5. Comprensión auditiva

Consiste en la habilidad de entender significados a partir de material presentado oralmente, es decir interpretar lo que quiere decir quién emite un texto. (López Silva et. al 2013). Al no requerir decodificación la mejor manera de evaluar la comprensión textual en preescolares es a través de la comprensión auditiva. La evaluación de la comprensión auditiva es la herramienta de elección para evaluar la comprensión textual en preescolares (Strasser et al., 2010). Se ha demostrado la relación existente entre lectura y comprensión auditiva como medida de comprensión lingüística general (Protopapas, et al., 2012) y que dicha relación se incrementa durante la escolaridad (Verhoeven y Leeuwe, 2008).

Para lenguas transparentes, como es el caso del español, la comprensión auditiva es el mayor predictor de la comprensión lectora (Florit y Cain, 2011). En un estudio desarrollado por Wolf et al., (2019) en escolares de segundo y tercer grado dirigido a analizar si la comprensión auditiva y la comprensión lectora son habilidades cuyos componentes son independientes o compartidos se observó que la comprensión auditiva explicó el 40% de la varianza en la comprensión lectora y que el vocabulario y la fluidez en la lectura de palabras contribuyen tanto con la comprensión auditiva como con la comprensión lectora.

En un estudio descriptivo cuantitativo transversal cuyo objetivo fue revisar las habilidades prelectoras de niños de preescolar, los resultados en las pruebas de comprensión auditiva y conceptos básicos de relación mostraron puntajes cercanos a su edad cronológica y en las demás habilidades prelectoras como conciencia fonológica y nominación de letras, entre otras, las puntuaciones estaban por debajo del nivel esperado para la edad, evidenciando que son estas últimas las más relacionadas con la demanda necesaria para aprender conocimientos formales como la lectura convencional (López Silva et. al 2013). Los autores atribuyen tales diferencias al impacto del contexto escolar, socioeconómico y socio-demográfico. En una investigación cuyo propósito fue examinar las relaciones causales entre diferentes subsistemas lingüísticos y diferentes medidas de rendimiento de lectura en 279 niños de segundo a tercer año con dificultades lectoras, los análisis de modelos de ecuaciones estructurales indicaron que las habilidades de comprensión auditiva junto y el vocabulario expresivo se relacionan en forma independiente con las habilidades de identificación de palabras (Wise et. al 2007).

Por su parte, Flórez et al. (2009), compararon la eficacia de tres diferentes prácticas pedagógicas para promover el alfabetismo inicial en niños de 4 años a 4 años y 9 meses, midieron las habilidades de comprensión auditiva, vocabulario, conciencia fonológica y conocimiento del nombre de las letras, entre otras, al inicio y al final del programa de intervención y seis meses después de finalizado el programa. Los autores encontraron puntajes más altos en áreas relacionadas con el alfabetismo emergente en el grupo que tuvo 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 evidencia que respalda, según un análisis factorial que, si bien ambos cargan en dos factores separados, se encuentran altamente correlacionados en todos los grados, demostrando la importancia de la identificación e intervención temprana (Catts et al., 2017).

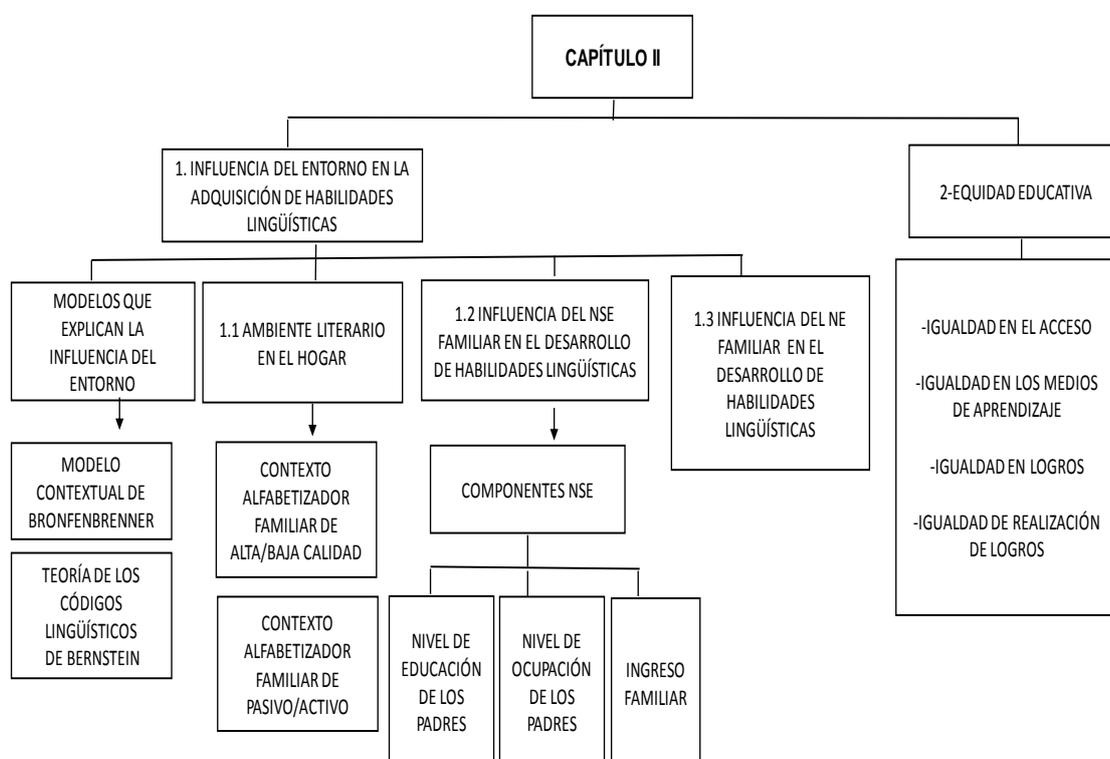
Una estrategia para superar las brechas entre niños con puntuaciones en comprensión auditiva por debajo de lo esperable para su edad debidas a factores contextuales socio económicos y sociodemográficos, es implementar programas de prevención y de entrenamiento de dicha habilidad desde edades tempranas y al inicio de la educación formal (López Silva et. al 2013).

Luego de explicar cuáles son las estrategias de reconocimiento de palabras escritas, los modelos de comprensión lectora y sus principales predictores, es necesario destacar la importancia de ofrecer a los niños oportunidades para consolidar el aprendizaje temprano de los predictores de lectura convencional, evitando que pierdan oportunidades de aprendizaje que creen un patrón débil de vinculación entre las distintas habilidades necesarias para la lectura. Por lo tanto, es imprescindible que los niños accedan al conocimiento de la lengua escrita en condiciones de equidad. Para garantizar la misma, es necesario intervenir en forma oportuna en el fortalecimiento de las habilidades y condiciones para el aprendizaje alfabético inicial antes de que el cerebro cierre sus períodos críticos de maduración (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010). Esto hace referencia al término neuroplasticidad o maleabilidad del cerebro. El cerebro se va adaptando al ambiente, pudiendo establecer nuevas conexiones y funciones. Existe un período de sobreproducción de conexiones seguido de una fase en donde las conexiones sinápticas más activas se fortalecen, mientras que las menos activas se debilitan y desaparecen. Esto es, existen durante la infancia periodos críticos para el desarrollo de diferentes capacidades, de modo que las experiencias tempranas influyen tanto en su adquisición como evolución. Así pues, si las experiencias son

desfavorables o pobres en experiencias lingüísticas y literarias repercuten en forma deficitaria en el desarrollo del niño/a y en la adquisición de los aprendizajes tales como el de la lectura (Marder y Borzone, 2016).

En consecuencia, en el próximo capítulo se abordarán los factores ambientales que influyen en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños y la importancia de atenuar el efecto de factores contextuales adversos para favorecer la equidad educativa.

ESQUEMA DEL CAPÍTULO HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y FACTORES AMBIENTALES



CAPÍTULO II

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y FACTORES AMBIENTALES

En relación con el proceso de aprendizaje inicial de la lectura los enfoques interaccionistas reconocen que los niños aprenden a través de la interacción con otras personas que ya poseen conocimientos previos de la lectura o alfabetización temprana. A su vez, las investigaciones que estudian este proceso distinguen entre variables dependientes aquellas habilidades lingüísticas y elementos cognoscitivos propios del niño y variables independientes socioambientales, es decir el tipo y características de comunidad en la que está inmerso el niño y las formas de interacción que allí acontecen con adultos y pares (Porta e Ison, 2011). Aprender a leer y a escribir supone procesos perceptivos y cerebrales que se inician desde su nacimiento, progresan con mayor o menor facilidad según las estrategias psicopedagógicas que reciba y de acuerdo con las condiciones que tenga en su ambiente familiar y sociocultural (Bravo Valdivieso, 2016).

Así pues, el tipo de experiencias con las que llegan los niños y las niñas a la educación primaria influye en los requisitos necesarios para que el aprendizaje de la lectura acontezca en forma eficiente, obteniendo logros iniciales más altos que los de sus pares aquellos niños y niñas con antecedentes sociofamiliares ricos en experiencias significativas de alfabetismo (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010).

En este capítulo se desarrollarán los factores ambientales que influyen en el desempeño de habilidades lingüísticas del niño tales como el ambiente literario del hogar, el nivel socioeconómico familiar (NSE) y el nivel educativo (NE) de los padres. Luego, se abordarán aspectos relacionados a la equidad educativa haciendo referencia a la necesidad de disminuir las diferencias existentes en las trayectorias escolares en niños provenientes de sectores vulnerables.

1. Influencia del entorno en la adquisición de habilidades lingüísticas

El niño desde temprana edad, adquiere el lenguaje a través de las interacciones sociales estructuradas por el adulto con el que interactúa lingüísticamente por turnos, según la atención y actividades conjuntas, basadas en

sus intereses, motivaciones y creando un clima positivo para optimizar la evolución lingüística. Este entrenamiento tiene lugar en las rutinas cotidianas del seno familiar mediante actividades educativas implícitas que contribuyen al proceso de adquisición y transmisión del lenguaje. Asimismo, cobra importancia dentro de las características del contexto familiar, el adulto con su capacidad de actuar contingentemente, esto es, de manera ajustada al comportamiento del niño, variando la calidad y cantidad de input que dirige al mismo y que repercutirá en el desarrollo del lenguaje (Peña, 1994).

Para comprender la influencia de factores del contexto familiar tales como NSE y NE en las habilidades cognitivas y lingüísticas que desarrolla el niño previo al inicio de la escolaridad y al proceso de aprendizaje de la lectura, el modelo contextual de Bronfenbrenner (1995)- representado en la Figura 14- ofrece el marco apropiado. El mismo sostiene que el niño en desarrollo se encuentra rodeado de una serie de sistemas complejos que interactúan entre sí: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

En el microsistema se distinguen factores internos y externos. Los primeros constituyen el ontosistema y aluden tanto a los elementos cognoscitivos y biológicos del individuo como a los mecanismos neurológicos intervinientes que, durante el desarrollo infantil, cambian e interactúan. Los segundos están representados por la familia y las personas del ambiente inmediato del niño como padres, hermanos y también individuos del jardín maternal, en el caso de que el niño asista a uno. Por lo tanto, los factores externos hacen referencia a la estructura social próxima en la que el niño o niña inicia su proceso de socialización. Cabe destacar al respecto, en el marco de este sistema, la importancia del nivel educativo de los padres y del ambiente literario familiar en la adquisición y desarrollo del lenguaje y de la lectura (Porta e Ison, 2011)

Asimismo, la conexión entre los microsistemas permite crear el mesosistema o estructura social más amplia que rodea al niño donde se inician los procesos de socialización secundaria. Los sucesos que allí acontecen pueden influir en el microsistema y viceversa. Se incluyen aquí las instituciones como el jardín y/o la escuela, el currículum, las diferentes acciones pedagógicas para la enseñanza del reconocimiento de las palabras escritas, las creencias pedagógicas del docente, la forma de interacción verbal con los alumnos, el ambiente literario áulico o la manera de organizar el entorno en el aula. Todas estas variables a su vez interactúan con las estrategias cognitivas propias del niño. También se encuentran

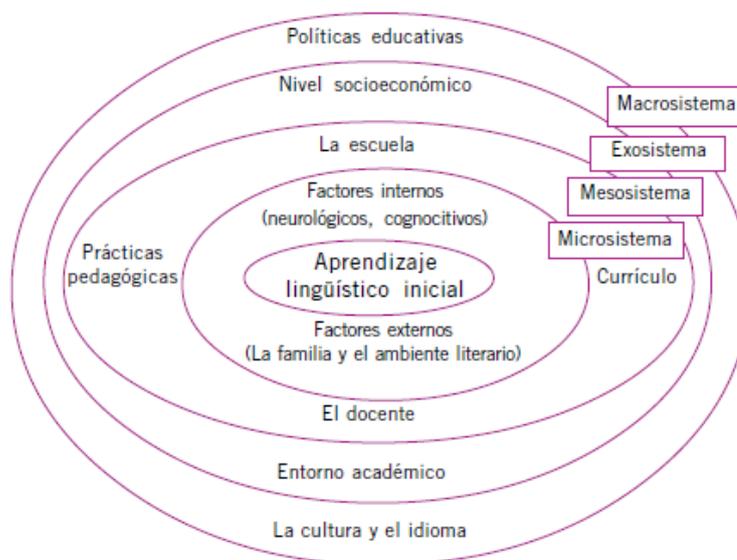
inmersos aquí, instituciones como el municipio, el hospital y los centros de salud (Porta, 2008).

Por su parte, el exosistema constituye los factores que tienen influencia secundaria en el desarrollo del niño como el NSE familiar y el tipo de población a la que pertenece, ya que tiene efecto sobre el nivel académico del contexto donde el niño aprende inicialmente habilidades lingüísticas y de lectura.

Finalmente, el macrosistema, es el contexto ambiental más amplio, en el cual el microsistema, el mesosistema y el exosistema están inmersos. Incluye las variables tales como el tipo de alfabetización desarrollado por las diferentes culturas, el sistema de escritura, los diferentes géneros literarios empleados y la transparencia del idioma en su aspecto acústico fonético. El idioma español, por ejemplo, facilita el aprendizaje del principio alfabético y el aprendizaje inicial de la lectura debido a que es sencillo identificar y diferenciar un sonido de otro durante el habla y a que cada fonema tiene correspondencia unívoca con cada grafema. Además, se encuentran los tipos de políticas sociales y educativas referidas al desarrollo del proceso de alfabetización que son implementados en el ámbito escolar para la enseñanza de la lectura (Porta e Ison, 2011; Porta, 2008).

Figura 14

Modelo contextual de Bronfenbrenner



Fuente: Porta e Ison (2011)

En el mismo sentido, las diferentes formas de relaciones sociales pueden generar distintos sistemas de lenguaje o códigos lingüísticos. Cuando el niño aprende lenguaje “aprende códigos específicos que regulan sus actos verbales, aprende los requisitos de su estructura social. La experiencia del niño se transforma por el aprendizaje, el cual proviene de sus propios actos del lenguaje” (Bernstein, 1989, p.131). Además, se desarrollan distintos códigos de acuerdo al sector de procedencia familiar. Cuando el niño adquiere el código en su entorno familiar identifica los significados importantes, los selecciona, combina y organiza en un contexto determinado a través del lenguaje (componente lingüístico o verbal donde el significado del mensaje es mediado por las palabras), y del acento, tono y ritmo de las palabras, de diferentes gestos, elementos físicos y cambios faciales (componente para-lingüístico o extra-verbal). Durante los primeros años de vida las diversas maneras de utilización del lenguaje a las que están expuestos los niños y niñas afectan su experiencia escolar posterior evidenciándose disparidad entre niños de sectores medio y sectores vulnerables. Se distingue en sus aspectos sintácticos, gramaticales y semánticos, entre código lingüístico elaborado que emplean las familias de clase media y código restringido utilizado por la clase trabajadora o de clase baja (Bernstein citado por Tedesco, 1991).

El desarrollo lingüístico de los niños de clase media conlleva la adquisición de un código elaborado en el que los significados de las palabras se individualizan y se pueden adecuar a situaciones particulares. Los niños presentan facilidad para generalizar y expresar ideas abstractas. Las intenciones del que habla son elaboradas con significados, son explícitas y específicas, se realiza la selección entre una amplia gama de opciones posibles representativas del discurso, organizadas de modo flexible que le permite al niño aprender las relaciones causa efecto. Todo ello se ve reflejado luego en el ámbito escolar en la facilidad para entender las explicaciones y descripciones del docente.

Por el contrario, el tipo de discurso de los niños que crecen en familias de clase baja contiene supuestos no explicitados, los valores y las normas se dan por sentados sin expresarse en el lenguaje, se socializa de forma directa, se orienta a normas de grupo, la organización sintáctica procede de una gama restringida y se caracteriza por su simplificación y rigidez. Es decir, se advierte el uso de un vocabulario reducido ya que las intenciones del que habla son no elaboradas verbalmente en términos relativos, esto es no están definidas en términos de vocabulario o léxico. La comunicación del lenguaje del código restringido es más adecuada para experiencias prácticas que para la discusión de ideas o relaciones

más abstractas. El niño en su casa recibe respuestas limitadas a cuestiones que plantea en su hogar, está menos informado y con menos curiosidad sobre el mundo en general.

Por lo tanto, el niño que se comunica con código restringido aprende a responder sólo a órdenes tajantes y esto se reflejará más tarde en la etapa escolar sobre las recepciones de las explicaciones, descripciones y enseñanzas de fenómenos en los que existen relaciones de causas y efecto. Le resultará desconocido entonces, el lenguaje utilizado por el docente y los contenidos educativos, por las diferencias relacionadas a las formas de uso del lenguaje a las que él está acostumbrado y no le será fácil responder al lenguaje no emocional y abstracto utilizado en los primeros niveles de aprendizaje. También le será difícil poder captar divergencias conceptuales que supongan realizar generalizaciones y abstracciones. Debido a las diferencias culturales y de identidad social el ritmo de aprendizaje es más lento, obtienen bajo índice de logro en test verbales, presentan dificultades para comprender conceptos abstractos y muestran retrasos en el área del lenguaje. Es decir, pueden presentar un retraso inducido, transmitidos por procesos lingüísticos, proveniente de las limitaciones del código restringido. Pero una vez que se le da la oportunidad de aprender el código lingüístico escolar logra un desempeño similar al de sus compañeros de clase media porque ya domina ambos códigos (Tedesco, 1991).

En conclusión, los niños que adquieren códigos de habla elaborados tienen facilidad para llevar adelante las exigencias de la educación formal en comparación a aquellos niños que adquieren códigos restringidos y a quienes les resulta más difícil adaptarse al entorno escolar. Según Briones (1992) a los códigos lingüísticos se los asocia a niveles de identidad cultural y se relacionan con la primera y segunda socialización del niño. El autor explica que la primera socialización se produce en el ámbito familiar, donde se aprende el código lingüístico característico a su clase social. La segunda socialización se efectúa en el ámbito escolar, impuesto por el poder social y que será desconocido para niños de clase baja por la mayoría de las palabras y significaciones que se encuentran en el contenido de los textos escolares.

Dicho de otra manera, en escolares de bajo NSE se advierte una discordancia entre el lenguaje de su primera socialización y aquel con el cual se le intenta enseñar. Esto no será así para los niños de sectores más favorecidos porque la segunda socialización estará en concordancia con la cultura lingüística

aprendida en su hogar. Se intenta explicar así las dificultades a las que está expuesto el niño que proviene de sectores menos favorecidos con respecto a las barreras del lenguaje sumadas a las de aprendizaje de determinados contenidos conceptuales que llevan al fracaso escolar. Por lo tanto, las dificultades que experimentan los niños de sectores vulnerables están asociadas al desajuste entre: los patrones de uso del lenguaje y la forma en que aprenden los niños en su comunidad y los que espera y demanda la escuela (Diuk y Ferroni, 2012).

Investigaciones que estudian la relación entre los contextos de crianza y el contexto escolar señalan que existe una interrupción entre los aprendizajes y estilos de enseñanza que se adquieren en el hogar con la variedad de conocimientos, formas de interactuar, creencias, valores, usos del lenguaje y los aprendizajes fomentados en el ámbito escolar. Hecho que resulta poco motivador para el crecimiento de aprendizajes efectivos (Amado, 2013). Por lo expuesto, en el presente estudio nos interesa describir en particular, el ambiente literario del hogar, el nivel educativo y el nivel socioeconómico parental.

1.1. *Ambiente literario en el hogar*

Los niños adquieren las competencias lingüísticas iniciales antes del ingreso escolar y varios factores ambientales, entre ellos el entorno de alfabetización en el hogar, influyen en el desarrollo de precursores específicos de la lectura y ortografía y en la variabilidad del rendimiento cognitivo (Niklas y Schneider, 2013).

El hogar es el primer ambiente de aprendizaje en que tiene lugar la adquisición lingüística y tiene un valor potencial en su desarrollo, ya que los adultos de apego que son próximos afectivamente como padres, hermanos mayores y abuelos ocupan su tiempo en la realización de actividades compartidas, como la lectura conjunta de cuentos, para que el niño aprenda acerca de los objetos que lo rodean. Estas actividades motivan la adquisición del léxico, el afianzamiento de estructuras narrativas y el aprendizaje de la lectoescritura (e.g. Clemente y Codes, 1998; Larraín et al., 2012).

El ambiente literario en el hogar o contexto alfabetizador familiar hace referencia al conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño durante los años preescolares; el contacto con eventos de lectura y escritura como la disponibilidad de materiales escritos en diferentes formatos y soportes; las

interacciones específicas con adultos del entorno que desarrollan conocimientos sobre lo impreso y sobre la funcionalidad y uso del lenguaje escrito; el tiempo y grado de compromiso que destinan a lecturas conjuntas que favorecen la adquisición y el perfeccionamiento de las habilidades prelectoras (Andrés et al., 2010).

Un entorno de alfabetización del hogar de alta calidad implica componentes de alfabetización formal (actividades como la enseñanza sobre los sonidos de las letras y la letra impresa, rimas y juego de palabras) e informal (la lectura compartida, la conversación detallada y frecuente con los padres, las visitas a bibliotecas y museos) que promueven las habilidades tempranas de alfabetización necesarias para una lectura temprana exitosa y una posterior comprensión lectora. Esto es así ya que las actividades formales están relacionadas con las habilidades fonológicas y de decodificación y las informales con las de vocabulario y lenguaje oral, que implican el modelo de la visión simple de la lectura (Buckingham et al., 2013, 2014).

Del mismo modo, se utiliza el término contexto alfabetizador hogareño para aludir a las características y prácticas específicas de las familias de estratos bajos que pueden afectar el éxito escolar de los niños, como por ejemplo, la frecuencia de lectura al niño, edad en que comenzaron a leerle, cantidad de minutos que le leyeron durante el día, cantidad de libros que hay en la casa, frecuencia con la que el niño pide que le lean, frecuencia con que el niño mira libros solo, frecuencia de visitas a librerías y bibliotecas, hábitos de lectura de los propios cuidadores y el monto de placer que estos últimos obtienen de dicha actividad.

A su vez, es posible distinguir el contexto alfabetizador pasivo del contexto alfabetizador activo. El primero abarca los recursos del hogar y las actividades que incluyen el uso del lenguaje escrito por parte de los adultos del entorno que les permiten a los niños observar a sus progenitores en actividades cotidianas de lectura y escritura. El contexto alfabetizador activo comprende los esfuerzos parentales que comprometen directamente al niño en actividades que promueven la alfabetización o el desarrollo del lenguaje como la lectura compartida de libros infantiles, las tareas de dibujo o escritura conjunta y los esfuerzos de instrucción directa (Piacente et al., 2006).

En el mismo sentido, estudios longitudinales muestran que el entorno de alfabetización en el hogar, tanto activo como pasivo, predice significativamente las competencias lingüísticas tempranas, el lenguaje comprensivo y expresivo y las

competencias lectoras posteriores (Niklas y Schneider, 2013). Un estudio reciente realizado en niños argentinos de 1 a 3 años constató que la lectura compartida entre padres e hijos estimula el desarrollo del lenguaje (Tabullo y Gago, 2021).

El análisis del entorno en el que el niño participa de eventos de escritura en el medio familiar involucra la exposición a distintos tipos de textos y a información que brinda el adulto. Desde edades tempranas, alrededor de los tres años o antes, si se lo anima a que esté atento a la escritura que lo rodea como un conjunto de signos que provee información le permitirá entender que la escritura tiene significado. Se ha constatado que las situaciones de enseñanza en el hogar influyen firmemente en el conocimiento de las letras con las que ingresan los niños en el Jardín de Infantes (Plana y Fumagalli, 2013). En consecuencia, las primeras experiencias de alfabetización en el hogar con el apoyo de adultos que interactúen con ellos son significativas para el aprendizaje y desempeño escolar posterior en lectura y escritura.

Dentro del contexto alfabetizador, el nivel socioeconómico, el nivel educativo y la participación de los padres en tareas escolares, predicen el desempeño académico de los niños y niñas al iniciar Primer Grado (Andrés et al., 2010). La influencia del NSE se confirma en gran parte a través de la calidad del entorno de alfabetización temprano, si este es de calidad permite que las habilidades cognitivas naturales de un niño se desarrollen por completo, mientras que un entorno de alfabetización temprano de baja calidad disminuye el potencial genético del niño y aumenta el riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje lector.

Por influir en el lenguaje oral (uno de los componentes del modelo de la Visión Simple de la Lectura), el ambiente literario en el hogar impacta en la posterior comprensión lectora (Buckingham et al., 2014). Numerosos son los estudios que confirman el rol del ambiente literario familiar en la adquisición de habilidades lingüísticas y literarias. En particular, estudios de corte empírico han demostrado que la exposición a la lectura de libros y la enseñanza de habilidades de lectura y de escritura por parte de los padres en el hogar tiene efectos sobre el lenguaje oral y habilidades de escritura en Jardín de Infantes y Primer Grado (e.g. Dickinson y Tabors, 2001; Sénéchal et al., 1998). En un estudio longitudinal cuyo objetivo era evaluar las relaciones entre las experiencias literarias en el hogar, las habilidades literarias emergentes y el nivel lector adquirido, los resultados demostraron que la exposición a la lectura de cuentos desarrolla el vocabulario y la comprensión auditiva, en tanto que la enseñanza de habilidades de lectura y

escritura predicen el nivel de rendimiento en lectura en Tercer Grado (Sénechal y Lefevre, 2002). Otro estudio longitudinal realizado en 244 niños de 8 y 9 años que describe la relación existente entre las características de las familias durante la edad preescolar de los niños y el desempeño (en el área del lenguaje oral y escrito) posterior de estos durante sus primeros años escolares, evidenció una relación positiva y consistente de dicho desempeño con el nivel educacional y ocupacional de los padres y con la calidad educativa del ambiente familiar (Herrera et al., 2005). Investigaciones realizadas en niños de 5 años cuyo propósito era explorar y describir las relaciones existentes entre la adquisición de habilidades prelectoras y el contexto alfabetizador familiar encontraron por un lado, asociaciones entre nivel educativo de los padres, la adquisición de estas habilidades y el desempeño lector, y por otro lado, una relación estadísticamente significativa entre recursos materiales vinculados a la lectura en el hogar y el rendimiento en dichas habilidades (Andrés et al., 2010).

En un estudio transversal realizado en niños en edad preescolar que analizó la asociación entre el entorno alfabetizador familiar y diferentes precursores académicos, encontró que el entorno alfabetizador familiar explicó la variación en todas las medidas de rendimiento, específicamente en el vocabulario y la conciencia fonológica (Nicklas y Schneider, 2010). Finalmente, otro trabajo longitudinal realizado por los mismos autores que evaluó precursores de lectura, ortografía y matemáticas en niños desde el Jardín de Infantes, el final de Primer Grado, y en la mitad de cuarto grado, sumando a la evaluación de las habilidades encuestas a los padres, evidenció que el entorno alfabetizador familiar fue buen predictor de las habilidades académicas tempranas y de las competencias al final de la escuela primaria (Niklas y Schneider, 2017).

A la luz de la evidencia empírica, de los modelos descriptos que revelan el rol relevante del ambiente literario en el hogar en el nivel lingüístico inicial, consideramos entonces que es una variable que debe formar parte de nuestro estudio y ser objeto de análisis.

1.2. *Influencia del Nivel socioeconómico familiar en el desarrollo de habilidades lingüísticas*

Uno de los inconvenientes educativos más persistentes es la relación que existe entre la desventaja socioeconómica y un desempeño lector insuficiente. Al estar relacionado el estatus socioeconómico de un niño con el de sus padres, este a su vez se relaciona con su capacidad de alfabetización y el rendimiento en los años previos a la escolaridad hasta el inicio de la educación formal, la escuela primaria y secundaria (Buckingham et al., 2014).

Diferentes estudios que examinan cómo impacta el nivel socioeconómico (NSE) en el desarrollo de diferentes procesos lingüísticos (Noble et al., 2007; Canales Jara y Porta, 2016, 2018), en la habilidad lectora (André et al., 2010; Diuk y Ferroni, 2012; Niklas y Schneider, 2013; Noble et al., 2006) y en el aprendizaje del sistema de escritura (Borzone et al., 2005; Borzone y Diuk, 2001), demuestran que niños de NSE bajo presentan respuestas menos avanzadas en habilidades lingüísticas y de lectura y escritura que sus pares de otros entornos. Un estudio realizado en nuestro país en niños entre 8 y 10 años de escuelas urbanas, agrupados como niños de nivel socioeconómico medio y de escuelas urbano-marginales, representando el grupo de niños de nivel socioeconómico bajo encontró que los niños de escuelas urbano-marginales obtuvieron respuestas inferiores respecto de sus pares en el nivel de vocabulario y de lenguaje comprensivo (Arán Filippetti 2012).

Además, se observan diferencias relativas a la cantidad de horas invertidas en experiencias de alfabetización: los niños de NSE bajo ocupan cerca de doscientas horas y los de NSE medio registran un valor superior a cuatro mil horas (Plana Fumagalli, 2013). En este sentido, se ha observado que las madres con un NSE más alto interactúan y participan más frecuentemente en diálogos y apoyan el desarrollo del lenguaje de sus hijos en comparación con madres provenientes de un entorno social más bajo (Niklas y Schneider, 2013).

En general, el NSE es una variable que se construye a partir de tres componentes: el nivel de educación de los padres, el nivel ocupacional y el ingreso familiar. Asimismo, se ha demostrado que cada uno de dichos componentes correlaciona significativamente con los logros en la alfabetización escolar. Se destacan como mecanismos mediadores más influyentes entre el NSE y

habilidades cognitivas y lingüísticas: la salud y la nutrición, el ambiente físico en el hogar, la interacción padres-hijos, las condiciones del barrio y la estimulación cognitiva en el hogar (Buckingham et al., 2013, 2014; Dolean et. al 2019; Arán Filippetti, 2012). También se han señalado otras variables intervinientes como las condiciones de vida, el valor y las características de la vivienda o equipamiento, el número y disponibilidad de libros, periódicos, enciclopedias o material de consulta y apoyo escolar, los recursos tecnológicos como computadoras, acceso a internet, televisores digitales, la disponibilidad de una habitación adecuada y tranquila para el estudio y el acceso a becas o ayudas (Andrés et al., 2010; Dolean et. al 2019; Gil Flores, 2013).

Por su parte, Jadue (1997) identifica cómo variables mediadoras entre el NSE y la habilidad cognitiva general de los niños y niñas pertenecientes a hogares de bajo NSE influyen adversamente en su desarrollo cognitivo y psicosocial, limitando su experiencia cognitiva e interactuando en forma desfavorable con las estrategias de aprendizaje de conocimientos básicos para la adquisición de la lectoescritura. El hacinamiento repercute en los estilos de interacción familiar afectando la concentración, la memorización y la correcta discriminación de estímulos. El ruido ambiental, en estrecha relación con el hacinamiento, interfiere con hábitos de estudio tales como sentarse, fijar la atención, mirar figuras, escuchar una historia o un cuento, ejercitar el “porqué”, lo que resulta en una habilidad discriminativa perceptual deficiente, un escaso desarrollo del lenguaje y una atención poco sostenida.

Por otra parte, asociados al NSE están los estilos de vida, los aspectos funcionales del contexto familiar, es decir las relaciones y comunicación entre los miembros, las actividades que realizan, la adquisición de valores y normas necesarias para el éxito escolar, las actitudes paternas hacia la educación como aspiraciones educativas y motivación para sus hijos, la ayuda en las tareas escolares, la participación en actividades culturales, los hábitos de trabajo, la estabilidad familiar y la calidad de registros lingüísticos utilizados (Gil Flores, 2013). Pero a pesar del reconocimiento del valor de la educación, en contextos socioeconómicos adversos las interacciones entre padres e hijos/hijas con respecto al aprendizaje escolar suelen estar acompañadas de estrategias poco efectivas o actitudes limitadas a las demandas de los docentes. En este sentido, se ha registrado que las madres de bajo NSE se reportan a sí mismas como pasivas o subordinadas a las consignas de los docentes y cooperan escasamente, mientras

que las de clase media lo hacen activamente y se involucran en las tareas escolares de sus hijos (Jadue, 1997).

Algunos de los factores que interactúan o median la influencia que la desventaja social a nivel individual y escolar ejerce sobre el rendimiento en la alfabetización son los factores genéticos y ambientales, los asociados a la alfabetización temprana, el ambiente del aprendizaje en el hogar, el ausentismo, la movilidad escolar y el contexto escolar y la calidad de enseñanza docente. Las investigaciones indican que los factores genéticos representan el potencial de un individuo y la dimensión en que se actualiza este potencial depende de las circunstancias ambientales. Es decir, se amplifica en ambientes favorecidos, sin estar limitado solo por su capacidad innata y se suprime en ambientes desfavorecidos, ya que los factores ambientales impiden su desarrollo. Uno de los factores que interactúan con la desventaja social en los primeros años de vida son los puntajes de salud física infantil que declinan con la disminución del NSE por la mayor exposición a factores de riesgo de deterioro físico y neurológico (Buckingham et al., 2014).

Asimismo, algunos de los factores que miden el impacto del NSE en el rendimiento en habilidades de lectura en edad escolar a nivel individual están relacionados con la alfabetización temprana (la conciencia fonológica, vocabulario y competencia en el lenguaje oral) porque niños de sectores desfavorecidos ingresan al Jardín de Infantes con un desarrollo mínimo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura y la escritura que dificulta su adquisición disminuyendo la posibilidad de ser buenos lectores. También se consideran variables mediadoras en el patrón de desarrollo deficiente de la lectura las interacciones gen-ambiente y el ambiente de aprendizaje en el hogar como el menor tiempo dedicado a la lectura, las bajas aspiraciones y expectativas académicas de los padres hacia sus hijos, el menor estímulo a la intelectualidad y la lectura. Tales variables se asocian con el bajo rendimiento académico porque afectan el funcionamiento cognitivo, la comprensión verbal, el reconocimiento de letras y palabras y la comprensión de frases. A su vez, los niños de familias de bajos ingresos y bajo NSE tienen tasas de asistencia promedio mucho más bajas y mayor predisposición al ausentismo crónico. La cantidad de veces que los niños de sectores vulnerables cambian de escuela o las tasas de movilidad escolar altas incrementa en los escolares el riesgo de afrontar con éxito el aprendizaje de la lectura.

En el mismo sentido, el rendimiento lector se predice en función del contexto socioeconómico en el que crece el niño/a y del entorno de la escuela a la que asiste. Por lo tanto, a nivel escolar, la relación entre el NSE y el desempeño académico está íntimamente asociada a las prácticas escolares, la cultura académica, la calidad de los maestros asociada a sus años de experiencia, la aptitud verbal e intelectual, el contenido de las lecciones y la pedagogía utilizada, incluida la instrucción directa, las relaciones maestro-alumno, la enseñanza recíproca, la retroalimentación y la calidad de instrucción inicial de la lectura (en habilidades de conciencia fonémica, fonética, fluidez, vocabulario y comprensión). Esta relación contexto-escuela es significativa ya que los niños de sectores vulnerables se ven más afectados por la ausencia de una instrucción de alta calidad. En este sentido, las escuelas a las que asisten niños de sectores desfavorecidos se caracterizan por condiciones menos conducentes al éxito educativo como recursos materiales (fondos escolares, entorno físico y recursos educativos como la tecnología), características estructurales (tamaño de aulas y transmisión académica) y prácticas escolares (expectativas de los maestros sobre la capacidad y los niveles de rendimiento de los estudiantes, el rigor del plan de estudios, el clima disciplinario y los requisitos de tarea, seguridad de los niños en la escuela y la cantidad de tarea que completan) (Buckingham et al., 2013).

La repitencia y el abandono escolar afectan principalmente a niñas y niños provenientes de sectores socio-económicos menos favorecidos: mientras que entre quienes provienen de nivel socio-económico bajo, 23 de cada 100 repiten, los que crecen en entornos más favorecidos repiten 4,5 de cada 100 (Unicef, 2007), esto es, es cuatro veces mayor la probabilidad de no ir a la escuela y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria con las competencias básicas y/ o repetir un grado en comparación a sus pares de sectores más favorecidos, dando como resultado un menor rendimiento escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe [OREALC/UNESCO], 2015). Estas inequidades en educación aparecen precozmente en la infancia y se incrementan durante la escolaridad primaria y secundaria, disminuyendo los logros educativos (Korzeniowski et. al, 2017). Aún más, un número elevado de niños que provienen de familias socialmente desfavorecidas tiene dificultades para aprender a leer por la mayor predisposición de experimentar condiciones que afectan el logro de alfabetización en comparación con sus pares de entornos más favorecidos como las diferencias en la calidad de la enseñanza en los primeros años escolares

(Buckingham et al., 2013). Sin embargo, desde una perspectiva esperanzadora, las investigaciones sugieren que los programas de pre-alfabetización de alta calidad pueden ser un medio eficaz para mejorar los resultados de la alfabetización en la escuela, especialmente para los niños de entornos socioeconómicamente desfavorecidos debido a que ofrecen una mayor posibilidad de reducir las brechas de rendimiento en alfabetización asociadas con el nivel socioeconómico entre los niños que han asistido y los que no han asistido al preescolar (Buckingham et al., 2014).

Por lo tanto, identificar los efectos múltiples, acumulativos e interactivos de los factores asociados con la desventaja socioeconómica y comprender los procesos mediante los cuales trabajan para aumentar el riesgo de alfabetización deficiente, es clave para reducir su impacto.

1.3. Influencia del nivel educativo (NE) de los padres en el desarrollo de habilidades lingüísticas

El desarrollo de conocimientos tempranos y de acciones pre-convencionales de la lectura según el contexto social en el que ocurren constituye una parte importante del aprendizaje integral de la lectura y la escritura. Se articulan entonces aspectos sociales e individuales que se inician en forma temprana en el hogar y el curso que adoptan, se asocia “al nivel de alfabetización de los padres y a la variedad y frecuencia de situaciones que promueven para el aprendizaje de los niños” (Plana y Fumagalli, 2013, p.7). Asimismo, en el proceso de alfabetización y en la adquisición de otros conocimientos referidos al uso y estructuración discursiva del lenguaje oral, la participación de un adulto competente en habilidades lingüísticas tiene un papel fundamental como mediatizador de los aprendizajes. En los niños en edad escolar, la ayuda con la tarea o la supervisión directa de las actividades de alfabetización puede tener un impacto positivo en la capacidad lectora ya que desarrolla su motivación para leer, su autoconcepto como lectores y su capacidad para el aprendizaje autorregulado (Buckingham et al., 2013).

El NE guarda relación con el nivel de habilidades lingüísticas de los niños al inicio de la escolaridad (Dickinson et al., 2003; Dickinson y Tabors, 2001). El NE de la madre y la cantidad de libros del hogar constituyen dos índices que reflejan la

asiduidad y la ductilidad con habilidades de escritura, la sensibilidad temprana del niño con la lectura y un desempeño lector acorde al de la mayoría de sus pares (Dehane, 2019). Por el contrario, los niños que nacen en familias con un bajo NE tienen un vocabulario oral más limitado, presentan competencias reducidas relacionadas con las habilidades de conciencia fonológica y los juegos lingüísticos en la primera infancia suelen ser menos frecuentes. Junto con el tipo de ocupación de los padres el NE influye en el grado de compromiso y en el rendimiento de las actividades escolares de sus hijos, en el tiempo destinado a lecturas conjuntas de cuentos u otros textos, en las actividades compartidas como interacciones verbales extensas, en el uso de rutinas de lectura y escritura y en su actitud positiva ante estas, brindando a los niños conocimiento acerca de lo impreso y de la función/ uso del lenguaje escrito (Andrés et al., 2010; Niklas y Schneider, 2013; Romero Contreras et al., 2007).

El bajo nivel educativo de los padres repercute negativamente en el rendimiento escolar de niñas y niños ya que dedican poco tiempo al diálogo y la lectura con sus hijos, emplean un discurso de menor complejidad y vocabulario restringido en las interacciones, no disponen en el hogar de textos y recursos materiales de apoyo a la tarea escolar y brindan escasas estrategias de aprendizaje que se asocian con menores recursos lingüísticos y cognitivos en los niños (Jadue, 1997; Korzeniowski et al., 2017). En este sentido, se ha observado que padres con un nivel educativo superior tienen una manera distinta de interactuar con sus niños, esto es, promueven ambientes ricos en estímulos lingüísticos y cognoscitivos. Estudios de corte empírico demuestran que madres con educación superior emplean un vocabulario más variado y leen más a sus hijos que madres con una educación equivalente al secundario, lo cual genera diferencias en el nivel de vocabulario que presentan sus hijos e hijas (Hoff, 2003; Matute et al., 2009). Aún más, el NE de los padres influye en habilidades pre académicas, lingüísticas y académicas y en la actitud que los escolares adoptan frente a la educación (Dearing et al., 2004; Guevara Benítez et al., 2007). Así, padres con mayor NE tienen mejores expectativas educativas y más elementos para apoyar el desarrollo lingüístico y prelector de sus hijos (Romero Contreras et al., 2007).

Un estudio llevado a cabo en Argentina demuestra que cuando los niños de sectores medios presentan dificultades en sus procesos de alfabetización y en forma temprana están expuestos a factores protectores como apoyo familiar, atención de profesionales como maestros particulares y/o psicopedagogos, se disminuye la brecha y además impide que persistan las dificultades. En cambio,

esto no sucedería en niños/as de sectores más vulnerables ya que las familias no presentan recursos para proveer por sí mismos red de apoyo que los niños cognitivamente necesitan, por lo que si la escuela no proporciona este apoyo no logran avanzar en su aprendizaje (Diuk y Ferroni, 2012).

De acuerdo con lo expuesto, resulta evidente que los niños de sectores vulnerables inician primer año de primaria con niveles muy bajos en habilidades precursoras de la lectura. En consecuencia, es importante detectar a temprana edad o en edad preescolar, el nivel alcanzado en tales habilidades para poder predecir la aptitud en el desarrollo posterior de la lectura e identificar quienes tienen posibilidades de leer por debajo de lo esperable a fin de poner en ejecución intervenciones eficaces (Galicia et al. 2009; Sellés Nohales, 2006). Esto es, si el niño presenta un nivel de habilidades por debajo de lo esperado para su edad, estará expuesto a desigualdades que podrán prevenirse en pos del logro de la equidad educativa en la medida que se identifiquen de manera temprana y se propicie una intervención oportuna (Arrivillaga et al., 2016).

A la luz de lo descrito en relación con las variables socioambientales y su impacto en los aprendizajes escolares, consideramos oportuno abordar a continuación el concepto de equidad educativa.

2. Equidad educativa

El término equidad educativa hace referencia a la igualdad de oportunidades y de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales. Esto es, permitir oportunidades equivalentes, posibilitando igualdad en la diversidad, ya que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita, atendiendo a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia, considerándose una oportunidad de aprendizaje (López Melero, 2011).

En el campo educativo se describen principios de equidad a partir de cuatro igualdades fundamentales: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en logros o resultados e igualdad en la realización de estos logros. La igualdad en el acceso hace referencia al principio de igualdad de oportunidades bajo el cual un sistema educativo se considera equitativo si todas

las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a él. La igualdad en las condiciones enfatiza las estrategias pedagógicas y propuestas institucionales para abordar las prácticas educativas. Sin embargo, debido a que no todos los niños tienen las mismas oportunidades de acceder al sistema escolar o llegar en las mismas condiciones o con los mismos recursos, habrá diferencia en los logros obtenidos. Aquí entra en juego la igualdad en los resultados ya que todos los alumnos deben tener las mismas oportunidades de acceso al conocimiento independientemente de cuál sea su origen social o cultural, por lo que el sistema educativo permite igualar la formación de los sujetos mediante la equidad en la provisión de los recursos. El último principio es el de igualdad en la realización social de los logros educativos o aquel en el que el sistema educativo es equitativo cuando el impacto social de la educación es el mismo en cada uno de los ambientes sociales en que se manifiesta (López, 2005).

El objetivo principal del Proyecto de Metas educativas 2021 en el año 2008 según los ministros de educación iberoamericanos, era mejorar la calidad y equidad en educación para afrontar la pobreza y la desigualdad, favoreciendo la inclusión social. El principio de igualdad de oportunidades se asocia con la libertad de las personas y la expansión de la enseñanza, esto es, que todos tengan las mismas posibilidades para el libre desarrollo de su personalidad por medio de la formación. El mismo supone que toda desventaja natural, económica, social y cultural puede ser compensada por medio del servicio educativo (Muscará, 2013, 2010). A su vez el principio de igualdad de oportunidades implica que cada uno de los logros educativos de cada niño se deriva de sus capacidades y esfuerzos en donde el rol de la escuela es permitir la realización de las cualidades propias de los niños y niñas en función de sus propios talentos (López, 2005).

Del mismo modo, los niños tienen derecho a un entorno inclusivo de aprendizaje en el que la educación implique la apertura, la voluntad y las competencias para respetar, entender, aceptar y apoyar la diversidad de perfiles, circunstancias, expectativas, necesidades y estilos de los estudiantes como fuente para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos, los resultados de los aprendizajes, las competencias ciudadanas y de vida poniendo especial énfasis en alfabetización y conocimientos básicos de aritmética (Amadio y Operti, 2011).

Por lo tanto, la inclusión se relaciona con el acceso a la educación y también con la falta de equidad en los procesos y en los resultados de aprendizaje, ya que, si bien los niños acceden a la educación, la misma no es equitativa y carece de

calidad en distintos entornos y situaciones de aprendizaje. De modo que, ineludiblemente, hablar de inclusión nos conduce a hablar de exclusión, siendo un “proceso estructura y no coyuntural, por el que, a determinada ciudadanía, se le niega el derecho a participar en las estructuras sociales, políticas, económicas, laborales y también educativas de un contexto concreto” (López Melero, 2011, p. 39-40). De allí la necesidad de dar prioridad a los grupos de niños que pueden estar en riesgo de marginalización, de exclusión o que no están logrando buenos desempeños educativos, esto es que pertenezcan a grupos socialmente vulnerables o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo (López Melero, 2011; Rico, 2010; UNESCO 2005).

En este sentido, nos parece oportuno mencionar la noción de vulnerabilidad social y vulnerabilidad. La vulnerabilidad social hace referencia a la condición de cierta fragilidad en las potencialidades de algunos estratos sociales como consecuencia de factores de riesgo y resulta del vínculo dinámico entre las oportunidades de acceder al bienestar que brinda el mercado, el estado y la comunidad y los recursos que ayudan a los sujetos a desenvolverse en sociedad. Entonces en contextos de vulnerabilidad por la situación familiar, social y/o económica, un sujeto puede tener mayor predisposición de una situación de vulneración de sus derechos (Morelato et.al, 2019).

Por su parte, Busso (2001) señala que el término de vulnerabilidad:

Hace referencia a las condiciones de los individuos, hogares y/o comunidades que tienen mayor probabilidad de ser afectados de forma negativa y con menor capacidad de respuesta ante cambios del entorno, los cuales los puede conducir a situaciones de pobreza por ingresos o de exclusión de los pilares que definen la integración social en la actualidad, es decir de exclusión de empleo, de los servicios de salud, de la educación, de la protección social y de la vivienda. (p. 21)

Bajo esta perspectiva, los individuos en condiciones de vulnerabilidad serían aquellos que se encuentran en situación de desventaja social, para insertarse adecuadamente en el conjunto de oportunidades que brinda una sociedad.

Así pues, resulta necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje equivalentes, garantizar el acceso al conocimiento de la lengua en condiciones de equidad, es decir, que los niños tengan oportunidades para fortalecer el aprendizaje temprano de los antecedentes de la lectura convencional evitando pérdidas físicas, afectivas o de oportunidades de aprendizaje que formen una conexión débil entre

las diferentes habilidades necesarias para la lectura (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010). Sin embargo, esta necesidad se ve afectada debido a la carencia de recursos en las familias provenientes de sectores vulnerables para dar al niño la oportunidad de estar en escenarios formales de educación inicial o en condiciones propicias para el aprendizaje.

Como sugieren estudios de corte empírico, la adquisición de competencias por debajo de lo esperable para la edad cronológica, evidencia diferencias en las oportunidades y produce desigualdades. Por consiguiente, es importante producir condiciones óptimas para la evolución integral del niño en su trayectoria preescolar a través de la identificación temprana de dificultades, diseñando estrategias adecuadas para la intervención oportuna en las áreas de riesgo, es decir logrando la inclusión educativa y la equidad social para prevenir un posible fracaso escolar (Arrivillaga et al., 2016). Esto es, una garantía comprobada del acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura en condiciones de equidad es la intervención temprana en el fortalecimiento de habilidades y condiciones para el aprendizaje alfabético inicial antes de que el cerebro cierre sus períodos críticos de maduración. Asimismo, dicha intervención pedagógica debe realizarse en el marco de un ambiente emocional positivo que facilite y consolide este aprendizaje mediante experiencias enriquecedoras (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010).

En línea con lo descrito, el abordaje de las dificultades en la adquisición de habilidades lingüísticas es necesario para evitar su efecto acumulativo denominado *efecto mateo*. El mismo hace referencia al incremento potencial durante la escolaridad del desfasaje entre niños de sectores menos favorecidos y más favorecidos (Diuk y Ferroni, 2012; Porta y Ramírez, 2019). Es el fenómeno por el cual las condiciones educativas tempranas en calidad y cantidad a las que está expuesto el niño, representan una experiencia educativa y lo motivan en el aprendizaje escolar posterior, por consiguiente, las experiencias educativas previas influyen en los logros y tienen un efecto acumulativo en la motivación y en los logros educacionales (Borzzone et al., 2005). Por lo tanto, los niños que inician con mayores conocimientos presentan tasas superiores de aprendizaje en comparación con niños que ingresan con menores habilidades y necesitan una intervención pedagógica en función de sus necesidades (Diuk y Ferroni, 2012).

En consecuencia, la equidad en educación significa hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso y en la calidad de la educación que se brinda y a su vez a la igualdad en los logros de aprendizaje

alcanzados en los niños en los ámbitos cognitivo, afectivo y social. Es decir, que los niños y las niñas que viven en contextos desfavorecidos logren aprendizajes de similar calidad que los que provienen de contextos de niveles socioeconómicos superiores. Si bien la escuela no es la única instancia de conocimiento, sí es la única que puede asegurar la distribución equitativa del mismo, brindando oportunidades semejantes y disminuyendo las brechas sociales existentes (Blanco y Cusato, 2017). De allí que sea indiscutible la necesidad de ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos, sin excepción, o sea, proporcionar una educación de calidad, para que todos alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades (Gil Flores, 2013).

De hecho, en nuestro país, en el año 2006 se promulga la Ley de Educación Nacional N.º 26206 (2006) (LEN) que regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender (art. 14, Constitución Nacional, 1994) y concibe la educación como un derecho de todos los ciudadanos (Arts. 4 y 11). Así también, por la posibilidad que otorga el desarrollo tecnológico de una mayor difusión del conocimiento, se debe incorporar el aprendizaje y uso de los nuevos lenguajes digitales desde la educación inicial. En este sentido, la expresión brecha digital abarca las diferencias en el acceso entre personas, entre grupos sociales y áreas geográficas que tengan o no la posibilidad de acceder a las tecnologías de información y a las comunicaciones (Muscará, 2013).

Para garantizar el derecho de los niños y niñas a recibir una educación sistemática, la obligatoriedad escolar constituye un compromiso del estado de asegurar la inclusión educativa, que implica tener en cuenta las posibilidades, modos y tiempos de cada niño, respetando los procesos en la construcción de saberes desde su realidad socio-cultural. Particularmente, en Mendoza, con la finalidad de compensar las desigualdades y garantizar la realización del derecho a la educación, la Ley de Educación Provincial Pública N° 6970/02 estableció la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años en Nivel Inicial (Diseño curricular provincial 2015; Finnegan y Pagano, 2007).

De este modo, la regulación del sistema educativo por la LEN, instala al Nivel Inicial como el primer tramo del sistema educativo, entendido como una unidad pedagógica constituida por el jardín maternal a los que asisten niños de 45 días a 3 años y Jardín de Infantes o salas de 4 y de 5 años, que debe garantizar la igualdad de oportunidades y equivalencia de los resultados, más allá de las diferencias de origen de los niños. Dicho de otro modo, debe asegurar la

incorporación de niños y niñas a una educación integral respetando sus características sociales, culturales, geográficas, tradiciones, sistemas económicos, con sus tiempos, intereses y capacidades, sin menospreciar ni imponer prácticas culturales diferentes acompañando una trayectoria escolar posible y transformadora y potenciando sus posibilidades de aprendizaje. En este sentido, Muscará (2012) señala al respecto que es recomendable empezar antes en la cobertura universal de la enseñanza básica, es decir comenzar lo antes posible con la educación, trabajar con niños pequeños sistemáticamente para iniciarlos tempranamente en el aprendizaje de su idioma).

Por lo tanto, la Educación Inicial es primordial para compensar lo más tempranamente posible la situación de desventaja de los niños y las niñas que provienen de sectores desfavorables, ya que las primeras etapas del niño son el período más importante para el desarrollo de la alfabetización inicial y asegurar resultados favorables el resto de la escolaridad. De este modo se considera que, frente a la presencia de déficits contextuales, evaluar el nivel lingüístico en el Nivel Inicial es fundamental para detectar a tiempo dificultades de aprendizaje, otorgando la oportunidad de una intervención oportuna y resguardando el derecho de aprender a leer y a escribir.

A modo de conclusión, en el marco teórico se abordó en primer lugar, la importancia de conocer el nivel de desarrollo lingüístico de los niños relacionado con el grado de competencia en el lenguaje oral, tanto en su vertiente comprensiva como expresiva, que se moldea desde la primera infancia y repercutirá posteriormente sobre el nivel de competencia académica en la adquisición de la lectura.

Así, en el primer capítulo se detallaron las principales teorías que explican la adquisición del lenguaje desde una perspectiva integral, teniendo en cuenta aspectos orgánicos, psicológicos, funcionales y formales para concebir al desarrollo lingüístico como un sistema con evolución específica que está determinada por las situaciones concretas en donde tiene lugar ese desarrollo. Por ello consideramos que la presente investigación adoptara un enfoque cognitivo socio funcional en el que el contexto es considerado como un factor que influye en la adquisición y evolución lingüística y el nivel que presente el niño al ingresar al Nivel Inicial. Dicho nivel se irá ampliando y perfeccionado en la escuela considerada como contexto facilitador de determinadas situaciones de aprendizaje como es la lectoescritura. A su vez, el nivel lingüístico repercutirá posteriormente en la recuperación de lo

aprendido para utilizarlo en nuevos aprendizajes como es el caso de la comprensión lectora en grados más avanzados de la escolaridad.

De allí la importancia de conocer adecuadamente los procesos, dimensiones, componentes del lenguaje y las variables intervinientes, así como así también el desarrollo normal y evolución para orientar una evaluación oportuna de las habilidades lingüísticas. Por ello, hacer referencia a un modelo neuropsicolingüístico como el que se presenta en este trabajo constituye una herramienta orientadora de una evaluación ordenada y precisa del funcionamiento lingüístico y de la elaboración de un perfil neuropsicolingüístico que facilitará la identificación temprana de niveles de desarrollo de las habilidades lingüísticas. Finalidad que perseguimos en el presente estudio ya que las consecuencias de un desarrollo deficiente en algunos de los aspectos del lenguaje emergen cuando el niño inicia los procesos de educación formal. Como mencionáramos, las habilidades, competencias y conocimientos que los niños desarrollan antes de comenzar con la alfabetización formal en la educación primaria los preparan y les posibilitan la alfabetización convencional posterior.

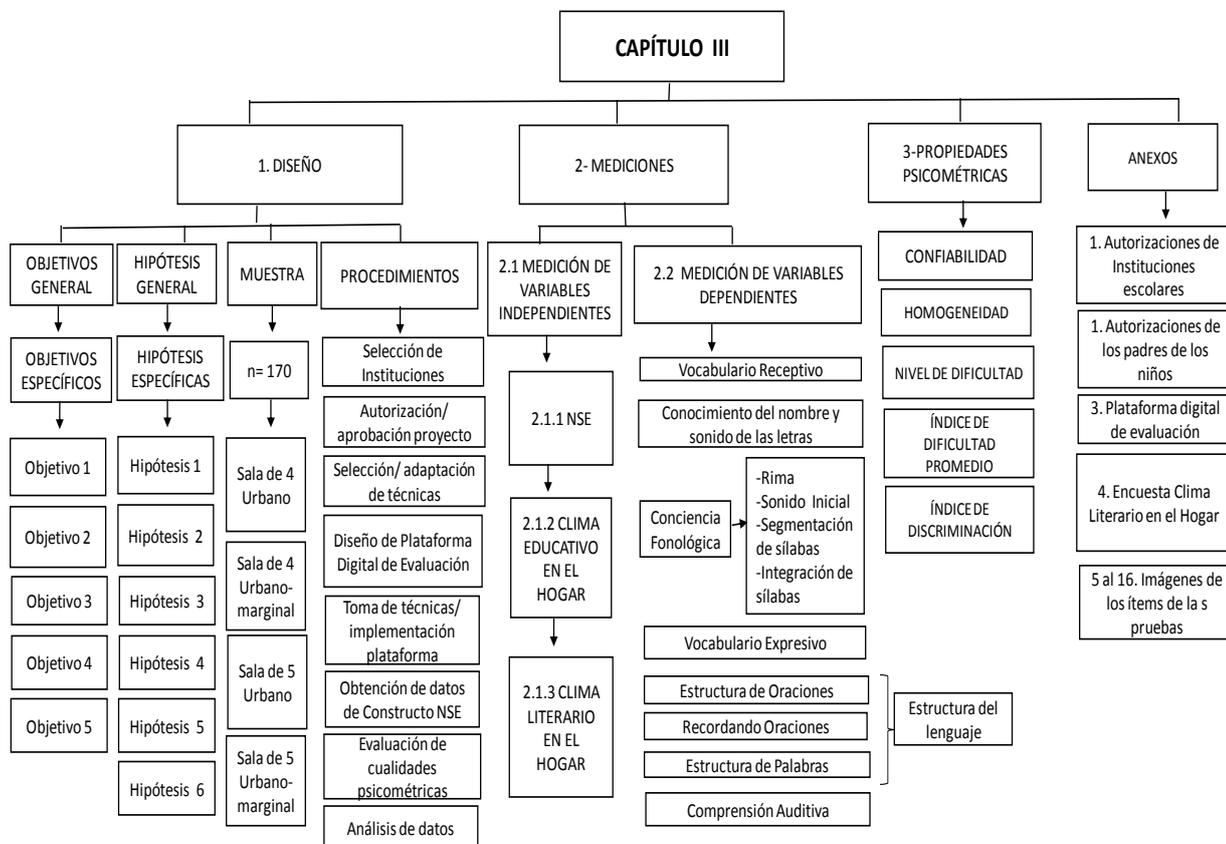
También profundizamos sobre los principales predictores de adquisición de la lectura: el conocimiento del nombre y sonidos las letras, la conciencia fonológica, el conocimiento del vocabulario, la conciencia morfológica y la comprensión auditiva. Abordamos las relaciones existentes entre ellos y la manera en que se van perfeccionando y fortaleciendo para conformar los componentes que explican el proceso de comprensión lectora, fin último de la lectura. De la misma manera, describimos que si en alguno de dichos componentes se advierte un desarrollo deficiente interferirá en la competencia lectora.

Además, estos conocimientos y habilidades lingüísticas prelectoras interactúan con diferentes experiencias ambientales y socioculturales del entorno, por esto en el capítulo dos se desarrollaron los factores ambientales que influyen en el desempeño de habilidades lingüísticas del niño tales como el ambiente literario del hogar, el nivel socioeconómico familiar y el nivel educativo de los padres. Es decir, que el tipo de experiencias con las que llegan los niños a la Educación Inicial son requisitos para el aprendizaje de la lectura en forma eficiente. Del mismo modo, citamos evidencia empírica que sostiene que escolares de entornos vulnerables presentan logros iniciales más bajos en habilidades predictoras de la lectura que sus pares de entornos con experiencias ricas en actividades lingüísticas y literarias en el hogar.

En función de la revisión teórica también advertimos sobre la necesidad de que todos los niños posean oportunidades de fortalecer el aprendizaje temprano de los antecedentes de la lectura convencional, esto es que tengan derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso y en la calidad de la educación que se les brinda en los ámbitos cognitivo, afectivo y social, más allá de sus diferencias de origen. En consecuencia, destacamos que, frente a la existencia de déficits contextuales, evaluar el nivel lingüístico en el nivel inicial es fundamental para detectar oportunamente aquellos niños que tienen dificultades de aprendizaje y posibilidades de leer por debajo de lo esperable y para compensar lo más tempranamente posible la situación de desventaja de los niños y niñas que provienen de sectores desfavorables.

Finalmente, en función de resultados de estudios de corte empírico en psicopedagogía, abordamos la concepción que si se otorga a un niño o niña la oportunidad de una intervención oportuna y eficaz estaríamos resguardando su derecho de aprendizaje de la lectoescritura propiciando favorablemente los procesos lingüísticos y cognitivos intervinientes, es decir, garantizando el acceso a oportunidades para el logro de una alfabetización equivalente.

ESQUEMA DEL CAPÍTULO METODOLOGÍA



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En el presente apartado se describirá la forma en la que se llevó a cabo esta investigación empírica de carácter cuantitativo, esto es, los pasos, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos y el procedimiento para la medición, procesamiento, análisis e interpretación de los mismos.

El propósito de la investigación es analizar el efecto que presentan las variables socio-ambientales en el desempeño de las habilidades lingüísticas tales como la comprensión oral, el vocabulario, la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre y sonido de las letras, entre otras, en escolares de 4 y 5 años del Nivel Inicial de escuelas mendocinas públicas y comparar los perfiles arrojados por jardines urbanos y urbano marginales² a fin de evaluar en profundidad las posibles causas en las que se originan los diferentes niveles lingüísticos que demuestran los niños en edad escolar y así detectar aquellos que se encuentren en riesgo prelector.

El objetivo general que anima a esta investigación comprende *Analizar el efecto que presentan la edad y variables constitutivas del constructo situación socioeconómica nivel educativo en el hogar y ocupación de los padres y variable mediadora ambiente académico en el hogar sobre el desempeño de habilidades lingüísticas consideradas precursoras del aprendizaje inicial de la lectura*. Así, para la evaluación del objetivo propuesto, se implementa un diseño transversal, cuasiexperimental, de comparación entre grupos y de profundidad descriptiva-analítica-predictiva (Hernández Sampieri y Torres, 2018; Pallás y Villa, 2013).

A partir del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

² Como mencionáramos, la zona en la que se encuentra ubicada la escuela es una variable empleada en estudios de corte empírico en psicopedagogía desarrollados en escolares para evaluar la influencia del nivel socioeconómico sobre variables dependientes tales como habilidades cognitivas o lingüísticas. En el presente estudio, los niveles de la variable zona, urbano y urbano-marginal, representan la muestra de niños provenientes de niveles socioeconómicos medio y bajo respectivamente (e.g. Filippetti, 2012).

1) Evaluar comprensivamente el nivel de habilidades lingüísticas en escolares de 4 y 5 años de Nivel Inicial y comparar los resultados dentro de un mismo rango etario determinando su grado de dispersión.

2) Comparar los resultados obtenidos en las habilidades lingüísticas en escolares provenientes de diferentes niveles socioeconómicos (Grupo socioeconómico medio y socioeconómico bajo).

3) Analizar si cada una de las variables que constituyen el constructo socioambiental NSE-NE y ocupación de los padres- y la variable ambiente literario en el hogar predicen el nivel lingüístico de los escolares de 4 y 5 años.

4) Clasificar perfiles lingüísticos e identificar escolares en situación de riesgo prelector.

5) Identificar distintos perfiles de competencia prelectora en escolares provenientes de diferentes entornos socioeconómicos.

Las variables independientes están constituidas por la medición del clima educativo en el hogar, nivel socioeconómico en el hogar y ambiente académico en el hogar.

Las variables dependientes de la presente investigación están conformadas por las siguientes habilidades lingüísticas precursoras de la lectura: el vocabulario receptivo y expresivo, la comprensión auditiva, la estructura de palabras, la estructura de oraciones, el conocimiento del nombre y sonido de las letras y las habilidades de conciencia fonológica de rima, sonido inicial, segmentación de sílabas e integración de sílabas.

Las variables mencionadas son puestas en relación en la formulación de la siguiente hipótesis general: *La evaluación de habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura en escolares de distintos entornos socioeconómicos, basada en un modelo neuropsicolingüístico del lenguaje permite identificar perfiles de respuesta en función del nivel lingüístico inicial favoreciendo la identificación de sujetos en situación de riesgo prelector y sus posibles causas.*

A continuación, detallamos las hipótesis específicas que se desprenden de ella:

1) Las técnicas de evaluación permiten elaborar perfiles diferenciales de respuesta en función del nivel lingüístico inicial que presentan los escolares de salas de 4 y 5 años.

2) El desempeño obtenido en las variables lingüísticas por los escolares de 5 años es superior al obtenido por los escolares de salas de 4 años.

3) El desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas de escolares provenientes de niveles socioeconómicos bajos (medido por los valores que arroja el constructo) difiere de aquel obtenido por escolares de nivel socioeconómico medio.

4) El desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas varía para cada una de las variables que constituyen el constructo socioambiental NSE-NE y ocupación de los padres- y para la variable ambiente literario en el hogar.

5) El desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas de escolares provenientes de distintos niveles socioeconómicos permite establecer distintos perfiles lingüísticos e identificar escolares en riesgo prelector.

6) El desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas de escolares provenientes de distintos entornos socioeconómicos permite establecer distintos perfiles de competencia prelectora: buenos prelectores; prelectores con pobres decodificación del lenguaje, prelectores con pobre comprensión del lenguaje y prelectores con doble déficit.

A continuación, se define el tipo y el diseño de investigación, se describen la población y la muestra, se desarrollan las etapas del trabajo de investigación, se explicitan técnicas e instrumentos de recolección de datos y se detallan los análisis de sus cualidades psicométricas. Finalmente, se realiza una descripción de procedimientos para el análisis de los datos.

1. Diseño

Para alcanzar los objetivos propuestos se desarrolla una investigación de tipo cuantitativa; por su naturaleza es cuasi-experimental, con un diseño de comparación entre grupos, ya que se busca evaluar habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en 16 salas de Nivel Inicial de zonas urbanas y urbano-marginales; por su profundidad es explicativa, en tanto que busca analizar el efecto de las variables edad, nivel socioeconómico y ambiente literario en el hogar sobre las habilidades lingüísticas precursoras de la lectura. Por su extensión es micro-educativa, pues se limita a 16 salas de 4 y 5 años de Nivel Inicial de la provincia de

Mendoza; por su alcance es transversal porque se resuelve en un período acotado la evaluación de las habilidades lingüísticas precursoras de la lectura; y por su fuente, es primaria porque recoge datos de primera mano (Campbell et al., 1978; Hernández Sampieri et al., 2014; Rinaudo y Donolo, 2010).

Para obtener los perfiles diferenciales de respuesta en función del nivel lingüístico inicial que presentan los escolares de salas de 4 y 5 años se empleó un diseño descriptivo que permitió obtener los estadísticos descriptivos correspondientes a cada una de las habilidades lingüísticas evaluadas y se empleó un modelo lineal de Análisis de Varianza para evaluar si existían diferencias en el tipo de tarea por resolver sobre el nivel obtenido en cada habilidad lingüística (Hipótesis 1). Para evaluar el efecto de la edad, el NSE, del NE y ocupación de los padres sobre las habilidades lingüísticas se empleó un diseño cuasi-experimental, transversal y de comparación entre grupos (Hipótesis 2, 3 y 4) mediante el empleo de Análisis de Varianza. El mismo permite evaluar el efecto de una o más variables categóricas (e.g. NSE) sobre una variable cuantitativa dependiente. Finalmente, a fin de establecer los perfiles lingüísticos, identificar los niños y niñas en riesgo y determinar los niveles de competencia prelectora (Hipótesis 5 y 6) se implementó un descriptivo-comparativo dado que en el análisis de conglomerados empleado los valores medios de las variables permiten caracterizar cada clúster y distinguirlo de los demás.

1.1. Muestra

Se evaluaron 170 escolares 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), provenientes de jardines estatales de la Provincia de Mendoza, Argentina, urbanos (n=83) y urbano-marginales (n=87), según la clasificación otorgada por la Dirección General de Escuelas (D.G.E.) (TABLA 3). Con el propósito de predecir la posible existencia de dificultades³ en la adquisición de la lectura lo más temprano posible, creemos que es fundamental evaluar antes del inicio del proceso de enseñanza sistemática de la lectura las habilidades lingüísticas predictores de la lectura (Cuetos et al., 2015). La pronta detección de déficits en habilidades lingüísticas prelectoras en el

³ Los términos dificultad y déficits que aparecen en el texto hacen referencia, a los fines de forma de esta tesis, a aquellos niños con desarrollo mínimo de habilidades lingüísticas o que no es adecuado para una determinada edad cronológica o que no se corresponde con el de la mayoría de sus pares.

Nivel Inicial o en el rango etario de 4 y 5 años además, permite evitar dificultades severas, ya que a menor edad existe mayor plasticidad cerebral, por lo que “en edades tempranas existe la posibilidad agrandar las interconexiones neuronales y circuitos comprometidos con el desarrollo del proceso lector” (Cevallos y Piedra, 2021, p, 27-28). Aún más, la educación inicial constituye la ocasión en la cual los docentes tienen la gran oportunidad para aumentar las probabilidades de que los escolares logren las competencias pre-alfabéticas y se transformen en buenos lectores (Justice, 2010).

Por otro lado, consideramos pertinente aclarar que 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: (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.

Se esperaba que la muestra estuviese conformada por escolares con las siguientes características: que fueran de ambas edades y de ambos sexos, que asistieran a Jardines estatales de Nivel Inicial urbanos y urbanos marginales, que según el informe del docente a cargo tuvieran rendimiento acorde con la media de la mayoría de los niños de la misma edad cronológica y con ausencia de déficit neurológico, atencional o auditivo.

A continuación, en la tabla 3 se puede visualizar la distribución de la muestra por edad y por zona escolar:

Tabla 3*Distribución escolar y por sexo de los participantes*

	Nº sujetos Sala de 4	Nº sujetos Sala de 5	Nº varones	Nº mujeres	Nº de establecimientos	Nº de Salas de 4	Nº de Salas de 5	Turno Mañan a	Turno Tarde	Total de alumnos
Jardín urbano	41	42	40	43	2	4	4	1	3	83
Jardín Urbano marginal	47	40	43	44	3	4	4	2	2	87
Nº varones	43	40								83
Nº mujeres	45	42								87
Total	88	82	83	87	5	8	8	3	5	170

Fuente: Elaboración propia

1.2. Procedimientos

Para llevar a cabo esta etapa, se desarrollaron las siguientes actividades:

1.2.1. Selección de Instituciones educativas por evaluar

En una primera etapa, luego de seleccionar los sujetos para la muestra según los criterios de inclusión detallados anteriormente, se seleccionaron las Instituciones educativas a evaluar por cada zona según la clasificación otorgada por la Dirección General de Escuelas (D.G.E.): Gestión: pública; nivel: Inicial y ámbito: urbano/urbano marginal.

1.2.2. Autorización y aprobación del proyecto

Con posterioridad a la selección de las Instituciones Educativas, se procedió a obtener las autorizaciones de las autoridades pertinentes.

La presente investigación se llevó a cabo con la autorización expresa de las supervisoras escolares de Educación Inicial, del personal directivo de todos los establecimientos escolares (*ANEXO 1*) y de cada uno de los padres de los participantes de la muestra (*ANEXO 2*). Todas las autorizaciones mencionadas se obtuvieron durante los meses de Marzo a Mayo del año 2016 y ofrecían la siguiente información: a) aclaración expresa que el proyecto forma parte del plan de trabajo aprobado por el CONICET, en el marco de la Beca Interna Doctoral, otorgada por dicho Organismo; b) objetivo del proyecto, propósito y métodos; c) descripción de las etapas del proyecto; d) detalle de las actividades a desarrollar por los escolares y docentes; e) mención del resguardo de la confidencialidad de los datos; f) devolución de resultados grupales-por sala- a la Institución y g) formulación clara sobre la libertad de abstenerse de participar y de retirar su consentimiento en cualquier momento.

1.2.3 Selección y adaptación de las técnicas de evaluación

Las técnicas seleccionadas para la evaluación se realizaron en función de la edad de los escolares pertenecientes a la muestra. Se implementaron test de evaluación desarrollados específicamente para aplicar en preescolares, o sea al rango etario de los niños participantes. Asimismo, la selección de las pruebas se llevó a cabo acorde al modelo neuropsicolingüístico de Chevrie-Muller (Narbona y Chevrie-Muller, 2001) ya que constituye una herramienta pedagógica para evaluar de forma ordenada y precisa los componentes del lenguaje y de algunos predictores de la lectura y para comprender el funcionamiento lingüístico y las relaciones existentes con las variables involucradas en la investigación. El mismo permite una evaluación integral orientada a elaborar un perfil neuropsicolingüístico y a la detección de déficits en los diferentes niveles y subprocesos relacionados con el sistema de procesamiento lingüístico en base a las características únicas y a las particularidades que presenta cada sujeto (Aguilar Valera, 2019; Narbona y Chevrie-Muller, 2001).

Se evaluaron las siguientes habilidades lingüísticas con la plataforma digital: Vocabulario receptivo, Conocimiento del nombre y sonido de la letra, Comprensión auditiva de una historia, Vocabulario expresivo, Habilidades correspondientes a la estructura del lenguaje tales como: reconocer la estructura de palabras, reconocer la estructura de oraciones, recordar oraciones y por último Habilidades de conciencia fonológica: identificación de rima, identificación de fonema inicial, segmentación de sílabas en palabras, síntesis o integración de sílabas. Las mismas se detallan en el apartado Medición de Variables dependientes.

1.2.4. Diseño de la plataforma digital de evaluación en la notebook

A fin de agilizar y facilitar la etapa de toma, puntuación y volcado de datos se diseñó una plataforma digital de evaluación *ad hoc*. La misma consiste en la digitalización de todas las técnicas seleccionadas para la evaluación (ANEXO 3).

Los pasos para su implementación son los siguientes:

- Primero, se ingresa el nombre de cada técnica/test y se insertan todas las imágenes de cada uno de los ítems de cada prueba de evaluación de habilidades lingüísticas con sus respectivas consignas. Al momento de evaluar es posible no solo visualizar las imágenes en la pantalla sino también la puntuación obtenida.
- Segundo, se ingresan los datos de cada una de las instituciones evaluadas: nombre y ámbito o zona a la que pertenece según la clasificación otorgada por la DGE (urbano/ urbano marginal).
- Tercero, se ingresan los datos correspondientes a cada uno de los participantes de la muestra: nombre y apellido, género, fecha de nacimiento, fecha de evaluación, nombre de la escuela a la que asiste, departamento en donde está ubicada, sala a la que pertenece (de 4 o 5 años), turno (mañana o tarde), número de participante otorgado a cada escolar, nivel educativo del padre y de la madre, y ocupación de cada uno de los padres.
- Por último, una vez cargados los datos de cada escolar perteneciente a la muestra, se procede a la implementación de la plataforma digital para administrar las técnicas a los participantes.

1.2.5. Toma de técnicas/ implementación de la plataforma digital y volcado de datos

La evaluación de habilidades lingüísticas se llevó a cabo durante el segundo trimestre del ciclo lectivo 2016 en forma individual y en un ambiente silencioso que permitiera identificar con claridad las tareas que implicaban habilidades auditivas.

Los pasos para implementar la plataforma son los siguientes:

- 1) Seleccionar el escolar por evaluar.
- 2) Escribir la fecha de evaluación.
- 3) Seleccionar la prueba correspondiente y realizar *click* en la opción *realizar test*.
- 4) Seleccionar cada uno de los ítems que aparecen en la pantalla con sus respectivas imágenes y consignas. Hacer *click* en *comenzar*.
- 5) Registrar en el espacio correspondiente las respuestas de cada escolar en el mismo momento de la evaluación (se puede hacer *click* en la opción de *ver respuesta* correcta para realizar la puntuación). Además, la plataforma permite puntuar en forma correcta o incorrecta según corresponda sólo los ítems de prueba y no los de ensayo, mediante la opción de calificar o no la prueba. Es decir, que si se está mostrando un ítem de ensayo se puede seleccionar la opción de *no calificar* la respuesta para que no se sume al puntaje total (*demo, sin puntaje*). Esto es posible ya que al final de la pantalla se puede visualizar la puntuación parcial y total de cada técnica. Además, está la opción de saltar pregunta si no resulta necesario pasar todos los ítems de ensayo o de demostración. También se seleccionan y puntúan las respuestas de acuerdo con cada prueba de la siguiente manera: en la mayoría por ejemplo en Estructura de palabras, Vocabulario receptivo y Comprensión auditiva se selecciona *correcta* 1/ *incorrecta* 0, en Vocabulario expresivo *error/ otra-* 0 (cuando no responde nada o cuando la respuesta es incorrecta) *ok* 1 (cuando la respuesta es correcta se puntúa 1), *ok* 2 (cuando a la respuesta correcta se le coloca puntaje 2). En la prueba Recordando oraciones *ok* 2 (cuando repite todos los elementos en forma y orden correctos), *un error* 1, *2/3 errores o más* 0. A continuación se procede a hacer *click* en la pestaña *siguiente pregunta* para pasar al próximo ítem.

6) Las respuestas y puntuaciones de cada escolar a cada una de las consignas de las habilidades lingüísticas evaluadas se van ingresando en una base de datos a la que se puede acceder para agrupar los datos insertados e importarlos a una planilla Excel según el tipo de análisis que quiera realizarse. Esto es, se pueden agrupar las respuestas para visualizarlas en función de la edad (escolares de 4 años y niños de 5 años) o de acuerdo con la zona escolar de procedencia (zona urbana y urbano marginal). Luego, a través de la opción *obtener informe*, se trasladan las repuestas a las planillas en formato Excel para su posterior análisis y comparación de las diferencias lingüísticas encontradas y elaboración de distintos tipos de gráficos.

1.2.6. Obtención de los datos de las variables NSE y NE y Clima educativo del hogar

Se obtuvo información sobre el ambiente literario en el hogar, el nivel educativo y ocupación de los padres a través de datos obtenidos 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.

1.2.7. Evaluación de las cualidades psicométricas de los instrumentos

Luego de finalizar la etapa de evaluación de las habilidades lingüísticas y variables socioambientales, se procedió a la etapa de volcado de datos y de análisis de las cualidades psicométricas de los instrumentos. La confiabilidad de los instrumentos se detalla de manera pormenorizada en el punto 2.2. Medición de Variables Dependientes. Las cualidades psicométricas restantes (homogeneidad, nivel de dificultad y discriminación) se describen punto 3 del presente capítulo.

1.2.8. Análisis estadístico, obtención de resultados y comprobación de hipótesis de trabajo

A fin de evaluar la primera hipótesis se transformaron los puntajes brutos de todas las pruebas de habilidades lingüísticas a escala 10 y se calcularon los

estadísticos descriptivos para los cuatro grupos conformados: 4 años urbanos; 4 años urbano-marginal; 5 años urbano; 5 años urbano-marginal. Luego se llevaron a cabo cuatro Análisis de Varianzas que permitieron evaluar el efecto del tipo de la tarea por responder en el nivel obtenido en las distintas habilidades lingüísticas arrojando un orden jerárquico de adquisición de las habilidades por cada grupo. Para evaluar la segunda, tercera y cuarta hipótesis se llevaron a cabo Análisis de Varianzas ponderando así el efecto de la edad y las variables socioambientales sobre el nivel obtenido en cada una de las habilidades lingüísticas. Finalmente, para contrastar las últimas dos hipótesis se llevaron a cabo análisis de conglomerados los cuales permitieron establecer distintos perfiles lingüísticos; identificar escolares en riesgo de presentar dificultades en la adquisición de la lectura y establecer distintos niveles de competencia pre-lectora.

2. Mediciones

2.1. Medición de Variables Independientes

2.1.1 Nivel Socioeconómico (NSE)

Según Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2008) el NSE es una variable construida a partir de la combinación de la ocupación de los padres de los participantes de la muestra con el número de años de escolaridad aprobados. Se distinguieron cuatro categorías: (1) bajo; (2) medio-bajo; (3) medio-medio y (4) alto.

La tipificación por estratos es la siguiente:

(ABC 1) 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.

(C2) TÉCNICO PROFESIONAL: Profesional dependiente, profesionales independientes sin ocupación plena, jefes de empresas, docente universitario ocupado a pleno con universidad incompleta o terciario completo.

(C3) TÉCNICO. MEDIO BAJO: Empleado, jefe de pequeña empresa, cuentapropista ocupado a pleno, jubilados, pensionados con educación terciaria completa, secundaria completa o universidad incompleta.

(D1) OPERARIO SIN CALIFICACIÓN: empleado, cuentapropista calificado, Jubilados y pensionados con educación secundaria completa, secundaria incompleta o primaria completa.

(D2) BAJO INFERIOR: Empleado, cuentapropista no calificado, empleada doméstica, jubilados, pensionados con educación primaria incompleta, secundaria incompleta o primaria completa.

(E)MARGINAL: trabajo inestable. Sin techo. Plan jefes y jefas. Primaria incompleta. Sin estudios. Secundaria incompleta o primaria completa.

Luego se distinguen cuatro categorías de NSE en el hogar:

- (1) NSE bajo: operario sin calificación. Bajo inferior y marginal.
- (2) NSE medio-bajo: técnico.
- (3) NSE medio-medio: técnico profesional.
- (4) NSE alto: profesional.

A continuación, se describe la clasificación del Indicador de Nivel Socioeconómico según la Comisión de Enlace Institucional 2006, ya que considera además de la inserción laboral y el nivel educativo del principal sostén del hogar, otras variables sociales y culturales que indican la posición social del hogar. Consideramos oportuno agregar esas variables adicionales al último ítem de la encuesta sobre clima literario en el hogar, que evalúa la influencia del ambiente literario y socioeconómico del hogar en desempeño de habilidades lingüísticas prelectoras, a fin de poder triangular dicha información con la obtenida de los registros escolares y así definir con mayor precisión la clasificación del NSE.

Las variables sociales y culturales indicativas de la posición social del hogar que se incluyen en la encuesta son las siguientes:

- a) Si poseen o no cobertura médica: Obra social (incluye PAMI, prepaga, no paga ni le descuentan)
- b) Número de miembros del hogar que reciben un salario regular

Aportante 1: hasta el 40% de los miembros son aportantes (Por ejemplo, un aportante en un hogar de tres o cuatro integrantes)

Aportante 2: más del 40% y hasta el 69% de los miembros son aportantes (por ejemplo, dos aportantes en un hogar de tres integrantes)

Aportante 3: más del 69% y hasta el 100% de los miembros son aportantes (Por ejemplo, un hogar unipersonal, o un hogar con dos integrantes, ambos aportantes).

c) Existencia de indicadores de indigencia: cuando reciben Plan Jefes o Jefas, carecen de baño en el hogar y si la vivienda es ocupada de hecho.

2.1.2. Clima educativo en el hogar

Según el INDEC (2008) el clima educativo en el hogar es una variable conformada a partir del promedio de años aprobados de escolaridad por los miembros de 25 años y más del hogar. El nivel de escolaridad de cada uno de los padres fue obtenido del registro de grado. En dicho registro, el nivel de escolaridad se categoriza de la siguiente forma: Primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, terciario incompleto, terciario completo, universitario incompleto y universitario completo. Por lo tanto, de acuerdo con las categorías establecidas por el INDEC, se puede obtener una variable numérica asignándole los siguientes números de años de escolaridad aprobados:

- Primaria incompleta: hasta 3.5 años
- Primaria completa: hasta 7 años.
- Secundaria incompleta: hasta 9.5 años.
- Secundaria completa: hasta 12 años.
- Terciario incompleto: hasta 14.5 años.
- Terciario completo: hasta 15.99 años.
- Universitario incompleto: hasta 15.99 años.
- Universitario completo: hasta 19.99 años.

Luego, se calcula el promedio de años aprobados de escolaridad de ambos padres y se clasifica el clima educativo en el hogar en las siguientes categorías:

(1) Clima educativo bajo: hasta 7 años; otorgamos 1 punto.

(2) Clima educativo medio bajo: hasta 9.5 años; otorgamos 2 puntos.

(3) Clima educativo medio alto: hasta 12 años; otorgamos 3 puntos.

(4) Clima educativo alto: hasta 19.99 años; otorgamos 4 puntos.

2.1.3. Clima literario en el hogar

Los padres de los participantes completaron una encuesta para evaluar la influencia del ambiente literario y socioeconómico del hogar sobre el aprendizaje inicial de las habilidades lingüísticas y en particular las habilidades de lectura (ANEXO 4). Es una adaptación del cuestionario Ambiente Literario-lectura, escritura y lenguaje-familiar (Porta, 2008). La misma contiene los siguientes apartados:

1. Señalar y escribir la edad del integrante de la familia que realiza distintos tipos de actividades con el escolar como:
 - a. Juego con dispositivos móviles: mirar videos, películas, jugar a juegos en tablet, computadora o celular.
 - b. Leer libros.
 - c. Mirar programas infantiles en televisión.
 - d. Jugar con diferentes tipos de juguetes.
 - e. Jugar al aire libre en plaza o parque.
2. Señalar quién pasa mayor cantidad de tiempo en el hogar durante el día: mamá, papá, abuelos/as, tíos/as, niñera.
3. Consignar la edad de los padres.
4. Señalar qué tipos de actividades literarias realizan:
 - a. Lectura de libros (sí/no) y con qué frecuencia (Cuatro o más veces a la semana, media hora o más cada vez/ ocasionalmente).
 - b. Qué tipos de libro se ofrecen: cuentos clásicos/ cuentos nuevos/ historias verdaderas/ biblia.
 - c. Si lee otro material además de libros: catálogos, diarios, avisos/ revistas de historietas/paquetes de alimentos/ otros.
 - d. Si tiene un libro favorito (sí/no)
 - e. De dónde se obtienen los libros: supermercado/ biblioteca/ librería
 - f. Cuántos libros infantiles tienen en casa (menos de diez/ entre diez y veinticinco/ más de veinticinco).
 - g. Además de los padres quien más lee con el escolar y con qué frecuencia.

5. Responder preguntas sobre nivel de alfabetización del escolar: 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.
6. Responder preguntas sobre:
 - a. Nivel educativo (completo/ incompleto) del principal sostén del hogar: primario, secundario, terciario, universitario
 - b. Variables indicativas de la posición social del hogar:
 - i. Ocupación: consignar si en lo laboral ha habido cambios recientes en el trabajo de los miembros del hogar (si/no) y si tiene proyectos de trabajo para el futuro (si/no).
 - ii. Fuentes de ingreso: indicar cuáles son las fuentes de ingreso familiar por orden de importancia (sueldo de madre, padre, cantidad de miembros del hogar que reciben salario regular, cobro de planes de jefa de hogar).
 - iii. Si tienen obra social
 - iv. Si tienen baño en la vivienda y si su casa es una vivienda pensada para habitar allí.

La encuesta fue enviada en el cuaderno de comunicaciones para ser completada por los padres y entregada a la docente a cargo de la sala. Los ítems del 1 al 6 se puntúan con 1/0. Se asigna 1 punto a cada ítem/pregunta por cada opción de cada ítem que se consigne y 0 punto si no se consigna ninguna opción. La sumatoria de los puntajes obtenidos se utiliza como un dato numérico para expresar el clima literario y socioeconómico del hogar, ya que se incluyen, como mencionamos anteriormente variables indicativas de la posición social del hogar que forman parte del constructo NSE según la Comisión de Enlace Institucional, 2006. Luego, se realiza un promedio de las puntuaciones obtenidas por grupo de edad y por zona (sala de 4 y 5, zona urbana y urbano marginal):

Ambiente Literario en el hogar

(1) Bajo: de 5 a 8,5

(2) Medio: de 8,5 a 12

(3) Alto: de 12 a 15,5

2.2. Medición de Variables Dependientes

Se evaluaron las siguientes habilidades lingüísticas en el establecimiento escolar durante el segundo trimestre ciclo lectivo 2016. La toma de las técnicas descritas a continuación se dividió en dos grupos y administraron de manera contrabalanceada:

2.2.1 Vocabulario receptivo

Se administró el Test de Vocabulario en Imágenes, PEABODY Adaptación hispanoamericana (Dunn et al., 1986).

La prueba mide el vocabulario auditivo mediante la presentación de palabras aisladas enunciadas por el examinador. Está constituida por un total de 125 ítems. Se presentan ítems de ensayo y luego ítems de prueba en la plataforma digital en la netbook. Se asigna un punto por cada respuesta correcta. Se suspende la técnica luego de 6 errores en las últimas 8 respuestas consecutivas. La plataforma digital permite visualizar en la pantalla de la netbook las últimas 10 respuestas que realizó el sujeto y las que son incorrectas se ven de color rojo.

El test requiere que los escolares señalen uno de cuatro dibujos que aparecen en una página luego que el investigador menciona el nombre del dibujo indicado. Se presenta una serie de láminas con 4 dibujos, luego se le dice una palabra y debe señalar la imagen correspondiente (*ANEXO 5*).

La consigna es la siguiente: “Quiero que mires algunas láminas conmigo. Voy a decir una palabra y luego quiero que pongas tu dedo en el dibujo de la palabra que yo dije. Tocá “muñeca”. Cada vez que yo diga una palabra, quiero que mires todas las láminas cuidadosamente y elijas el mejor dibujo para ella, el que creas que es el correcto”. Presenta una confiabilidad α de 0,73 en las edades de 4 y 5 años.

2.2.2. Conocimiento del nombre y sonido de la letra

Esta prueba evalúa la identificación del nombre y sonido de cada letra del alfabeto.

Se presenta cada letra del abecedario en tipología grande e imprenta mayúscula en una pantalla independiente y se le pregunta al niño/a por el nombre y sonido de cada letra. (ANEXO 6). La consigna es: “Ahora vamos a ver cuántas letras conocés. Yo sé que estás aprendiendo letras, algunas ya las conocés y otras no. Cuando no conozcas una letra solo decime no sé. ¿Cuál es el nombre de esta letra? ¿Cómo suena esta letra?”.

Luego se tabulan las dos categorías por separado (nombre de la letra y sonido) y se asigna 1 punto por cada respuesta correcta. Se suma el puntaje obtenido en cada categoría para obtener una puntuación total. La prueba está constituida por un total de 25 ítems. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0,71$ en las edades de 4 y 5 años.

2.2.3. Habilidades de Conciencia Fonológica.

Se administraron las pruebas de López et al. (2002) del *Phonological Awareness Test* (Test de Habilidad Fonológica) para identificación de rima, identificación de fonema inicial y segmentación de sílabas en palabras. Si bien son desarrolladas en E.E.U.U, fueron diseñadas para escolares de habla hispana. Consideramos pertinente emplear y adaptar estas pruebas porque presentan apoyo visual ya que se ha observado que en escolares de escuelas urbano-marginales las tareas que son solo auditivas resultan más difíciles de resolver que las que presentan apoyo visual (Porta, 2008).

Para evaluar las tareas de síntesis o integración de sílabas se empleó la prueba 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).

2.2.3.1 Identificación de rima

Evalúa la capacidad para identificar y aparear palabras, que riman o que coinciden en su sílaba final, presentadas en forma oral y con apoyo visual. Se muestra 3 láminas con tres dibujos, uno en la parte superior de la hoja y dos en la parte inferior. Luego tres láminas con cinco dibujos, uno en la parte superior de la hoja y cuatro en la parte inferior. Uno de los dibujos de la parte inferior rima con el dibujo ubicado en la parte superior de la lámina (*ANEXO 7*). Primero se presentan dos ítems de práctica corrigiendo las respuestas incorrectas y explicando por qué son incorrectas y luego se presentan los ítems de prueba.

La consigna de uno de los ítems de práctica es la siguiente: “Vamos a jugar un juego de rimas. Rimadas son palabras que suenan igual como: risa, tiza, piza”. Mirá, aquí hay tres dibujos, escucha los nombres de cada uno” (luna en la parte superior y cuna / tren en la parte inferior). “Ahora mostrame/decime ¿Cuál de estos dibujos rima con luna, cuna o tren? ¡Muy bien! Luna rima con cuna (en el caso de que responda en forma correcta). No, luna rima con cuna (si responde incorrectamente)”. La consigna de los ítems de prueba es: “Aquí hay otros tres dibujos. Escucha los nombres de estos dibujos. Ahora mostrame/decime ¿Cuál de estos dibujos rima con....?”

La prueba está constituida por un total de 6 ítems y se asigna 1 punto por cada respuesta correcta. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0,61$ en las edades de 4 y 5 años.

2.2.3.2 Identificación de fonema inicial

Esta prueba evalúa la capacidad para identificar y aparear sonidos que se presentan oralmente y con apoyo visual de imágenes. Se presentan 3 láminas con tres dibujos, uno en la parte superior de la hoja y dos en la parte inferior. Luego, tres láminas con cinco dibujos, uno en la parte superior de la hoja y cuatro en la parte inferior.

El sonido inicial de uno de los dibujos de la parte inferior coincide con el sonido inicial del dibujo ubicado en la parte superior de la lámina. Se debe identificar, entre los dos dibujos localizados en el sector inferior de la hoja, cuál es el que comienza con el mismo sonido que el dibujo ubicado en la parte superior

(ANEXO 8). Primero se presentan dos ítems de práctica corrigiendo las respuestas incorrectas y explicando por qué son incorrectas. Luego, se presentan los ítems de prueba.

La consigna de uno de los ítems de práctica es: “Vamos a jugar un juego de buscar el sonido inicial en palabras. Aquí hay tres dibujos. Escucha los nombres de estos dibujos” (cama en la parte superior, carro y plato en la parte inferior). “Ahora mostrame/decime ¿Cuál de estos dibujos empieza con el mismo sonido que cama, carro o plato? Muy bien, cama y carro empiezan con el mismo sonido (si responde correctamente) / no, cama y carro empiezan con el mismo sonido (si responde incorrectamente)”. La consigna de los ítems de prueba es: “Aquí hay otros tres dibujos. Escuchá los nombres de estos dibujos. Ahora mostrame/decime ¿Cuál de estos dibujos empieza con el mismo sonido que...?”

La prueba está constituida por un total de 6 ítems y se asigna 1 punto por cada respuesta correcta. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0,54$ en las edades de 4 y 5 años.

2.2.3.3 Segmentación de sílabas en palabras

Consiste en segmentar palabras bisilábicas, trisilábicas y cuatrísilábicas en sus correspondientes sílabas. Las palabras se van presentando en forma oral de una en una. El escolar debe contar las sílabas moviendo pequeños bloques o haciendo palmas. Primero se presentan dos ítems de práctica corrigiendo las respuestas incorrectas y explicando por qué son incorrectas. Luego se presentan los ítems de prueba (ANEXO 9).

La consigna de uno de los ítems de práctica es la siguiente: “Las palabras están hechas de sílabas. Voy a decir una palabra y quiero que uses estos bloques o que hagas palmas para enseñarme cuántas sílabas hay en la palabra. Dejame enseñarte cómo hacerlo. Ahora intentalo vos”. La consigna de los ítems de prueba es: “Usando los bloques o haciendo palmas enseñame cuantas sílabas hay en esta palabra”.

La prueba está constituida por un total de 5 ítems y se asigna 1 punto por cada respuesta correcta.

Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0,79$ en las edades de 4 y 5 años.

2.2.3.4 Prueba de Síntesis o integración de sílabas

Consiste en unir las partes que forman una palabra. Debe escuchar las palabras bisílabas y trisílabas segmentadas en sílabas que emite el examinador y luego repetir de manera integrada. Primero se presentan tres ítems de práctica (de los cuales dos son opcionales) corrigiendo las respuestas incorrectas y explicando por qué son incorrectas. Luego, se presentan los ítems de prueba (ANEXO 10).

La consigna de uno de los ítems de práctica es la siguiente: “Te voy a decir las partes de una palabra despacito: dul-ce. Cuando junto las partes digo la palabra dulce. Ahora vos vas hacer lo mismo. Juntá las partes que voy a decirte para formar una palabra: pa-pel/ la palabra es papel”. La consigna de los ítems de prueba es: “Ahora juntá las partes que voy a decirte para formar una palabra/juntá las partes de la palabra..., la palabra es... Ahora vamos a escuchar más”.

La prueba está constituida por un total de 4 ítems y se asigna 1 punto por cada respuesta correcta. Se suspende la prueba luego de 3 respuestas consecutivas incorrectas. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0,50$ en las edades de 4 y 5 años.

2.2.4. Vocabulario expresivo

Para evaluar el vocabulario expresivo se empleó la prueba de Wiig et al. (2009) que mide la habilidad para etiquetar personas, objetos y acciones. Específicamente, la prueba se focaliza en categorías semánticas (verbos, comidas, ocupaciones) que expresan experiencias típicas de escolares de habla hispana. El propósito es evaluar el conocimiento semántico y no la formulación correcta de la palabra desde el punto de vista morfológico. Por ejemplo, si sustituye cortar, corta, por cortando, se le otorga un punto ya que la respuesta se relaciona de alguna manera con el estímulo, pero no es exactamente la esperada. Sería la descripción precisa de la actividad o el objeto, pero no incorpora el vocabulario. Estas respuestas a menudo incluyen verbos débiles, como haciendo/preparando/tomando/agarrando/poniendo. Por ej., Si en el ítem 6 responde "haciendo sopa" en lugar de "cocinando", se otorga 1 punto. Ej., en el ítem 16 si responde "vegetal" por "cebolla", se otorga un punto. Se puntúa 0 si la respuesta es semánticamente inapropiada, no demuestra suficiente familiaridad con el vocabulario necesario, o no está relacionada con la palabra estímulo o *target*.

Se presentan imágenes y el participante debe nominar objetos, personas o acciones ilustradas agrupadas por categorías semánticas. Primero se presenta una demostración y tres ítems de práctica (de los cuales uno es opcional) corrigiendo las respuestas incorrectas y explicando por qué son incorrectas. Luego, se presentan los ítems de prueba (ANEXO 13). La consigna de la demostración es la siguiente: “Mirá este dibujo. Éste es un pájaro.” La consigna de alguno de los ítems de práctica son: “¿Qué es esto? (imagen de una media). /Esto es una media. ¿Qué está haciendo el niño? (durmiendo)/el niño está durmiendo”. La consigna para los ítems de prueba es: “Ahora voy a enseñarte cada dibujo, y vos me vas a decir qué es lo que ves. Empecemos”.

La prueba se suspende luego de 5 errores consecutivos y está constituida por un total de 18 ítems. Se puntúa con 0, 1 o con 2 puntos, de acuerdo a la respuesta. A cada respuesta correcta se le atribuyen 2 puntos. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0,75$ en las edades de 4 y 5 años.

2.2.5. Estructura de palabras (Conciencia Morfológica)

Esta prueba extraída del test *Celf Preschool 2* o *Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool* (Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje preescolar) (Wiig et al., 2009) consiste en evaluar la habilidad para aplicar reglas morfológicas que marquen flexión y derivaciones en las palabras y para seleccionar el uso apropiado de pronombres para referirse a personas, objetos y acciones reflexivas (ANEXO 11). Se debe completar la oración (cierre auditivo) presentada en forma oral con la estructura *target* (con apoyo visual de imágenes).

Luego de una demostración se presentan tres ítems de práctica (de los cuales uno es opcional) corrigiendo las respuestas incorrectas y explicando por qué son incorrectas. Luego, se presentan los ítems de prueba.

La consigna de la demostración es la siguiente: “Ahora te voy a enseñar algunos dibujos y voy a decirte algo sobre ellos. Vos vas a completar lo que yo diga. Fijate bien, vamos a ver un ejemplo. Aquí hay un gato, y aquí hay un perro”. La consigna de uno de los ítems de práctica es: “Aquí estos gatos están comiendo, y estos gatos... (Debe decir están durmiendo)/ Tendrías que haber dicho están durmiendo para completar lo que te dije”. La consigna para los ítems de prueba es: “Acordate de escuchar con atención lo que te diga de cada uno y ayudame a terminar lo que te dije “.

La prueba está constituida por un total de 24 ítems. Se deben administrar todos los ítems. Se Puntúa 1 si el niño responde correctamente y 0 si lo hace incorrectamente o no responde. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0,67$ en las edades de 4 y 5 años.

2.2.6. Recordando oraciones

La técnica forma parte del test Celf Preschool 2 (Wiig et al., 2009) que consiste en evaluar la habilidad para escuchar oraciones que incrementan su longitud y complejidad y repetirlas sin cambiar las palabras, inflexiones, derivaciones o la estructura sintáctica. Debe repetir frases presentadas oralmente (ANEXO 12).

Primero se presentan tres ítems de práctica -dos de los cuales son opcionales- corrigiendo las respuestas incorrectas y explicando por qué son incorrectas. Luego, se presentan los ítems de prueba.

La consigna de uno de los ítems de práctica es la siguiente: “Ahora te voy a decir algo. Quiero que escuches con mucha atención. Repetí exactamente lo que te diga: Decí, el bebé está comiendo”. La consigna para los ítems de prueba es: “Acordate de escuchar con atención y decir exactamente lo que te diga”. Se suspende la prueba luego de tres respuestas consecutivas incorrectas.

Está constituida por un total de 15 ítems y se asignan 2 puntos si la respuesta es correcta, 1 punto si presenta un error y 0 a partir de dos errores. La prueba con una confiabilidad de $\alpha = 0,89$.

2.2.7. Estructura de oraciones

Se empleó la prueba de Wiig et al. (2009) que consiste en evaluar la habilidad para interpretar oraciones de longitud y complejidad creciente. Debe señalar o marcar con una cruz imágenes de acuerdo con la estructura target presentada verbalmente. Esta prueba se evaluó en grupos de 5 alumnos/as.

Primero se presentan dos demostraciones y tres ítems de práctica (de los cuales dos son opcionales) corrigiendo las respuestas incorrectas y explicando por qué son incorrectas. Luego, se presentan los ítems de prueba (ANEXO 14).

La consigna de una de las demostraciones es la siguiente: “Vamos a mirar estos dibujos. Voy a señalarte el dibujo que muestra “yo puedo ponerme esto” (opción B, remera). La consigna de algunos de los ítems de práctica son: “Vamos a ver otros dibujos. Ahora señala el dibujo que muestre: el niño tiene una pelota (opción B). Aquí está el niño tiene una pelota”. La consigna para los ítems de prueba es: “Ahora te voy a enseñar más dibujos, y tu vas a señalar cuál es el que va mejor con lo que yo te diga”.

La prueba está constituida por un total de 22 ítems y se asigna 1 punto por cada respuesta correcta. Se suspende luego de cinco errores consecutivos. Posee una confiabilidad de $\alpha = 0,72$ en las edades de 4 y 5 años.

Cabe destacar que las pruebas de estructura de palabras, estructura de oraciones y recordando oraciones se agrupan en un índice denominado Estructura del lenguaje de acuerdo con lo establecido por el del test *Celf Preschool 2* (Wiig et al. 2009). Estas pruebas son las que poseen mayor contenido a nivel morfológico y sintáctico, y constituye una medida general del modo de interpretación y producción del niño a nivel de la palabra y la oración.

2.2.8. Comprensión auditiva

Se utilizó el subtest del ITPA o Test Illinois de Aptitudes de Habilidades Psicolingüísticas (Kirk et al., 2011) que evalúa la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente.

Se lee un fragmento de tres párrafos cortos de dos oraciones cada uno y se presentan dibujos en una lámina. Debe señalar el dibujo que representa lo que escuchó oralmente y luego responder preguntas referidas al fragmento. Luego de leer el fragmento se van señalando sucesivamente los recuadros de la lámina y se dice: “Estos son Carlos y María. Aquí está su casa. Este es el parque. Este el muñeco de nieve. Este es el autobús. Este es el colegio de los chicos”. A continuación, se realiza una demostración y la consigna es la siguiente: “Escuchame bien: Enseñame quiénes son Carlos y María. Ahora escuchame bien: ¿Dónde está el muñeco de nieve?”. Por último, se imparten los ítems de prueba que consisten en señalar una imagen y luego responder preguntas referidas al fragmento que escuchó (ANEXO 15).

El subtest consta de 17 ítems y se otorga un punto por cada respuesta correcta. Se suspende después de tres fracasos consecutivos. Su confiabilidad es de $\alpha = 0,80$ en las edades de 4 años y de $\alpha = 0,77$ en las edades de 5 años.

3. Análisis psicométricos de los instrumentos

Se calculó la Confiabilidad mediante el alpha de Cronbach, estadístico preferido por la investigación científica en tanto requiere una sola administración del instrumento. Para los instrumentos elaborados *ad hoc*, el valor mínimo admisible es 0,60 según la teoría psicométrica (e.g. Aiken, 2003; Kerlinger y Lee, 2001).

La homogeneidad se realizó a través del cálculo de la correlación biserial corregida entre cada indicador y la puntuación total. Se acepta una correlación de 0,20 como límite inferior (Clark y Watson, 1995) a fin de determinar si cada ítem se diferencia en el mismo sentido que el instrumento en su totalidad.

Se determinó el nivel de dificultad (ND) de cada ítem por medio de los grupos extremos conformados, según la puntuación total en cada dimensión, por el 27% superior y el 27% inferior, porcentaje que permite formar grupos extremos tan grandes como sea posible y, el mismo tiempo, tan diferentes como es posible (Vianna, 1983, p. 227). Como en Casart et al. (2011), sumamos la frecuencia de respuestas correctas en estos grupos y la dividimos por el número total de miembros de ambos ($N = 92$).

Se efectuó la ponderación del índice de dificultad promedio de todo el instrumento a través de la fórmula de Cárdenas Ayala (2013) que consiste en calcular el promedio de la puntuación total dividido el puntaje máximo posible.

Para realizar la ponderación del índice de discriminación de cada ítem nuevamente nos basamos en el procedimiento de Casart et al. (2011), el que consiste en la resta de los niveles de dificultad entre el grupo superior y el inferior.

A continuación, se describen en detalle la homogeneidad, confiabilidad e índice de dificultad y de discriminación de todas las pruebas.

3.1. Vocabulario receptivo

En la tabla 4 se pueden visualizar los resultados descriptivos de la prueba Vocabulario Receptivo, mientras que en la Tabla 5 se observan la homogeneidad de ítems de Vocabulario Receptivo:

Tabla 4

Valores descriptivos de Vocabulario Receptivo

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Total	170	40	27,22	5,62	28	8	36

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5

Homogeneidad de los ítems de Vocabulario Receptivo (se retienen solo los que resultan homogéneos en el primer análisis)

ÍTEMS	CASOS	CORRELACIÓN TOTAL CORREGIDA
5. trompeta	170	0,27
6. rodilla	170	0,22
7. jaula	170	0,31
8. ambulancia	170	0,34
9. leer	170	0,34
10. flecha	170	0,18
11. cuello	170	0,31
16. ballena	170	0,24
17. roto	169	0,31
18. acariciar	168	0,32
21. codo	162	0,26
23. águila	161	0,31
24. romper	159	0,28
25. pintor	155	0,18
27. pelar	152	0,20
28. uniforme	150	0,30
30. líquido	143	0,25
31. grupo	143	0,24
32. músico	143	0,21
33. ceremonia	142	0,21
35. bebida	138	0,38
37. aislamiento	131	0,22
38. mecánico	126	0,24
39. premiar	119	0,24
40. dentista	119	0,38

Fuente: Elaboración propia

Dado que el coeficiente de confiabilidad prácticamente no varía, se retienen los 25 ítems con un *alpha* de 0,73.

A continuación, en la tabla 6 se evidencia el nivel de dificultad y el índice de discriminación de la prueba de Vocabulario Receptivo:

Tabla 6

Nivel de dificultad e índice de discriminación de Vocabulario

ÍTEMS	RESPUESTAS CORRECTAS		ND	ÍD
	GS	GI		
5. trompeta	1	0,85	0,92	0,15
6. rodilla	0,98	0,76	0,87	0,22
7. jaula	1	0,76	0,87	0,24
8. ambulancia	1	0,67	0,83	0,33
9. leer	1	0,61	0,79	0,39
10. flecha	1	0,89	0,93	0,11
11. cuello	1	0,74	0,87	0,26
16. ballena	1	0,65	0,83	0,35
17. roto	0,93	0,49	0,71	0,44
18. acariciar	0,98	0,54	0,75	0,44
21. codo	0,89	0,35	0,62	0,54
23. águila	0,93	0,26	0,60	0,67
24. romper	0,93	0,22	0,58	0,71
25. pintor	1	0,43	0,72	0,57
27. pelar	0,96	0,22	0,59	0,74
28. uniforme	0,87	0,20	0,53	0,67
30. líquido	0,98	0,17	0,58	0,81
31. grupo	0,83	0,13	0,48	0,70
32. músico	0,96	0,22	0,59	0,74
33. ceremonia	0,89	0,13	0,51	0,76
35. bebida	1	0,11	0,55	0,89
37. aislamiento	0,59	0,02	0,30	0,57
38. mecánico	0,80	0,04	0,42	0,76
39. premiar	0,63	0,02	0,33	0,61
40. dentista	0,87	0,02	0,44	0,85

Fuente: Elaboración propia

En Sala de 4 la Variabilidad a partir del ítem 6 («rodilla»), 3/4 años Ítem 59 («cosechar»), 8 años: 8%.

En Sala de 5 la Variabilidad a partir del ítem 12 («mueble»), 4 años 24%.

En los primeros 40 (6 años) dos ítems no son homogéneos: «flecha» (N° 10) y «pintor» (N° 25). El ítem «Flecha» tampoco es discriminativo (95% de aciertos)

3.2. *Conocimiento del nombre y sonido de las letras*

En la tabla 7 se observan los valores descriptivos de la prueba de Conocimiento del nombre y sonido de las letras:

Tabla 7

Valores descriptivos de Conocimiento del nombre y sonido de las letras

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Total	170	3	4,51	7,98	1	0	43
Nombre	170	1	3,12	5,31	1	0	24
Sonido	170	1	0,08	0,79	0	0	9
Es la de...	170	1	1,31	3,69	0	0	21

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la tabla 8 se visualiza la homogeneidad de la prueba de Conocimiento del nombre y sonido de la letra:

Tabla 8

Homogeneidad de Conocimiento del nombre y sonido de la letra

	CASOS	CORRELACIÓN TOTAL CORREGIDA
Nombre	170	0,582
Sonido	170	0,008
Es la de...	170	0,567

Fuente: Elaboración propia

El alpha inicial de 0,53 se eleva a 0,71 si se desestima el ítem referido al sonido de la letra, resultado que se explica porque en dicho ítem, a excepción de dos, todos los escolares puntúan 0.

En esta prueba no se justifican los restantes análisis dado que interesa la cantidad total por escolar y no la ponderación pormenorizada de qué nombres de las letras conoce cada uno.

3.3. Conciencia Fonológica

En primer lugar, efectuaremos un análisis por dimensión de la variable; posteriormente, un análisis integral.

3.3.1. Rima

En la tabla 9 se evidencian los valores descriptivos de la prueba de Rimas:

Tabla 9

Valores descriptivos de Rimas

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Total	170	6	2,91	1,68	3	0	6
1.fresa=mesa	170	1	0,58	0,50	1	0	1
2.maíz=nariz	170	1	0,54	0,50	1	0	1
3.taza=casa	170	1	0,61	0,47	1	0	1
4.bola=cola	170	1	0,21	0,41	0	0	1
5.avión=camión	170	1	0,34	0,47	0	0	1
6.hueso=queso	170	1	0,50	0,50	0,50	0	1

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la tabla 10 se visualiza la homogeneidad de los ítems de la prueba de Rimas:

Tabla 10*Homogeneidad de los ítems de Rimas*

	CASOS	CORRELACIÓN TOTAL CORREGIDA
1.fresa=mesa	170	0,20
2.maíz=nariz	170	0,32
3.taza=casa	170	0,24
4.bola=cola	170	0,22
5.avión=camión	170	0,52
6.hueso=queso	170	0,57

Fuente: Elaboración propia

Los seis ítems resultan homogéneos, siendo los dos últimos los que evidencian mayor correlación con el instrumento como un todo. Alpha de Cronbach = 0,61.

A continuación, en la *TABLA 11* se observa los valores correspondientes al nivel de dificultad y al índice de discriminación de la prueba de Rimas:

Tabla 11*Nivel de dificultad e índice de discriminación de Rimas*

Ítem	N° RESPUESTAS CORRECTAS			
	GS	GI	ND	ÍD
1	0,80	0,22	0,51	0,58
2	40	12	0,57	0,61
3	41	20	0,66	0,45
4	20	3	0,25	0,37
5	37	4	0,44	0,71
6	42	4	0,50	0,82

Fuente: Elaboración propia

Dado que efectuaremos el análisis del nivel de dificultad respecto de la totalidad de los ítems (cfr. *infra*), solo indicaremos que los seis ítems manifiestan buenos índices de discriminación: $\geq 0,30$ (Casart et al., 2011; Lozano Fernández y de la Fuente-Solana, 2015).

3.3.2 Fonema Inicial

En la *TABLA 12* se muestran los valores descriptivos de la prueba Fonema inicial:

Tabla 12

Valores descriptivos de Fonema inicial

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Total	170	6	2,42	1,25	2	0	6
1. libro=lápiz	170	1	0,52	0,50	1	0	1
2. estrella=espejo	170	1	0,60	0,49	1	0	1
3.llave=lluvia	170	1	0,55	0,50	1	0	1
4.sopa=sol	170	1	0,32	0,47	0	0	1
5.dedo=dulce	170	1	0,22	0,42	0	0	1
6.pala=puerta	170	1	0,22	0,41	0	0	1

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la *TABLA 13* se visualiza la homogeneidad de los ítems de la prueba de Fonema inicial:

Tabla 13

Homogeneidad de los ítems de Fonema inicial

	CASOS	CORRELACIÓN TOTAL CORREGIDA
1. libro=lápiz	170	-0,19
2. estrella=espejo	170	0,10
3.llave=lluvia	170	0,03
4.sopa=sol	170	0,27
5.dedo=dulce	170	0,25
6.pala=puerta	170	0,26

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la identificación del fonema inicial, es necesario desestimar los tres primeros ítems. Mediante esta estrategia los coeficientes de correlación se

incrementan a: 0,37; 0,38 y 0,27. Por otra parte, el alpha alcanza 0,53, esto es, todavía por debajo del índice aceptable.

A continuación, en la *TABLA 14* se observa el nivel de dificultad e índice de discriminación de la prueba Fonema inicial:

Tabla 14

Nivel de dificultad e índice de discriminación de Fonema inicial

Ítem	N° RESPUESTAS CORRECTAS			ÍD
	GS	GI	ND	
1	28	20	0,52	0,18
2	37	12	0,53	0,54
3	35	8	0,47	0,59
4	31	1	0,35	0,65
5	28	1	0,31	0,59
6	24	0	0,26	0,52

Fuente: Elaboración propia

Solo un ítem (N° 1 –libro-lápiz–) no resulta discriminativo; ello se debe a que prácticamente la mitad de los niños lo responden correctamente (n = 88).

3.3.3 Segmentación de sílabas

En la tabla 15 se observan los resultados descriptivos de la prueba de Segmentación de sílabas:

Tabla 15*Valores descriptivos de Segmentación de sílabas*

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Total	170	5	2,04	1,52	2	0	5
1. mono	170	1	0,44	0,50	0	0	1
2. pez	170	1	0,74	0,44	1	0	1
3. lámpara	170	1	0,24	0,42	0	0	1
4. bicicleta	170	1	0,28	0,45	0	0	1
5. sombrero	170	1	0,34	0,48	0	0	1

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la tabla 16 se visualiza la homogeneidad de los ítems de la prueba de Segmentación de sílabas:

Tabla 16*Homogeneidad de los ítems de Segmentación de sílabas*

	CASOS	CORRELACIÓN TOTAL CORREGIDA
1. mono	170	0,38
2. pez	170	0,01
3. lámpara	170	0,62
4. bicicleta	170	0,66
5. sombrero	170	0,63

Fuente: Elaboración propia

Cuatro ítems resultan homogéneos –los tres últimos con destacables índices de correlación– y el alpha es de 0,68. Si se desestima el ítem no homogéneo (el N° 2), los coeficientes de correlación se incrementan a: 0,41; 0,64; 0,69 y 0,71; el alpha por su parte alcanza el valor 0,79, esto es, confiabilidad muy buena.

A continuación, en la *TABLA 17* se evidencia el nivel de dificultad e índice de discriminación de la prueba de Segmentación de sílabas:

Tabla 17*Nivel de dificultad e índice de discriminación de Segmentación de sílabas*

Ítem	N° RESPUESTAS CORRECTAS			
	GS	GI	ND	ÍD
1	37	3	0,43	0,74
2	38	22	0,65	0,35
3	34	0	0,37	0,74
4	38	0	0,41	0,83
5	43	1	0,48	0,91

Fuente: Elaboración propia

Los cinco ítems resultan discriminativos. El último con un coeficiente muy cercano a 1; al respecto señalan Casart et al. (2011) que, cuando más cercano a 1 se encuentre el índice, se considera que discrimina mejor.

3.3.4 Integración de Sílabas

En la *TABLA 18* se observan los resultados descriptivos de la prueba de Integración de sílabas:

Tabla 18*Valores descriptivos de Integración de sílabas*

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Total	170	4	3,53	0,81	4	0	4
1. ma-má	170	1	0,79	0,41	1	0	1
2. bo-tón	170	1	0,89	0,31	1	0	1
3.ca-mi-sa	170	1	0,90	0,30	1	0	1
4. bi-ci-cle-ta	170	1	0,94	0,24	1	0	1

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la tabla 19 se visualiza la homogeneidad de los ítems de la prueba de Integración de sílabas:

Tabla 19

Homogeneidad de los ítems de Integración de sílabas

	CASOS	CORRELACIÓN TOTAL CORREGIDA
1. ma-má	170	0,26
2. bo-tón	170	0,41
3.ca-mi-sa	170	0,32
4. bi-ci-cle-ta	170	0,24

Fuente: Elaboración propia

Los cuatro ítems resultan homogéneos y la mejor estrategia es retenerlos para un *alpha* de 0,50.

En la tabla 20 se visualiza el nivel de dificultad e índice de discriminación de la prueba de Integración de sílabas:

Tabla 20

Nivel de dificultad e índice de discriminación de Integración de sílabas

Ítem	N° RESPUESTAS CORRECTAS			ÍD
	GS	GI	ND	
1	46	16	0,67	0,65
2	46	29	0,81	0,37
3	46	32	0,85	0,30
4	46	37	0,90	0,20

Fuente: Elaboración propia

Solo el ítem N° 4 no resulta discriminativo, dado que casi no manifiesta variabilidad (el 94% de los alumnos lo responde correctamente).

A continuación, se presenta el análisis integral de la habilidad de Conciencia fonológica.

Con los 21 ítems del instrumento *Habilidades de conciencia fonológica* efectuamos un análisis factorial exploratorio en cuatro factores. Se advierte que los tres ítems no homogéneos de *Fonema inicial* no cargan en factor alguno.

En consecuencia, se recalcula el análisis factorial con 18 ítems; el índice de adecuación de la muestra de Keiser-Meyer-Olkin (KMO) arroja un coeficiente de 0,757 y la prueba de esfericidad de Barlett evidencia una significación $p < 0,0001$, resultados que indican que la matriz de datos es adecuada para realizar el análisis.

Se elige la rotación oblicua Promax en cuanto la teoría indica que las dimensiones de la variable se intercorrelacionan moderadamente.

La varianza explicada es de 58,35%, porcentaje que se aproxima al mínimo del 60% considerado satisfactorio en las ciencias sociales (Hair et al., 2004).

En la tabla 21 se observa la matriz de estructura de todas las pruebas de Conciencia fonológica:

Tabla 21

Matriz de estructura de las pruebas de Conciencia fonológica

	Componente			
	1	2	3	4
4. bicicleta	,845			
5. sombrero	,839	,326		
3. lámpara	,776		,359	
1. mono	,609	,434		
1.fresa=mesa	,346	,369		
6.hueso=queso		,819	,352	
5.avión=camión		,815		
2.maíz=nariz		,510		
3.taza=casa		,463		
4. sopa=sol			,746	
4.bola=cola			,610	,418
6. pala=puerta			,588	
5. dedo=dulce			,568	
3.ca-mi-sa				,748
2. bo-tón				,562
4. bi-ci-cle-ta				,559
1. ma-má	,312		,342	,455

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

Fuente: Elaboración propia

El primer factor remite a *Segmentación en sílabas*; con muy buenas cargas factoriales, se ubican cuatro de los ítems correspondientes a dicha dimensión.

Al segundo factor se adscriben cinco de los seis ítems de *Rimas*, ya que –aunque el primero (“fresa=mesa”) también carga en *Segmentación*– se considera conveniente retenerlo en su dimensión original.

El tercer factor se conforma mediante los tres ítems homogéneos de *Fonema inicial* más el ítem N° 1 de *Rimas*.

El último factor remite a los cuatro ítems de *Integración de sílabas*.

Se observa que las diecisiete cargas variaron de 0,37 a 0,84, con una media de 0,63, lo que puede considerarse indicativo de buenos pesos factoriales. Por otra parte, en dos casos los factores muestran consistencia interna adecuada:

En la tabla 22 se observa la confiabilidad de los factores de las Habilidades de conciencia fonológica:

Tabla 22

Confiabilidad de los factores de Habilidades de conciencia fonológica

FACTORES	ALPHA DE CRONBACH
1. Segmentación en sílabas	0,79
2. Rimas	0,61
3. Fonema inicial	0,54
4. Integración de sonidos	0,50

Fuente: Elaboración propia

Para realizar el análisis integral de los niveles de dificultad de los 17 ítems que, se recupera también el índice de discriminación a fin de desestimar los indicadores no discriminativos (el primero de *Fonema inicial* y el último de *Integración de sílabas*).

A continuación, en la tabla 23 se muestra el nivel de dificultad e índice de discriminación de las Habilidades de conciencia fonológica:

Tabla 23

Nivel de dificultad e índice de discriminación de Habilidades de conciencia fonológica

RIMAS				
% RESPUESTAS CORRECTAS				
Ítem	GS	GI	ND	ÍD
1. <i>fresa-mesa</i>	0,85	0,37	0,61	0,48
2. <i>maíz-nariz</i>	0,80	0,26	0,53	0,54
3. <i>taza-casa</i>	0,89	0,48	0,68	0,41
4. <i>bola-cola</i>	0,41	0,04	0,23	0,37
5. <i>avión-camión</i>	0,80	0,09	0,44	0,71
6. <i>hueso-queso</i>	0,85	0,11	0,48	0,74
FONEMA INICIAL				
3. <i>llave-lluvia</i>	0,65	0,28	0,47	0,37
4. <i>sopa-sol</i>	0,69	0,09	0,39	0,60
5. <i>dedo-dulce</i>	0,48	0,02	0,25	0,46
6. <i>pala-puerta</i>	0,46	0,06	0,26	0,40
SEGMENTACIÓN DE SÍLABAS				
1. <i>mono</i>	0,80	0,15	0,48	0,65
2. <i>pez</i>	0,80	0,52	0,66	0,28
3. <i>lámpara</i>	0,65	0	0,33	0,65
4. <i>bicicleta</i>	0,72	0,02	0,37	0,70
5. <i>sombrero</i>	0,80	0,09	0,44	0,71
INTEGRACIÓN DE SÍLABAS				
1. <i>ma-má</i>	0,96	0,52	0,74	0,44
2. <i>bo-tón</i>	1	0,69	0,85	0,31
3. <i>ca-mi-sa</i>	0,98	0,76	0,87	0,22

Fuente: Elaboración propia

El nivel medio de dificultad es 0,50; luego, se ubica dentro del intervalo aconsejado por la teoría estadística (entre 0,40 y 0,60).

En esta instancia, también resulta de interés determinar la proporción de ítems según nivel de dificultad mediante la confrontación entre la distribución ideal de los elementos de un test (Cortada de Kohan, en Cárdenas Ayala, 2013) y el

porcentaje en este instrumento. Se puede observar en la siguiente tabla (cfr. Tabla 24):

Tabla 24

Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Habilidades de conciencia fonológica

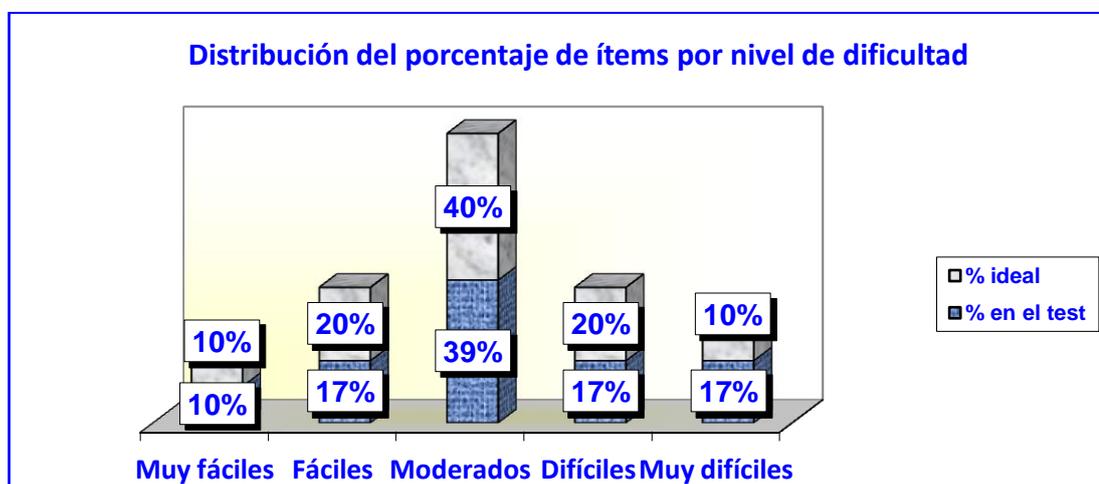
Límites de los ND	Categorización	% aconsejado	% en este instrumento	Ítems N°
De 0,80 a 1	Muy fáciles	10%	10%	N° 2 (“bo-tón”) y N° 3 (“ca-mi-sa”) de <i>Integración de sílabas</i>
De 0,66 a 0,79	Fáciles	20%	17%	N° 3 (“tasa-casa”) de <i>Rimas</i> , N° 2 (“pez”) de <i>Segmentación de sílabas</i> y N° 1 (“ma-má”) de <i>Integración de sílabas</i>
De 0,44 a 0,65	Moderados	40%	39%	N° 1 (“fresa-mesa”), N° 2 (“maíz-nariz”), N° 5 (“avión-camión”) y N° 6 (“hueso-queso”) de <i>Rimas</i> , N° 3 (“llave-lluvia”) de <i>Fonema inicial</i> , N° 1 (“mono”) y N° 5 (“sombbrero”) de <i>Segmentación de sílabas</i>
De 0,27 a 0,43	Difíciles	20%	17%	N° 4 (“sopa-sol”) de <i>Fonema inicial</i> , N° 3 (“lámpara”) y N° 4 (“bicicleta”) de <i>Segmentación de sílabas</i>
De 0,00 a 0,26	Muy difíciles	10%	17%	N° 4 (“bola-cola”) de <i>Rimas</i> , N° 5 (“dedo-dulce”) y N° 6 (“pala-puerta”) de <i>Fonema inicial</i>

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se puede observar una representación gráfica de los resultados mencionados (cfr. Figura 15):

Figura 15

Distribución de niveles de dificultad de los ítems en Habilidades de conciencia fonológica



Fuente: Elaboración propia en Excel.

El instrumento alcanza los porcentajes ideales en los extremos y se acerca en la categoría central, pero resulta relativamente más difícil de lo aconsejado en cuanto los fáciles están por debajo y los difíciles por encima del porcentaje requerido.

3.4. Estructura de Palabras

En la tabla 25 se observan los resultados descriptivos de la prueba de Estructura de palabras:

Tabla 25

Valores descriptivos de Estructura de palabras

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Total	170	24	12,41	3,68	12	4	22

Fuente: Elaboración propia

Luego, en la tabla 26 se evidencia la homogeneidad de la prueba de Estructura de palabras:

Tabla 26

Homogeneidad de los ítems de Estructura de palabras

ÍTEMS	CASOS	CORRELACIÓN TOTAL CORREGIDA
1. Aquí este niño está durmiendo y aquí este niño está....	170	0,00
2. Este niño está despierto y este niño ...	170	0,10
3. El chango es chiquito y el elefante ...	170	0,13
4. Aquí ellos tienen sueño y aquí el también..	170	0,20
5. Aquí él está tomando jugo y aquí ellos...	170	0,17
6. Aquí la niña está empujando al niño y aquí...	170	0,37
7. Aquí el niño tiene un osito de peluche y aquí	170	0,32
8. A los muchachos les gusta pintar. Cada día, ellos...	170	0,42
9. Las niñas necesitan ponerse sus zapatos. Cada día, las niñas	170	0,28
10. Aquí hay una flor, y aquí hay una flor y aquí hay dos..	170	0,25
11. Aquí hay un árbol y aquí hay dos...	170	0,29
12. Aquí la niña se está viendo en el espejo y aquí la niña...	170	0,21
13. Esta niña se está cepillando el cabello, ¿qué pasa aquí? Esta niña...	170	0,22
14. Al niño le gusta dibujar. Cada día, el niño..	170	0,39
15. Al niño le gusta leer. Cada día, el niño...	170	0,38
16. Aquí el niño va a comer un helado y aquí la niña...	170	0,04
17. El niño estaba dibujando. Esto es lo que él..	170	0,22
18. La niña estaba escribiendo las letras de su nombre. Estas son las letras que ella..	170	0,11
19. El bebito no se quiere tomar el jugo. ¿qué quiere la mamá que haga el bebito? Que se lo..	170	0,21
20. Rosa está despeinada, ¿qué le pide Rosa a su mamá? Rosa...	170	0,19
21. ¿Qué hizo con las flores? Se las dio a ella. ¿qué hizo con el regalo?	170	0,22
22. ¿Qué pasó con el camión? Se le rompió. ¿qué pasó con el helado?	170	0,14
23. Aquí el niño está haciendo galletas. éstas son dos de las galletas que él...	170	-0,06
24. Ellos querían darle un regalo a su amiga. Éste es el regalo que ellos le.	170	0,16

Fuente: Elaboración propia

La confiabilidad es aceptable ($\alpha = 0,67$) con la estrategia de suprimir cuatro de los ítems no homogéneos –destacados en color en la tabla.

A continuación, en la tabla 27 se muestra el nivel de dificultad e índice de discriminación de la prueba de Estructura de palabras:

Tabla 27

Nivel de dificultad e índice de discriminación de Estructura de palabras

ÍTEMS	% RESPUESTAS CORRECTAS		ND	ÍD
	GS	GI		
1. Aquí este niño está durmiendo y aquí este niño está...	1	0,96	0,96	0,04
2. Este niño está despierto y este niño ...	0,59	0,28	0,43	0,31
3. El chango es chiquito y el elefante ...	0,39	0,13	0,26	0,26
4. Aquí ellos tienen sueño y aquí el también..	0,85	0,48	0,66	0,37
5. Aquí él está tomando jugo y aquí ellos...	0,67	0,28	0,48	0,39
6. Aquí la niña está empujando al niño y aquí...	0,96	0,37	0,66	0,59
7. Aquí el niño tiene un osito de peluche y aquí	0,59	0,09	0,34	0,50
8. A los muchachos les gusta pintar. Cada día, ellos...	0,85	0,20	0,52	0,65
9. Las niñas necesitan ponerse sus zapatos. Cada día, las niñas	0,83	0,30	0,56	0,50
10. Aquí hay una flor, y aquí hay una flor y aquí hay dos..	0,96	0,65	0,80	0,31
11. Aquí hay un árbol y aquí hay dos...	0,72	0,15	0,43	0,57
12. Aquí la niña se está viendo en el espejo y aquí la niña...	0,74	0,41	0,58	0,33
13. Esta niña se está cepillando el cabello, ¿qué pasa aquí? Esta niña...	0,78	0,33	0,55	0,45
14. Al niño le gusta dibujar. Cada día, el niño..	0,96	0,28	0,62	0,68
15. Al niño le gusta leer. Cada día, el niño...	0,83	0,15	0,48	0,68
16. Aquí el niño va a comer un helado y aquí la niña...	0,24	0,20	0,22	0,04
17. El niño estaba dibujando. Esto es lo que él..	0,74	0,37	0,55	0,40
18. La niña estaba escribiendo las letras de su nombre. Estas son las letras que ella..	0,30	0,07	0,18	0,23
19. El bebito no se quiere tomar el jugo. ¿qué quiere la mamá que haga el bebito? Que se lo..	0,91	0,46	0,66	0,45
20. Rosa está despeinada, ¿qué le pide Rosa a su mamá? Rosa...	0,72	0,41	0,56	0,31
21. ¿Qué hizo con las flores? Se las dio a ella. ¿qué hizo con el regalo?	0,83	0,41	0,62	0,42
22. ¿Qué pasó con el camión? Se le rompió. ¿qué pasó con el helado?	0,85	0,59	0,72	0,26
23. Aquí el niño está haciendo galletas. éstas son dos de las galletas que él...	0,33	0,23	0,28	0,10
24. Ellos querían darle un regalo a su amiga. Éste es el regalo que ellos le.	0,50	0,17	0,34	0,33

Fuente: Elaboración propia

Se suprimen solo tres (N° 1, N° 16 y N° 23) ya que tampoco son homogéneos; el resto por debajo de 0,30 (tres indicadores) se retiene por razones teóricas.

El coeficiente promedio de dificultad de los 21 ítems es 0,52, esto es, dentro del rango aconsejado. A continuación, se presenta la distribución de los indicadores según niveles de dificultad (cfr. Tabla 28 y Figura 16):

Tabla 28

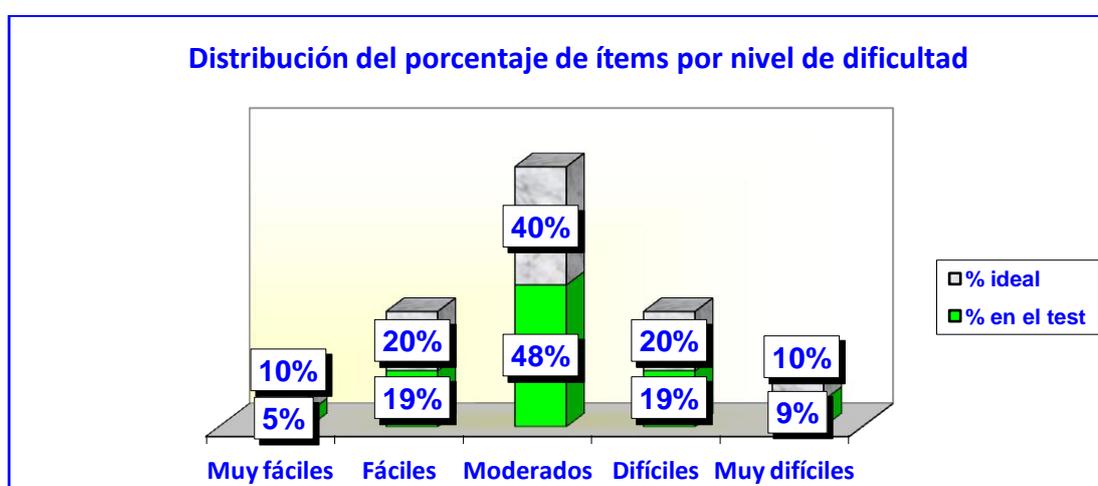
Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Estructura de palabras

Límites de los ND	Categorización	% aconsejado	% en este instrumento	Ítems N°
De 0,80 a 1	Muy fáciles	10%	5%	N° 10
De 0,66 a 0,79	Fáciles	20%	19%	N° 4, N° 6, N° 19 y N° 22
De 0,44 a 0,65	Moderados	40%	48%	N° 5, N° 8, N° 9, N° 12, N° 13, N° 14, N° 15, N° 17, N° 20 y N° 21
De 0,27 a 0,43	Difíciles	20%	19%	N° 2, N° 7, N° 11 y N° 24
De 0,00 a 0,26	Muy difíciles	10%	9%	N° 3 y N° 18

Fuente: Elaboración propia

Figura 16

Distribución de niveles de dificultad de los ítems en Estructura de palabras



Fuente: Elaboración propia en Excel.

Si bien los porcentajes no reproducen la distribución ideal, conforman una proporción adecuada para un test en cuanto priman los indicadores moderados y va disminuyendo progresivamente el porcentaje de los restantes.

3.5. Recordando Oraciones

En la tabla 29 se observan los valores descriptivos de la prueba Recordando oraciones:

Tabla 29

Valores descriptivos de Recordando oraciones

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Total	170	15	33,55	7,78	35,50	10	43
1. Ella tiene sueño	170	1	1,96	0,20	2	1	2
2. Él está feliz	170	1	1,92	0,29	2	0	2
3. Mamá cerró la ventana	170	1	2,93	0,26	3	2	3
4. Ellos comen con cucharas	170	1	2,84	0,47	3	1	3
5. La niña no acabó de comer	170	1	2,69	0,66	3	0	3
6. Mi mamá hizo arroz con pollo	170	1	2,61	0,77	3	0	3
7. El gatito negro se tomó toda la leche.	170	1	2,62	0,71	3	0	3
8. Oscar se lavó los dientes y se fue a la cama	170	1	2,14	1,01	2	0	3
9. ¿Fue tu hermanito el que tiró la sopa?	170	1	2,14	1,00	2	0	3
10. Mi amigo no trajo su pelota a la escuela	170	1	1,96	1,00	2	0	3
11. ¿No terminaron los niños de ver el video?	170	1	2,16	0,98	3	0	3
12. Este pastel fue hecho por mi abuelita.	170	1	2,14	1,01	2	0	3
13. La bebida de Carmen jugó con la muñeca	170	1	1,92	1,05	2	0	3
14. El niño se portó bien y su mama le regaló una galletita	170	1	1,86	1,02	2	0	3
15. ¿decidió su papá comprar una televisión nueva?	170	1	1,66	1,01	2	0	3

Total posible = 43 (2 puntos para los dos primeros y 3 para los restantes)

Fuente: Elaboración propia

Luego, en la tabla 30 se muestra la homogeneidad de los ítems de la prueba Recordando oraciones:

Tabla 30

Homogeneidad de los ítems de Recordando oraciones

	CASOS	CORRELACIÓN TOTAL CORREGIDA
1. Ella tiene sueño	170	0,31
2. Él está feliz	170	0,40
3. Mamá cerró la ventana	170	0,23
4. Ellos comen con cucharas	170	0,63
5. La niña no acabó de comer	170	0,60
6. Mi mamá hizo arroz con pollo	170	0,61
7. El gatito negro se tomó toda la leche.	170	0,66
8. Oscar se lavó los dientes y se fue a la cama	170	0,65
9. ¿Fue tu hermanito el que tiró la sopa?	170	0,67
10. Mi amigo no trajo su pelota a la escuela	170	0,54
11. ¿No terminaron los niños de ver el video?	170	0,68
12. Este pastel fue hecho por mi abuelita.	170	0,69
13. La bebita de Carmen jugó con la muñeca	170	0,64
14. El niño se portó bien y su mama le regaló una galletita	170	0,63
15. ¿decidió su papá comprar una televisión nueva?	170	0,60

Fuente: Elaboración propia

Todos los ítems resultan homogéneos y el instrumento alcanza muy buena confiabilidad: $\alpha = 0,89$.

A continuación, en la tabla 31 se muestra el nivel de dificultad y el índice de discriminación de la prueba Recordando oraciones:

Tabla 31*Nivel de dificultad e índice de discriminación de Recordando oraciones*

		N° RESPUESTAS CORRECTAS		ND	ÍD
		GS	GI		
1.	Ella tiene sueño	1	0,89	0,94	0,11
2.	Él está feliz	0,98	0,78	0,88	0,20
3.	Mamá cerró la ventana	0,96	0,87	0,91	0,09
4.	Ellos comen con cucharas	1	0,61	0,80	0,39
5.	La niña no acabó de comer	1	0,48	0,74	0,52
6.	Mi mamá hizo arroz con pollo	0,98	0,39	0,68	0,59
7.	El gatito negro se tomó toda la leche.	0,98	0,30	0,68	0,68
8.	Oscar se lavó los dientes y se fue a la cama	0,87	0,06	0,47	0,81
9.	¿Fue tu hermanito el que tiró la sopa?	0,89	0,06	0,48	0,83
10.	Mi amigo no trajo su pelota a la escuela	0,80	0,09	0,44	0,71
11.	¿No terminaron los niños de ver el video?	0,93	0,02	0,48	0,91
12.	Este pastel fue hecho por mi abuelita.	0,91	0,13	0,52	0,78
13.	La bebida de Carmen jugó con la muñeca	0,65	0,06	0,36	0,59
14.	El niño se portó bien y su mamá le regaló una galletita	0,72	0,04	0,38	0,68
15.	¿decidió su papá comprar una televisión nueva?	0,63	0,02	0,33	0,61

Fuente: Elaboración propia

Dos ítems no resultan discriminativos; por ende, el 87% del instrumento alcanza buena discriminación y un ítem (el N° 2), marginal.

El índice promedio de dificultad de los restantes 13 ítems es 0,56, esto es, se ubica en el rango aconsejado. Sin embargo, no aparecen ítems muy difíciles. A continuación, se presentan los resultados (cfr. Tabla 32):

Tabla 32*Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Recordando oraciones*

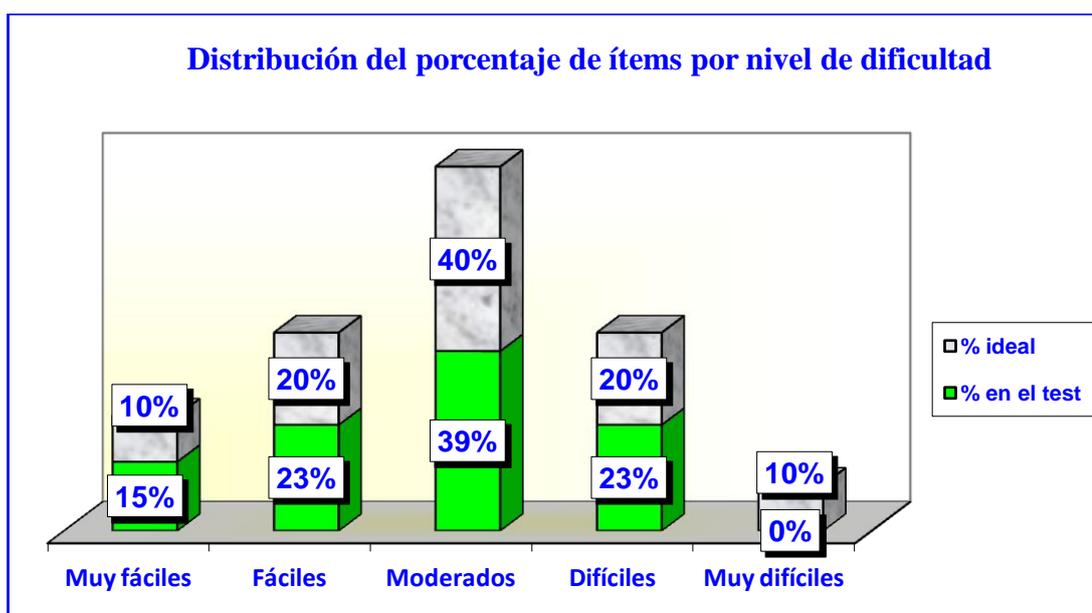
Límites de los ND	Categorización	% aconsejado	% en este instrumento	Ítems N°
De 0,80 a 1	Muy fáciles	10%	15%	N° 2 y N° 4
De 0,66 a 0,79	Fáciles	20%	23%	N° 5, N° 6 y N° 7
De 0,44 a 0,65	Moderados	40%	39%	N° 8, N° 9, N° 10, N° 11 y N° 12
De 0,27 a 0,43	Difíciles	20%	23%	N° 13, N° 14 y N° 15
De 0,00 a 0,26	Muy difíciles	10%	0%	-----

Fuente: Elaboración propia

En la figura 17 se puede observar una representación gráfica de los resultados mencionados:

Figura 17

Distribución de niveles de dificultad de los ítems en Recordando oraciones

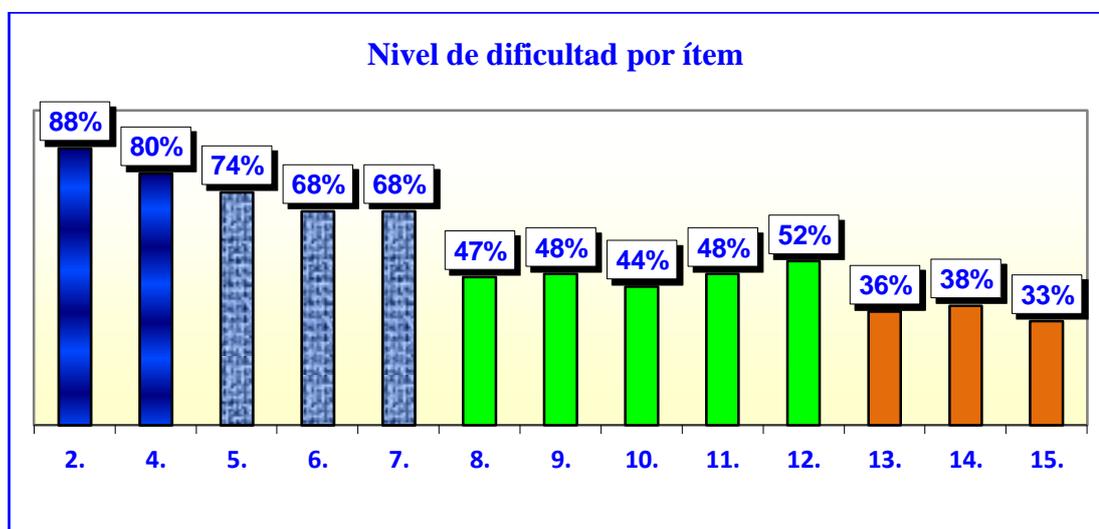


Fuente: Elaboración propia en Excel.

Si bien las dos categorías hacia la izquierda y los ítems moderados se acercan a los porcentajes ideales, los difíciles superan el porcentaje aconsejado y, como se señalará, no aparecen ítems muy difíciles. No obstante, es de destacar que el instrumento logra una progresión muy clara en dificultad; por ello, se incluye la siguiente figura por ítem, en el que el ND se expresa en porcentaje (cfr. Figura 18):

Figura 18

Distribución del nivel de dificultad por ítem en Recordando oraciones



Fuente: Elaboración propia Excel.

Referencias

	Ítems muy fáciles
	Ítems fáciles
	Ítems moderados
	Ítems difíciles

3.6. Vocabulario Expresivo

En la tabla 33 se muestran los resultados descriptivos para la prueba Vocabulario expresivo:

Tabla 33*Valores descriptivos de Vocabulario expresivo*

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Total	170	18	27,22	5,62	28	8	36
1. Él es un... (doctor)	170	1	1,82	0,57	2	0	2
2. ¿Qué están haciendo?	170	1	1,66	0,74	2	0	2
3. ¿Qué está haciendo la niña?	170	1	1,40	0,92	2	0	2
4. ¿Qué son éstas? (orejas)	170	1	1,96	0,27	2	0	2
5. ¿Qué es esto?	170	1	1,88	0,48	2	0	2
6. ¿Qué está haciendo la mujer?	170	1	1,76	0,51	2	0	2
7. ¿Qué es esto?	170	1	1,84	0,53	2	0	2
8. ¿Qué es esto?	170	1	1,92	0,38	2	0	2
9. ¿Qué son estas?	170	1	1,41	0,91	2	0	2
10. ¿Qué es esto?	170	1	1,92	0,40	2	0	2
11. Él es un...	170	1	1,38	0,92	2	0	2
12. ¿Qué es esto?	170	1	1,23	0,96	2	0	2
13. ¿Qué es esto?	170	1	1,68	0,73	2	0	2
14. ¿Qué es esto?	170	1	1,19	0,96	2	0	2
15. ¿Qué están haciendo ellos?	170	1	1,49	0,74	2	0	2
16. ¿Qué son éstas?	170	1	1,15	0,98	2	0	2
17. ¿Qué es esto?	170	1	0,16	0,54	0	0	2
18. ¿Qué son éstas?	170	1	1,36	0,93	2	0	2

Total posible=36

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la tabla 34 se observa la homogeneidad de los ítems de la prueba Vocabulario expresivo:

Tabla 34*Homogeneidad de los ítems de Vocabulario expresivo*

ÍTEMS	CASOS	CORRELACIÓN TOTAL CORREGIDA
1. Él es un... (doctor)	170	0,28
2. ¿Qué están haciendo?	170	0,20
3. ¿Qué está haciendo la niña?	170	0,21
4. ¿Qué son éstas? (orejas)	170	0,11
5. ¿Qué es esto?	170	0,43
6. ¿Qué está haciendo la mujer?	170	0,05
7. ¿Qué es esto?	170	0,50
8. ¿Qué es esto?	170	0,32
9. ¿Qué son estas?	170	0,44
10. ¿Qué es esto?	170	0,28
11. Él es un...	170	0,56
12. ¿Qué es esto?	170	0,32
13. ¿Qué es esto?	170	0,54
14. ¿Qué es esto?	170	0,19
15. ¿Qué están haciendo ellos?	170	0,38
16. ¿Qué son éstas?	170	0,37
17. ¿Qué es esto?	170	0,24
18. ¿Qué son éstas?	170	0,42

Fuente: Elaboración propia

Quince ítems son homogéneos; la mejor estrategia para incrementar la confiabilidad es eliminar el ítem N° 4. El alpha resultante es 0,75, esto es, buena confiabilidad.

Luego en la tabla 35 se observa el nivel de dificultad y el índice de discriminación de la prueba Vocabulario expresivo:

Tabla 35*Nivel de dificultad e índice de discriminación de Vocabulario expresivo*

ÍTEMS	% RESPUESTAS CORRECTAS		ND	ÍD
	GS	GI		
1. Él es un... (doctor)	1	0,74	0,87	0,26
2. ¿Qué están haciendo?	0,94	0,67	0,80	0,27
3. ¿Qué está haciendo la niña?	0,89	0,50	0,69	0,39
5. ¿Qué es esto?	1	0,78	0,89	0,22
7. ¿Qué es esto?	1	0,72	0,86	0,28
8. ¿Qué es esto?	1	0,89	0,95	0,11
9. ¿Qué son estas?	0,98	0,39	0,68	0,59
10. ¿Qué es esto?	1	0,87	0,93	0,13
11. Él es un...	0,98	0,20	0,58	0,78
12. ¿Qué es esto?	0,89	0,30	0,60	0,59
13. ¿Qué es esto?	0,98	0,50	0,74	0,48
14. ¿Qué es esto?	0,78	0,35	0,56	0,43
15. ¿Qué están haciendo ellos?	0,85	0,43	0,64	0,42
16. ¿Qué son éstas?	0,89	0,22	0,55	0,67
17. ¿Qué es esto?	0,24	0	0,12	0,24
18. ¿Qué son éstas?	0,91	0,35	0,63	0,56

Fuente: Elaboración propia

Dos ítems no resultan discriminativos; por ende, el 88% del instrumento alcanza buena discriminación.

Mediante la estrategia de eliminar los dos ítems no homogéneos (N° 4 y N° 6), los dos ítems no discriminativos (N° 8 y N° 10) y dos con discriminación marginal y escasa variabilidad (N° 1 y N° 2), el índice promedio de dificultad de los 12 ítems restantes es 0,63, esto es, se ubica ligeramente por encima del rango aconsejado. Sin embargo, no aparecen ítems difíciles. A continuación se presentan los resultados (cfr. Tabla 36):

Tabla 36

Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Vocabulario expresivo

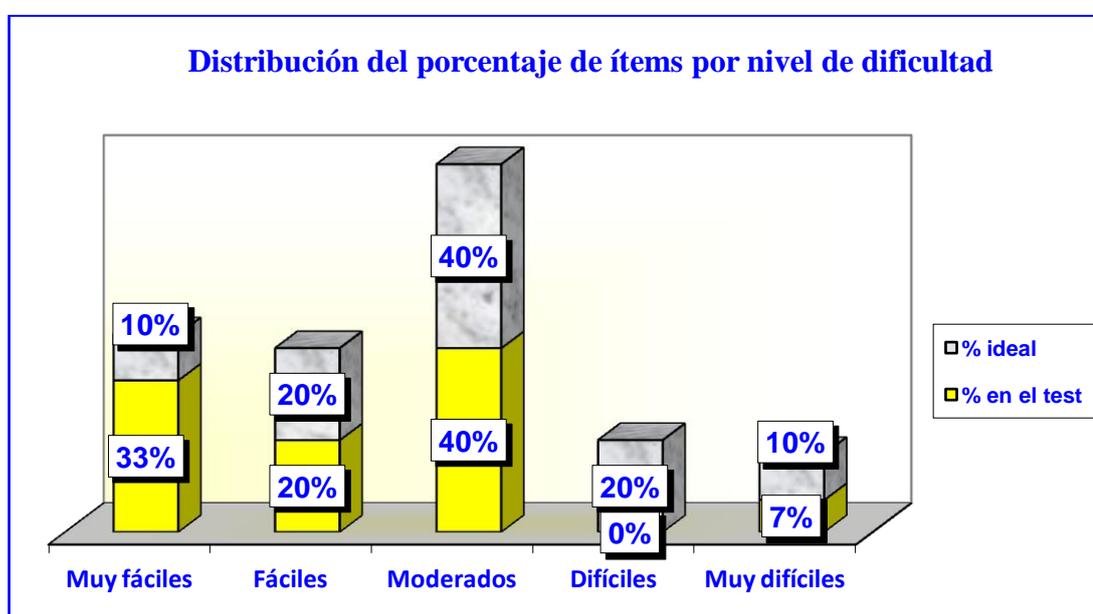
Límites de los ND	Categorización	% aconsejado	% en este instrumento	Ítems N°
De 0,80 a 1	Muy fáciles	10%	17%	N° 5 y N° 7
De 0,66 a 0,79	Fáciles	20%	25%	N° 3, N° 9 y N° 13
De 0,44 a 0,65	Moderados	40%	50%	N° 11, N° 12, N° 14, N° 15, N° 16 y N° 18
De 0,27 a 0,43	Difíciles	20%	0%	-----
De 0,00 a 0,26	Muy difíciles	10%	8%	N° 17

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 18 se observa una representación gráfica de los resultados mencionados:

Figura 18

Distribución de niveles de dificultad de los ítems en Vocabulario expresivo



Fuente: Elaboración propia en Excel.

Aunque dos categorías (ítems fáciles y moderados) alcanzan el porcentaje ideal, el instrumento resulta sencillo en cuanto los indicadores muy fáciles triplican a

los esperados y no aparecen ítems difíciles. Sin embargo, logra una progresión relativamente clara en dificultad.

3.7. Estructura de Oraciones

En la tabla 37 se visualizan los resultados descriptivos de la prueba de Estructura de oraciones:

Tabla 37

Valores descriptivos de Estructura de oraciones

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Total	170	22	13,80	3,75	14	4	22

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 38, se muestra la homogeneidad de los ítems de la prueba de Estructura de oraciones:

Tabla 38

Homogeneidad de los ítems de Estructura de oraciones

ÍTEMS	CASOS	CORRELACIÓN TOTAL CORREGIDA
1. El niño está comiendo	170	0,05
2. El niño está subiendo las escaleras.	170	0,18
3. La niña está caminando	170	0,27
4. El niño está llorando porque se lastimó la rodilla	170	0,18
5. El oso está debajo del triciclo	170	0,30
6. El niño no está escribiendo	170	0,35
7. El bebé va a encontrar al gato	170	0,17
8. Ella ayuda a su abuela a cocinar la comida	170	0,30
9. La niña preguntó, "¿dónde escondieron mi osito?"	170	0,47
10. El niño preguntó, "¿cuánto cuesta este dulce?"	170	0,43
11. La niña tiene un perro grande con manchas negras	170	0,23
12. El niño pide a su mamá que le compre la pelota	170	0,30
13. Los niños están sentados detrás de su papá	170	0,19
14. Ellos ya acabaron de lavar el auto	170	0,09
15. La niña está esperando para subirse en el micro, pero los otros niños están jugando	170	0,39
16. La niña llevó a su mamá a ver las flores	170	0,23
17. La niña no está jugando con bloques (cubos)	170	0,23

18. Mamá preguntó, “¿no deberías tener puestos los zapatos?”	170	0,22
19. Él se comió las galletas antes de tomarse el jugo	170	0,25
20. El papá le mostró el bebé a la abuelita	170	0,27
21. La niña que está parada al final de la fila lleva una mochila	170	0,41
22. La niña trae puesto su sombrero y su saco nuevo, aunque no los necesita	170	0,29

Fuente: Elaboración propia

Con la supresión de los ítems N° 1 y N° 14, el alpha es de 0,72; ello significa que la confiabilidad es buena.

A continuación, en la tabla 39 se observa el nivel de dificultad e índice de discriminación de la prueba Estructura de oraciones:

Tabla 39

Nivel de dificultad e índice de discriminación de Estructura de oraciones

ÍTEMS	% RESPUESTAS CORRECTAS		ND	ÍD
	GS	GI		
1. El niño está comiendo	0,85	0,78	0,81	0,07
2. El niño está subiendo las escaleras.	1	0,94	0,98	0,06
3. La niña está caminando	1	0,70	0,85	0,30
4. El niño está llorando porque se lastimó la rodilla	1	0,80	0,90	0,20
5. El oso está debajo del triciclo	0,72	0,13	0,42	0,59
6. El niño no está escribiendo	0,98	0,54	0,76	0,44
7. El bebé va a encontrar al gato	0,72	0,35	0,50	0,37
8. Ella ayuda a su abuela a cocinar la comida	0,80	0,20	0,50	0,60
9. La niña preguntó, “¿dónde escondieron mi osito?”	0,76	0,11	0,43	0,65
10. El niño preguntó, “¿cuánto cuesta este dulce?”	0,91	0,28	0,60	0,63
11. La niña tiene un perro grande con manchas negras	0,98	0,65	0,81	0,33
12. El niño pide a su mamá que le compre la pelota	0,78	0,28	0,53	0,50
13. Los niños están sentados detrás de su papá	0,89	0,43	0,66	0,46
14. Ellos ya acabaron de lavar el auto	0,80	0,72	0,76	0,08
15. La niña está esperando para subirse en el micro, pero los otros niños están jugando	0,87	0,17	0,52	0,70
16. La niña llevó a su mamá a ver las flores	0,89	0,43	0,66	0,46
17. La niña no está jugando con bloques (cubos)	0,52	0,13	0,33	0,39
18. Mamá preguntó, “¿no deberías tener puestos los zapatos?”	0,78	0,37	0,58	0,41
19. Él se comió las galletas antes de tomarse el jugo	0,80	0,46	0,63	0,34
20. El papá le mostró el bebé a la abuelita	0,91	0,41	0,66	0,50
21. La niña que está parada al final de la fila lleva una mochila	0,80	0,17	0,49	0,63
22. La niña trae puesto su sombrero y su saco nuevo, aunque no los necesita	0,80	0,28	0,54	0,52

Fuente: Elaboración propia

Tres ítems no son discriminativos (retenemos el indicador con discriminación marginal); en consecuencia, el 86% del instrumento alcanza buena discriminación.

El índice promedio de dificultad de los restantes 18 ítems es 0,60, esto es, se ubica en el límite superior del rango aconsejado. La distribución de los indicadores por niveles de dificultad, se presentan a continuación (cfr. Tabla 40 y Figura 19):

Tabla 40

Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Estructura de oraciones

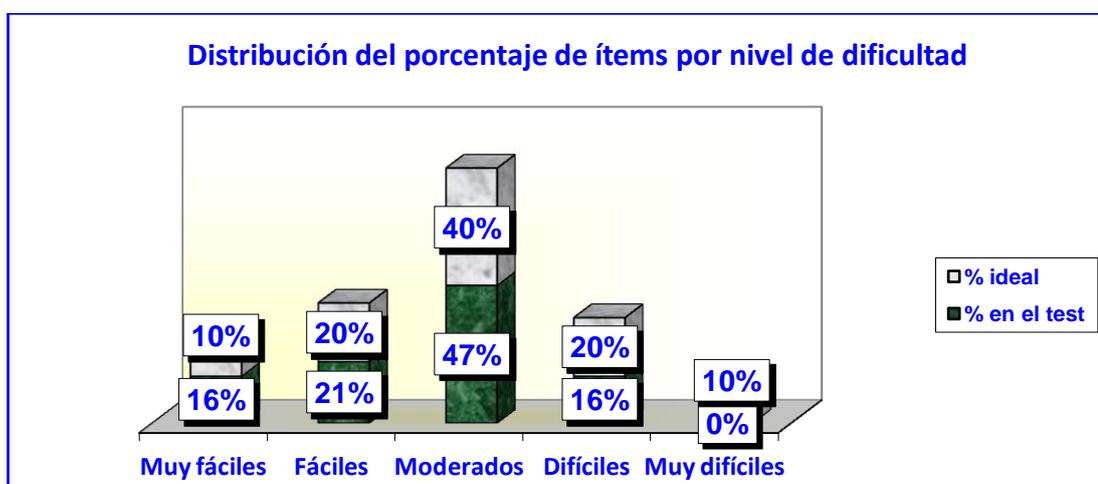
Límites de los ND	Categorización	% aconsejado	% en este instrumento	Ítems N°
De 0,80 a 1	Muy fáciles	10%	16%	N° 3, N° 4 y N° 11
De 0,66 a 0,79	Fáciles	20%	21%	N° 6, N° 13, N° 16 y N° 20
De 0,44 a 0,65	Moderados	40%	47%	N° 7, N° 8, N° 10, N° 12, N° 15, N° 18, N° 19, N° 21 y N° 22
De 0,27 a 0,43	Difíciles	20%	16%	N° 5, N° 9 y N° 17
De 0,00 a 0,26	Muy difíciles	10%	0%	-----

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 19 se puede observar una representación gráfica de los resultados mencionados:

Figura 19

Distribución de niveles de dificultad de los ítems en Estructura de oraciones



Fuente: Elaboración propia en Excel.

El test resulta más fácil de lo aconsejado en cuanto no aparecen indicadores muy difíciles. Sin embargo, es apropiado que primen los ítems moderados.

3.8. Comprensión Auditiva

En la tabla 41 se muestran los resultados descriptivos de la prueba de comprensión auditiva:

Tabla 41

Valores descriptivos de Comprensión auditiva

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIA-NA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Total	170	17	8,85	3,56	9	1	17
1. Señala la clase de Carlos y María	170	1	0,96	0,20	1	0	1
2. ¿Dónde viven Carlos y María?	170	1	0,95	0,21	1	0	1
3. ¿A quién le han puesto un sombrero?	170	1	0,90	0,29	1	0	1
4. ¿Cómo va el profesor al colegio?	170	1	0,44	0,50	0	0	1
5. ¿Qué se le olvidó a Carlos?	170	1	0,88	0,32	1	0	1
6. ¿Quiénes hicieron un muñeco de nieve?	170	1	0,54	0,50	1	0	1

7. ¿A quién ponen adornos los niños?	170	1	0,45	0,50	0	0	1
8. ¿Con qué juega María en el parque?	170	1	0,51	0,50	1	0	1
9. ¿Quién volvió a buscar la mochila?	170	1	0,57	0,50	1	0	1
10. ¿De dónde salen juntos Carlos y María todas las mañanas?	170	1	0,39	0,49	0	0	1
11. Dime dónde se escondió Carlos	170	1	0,61	0,49	1	0	1
12. ¿Cómo van los niños desde el parque hasta el colegio?	170	1	0,46	0,50	0	0	1
13. ¿Dónde estaban los niños un poco antes de llegar al autobús?	170	1	0,27	0,20	0	0	1
14. ¿Dónde estaban cuando empezó a nevar?	170	1	0,28	0,45	0	0	1
15. ¿Qué hicieron los dos niños al salir de clase?	170	1	0,27	0,44	0	0	1
16. ¿Hacia dónde echan a correr Carlos y María?	170	1	0,15	0,36	0	0	1
17. Antes de llegar a clase, ¿dónde vio María a su profesor?	170	1	0,24	0,43	0	0	1

Fuente: Elaboración propia

Luego en la tabla 42 se observa la Homogeneidad de los ítems de la prueba de Comprensión auditiva:

Tabla 42

Homogeneidad de los ítems de Comprensión auditiva

ÍTEMS	CASOS	CORRELACIÓN TOTAL CORREGIDA
1. Señala la clase de Carlos y María	170	0,15
2. ¿Dónde viven Carlos y María?	170	0,07
3. ¿A quién le han puesto un sombrero?	170	0,29
4. ¿Cómo va el profesor al colegio?	170	0,38
5. ¿Qué se le olvidó a Carlos?	170	0,30
6. ¿Quiénes hicieron un muñeco de nieve?	170	0,29
7. ¿A quién ponen adornos los niños?	170	0,26
8. ¿Con qué juega María en el parque?	170	0,43
9. ¿Quién volvió a buscar la mochila?	170	0,44
10. ¿De dónde salen juntos Carlos y María todas las mañanas?	170	0,33
11. Dime dónde se escondió Carlos	170	0,59
12. ¿Cómo van los niños desde el parque hasta el colegio?	170	0,62
13. ¿Dónde estaban los niños un poco antes de llegar al autobús?	170	0,42
14. ¿Dónde estaban cuando empezó a nevar?	170	0,55
15. ¿Qué hicieron los dos niños al salir de clase?	170	0,57
16. ¿Hacia dónde echan a correr Carlos y María?	170	0,32
17. Antes de llegar a clase, ¿dónde vio María a su profesor?	170	0,45

Fuente: Elaboración propia

El 88% del instrumento resulta homogéneo. Aunque la confiabilidad solo se incrementa un centésimo (a $\alpha = 0,81$) por la supresión de los dos primeros ítems, es conveniente hacerlo porque es muy escasa su variabilidad (a excepción de 7 y 8 niños, respectivamente, todos los responden bien).

Kirk, McCarthy y Kirk (2011, p. 60) informan una confiabilidad (alpha de Cronbach) entre 0,90 y 0,96 por edad. En nuestro caso el alpha es de 0,80 en la sala de 4 años y de 0,77 en sala de 5 años.

A continuación, en la tabla 43 se presenta el nivel de dificultad y el índice de discriminación de la prueba Comprensión auditiva:

Tabla 43

Nivel de dificultad e índice de discriminación de Comprensión auditiva

ÍTEMS	%		ND	ÍD
	RESPUESTAS CORRECTAS GS	GI		
3.¿ A quién le han puesto un sombrero?	1	0,74	0,87	0,26
4.¿Cómo va el profesor al colegio?	0,76	0,15	0,46	0,61
5.¿Qué se le olvidó a Carlos?	0,96	0,70	0,83	0,26
6. ¿Quiénes hicieron un muñeco de nieve?	0,74	0,22	0,48	0,32
7.¿A quién ponen adornos los niños?	0,65	0,20	0,42	0,45
8. ¿Con qué juega María en el parque?	0,78	0,06	0,42	0,72
9.¿Quién volvió a buscar la mochila?	0,83	0,11	0,47	0,72
10.¿De dónde salen juntos Carlos y María todas las mañanas?	0,59	0,09	0,34	0,50
11.Dime dónde se escondió Carlos	0,96	0,09	0,52	0,83
12.¿Cómo van los niños desde el parque hasta el colegio?	0,93	0,04	0,49	0,89
13.¿Dónde estaban los niños un poco antes de llegar al autobús?	0,63	0,02	0,33	0,61
14.¿Dónde estaban cuando empezó a nevar?	0,72	0	0,36	0,72
15.¿Qué hicieron los dos niños al salir de clase?	0,74	0	0,37	0,74
16.¿Hacia dónde echan a correr Carlos y María?	0,39	0,02	0,21	0,37
17.Antes de llegar a clase, ¿dónde vio María a su profesor?	0,63	0,02	0,33	0,61

Fuente: Elaboración propia

Dos ítems (el N° 3 y el N° 5) solo alcanzan discriminación marginal; el resto resulta discriminativos; varios indicadores con excelentes índices.

El coeficiente promedio de dificultad de los 15 ítems es 0,46, esto es, se ubica en el rango aconsejado. Sin embargo, no aparecen ítems fáciles. Se visualizan los resultados en la siguiente tabla (cfr. Tabla 44):

Tabla 44

Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Comprensión auditiva

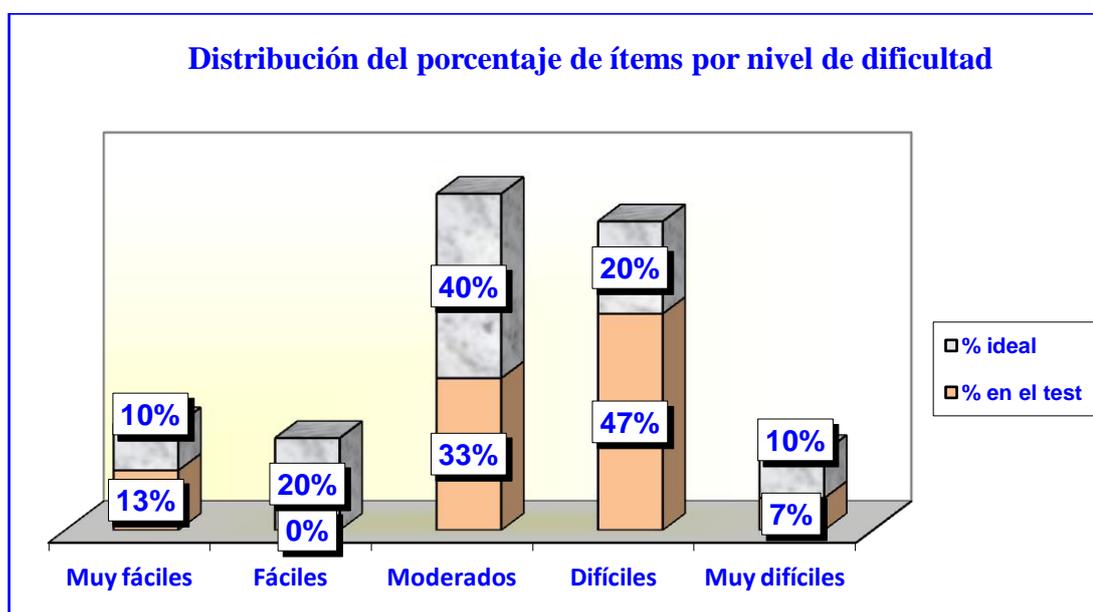
Límites de los ND	Categorización	% aconsejado	% en este instrumento	Ítems N°
De 0,80 a 1	Muy fáciles	10%	13%	N° 3 y N° 5
De 0,66 a 0,79	Fáciles	20%	0%	-----
De 0,44 a 0,65	Moderados	40%	33%	N° 4, N° 6, N° 9, N° 11 y N° 12
De 0,27 a 0,43	Difíciles	20%	47%	N° 7, N° 8, N° 10, N° 13, N° 14, N° 15 y N° 17
De 0,00 a 0,26	Muy difíciles	10%	7%	N° 16

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se observa una representación gráfica de los resultados mencionados:

Figura 20

Distribución de niveles de dificultad de los ítems en Comprensión auditiva.



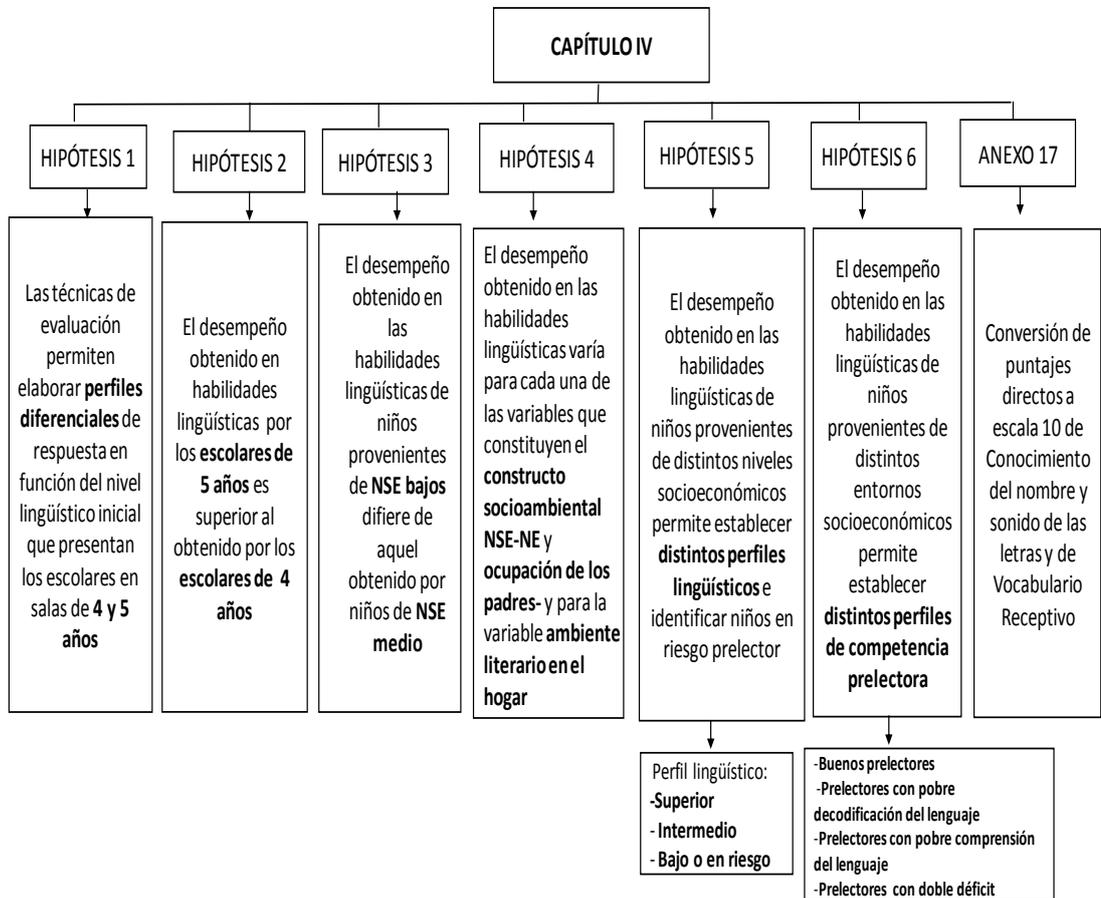
Fuente: Elaboración propia en Excel.

Como se advierte, la distribución resulta inclinada hacia alto nivel de dificultad; en este sentido, no aparecen indicadores fáciles y los difíciles duplican el porcentaje aconsejado.

Para finalizar, en el (ANEXO 16) se sintetizan las cualidades psicométricas (confiabilidad, homogeneidad, discriminación y nivel de dificultad) de las Pruebas de Conciencia Fonológica, Estructura de Palabras, Recordando Oraciones, Vocabulario Expresivo, Estructura de Oraciones y Comprensión auditiva.

En el siguiente capítulo se expone el análisis de resultados llevado a cabo para responder a cada una de las hipótesis específicas planteadas en el presente trabajo de investigación.

ESQUEMA CAPÍTULO RESULTADOS



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En el presente capítulo se expone el proceso de análisis de datos implementado a los efectos de alcanzar los objetivos propuestos en nuestra investigación. Para ello se divide en cinco apartados organizados a partir de las hipótesis planteadas.

1. Primera Hipótesis

La primera hipótesis establece que “las técnicas de evaluación permiten elaborar perfiles diferenciales de respuesta en función del nivel lingüístico inicial que presentan los escolares de salas de 4 y 5 años “

Con el objetivo de evaluar esta hipótesis en primer lugar se obtuvieron y analizaron los estadísticos descriptivos correspondientes a cada una de las habilidades lingüísticas para determinar la dispersión de los datos y el valor promedio obtenido por la muestra en las distintas pruebas. En segundo lugar, se realizaron 4 análisis de varianza de un solo factor, uno para cada grupo: 4 años urbano-marginal; 4 años urbano; 5 años urbano-marginal y 5 años urbano.

A continuación, en la tabla 45 se observa la descripción de la muestra.

Tabla 45*Descripción de la muestra*

Sala		Casos	
		Válido N	Perdidos N
Sala de 4 años	Urbana	41	0
	Urbano-marginal	47	0
Sala de 5 años	Urbana	42	0
	Urbano-marginal	40	0

Fuente: Elaboración propia

Luego en la tabla 46 se exponen los valores descriptivos (media, desviación típica, mediana, puntaje mínimo y máximo) de las puntuaciones estándares totales de las siguientes pruebas: Conocimiento del nombre y sonido de las letras, Vocabulario expresivo, Vocabulario receptivo, Comprensión auditiva, Estructura del lenguaje⁴ y sus subhabilidades Estructura de palabras, Estructura de oraciones y Recordando oraciones, Conciencia fonológica y sus subhabilidades Rimas, Fonema inicial, Segmentación de sílabas e Integración de sílabas, para cada sala de 4 y 5 años de zona urbano y urbano-marginal.

Tabla 46*Descripción de los resultados de las pruebas con puntajes estándares en sala de 4 y 5, urbano y urbano-marginal*

COMPONENTES	Sala de 4 urbano-marginal	Sala de 4 urbana	Sala de 5 urbano-marginal	Sala de 5 urbana
Rimas (6 ítems)				
Media	1,95	2,805	2,95	4,02
D.E.	1,641	1,327	1,679	1,370
Puntaje Mínimo	0,00	0,00	0,00	1,00
Q ₁	1,00	1,00	2,00	3,00
Q ₂ (Mediana)	2,00	3,00	3,00	4,00
Q ₃	3,00	4,00	4,75	5,00
Puntaje Máximo	6,00	6,00	6,00	6,00
Fonema inicial (3 ítems)				
Media	2,04	2,29	2,30	3,14
D.E.	1,083	1,167	1,363	1,160
Puntaje Mínimo	0,00	1,00	0,00	1,00
Q ₁	1,00	1,00	1,00	2,00
Q ₂ (Mediana)	2,00	2,00	2,00	3,00

4 En el Test *Celf Preschool 2* las habilidades de estructura de palabras, estructura de oraciones y recordando oraciones se agrupan en un índice denominado Estructura del lenguaje, representando a las pruebas con mayor contenido morfológico y sintáctico.

Q ₃	3,00	3,00	3,00	4,00
Puntaje Máximo	4,00	5,00	6,00	6,00
Segmentación de sílabas (4 ítems)				
Media	1,06	1,80	2,11	3,45
D.E.	0,818	1,249	1,565	1,339
Puntaje Mínimo	0,00	0,00	0,00	1,00
Q ₁	1,00	1,00	1,00	2,00
Q ₂ (Mediana)	1,00	2,00	2,00	3,00
Q ₃	1,00	2,50	3,25	5,00
Puntaje Máximo	3,00	5,00	5,00	5,00
Integración de sílabas (3 ítems)				
Media	3,19	3,73	3,37	3,90
D.E.	0,992	0,501	0,979	0,297
Puntaje Mínimo	0,00	2,00	1,00	3,00
Q ₁	3,00	3,50	3,00	4,00
Q ₂ (Mediana)	3,00	4,00	4,00	4,00
Q ₃	4,00	4,00	4,00	4,00
Puntaje Máximo	4,00	4,00	4,00	4,00
Conciencia fonológica (17 ítems)				
Media	8,25	10,63	10,72	14,47
D.E.	2,960	2,374	4,006	2,606
Puntaje Mínimo	3,00	5,00	2,00	9,00
Q ₁	7,00	9,50	8,00	12,00
Q ₂ (Mediana)	8,00	11,00	10,00	14,00
Q ₃	10,00	12,00	13,00	17,00
Puntaje Máximo	15,00	16,00	20,00	20,00
Conocimiento del nombre y sonido de la letra (2 ítems)				
Media	0,59	2,80	3,17	7,88
D.E.	1,262	1,327	3,902	7,96
Puntaje Mínimo	0,00	0,00	0,00	0,00
Q ₁	0,00	0,00	0,00	1,00
Q ₂ (Mediana)	0,00	1,00	2,00	5,00
Q ₃	1,00	2,00	5,00	13,25
Puntaje Máximo	5,00	23,00	17,00	24,00
Vocabulario expresivo (12 ítems)				
Media	10,59	12,68	9,80	12,64
D.E.	3,462	2,219	2,681	2,377
Puntaje Mínimo	1,00	7,00	4,00	8,00
Q ₁	8,00	11,00	8,00	11,00
Q ₂ (Mediana)	11,00	13,00	10,00	13,00
Q ₃	13,00	14,00	11,75	14,25
Puntaje Máximo	17,00	17,00	16,00	17,00
Vocabulario receptivo				
Media	91,34	102,88	90,45	111,36
D.E.	15,01	12,39	16,12	11,61
Puntaje Mínimo	69	81	63	87
Q ₁	79	93,50	78	102
Q ₂ (Mediana)	88	99	92,50	110,50
Q ₃	101	114	104,50	119
Puntaje Máximo	136	127	123	140
Comprensión auditiva (15 ítems)				
Media	29,14	31,12	29,02	31,69
D.E.	4,448	3,043	2,983	2,258
Puntaje Mínimo	20,00	24,00	23,00	26,00
Q ₁	24,00	28,50	27,00	29,00
Q ₂ (Mediana)	29,00	32,00	29,00	33,00
Q ₃	33,00	33,50	31,00	34,00
Puntaje Máximo	36,00	36,00	34,00	34,00
Estructura de palabras (21 ítems)				
Media	6,83	7,78	5,47	8,19
D.E.	1,449	1,525	1,908	2,734
Puntaje Mínimo	4,00	6,00	1,00	5,00
Q ₁	6,00	7,00	5,00	7,00
Q ₂ (Mediana)	7,00	8,00	6,00	8,00
Q ₃	8,00	9,00	7,00	9,00
Puntaje Máximo	10,00	12,00	10,00	21,00
Estructura de oraciones (19 ítems)				
Media	10,12	12,41	7,25	11,57
D.E.	2,143	1,949	2,619	2,973
Puntaje Mínimo	6,00	9,00	2,00	7,00
Q ₁	8,00	10,50	5,00	9,00
Q ₂ (Mediana)	10,00	12,00	7,50	11,00
Q ₃	12,00	14,00	9,00	14,00
Puntaje Máximo	15,00	17,00	13,00	19,00
Recordando oraciones (13 ítems)				

Media	11,25	11,85	10,50	12,07
D.E.	2,241	2,044	2,764	1,943
Puntaje Mínimo	6,00	7,00	5,00	6,00
Q ₁	10,00	11,00	8,25	11,00
Q ₂ (Mediana)	11,00	12,00	11,00	12,00
Q ₃	13,00	13,50	12,00	13,00
Puntaje Máximo	16,00	16,00	15,00	15,00
Estructura del lenguaje (53 ítems)				
Media	95,64	103,46	85,80	103,14
D.E.	9,230	9,100	9,96	11,030
Puntaje Mínimo	74,00	85,00	62,00	80,00
Q ₁	89,00	98,00	78,00	95,00
Q ₂ (Mediana)	95,00	103,00	85,00	100,00
Q ₃	103,00	109,00	94,50	112,00
Puntaje Máximo	114,00	126,00	105,00	130,00

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de MINITAB.

A fin de facilitar la interpretación y la posterior comparación de los valores dado el número dispar de ítems de las pruebas, en todas las instancias evaluativas hemos convertido la puntuación total a una escala de 10. En la *TABLA 47* se exponen los valores descriptivos (media, desviación típica, mediana, puntaje mínimo y máximo) de las puntuaciones totales llevados a escala 10 de las siguientes pruebas: Conocimiento del nombre y sonido de las letras, Vocabulario expresivo, Vocabulario receptivo, Comprensión auditiva, Estructura del lenguaje y sus subhabilidades Estructura de palabras, Estructura de oraciones y Recordando oraciones, Conciencia fonológica y sus subhabilidades Rimas, Fonema inicial, Segmentación de sílabas e Integración de sílabas, para cada sala de 4 y 5 años de zona urbano y urbano-marginal.

Cabe aclarar que en el ANEXO 17 se describe cómo se determinó el puntaje total posible en Conocimiento del nombre y sonido de la letra y en Puntuación equivalente del Peabody.

Tabla 47

Descripción de los resultados de las habilidades lingüísticas con valores a escala 10 en sala de 4 y 5, urbano y urbano-marginal

COMPONENTES	Sala de 4 urbano-marginal	Sala de 4 urbana	Sala de 5 urbano-marginal	Sala de 5 urbana
Rimas (6 ítems)				
Media	3,1	4,6	4,8	6,5
D.E.	2,472	2,321	2,742	2,397
Puntaje Mínimo	0	0	0	1,67
Q ₁	1,67	3,33	3,33	5
Q ₂ (Mediana)	3,33	5	5	6,67
Q ₃	3,33	6,67	6,67	8,33
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
Q ₁	0	0	0	2,50
Q ₂ (Mediana)	0	0	0	3,33
Q ₃	3,33	3,33	3,33	6,67
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
Q ₁	0	0	0	0
Q ₂ (Mediana)	0	2,50	2,50	7,50
Q ₃	2,50	3,75	7,50	10
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
Q ₁	6,67	8,33	6,67	10
Q ₂ (Mediana)	10	10	10	10
Q ₃	10	10	10	10
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
Q ₁	1,88	3,75	3,13	0
Q ₂ (Mediana)	3,13	4,38	3,75	6,88
Q ₃	3,75	5,63	6,25	0
Puntaje Máximo	8,13	8,13	9,38	10
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
Q ₁	0	0	0,50	1
Q ₂ (Mediana)	0	2	1	4,25
Q ₃	2	6	2,75	9,50
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
Q ₁	3,33	6,25	5,83	7,50
Q ₂ (Mediana)	5,83	7,08	6,67	8,33
Q ₃	7,29	8,33	7,50	9,17
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
Q ₁	5,66	6,91	5,57	7,29
Q ₂ (Mediana)	6,40	7,28	6,61	7,89
Q ₃	7,13	8,38	7,46	8,50
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
Q ₁	1,33	3,33	2,67	4,67
Q ₂ (Mediana)	3,33	4,67	4	6,67
Q ₃	5,33	5,67	5,33	8
Puntaje Máximo	8,67	8,67	8,67	10
Estructura de palabras (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
Q ₁	3,81	4,29	3,33	5,71
Q ₂ (Mediana)	4,29	5,24	4,76	6,67
Q ₃	5,48	6,19	5,71	7,62
Puntaje Máximo	7,14	9,05	8,10	9,05
Estructura de oraciones (19 ítems)				
Media	4,9	6,6	5	7,4
D.E.	1,569	1,452	1,647	1,654
Puntaje Mínimo	2,11	3,68	1,58	3,68

Q ₁	3,68	5,79	3,68	6,32
Q ₂ (Mediana)	4,74	6,84	5,26	7,37
Q ₃	5,79	7,89	6,32	8,95
Puntaje Máximo	8,42	8,95	8,42	10
Recordando oraciones (13 ítems)				
Media	6,9	7,5	7,4	8,6
D.E.	2,234	1,823	2,189	1,293
Puntaje Mínimo	1,58	2,37	2,11	3,95
Q ₁	5,53	6,84	6,18	8,16
Q ₂ (Mediana)	7,37	7,89	8,16	8,68
Q ₃	8,42	8,82	8,95	9,47
Puntaje Máximo	10	10	10	10
Estructura del lenguaje (53 ítems)				
Media	5,4	6,5	5,7	7,5
D.E.	1,373	1,182	1,401	1,136
Puntaje Mínimo	2,20	3,45	1,86	4,02
Q ₁	4,75	5,62	4,67	6,68
Q ₂ (Mediana)	5,68	6,47	5,70	7,65
Q ₃	6,29	7,37	6,96	8,36
Puntaje Máximo	7,92	8,81	7,99	9,52

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

A fin de evaluar el nivel de habilidades con el que ingresan los escolares al Nivel Inicial se efectuaron 4 análisis de varianzas (ANOVA) de un solo factor (Sall, Lehman y Creighton, 2001). La variable independiente fue *el nivel obtenido en las distintas habilidades lingüísticas* y la variable dependiente *el tipo de tarea por resolver (conocimiento del nombre y sonido de la letra, conciencia fonológica, vocabulario expresivo, vocabulario receptivo, comprensión auditiva y estructura del lenguaje)*. Se estableció un alfa de 0,05 para todos los test estadísticos.

Se describen en los párrafos siguientes el efecto de la tarea por resolver en cada una de las habilidades lingüísticas evaluadas en los escolares de 4 años de zonas urbano-marginales, 4 años zonas urbanas, 5 años zonas urbano-marginales y 5 años de zonas urbanas.

Se observó un efecto significativo del tipo de tarea por resolver sobre el nivel de habilidad lingüística alcanzado por los escolares de 4 años de zonas urbano-marginales [F (5, 5) = 39.5, $p < 0.0001$] (cfr. Tabla 48).

Tabla 48

Tabla de ANOVA de nivel de habilidad lingüística

Recurso	N	G ^o	G ^o dl	Suma de Cuadrados	F	P
Tarea por resolver	281	5	5	858,05	39.5*	< 0.0001

Fuente: Elaboración propia

Tabla 49

Valores medios de nivel de habilidad lingüística obtenida por los niños de 4 años de zona urbano-marginal

Categoría	N	Medias	Error Estándar
Conciencia fonológica	47	3,08a	0,30
Conocimiento del nombre y sonido de las letras	47	1,40bc	0,30
Vocabulario expresivo	47	5,48b	0,30
Vocabulario receptivo	47	6,53b	0,30
Comprensión auditiva	47	3,43a	0,30
Estructura del lenguaje	47	5,42b	0,30

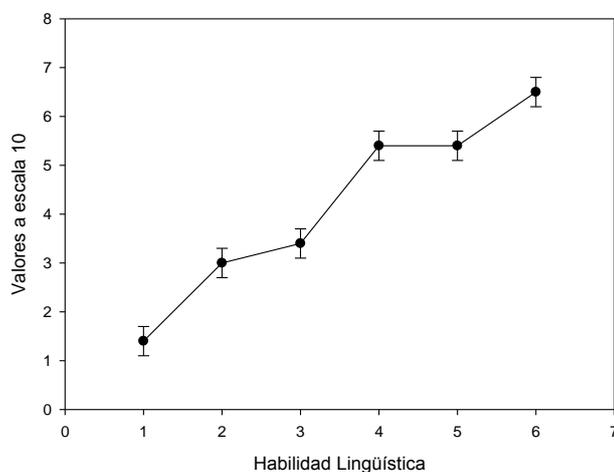
Nota. Los valores medios con diferentes subíndices difieren significativamente ante un valor * $p < 0.0001$.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra una representación gráfica de las medias de cada habilidad lingüística en el grupo de escolares de 4 años de zonas urbano-marginales (cfr. Figura 21):

Figura 21

Efecto de la tarea por resolver en las habilidades lingüísticas en escolares de 4 años de zonas urbano-marginales



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

Referencias:

Habilidad Lingüística	
1.	Conocimiento del nombre y sonido de la letra
2.	Conciencia fonológica
3.	Comprensión auditiva
4.	Vocabulario expresivo
5.	Estructura del lenguaje
6.	Vocabulario receptivo

La habilidad que se diferenció de todas las demás fue la de Conocimiento del nombre y sonido de las letras por el menor desempeño obtenido. Después le siguieron la habilidad de Conciencia fonológica y Comprensión auditiva que no se diferenciaron entre sí. Por último, siguieron las tres habilidades restantes, Estructura del lenguaje, Vocabulario expresivo y Vocabulario receptivo que tampoco se diferenciaron entre sí.

Entonces los valores medios correspondientes a las habilidades de **Conocimiento del nombre y sonido de las letras** resultaron inferiores ($M = 1,40$, $SE = 0,30$) al resto de las habilidades: Conciencia fonológica ($M = 3,08$, $SE = 0,30$) $t = 3,91$, $p < 0,000$, Comprensión auditiva ($M = 3,43$, $SE = 0,30$) $t = 4,72$ $p < 0,000$, Estructura del lenguaje ($M = 5,42$, $SE = 0,30$) $t = 9,36$ $p < 0,000$, Vocabulario expresivo ($M = 5,48$, $SE = 0,30$) $t = 9,4$ $p < 0,000$ y Vocabulario receptivo ($M = 6,53$, $SE = 0,30$), $t = 11,94$ $p < 0,000$.

A continuación, en un nivel intermedio se encuentran las habilidades Conciencia fonológica y Comprensión auditiva, observándose que no existen diferencias significativas entre sí, pero sí con el resto de las habilidades: Conocimiento del nombre y sonido de las letras, Vocabulario expresivo, Vocabulario receptivo y Estructura del lenguaje.

Las habilidades de **Conciencia fonológica** ($M = 3,08$, $SE = 0,30$) se diferenciaron de manera significativa de las cuatro habilidades restantes: Vocabulario expresivo ($M = 5,48$, $SE = 0,30$) $t = 5,33$ $p < 0,000$, Vocabulario receptivo ($M = 6,53$, $SE = 0,30$) $t = 8,02$ $p < 0,000$, conocimiento de nombre y sonido de las letras ($M = 1,40$, $SE = 0,30$) $t = 3,91$ $p < 0,000$ y estructura del lenguaje ($M = 5,42$, $SE = 0,30$) $t = 5,45$ $p < 0,000$.

Las habilidades de **Comprensión auditiva** ($M = 3,43$, $SE = 0,30$), se diferenciaron de manera significativa del resto de las habilidades: Conocimiento del nombre y sonido de las letras ($M = 1,40$, $SE = 0,30$) $t = 4,72$ $p < 0,000$, Vocabulario

expresivo ($M = 5,48$, $SE = 0,30$) $t = 4,78$ $p < 0,000$, Vocabulario receptivo ($M = 6,53$, $SE = 0,30$) $t = 7,21$ $p < 0,000$ y Estructura del lenguaje ($M=5,42$, $SE=0,30$) $t = 4,64$ $p < 0,000$.

Luego en un nivel más elevado se encuentran las habilidades de Estructura del lenguaje, Vocabulario expresivo y Vocabulario receptivo.

Las medias de la prueba de **Vocabulario receptivo** ($M = 6,53$, $SE = 0,30$) fueron superiores a las de estructura del lenguaje ($M = 5,42$, $SE = 0,30$) y Vocabulario expresivo ($M = 5,48$, $SE = 0,30$). Por lo que el nivel adquirido en esta prueba es el más alto de todas las habilidades restantes. Las pruebas de Estructura del lenguaje y Vocabulario expresivo no se diferenciaron entre sí.

Asimismo, se observó un efecto significativo del tipo de tarea por resolver sobre el nivel de habilidad lingüística alcanzado por los escolares de 4 años de zonas urbanas [$F(5, 5) = 39.5$, $p < 0.0001$] (cfr. Tabla 50).

Tabla 50

Tabla de ANOVA de nivel de habilidad lingüística

Recurso	N	G°l	G°dl	Suma de Cuadrados	F	P
Tarea por resolver	245	5	5	665,96	34.3*	< 0.0001

Fuente: Elaboración propia

Tabla 51

Valores medios de nivel de habilidad lingüística obtenida por los escolares de 4 años de zona urbana

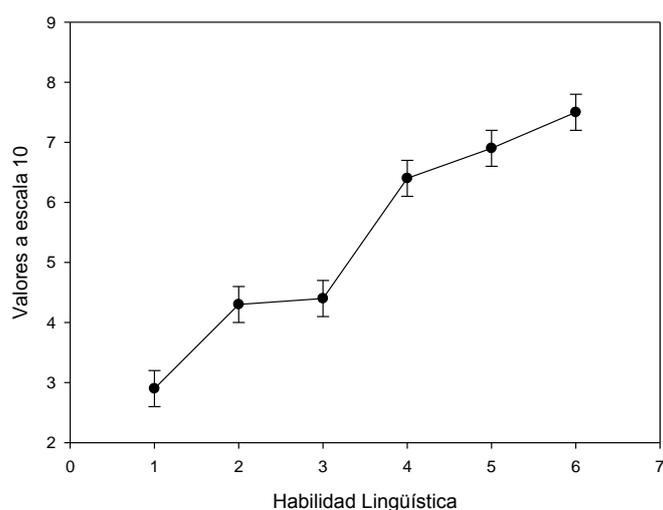
Categoría	N	Medias	Error Estándar
Conciencia fonológica	41	4,48a	0,30
Conocimiento del nombre y sonido de las letras	41	2,920bc	0,30
Vocabulario expresivo	41	6,95b	0,30
Vocabulario receptivo	41	7,56b	0,30
Comprensión auditiva	41	4,37a	0,30
Estructura del lenguaje	41	6,48b	0,30

Nota. Los valores medios con diferentes subíndices difieren significativamente ante un valor * $p < 0.0001$.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra una representación gráfica de las medias de cada habilidad lingüística en el grupo de escolares de 4 años de zonas urbanas (cfr. Figura 22):

Figura 22 *Efecto de la tarea por resolver en las habilidades lingüísticas en escolares de 4 años de zonas urbanas*



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

Referencias:

Habilidad Lingüística
1. Conocimiento del nombre y sonido de la letra
2. Conciencia fonológica
3. Comprensión auditiva
4. Vocabulario expresivo
5. Estructura del lenguaje
6. Vocabulario receptivo

La habilidad que se diferenció de todas las demás fue la de Conocimiento del nombre y sonido de las letras por el menor desempeño obtenido, después le siguieron la habilidad de Comprensión auditiva y Conciencia fonológica que no se diferenciaron entre sí y por último las habilidades de Estructura del lenguaje, Vocabulario expresivo y Vocabulario receptivo que tampoco se diferenciaron entre sí.

De este modo, las medias correspondientes a las habilidades de **Conocimiento del nombre y sonido de las letras** resultaron inferiores ($M = 4,48$, $SE = 0,30$) al resto de las habilidades: Comprensión auditiva ($M = 4,37$, $SE = 0,30$) $t = 3,32$ $p < 0,000$, Conciencia fonológica ($M = 4,48$, $SE = 0,30$) $t = 3,58$ $p < 0,000$, Estructura del lenguaje ($M = 6,48$, $SE = 0,30$) $t = 8,17$ $p < 0,000$, Vocabulario expresivo ($M = 6,95$, $SE = 0,30$) $t = 9,25$ $p < 0,000$ y Vocabulario receptivo ($M = 7,56$, $SE = 0,30$) $t = 10,61$ $p < 0,000$.

A continuación, en un nivel intermedio se ubicaron las habilidades de Comprensión auditiva y Conciencia fonológica, observándose que no existen diferencias significativas entre sí, pero sí con las habilidades Conocimiento del nombre y sonido de las letras, Estructura del lenguaje, Vocabulario expresivo y Vocabulario receptivo.

Las habilidades de **Conciencia fonológica** ($M = 4,48$, $SE = 0,30$) se diferenciaron de manera significativa del resto de las habilidades: Conocimiento de nombre y sonidos de las letras ($M = 4,48$, $SE = 0,30$) $t = 3,58$ $p < 0,000$, Estructura del lenguaje ($M = 6,48$, $SE = 0,30$) $t = 4,59$ $p < 0,000$, Vocabulario expresivo ($M = 6,95$, $SE = 0,30$) $t = 5,67$ $p < 0,000$ y Vocabulario receptivo ($M = 7,56$, $SE = 0,30$) $t = 7,08$ $p < 0,000$.

Las habilidades de **Comprensión auditiva** ($M = 4,37$, $SE = 0,30$), se diferenciaron de manera significativa de Conocimiento del nombre y sonido de las letras ($M = 4,48$, $SE = 0,30$) $t = 4,72$ $p < 0,000$, Estructura del lenguaje ($M = 6,48$,

SE = 0,30) $t = 4,84$ $p < 0,000$, Vocabulario expresivo (M = 6,95, SE = 0,30) $t = 4,78$ $p < 0,000$ y Vocabulario receptivo (M = 7,56, SE = 0,30) $t = 7,21$ $p < 0,000$.

Luego en un nivel más elevado se encuentran las habilidades de Estructura del lenguaje, Vocabulario expresivo y Vocabulario receptivo. Las mismas no presentan diferencias significativas entre sí, pero sí con el resto de las habilidades.

En contraste con el grupo de 4 años de zonas urbano-marginales, las medias de la prueba de **Vocabulario receptivo** (M = 7,56, SE = 0,30) no se diferenciaron de las de Vocabulario expresivo (M = 6,95, SE = 0,30) $t = 1,41$ $p < 0,000$ y Estructura del lenguaje (M = 6,48, SE = 0,30) $t = 2,47$ $p < 0,000$.

También se observó un efecto significativo de la tarea por resolver en el nivel de habilidad lingüística alcanzado en los escolares de 5 años de zonas urbano-marginales [$F(5, 5) = 26.18$, $p < 0.0001$] (cfr. Tabla 52).

Tabla 52

Tabla de ANOVA de nivel de habilidad lingüística

Recurso	N	G°l	G°dl	Suma de Cuadrados	F	P
Tarea por resolver	240	5	5	1470,26	26.18*	< 0.0001

Fuente: Elaboración propia

Tabla 53

Valores medios de nivel de habilidad lingüística obtenida por los escolares de 5 años de zona urbano-marginal.

Categoría	N	Medias	Error Estándar
Conciencia fonológica	40	4,59a	0,52
Conocimiento del nombre y sonido de las letras	40	2,03bcf	0,37
Vocabulario expresivo	40	6,54bdf	0,30
Vocabulario receptivo	40	6,46bef	0,26
Comprensión auditiva	40	4,38af	0,23
Estructura del lenguaje	40	5,66ade	0,21

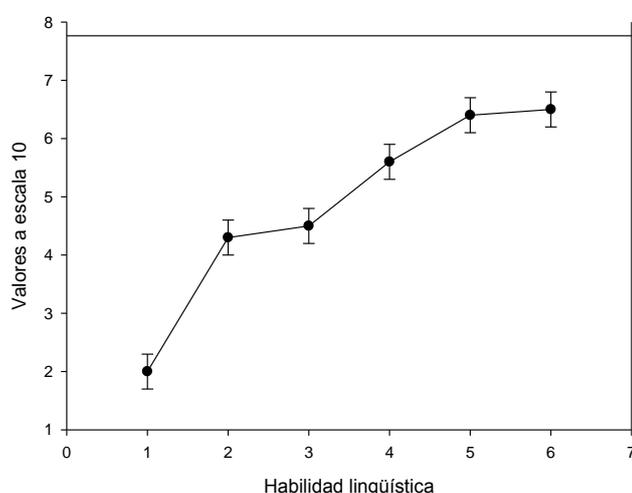
Nota. Los valores medios con diferentes subíndices difieren significativamente ante un valor * $p < 0.0001$.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra una representación gráfica de las medias de cada habilidad lingüística en el grupo de escolares de 5 años de zonas urbano-marginales (cfr. Figura 23):

Figura 23

Efecto de la tarea por resolver en las habilidades lingüísticas en escolares de 5 años de zonas urbano-marginales



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

Referencias:

Habilidad Lingüística
1. Conocimiento del nombre y sonido de la letra
2. Conciencia fonológica
3. Comprensión auditiva
4. Vocabulario expresivo
5. Estructura del lenguaje
6. Vocabulario receptivo

De la misma manera que en los grupos previos, la habilidad que se diferenció de todas las demás fue la de Conocimiento del nombre y sonido de las letras por el menor desempeño obtenido seguidas por la habilidad de Comprensión auditiva y Conciencia fonológica que no se diferenciaron entre sí. A continuación, se ubicó el Vocabulario expresivo. Por último, el mejor desempeño se observó en las habilidades de Estructura del lenguaje y Vocabulario receptivo.

Entonces las medias correspondientes a las habilidades de **Conocimiento del nombre y sonido de las letras** resultaron inferiores ($M = 2,03$, $SE = 0,52$) al resto de las habilidades de Comprensión auditiva ($M = 4,38$, $SE = 0,23$) $t = 5,29$ $p < 0,000$, Conciencia fonológica ($M = 4,59$, $SE = 0,52$) $t = 3,96$ $p < 0,000$, Estructura del lenguaje ($M = 5,66$, $SE = 0,21$) $t = 8,39$ $p < 0,000$, Vocabulario receptivo ($M = 6,46$, $SE = 0,26$) $t = 9,63$, $p < 0,000$ y Vocabulario expresivo ($M = 6,54$, $SE = 0,30$) $t = 9,31$ $p < 0,000$.

A continuación, en un nivel intermedio están las habilidades de Comprensión auditiva, Conciencia fonológica y Estructura del lenguaje. Con respecto a la habilidad de Comprensión auditiva no se observó diferencia significativa con la habilidad de Conciencia fonológica pero sí con el resto de las habilidades. Las habilidades de Conciencia fonológica no evidenciaron diferencias significativas con las pruebas de Comprensión auditiva ni con las de Estructura del lenguaje, sí con el resto. Por último, las habilidades de Estructura del lenguaje no presentaron diferencias significativas con las habilidades de Conciencia fonológica, Vocabulario expresivo ni con Vocabulario receptivo, sí con el resto.

Las habilidades de **Comprensión auditiva** ($M = 4,38$, $SE = 0,23$), se diferenciaron de manera significativa con la habilidad de Conocimiento del nombre y sonido de las letras ($M = 2,03$, $SE = 0,52$) $t = 5,29$ $p < 0,000$, Vocabulario expresivo ($M = 6,54$, $SE = 0,30$) $t = 5,57$ $p < 0,000$ y Vocabulario receptivo ($M = 6,46$, $SE = 0,26$) $t = 5,84$ $p < 0,000$.

Las habilidades de **Conciencia fonológica** ($M = 4,59$, $SE = 0,30$) se diferenciaron de manera significativa con Conocimiento de nombre y sonidos de las letras ($M = 2,03$, $SE = 0,52$) $t = 3,96$ $p < 0,000$, Vocabulario expresivo ($M = 6,54$, $SE = 0,30$) $t = 3,21$ $p < 0,000$ y Vocabulario receptivo ($M = 6,46$ $SE = 0,26$) $t = 3,18$ $p < 0,000$.

Las habilidades de **Estructura del lenguaje** ($M = 5,66$, $SE = 0,21$) se diferenciaron de manera significativa únicamente con Conocimiento del nombre y sonido de las letras ($M = 2,03$, $SE = 0,52$) $t = 8,34$ $p < 0,000$ y con Comprensión auditiva ($M = 4,38$, $SE = 0,23$) $t = 4,00$ $p < 0,000$.

Luego, los niveles más elevados se ubicaron en Vocabulario receptivo y Vocabulario expresivo. Aunque dichas habilidades no presentan diferencias significativas entre sí, se distinguieron del resto de las habilidades, a excepción de las habilidades de Estructura del lenguaje.

Del mismo modo se observó un efecto significativo del tipo de tarea sobre el nivel de habilidad lingüística en el grupo de 5 años de zonas urbanas [$F(5, 5) = 17.28, p < 0.0001$] (cfr. Tabla 54).

Tabla 54

Tabla de ANOVA de nivel de habilidad lingüística

Recurso	N	G°l	G°dl	Suma de Cuadrados	F	P
Tarea por resolver	201	5	5	336,67	17.28*	< 0.0001

Fuente: Elaboración propia

Tabla 55

Valores medios de nivel de habilidad lingüística obtenida por los escolares de 5 años de zonas urbanas

Categoría	N	Medias	Error Estándar
Conciencia fonológica	42	6,72a	0,27
Conocimiento del nombre y sonido de las letras	42	4,70bc	0,30
Vocabulario expresivo	42	8,10be	0,30
Vocabulario receptivo	42	7,95bd	0,30
Comprensión auditiva	42	6,42a	0,30
Estructura del lenguaje	42	7,5ade	0,30

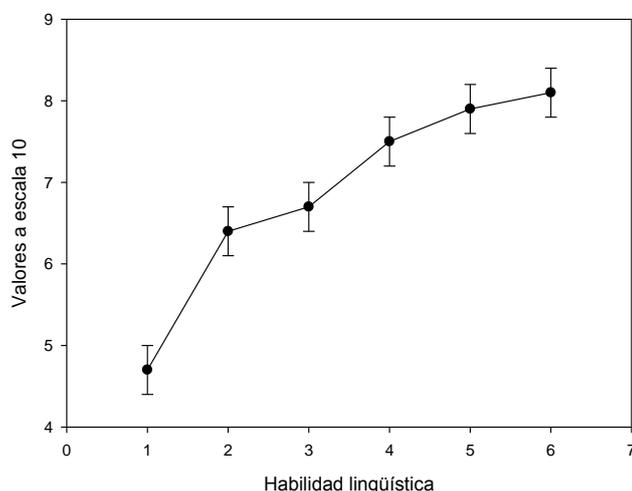
Nota. Los valores medios con diferentes subíndices difieren significativamente ante un valor * $p < 0.0001$.

Fuente: Elaboración propia

Por último, se muestra la representación gráfica de las medias de cada habilidad lingüística en el grupo de escolares de 5 años de zonas urbanas (cfr. Figura 24):

Figura 24

Efecto de la tarea por resolver en las habilidades lingüísticas en escolares de 5 años de zonas urbanas



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

Referencias:

Habilidad Lingüística
1. Conocimiento del nombre y sonido de la letra
2. Conciencia fonológica
3. Comprensión auditiva
4. Vocabulario expresivo
5. Estructura del lenguaje
6. Vocabulario receptivo

En la habilidad de Conocimiento del nombre y sonido de las letras se observó el menor nivel alcanzado, seguidas por la habilidad de Comprensión auditiva y Conciencia fonológica que no se diferenciaron entre sí. Por último, el mejor desempeño se observó en las habilidades de Estructura del lenguaje, Vocabulario receptivo y Vocabulario expresivo, que tampoco se diferenciaron de manera significativa entre sí.

En consecuencia, las medias correspondientes a las habilidades de **Conocimiento del nombre y sonido de las letras** resultaron inferiores ($M = 4,70$, $SE = 0,27$) al resto de las habilidades de Comprensión auditiva ($M = 6,42$, $SE = 0,30$) $t = 4,00$ $p < 0,000$, Conciencia fonológica ($M = 6,72$, $SE = 0,27$) $t = 4,93$ $p < 0,000$, Estructura del lenguaje ($M = 7,50$, $SE = 0,30$) $t = 6,49$ $p < 0,000$, Vocabulario

receptivo ($M = 7,95$, $SE = 0,26$) $t = 7,55$ $p < 0,000$ y Vocabulario expresivo ($M = 8,10$, $SE = 0,30$) $t = 7,90$ $p < 0,000$.

A continuación, en un nivel intermedio se ubicaron las habilidades Comprensión auditiva y Conciencia fonológica, observándose que no existen diferencias significativas entre sí. El desempeño en la habilidad de **Comprensión auditiva** ($M = 6,42$, $SE = 0,30$) fue significativamente inferior al obtenido en Vocabulario expresivo ($M = 8,10$, $SE = 0,30$) $t = 3,89$ $p < 0,000$, Vocabulario receptivo ($M = 7,95$, $SE = 0,26$) $t = 3,54$ $p < 0,000$ y Estructura del lenguaje ($M = 7,50$, $SE = 0,30$) $t = 2,49$ $p < 0,000$. El nivel obtenido en las habilidades de **Conciencia fonológica** ($M = 6,72$, $SE = 0,27$) también fue significativamente inferior al alcanzado en Vocabulario expresivo ($M = 8,10$, $SE = 0,30$) $t = 3,37$ $p < 0,000$ y Vocabulario receptivo ($M = 7,95$, $SE = 0,26$) $t = 3,01$ $p < 0,000$.

Luego, el desempeño más alto se observó en las habilidades de Estructura del lenguaje, Vocabulario expresivo y Vocabulario receptivo. Las medias de la prueba de **Vocabulario expresivo** ($M = 8,10$, $SE = 0,30$) fueron superiores a las de Estructura del lenguaje ($M = 7,50$, $SE = 0,30$) y Vocabulario receptivo ($M = 7,95$, $SE = 0,26$). Por lo que el nivel adquirido en esta prueba es el más alto de todas las habilidades restantes.

Por lo tanto, respecto de nuestra primera hipótesis se advierte en cuanto el nivel lingüístico inicial que presentan los escolares de salas de 4 y 5 años, que la habilidad menos desarrollada en ambos grupos de zona urbana y urbano-marginal es la de Conocimiento del nombre y sonido de las letras y las que mayores niveles alcanzan, para los escolares de 4 años de ambas zonas es la de Vocabulario receptivo y para los escolares de 5 años de ambas zonas la de Vocabulario expresivo. La Estructura del lenguaje se encuentra entre las habilidades más desarrolladas en los cuatro grupos. Por último, en un nivel intermedio, se encuentran las habilidades de Conciencia fonológica y Comprensión auditiva.

2. Segunda y Tercera Hipótesis

La segunda hipótesis establece que “el desempeño obtenido en las variables lingüísticas por los escolares de 5 años es superior al obtenido por los escolares de salas de 4 años”. En tanto que la tercera hipótesis plantea que “el

desempeño obtenido en las habilidades de niños provenientes de NSE bajos difiere de aquel obtenido por niños de NSE medio”.

Con el objetivo de calcular la segunda y la tercera hipótesis se llevaron a cabo once ANOVAS para evaluar el efecto de la edad (4 y 5 años) y la zona de procedencia (Urbana (U) y Urbano-marginal (UM)) sobre el nivel de CF (Rima, fonema inicial, Segmentación y Síntesis o integración); Conocimiento del Nombre y Sonido de las Letras; Vocabulario Receptivo; Vocabulario Expresivo; CM y Comprensión Auditiva. En todos los casos, el primer factor fue *edad* (A=2) y el segundo la *zona de procedencia* (B= 2). Para todos los test estadísticos se empleó un nivel alfa de 0.05. La *TABLA 56* muestra las Medias Cuadráticas, Errores Típicos (en Paréntesis), valores t, p y d de niños de 4 y 5 años por condición (urbano y urbano-marginal).

Tabla 56

Medias Cuadráticas, Errores Típicos (en Paréntesis), valores t, p y d de escolares de 4 y 5 años por condición (urbano y urbano-marginal) para variables lingüísticas.

	Sala de 4		t	p	D	Sala de 5		t	p	d
	U (n=41)	UM (n=47)				U (n=42)	UM (n=40)			
Conciencia fonológica										
Rima	2.80(0.23)	1.95(0.22)	2.62	0.010	0.55	4.02(.23)	2.95(0.23)	3.24	0.001	0.70
Fonema inicial	2.29(0.18)	2.04(0.17)	0.98	0.329	0.21	3.14(0.18)	2.30(0.18)	3.23	0.001	0.70
Segmentación	1.80(0.19)	1.06 (0.18)	2.84	0.005	0.58	3.40(0.19)	2.10(0.19)	4.81	0.000	1.03
Síntesis	3.73(0.11)	3.19(0.11)	3.37	0.0009	0.71	3.90(0.11)	3.37(0.12)	3.25	0.001	0.68
Conocimiento del nombre y sonido	2.29(1.14)	0.70(1.07)	1.01	0.313	0.21	11.59(1.13)	4.72(1.16)	4.24	0.000	0.93
Vocabulario Receptivo	102.87 (2.17)	91.34(2.03)	3.88	0.0002	0.82	111.35(2.14)	90.45(2.20)	6.80	0.000	1.50
Vocabulario Expresivo	12.68(0.43)	10.59(0.40)	3.55	0.0005	0.33	12.64(0.42)	9.80(0.43)	4.4	0.000	0.96
Estructura de palabras	7.78(0.30)	8.82(0.28)	2.31	0.022	0.48	8.16(0.30)	5.47(0.31)	6.25	0.000	1.37
Comprensión auditiva	31.12(0.51)	29.14(0.48)	2.77	0.006	0.59	31.69(0.51)	29.02(0.52)	3.64	0.000	0.80
Estructura de oraciones	12.41(0.38)	10.12(0.35)	4.37	0.000	0.93	11.57(0.37)	7.25(0.38)	8.00	0.000	1.77
	Sala de 4 (n=41)	Urbano Sala de 5 (n=42)	t	p	d	Sala de 4 (n=47)	Urbano Marginal Sala de 5 (n=40)	t	p	d
Conciencia fonológica										
Rima	2.80(0.23)	4.02(.23)	- 3.66	0.000	-0.80	1.95(0.22)	2.95(0.23)	- 3.09	0.002	-0.65
Fonema inicial	2.29(0.18)	3.14(0.18)	- 3.26	0.001	-0.71	2.04(0.17)	2.30(0.18)	- 1.00	0.317	-0.21
Segmentación	1.80(0.19)	3.40(0.19)	- 5.74	0.000	-1.26	1.06 (0.18)	2.10(0.19)	- 3.80	0.000	-0.81
Síntesis	3.73(0.11)	3.90(0.11)	- -	0.301	-0.22	3.19(0.11)	3.37(0.12)	- -	0.349	-0.20

Conocimiento del nombre y sonido de la letra	2.29(1.14)	11.59(1.13)	1.03 - 5.76	1.000	-1.26	0.70(1.07)	4.72(1.16)	0.93 - 2.54	0.012	-0.54
Vocabulario Receptivo	102.87 (2.17)	111.35(2.14)	- 2.11	0.036	-0.46	91.34(2.03)	90.45(2.20)	0.29	0.766	0.06
Vocabulario Expresivo	12.68(0.43)	12.64(0.42)	0.06	0.947	0.01	10.59(0.40)	9.80(0.43)	1.34	0.1811	0.28
Estructura de palabras	7.78(0.30)	8.16(0.30)	- 0.89	0.370	-0.19	8.82(0.28)	5.47(0.31)	3.20	0.002	0.69
Comprensión auditiva	31.12(0.51)	31.69(0.51)	- 0.76	0.444	-0.16	29.14(0.48)	29.02(0.52)	0.17	0.863	0.03
Estructura de oraciones	12.41(0.38)	11.57(0.37)	1.54	0.730	0.345	10.12(0.35)	7.25(0.38)	5.47	0.240	1.17
Recordando oraciones	11.85(0.35)	12.07(0.34)	- 0.43	0.662	-0.96	11.25(0.33)	10.50(0.35)	1.55	0.123	0.33

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de MINITAB.

2.1. Conciencia Fonológica

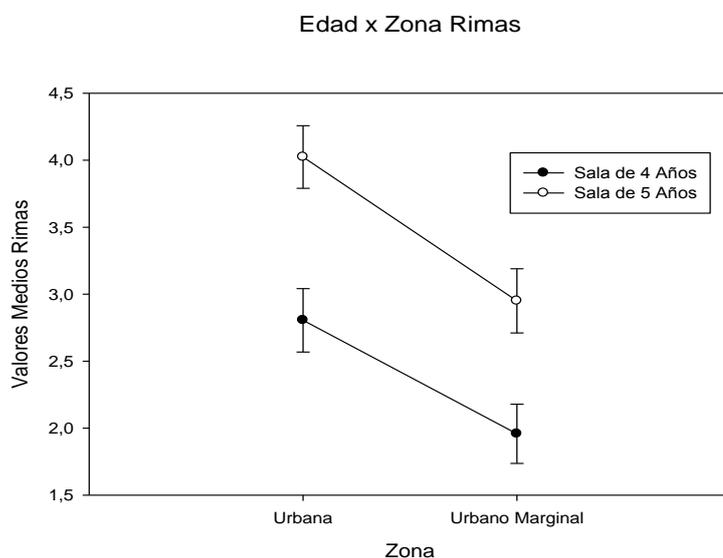
2.1.1 Rima

Se observó un efecto significativa de la edad ($F(1,1) = 22,96, p < 0.0001$) sobre el desempeño obtenido en la Prueba de Rimas: los escolares de 5 años ($M = 3.5, SE = 0.16$) obtuvieron un nivel de respuesta superior al de los escolares de 4 ($M = 2.35, SE = 0.16$). También se evidenció un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 17.01, p < 0.0001$) sobre el desempeño obtenido, los escolares de jardines urbanos ($M = 3.42, SE = 0.16$) obtuvieron un valor promedio superior a los de jardines urbano-marginales ($M = 2.41, SE = 0.16$).

A continuación, se puede observar una representación gráfica de los resultados mencionados (cfr. Figura 25):

Figura 25

Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de rimas



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

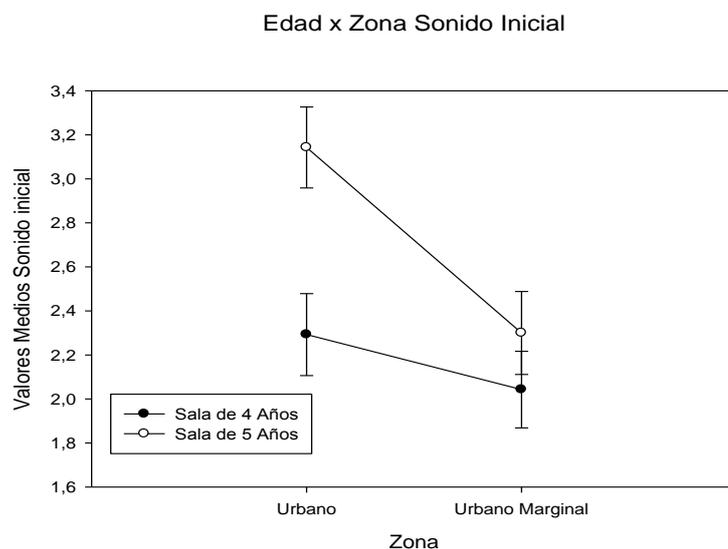
2.1.2. Sonido Inicial

Se detectó un efecto significativo de la edad sobre el desempeño obtenido en la Prueba de Sonido inicial ($F(1,1) = 9.13, p < 0.0029$): los escolares de 5 años ($M = 2.73, SE = 0.13$) evidenciaron una clara superioridad en el nivel de respuesta a los escolares de 4 años ($M = 2.15, SE = 0.12$). Asimismo, se observó un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 8.89, p < 0.0033$) evidenciando los escolares de jardines urbanos un nivel superior al de urbano-marginales. En esta prueba se advierte que mientras en zonas urbanas hay una diferencia significativa entre los niños de 4 ($M = 2.29, SE = 0.18$) y 5 años ($M = 3.14, SE = 0.18; t(166) = 4.2, p < 0.000$), no existen diferencias entre ambas edades en zonas urbano-marginales.

A continuación, se puede observar una representación gráfica de los resultados mencionados En su representación gráfica (cfr. Figura 26):

Figura 26

Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de Sonido Inicial



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

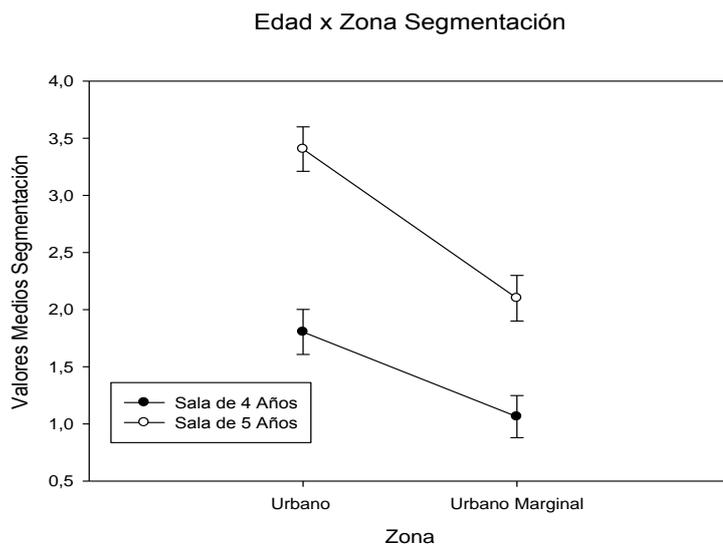
2.1.3 Segmentación

Se encontró un efecto significativo de la edad $F(1,1) = 46.07, p < 0.0001$: los escolares de 5 años ($M = 2.76, SE = 0.13$) evidenciaron una clara superioridad en el nivel de respuesta a los de 4 años ($M = 1.40, SE = 0.13$). También se observó un efecto la zona ($F(1,1) = 27.75, p < 0.0001$) mostrando los escolares de jardines urbano un nivel superior al de los que asisten a jardines urbano-marginales.

A continuación, se puede observar una representación gráfica que ilustra los resultados mencionados (cfr. Figura 27):

Figura 27

Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de Segmentación



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

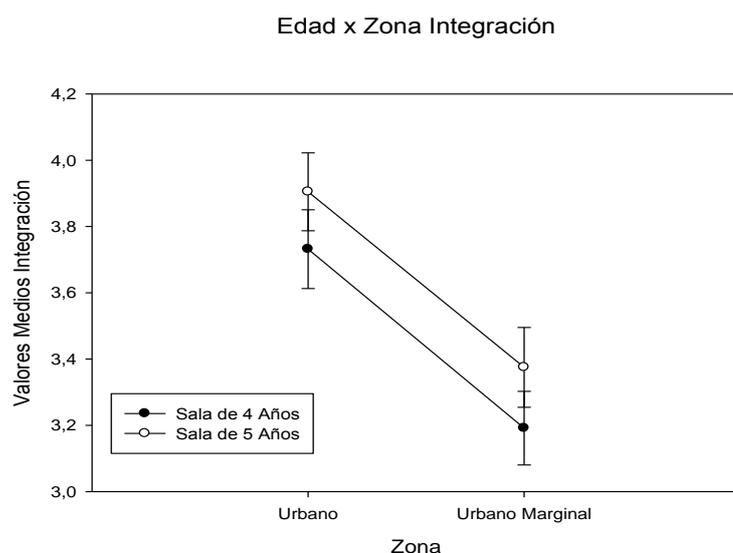
2.1.4. Integración de sílabas

Se observó un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 20.88, p < 0.0001$), no así de la edad. Los escolares de zona urbana ($M = 3.81, SE = 0.08$) obtuvieron un valor promedio superior a los escolares de zonas urbano-marginales ($M = 3.27, SE = 0.06$). No se observaron diferencias significativas respecto a la edad.

A continuación, se puede observar una representación gráfica de los resultados mencionados (cfr. Figura 28):

Figura 28

Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de Integración de sílabas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

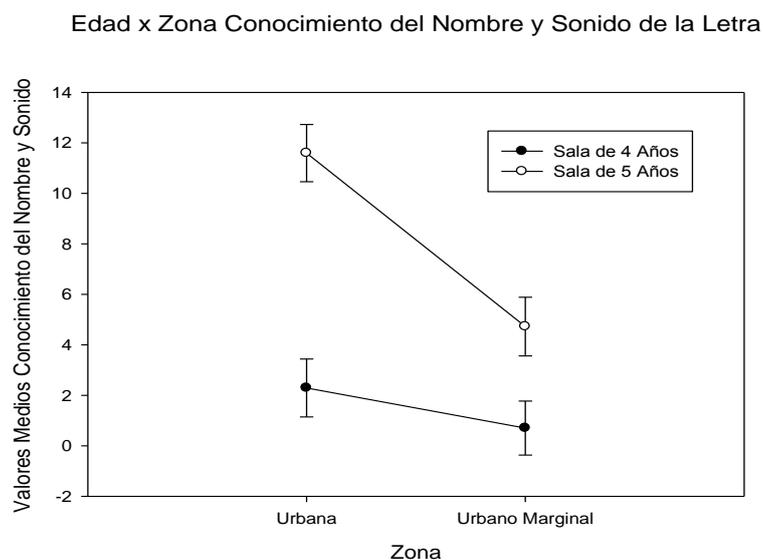
2.2. Conocimiento del Nombre y Sonido de la Letra

Se observó una interacción significativa tanto por efecto de la edad ($F(1,1) = 34.61, p < 0.0001$), como de la zona ($F(1,1) = 14.09, p = 0.0002$). Se evidenció una clara superioridad de los escolares de 5 años por sobre los de 4 y de los de zonas urbanas sobre los de urbano-marginales. Si bien no se observaron diferencias entre los escolares de 4 años de ambas zonas, los escolares de 5 años de zonas urbanas ($M = 11.59, SE = 1.13$) mostraron un nivel superior a los de 5 años de zonas urbano-marginales ($M = 4.72, SE = 1.13; t(166) = 4.1, p < 0.000$).

A continuación, se puede observar una representación gráfica de los resultados mencionados (cfr. Figura 29):

Figura 29

Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de Conocimiento del nombre y sonido de las letras



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

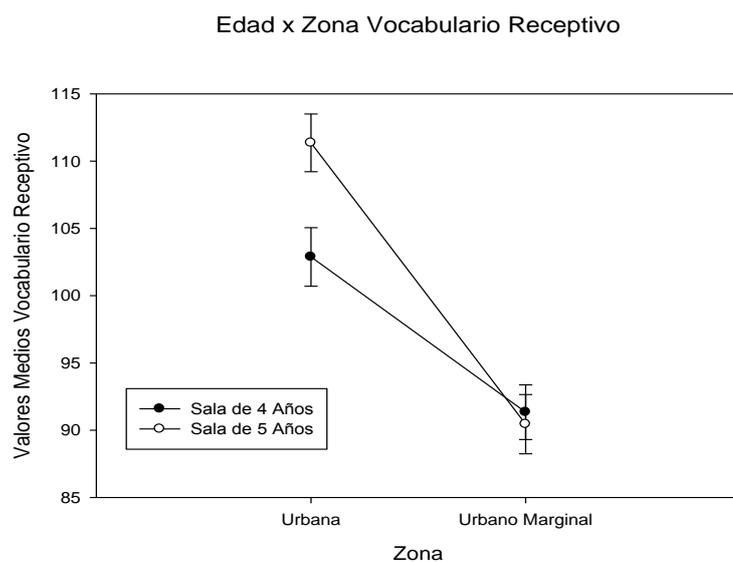
2.3. Vocabulario Receptivo

Se observó un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 67.49, p < 0.0001$), no así de la edad ($F(1,1) = 3.1, p = 0.07$): los escolares de zonas urbanas obtuvieron un nivel significativamente superior al de zonas urbano-marginales.

La siguiente figura ilustra los resultados encontrados (cfr. Figura 30):

Figura 30

Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de Vocabulario Receptivo



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

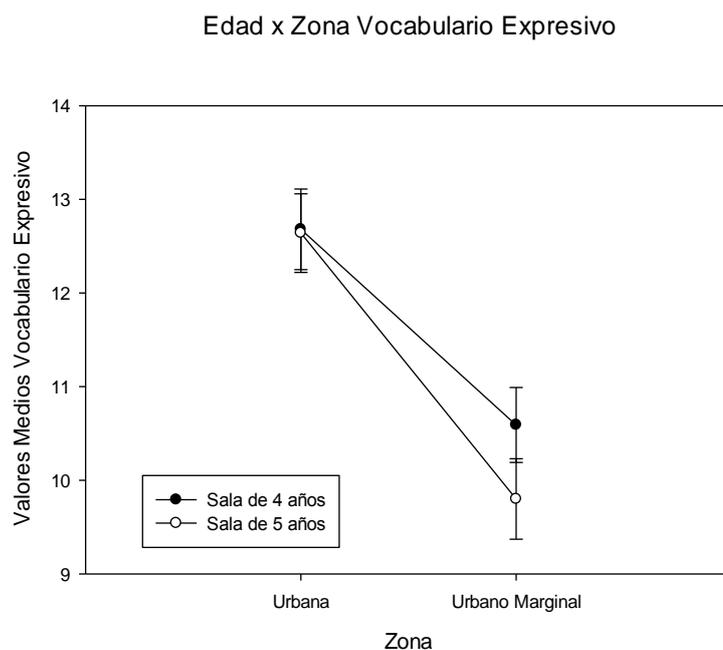
2.4. Vocabulario Expresivo

Se detectó un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 33.80, p < 0.0001$), no así de la edad ($F(1,1) = 0.97, p = 0.3$): los escolares de zonas urbanas obtuvieron un nivel de Vocabulario expresivo superior al de zonas urbano-marginales.

La siguiente figura ilustra los resultados encontrados (cfr. Figura 31):

Figura 31

Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de Vocabulario Expresivo



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

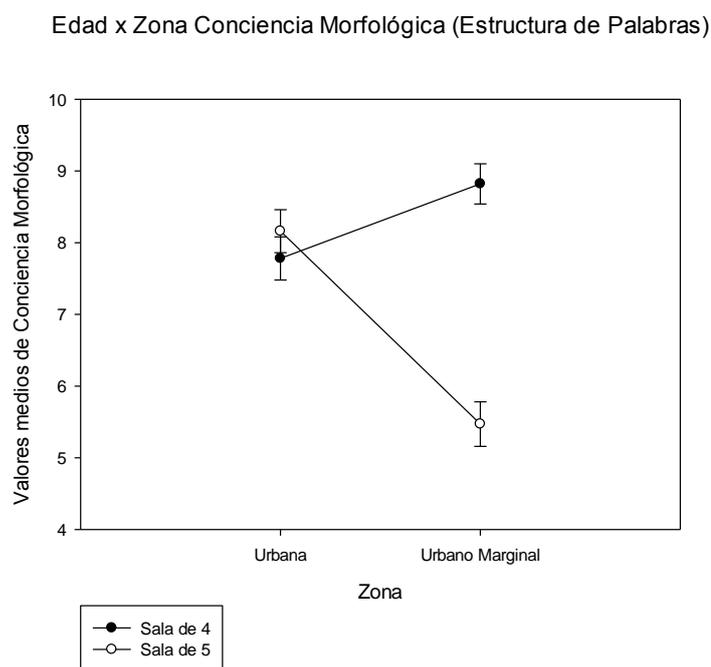
2.5. Conciencia Morfológica (Estructura de Palabras)

Si bien no se presentó un efecto de la edad, se observó un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 36.46, p = 0.000$). Aunque no se observó diferencia en el grupo de 4 años entre ambas zonas, en el grupo de 5 años, los escolares de zonas urbanas evidenciaron un nivel Conciencia morfológica superior ($M = 8.10, SE = 0.30$) al de zonas urbano-marginales ($M = 5.27, SE = 0.31; t(166) = 6.2, p < 0.000$).

La siguiente figura ilustra los resultados encontrados (cfr. Figura 32):

Figura 32

Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de Conciencia Morfológica (Estructura de Palabras)



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

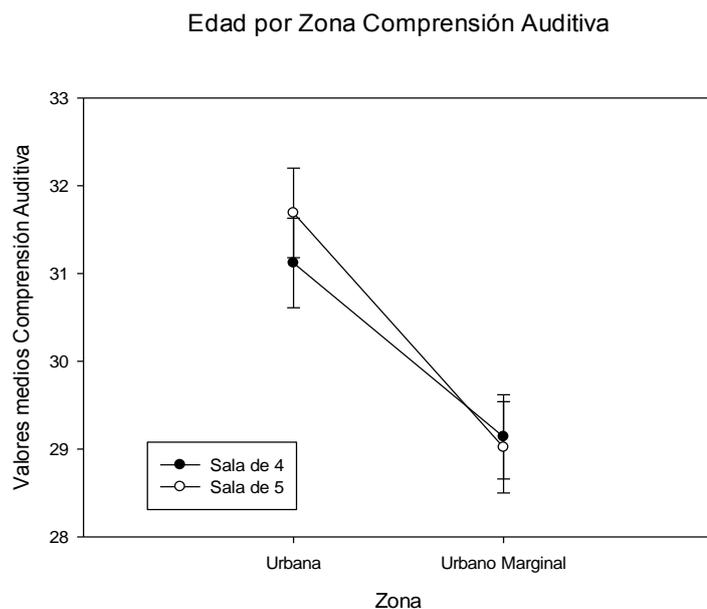
2.6. Comprensión Auditiva

Si bien no se observó un efecto de la edad, se advirtió un efecto de la zona ($F(1,1) = 20.58, p = 0.001$): los escolares de zonas urbanas presentaron un nivel de Comprensión auditiva superior al de zonas urbano-marginales.

La siguiente figura ilustra los resultados encontrados (cfr. Figura 33):

Figura 33

Efecto de la zona de procedencia sobre la prueba de Comprensión auditiva



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

Por lo tanto, respecto de nuestra segunda y tercera hipótesis, concluimos que se obtuvieron efectos significativos de la zona en todas las habilidades evaluadas: los participantes de escuelas urbano-marginales evidenciaron respuestas menos avanzadas en comparación con sus pares de zonas urbanas. En cuanto a la edad, se observó un efecto significativo en las habilidades de Conciencia fonológica (Rima, Sonido inicial y Segmentación) y en las habilidades de conocimiento del nombre y sonido de las letras. En las habilidades que no se observó efecto significativo fueron: dentro de las habilidades de Conciencia fonológica la de Integración de sílabas, tampoco se advirtió un efecto de la edad sobre las habilidades de Vocabulario receptivo, Conciencia morfológica y Comprensión auditiva.

3. Cuarta Hipótesis

La cuarta hipótesis establece que “el desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas varía para cada una de las variables que constituyen el constructo socioambiental NSE-NE y ocupación de los padres- y para la variable ambiente literario en el hogar”.

3.1. Variables Socioambientales

Con el propósito de evaluar la cuarta hipótesis se efectuaron tres ANOVAS para evaluar el efecto de la edad (4 y 5 años) y la zona de procedencia (U y UM) sobre el ambiente literario familiar, el NE y el NSE. El primer factor fue *edad* (A=2) y el segunda zona *de procedencia* (B= 2). Para todos los test se empleó un nivel alfa de 0.05. La TABLA 57 muestra las Medias Cuadráticas, Errores Típicos (en Paréntesis), valores t, p y d de niños de 4 y 5 años por condición (U y UM) de las variables socioambientales.

Tabla 57

Medias Cuadráticas, Errores Típicos (en Paréntesis), valores t, p y d de escolares de 4 y 5 años por condición (urbano y urbano-marginal) para variables socioambientales.

	Sala de 4		t	P	D	Sala de 5		T	p	d
	U (n=41)	UM (n=47)				U (n=42)	UM (n=40)			
Ambiente Literario en el hogar	9.28(0.58)	5.97(0.58)	4.03 7	0.000	0.962	9.68(0.78)	7.09(1.03)	1.99 2	0.049	0.75 3
Clima educativo	12.13(0.34)	10.24(0.32)	4.00 0	0.000	0.851	12.17(0.34)	9.44(0.35)	5.51	0.000	1.23 5
NSE	3.85(0.12)	2.89(0.11)	5.64	0.000	0.76	3.90(0.12)	2.27(0.12)	8.94	0.000	1.20 2)
	Urbano		t	P	D	Urbano Marginal		T	p	d
	Sala de 4 (n=41)	Sala de 5 (n=42)				Sala de 4 (n=47)	Sala de 5 (n=40)			
Ambiente Literario en el hogar	9.28(0.58)	9.68(0.78)	0.40 6	1.314	0.406	5.97(0.58)	7.09(1.03)	0.93 4	1.650	0.94 1
Clima educativo	12.13(0.34)	12.17(0.34)	0.09	1.072	0.020	10.24(0.32)	9.44(0.35)	1.26 1	0.209	0.27 6
NSE	3.85(0.12)	3.90(0.12)	0.29	1.22	0.040	2.89(0.11)	2.27(0.12)	3.58	0.000	0.48 4

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de MINITAB

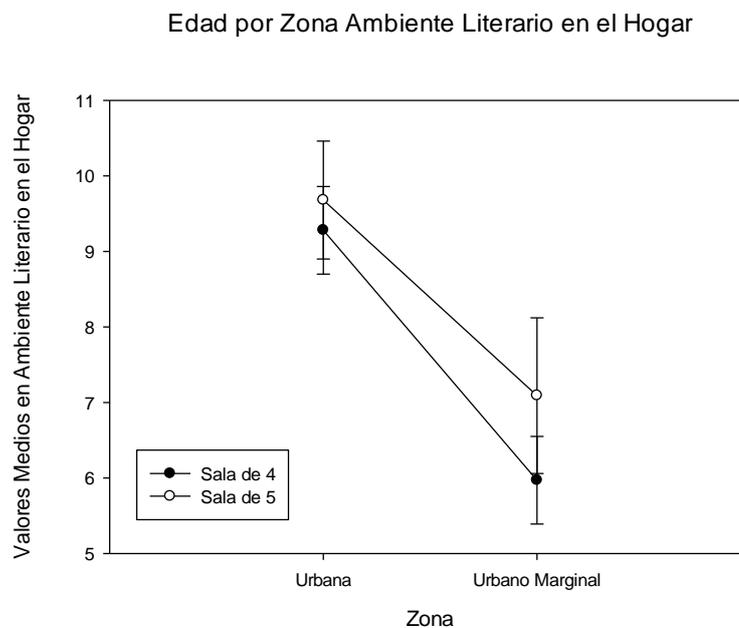
3.1.1 Ambiente Literario en el Hogar

De acuerdo a lo esperado, se observó un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 14.99, p = 0.0002$) no así de la edad: los escolares de zonas urbanas evidenciaron un nivel de ambiente literario en el hogar significativamente superior al de zonas urbano-marginales.

Resultados que se ilustran a continuación en su representación gráfica (cfr. Figura 34):

Figura 34

Efecto de la zona de procedencia sobre el Ambiente Literario en el hogar



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

3.1.2 Nivel Educativo de los Padres

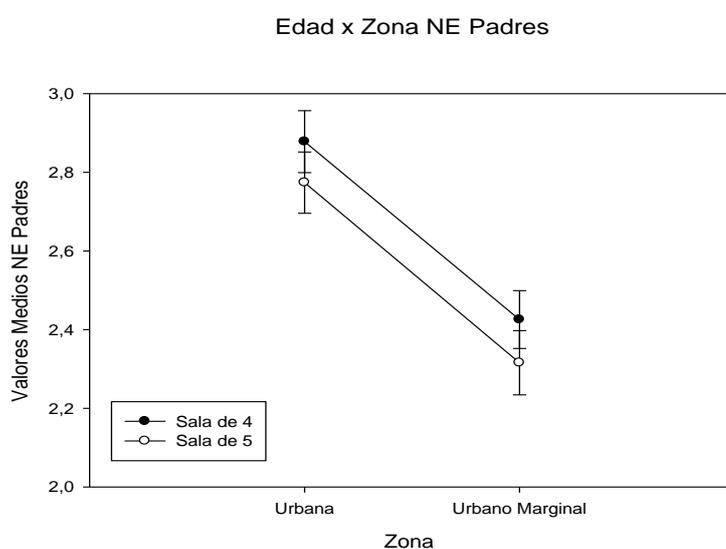
Nuevamente, para el Nivel Educativo se observó solo un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 46.40, p = 0.0001$): los escolares de jardines urbanos

evidenciaron que el nivel educativo de los padres fue superior al de los de jardines urbano-marginales.

Los resultados que se ilustran a continuación en su representación gráfica (cfr. Figura 35):

Figura 35

Efecto de la zona de procedencia sobre el Nivel Educativo de los padres de los escolares



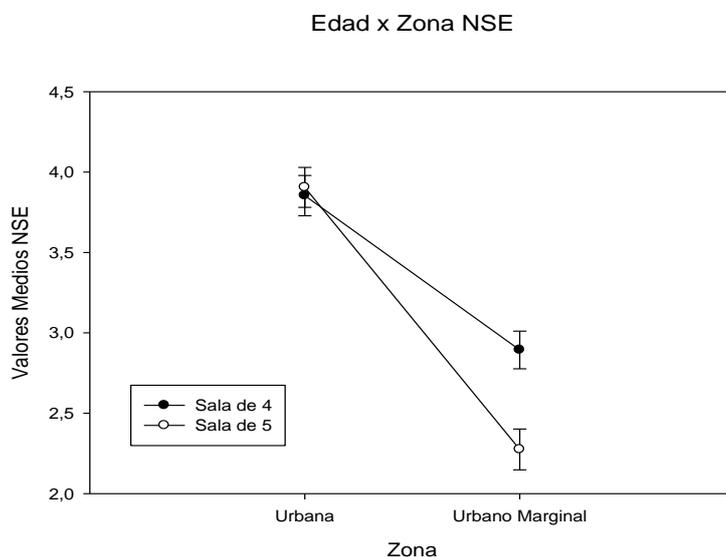
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

3.1.3 Nivel Socioeconómico

El análisis arrojó una interacción significativa ($F(1,1) = 46-40, p = 0.0001$) tanto por efecto de la edad ($F(1,1) = 46-40, p = 0.0001$) como de la zona ($F(1,1) = 46-40, p = 0.0001$): ambos grupos de edades de zonas urbanas presentaron un NSE más alto que los dos grupos de zonas urbano-marginales. El grupo de 5 años de jardines urbano-marginales fue el que registró el menor NSE. En su representación gráfica (cfr. Figura 36).

Figura 36

Efecto de la zona de procedencia sobre el Nivel Socioeconómico de los padres de los escolares



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SigmaPlot

Por lo tanto, respecto de nuestra cuarta hipótesis, concluimos que en las tres variables ambiente literario, NE y NSE en el hogar se evidenciaron efectos significativos de la zona: los escolares de zonas urbano-marginales presentaron un ambiente literario en el hogar, NE y NSE significativamente inferior a los escolares de zonas urbanas. Respecto a la edad, en la única variable que se observó un efecto significativo fue en el NSE, evidenciando los escolares de 5 años de zonas urbano-marginales un NSE inferior a los tres grupos restantes.

4. Quinta Hipótesis

A continuación, presentamos los resultados de la quinta hipótesis la cual establece que “El desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas de escolares provenientes de distintos niveles socioeconómicos permite establecer distintos perfiles lingüísticos e identificar escolares en riesgo prelector”.

Con la finalidad de identificar a escolares en riesgo, se efectúa un análisis de conglomerados de k medias que es una técnica estadística multivariante de clasificación que busca agrupar los casos hasta llegar a la conformación de grupos homogéneos “no conocidos de antemano pero *sugeridos por la propia esencia de los datos* [énfasis nuestro], de manera que individuos que puedan ser considerados similares sean asignados a un mismo clúster, mientras que individuos diferentes (disimilares) se localicen en conglomerados distintos” (Pérez López, 2004, pp. 417-418). Se fundamenta en el estudio de las distancias entre los datos, análisis que permite cuantificar el grado de similitud, en el caso de las proximidades, y el grado de diferencia, en el caso de las distancias (Vilà-Baños et al., 2014). Por ello, el rasgo que define a un conglomerado es su cohesión interna (*homogeneidad*) y su aislamiento externo (*separación*), lo que habilita para descubrir y describir estructuras latentes en los datos (Cea ‘Ancona, 2004).

A continuación, en la tabla 58 se pueden observar los perfiles lingüísticos que se conformaron en la sala de 4 años en las habilidades lingüísticas evaluadas.

Tabla 58

Centro de los conglomerados finales – Sala de 4 años

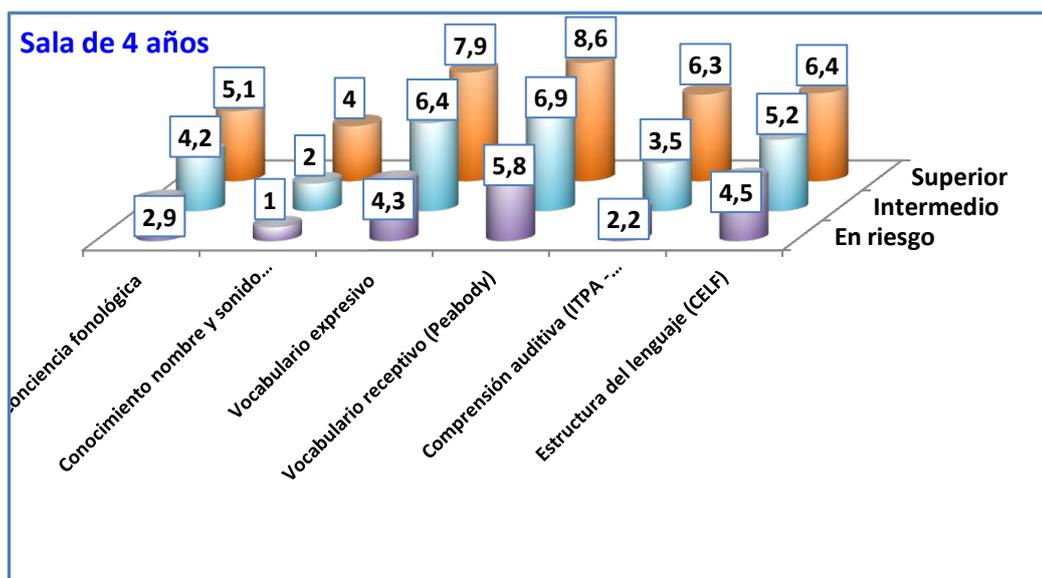
	Bajo o en riesgo	Intermedio	Superior
CONCIENCIA FONOLÓGICA	2,87	4,22	5,12
Identificar rimas	2,76	3,85	5,43
Identificar fonema inicial	0,90	2,22	2,46
Segmentar sílabas	1,85	2,62	4,00
Integrar sílabas	6,28	9,06	9,42
CONOCIMIENTO NOMBRE Y SONIDO DE LA LETRA	1	2	4
VOCABULARIO EXPRESIVO	4,33	6,38	7,90
VOCABULARIO RECEPTIVO	5,78	6,91	8,59
COMPRESIÓN AUDITIVA	2,23	3,52	6,32
ESTRUCTURA DEL LENGUAJE	4,46	5,21	6,39
Estructura de palabras	4,05	4,76	6,15
Estructura de oraciones	4,88	5,67	6,64
Recordando oraciones	5,82	7,38	8,30

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS.

A continuación, se puede observar una representación gráfica de las seis habilidades lingüísticas evaluadas (cfr. Figura 37):

Figura 37

Perfiles lingüísticos – Sala de 4 años

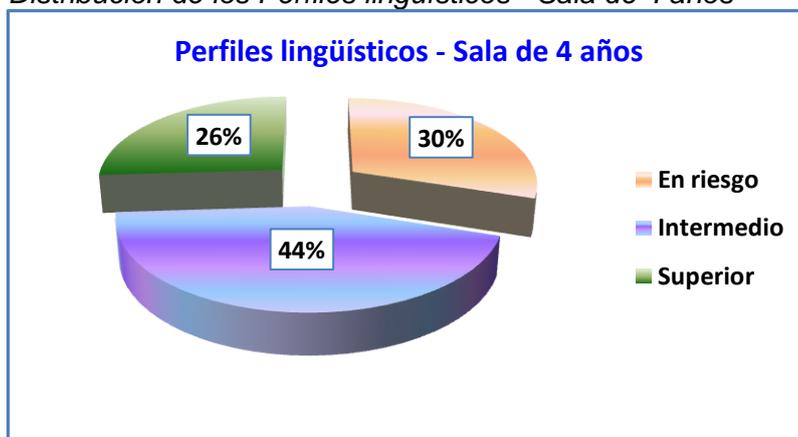


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Excel.

Según se observa, se advierten diferencias marcadas entre los tres perfiles, con al menos un punto de diferencia en el valor de las medias. En este análisis, interesa considerar en particular el desempeño del grupo denominado *en riesgo*, que representa el 30% de la muestra de la Sala de 4 años (cfr. Figura 38), en comparación con los otros dos grupos.

Figura 38

Distribución de los Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Excel.

Como se señalara, el conglomerado inferior reúne a los escolares que se pueden caracterizar como *prelectores en riesgo*. En este sentido, en las subhabilidades de la **Conciencia fonológica**, el 60% identifica una *rima* o ninguna y 7 escolares (el 27%), dos; esto es, el 85% alcanza solo entre 0 y 3,33 puntos (de 10). Estas rimas, por otra parte, corresponden en todos los casos a niveles de dificultad fácil (N° 3, “tasa-casa”) o moderado (N° 1, “fresa-mesa”; N° 2, “maíz-nariz”).

El 77% (20 escolares de 26 que conforman este conglomerado) no identifica los *fonemas* iniciales, cinco (el 19%) identifican un fonema y un niño identifica dos.

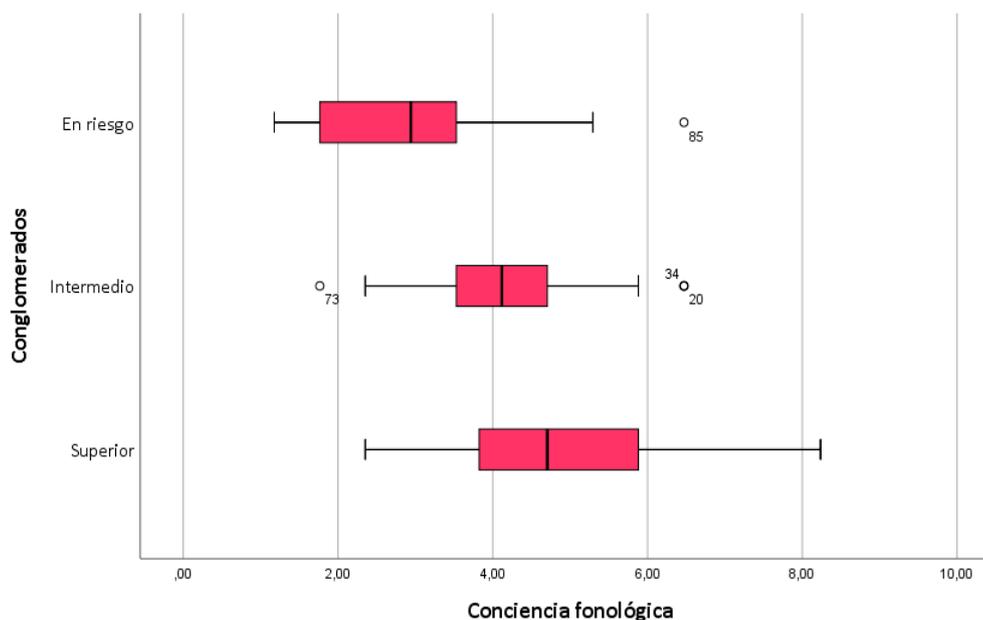
En *Segmentación de sílabas*, también el 77% no logra responder correctamente ítem alguno, cinco escolares (el 19%) resuelven un ítem de dificultad moderada (N° 1, “mono” o N° 5, “sombbrero”) y solo un varón alcanza la mitad del puntaje posible, segmentado de modo correcto, además, un ítem difícil (N° 4, “bicicleta”).

Integración de sílabas es la subhabilidad que manifiesta mejor desempeño: únicamente cuatro escolares (el 15%) integran una palabra o ninguna, once (el 42%) logran tres, y cuatro (el 23%) resuelven el ejercicio completo. El ítem N° 1 (“mamá”), fácil en su nivel de dificultad, es respondido por el 80% de los escolares; el resto de los ítems muestran aciertos entre el 25% y el 35%.

En suma, en Conciencia fonológica se advierte que el rendimiento de la submuestra en riesgo resulta descendido en comparación con los otros dos conglomerados (cfr. Figura 39).

Figura 39

Desempeño en Conciencia fonológica por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

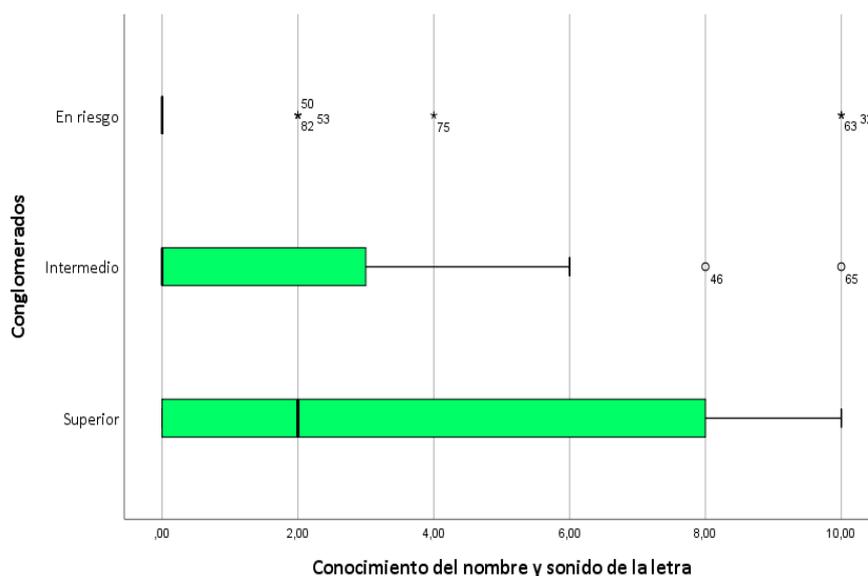
En el diagrama de caja, el bloque rectangular (la caja) representa el 50% de los casos centrales de la distribución (esto es, entre el percentil 25 y el percentil 75); la recta, el rango de los puntajes; la línea interior al bloque, la mediana; los signos exteriores, los *outliers* (datos anómalos). En el clúster en riesgo el bloque central se distribuye entre los puntajes 1,7 y 3,5 vs. 3,5-4,7 del conglomerado intermedio (con menor dispersión, rango intercuartil = 1,18) y 3,8-5,9 del superior.

El 77% del clúster en riesgo (20/26 escolares) no conoce **el nombre o el sonido de letra** alguna; cuatro (el 15%) conocen entre una y dos; solo dos obtienen un mejor desempeño (5 y 6 letras, respectivamente). Luego, son claras las diferencias con los otros conglomerados, en particular con el superior (cfr. Figura 40) en cuanto, si bien los tres bloques parten de 0 puntos, la caja del intermedio llega a 3 puntos y el rango (sin los puntajes extremos) a 6; el bloque del superior

alcanza los 8 puntos y el rango llega al puntaje total posible, sin valores anómalos, aunque con gran dispersión.

Figura 40

Desempeño en Conocimiento del nombre y sonido de la letra por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años

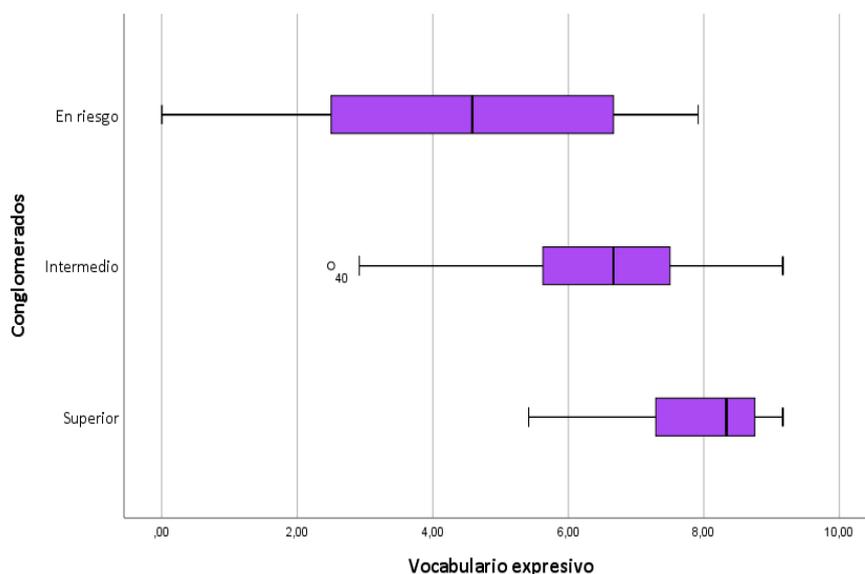


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

En **Vocabulario expresivo**, en el grupo en riesgo, doce escolares (el 46%) logran verbalizar –de modo correcto o aproximado– cinco ítems o menos; solo el ítem N° 5 (“reloj”), muy fácil, es respondido por un porcentaje importante (el 81%); al resto lo resuelve entre el 26% y el 69% de esta submuestra. No se halla ninguna respuesta correcta en el ítem N° 17 (“calendario”), que ciertamente es un ítem muy difícil en la muestra total, que solo responde un niño del grupo superior. En la comparación entre conglomerados (cfr. Figura 41):

Figura 41

Desempeño en Vocabulario expresivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



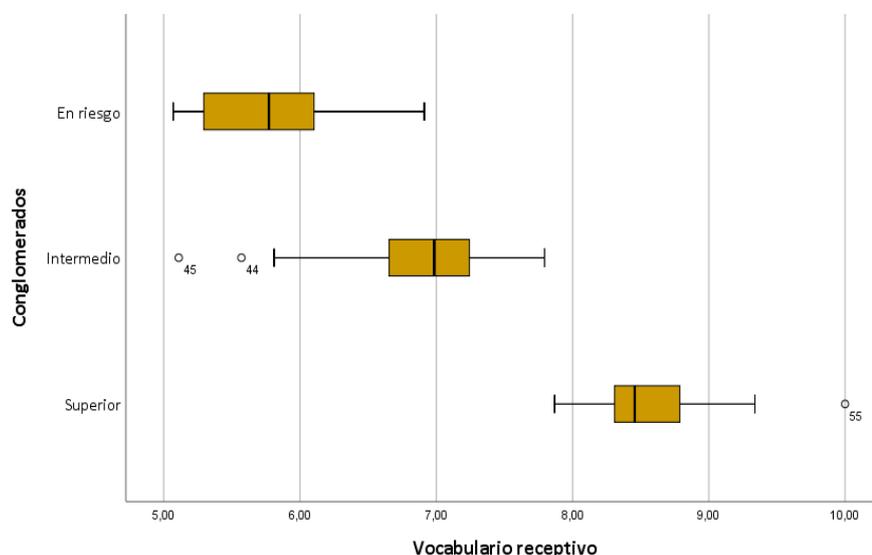
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Es claro el ascenso progresivo del desempeño: el clúster en riesgo se distribuye desde 2,5 a 6,7 (con gran dispersión, rango intercuartil = 4,27), el grupo intermedio, entre 5,6 y 7,5, y el superior entre 7,3 y 8,8 (con escasa dispersión, rango intercuartil = 1,67).

Los escolares de la submuestra de bajo rendimiento identifican desde 7 a 22 palabras en el test de Peabody, que –como se indicara– evalúa **Vocabulario receptivo**; en su puntaje equivalente ello significa que la mitad de este conglomerado en riesgo obtiene coeficientes entre 5 y 5,7 puntos; sin embargo, se trata de la habilidad en la que alcanzan mejores resultados (cfr. Tabla 58) y con *escasa dispersión*, como también se advierte en los otros dos conglomerados (cfr. Figura 42).

Figura 42

Desempeño en Vocabulario receptivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



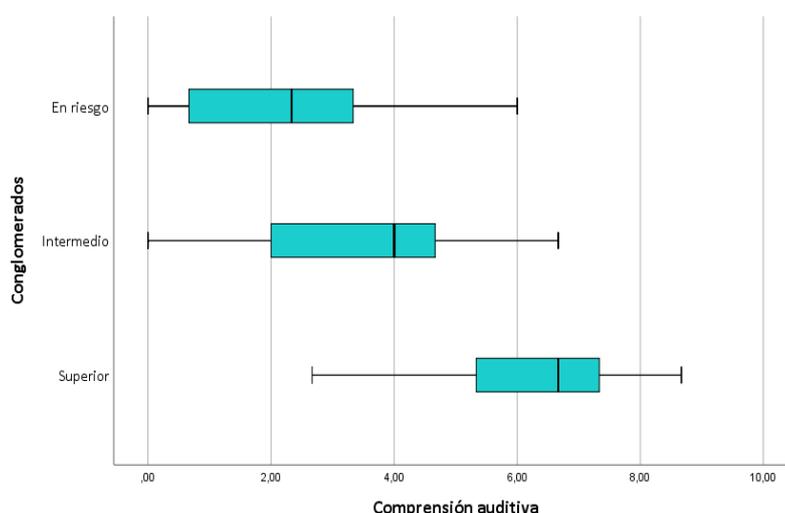
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

En Vocabulario receptivo, resulta muy notoria la progresión del rendimiento según los perfiles: en el grupo en riesgo el bloque se distribuye entre 5,3 y 6,1 (rango intercuartil = 0,85), en el intermedio entre 6,7 y 7,2 (rango intercuartil = 0,66), en el superior entre 8,3 y 8,8 (rango intercuartil = 0,59).

En **Comprensión auditiva**, doce escolares (el 46%) del clúster en riesgo responden de modo correcto dos ítems o menos (de 15 ítems) –cuatro no logran puntaje alguno–, particularmente resuelven los ítems muy fáciles de esta prueba (el N° 3 y el N° 5) y en dos casos un ítem de dificultad moderada (el N° 4). Seis escolares (el 23%) resuelven tres o cuatro ítems; cuatro (el 15%), cinco o seis; y también cuatro escolares, siete ítems o más. Por otra parte, desde el ítem N° 12 se halla una frecuencia de respuesta correcta de 1 o 2, pero ninguno responde el ítem N° 16. Al respecto, por un lado, estos indicadores distinguen con claridad al clúster en riesgo de los otros dos perfiles: se trata de ítems que resuelven entre el 5% y el 26% del grupo intermedio; entre el 22% y el 70% del grupo superior; por el otro, se explica que comprensión auditiva sea la habilidad que evidencia la segunda media más baja ($\bar{x} = 2,23$) de las seis evaluadas. En la comparación del desempeño general según perfiles (cfr. Figura 43):

Figura 43

Desempeño en Comprensión auditiva por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Como se advierte, el logro en esta habilidad es descendido en los dos primeros conglomerados: las cajas se distribuyen entre los puntajes 0,7 y 3,3 en la submuestra en riesgo, entre 2 y 4,7 en el grupo intermedio, al tiempo que el clúster superior se distingue con claridad de ambos, alcanzando una distribución central entre 5,3 y 7,3.

Respecto de las subhabilidades de la **Estructura del lenguaje**, en el grupo en riesgo, ocho escolares (el 31%) completan seis ítems o menos (de 21) de la prueba de *estructura de palabras*, lo que significa menos de 3 puntos (de 10); diez escolares (el 38%), ocho o nueve o ítems (una puntuación de alrededor de 4 puntos) y el resto, diez ítems o más. Sin embargo, no se advierte progresión de dificultad en tanto los tres ítems que resultan más sencillos en el conglomerado en riesgo son el N° 10, el N° 12 y el N° 13 (con un promedio de 65% de aciertos), mientras que los más difíciles son el N° 3 y el N° 18 (alrededor del 13% de aciertos); esto muestra que los niveles de dificultad no siguen un patrón ascendente.

También ocho escolares (el 31%) logran resolver siete ítems o menos (de 19) de la prueba de *Estructura de oraciones*, con una puntuación inferior a 4 puntos (de 10); siete (el 27%), ocho o nueve ítems (puntaje promedio de 4,5 puntos) y el resto, diez ítems o más. No obstante, esta habilidad –como ya muestra la comparación de medias (cfr. Tabla 58), evidencia mejor rendimiento que la anterior

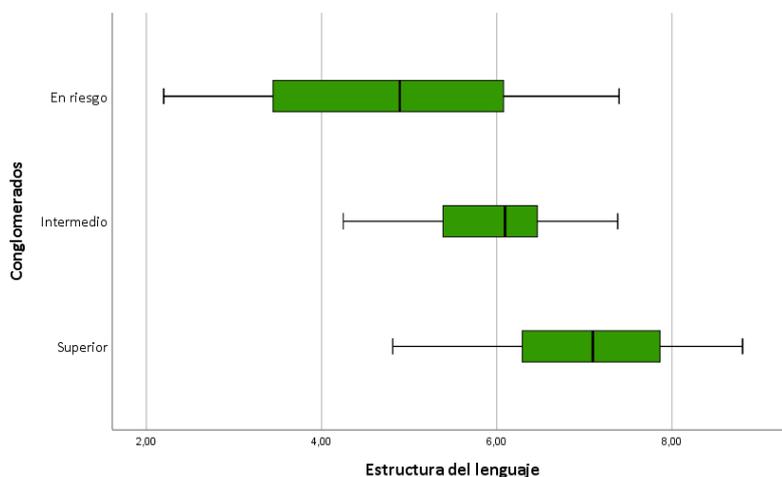
en cuanto tres escolares logran completar, al menos, el 79% de la prueba. Tampoco se manifiesta progresión de dificultad: seis ítems resultan más difíciles (N° 5, N° 6, N° 9, N° 17 y N° 21), con un promedio de aciertos del 30%; dos, fáciles (N° 3 y N° 11) –muy fáciles en la muestra total–, uno muy fácil (N° 4) y el resto de dificultad moderada.

Finalmente, *Recordando oraciones* aparece como la habilidad más sencilla de las tres que conforman la evaluación de la estructura del lenguaje (también, en los otros dos perfiles). Al respecto, si bien seis escolares (el 23%) evidencian puntuaciones inferiores a 3 puntos (de 10), cerca del 50% de la muestra en riesgo alcanza puntajes mayores de 6,50 (dos, resolución casi perfecta).

En síntesis, en Estructura del lenguaje se advierte que el rendimiento de la submuestra en riesgo resulta descendido y con considerable dispersión en cotejo con los otros dos conglomerados (cfr. Figura 44).

Figura 44

Desempeño en Estructura del lenguaje por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Las cajas en Estructura del lenguaje se distribuyen como sigue: entre 3,4 y 6,1 en el grupo en riesgo (rango intercuartil = 2,78), entre 5,4 y 6,4 en el intermedio (rango intercuartil = 1,12) y entre 6,3 y 7,9 en el superior (rango intercuartil = 1,76).

No se halla asociación alguna entre perfil lingüístico y género: $X^2 = 0,024$, $gl = 2$, $p = 0,988$; inclusive, en el caso del conglomerado de escolares en riesgo, niñas y varones se distribuyen en idéntico porcentaje (50%). En cambio, sí se verifica asociación estadísticamente significativa ($X^2 = 14,893$, $gl = 2$, $p = 0,001$) entre perfil lingüístico y zona de emplazamiento de la institución escolar. A continuación, se presentan los resultados (cfr. Tabla 59):

Tabla 59

Perfiles lingüísticos por Zona de emplazamiento de la institución escolar – Sala de 4 años

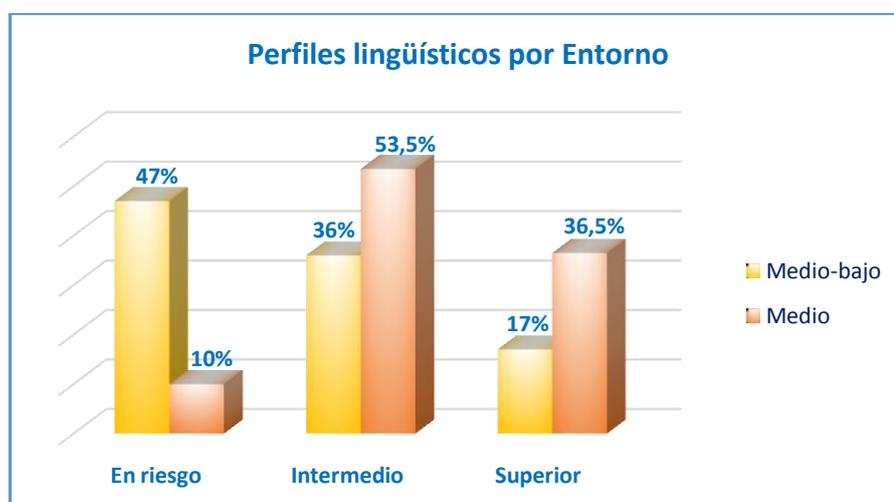
Perfil lingüístico		Zona		Total
		Urbano-Marginal	Urbana	
En riesgo	Recuento	22	4	26
	% en Zona	47%	10%	30%
Intermedio	Recuento	17	22	39
	% en Zona	36%	53,5%	44%
Superior	Recuento	8	15	23
	% en Zona	17%	36,5%	26%
Recuento		47	41	
Total		100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

A continuación, se muestra una representación gráfica de los resultados (cfr. Figura 45):

Figura 45

Distribución de los Perfiles lingüísticos según Entorno – Sala de 4 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Excel.

Según se observa (cfr. Tabla 41 y Figura 41), cerca de la mitad (el 47%) de los participantes que asisten a instituciones escolares ubicadas en entornos medio-bajos (de zona urbano-marginal) se ubican en el conglomerado en riesgo; el porcentaje restante manifiesta una relación de 2 a 1 entre el clúster intermedio (36%) y el superior (17%). Por su parte, más de la mitad (el 53,5%) de los participantes de escuelas de contexto medio (de zona urbano-marginal) se localizan en el conglomerado intermedio; el resto evidencia una proporción de casi 4 a 1 entre el superior (36,5%) y el clúster en riesgo (10%).

En la sala de 5 años, los conglomerados de k medias se distribuyen como sigue (cfr. Tabla 60):

Tabla 60*Centro de los conglomerados finales – Sala de 5 años*

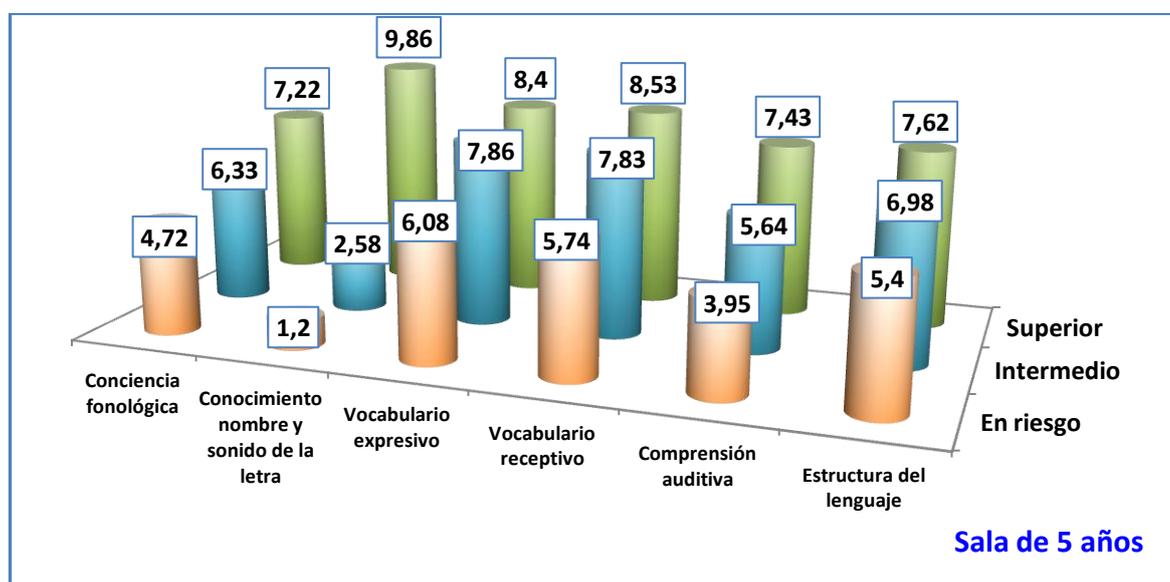
	Bajo o en riesgo	Intermedio	Superior
CONCIENCIA FONOLÓGICA	4,72	6,33	7,22
Identificar rimas	4,40	6,01	7,14
Identificar fonema inicial	4	4,28	5,29
Segmentar sílabas	3,84	5,95	7,14
Integrar sílabas	7,87	9,22	10
CONOCIMIENTO DEL NOMBRE Y SONIDO DE LA LETRA	1,20	2,58	9,86
VOCABULARIO EXPRESIVO	6,08	7,86	8,40
VOCABULARIO RECEPTIVO	5,74	7,83	8,53
COMPRESIÓN AUDITIVA	3,95	5,64	7,43
ESTRUCTURA DEL LENGUAJE	5,40	6,98	7,62
Estructura de palabras	4,34	5,99	6,70
Estructura de oraciones	4,93	6,61	7,44
Recordando oraciones	6,94	8,34	8,72

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

A continuación, se muestra una representación gráfica de los resultados mencionados (cfr. Figura 46):

Figura 46

Perfiles lingüísticos – Sala de 5 años

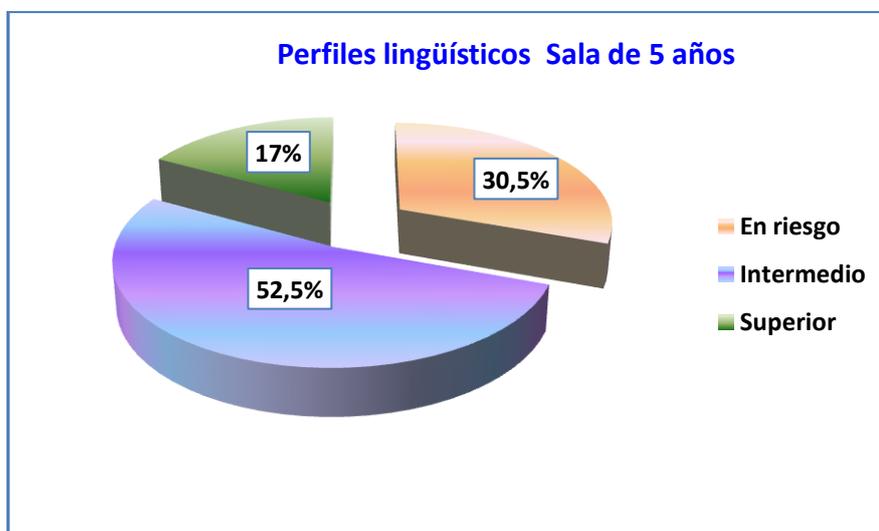


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Excel.

Según queda de manifiesto, se hallan diferencias entre los tres perfiles, algunas muy notorias (e.g. Conocimiento del nombre y sonido de la letra). Como en el caso de la Sala de 4 años, el análisis de mayor interés refiere al desempeño del grupo de rendimiento inferior o *en riesgo*, que representa un porcentaje prácticamente idéntico al de aquella Sala, 30,5% (cfr. Figura 47):

Figura 47

Distribución de los Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Excel.

En Sala de 5 años, en la submuestra en riesgo, si bien la media ($\bar{x} = 4,72$) de **Conciencia fonológica** prácticamente duplica el valor hallado en Sala de 4 años ($\bar{x} = 2,87$), cinco escolares (el 20%) identifican una *rima* o ninguna y 7 (el 28%), dos; esto es, el 48% obtiene entre 0 y 3,33 puntos (de 10). Estas rimas, por otra parte, corresponden en todos los casos a niveles de dificultad fácil o moderada. Solo tres escolares (el 12%) resuelven correctamente la rima muy difícil (Nº 4, “bola-cola”), porcentaje que se eleva a 30% en el conglomerado intermedio de Sala de 5 años y a 36% en el clúster superior.

El 68% (17 escolares de los 25 incluidos en este conglomerado) identifica dos *fonemas* iniciales o menos (inclusive una niña y un varón no obtienen puntaje alguno en esta prueba), siete (el 28%) identifican tres fonemas y un escolar, cuatro. De modo que los fonemas de mayor dificultad (Nº 4, “sopa-sol”; Nº 5, “dedo-dulce”; y Nº 6, “pala-puerta”) muestran un porcentaje bajo de resolución: entre el 20% y el 28%. Si bien en el clúster intermedio de la Sala de 5 años se halla un porcentaje mayor (12%) de escolares que no identifica fonema alguno, en 6 puntos (de 10) se ubica el 81% de los participantes vs. el 96% del conglomerado en riesgo; no obstante, en ambos conglomerados el bloque central se distribuye entre el reconocimiento de un fonema y de dos. Por su parte, el grupo superior lo hace entre el reconocimiento de un fonema (dos escolares) y de la totalidad (una niña);

además, el 50% central se distribuye entre el reconocimiento de dos fonemas y tres.

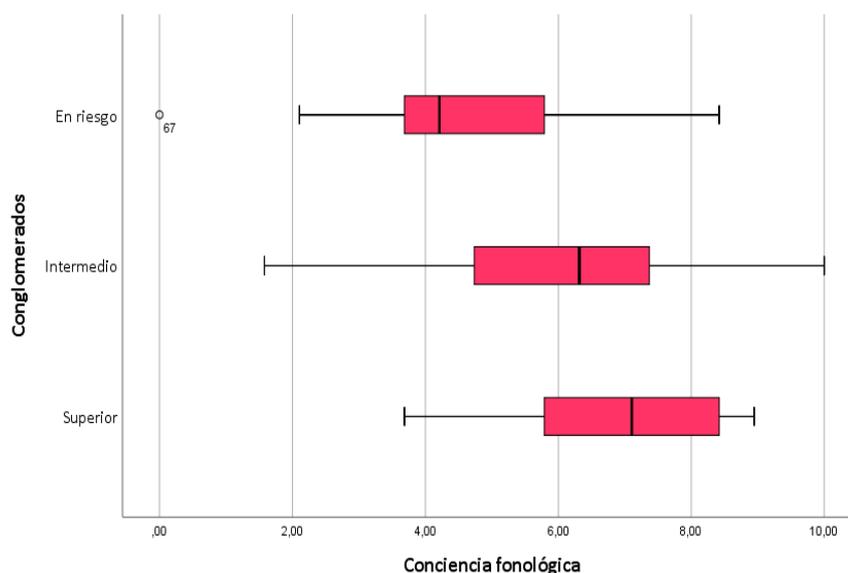
Segmentación de sílabas es la subhabilidad de la conciencia fonológica que muestra peor desempeño: doce escolares (el 48%) responden un ítem o ninguno y seis (el 24%) completan dos ítems; esto es, el 72% obtiene un total ≤ 4 puntos y, aunque sólo dos logran resolución perfecta, los dos ítems difíciles de esta prueba (N° 3, “lámpara” y N° 4, “bicicleta”) muestran escaso logro: 20% (5 niños/as) y 24% (6 niños/as), respectivamente.

Al igual que en la Sala de 4 años, *Integración de sílabas* es la habilidad que manifiesta buen rendimiento ($\bar{x} = 7,87$): solo cinco escolares (el 20%) integran una palabra o ninguna, cuatro (el 16%) logran tres; dieciséis (el 64%) resuelven el ejercicio completo. No obstante, en esta habilidad los otros dos conglomerados alcanzan medias muy altas ($\bar{x} = 9,22$, clúster intermedio; $\bar{x} = 10$; superior).

Es resumen, es clara la diferencia entre los niveles de desempeño en Conciencia fonológica por conglomerado (cfr. Figura 48) en cuanto el 50% de la distribución central de los escolares en riesgo se ubica entre 3,7 y 5,8 puntos vs. 4,7-7,5 del grupo intermedio y 5,8-8,4 del clúster superior.

Figura 48

Desempeño en Conciencia fonológica por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años

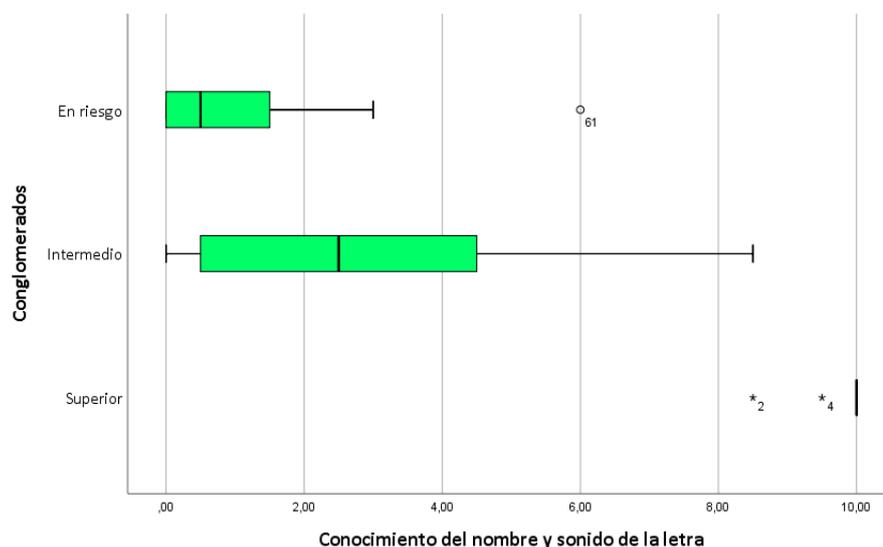


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

El 24% (6/25 niños/as) no conoce **el nombre o el sonido de letra** alguna; el 28% (7 participante) conoce una; cuatro (el 16%), dos; es decir que el 68% de la muestra de escolares en riesgo de la Sala de 5 años conocen entre 0 y 2 letras; de allí el valor tan bajo de la media del puntaje a escala 10 ($\bar{x} = 1,2$); únicamente un varón obtiene un mejor desempeño (12 letras). En esta habilidad, el conglomerado intermedio también manifiesta rendimiento pobre ($\bar{x} = 2,58$), coeficiente que equivale al conocimiento en promedio de 5 letras, mientras que en el clúster superior se halla una media muy alta ($\bar{x} = 9,86$), que en la puntuación directa significa un rango entre 15 y 43 puntos, con una media de 29. En su representación gráfica (cfr. Figura 49):

Figura 49

Desempeño en Conocimiento del nombre y sonido de la letra por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



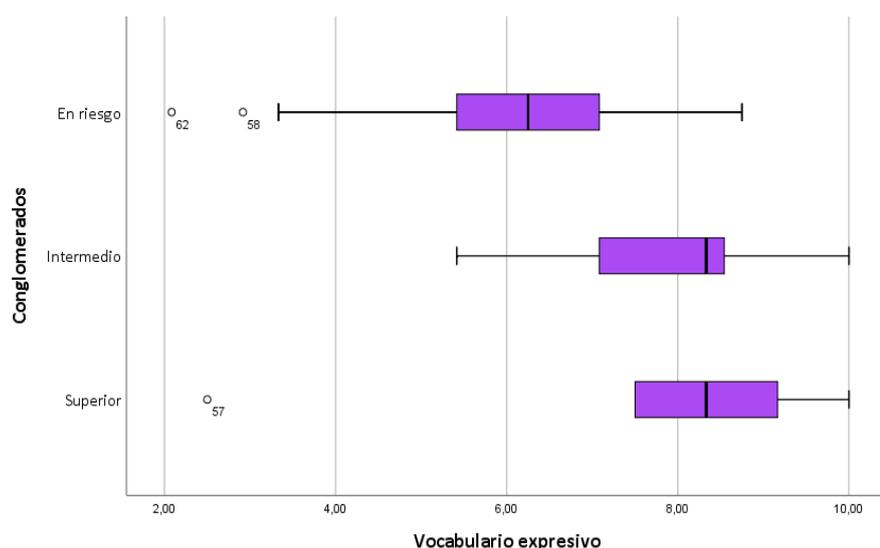
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Según se observa, el conglomerado superior se agrupa en la puntuación 10, el valor de la mediana, con dos *outliers* hacia la izquierda, que de todos modos corresponden a puntajes altos (8,5 y 9,5), mientras que el grupo en riesgo se distribuye entre 0 y 1,5, y el grupo intermedio entre 0,5 y 4,5 (con alta dispersión, rango intercuartil = 4).

Vocabulario expresivo es la habilidad que manifiesta la media superior en la muestra de escolares en riesgo de la Sala de 5 años ($\bar{x}=6,08$), aproximadamente dos puntos por debajo de los otros dos conglomerados, aunque la mediana alcanza el mismo valor (8,3) en los dos últimos (cfr. Figura 50). Solo seis niños/as del grupo bajo obtienen 5 puntos o menos; por otra parte, varios ítems (al menos, siete) evidencian buenos porcentajes de resolución (desde 60% a 92%). No obstante, se halla una sola respuesta correcta en el ítem N° 17 (como señaláramos, un ítem muy difícil), que responde el 19% del conglomerado intermedio y el 21% del superior.

Figura 50

Desempeño en Vocabulario expresivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

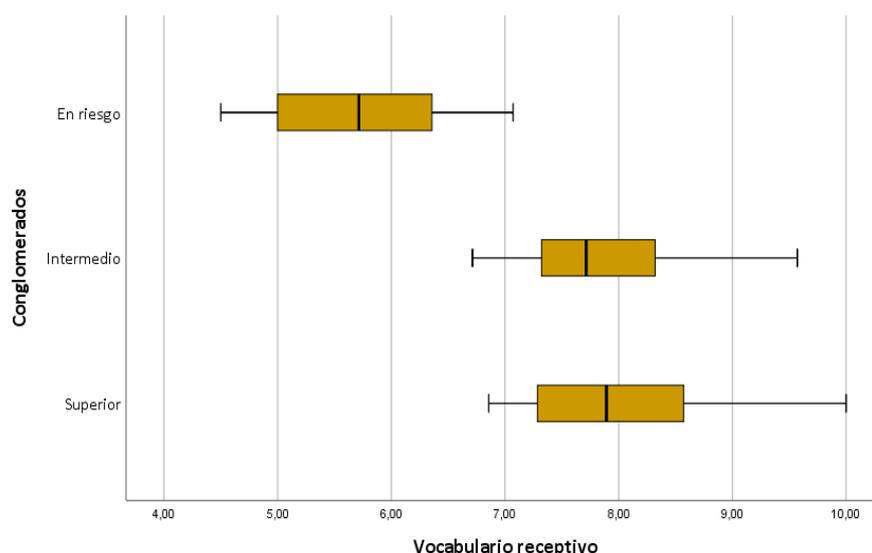
Como se señalara, la diferencia es clara entre el clúster en riesgo y los otros dos. Al respecto, la caja del primero se distribuye entre 5,4 puntos y 7,1, límite inferior del bloque del grupo intermedio (se ubica entre 7,1 y 8,5), mientras que la caja del conglomerado superior parte de un valor cercano al anterior (7,5) pero alcanza un coeficiente superior (9,2).

En el grupo en riesgo, el desempeño en **Vocabulario receptivo** (\bar{x} =5,74) no difiere del rendimiento de los escolares del mismo grupo de Sala de 4 años (\bar{x} =5,78), inclusive resulta ligeramente inferior. El 48% obtiene un puntaje equivalente en la prueba Peabody \leq 5,57, lo que significa el reconocimiento de un rango entre 12 y 26 palabras; en Sala de 4 años en 5,57 puntos se ubica el 31% de los escolares, en un rango entre 7 y 22 palabras. Por otra parte, el puntaje más alto es 7,07 (37 palabras), puntuación claramente disminuida respecto de los resultados en el grupo intermedio de Sala de 5 años (\bar{x} =7,83, puntajes entre 6,71 –38 palabras– y 9,57 –68 palabras–) y en el grupo superior (\bar{x} =8,53, puntajes entre 6,86 –38

palabras– y 10 –77 palabras–). Al respecto, en la comparación de los tres conglomerados (cfr. Figura 51):

Figura 51

Desempeño en Vocabulario receptivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

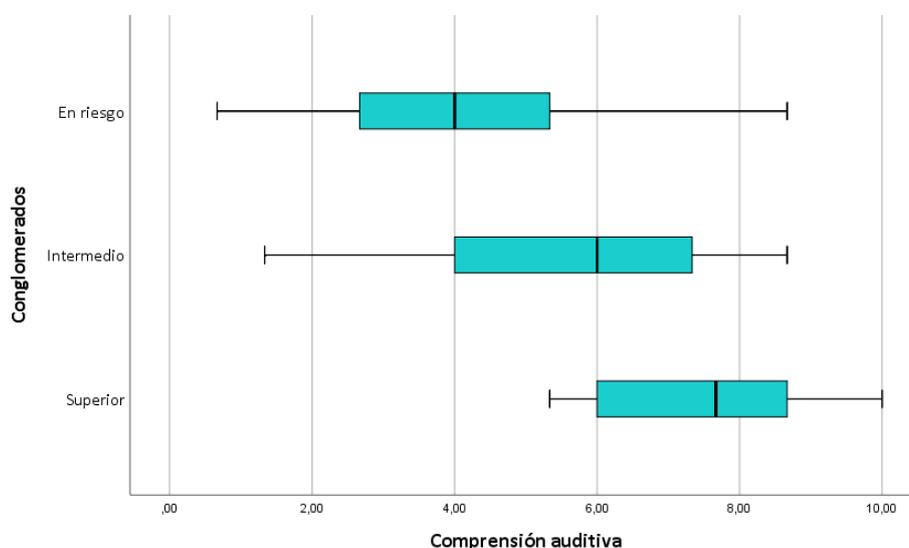
Con mayor claridad aún que en vocabulario expresivo, en el receptivo el clúster en riesgo se diferencia de los otros dos, que resultan bastante homogéneos: la caja del primero se distribuye entre 5 puntos y 6,4, al tiempo que los bloques del grupo intermedio y del superior parten del mismo valor (7,3) y llegan a 8,3 y 9,2, respectivamente.

En **Comprensión auditiva**, en el conglomerado en riesgo, cinco escolares (el 20%) responden tres ítems o menos (de 15 ítems), sobre todo los ejercicios muy fáciles de esta prueba (el N° 3 y el N° 5). Once escolares (el 44%) resuelven entre cuatro y seis ítems; es decir que el 64% de la submuestra de desempeño bajo obtiene un total de 4 puntos (de 10) o menos. El resto completa entre siete y nueve ítems; se verifican, además, dos puntuaciones más altas (10 y 13 resoluciones). Por otra parte, en los últimos ítems (del N° 14 al N° 17), se halla una frecuencia de respuesta correcta de 2 o 3. Al respecto, como en Sala de 4 años, estos ítems distinguen con claridad al grupo en riesgo de los otros dos perfiles: se trata de ítems que resuelven entre el 33% y el 41% de escolares del clúster intermedio; entre el

29% y el 71% del superior. No obstante, en general en todos los ítems se advierten estas diferencias en niveles de logro y ello explica que comprensión auditiva sea también la habilidad que muestra la segunda media más baja ($\bar{x} = 3,95$) de las seis evaluadas. En el cotejo del desempeño global según perfiles (cfr. Figura 52):

Figura 52

Desempeño en Comprensión auditiva por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

A diferencia del rendimiento en Comprensión auditiva en la Sala de 4 años (que manifestaba desempeño descendido en los dos primeros conglomerados), los bloques de los grupos de Sala de 5 años muestran graduación ascendente: entre 2,7 y 5,3 (clúster en riesgo), entre 4 y 7,3 (intermedio), entre 6 y 8,7 (superior).

Respecto de las subhabilidades de **Estructura del lenguaje**, diez escolares (el 40%) resuelven entre cuatro y nueve ítems (de 21) en la prueba de *Estructura de palabras*, lo que significa 3,75 puntos o menos (de 10); nueve niños/as (el 36%), entre diez y trece ítems (una puntuación en promedio de 5 puntos) y el resto, entre catorce y dieciocho. Sin embargo, como en la Sala de 4 años, no se halla progresión en tanto algunos de los primeros ítems resultan difíciles (e.g. N° 2) o muy difíciles (e.g. N° 3) y otros, avanzada la prueba, fáciles (e.g. N° 10, N° 22).

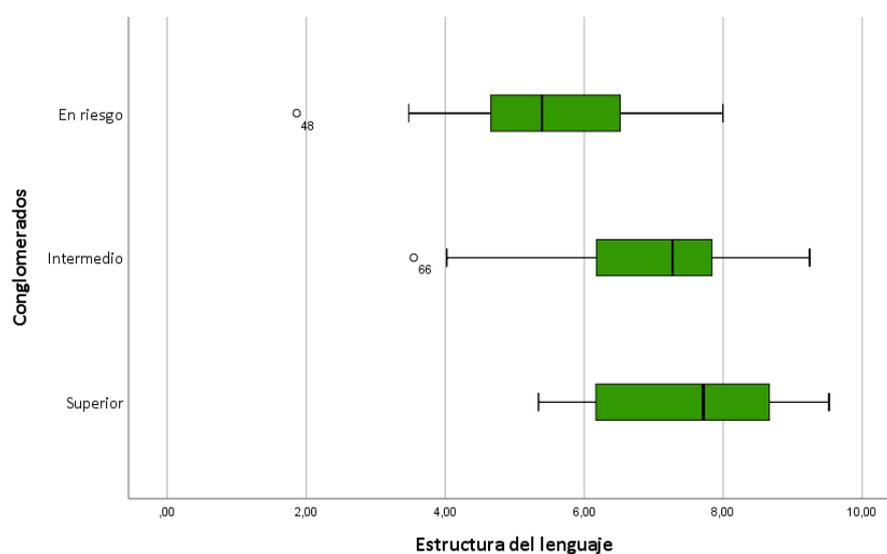
En *Estructura de oraciones*, ocho escolares (el 32%) completan entre tres y siete ítems (de 19), con una puntuación $\leq 3,7$ (de 10); nueve (el 36%), nueve o diez ítems (puntaje promedio de 5 puntos); seis (el 24%), entre 11 y 13 ítems, y se hallan dos puntuaciones más altas (7,3 y 8,4). Salvo el ítem N° 17 que responde un solo alumno, el porcentaje de respuesta oscila entre 24% (el N° 21, ítem moderado en la muestra total) y 84% (ítem N° 4, también muy fácil en la muestra total). Esta habilidad evidencia un ligero incremento en relación con la estructura de palabras ($\bar{x} = 4,93$ vs. $\bar{x} = 4,34$) y sus niveles de dificultad tampoco muestran un patrón ascendente.

Por último, *Recordando oraciones*, como en Sala de 4 años, aparece como la habilidad más sencilla de las tres que conforman la evaluación de la estructura del lenguaje (también, en los otros dos perfiles): si bien tres participantes (el 12%) evidencian puntuaciones $\leq 3,1$ puntos (de 10), el 56% de la muestra de escolares en riesgo alcanza puntajes mayores de 7 y dos, resolución completa; por otra parte, esta prueba presenta clara progresión de dificultad.

En resumen, en Estructura del lenguaje se advierte que el conglomerado en riesgo se diferencia de los otros dos: manifiesta un rendimiento inferior (el bloque entre 4,6 y 6,5), al tiempo que las cajas de los grupos intermedio y superior parten del mismo valor (6,2) y llegan a 7,8 y 8,7, respectivamente (cfr. Figura 53).

Figura 53

Desempeño en Estructura del lenguaje por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Respecto de la asociación de los perfiles lingüísticos de Sala de 5 años con otras variables, se hallan los mismos resultados que en la Sala de 4 años: ninguna relación con género ($X^2 = 0,300$, $gl = 2$, $p = 0,861$) y asociación estadísticamente significativa (cfr. Tabla 61) con zona de emplazamiento de la escuela ($X^2 = 28,681$, $gl = 2$, $p = 0,000$).

Tabla 61

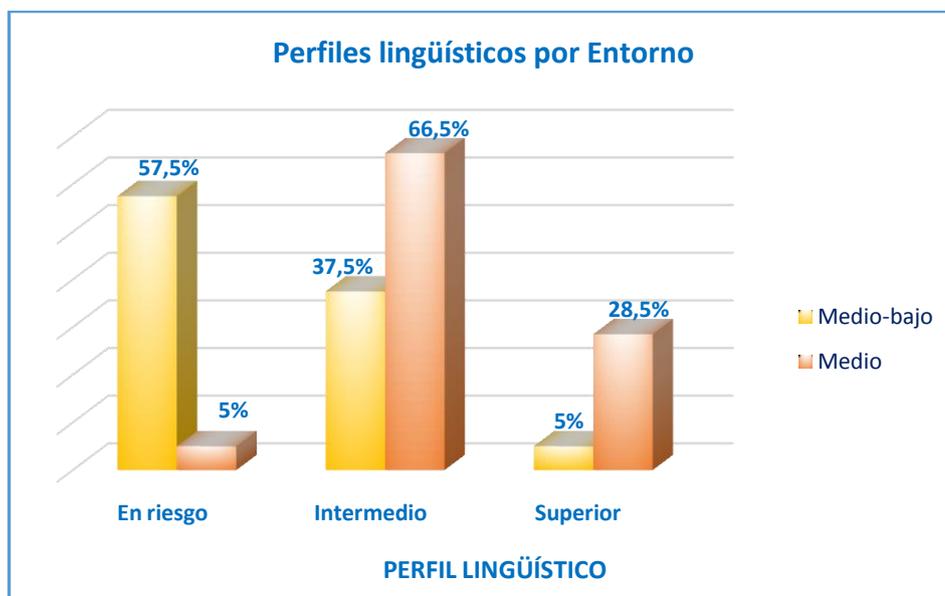
Perfiles lingüísticos por Zona de emplazamiento de la institución escolar – Sala de 5 años

Perfil lingüístico		Zona		Total
		Urbano-Marginal	Urbana	
En riesgo	Recuento	23	2	25
	% en Zona	57,5%	5%	30,5%
Intermedio	Recuento	15	28	43
	% en Zona	37,5%	66,5%	52,5%
Superior	Recuento	2	12	14
	% en Zona	5%	28,5%	17%
Recuento		40	42	82
Total		100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Figura 54

Distribución de los Perfiles lingüísticos según Entorno – Sala de 5 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Excel.

En Sala de 5 años, la relación entre variables es más contundente que en Sala de 4 años. Como se observa (cfr. Tabla 61 y Figura 54), más de la mitad (el 57,5%) de los escolares que asisten a jardines ubicados en entornos medio-bajos (de zona urbano-marginal) se ubican en el conglomerado en riesgo y el porcentaje restante se concentra en el intermedio (37,5 %), siendo mínima (5%) la proporción de escolares en riesgo que se adscriben al clúster superior. En cambio, los participantes de jardines de contexto medio se encuentran mayoritariamente (66,5%) en el conglomerado intermedio, en menor porcentaje (28,5%) en el superior y en una proporción mínima (5%) en el clúster en riesgo.

Por lo tanto, respecto de nuestra quinta hipótesis, concluimos que los resultados evidenciaron la existencia de tres perfiles lingüísticos de acuerdo al desempeño obtenido en los participantes de la muestra: inferior o en riesgo prelector, intermedio y superior. Los escolares de nivel inicial de ambas salas de 4 y 5 años mayoritariamente entre el 44 % y el 52,5 % respectivamente tuvieron un nivel lingüístico intermedio, (entre el 30 % y 30,5 % respectivamente) se ubicaron en el clúster en riesgo prelector por presentar un nivel lingüístico bajo, y la menor proporción entre el 26 % y 16 % presentaron un nivel lingüístico superior. Luego al analizar por zona de emplazamiento de la institución escolar, cerca de la mitad del porcentaje de los participantes de sala de 4 años (47 %) y más de la mitad de sala de 5 años (57,5 %) de jardines de zona media baja (urbano marginales), se ubican en el clúster inferior. Mientras que el mayor porcentaje de los participantes de sala de 4 y sala de 5 de jardines de contexto medio (urbanos) se situaron en el clúster intermedio (53,5 % y 66,5 %) y una proporción mínima en el nivel inferior (10 % y 5 %).

5. Sexta Hipótesis

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la sexta y última hipótesis de nuestra investigación la cual establece que “el desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas de escolares provenientes de distintos entornos socioeconómicos permite establecer distintos perfiles de competencia prelectora: buenos prelectores prelectores con pobre decodificación del lenguaje, prelectores con pobre comprensión del lenguaje y prelectores con doble déficit”.

Con el propósito de evaluar esta hipótesis y establecer la interrelación entre variables continuas, se implementa un análisis de conglomerados de k-Medias, 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, 2004).

Dado que, para este cálculo, es necesario especificar el número de conglomerados que se desea obtener, fijamos dicho número en cuatro en función del sistema de clasificación propuesto por Catts et al. (2006), que estipula cuatro categorías por la combinación de las habilidades de decodificación y de comprensión oral. Se encuentra la combinación de escolares que no presentan dificultad alguna ni en decodificación ni en comprensión del lenguaje o buenos lectores, escolares que tienen pobre decodificación pero con buen nivel de comprensión del lenguaje o disléxicos (*specific reading disability*), escolares con problemas en decodificación y comprensión del lenguaje (*poor readers*) y los que tienen dificultades en la comprensión del lenguaje pero tienen buenas habilidades para decodificar (*poor comprehenders* o *niños con déficit específico de comprensión*)

Por ello, 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). Todas las variables se han transformado a escala 10.

A continuación (cfr. Tabla 62), se presentan los estadísticos descriptivos de las seis variables en la muestra total.

Tabla 62

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 cálculo de los conglomerados de k medias, se logró convergencia de las mediciones en cuanto no se verifica cambio alguno en los centros de los conglomerados o dicho cambio es pequeño. Los resultados son (cfr Tabla 63):

Tabla 63

Centros de conglomerados finales

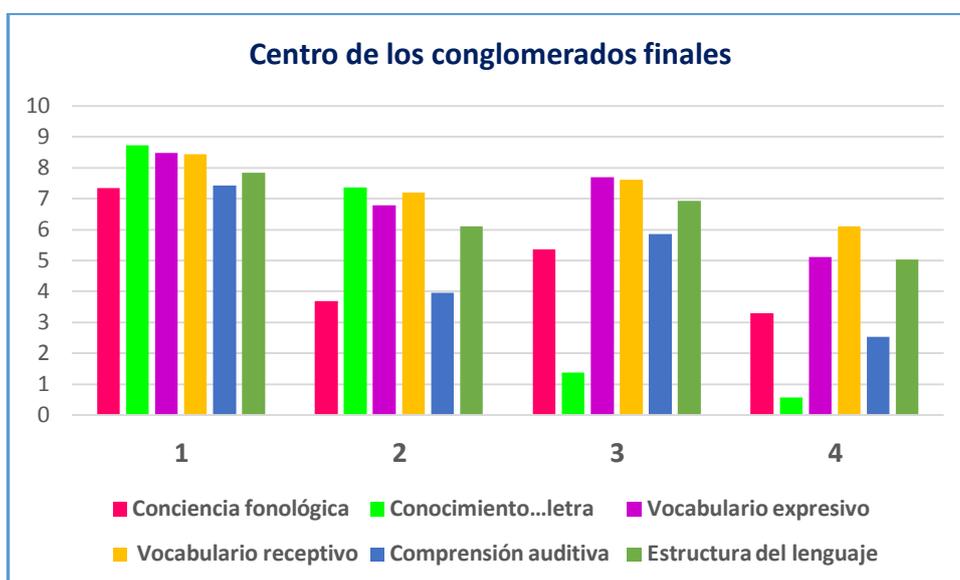
	Clúster			
	1	2	3	4
Conciencia fonológica	7,34	3,68	5,37	3,29
Conocimiento...letra	8,72	7,37	1,37	0,56
Vocabulario expresivo	8,48	6,78	7,69	5,11
Vocabulario receptivo	8,43	7,20	7,61	6,10
Comprensión auditiva	7,42	3,96	5,86	2,53
Estructura del lenguaje	7,84	6,10	6,93	5,02

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

A continuación, se muestra una representación gráfica de los resultados mencionados (cfr. Figura 55):

Figura 55

Conformación de los conglomerados



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Excel.

El primer conglomerado corresponde a los *buenos prelectores* en cuanto alcanzan las puntuaciones más altas de la muestra en decodificación y comprensión oral. Todas las medias se ubican muy por encima del promedio general (cfr. Tabla 63) y de los valores hallados en los otros tres niveles de competencia (cfr. Tabla 64 y Figuras 56 a 61).

En el otro extremo (conglomerado 4) se ubican los alumnos *prelectores con doble déficit*, esto es, desempeño muy descendido en ambas dimensiones (cfr. Tabla 64 y Figuras 56 a 61) en comparación con los otros tres clústers: prácticamente 0 en Conocimiento del nombre y sonido de la letra, alrededor de 3 puntos en Conciencia fonológica y Comprensión auditiva, 5 puntos en Vocabulario expresivo y Estructura del lenguaje, la media inferior de la muestra en Vocabulario receptivo.

El segundo conglomerado corresponde a los *prelectores con pobre comprensión del lenguaje* en tanto manifiestan buen desempeño en Conocimiento del nombre y sonido de la letra y el valor de la media en Conciencia fonológica ($\bar{x} = 3,68$) por encima de dicho valor en los prelectores con doble déficit, pero por debajo del promedio en el tercer conglomerado ($\bar{x} = 5,37$). En este caso, entonces,

el sistema de clasificación de Catts et al. (2006) se cumple con claridad respecto de una de las variables de la decodificación, pero no de ambas, y en las referidas a la comprensión oral en cuanto en Vocabulario expresivo, Vocabulario receptivo, Comprensión auditiva y Estructura del lenguaje evidencian puntuaciones inferiores a los buenos prelectores y a los escolares del tercer conglomerado (cfr. Figuras 56 a 61). Al respecto, sobresale el valor de la media en Comprensión auditiva ($\bar{x} = 3,96$).

Dicho tercer conglomerado, *prelectores con pobre decodificación*, remite a los escolares que siguen inmediatamente al clúster correspondiente al doble déficit en Conocimiento del nombre y sonido de la letra, con puntuaciones también muy bajas ($\bar{x} = 1,37$). 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 evidencian cercanía a los buenos prelectores y distancia respecto de los otros dos grupos (cfr. Figuras 56 a 61).

Tabla 64

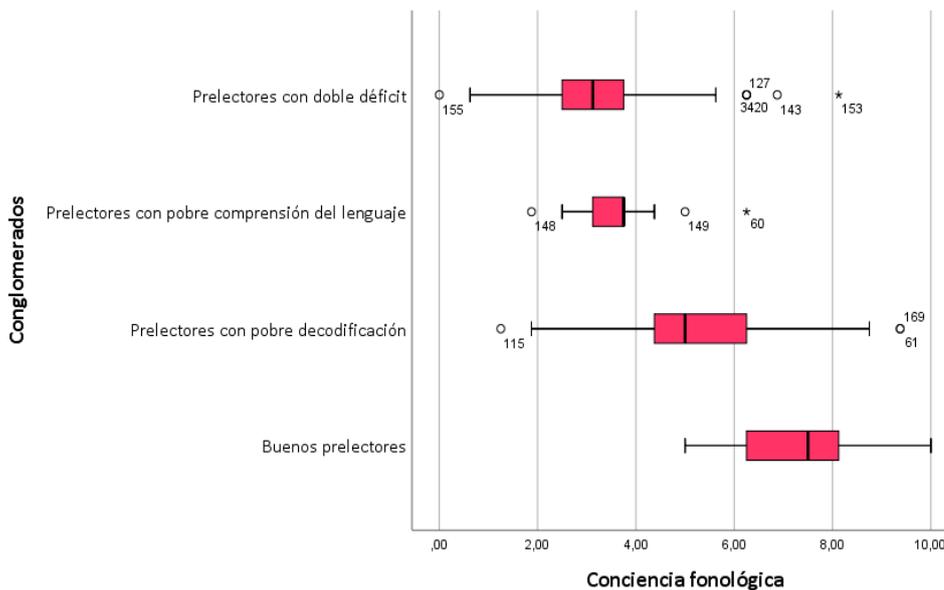
Comparación de estadísticos descriptivos por Niveles de competencia lectora

COMPONENTES	Buenos prelectores	Prelectores con pobre comprensión	Prelectores con pobre decodificación	Prelectores con doble déficit
Conciencia fonológica				
Media	7,34	3,68	5,37	3,29
D.E.	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
Conocimiento del nombre y sonido de la letra				
Media	8,72	7,37	1,37	0,56
D.E.	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
Vocabulario expresivo				
Media	8,48	6,78	7,69	5,11
D.E.	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
Vocabulario receptivo				
Media	8,43	7,20	7,61	6,10
D.E.	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
Comprensión auditiva				
Media	7,42	3,96	5,86	2,53
D.E.	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
Estructura del lenguaje				
Media	7,84	6,10	6,93	5,02
D.E.	1,084	0,971	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 56

Diagrama de caja para Conciencia fonológica por Niveles de competencia lectora



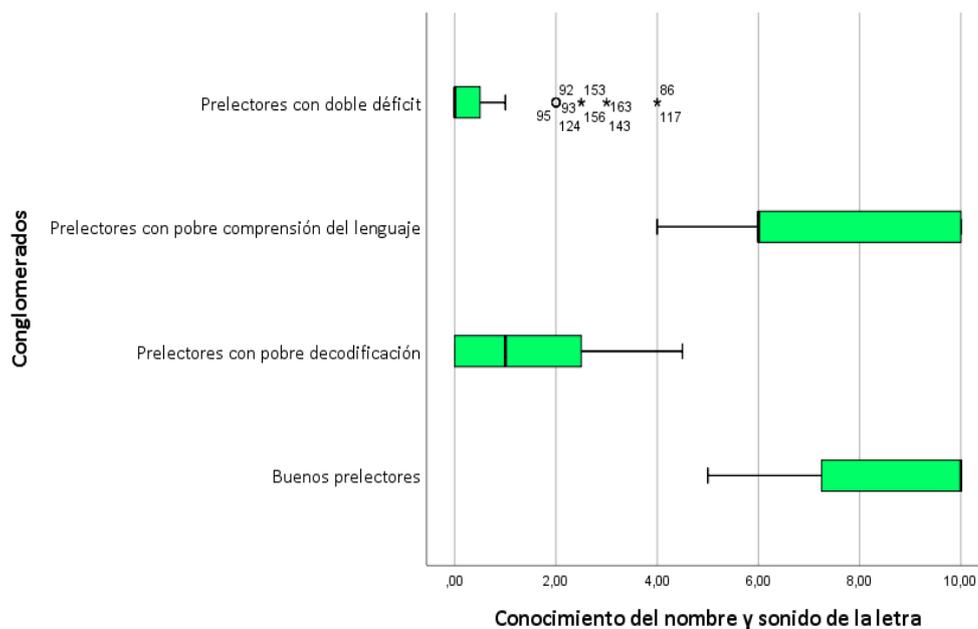
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Para facilitar la comparación, el gráfico se ha transpuesto (ídem el resto de los diagramas de caja), de modo que se presentan las cajas en el siguiente orden: conglomerados N° 4 (prelectores con doble déficit), N° 2 (prelectores con pobre comprensión del lenguaje), N° 3 (prelectores con pobre decodificación) y N° 1 (buenos prelectores).

Como se señalara, en Conciencia fonológica el sistema de clasificación de Catts et al. (2006) se cumple con exactitud en el caso de los escolares con doble déficit (el 50% de los casos centrales se distribuye entre 2,50 y 3,75 puntos, con una mediana de 3,13) y en los buenos prelectores (entre 6,25 y 8,13, con una mediana de 7,50). En cambio, los prelectores con pobre comprensión del lenguaje –si bien 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) – se hallan por debajo de los prelectores con pobre decodificación (entre 4,38 y 6,56 puntos, con una mediana de 5 puntos).

Figura 57

Diagrama de caja para Conocimiento del nombre y sonido de la letra por Niveles de competencia lectora

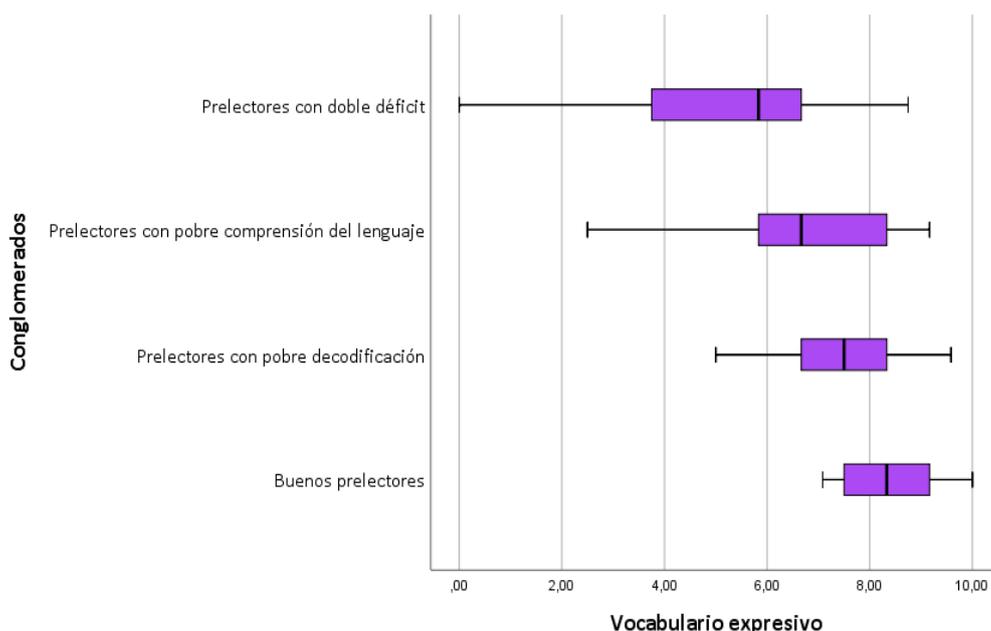


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

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 pobre decodificación (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 (valor de la mediana en el caso de los buenos prelectores).

Figura 58

Diagrama de caja para Vocabulario expresivo por Niveles de competencia lectora

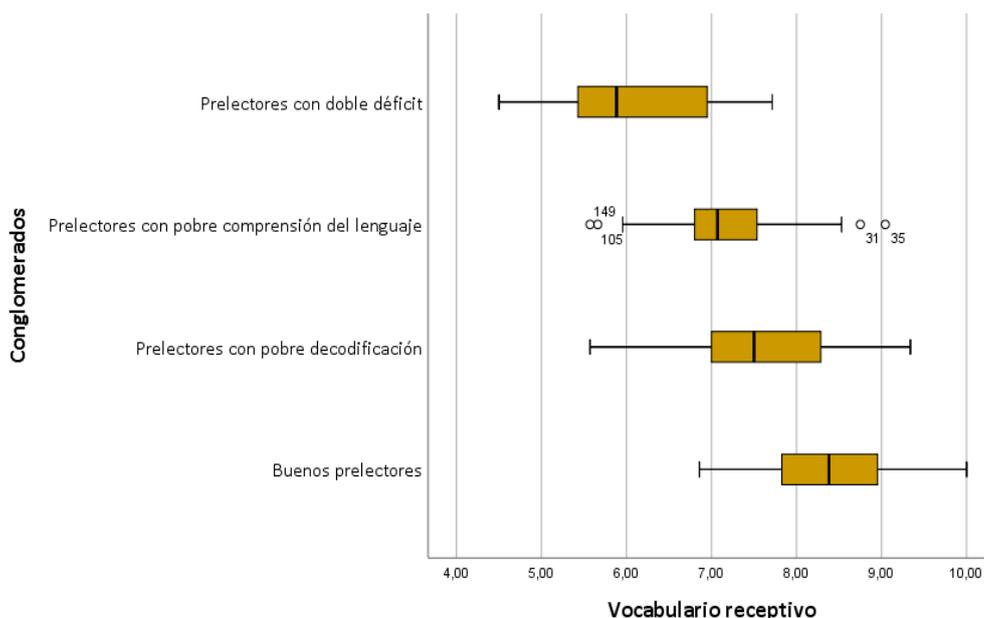


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

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 (pobre decodificación; 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 59

Diagrama de caja para Vocabulario receptivo por Niveles de competencia lectora

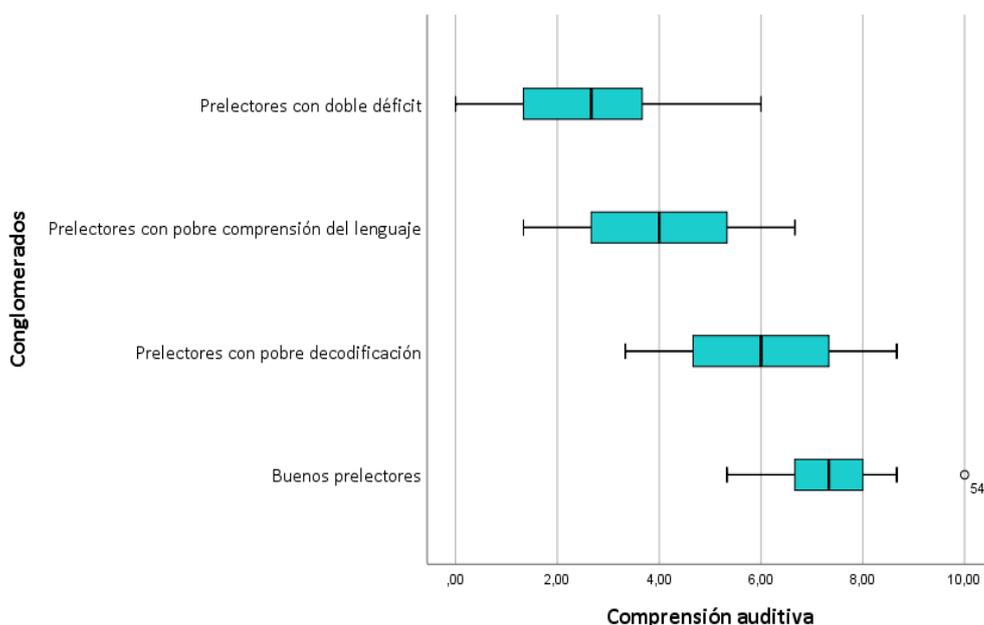


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

En Vocabulario receptivo, resulta relevante que el límite superior de la caja de los escolares 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 muestran varios puntajes extremos y, como es de esperar, se ubican por debajo de los prelectores con pobre decodificación (7-8,32; mediana = 7,50) y de los buenos prelectores (7,83-8,95, mediana = 8,38).

Figura 60

Diagrama de caja para Comprensión auditiva por Niveles de competencia lectora

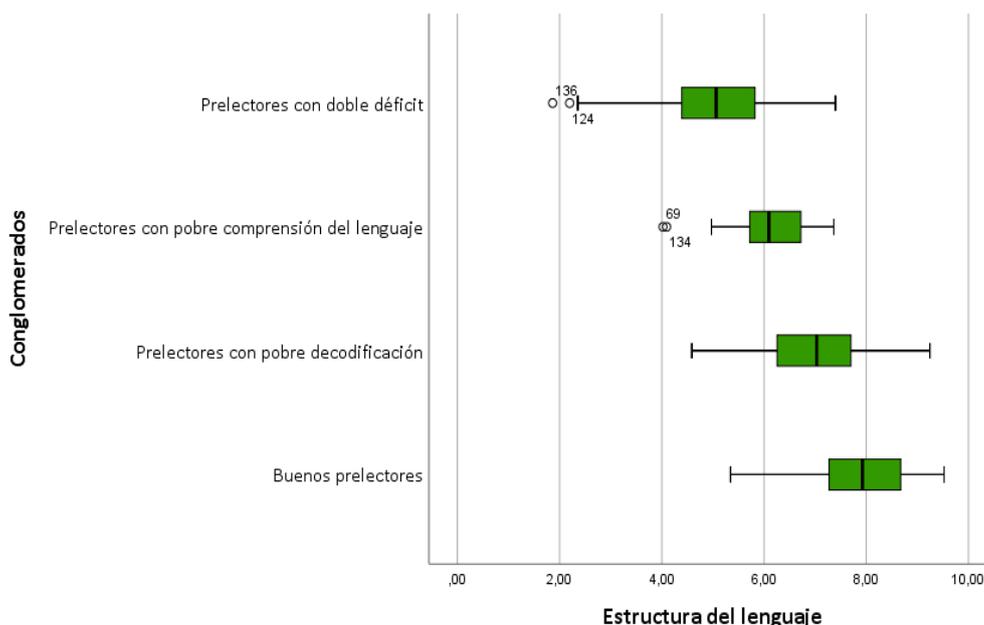


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

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 (pobre decodificación) 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 clúster (rango intercuartil = 1,33). También, el valor de la mediana se incrementa progresivamente: 2,67, 4 puntos, 6 puntos y 7,33.

Figura 61

Diagrama de caja para Estructura del lenguaje por Niveles de competencia lectora



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

En Estructura del lenguaje resulta de interés que todas las cajas evidencian la menor dispersión de las habilidades estudiadas (los cuatro rangos intercuartiles son $\leq 1,5$). También es notoria la graduación de los bloques hacia puntuaciones superiores: 4,39-5,82 (prelectores con 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 se presentan a continuación (cfr. Tabla 65 y Figura 62):

Tabla 65

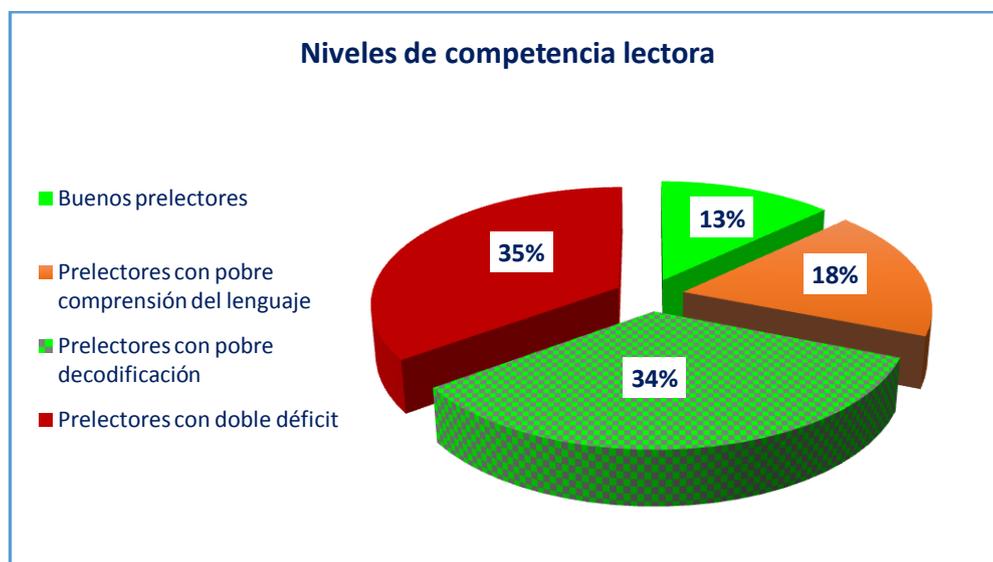
Porcentaje de la muestra en cada conglomerado

	f	%
Clúster 1. Buenos prelectores	22	13%
2. Prelectores con pobre comprensión del lenguaje	30	18%
3. Prelectores con pobre decodificación	58	34%
4. Prelectores con doble déficit	60	35%
Válidos	170	100%
Perdidos	0	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

Figura 62

Distribución de la muestra en los Niveles de competencia lectora



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Excel.

A fin de ponderar si el contexto se asocia a los niveles de competencia lectora, se aplica la prueba de Chi². Los resultados se muestran a continuación (cfr. Tabla 66):

Tabla 66

Niveles de Competencia lectora por Zona de emplazamiento de la institución escolar

Zona		Número de caso de clúster				Total
		Buenos prelectores	Prelectores con pobre comprensión	Prelectores con pobre decodificación	Prelectores con doble déficit	
Urbana	Recuento	20	16	35	12	83
	% en el clúster	91%	53%	60%	20%	49%
Urbano-marginal	Recuento	2	14	23	48	87
	% en el clúster	9%	47%	40%	80%	51%
	Recuento	22	30	58	60	170
		100%	100%	100%	100%	100,0%

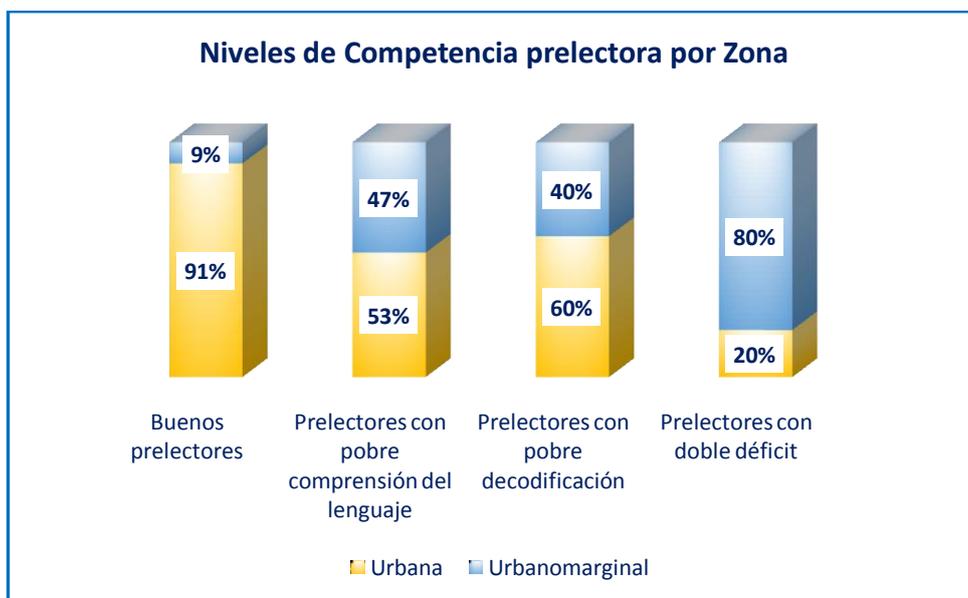
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de SPSS.

En ninguna casilla se halla un recuento inferior al esperado (10,74). Según se enfatiza en la Tabla 58 mediante casillas coloreadas, la diferencia más clara corresponde al contraste entre buenos prelectores (el 91% pertenece a una escuela urbana) y escolares con doble déficit (el 80% se localiza en una institución 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 pobre decodificación: 60 % en zona urbana vs. 40% en zona urbano-marginal. Estas diferencias resultan estadísticamente significativas ($\text{Chi}^2 = 38,871$, $\text{gl} = 3$, $p = 0,000$).

A continuación, se muestra una representación gráfica de los resultados mencionados (cfr. Figura 63):

Figura 63

Distribución de los Niveles de competencia lectora por Zona de emplazamiento de la institución escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Excel.

Por lo tanto, respecto de nuestra sexta y última hipótesis, concluimos que los resultados demostraron la existencia de cuatro grupos de competencia prelectora: buenos prelectores (13 %), prelectores con doble déficit (35 %), prelectores con pobre decodificación (34 %) y prelectores con pobre comprensión lectora (18 %), observándose que mayoritariamente los escolares se ubicaron en el clúster de doble déficit. Al analizar por zona de emplazamiento de la institución escolar, se evidenció un claro contraste entre clúster de buenos prelectores, ya que el 90 % corresponden a jardines de zona media (urbana) y el clúster prelectores con doble déficit, debido a que el 80 % se ubicó en jardines de contexto medio bajo (urbano-marginales).

En el siguiente capítulo interpretaremos los resultados obtenidos a la luz de literatura relevante para arribar a una nueva comprensión de los perfiles lingüísticos observados en escolares de Nivel Inicial de zonas urbanas y urbano-marginales.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

En el presente capítulo se exponen las Conclusiones del trabajo de investigación interpretando los resultados a la luz de investigaciones previas para ofrecer un análisis de las respuestas halladas a las hipótesis planteadas. Asimismo, se destacan los aportes teóricos relevantes e implicancias pedagógicas, metodológicas, teóricas y prácticas al campo disciplinar.

En base a un modelo neuropsicolingüístico del lenguaje que permitió identificar el nivel lingüístico inicial con el que ingresan los escolares al Nivel Inicial, comparar dichos perfiles arrojados por zona de procedencia y analizar las causas en las que se originaron las diferencias, el propósito de este estudio fue examinar el efecto que presentan la edad, la zona, las variables que comprenden el constructo situación socioeconómica (nivel educativo y ocupación de los padres) y la variable mediadora ambiente académico en el hogar sobre el desempeño de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en escolares de Nivel Inicial de distintos entornos. Asimismo, se evidenciaron distintos perfiles lingüísticos de respuesta y diferentes niveles de competencia prelectora en función del desempeño obtenido, identificando a los sujetos que se encuentran en situación de riesgo prelector.

Retomamos algunos elementos teóricos y metodológicos desarrollados durante el recorrido de esta investigación y con el respaldo de los resultados expuestos constatamos la hipótesis general: *la evaluación de habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura en escolares de distintos entornos socioeconómicos, basada en un modelo neuropsicolingüístico del lenguaje permite identificar perfiles de respuesta en función del nivel lingüístico inicial favoreciendo la identificación de sujetos en situación de riesgo prelector y sus posibles causas.* Además, se planteó un objetivo general para resolver dicha hipótesis: *analizar el efecto que presentan la edad y variables constitutivas del constructo situación socioeconómica nivel educativo en el hogar y ocupación de los padres y variable mediadora ambiente académico en el hogar sobre el*

desempeño de habilidades lingüísticas consideradas precursoras del aprendizaje inicial de la lectura. Para alcanzar este objetivo se contrastaron seis hipótesis específicas sobre las cuales se basó nuestra investigación.

Para obtener los perfiles diferenciales de respuesta en función del nivel lingüístico inicial que presentan los escolares de salas de 4 y 5 años al comienzo de la escolaridad, se transformaron los puntajes brutos de todas las pruebas de habilidades lingüísticas a escala 10 y se calcularon los estadísticos descriptivos para los cuatro grupos conformados. Se advirtió en los cuatro grupos un orden jerárquico similar en el nivel de desarrollo de las distintas habilidades (hipótesis 1). Luego se realizaron Análisis de Varianzas a fin de evaluar el efecto del tipo de la tarea por responder en el nivel obtenido en las distintas habilidades lingüísticas, y de ponderar el efecto de la edad, la zona y variables socioambientales sobre dichas habilidades. Se observó de manera contundente la influencia de la zona donde se encuentran los jardines a los que asisten los escolares tanto para las variables lingüísticas como para las socioambientales. En contraste, el efecto de la edad solo resultó ser significativo para algunas variables lingüísticas y socioambientales (hipótesis 2, 3 y 4). Finalmente, para contrastar las últimas dos hipótesis se llevaron a cabo análisis de conglomerados que permitieron establecer distintos perfiles lingüísticos y distintos niveles de competencia pre-lectora, identificando así escolares en riesgo de presentar dificultades en la adquisición de la lectura (hipótesis 5 y 6).

Respecto de nuestra primera hipótesis, se advierte en cuanto al nivel lingüístico inicial que presentan los escolares de salas de 4 y 5 años que la habilidad con la que menor nivel ingresan a la escuela ambos grupos de zona urbana y urbano-marginal es la de Conocimiento del nombre y sonido de las letras y las habilidades que mayores niveles alcanzan los escolares de 4 años de ambas zonas es la de Vocabulario receptivo y los de 5 años de ambas zonas la de Vocabulario expresivo. La Estructura del lenguaje se encuentra entre las habilidades más desarrolladas en los cuatro grupos. Por último, en un nivel intermedio, se encuentran las habilidades de Conciencia fonológica y Comprensión auditiva.

Se advierte una consistencia de estos resultados con aquellos obtenidos de la evaluación de las propiedades psicométricas de los instrumentos, ya que los índices promedio de dificultad en las pruebas con mejor desempeño- vocabulario expresivo y estructura del lenguaje (recordando oraciones,

estructura de palabras y comprensión auditiva)-, se ubican 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 muestran 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 Conciencia fonológica los porcentajes son ideales en los extremos y se acercan en la categoría central, pero resulta relativamente más difícil de lo aconsejado en cuanto los fáciles están por debajo y los difíciles por encima del porcentaje requerido. Para Comprensión auditiva, si bien el coeficiente promedio de dificultad de los ítems se ubica en el rango aconsejado, la distribución resulta inclinada hacia un alto nivel de dificultad ya que no aparecen ítems fáciles y los difíciles duplican el porcentaje aconsejado. De allí que se interpreta que el desempeño obtenido tanto en habilidad de CF como de comprensión auditiva se encuentre por debajo de aquel obtenido en vocabulario y estructura del lenguaje. En semejanza con nuestros resultados una investigación en escolares colombianos de 8 y 9 años cuyo objetivo era identificar diferencias en el perfil lector encontró aquellos con retraso lector presentan dificultades en sus habilidades de conciencia fonológica y comprensión (Cardona y Cadavid, 2013). Por último, con respecto al Conocimiento del nombre y sonido de las letras, no se justificó realizar el análisis dado que interesaba la cantidad total por alumno y no la ponderación pormenorizada de qué nombres de las letras conoce cada uno. Sin embargo, se advierte que el menor desempeño obtenido en conocimiento del nombre y sonido de la letra coincide con el resultado de otro estudio realizado en escolares colombianos de distintos entornos de 4 a 7 años de edad 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 Comprensión auditiva (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010). El bajo rendimiento en conocimiento del nombre y sonido de las letras se debe a que en general los niños desconocen el nombre y sonido de las letras antes de ingresar al jardín. Se trata de un conocimiento avanzado que no está presente en los escolares al inicio del jardín dado que la gran mayoría lo aprende al ingresar a primer grado y en algunos casos en sala de 5. Es decir que ingresan al Nivel Inicial con un mayor desarrollo de las habilidades relacionadas con la comprensión del lenguaje que de aquellas relativas al conocimiento alfabético. El desempeño más alto en vocabulario coincide con un

estudio reciente dirigido a contrastar un modelo de adquisición de la lectura en el que se observó que los escolares ingresan al Nivel Inicial con un mayor desarrollo del vocabulario que de las otras habilidades lingüísticas precursoras de la lectura y que el vocabulario influye directamente sobre el desarrollo de tales habilidades, más específicamente sobre la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre y sonido de las letras (Porta, en prensa). La influencia del nivel de vocabulario sobre habilidades lingüísticas prelectoras tales como la conciencia fonológica también se han observado en otros estudios llevados a cabo en nuestro país (Diuck 2010; Rosemberg et al. 2011). Los resultados indican que el vocabulario es una habilidad previa que promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura tales como la conciencia fonológica, y ésta a su vez influye en el conocimiento del nombre y sonido de la letra que se establecería mediante instrucción pedagógica explícita.

Uno de los resultados más prometedores que derivan del contraste de esta primera hipótesis es que el orden jerárquico de desarrollo observado con respecto a las habilidades lingüísticas es en gran parte independiente de la edad y de la zona de procedencia, evidenciando los escolares un perfil similar de respuesta. Por lo que las diferencias halladas entre las habilidades lingüísticas en escolares de distinta procedencia, resultantes de las hipótesis siguientes, se deberían a una diferencia en el nivel de desarrollo de las mismas y no al orden jerárquico en que se establecen esos diferentes niveles de adquisición. La importancia de obtener perfiles diferenciales de respuesta en función de nivel lingüístico inicial y de los resultados obtenidos en esta hipótesis radica en que existen numerosas investigaciones que sugieren que la asociación entre el nivel o condición del lenguaje inicial y la competencia en el lenguaje oral comprensivo y expresivo predicen posteriores dificultades en la lectura o influyen en el subsiguiente desarrollo de la misma (e.g., Tomblin, 2010).

En relación con nuestra segunda y tercera hipótesis, en general, los resultados demuestran una clara diferencia en un amplio rango de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en escolares de diversos entornos. Los escolares de zonas urbano-marginales evidenciaron un nivel de habilidades lingüísticas inferior al obtenido por escolares de zonas urbanas. El efecto de la *zona o contexto* se presentó en todas las variables evaluadas (Conciencia Fonológica, Conocimiento del nombre y sonido de las letras, Vocabulario expresivo, Vocabulario receptivo, Conciencia Morfológica y Comprensión auditiva). En contraste, el efecto de la *edad* se observó solo para algunas

variables. Mientras que los escolares de 4 y 5 años se diferenciaron entre sí en las tareas de CF (a excepción de la prueba de integración de sonidos), es decir, que los de 5 años fueron claramente superiores a los de 4 años en la resolución de dichas tareas tanto para escuelas urbanas como urbano-marginales, no fue así en las tareas de Vocabulario receptivo, Vocabulario expresivo, Comprensión auditiva y Conciencia morfológica. Finalmente, se observó que la edad interactuó de manera significativa con el contexto para las tareas de conocimiento del nombre y sonido de las letras, los escolares de 5 años de zonas urbanas evidenciaron una clara superioridad con los escolares de 4 y 5 años de zonas urbano-marginales y en menor medida con los de 4 años de zonas urbanas.

Nuestros resultados coinciden con numerosos estudios que evidencian que escolares de entornos más favorecidos presentan un nivel superior que escolares de entornos menos favorecidos en habilidades de Conciencia Fonológica (Borzzone et al., 2001; Canales Jara y Porta, 2016; 2018; Diuk y Ferroni, 2012; Diuk et al., 2010); Vocabulario receptivo (Diuk et al., 2010; Canales Jara y Porta, 2016; 2018); Vocabulario expresivo (Diuck et al., 2010); Conocimiento del nombre y sonido de las letras (Borzzone et al., 2001; Canales Jara y Porta, 2016; 2020; Diuk y Ferroni, 2012); Conciencia morfológica (Apel y Diehm, 2014) y Comprensión auditiva (López Silva et al., 2013). En este sentido, una de las contribuciones del presente estudio consiste en reafirmar las diferencias halladas en Conciencia morfológica y Comprensión auditiva no tan ampliamente estudiadas en nuestro idioma como las de Vocabulario, Conocimiento del nombre y sonido de las letras y Conciencia Fonológica. Cabe mencionar, que a diferencia del estudio de Diuk y Ferroni (2012) quienes no encontraron diferencias en el Vocabulario receptivo entre buenos y malos lectores en escolares que crecen en contextos de pobreza, el presente estudio demostró que al comparar los grupos por la zona de procedencia la diferencia en el nivel de Vocabulario receptivo resulta evidente.

Con respecto a la diferencia significativa generalizada que se observó entre los escolares de 4 y 5 años en las tareas de CF, cabe destacar, que la uniformidad en los resultados respondería a que la CF ha sido definida como una habilidad unificada, simple y primaria que se manifiesta en diferentes tareas durante la etapa preescolar (Anthony y Francis, 2005, p. 255). La diferencia entre las edades en todas las tareas se debería a que, si bien se trata de una habilidad única y continua, la CF se desarrolla mediante una secuencia evolutiva en la que la conciencia silábica se adquiere entre los 3 y 4 años de edad, la

conciencia de onsets y rimas entre los 4 y 5 años y la conciencia fonémica una vez que se inician en el proceso de aprendizaje de la lectura (Anthony y Francis, 2005). Los resultados del presente estudio, en consecuencia, son consistentes con esta secuencia de desarrollo.

La ausencia del efecto de la edad y la presencia significativa de la zona para las habilidades de vocabulario expresivo, CM y comprensión auditiva sugiere una estrecha relación entre las mismas y que la influencia de variables contextuales es mayor que los logros debidos a la edad. La relación entre CM y vocabulario ha sido ampliamente demostrada (e.g. Míguez, 2018; Ramírez et al., 2013), así como también la influencia del vocabulario en la comprensión auditiva (e.g. Wolf et al., 2019). La conexión entre las tres habilidades la constata un estudio reciente que demuestra que tanto la CM como el vocabulario impactan en la lectura de palabras mediados por la influencia de la comprensión auditiva (Colé et al., 2018). Con respecto a la influencia del contexto, nuestros resultados coinciden con diversos estudios que evalúan el impacto del ambiente literario, NE y NSE en el hogar sobre distintas habilidades lingüísticas. Sénéchal y Lefevre (2002) encontraron que la exposición a la lectura de cuentos en el hogar desarrolla el vocabulario y la comprensión auditiva. Asimismo, estudios han constatado la influencia del NE de los padres sobre el nivel de vocabulario adquirido (Matute et al. 2009; Hoff, 2003). Finalmente, en coincidencia con otras investigaciones (López Silva et al, 2013; Diuk et al., 2010; Canales Jara y Porta, 2018), el contexto influyó en el desempeño en la comprensión auditiva, el vocabulario expresivo y la CM.

Finalmente, se observó que la edad interactuó de manera significativa con el contexto para las tareas de vocabulario receptivo y del conocimiento del nombre y sonido de las letras. La edad influyó solo en los escolares de zonas urbanas. Pensamos que, por tratarse de una respuesta pasiva, la evaluación del vocabulario receptivo resultó más sensible a la edad que el vocabulario expresivo. En este sentido Bravo Valdivieso et al., (2002) diferencian entre tareas pasivas y activas, esto es entre aquellas en las que el escolar solo debe identificar y las que requieren de su intervención, resultando más fáciles las primeras para escolares con un desarrollo insuficiente del vocabulario. La diferencia hallada en el conocimiento del nombre y sonido de las letras entre escolares de 4 y 5 años de zonas urbanas podría deberse a la interacción de la edad con el contexto ya que probablemente los escolares de salas de 5 ya se los ha iniciado en el reconocimiento de algunas letras tanto en la escuela como en el

hogar. Borzone y Diuk (2001) y Porta y Canales Jara (2018) han demostrado que los escolares de zonas más favorecidas presentan un nivel de conocimiento del nombre y sonido de las letras y de vocabulario receptivo superior al de zonas menos favorecidas.

Una de las fortalezas de este estudio es que además de evaluar un amplio rango de habilidades lingüísticas analizamos el efecto de tres variables socio-ambientales (cuarta hipótesis). A diferencia de la edad, el efecto del contexto fue evidente en todas las habilidades lingüísticas evaluadas. Por tal motivo, es que quisimos indagar si los contrastes hallados entre los escolares de ambas zonas se debían a diferencias socioambientales tales como el ambiente literario, el NE y el NSE en el hogar. En las tres variables se registró que escolares zonas urbano-marginales evidenciaron un nivel inferior al de zonas urbanas. Los resultados sugieren que los perfiles lingüísticos arrojados por los escolares de distintos entornos podrían deberse, al menos en parte, a las tres variables socioambientales consideradas.

Respeto a la variable *NSE*, los resultados son consistentes con diversos estudios que hallan un desempeño inferior en escolares de NSE bajo en comparación con escolares de NSE medio en tareas de Conciencia Fonológica (Borzone et al., 2001; Canales Jara y Porta, 2016; 2018; Diuk y Ferroni, 2012; Diuk et al., 2010); Vocabulario receptivo (Diuk et al., 2010; Canales Jara y Porta, 2016; 2018); Vocabulario expresivo (Diuck et al., 2010); Conocimiento del nombre y sonido de las letras (Borzone et al., 2001; Canales Jara y Porta, 2016; 2018; Diuk y Ferroni, 2012); Conciencia morfológica (Apel y Diehm, 2014) y Comprensión auditiva (López Silva et al., 2013). Si bien es comprensible que el ambiente literario en el hogar, por ejemplo, por tratarse de actividades lingüísticas, influye en el lenguaje oral resulta menos evidente y comprensible atribuir tales diferencias al NSE. Investigaciones demuestran que tales efectos se deben a variables mediadoras de los hogares de NSE bajo que influyen en el desarrollo cognitivo y por ende lingüístico de los escolares tales como el hacinamiento, disponibilidad de una habitación adecuada, ruido ambiental, falta de espacio que afecta la concentración, la memorización y la discriminación de estímulos interfiriendo en la adquisición de habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para los aprendizajes académicos, disponibilidad de libros y recursos tecnológicos, nutrición, calidad de los registros lingüísticos entre otros (Andrés et al., 2010; Buckingham et al., 2013, 2014; Arán Filippetti, 2012; Gil Flores, 2013; Jadue, 1997, Niklas y Schneider, 2013).

En relación con el *NE* de los padres, el presente estudio demuestra que los padres de escolares de zonas urbano-marginales evidencian un *NE* inferior al de zonas urbanas y que en coincidencia con estudios que evalúan el impacto del *NE* sobre habilidades precursoras de la lectura, los resultados encontrados sugerirían que parte de las distintas respuestas observadas en ambos entornos podrían deberse dicha variable. Estudios que analizan el *NE* de los padres evidencian el impacto del mismo sobre el nivel de vocabulario adquirido (Matute et al., 2009; Hoff, 2003). El *NE* de la madre constituye uno de los índices que refleja la sensibilidad temprana del escolar con la lectura y la perseverancia y la flexibilidad con habilidades de escritura (Dehane, 2019). Como se ha demostrado las estrategias de aprendizaje e interacción, así como los recursos cognitivos y lingüísticos empleados por padres con una educación superior difieren de los de aquellos con una educación equivalente al secundario (Andrés et al., 2010; Buckingham et al., 2013, Jadue, 1997; Korzeniowski et. al, 2017; Niklas y Schneider, 2013; Plana y Fumagalli, 2013; Romero Contreras et al., 2007) reflejándose en habilidades precursoras de la lectura tales como la comprensión auditiva, el vocabulario y el conocimiento del nombre y sonido de las letras (Matute et al. 2003; Canales Jara y Porta, 2016). Además, los niños de sectores vulnerables no estarían expuestos a factores protectores como el acceso a una red de apoyo familiar y profesional para impedir que aumente la brecha y persistan las dificultades cognitivas (Diuk y Ferroni, 2012).

En cuanto al *ambiente literario en el hogar*, se ha demostrado la exposición repetida a la lectura de cuentos en el hogar influye directamente sobre las habilidades del lenguaje oral y explica el 20% del nivel de lectura de palabras que adquiere un niño en primer grado (Sénéchal et al, 1998), desarrolla el vocabulario y la comprensión auditiva, la familiaridad con la sintaxis del lenguaje escrito y conciencia de las palabras escritas (Dickinson y Tabors, 2001, Sénéchal y Lefevre 2002). Asimismo, la lectura compartida de cuentos entre padres e hijos estimula el desarrollo del lenguaje (Tabullo y Gago, 2021), motiva la adquisición del léxico, el afianzamiento de estructuras narrativas y el aprendizaje de la lectura y escritura (Clemente y Codes, 1998, Larraín et al., 2012, Niklas y Schneider, 2013). Estudios evidencian que el ambiente literario es un predictor de las habilidades académicas tempranas y de las competencias al final de la escuela primaria (Niklas y Schneider, 2017). Por lo que no resulta sorprendente haber hallado que chicos de zonas donde las experiencias

literarias en el hogar son más limitadas que en otros entornos evidencien un nivel inferior en las habilidades lingüísticas evaluadas.

Respecto a nuestra quinta hipótesis, concluimos que los resultados evidenciaron la existencia de tres perfiles lingüísticos de acuerdo al desempeño observado. En su mayoría, los escolares 4 y 5 años de la muestra tuvieron un nivel lingüístico intermedio, un poco menos de la mitad se ubicaron en el clúster “en riesgo prelector” por presentar un nivel lingüístico bajo, y la menor proporción presentaron un nivel lingüístico superior. Al analizar por zona de emplazamiento de la institución escolar, mientras que el mayor porcentaje de escolares de sala de 4 y sala de 5 de jardines de contexto medio (urbanos) se situaron en el clúster intermedio y una proporción mínima en el nivel inferior, cerca de la mitad del porcentaje de escolares de sala de 4 años y más de la mitad de sala de 5 años de jardines de zona media baja (urbano marginales) se ubican en el clúster inferior. La relación más contundente en sala de 5 entre las variables en comparación a los escolares de sala de 4, podrían explicarse por el efecto mateo, es decir, debido al incremento potencial del desfasaje que se manifiesta en niños sectores menos favorecidos durante la escolaridad. Este fenómeno podría estudiarse en profundidad a través de la implementación de una investigación longitudinal futura. En concordancia con nuestro estudio, la investigación de Smulski et al., 2015 dirigida a evaluar los efectos de la pobreza sobre el desempeño cognitivo durante las primeras fases del desarrollo, en una muestra de 3 a 5 años, evidenció perfiles de desempeño distintos en grupos provenientes de distintos sectores, observándose en el grupo de participantes de hogares pobres un perfil de desempeño menos eficiente en términos de las variables estudiadas.

En cuanto a nuestra sexta y última hipótesis, concluimos que los resultados demostraron la existencia de cuatro perfiles de competencia prelectora, observándose que el mayor porcentaje corresponde al clúster de doble déficit, seguidos por el de los prelectores con pobre decodificación. Al analizar por zona de emplazamiento de la institución escolar, se evidenció que el mayor porcentaje de escolares que asisten a jardines de zona media (urbana) se ubicó en el clúster de buenos prelectores, en contraste a los escolares de jardines de contexto medio bajo (urbano-marginales) que formaron parte del clúster prelectores con doble déficit, es decir que se encuentran en riesgo prelector.

Si bien la identificación de los cuatro grupos coincide 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 decodificación o en comprensión únicamente– el sistema de clasificación no se cumple con claridad. En el caso de los prelectores con pobre comprensión, si bien presentan buen desempeño en el conocimiento del nombre y sonido de las letras, el desempeño en conciencia fonológica –segunda variable de decodificación– es inferior al de los prelectores con pobre decodificación y superior al de los prelectores con doble déficit. En el caso de los prelectores con pobre decodificación, nuevamente, mientras que el primer componente de la decodificación cumple con el criterio, el segundo componente no lo hace, ya que el grupo evidencia un desempeño superior en Conciencia fonológica al de los prelectores con pobre comprensión del lenguaje.

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 a la conciencia fonológica, en jardín de infantes estos dos grupos no se diferenciaron entre sí. En cambio, en segundo y cuarto grado 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. 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.

Al triangular dichos resultados con aquellos de la primera hipótesis advertimos una consistencia entre los mismos ya que ambos indican que los escolares 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.

Sobre 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 y en segundo lugar de los lectores con pobre decodificación. Esto es, en la muestra del presente trabajo prevalecen los problemas de decodificación por sobre los de comprensión lingüística. 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 Filippetti, 2012; Borzone et al., 2005; Canales Jara y Porta, 2018), los escolares de NSE bajo presentan un desempeño inferior en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en comparación con los escolares que crecen en entornos más favorecidos. Por ende, la variable NSE podría explicar la particular proporción hallada de escolares con dificultades.

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 91%, en escuelas urbano-marginales el grupo con doble déficit corresponde al 80%. Este alto porcentaje de escolares con doble déficit en zonas menos favorecidas indicaría que la mayoría de los 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 del lenguaje y Comprensión auditiva), encontrándose en situación de riesgo prelector.

Una de las limitaciones principales del presente estudio radica en el corte transversal del mismo. Un desafío futuro sería examinar la trayectoria de desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas longitudinalmente y su relación con el proceso de adquisición de la lectura.

Esta investigación presenta implicancias pedagógicas, teóricas, metodológicas y prácticas. Una implicancia pedagógica del estudio es la

importancia de la detección temprana de las dificultades lingüísticas en entornos vulnerables. El estudio no solo permitió identificar escolares en situación de riesgo prelector sino que también, mediante 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 identificación 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. 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. Un estudio de revisión reciente sobre las investigaciones que abordan las dificultades en el desarrollo de la Alfabetización emergente reveló la limitada cantidad de investigaciones al respecto y la falta de estudios en niños hispanohablantes (Vargas, 2020).

En relación con la implicancia teórica, los resultados supondrían una implicancia directa para la formulación de modelos empírico-teóricos sobre el proceso de adquisición de la lectura y la escritura 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), los mismos se han formulado con datos de poblaciones típicas-NSE y NE medio o medio-alto-, por lo que es posible que no representen los procesos que acaecen en escolares que crecen en contextos donde las habilidades lingüísticas resultan insuficientes para acceder al aprendizaje de la lectoescritura. En este trabajo se hallan claras diferencias en todas las habilidades lingüísticas que intervendrían en el aprendizaje lector entre escolares de distintos entornos; motivo por el cual las interrelaciones entre tales habilidades y su influencia en la adquisición de la lectura y escritura merecen un análisis diferenciado.

Acerca del diseño metodológico y de nuestro instrumento de evaluación, cabe destacar es que las técnicas se seleccionaron en función de la edad de los participantes ya que fueron especial desarrolladas para preescolares. En este sentido, en el caso de las pruebas de Conciencia fonológica que implican demandas auditivas, si bien fueron elaboradas en EE. UU., fueron diseñadas para niños de habla hispana y adaptadas con apoyo visual para que les resultara

más fáciles de resolver (Porta, 2008). Además, las técnicas utilizadas presentan excelentes cualidades psicométricas para la muestra. La plataforma digital diseñada ad hoc también presenta un impacto tecnológico ya que agilizó y facilitó la etapa de toma, puntuación y volcado de datos. Por último, la selección de habilidades lingüísticas por evaluar se efectuó en base a un modelo neuropsicolingüístico, propuesta original e innovadora para el diseño de una evaluación integral eficiente, ordenada y precisa. Asimismo, constituye el sustento teórico de una herramienta diagnóstica ya que facilita la obtención de un perfil neuropsicolingüístico a través de una exploración detallada de los componentes y procesos lingüísticos y las relaciones existentes entre las diferentes variables participantes, en base a las características únicas y las particularidades que presenta cada escolar. Su importancia aplicada se centra en el desarrollo de instrumentos de evaluación necesarios para la realización de un diagnóstico fiable y para la generación de programas integrales y estandarizados, los cuales permitan el abordaje por niveles, según las necesidades y/o demandas del perfil lingüístico del sujeto, realizándose por lo tanto un registro fiable y contrastable a nivel individual y/o de grupos controlados posibilitando además la creación de programas de enseñanza atendiendo a aspectos tanto evolutivos como contextuales (Aguilar Valera, 2019). Cabe destacar aquí el aporte empírico que ayuda a sostener este modelo teórico, ya que son escasos los estudios basados en el mismo.

Respecto al impacto futuro del estudio y de acuerdo a lo expuesto y analizado, el trabajo minucioso con los instrumentos de evaluación conlleva una implicancia práctica: el mismo constituye una herramienta de detección de escolares en riesgo prelector que orienta en la implementación de programas de intervención para promover habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en forma oportuna.

Durante décadas, investigadores han indagado y demostrado que el Jardín de Infantes y el primer grado son las principales etapas para una intervención lingüística efectiva (e.g. Ozernov-Palchik y Gaab, 2016; Torgesen 2000, 2002). Si no son atendidas a tiempo, las dificultades lingüísticas desalientan el aprendizaje de la lectura, se exacerban durante la escolaridad y tienen un impacto negativo a largo plazo en el desarrollo del vocabulario, la comprensión lectora y el desempeño académico. En contraste, la intervención temprana previene futuras dificultades lectoras o retrasos escolares, (Scarborough, 2001; Snow et al., 1998). También permite atenuar las diferencias

encontradas, mediante el diseño e implementación de políticas educativas inclusivas, capacitando a las familias para promover el desarrollo de estas habilidades en el hogar, y/o realizando un programa de intervención específica en el ámbito escolar (por ejemplo, Dickinson y Caswell, 2007; Ehri *et al.*, 2001).

Para finalizar, se demostró las desigualdades que evidencian numerosos aprendices previos al ingreso escolar que asisten a escuelas en zonas de alta vulnerabilidad y/o crecen en un contexto social de desventaja. Es evidente que factores contextuales tales como la organización de la vida diaria, la interacción entre la familia y otras instituciones influyen en el nivel cognitivo y lingüístico con el que escolar ingresa. Frente a la existencia de déficits contextuales y o desigualdades de partida, la inclusión y la calidad educativa deberían alcanzar a estos escolares y ofrecerles la mejor educación posible sin distinción alguna, potenciando sus habilidades y capacidades individuales para que puedan acceder y progresar en el proceso de adquisición de la lectura a un ritmo acorde con el de sus pares.

Por lo tanto, evaluar el nivel lingüístico en el Nivel Inicial haciendo referencia a un modelo neuropsicolinguístico como el que se presentó en esta investigación, permitiría la identificación temprana de perfiles tanto lingüísticos como de competencia prelectora, haciendo posible la detección de escolares que se encuentren en riesgo de presentar dificultades para la adquisición de la lectura para propiciar una intervención oportuna. De esta manera se compensaría la situación de desventaja a la que están expuestos los escolares que provienen de contextos vulnerables facilitando su inclusión escolar. Para concluir, consideramos este trabajo un aporte para la superación de las diferencias de orden social que se evidencian el aprendizaje lingüístico académico y para el resguardo del derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso y calidad de educación en pos de una alfabetización equitativa.

ANEXOS

ANEXO 1 AUTORIZACIÓN A INSTITUCIONES ESCOLARES

Mendoza, ... de Marzo de 2016

Sra.

Directora de la Escuela N°

S.....//.....D.

Quien suscribe, Lic. Canales Jara, Yanina, DNI 30402064, se dirige a Ud. y por su intermedio a quien corresponda, a fin de solicitar autorización para desarrollar el proyecto de investigación denominado **Efecto del Nivel Socioeconómico en el desempeño de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en niños de Nivel Inicial** en el Jardín N° durante el ciclo lectivo 2016.

El presente proyecto se encuentra bajo la coordinación de mi Directora de Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación, Dra. María Elsa Porta (Investigadora Adjunta CONICET) y forma parte del plan de trabajo aprobado elevado al CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). El objetivo general del proyecto es: Analizar el efecto que presentan la edad y variables constitutivas del constructo situación socioeconómica tales como el nivel educativo en el hogar, ocupación de los padres y variables mediadoras tales como el ambiente académico en el hogar sobre el desempeño de habilidades lingüísticas consideradas precursoras del aprendizaje inicial de la lectura.

Desarrollo del Proyecto en la Escuela durante el presente ciclo lectivo

Las actividades que se desarrollarán involucran la participación de los niños de nivel inicial y los respectivos docentes:

Solicitud de los permisos de los padres de los niños

Una vez obtenida la autorización de la institución escolar y de su directivo se solicitará el consentimiento firmado de los padres de los niños de nivel inicial que quieran participar del proyecto.

Tiempo estimativo: dos semanas (Marzo 2016).

ANEXO 2

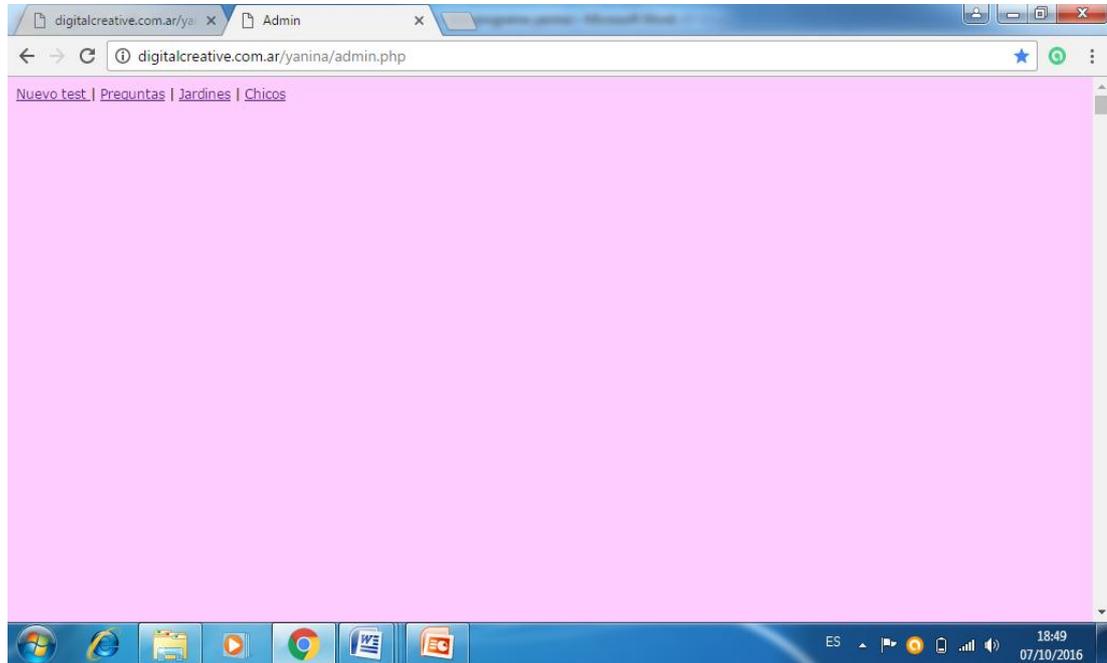
AUTORIZACIÓN A PADRES

Mendoza,de de 2016

Por medio de la presente(SI/NO)
autorizo a mi hijo/a..... a
participar del Proyecto de Investigación aprobado del CONICET de la Lic. en
Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje Canales Jara, Yanina, durante el ciclo
lectivo 2016. El mismo evalúa el desempeño de habilidades lingüísticas tales como
vocabulario, lenguaje expresivo y comprensivo a través del juego, en niños de Nivel
Inicial. Numerosos estudios demuestran que ejercitar estas habilidades favorece el
desarrollo posterior de la lectura. Se evaluará al niño/a de manera individual en
horario escolar en la escuela. La información obtenida será confidencial.
Oportunamente se le solicitará completar un cuestionario sobre actividades de
lenguaje que realiza Ud. junto a su hijo/a en el hogar y que reenviará al Jardín.

ANEXO 3

PLATAFORMA DIGITAL DE EVALUACIÓN



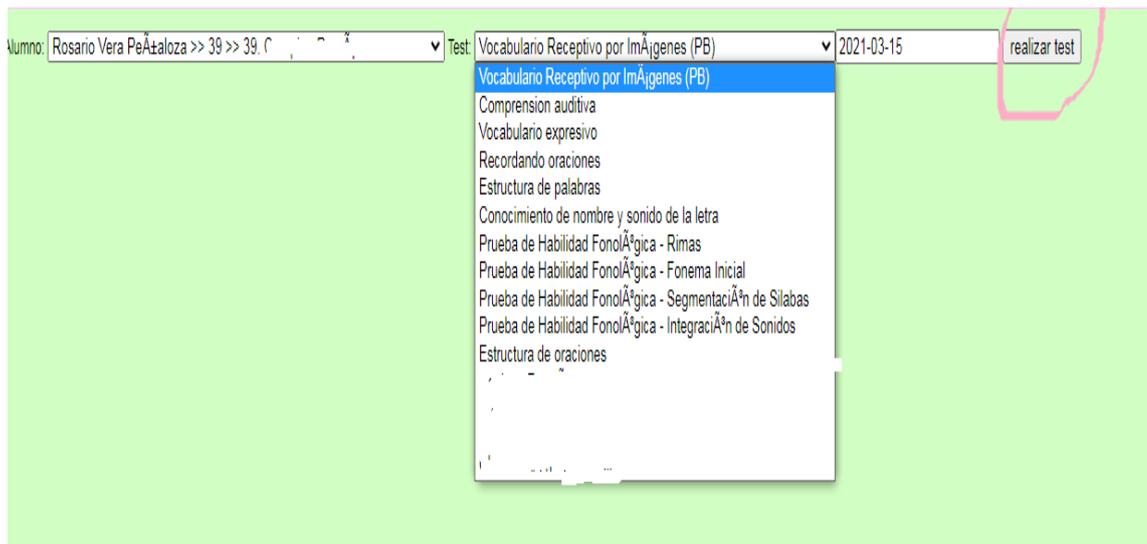
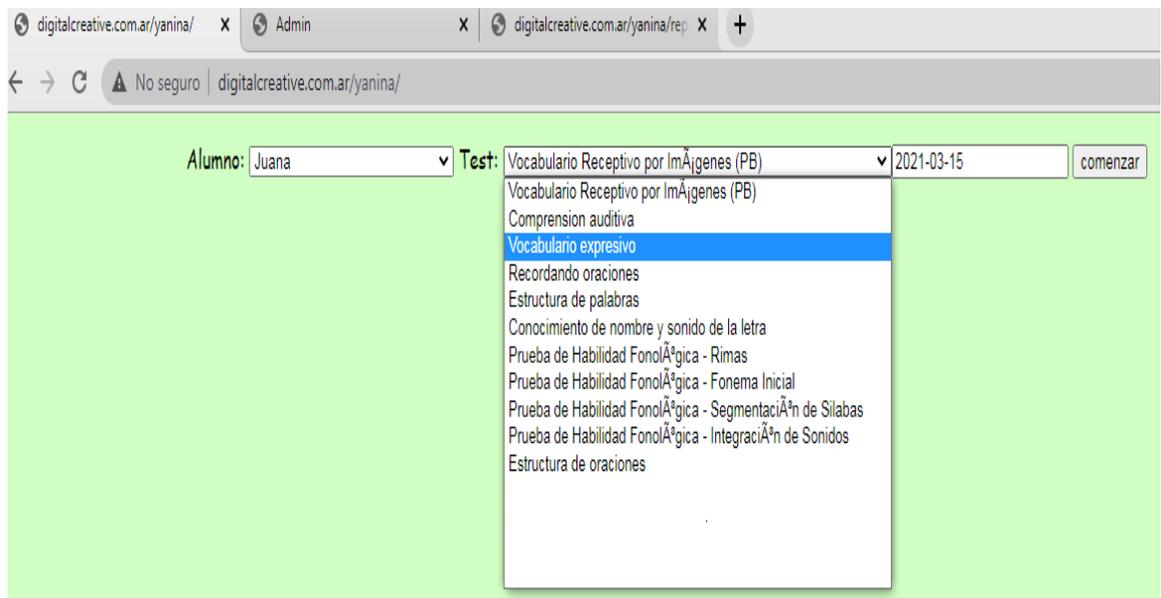
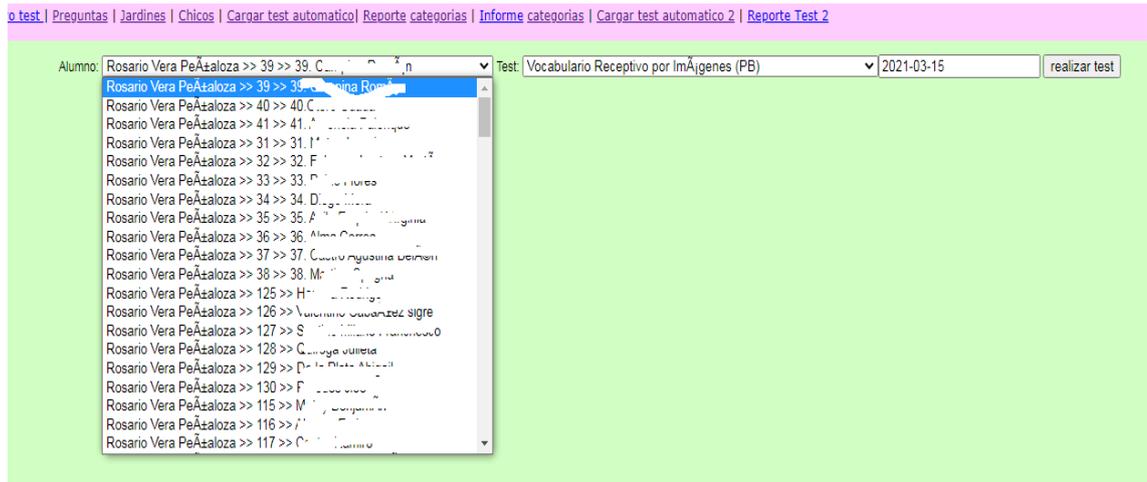
A screenshot of a web browser window showing a table of test results. The table is titled 'TEST PRUEBAS' and has columns for ID, Nombre, Observaciones, Orden, activo, and Editar. There is an 'Agregar' button in the top right corner of the table area.

ID	Nombre	Observaciones	Orden	activo	Editar
1	Vocabulario	Se le muestra una imagen con cuatro dibujos	1	S1	
2	Comprensión auditiva	Se suspende después de 3 fracasos consecutivos	5	S1	
3	Conocimiento de nombre y sonido de la letra	Se le muestra la letra	6	S1	
4	Estructura de oraciones	Se suspende después de 5 errores consecutivos	2	S1	
5	Vocabulario expresivo	Se suspende después de 5 errores consecutivos	7	S1	
6	Recordando oraciones	Se suspende después de 3 errores consecutivos	3	S1	
7	Estructura de palabras		8	S1	
9	Prueba de Habilidad Fonológica - Rimas	Rimas	9	S1	
10	Prueba de Habilidad Fonológica - Fonema Inicial	vamos a jugar un juego de buscar el sonido inicial en las palabras	10	S1	
11	Prueba de Habilidad Fonológica - Segmentación de Silabas	las palabras están hechas de silabas.	11	S1	
12	Prueba de Habilidad Fonológica - Integración de Sonidos	voy a decir las partes de una palabra despacito	12	S1	

Escuelas					Agregar
ID	Escuela	Zona	Editar	Borrar	
5	Rosario Vera Peñaloza Nº 0006	Urbano			
6	Maestra Elvira Chávez Nº 0012-Edificio Pescara	Urbano			
8	Rosalía Calvo de Poletti Nº 132 Edificio San Lorenzo	Urbano Marginal			
9	Rosalía Calvo de Poletti Nº 132 Edificio Vicente López y Planes	Urbano Marginal			
10	Sara Barrera de Pellicer Nº 0131-Edificio nuevo Sede	Urbano Marginal			
12	Pruebas	Urbano			

Editar

Nombre y Apellido:	<input type="text" value="Lopez"/>
Escuela: *	<input type="text" value="Maestra Elvira Chávez"/>
Departamento: *	<input type="text" value="Maipu"/>
Numero Participante:	<input type="text" value="1"/>
Fecha nacimiento:	<input type="text" value="27/ /2012"/>
Fecha Evaluacion:	<input type="text" value="23/ /2016"/>
Sexo:	<input type="text" value="Masculino"/>
Turno:	<input type="text" value="Tarde"/>
Grado:	<input type="text" value="sala de 4"/>
Ocupacion Padre:	<input type="text" value="administrativo"/>
Educacion Padre:	<input type="text" value="41"/>
Ocupacion Madre:	<input type="text" value="administrativa"/>
Educacion Madre:	<input type="text" value="31"/>
activo:	<input type="text" value="SI"/>



ANEXO 4

ENCUESTA CLIMA LITERARIO EN EL HOGAR

Alumno:..... Escuela: Quien responde:.....

Marcar con una cruz la respuesta: (X)

1.ACTIVIDADES DE SU HIJO	Casi siempre	A veces	Casi nunca	¿Con quién?	Edad de la persona
Mirar videos En tablet compu celular					
Mirar películas En tablet compu celular					
Jugar a juegos En tablet compu celular					
Leer libros					
Mirar programas infantiles enTelevisión					
Jugar con juguetes					
Jugar en la plaza/parque					

2.¿QUIÉN PASA MAYOR TIEMPO CON SU HIJO/A?	Madre	Padre	Abuelos	Tíos	Niñera
3.EDAD :	Padre: años		Madre: años		

4.ACTIVIDAD LITERARIA:					
¿Usted lee libros junto a su hijo/a?	No:		Sí: -Cuatro o más veces a la semana, media hora o más cada vez: -Ocasionalmente:		
Tipo de libro que lee:	Cuentos clásicos:	Cuentos nuevos:	Historias verdaderas:	Biblia:	
¿Lee su hijo/a otras cosas además de libros?	No:		Sí: -Catálogos, diarios, avisos: -Revistas de historietas: -Paquetes de alimentos: -Otros:		
¿Tiene su hijo un libro favorito?	No:		Sí: ¿Cuál es su nombre?:.....		
¿De dónde obtiene los libros?	Biblioteca:	Supermercado:	Librería:		
¿Cuántos libros infantiles tiene en su casa?	Menos de diez:	Entre 10 y 25:	Más de 25:		
¿Además de usted, alguien más lee libros en su casa?	No:		Sí: ¿Quién?:..... -Cuatro o más veces a la semana, media hora o más cada vez: -Ocasionalmente		
5. ALFABETIZACIÓN					
¿Le gusta a su hijo/a	No:		Sí:		

escribir?		¿Qué escribe?: -letras: -palabras:
¿Puede escribir su hijo/a su propio nombre?	No:	Sí: - sólo letras: - la palabra completa:
¿Puede reconocer letras del alfabeto?	No:	Sí: ¿cuál/es?.....
¿Puede leer su propio nombre?	No:	Sí:
¿Puede contar números?	No:	Sí: ¿hasta cuánto?.....
¿Pretende su hijo/a leer libros?	No:	Sí: ¿cuál/es?.....
¿Su hijo/a ha memorizado las palabras de cualquier libro?	No:	Sí: ¿cuál/es?.....
¿Su hijo/a puede leer letreros?	No:	Sí: ¿Cuál/es?.....
¿Hay otras palabras que su hijo/a pueda leer?	No:	Sí: ¿cuál/es?.....

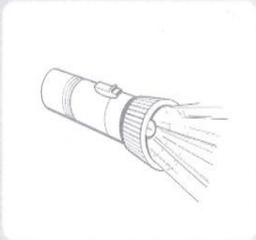
6.OCUPACIÓN	
¿En lo laboral ha habido cambios recientes en el trabajo de los miembros del hogar?	No Sí
¿Tiene proyectos de trabajo para el futuro?	No Sí
.....	
¿Cuáles son las fuentes de ingreso de su familia? (Indicar 1:mas importante, 2:siguiente y así sucesivamente)	
Sueldo del Padre:	
Sueldo de la Madre:	
Cantidad de miembros del hogar que reciben un salario regular:	
Cobro de planes jefes o jefas de hogar: No: Sí :	
Nivel Educativo del principal sostén del hogar:	
Primario: incompleto completo:	
Secundario: incompleto completo:	
Terciario: incompleto completo:	
Universitario: incompleto completo:	
Obra Social: No: Sí:	
Presencia de baño en la vivienda: No: Sí:	
¿Su casa es una vivienda pensada para habitar allí?: No: Sí:	

ANEXO 5

IMÁGENES DE LA PRUEBA DE VOCABULARIO RECEPTIVO

Alumno: Test:

Vocabulario Receptivo por Imágenes (PB) - 17: Señale Barco



1



2



3



4

[Ver Respuesta](#)

Respuesta:

Últimas 10 respuestas

Puntaje total:



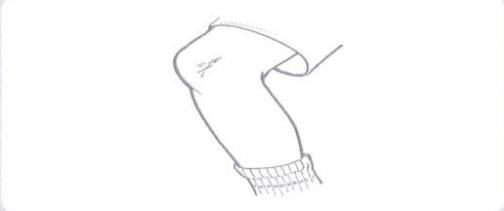
1



2



3



4

6



1



2



3



4



1



2



3



4

ANEXO 6

IMÁGENES DE LA PRUEBA CONOCIMIENTO DEL NOMBRE Y SONIDO DE LAS LETRAS

Conocimiento de nombre y sonido de la letra - 251: ¿cuál es el nombre de esta letra?

cual es el nombre? como suena?



Respuesta:

respuesta alumno Correcta 1 Calificar 1

252 - ¿cuál es el nombre de esta letra? B... Siguiente Pregunta

Ultimas 10 respuestas

- 217 ¿cuál es el nombre de esta letra? » Puntaje: 1 ✘
- 216 ¿cuál es el nombre de esta letra? » Puntaje: 1 ✘
- 215 ¿cuál es el nombre de esta letra? » Puntaje: 1 ✘
- 214 ¿cuál es el nombre de esta letra? » Puntaje: 1 ✘
- 213 cuál es el nombre de esta letra? » Puntaje: 1 ✘

Puntaje total: 5

ANEXO 7

IMÁGENES DE LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA RIMAS

Alumno: abigail Test: Prueba de Habilidad Fonológica - Rimas 2021-03-15 comenzar

Prueba de Habilidad Fonológica - Rimas - 218: Ahora mostrame. ¿cuál de estos dibujos rima con luna, cuna o tren?

vamos a jugar un juego de rimas, rimas son palabras que suenan igual, como risa, tiza, pisa. Mirá aquí hay tres dibujos. Señalar cada dibujo mientras se dice el nombre



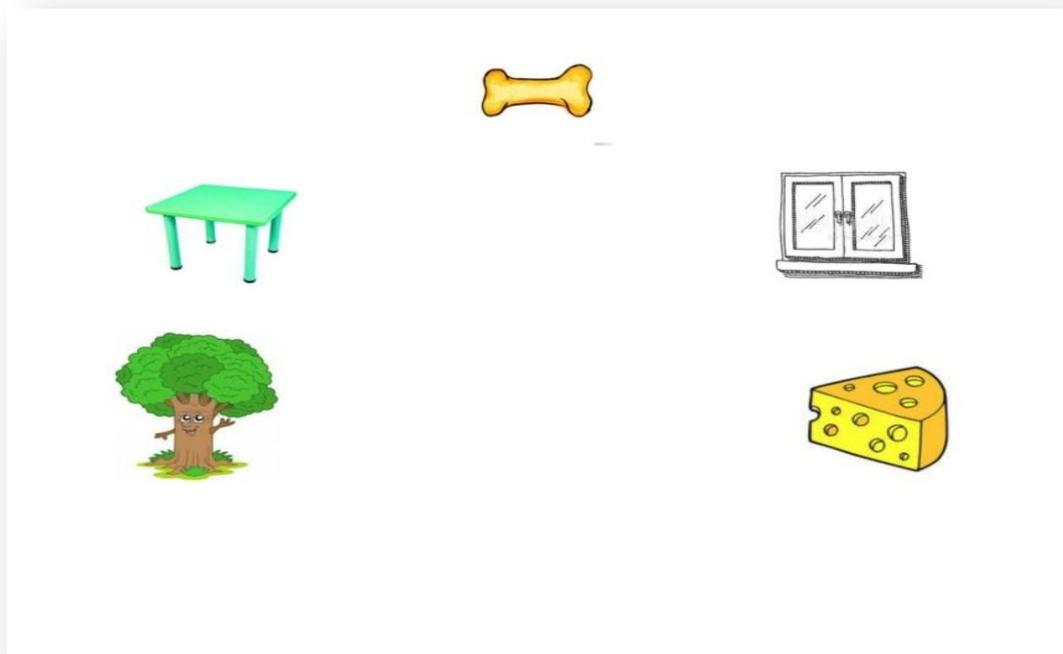
Respuesta:

respuesta alumno Demo, Sin puntaje Calificar 1

219 - ¿cuál de estos dibujos rima con gato, silla o pato pato... Siguiente Pregunta

Ultimas 10 respuestas

Puntaje total:



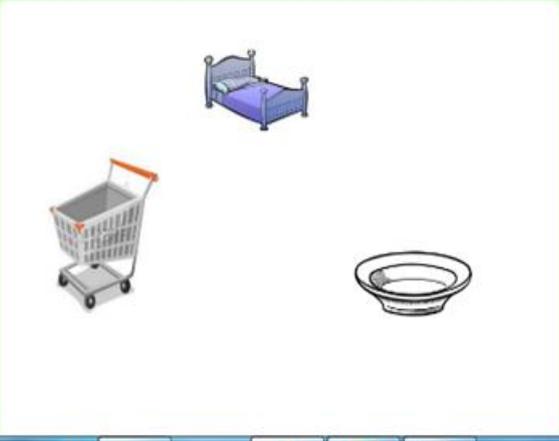
ANEXO 8

IMÁGENES DE LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA FONEMA INICIAL

Alumno: Test: |

Prueba de Habilidad Fonológica - Fonema Inicial - 226: ¿cuál de estos dibujos empieza con el mismo sonido que cama, carro o plato?

vamos a jugar un juego de buscar el sonido inicial en las palabras. Aquí hay tres dibujos. Escuchá los nombres de estos dibujos (señalar cada dibujo mientras dice el nombre)



Respuesta:

Calificar

Ultimas 10 respuestas



ANEXO 9

IMÁGENES DE LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGMENTACIÓN

Alumno: Test:

Prueba de Habilidad Fonológica - Segmentación de Silabas - 234: usando lo bloques enseñame cuántas sílabas hay en esta palabra. ROPA

las palabras están hechas de sílabas.Voy a decirte una palabra y quiero que uses estos bloques para enseñarme cuántas sílabas hay en la palabra. Dejame enseñarte como hacerlo. Ahora intentalo vos.

Respuesta:

Ultimas 10 respuestas

ANEXO 10

IMÁGENES DE LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA INTEGRACIÓN DE SÍLABAS

Alumno: Test:

Prueba de Habilidad Fonológica - Integración de Sonidos - 241: voy a decir las partes de una palabra despacito: dul-ce, cuando junto las partes digo la palabra dulce

voy a decir las partes de una palabra despacito. Cuando junto las partes, digo la palabra...

Respuesta:

Ultimas 10 respuestas

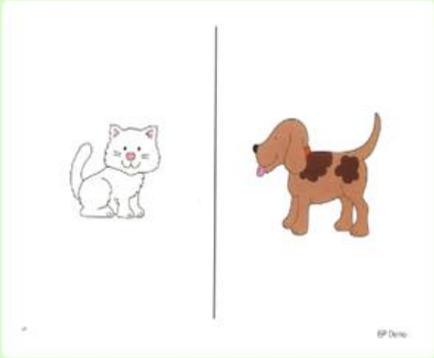
ANEXO 11

IMÁGENES DE LA PRUEBA DE ESTRUCTURA DE PALABRAS

Alumno: Test: 2016-10-07

Estructura de palabras - 375: Demo: aquí está un gato y aquí está...

DEMO ahora te voy a enseñar algunos dibujos y voy a decirte algo sobre ellos. vos vas a completar lo que yo diga. Fijate bien, vamos a ver un ejemplo.

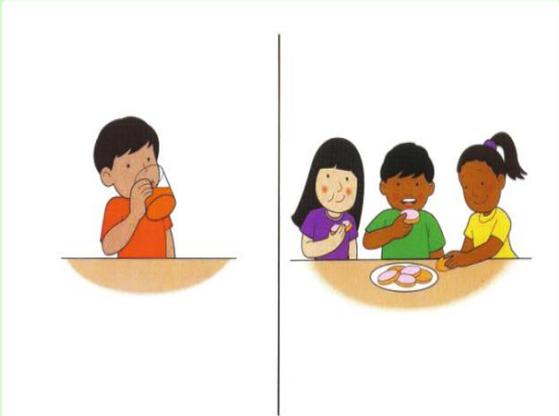


Respuesta:

Ultimas 10 respuestas

Estructura de palabras - 383: aquí está tomando jugo y aquí ellos

están comiendo galletas



Respuesta:

Ultimas 10 respuestas

- 376 trial 1: aquí está una niña y aquí está.. >> Puntaje: 0 ✗
- 375 Demo: aquí está un gato y aquí está... >> Puntaje: 0 ✗

Puntaje total: 0



85

EP 14



107



EP 22

ANEXO 12

IMÁGENES DE LA PRUEBA RECORDANDO ORACIONES

Alumno: Test: 2016-10-07

Recordando oraciones - 283: Demo: Ahora te voy a decir algo. Quiero que escuches con mucha atención. Repite exactamente lo que te diga. Decí, el bebé está comiendo.

s/p

Respuesta:

Ultimos 10 respuestas

PRUEBA RECORDANDO ORACIONES:

- Ella tiene sueño
 - El está feliz
 - Mamá cerró la ventana
 - Ellos comen con cucharas
 - La niña no acabó de comer
 - Mi mamá hizo arroz con pollo
 - El gatito negro se tomó toda la leche
 - Oscar se lavó los dientes y se fue a la cama
 - ¿Fue tu hermanito el que tiró la sopa?
 - Mi amigo no trajo su pelota a la escuela
 - ¿No terminaron los niños de ver el video?
 - Este pastel fue hecho por mi abuelita
 - La bebida de Carmen jugó con la muñeca
 - El niño se portó bien y su mamá le regaló una galletita
 - ¿Decidió su papá comprar una televisión nueva?

ANEXO 13

IMÁGENES DE LA PRUEBA VOCABULARIO EXPRESIVO

Alumno: Josefina ▼ Test: Vocabulario expresivo ▼ 2016-10-07

Vocabulario expresivo - 190: Demo: Mirá este dibujo. Éste es un pájaro

s/p



Respuesta:

respuesta alumno Demo, Sin puntaje ▼

Calificar 1 ▼

191 - Demo: ¿Qué es esto? Media - Esto es una ... ▼

Ultimas 10 respuestas

VE Demo

Alumno: abigail ▼ Test: Vocabulario expresivo ▼ 2021-03-15

Vocabulario expresivo - 195: Él es un...

s/p
2=doctor



Respuesta:

respuesta alumno Ok - 2 ▼ Calificar 1 ▼

196 - ¿Qué está haciendo con los platos? Lavando/Lavándolos -... ▼

Ultimas 10 respuestas

-190 Demo: Mirá este dibujo. Éste es un pájaro >> Puntaje: 0 ✖

Puntaje total: 0

VE 1



VE 3



VE 15

ANEXO 14

IMÁGENES DE LA PRUEBA ESTRUCTURA DE ORACIONES

Alumno: Test:

Estructura de oraciones - 142: Demo: Vamos a mirar estos dibujos. Voy a señalarte el dibujo que muestra "yo puedo ponerme esto"

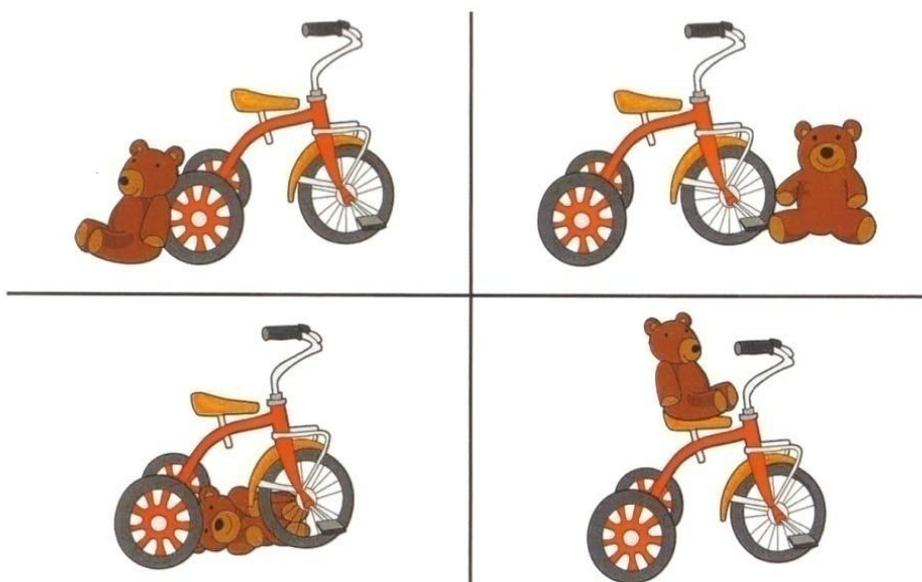
es receptivo

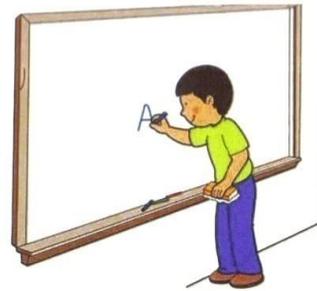
EO Demo 1 & 2

Respuesta:

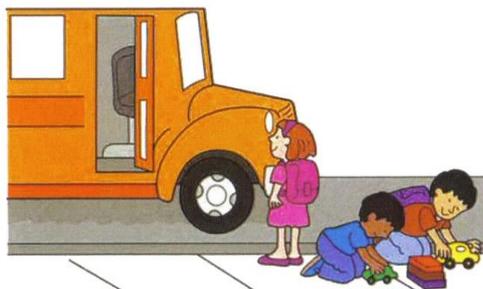
Ultimas 10 respuestas



EO 5



EO 6



EO 15

ANEXO 15

IMÁGENES DE LA PRUEBA COMPRENSIÓN AUDITIVA

"Carlos y María salen siempre juntos de su casa para ir a clase. Un día se entretienen jugando en el parque mientras esperan el autobús, donde vienen el profesor y sus compañeros. Carlos se esconde detrás de un árbol y María se columpia. Cuando llega el autobús, los dos niños echan a correr hacia él. Carlos deja su cartera olvidada encima de un banco y vuelve a buscarla. Mientras están en clase empieza a nevar. A la salida, los dos niños hacen un muñeco de nieve y le adornan con un sombrero y una bufanda.



Respuesta:

respuesta alumno Demo, Sin puntaje ▼

Calificar 1 ▼

171 - Demo: Escuchame bien. Enseñame quiénes son Carlos 0... ▼

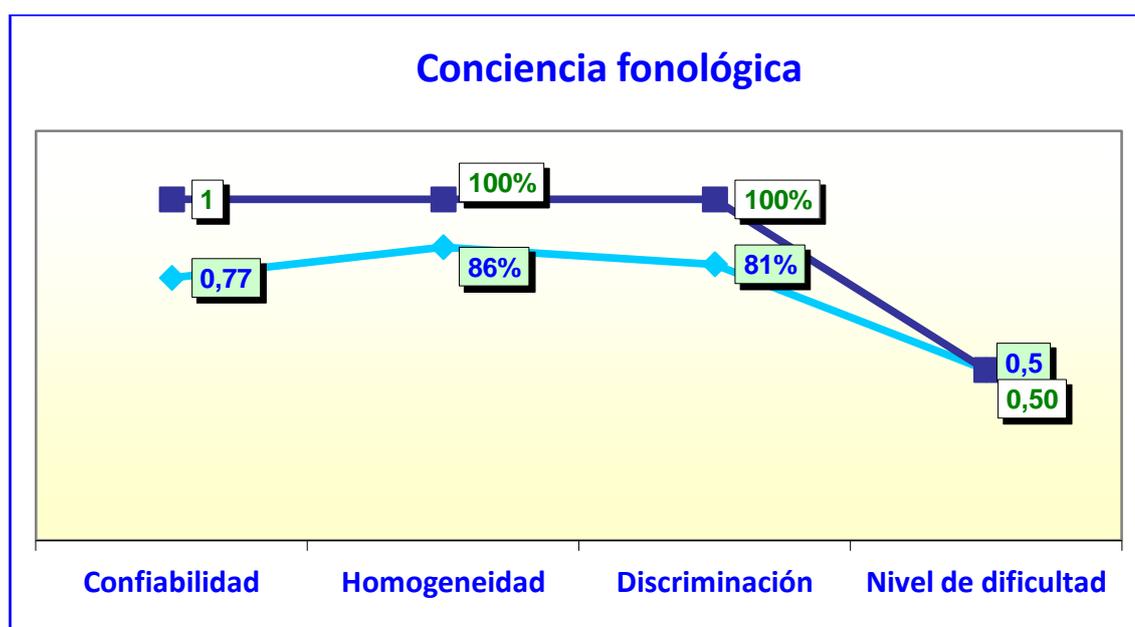
Siguiente Pregunta

Ultimas 10 respuestas

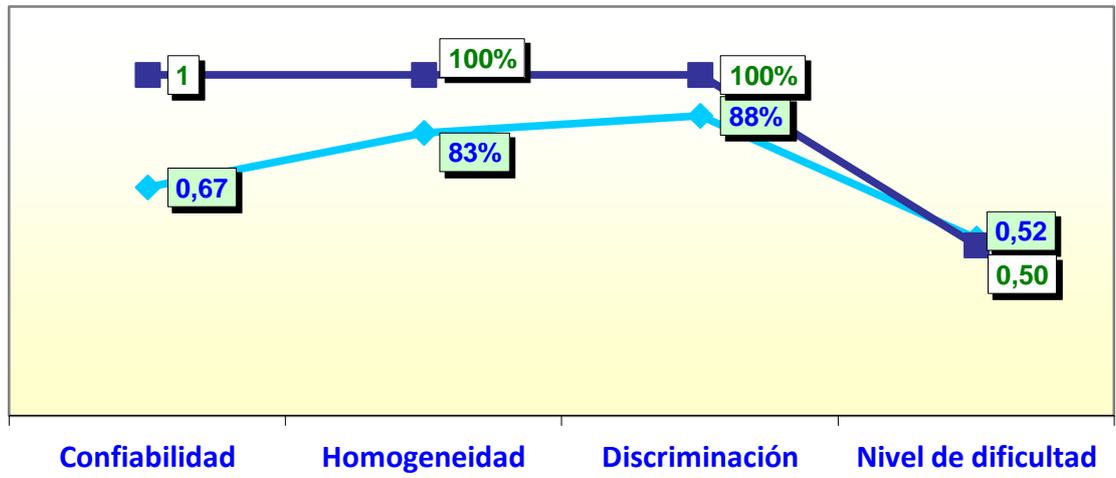
ANEXO 16

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS

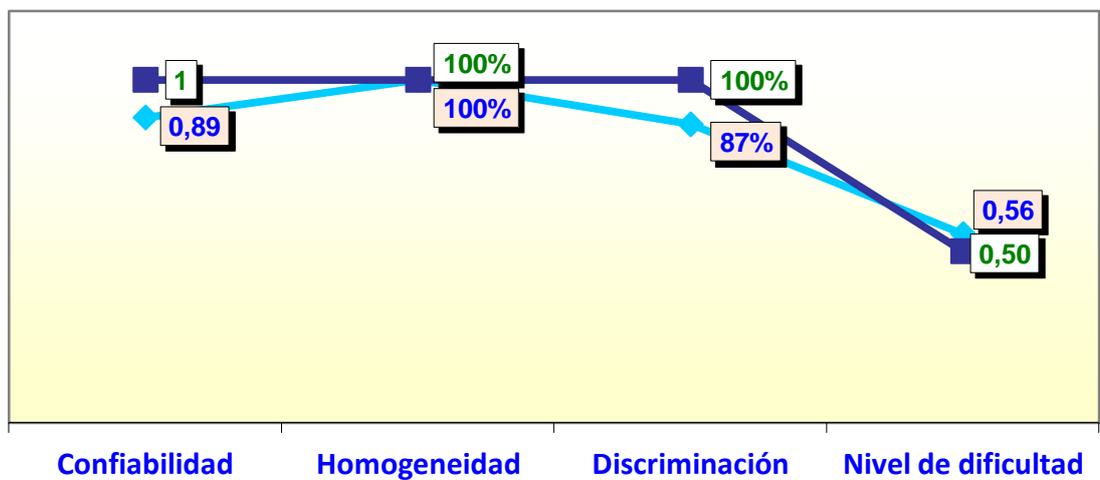
A continuación se resumen las propiedades psicométricas de las pruebas de Conciencia Fonológica, Estructura de Palabras, Recordando Oraciones, Vocabulario Expresivo, Estructura de Oraciones y Comprensión auditiva. Se presentan gráficos de líneas por situación problemática para mostrar plásticamente cuánto se acercan los coeficientes de cada instrumento a los ideales (1 para Confiabilidad, 100% para Homogeneidad y Discriminación y entre 0,40 y 0,60 para Nivel de dificultad de los ítems –fijamos este índice en 0,50 a los efectos de la graficación). Los resultados por cada prueba son:



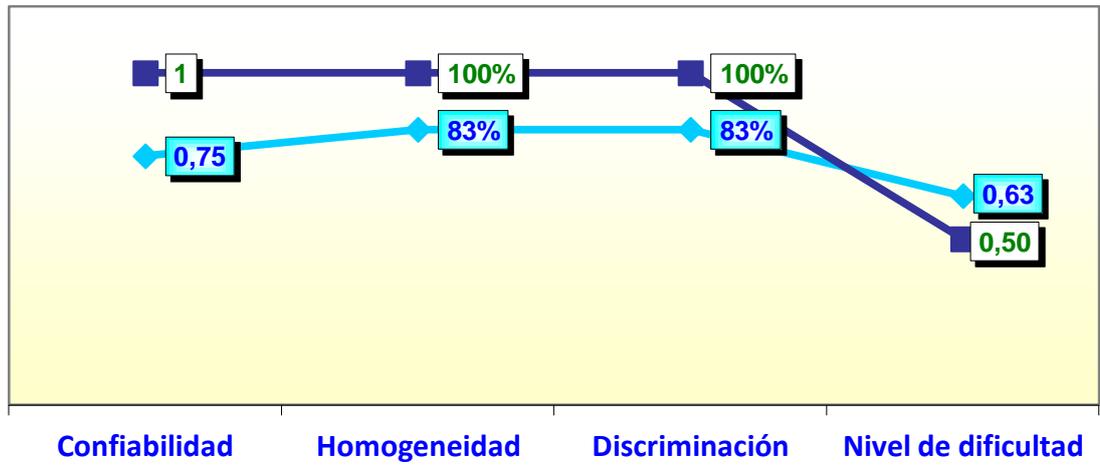
Estructura de palabras



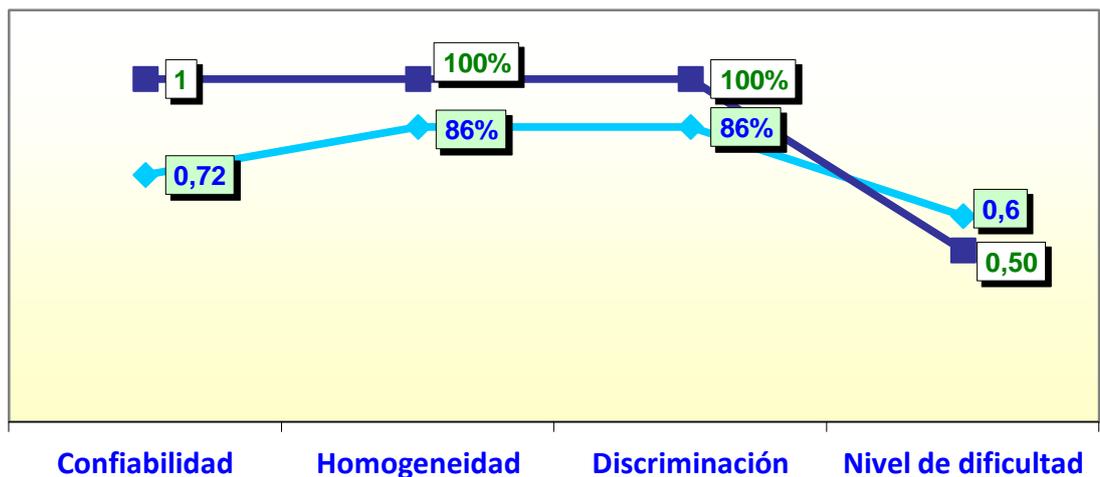
Recordando oraciones



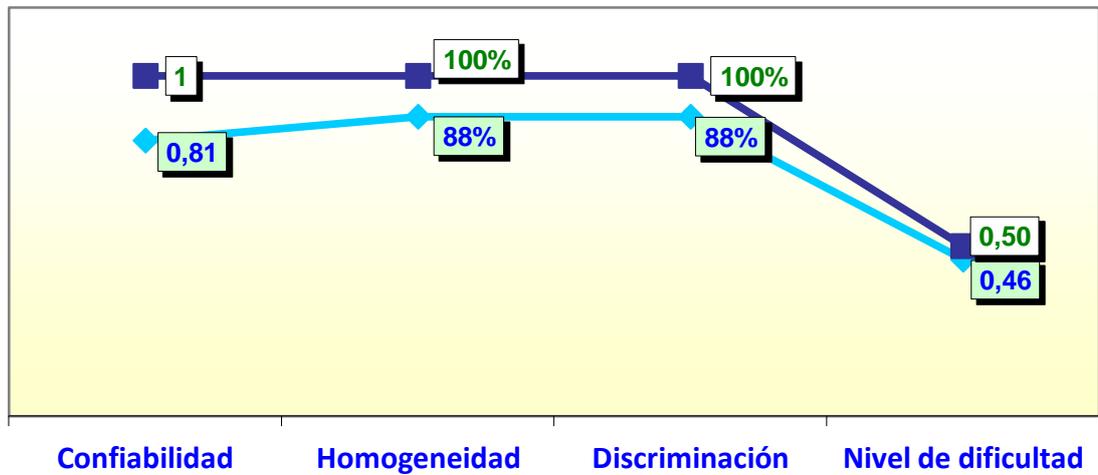
Vocabulario expresivo



Estructura de oraciones



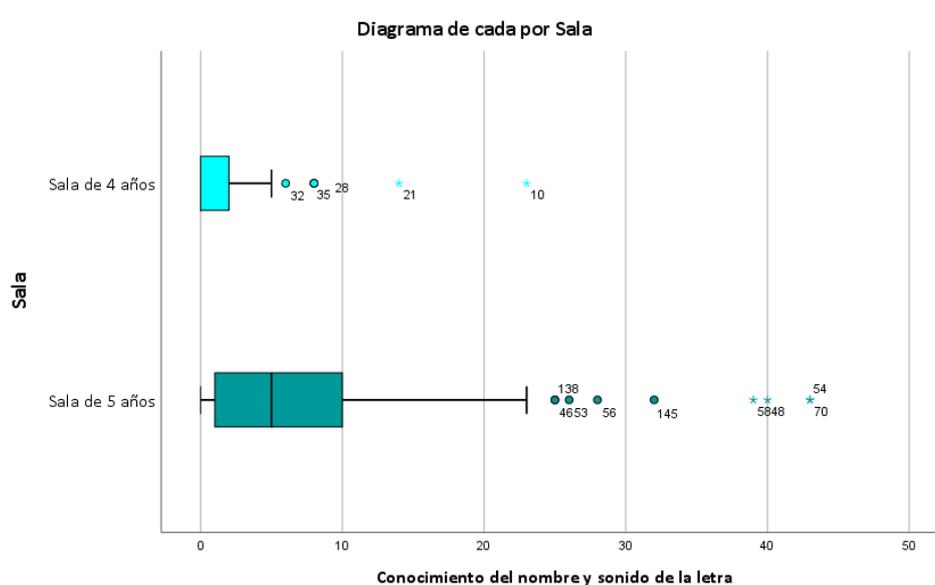
Comprensión auditiva



ANEXO 17

CONVERSIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS A ESCALA 10 DE LA PRUEBA CONOCIMIENTO DEL NOMBRE Y SONIDO DE LA LETRA Y DE VOCABULARIO RECEPTIVO

En la siguiente figura se observa la prueba Conocimiento del nombre y sonido de la letra y los valores totales por sala se distribuyen del siguiente modo:

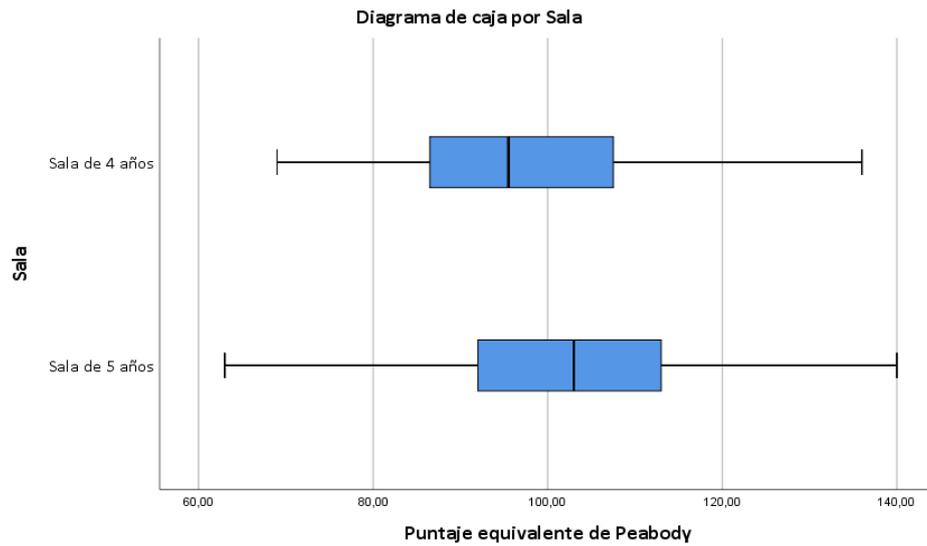


Fuente: SPSS

Los valores atípicos (*outliers*) son puntuaciones en una variable continua muy diferentes de las demás. El programa SPSS representa los valores atípicos leves mediante círculos y los valores atípicos extremos por medio de estrellas.

En la sala de 4 años, el rango de puntajes se distribuye de 0 a 5; en la de 5 años, de 0 a 23; en consecuencia, se toman 5 y 23, respectivamente, como el puntaje máximo posible para la transformación de la variable en el caso de los valores típicos. Luego, a los valores atípicos se les asignan 10 puntos.

A continuación en la próxima figura se observa el puntaje equivalente de la prueba de vocabulario receptivo (del test de Peabody) y los valores se distribuyen como sigue:



Fuente: SPSS.

Dado que en esta variable no se identifican *outliers*, el límite superior del rango se considera la puntuación máxima posible: 136 en el caso de la sala de 4 años, 140 para sala de 5 años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Valera, J. A. (2019). Aplicación del enfoque neuropsicolingüístico en la evaluación, el diagnóstico y la intervención de las patologías del lenguaje: Antecedentes históricos y fundamentos metodológicos. *Cuadernos de neuropsicología*, 13(1), 84-98. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6934928.pdf>
- Aguilera Albasa, S., y Orellana Ayala, C. E. (2017). Trastornos del Lenguaje. *Pediatría integral*, XXI (1), 15-22. <https://docer.com.ar/doc/815101c>
- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación* (11a ed.). Pearson Education.
- Aizpún, A. M., Boullón, M. M, Dudok, M., Kibrik, L., Maggio, M. V.; Maiocchi, A., y Vázquez F., P. (2013). *Enfoque Neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada*. Librería Akadia.
- Al Otaiba, S., Kosanovich, M. L., y Torgesen, J. K. (2012). Assessment and instruction in phonemic awareness and word recognition skills. In A. G. Kamhi & H. W. Catts (Eds.), *Language and reading disabilities*. 3rd ed. (112-145). Pearson Education.
- Allee-Herndon, K. A., y Roberts, S. K. (2018). Neuroeducation and early elementary teaching: Retrospective innovation for promoting growth with students living in poverty. *International Journal of the Whole Child*, 3(2), 4-8. <https://libjournals.mtsu.edu/index.php/ijwc/article/view/1136/930>
- Amadio, M., y Opertti, R. (2011). Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina. En P. Dávila, y L. Naya (comps.), *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina* (p. 195-226). Granica.
- Amado, B. (2013). Conocer para comprender: una experiencia de investigación y de extensión para orientar la lectura y la escritura en contextos rurales. *E+ E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 2(2), 69-76. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/7889/8755>

- Andrés, M. L., Canet-Juric, L., Richard's, M. M., Introzzi, I., y Urquijo, S. (2010). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. *Psicología Escolar e Educativa*, 14(1), 139-148. <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282321831015.pdf>
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J., 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://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736010.pdf>
- Anthony, J. L., y Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259. https://www.researchgate.net/profile/Jason-Anthony-2/publication/254081715_Development_of_Phonological_Awareness/links/5cd18e3b299bf14d957e5054/Development-of-Phonological-Awareness.pdf
- Apel, K. y Diehm, E. (2014). Morphological awareness intervention for kindergartners and first and second grade students from low SES homes: a small efficacy study. *J. Learn. Disabil.* 47, 65–75. <https://doi.org/10.1177/0022219413509964>
- Apel, K., Brimo, D., Diehm, E., y Apel, L. (2013). Morphological awareness intervention with kindergarten, first, and second grade students from low SES homes: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44, 161–173. [https://doi.org/10.10344/0161-1461\(2012/12-0042\)](https://doi.org/10.10344/0161-1461(2012/12-0042))
- Apel, K., y Lawrence, J. (2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1312–1327. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0115\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0115))
- Aram, M., y Nation, E. (1982). *Trastornos del lenguaje infantil*. Mosby, Co.
- Arán Filippetti, V. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psykhé*, 21(1), 3-20. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v21n1/art01.pdf>

- Arango Tobón, O. E., Pinilla Monsalve, G. D., Loaiza Gaviria., T., Puerta Lopera, I. C., Olivera-La Rosa, A., Ardila, A., Matute, E., y Rosselli, M. (2018). Relación entre lenguaje expresivo y receptivo y habilidades prelectoras. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 136-144. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v50n3/0120-0534-rlps-50-03-136.pdf>
- Araya Ramírez, 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/38981/39740>
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., y Vásquez Echeverría, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(1), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333145838004.pdf>
- Beck, I. L., McKeown, M. G., y Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., y Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 141– 163. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9130-6>
- Berstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Ediciones Akal.
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In A. Hiebert & M. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223-242). Earlbaum.
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. En: A. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Eds.). *Vocabulary instruction research to practice 2nd edition* (pp. 34-50). Guildford Press.
- 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>

Blanco, R., y Cusato, S. (2017). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. Repositorio Universidad Alberto Hurtado.

Borzzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B., y Amado, B. (2005). Aprender a leer y a escribir en contextos de pobreza. Una propuesta de alfabetización intercultural *Lingüística en el aula*, (9), 7-28.
https://www.researchgate.net/profile/Celia-Rosemberg/publication/330090622_Aprender_a_leer_y_escribir_en_contextos_de_pobreza_una_propuesta_de_alfabetizacion_intercultural/links/5c2fa465a6fdccd6b590e938/Aprender-a-leer-y-escribir-en-contextos-de-pobreza-una-propuesta-de-alfabetizacion-intercultural.pdf

Borzzone, A.M., y Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: Estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, 18(1), 35-63. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18011326002.pdf>

Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179.
https://www.researchgate.net/profile/Peter-Bowers/publication/249797979_The_Effects_of_Morphological_Instruction_on_Literacy_Skills_A_Systematic_Review_of_the_Literature/links/54ad51e70cf2828b29fc4f36/The-Effects-of-Morphological-Instruction-on-Literacy-Skills-A-Systematic-Review-of-the-Literature.pdf

Bravo Valdivieso, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura: Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. Límite. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59. <http://www.redalyc.org/pdf/836/83646546005.pdf>

Bravo Valdivieso., L; Villalón, M. y Orellana, E. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico. *Boletín de investigación educativa*, 16, 149-160.

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.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80538101.pdf>

Briones G. (1992). *La investigación en el aula y en la escuela*. SECAB.

Bronfenbrenner, U., y Morris, P. (2000). The ecology of developmental processes. In: W. Damon, & Lerner R. M., eds. *Handbook of child psychology, 1. Theoretical models of human development*. John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). American Psychological Association.

Buckingham, J., Beaman, R., y Wheldall, K. (2013). 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>

Buckingham, J., Beaman, R. y Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the school years, *Australian Journal of Education*, 57 (3), 190-213. <https://doi.org/10.1177/0004944113495500>

Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago: CEPAL y CELADE División de Población.

Cáceres Zúñiga, M. F., Pomés Correa, M., y Granada Azcárraga, M. (2020). Vocabulario receptivo en niños de preescolar: Lectura de cuentos y niveles económicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(86), 749-770. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n86/1405-6666-rmie-25-86-749.pdf>

Cáceres Zúñiga, M. F., Ramos Henríquez, M. J., Díaz Gutiérrez, D. C., y Chamorro Cáceres, Y. C. (2018). Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile. *Innovación educativa*, 18(78), 193-208. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-193.pdf>

Campbell Donald, T., y Stanley, C. Julián (1978). *Diseños Experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu Editores.

- Canales Jara, Y., y Porta, M.E. (2016). El nivel educativo y socioeconómico del hogar y habilidades prelectoras en escuelas urbanas y urbano-marginales de la provincia de Mendoza-Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-26. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/66421/CONICET_Digital_Nro.bdf85e80-6d3b-42a8-91bd-9833bb0f09c3_C.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Canales Jara, Y., y Porta, M.E. (2018). Un estudio comparativo sobre el nivel de habilidades lingüísticas de niños de 4 y 5 años de escuelas urbanas y urbano-marginales. *Psicopedagógica*, 10(13), 117-151. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/111/104>
- Caravolas, M., Lervag, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová M., Seidlová-Málková, G., y Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-86. <https://journals.sagepub.com/doi/reader/10.1177/0956797611434536>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajova, 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. <http://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Cárdenas Ayala, A. (2013). Índice de dificultad y asimetría de los ítems en las pruebas pedagógicas. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 65-74. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960878009/html/>
- Cardona Cardona, M. I., y 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. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21328601004.pdf>
- Carlisle, J. F., y Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14(2), 177-195. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009541>

- Carmioli, A. M., Ríos, M., y Sparks, A. (2013). Evidencia de la relación entre las 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 narrativo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 85-110). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Casalis, S., y 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>
- Casart, Y., Fung, P.F., y Trías, M. (2011). Complejidad de la tarea cognitiva y nivel de dificultad de preguntas en evaluación de comprensión de lectura en inglés científico y técnico (ICT). *Revista Paradigma*, 32(2), 23-38. <http://revistas.historico.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1228/456>
- Catts, H. W., Adlof, S. M., y Weismer, S. E. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293. doi:10.1044/1092-4388(2006/023). [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://www.researchgate.net/profile/Hugh-Catts/publication/248747935_Language_Basis_of_Reading_and_Reading_Disabilities_Evidence_From_a_Longitudinal_Investigation/links/56003e7608ae07629e5288e8/Language-Basis-of-Reading-and-Reading-Disabilities-Evidence-From-a-Longitudinal-Investigation.pdf
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., y 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., Hogan, T. P., y Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151–164. <https://doi.org/10.1177/002221940303600208>
- Catts, H., Logan, J. y Pentimonti, J. (2017). Oral Language and Listening Comprehension: Same or Different Constructs? *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 60 (5), 1273-1284. https://doi.org/10.1044/2017_JSHR-I-16-0039
- 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))
- Cea D'Ancona, M. Á. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Síntesis.
- Cedillo Barahona, T. P., Medina, D. F. M., y Espinoza, A. A. G. (2021). *La lectoescritura en niños de 7 a 10 años durante la pandemia*. V Congreso Internacional de Educación: Por una educación sostenible. Fundación FENIX, Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET).
- Cevallos-Guamancela, M. P., y Piedra-Martínez, E. (2021). Riesgo de dificultades de la lectoescritura en niños preescolares. *Investigaciones en Neuropsicología y Salud Mental*, 24-38. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10485>
- Chall, J. (1983). *Stages of Reading Development*. McGraw Hill.
- Chomsky, N. (1958). Review of *Language des machines et langage humain*, by V. Belevitch]. *Language*, 34(1), 99–105. <https://doi.org/10.2307/411281>
- Chomsky, N. (1959). On certain formal properties of grammars. *Information and control*, 2(2), 137-167. [https://doi.org/10.1016/S0019-9958\(59\)90362-6](https://doi.org/10.1016/S0019-9958(59)90362-6)
- Clark, L., y Watson, D. (1995). Constructing validity basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309–319. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>

- Clemente, R. A., y Codes, S. (1998). La adquisición lingüística y los inicios lectores en el hogar: la tarea de mirar cuentos con adultos de apego. *Cultura y Educación*, 10(3-4), 127-142. <https://ur.booksc.me/dl/66008239/902045>
- Colé, P., Cavalli, E., Duncan, L., Theurel, A., Genatz, E, Sprenger, L. & El-Ahmadi, A. (2018). What is the influence of morphological knowledge in the early stages of reading acquisition among low SES children? A graphical modeling approach. *Frontiers*, 9, 1-15.
- Constitución Nacional Argentina (1994). Artículo 14. Sancionada el 15 de diciembre de 1994 (Argentina).
- Cuetos V., F. y Vega, F. C. (2010). *Psicología de la lectura*. WK Educación.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107. https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v17n66/02_original1.pdf
- Cunningham, A. J., y Carroll, J. M. (2015). Early predictors of phonological and morphological awareness and the link with reading: Evidence from children with different patterns of early deficit. *Applied Psycholinguistics*, 36(3), 509–531. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/4796E607D28CB28FAEB03AEF10C684C2/S0142716413000295a.pdf/early-predictors-of-phonological-and-morphological-awareness-and-the-link-with-reading-evidence-from-children-with-different-patterns-of-early-deficit.pdf>
- Deacon, S. H., y 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>
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H., Kreider, H. y Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), 445-460. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.07.002>

- Defior, S. (2006). *Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector*. Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigaçao em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração.
- Dehaene, S. (2019). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Del Río, M. J. (2006). Factores interpersonales y desarrollo del lenguaje. En M. J. Del Río, y V. Torrens (Eds.). *Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo* (pp. 1-33). Pearson.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., y Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465–481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>
- Dickinson, D., y Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>
- Dickinson, D., y Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes Publishing.
- Dickinson, D., 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://hi.booksc.me/dl/76157806/b2686e>
- Diuk, B. G., Barreyro, J. P., Ferroni, M. V., Mena, M., & Serrano, F. (2019). Reading Difficulties in Low-SES Children: A Study of Cognitive Profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 75-95. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/108619>
- Diuk, B., Borzone, A. M., y Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad fonológica en niños pequeños

de distinto sector social de procedencia. *SUMMA Psicológica*, 7(1), 33-50.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3294923.pdf>

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://www.scielo.br/j/pee/a/56SLssvhWdG78rjnZ7pNm7n/?lang=es&format=pdf>

Diuk, B., y Ferroni, M. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria* 31(1), 25-37.
<https://www.redalyc.org/pdf/180/18031545002.pdf>

Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., y Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning & Instruction*, 63, 101-218.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/75784/Melby-Lerv%25C3%25A5g_et%2bal_Achievement%2bgap.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Duff, D., Tomblin, J., y Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 58(3), 853-64. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310

Dunn, L., Padilla, E. y Dunn, L. (1986). *Test Vocabulario en Imágenes, Peabody. Adaptación hispanoamericana*. Pearson.

Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., y Hamby, D.W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 3(1), 3–10.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00047.x>

Ehri, L. C., Nunes, S. E., Willows, D. M., Schuster, V. B., Yaghoubov-Zadeh, Z., y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
https://www.academia.edu/11379786/Phonemic_awareness_instruction_helps_children_learn_to_read_Evidence_from_the_National_Reading_Panels_meta_analysis

- 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. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v48n2/2539-3804-leng-48-02-00225.pdf>
- Finnegan, F., y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Colección libros FLAPEZ (Fundación Laboratorio de Políticas Públicas).
- Flórez Romero, R., y Arias Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 2(4), 329-344. <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021692006.pdf>
- 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://www.redalyc.org/pdf/799/79911627006.pdf>
- Florit, E., y 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>
- Fodor, J. (2000). *The Mind Doesn't Work That Way: The Scope and limits of Computational Psychology*. MIT Press.
- Funes, M. (1995). Prevención y A.C.I.s en las dificultades de lectura. Un enfoque psicolingüístico-cognitivo. *Comunicación, lenguaje y educación*, (28), 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941793.pdf>
- Galicia Moneda, I. X., Sánchez Velasco, A., Pavón F., S., y Peña F., T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 13-36. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212414002.pdf>
- Ghiglioni, M. E., Arán Filippetti, 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/bitstream/handle/11336/102463/CONICET_Digital

[_Nro.d2d16212-bd42-4fb0-8f17-f9536d1c80ef_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](#)

- Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d1605594-64c0-460c-bcf9-670d143f4448/re36211-pdf.pdf>
- Girolametto, L. y Weitzman, E. (2008). Working with families of young children with communication and language impairments: Intervention. En N. Watts Pappas, y S. McLeod (Eds). *Working with families in speech-language pathology* (pp. 131-170). Plural Publishing.
- Gleason, J. y Ratner, N.B. (2010). *Desarrollo del Lenguaje*. Pearson Educación.
- González V., M. J., y Martín R., I. (2016). Intervención temprana del desarrollo del lenguaje oral en niños en riesgo de dificultades de aprendizaje. Un estudio longitudinal. *Revista Mexicana de Psicología*. 33(1), 50-60. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243056043006.pdf>
- González V., R., y Hornauer-H., A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Rev Hosp Clín Univ Chile*, 25, 53-143. <https://www.enfermeriaaps.com/portal/wp-content/uploads/2017/05/Cerebro-y-lenguaje.pdf>
- 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>
- Gracia, M. (2001). Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje en ámbito familiar: un estudio de cuatro casos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 307–324. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/31592/Gr%C3%A0cia.pdf?sequence=1>
- Gregorio, C. C., Sánchez, V. G., Almunia, E. L., y Gavín, C. M. (2015). *Herramientas para la evaluación de la lectoescritura dislexia*. Col·legi 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. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20439/16909>
- Guarneros Reyes, E., y 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. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Guevara Benítez, Y., García Vargas, G., López Hernández, A., Delgado Sánchez, U., y Hermosillo García A. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 9-17. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79810202.pdf>
- Gutiérrez-Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-416. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466018.pdf>
- Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe Jara, M. I., y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664- 681. <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/download/307/255>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (2004). *Análisis Multivariante*. Pearson.
- Hart, B., y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hart, B., y Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9. https://lailima.hawaii.edu/access/content/user/cawdery/ED_282/EARLY_CA_TASTROPHE_ED_297.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6 edición). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

- Herrera, M. I. R., De Gregori, M. E. M., y Garbarini, M. O. H. (2005). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 105-123. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48182/50813>
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E., Laursen, B., y Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00401799>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2008). *Sistemas de estadísticas Sociodemográficas*. Área Educación. Definiciones y Conceptos.
- Jadue J, Gladys. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios pedagógicos*, (23), 75-80. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051997000100007
- Jiménez G., J. E., y Ortiz G., M. del R. (1999). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis S.A.
- Jiménez, J. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. RTI International. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- Justice, L. (2010). La lectoescritura y su impacto en el desarrollo del niño: Comentarios sobre Tomblin y Sénéchal. En: R. E. Tremblay, M. Boivin, Peters R.D.V (eds). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). McGraw Hill.

- Kirk, S., Mc Carthy, J y Kirk, W. (2011). *Test Habilidades Psicolingüísticas: ITPA Test Illions de Aptitudes Psicolingüísticas* (8ª edición). TEA ediciones.
- Korzeniowski, C. G., Cupani, M., Ison, M. S., y Difabio, H. E. (2017). Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 474-494.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/47392/CONICET_Digital_Nro.a99fea8c-3ccb-4f87-8b95-ec0e34db68e9_B.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Larraín, A., Strasser, K., y Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383.
https://www.academia.edu/2372887/Lectura_compartida_de_cuentos_y_aprendizaje_de_vocabulario_en_edad_preescolar_un_estudio_de_eficacia
- Law, J. M., y Ghesquière, P. (2017). Early development and predictors of morphological awareness: Disentangling the impact of decoding skills and phonological awareness. *Research in developmental disabilities*, 67, 47-59.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.05.003>
- Lázaro, M., Ruiz, T., Escalonilla, A., y Simón, T. (2021). Relación entre conciencia morfológica y destreza lectura: Un estudio con niños hispanohablantes. *Signos*, 54(105), 32-53. <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v54n105/0718-0934-signos-54-105-32.pdf>
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- Ley N.º 26206 (2006). Por la cual se regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender y concibe la educación como un derecho de todos los ciudadanos. 27 de Diciembre de 2006. Boletín Oficial de la República, Buenos Aires, Argentina.
- Ley N.º 6970 (2002). Por la cual se establece la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años en Nivel Inicial. Mendoza, Argentina.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734298&orden=1&info=link>

López, L., Tabors, P. y Páez, M., (2002). *Phonological Awareness Test*. Harvard School of Education.

López, N. (2005). *Equidad Educativa y Desigualdad Social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIEPE.

López Silva, L. S., Camargo de L., G., Duque A., C., Ariza M., E., Ávila Cantillo, M., y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región Caribe colombiana. *Zona próxima*, (19), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85329192002.pdf>

Lozano Fernández, L. M., y de la Fuente-Solana, E.I. (2015). Diseño y validación de cuestionarios. En E. Pantoja Vallejo (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (2ª ed), pp. 247-272. EOS.

Luria, A.R. (1979). *El cerebro en acción*. Fontanella.

Maggio V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia. La guía para profesionales y familias*. Paidós.

Mancilla-Martínez, J., y Lesaux, N. (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. (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: An Interdisciplinary Journal*, 24(1), 27-53. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9200-z>

Marder, S. E., y 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 Iberoamericana de Educación*, 72, 147-168.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a07.pdf>

Matute, E., y Leal F. (2003). Los llamados errores ortográficos en niños hispanohablantes con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura. En E. Matute, y F. Leal (Eds). *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria* (pp. 549-70). Universidad de Guadalajara.

Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, 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.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80511496006.pdf>

Míguez Álvarez, C. M. (2018). Influencia de las conciencias fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, 6, 96-115. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6749173.pdf>

Monfort, M., y Juárez S., A. (1999). *El niño que habla. El lenguaje en el preescolar*. CEPE.

Montealegre, R., y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
<https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>

Montero, J. M. C., Acha, D. M. H., Castillo, F. F. L., Huancaya, A. P. M., y Vásquez Tomás, M. R. V. (2020). Habilidades prelectoras en niños de educación inicial. *Revista EDUSER*, 7(2), 136-145.
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/download/305/287/301>

Morelato, G., Korzeniowski, C., Greco, C., e Ison, M. (2019). Resiliencia Infantil: Intervención para promover recursos en contextos vulnerables. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(2), 205-223.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v38n2/1659-2913-rcp-38-02-205.pdf>

Muscará, F. (2010). Sobre el Principio de Igualdad de Posibilidades ante la Educación. *Revista Científica Internacional em EAD*. 105-120.
https://faculdade.signorelli.edu.br/media/signorelli/faculdade/docs/revista_signorelli_1.pdf#page=105

- Muscará, F. (2013). Problemas y desafíos de las políticas educativas en América Latina. Una mirada desde Argentina. *New Approaches in Educational Research*, 2(2), 115-122. <https://naerjournal.ua.es/article/download/v2n2-8/83>
- Nagy, W. E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary- comprehension connection. En: R. Wagner, A. Muse, and K. Tannenbaum (Eds.). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (53-77). New York: Guilford Press.
- Narbona, J., y Chevie-Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Masson.
- 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://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19404158.2019.1609272?needAccess=true>
- 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* (NIH Pub. No. 00-4769).
- Niklas, F., y Schneider, W. (2013). Entorno de alfabetización en el hogar y el inicio de la lectura y la ortografía. *Psicología educativa contemporánea*, 38 (1), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Niklas, F., y Schneider, W. (2017). Entorno de aprendizaje en el hogar y desarrollo de las competencias del niño desde el jardín de infancia hasta el final de la escuela primaria. *Psicología de la educación contemporánea*, 49, 263-274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>
- Niklas, F., y Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter (The interrelation of Home Literacy Environment and different measures of performance at preschool age). *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(2), 148-164.

[http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PID=PPN513648674_0030|L
OG_0028](http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PID=PPN513648674_0030|L
OG_0028)

- Noble K. G., Farah M. J., y McCandliss B. D. (2006), Socioeconomic background modulates cognition–achievement relationships in Reading. *Cognitive Development*, 21(3), 349–368. https://www.researchgate.net/profile/Kimberly-Noble/publication/26856492_Socioeconomic_background_modulates_cognition-achievement_relationships_in_reading/links/5aa8847aa6fdcc1b59c641a7/Socioeconomic-background-modulates-cognition-achievement-relationships-in-reading.pdf
- Noble K. G., McCandliss B. D. y Farah M. J. (2007), Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science* 10 (4), 464–480. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00600.x>
- Núñez Delgado, M. P., y Santamarina Sancho, 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. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4888939.pdf>
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2015). *Informe de Resultados: Factores Asociados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Resumen Ejecutivo*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*.
- Ozernov-Palchik, O., y Gaab, N. (2016). Tackling the ‘dyslexia paradox’: Reading brain and behaviour for early markers of developmental dyslexia. *Wires: Cognitive Science*, 7(2), 156-176. <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/wcs.1383#accessDenialLayout>
- Pallás, J. M. A., y Villa, J. J. (2013). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Elsevier.
- Peña C., J. (1994). *Manual de Logopedia*. Masson.

- Peña C., J. (2013). *Manual de Logopedia*. Masson.
- Pérez López, César (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos. Aplicaciones con SPSS*. Pearson Educación.
- Pérez Pedraza, P., y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría de atención temprana*, 8(32), 111-125.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3144395&orden=0&info=link>
- Pezoa, J. P., y 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://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/2407>
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M., y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familia de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e avaliação Psicológica*, 1(21), 61-88.
<https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645448005.pdf>
- Piaget, J. (1951). 6. *Principal Factors Determining Intellectual Evolution from Childhood to Adult Life* (p. 154-175). Columbia University Press.
- Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras*. Paidós.
- Plana, M. D., y Fumagalli, J. C. (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://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/28701/CONICET_Digital_Nro.d2681c80-4a4c-43ce-b899-4286d910faf0_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- 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://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/27972/CONICET_Digital_Nro.9e9fa95f-30a0-435b-a9ee-8055fb71a718_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Porta, M. E., e Ison M. S. (2011). Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. *Revista Iberoamericana de educación*, (55), 243-260.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a11.pdf>
- Porta, M. E., y 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.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6002/1/deteccion-oportuna-ninos-riesgo.pdf>
- 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.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/158124/CONICET_Digital_Nro.e346550a-eb9d-4c0a-8bf4-1eef55f8b9e5_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- 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. *Signos*, 54(106), 409-427. <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v54n106/0718-0934-signos-54-106-409.pdf>
- Porta, M. E., y Ramirez, G. (2020). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter–sound knowledge among Spanish-speaking kindergarteners. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(1), 65-79.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/108572>
- Porta, M. E.; Difabio, H.; Canales, Y., y Orellana P. (2018). *Habilidades lingüísticas precursoras de la lecto-escritura en escolares de nivel inicial en zonas urbano-marginales*. XIII Congreso Argentino de SONEPSA.
- Porta, M. E. (2008). *Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

- Protopapas, A., Simos, P., Sideridis, G., y Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33, 217-240. https://www.researchgate.net/profile/Athanassios-Protopapas/publication/232988858_The_Components_of_the_Simple_View_of_Reading_A_Confirmatory_Factor_Analysis/links/5afc37ffa6fdccacab1a0cfb/The-Components-of-the-Simple-View-of-Reading-A-Confirmatory-Factor-Analysis.pdf
- Provincial Diseño Curricular. (2015). *Educación Inicial*. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., 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., y 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), 83-94. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776010.pdf>
- Ramirez, G., Walton, P., y Roberts, W. (2013). Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 54–64. <https://doi.org/10.1177/00222194135099>
- Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 125-142. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (22). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3267582&orden=264562&info=link>

- Ripoll S., J. C.; Aguado A., G. y Castilla E., A.P. (2014). The simple view of reading in elementary school: A systematic review. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(1), 17-31. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-the-simple-view-reading-in-S0214460313000557>
- Romero Bermúdez, E. y Lozano M., A. I. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*, (16), 8-12. <https://www.redalyc.org/pdf/304/30418644002.pdf>
- Romero Contreras.; Arias, M. y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en educación*, 7(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770305.pdf>
- Rosemberg, C. R., 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://www.redalyc.org/pdf/773/77346456015.pdf>
- 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, 1-28. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5158/pr.5158.pdf
- 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://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n1/psicologia_evolutiva1.pdf
- Rugiero, J. P., 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://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>

- Sall, J., Lehman, A., y Creighton, L. (2001). Fitting Linear Models. En: J. Sall, A. Lehman and L. Creighton (Eds.), *JMP Start Statistics. A Guide to Statistics and Data Analysis Using JMP and JMP IN Software* (pp. 303- 342). Duxbury.
- Sastre-Gómez, L. V., Celis-Leal, N. M., Torre, J. D. R., 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. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v20n2/0123-1294-eded-20-02-00175.pdf>
- Scarborough, H. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice*. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Schady, N. (2012). *El desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe: acceso, resultados y evidencia longitudinal de Ecuador. Educación para la transformación*. BID.
- Schady, N., Behrman, J., Araujo, M., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., y Vakis, R. (2015). Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries. *Journal of Human Resources*, 50(2), 446–463. <http://jhr.uwpress.org/content/50/2/446.full.pdf+html>
- 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*, 88, 53-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2684202.pdf>
- Sénéchal, M., Lefevre J., Thomas, E., y Delay, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116. https://www.researchgate.net/profile/Monique-Senechal/publication/250055341_Differential_Effects_of_Home_Literacy_Experiences_on_the_Development_of_Oral_and_Written_Language/links/543d86d50cf2d6934ebcf6d6/Differential-Effects-of-Home-Literacy-Experiences-on-the-Development-of-Oral-and-Written-Language.pdf
- Sénéchal, M., y LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel Psicología.
- Skebo, C., Lewis, B., Freebairn, L., Tag, J., Ciesla, A., y Stein, C. (2013). Reading skills of students with speech sound disorders at three stages of literacy development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(4), 360-373. [https://doi.org/10.101044/0161-1461\(2013/12/0015\)](https://doi.org/10.101044/0161-1461(2013/12/0015))
- Smulski, M., Hidalgo, C., y Lipina, S. J. (2015). Representaciones de la pobreza y la desigualdad infantil en la ciencia del desarrollo en Argentina. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 30, 60-77. <https://papelesdetrabajo.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/150/140>
- Snow, C., Burns, S., y Griffin P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in young children*. National Academy Press.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. (8va. Edición). Editorial Graó.
- Stanovich, K.E. (1986) Matthew effects in reading: Some implications of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406. https://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich_1986_.pdf
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérida, S., y Lissi, M. R. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psykhé*, 19(1), 75-87. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v19n1/art06.pdf>
- Suárez M. A., Moreno M., J. M., y Godoy M., M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe* (1), 1-18. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/5/3>
- Tabullo, A. J., y Gago G., L. G. (2021). Early vocabulary size in Argentinean toddlers: associations with home literacy and screen media exposure. *Journal of Children and Media*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1982742>
- Tapia M., M. (2016). *¿Es “simple” la concepción simple de la lectura? Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Alicante. ACIPE. Asociación Científica de Psicología y Educación.

- Tapia M., M. (2019). *Un modelo de lectura útil y simple: Simple View of Reading. De la evidencia al aula.* <https://delevidenciaalaula.wordpress.com/2019/01/19/simple-view-of-reading/>
- Tedesco, J. C. (1991). *Conceptos de sociología de la educación.* CEAL.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition.* Harvard
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675-691. <http://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Tomblin, B. (2010). La lectoescritura como el resultado del desarrollo del lenguaje y su impacto sobre el desarrollo psicosocial y emocional de los niños. *Desarrollo del lenguaje y de la lectoescritura.* Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning disabilities research & practice*, 15(1), 55-64. https://doi.org/10.1207/SLDRP1501_6
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7–26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- Treiman, R., y Zukowski, A. (1991). Niveles de conciencia fonológica. En S. A. Brady & D.P. Shankweiler (Eds.), *Procesos fonológicos en la alfabetización: un tributo a Isabelle Y. Liberman* (págs. 67–83). Lawrence Erlbaum Associates.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for LA.* UNESCO
- United Nations International Children's Emergency Fund (2007). *Propuestas para superar el fracaso escolar [Approach to overcome school failure].* UNICEF.
- Vargas, N. B. (2020). Dificultades en habilidades de alfabetización emergente en preescolares con trastorno específico del lenguaje. Revisión sistemática.

Ocnos. *Revista de estudios sobre lectura*, 19(2), 17-28.
<https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/2202>

Vega Rodríguez, Y., Torres Rodríguez, A. M., y del Campo Rivas, M. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Revista Signos*, 50(95), 453-471.
<https://www.redalyc.org/pdf/1570/157053619007.pdf>

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>

Vianna, H. (1983). *Los tests en educación*. EUNSA.

Vilà-Baños, R., Rubio-Hurtado, M. J., Berlanga-Silvente, V., y Torrado-Fonseca, M. (2014). Cómo aplicar un clúster jerárquico en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 113-127.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4990061&orden=0&info=link>

Vilaseca, R., y Del Río, M.J. (2004) Language acquisition by children with Down syndrome: A naturalistic approach to assisting language acquisition. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(2), 163–180.
<https://doi.org/10.119/0265659004ct269oa>

Vygotski, J.V. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. La Pleyade.

Wiig, E., Secord, W., 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., & 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))

Wolf, M., Muijselaar, M., Boonstra, A., y Bree, E. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific

components. *Reading and Writing*, 32(7), 1747-1767.
<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>