

Habilidades prelectoras en niños uruguayos de diferente nivel socioeconómico

Differential pre-literacy skills development in Uruguayan children from different socioeconomic backgrounds

Johanna Rivera¹, Marina Ferroni² y Karen Moreira³

¹Universidad de la República (UdelaR), Uruguay.

<https://orcid.org/0000-0001-9767-819X>. E-mail: jrivera@psico.edu.uy

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-1133-663X> E-mail: ferronimarina@gmail.com

³Universidad de la República (UdelaR), Uruguay.

<https://orcid.org/0000-0002-6496-674X> E-mail: moreirak@psico.edu.uy

Facultad de Psicología, Universidad de la República
Montevideo, Uruguay

Resumen

El objetivo del presente estudio fue comparar las habilidades prelectoras en 50 preescolares uruguayos de 5 años de edad de diferente nivel socioeconómico (NSE) y analizar el impacto de estas habilidades en el aprendizaje de la lectura. Para ello, se evaluó a los niños mediante pruebas de vocabulario receptivo, conciencia fonológica, conocimiento sobre el nombre y el sonido de las letras, y denominación rápida de objetos a fin del nivel preescolar Tiempo 1 (T1). Un año más tarde, se evaluó a un subgrupo de la muestra inicial mediante una prueba de lectura de palabras Tiempo 2 (T2). Los resultados señalaron la existencia de correlaciones significativas entre los predictores (T1) y la lectura de palabras (T2) y entre todas las variables evaluadas y el nivel socioeconómico de los niños. La comparación del desempeño intergrupar señaló la existencia de diferencias significativas en todas las habilidades evaluadas a favor del nivel socioeconómico medio. Sin embargo, el desempeño en la lectura de palabras de ambos grupos fue bajo.

Por otra parte, un análisis de regresión mostró que, para los niños de nivel socioeconómico bajo, el nivel de conciencia fonológica fue el que explicó la mayor parte de la varianza en la eficiencia lectora. El nivel de lectura de los niños de nivel socioeconómico medio fue mayormente explicado por el conocimiento del nombre de las letras. Los resultados ponen en evidencia la importancia de atender a las diferencias que se generan temprano en el desarrollo de habilidades lingüísticas fundamentales para aprender a leer.

Palabras clave: habilidades prelectoras, NSE, desigualdad, lectura, niños hispanohablantes

Abstract

Learning to read transforms lives. Reading contributes to knowledge acquisition, cultural engagement, and success in the school. The unequal distribution of literacy skills in a society is associated with economic and social inequalities as a result, children with a poor foundation in literacy before entering formal schooling are more likely to struggle academically and to drop out of school. For

these reasons, there has been an intense scientific interest for decades in understanding how children learn to read. It is well established that in the early stages of reading development, phonological awareness, letter name-sounds knowledge, and the naming speed are three independent longitudinal predictors of children's later word-reading skills in alphabetic-writing systems. Phonological awareness constitutes the ability to recognize and manipulate the sounds of their own language, meanwhile letter knowledge promotes the discovery of systematic relationships between writing and oral language. As early readers develop some level of phonological awareness and some level of letter knowledge, they can recognize written words through phonological recoding processes, in which graphemes are recoded as phonemes and assembled to pronounce words. In addition, rapid naming expresses the speed at which phonological information is accessed from a graphic label. Phonological processing and letter knowledge are powerfully affected by the experience, stimulation, and support that children receive before beginning formal education. Most children acquire these abilities relatively effortlessly during early childhood. However, there is a significant number of children in Latin America who experience difficulties in their pre-literacy skills development. This study examined the cognitive profiles of a total of 50 Uruguayan preschoolers from different socioeconomic backgrounds from two public schools in Montevideo, Uruguay. Twenty-six children from low-income households were compared to peers from middle-income. At the end of the pre-schooling period (time 1) receptive vocabulary, phonological awareness, letter name-sounds knowledge, and object naming speed tests were administered to children. One year later (time 2), word-reading of a subgroup of children was measured. Significant correlations were observed between all predictors at time 1; between predictors at time 1 and word reading at time 2; and between all measured abilities and socioeconomic status.

Comparative analysis between children of different socioeconomic status showed that children growing up in poverty contexts performed more poorly than their peers from middle-income families in all the tests. Nonetheless, both groups performed poorly in word reading. Descriptive statistics indicated that, out of a total of 26 words, low SES children correctly read a total of 7 words per minute, and medium SES children a total of 14 words. Finally, regression analyses indicated that phonological awareness contributed 30 % variance in predicting the total score achieved in a reading-word test in children of low-income families, meanwhile letter name knowledge contributed 74 % variance in predicting the total score achieved in a reading-word test in their peers from middle-income families. In general terms, results of pre-reading skills and reading performance seem to indicate that children of different socioeconomic status use different word recognition strategies according to their level of letter-knowledge of and phonological processing. Discussion considers international literature pointing out that children who enter elementary school with limited reading-related skills are unlikely to be able to keep pace with their peers. These findings warn about the importance to elaborate systematic and high-quality educational proposals to try to reduce the gap in reading development for children from low-income families. Developing literacy and language skills before formal schooling sets a child up for success in school and life. Results also suggest the importance of analyzing the variables that affect reading development in populations that are not the majority described.

Keywords: Pre-reading skills, early literacy, reading success, socioeconomic status

Introducción

Aprender a leer permite adquirir un gran cúmulo de conocimiento sobre el mundo y las culturas que lo habitan y forma parte del desarrollo cognitivo, social y cultural de los

seres humanos. Asimismo, el aprendizaje de la lectura constituye uno de los hitos más importantes de la educación de un niño (World Literacy Foundation, 2015). Los estudios que analizaron el desarrollo lector han asociado sistemáticamente la adquisición de la lectura a habilidades de conciencia fonológica, al conocimiento de las letras y a la velocidad de denominación (Caravolas et al., 2012; Castles et al., 2018; Defior, 2021; Gutiérrez, 2018; Morais, 2018; Torppa, 2007). Estas habilidades son consideradas precursores tempranos de la lectura de palabras en diferentes lenguas que cuentan con un sistema de representación alfabético.

En primer lugar, la conciencia fonológica constituye la habilidad de los sujetos de reconocer y manipular los sonidos de su propia lengua (Alegría, 2010; Defior, 2021; Ferreres y Abusamra, 2019; Melby-Lervåg et al., 2012; Morais, 2018; Suárez-Coalla et al., 2013). Los procesos fonológicos se distribuyen en un continuo de habilidades que incluye desde la sensibilidad para reconocer semejanzas entre las palabras hasta el reconocimiento o manipulación de los fonemas que componen las palabras orales (Anthony et al., 2011; Lonigan et al., 2009). Un número importante de estudios ha señalado que niveles rudimentarios de conciencia fonológica constituyen un predictor del aprendizaje de la lectura, mientras que niveles más profundos (conciencia fonémica) se desarrollan en simultáneo al desarrollo de dicha habilidad (Alegría, 2006; Borzone y Signorini, 2002; Cuadro, 2010; Defior y Serrano, 2011; Nohales y Giménez, 2014).

De manera conjunta a las habilidades fonológicas, el conocimiento de las letras incide en el proceso de aprendizaje de la lectura (Bravo-Valdivieso et al., 2006; Diuk y Ferroni, 2011; Ferroni y Diuk, 2013). Se sostiene que el desarrollo de la conciencia fonémica permite relacionar los sonidos de la lengua oral con los signos ortográficos, asociación que, a su vez, promueve el avance de los niños hacia una estrategia alfabética de lectura (Muter et al., 2004).

Las investigaciones que distinguen entre el conocimiento del nombre o del sonido de las letras y su relación con el desarrollo lector (Diuk y Ferroni, 2014; Ellefson et al., 2009; Ferroni y Diuk, 2010; Landerl y Wimmer, 2008) señalan que el mayor dominio de uno u otro tipo de conocimiento por parte de los niños dependería de las situaciones de enseñanza de las que son partícipes (Ellefson et al., 2009; Ferroni y Diuk, 2010; Diuk et al., 2019). De este modo, los niños se apoyarían en la etiqueta fonológica de la letra que aprendieron en primer lugar (nombre o sonido), para inferir la segunda etiqueta de la letra (sonido o nombre) (Ellefson et al., 2009). En Argentina, dos estudios llevados a cabo con niños de escuela primaria de nivel socioeconómico (NSE) medio mostraron que la mayor parte de los escolares conocía más el nombre de las letras que su sonido, lo que permitiría inferir que la etiqueta fonológica que se enseña en las instituciones educativas es el nombre de las letras (Diuk et al., 2019; Ferroni y Diuk, 2010).

Por último, la denominación rápida expresaría la capacidad de los sujetos para recuperar de manera automática y sin reflexión explícita la fonología de distintos símbolos gráficos (Caravolas et al., 2012; Citoler y Serrano, 2011; Defior, 2014), mientras que el conocimiento sobre el vocabulario, al igual que el conocimiento sobre las letras, constituiría un aprendizaje de asociación de pares en el cual se debe asociar una etiqueta fonológica a un objeto (en este caso, a una letra) (Treiman et al., 2006).

A medida que los lectores iniciales desarrollan cierto nivel de conciencia fonológica y cierto nivel de conocimiento de las correspondencias, logran reconocer palabras a través del proceso de recodificación fonológica en el cual los grafemas son recodificados como fonemas y ensamblados para pronunciar la palabra escrita (Aro y Lyytinen, 2016; Ferroni et al., 2019).

A la fecha, numerosos estudios han mostrado el valor predictivo de las habili-

dades relacionadas a la conciencia fonológica y al conocimiento de las letras para la lectura en español, una lengua de ortografía transparente, pero se cuenta con menos estudios que observen estas habilidades antes del ingreso a la escuela y su influencia en el aprendizaje de la lectura en niños que provienen de distintos NSE (Balbi et al., 2019; Cuadro y Berná, 2015; Cuadro et al., 2009; Cuadro y Berná, 2015; Escobar y Meneses, 2018; Suárez-Coalla et al., 2013).

Predictores de la lectura en niños de distinto nivel socioeconómico

Diversos estudios han señalado que los niños provenientes de familias de clase media tienen acceso a propuestas educativas de mayor calidad que sus pares provenientes de contextos más vulnerables (Dickinson, 2011; Diuk et al., 2017; Diuk et al., 2019; Ferroni et al., 2019). La calidad de las propuestas educativas a las que tienen acceso un gran número de niños que crecen en contextos vulnerables suelen ser menos estimulantes en relación con el proceso de alfabetización, razón por la cual, los niños de NSE bajo presentarían una vulnerabilidad de origen ambiental para el desarrollo lector (Diuk et al., 2017; Ferroni et al., 2018). La baja exposición a propuestas educativas de calidad incidiría en la trayectoria escolar posterior de estos niños y acentuaría las brechas educativas entre escolares de situación más vulnerable (UNESCO, 2020).

En esta línea, en las últimas décadas, se han comenzado a desarrollar estudios que comparan el desarrollo de habilidades lectoras en niños latinoamericanos de diferentes NSE.

En Chile, por ejemplo, Escobar y Meneses (2018) llevaron adelante un estudio longitudinal para evaluar el poder predictivo del conocimiento de letras, el procesamiento fonológico y la velocidad de denominación en la lectura de palabras a fin del primer año de escuela. Un grupo de 101 niños provenientes de NSE diferentes (medio y alto) fueron evaluados al inicio del año escolar y en

el último trimestre del mismo año. Los resultados mostraron que mientras las habilidades de procesamiento fonológico y la velocidad de denominación fueron los mejores predictores de la lectura en el grupo de niños de NSE alto, solo el conocimiento de letras predijo la decodificación y lectura de palabras, que sugirieron habilidades lectoras incipientes (Escobar y Meneses, 2018).

En Argentina, Diuk et al. (2019) compararon los perfiles lectores de niños de bajo NSE con dificultades de lectura con niños de su misma edad cronológica y con niños de similar desempeño lector. Los niños fueron evaluados mediante pruebas de lectura, escritura, memoria verbal, sensibilidad fonológica, denominación rápida, conocimiento de las letras y medidas de vocabulario. Los resultados señalaron que el grupo de niños con dificultades obtuvo puntuaciones significativamente menores en tareas de segmentación de fonemas y en conocimiento del sonido de las letras. Los autores concluyeron que, dado que la enseñanza de los sonidos de las letras no está incluida en los contenidos obligatorios de la enseñanza primaria, es posible que las dificultades lectoras fueran originadas por variables ambientales que interactúan con otros factores de riesgo en la configuración de las dificultades de lectura en contextos de pobreza (Diuk et al., 2019).

En Uruguay, diferentes estudios realizados con niños de NSE bajo observaron que ellos tenían dificultades para realizar tareas de segmentación fonémica en primer año de escuela (Cuadro et al., 2009) e importantes correlaciones entre variables de conciencia fonémica, conocimiento de letras y velocidad de denominación (Cuadro y Berná, 2015).

Por último, Balbi et al. (2019) evaluaron a un total de 104 escolares uruguayos de NSE bajo, en tareas de vocabulario expresivo, conciencia fonológica y conocimiento de correspondencias al inicio del primer y segundo año de escuela primaria con el objetivo de analizar el poder predictivo de estas habilidades sobre la competencia lectora

inicial. Los resultados mostraron que, si bien las tres habilidades evaluadas contribuyeron a explicar diferencias individuales en la lectura al inicio de primer año de escuela, el conocimiento de las correspondencias entre fonemas y grafemas tuvo la mayor contribución independiente para explicar la varianza de la competencia lectora en ese momento (Balbi et al., 2019).

Sin embargo, la mayoría de los estudios precedentes han sido desarrollados a partir de una lógica intragrupal con niños de NSE vulnerable o bien al comparar niños de NSE medio y alto. Dado que se sugiere la existencia de altos niveles de variabilidad intergrupal en el desempeño en la lectura de los niños de NSE bajo (Gentaz et al., 2015), resulta de sumo interés comparar el impacto de diferentes predictores en el desarrollo lector en niños de distinto NSE. Es por ello que en el presente estudio se analiza en forma comparativa las habilidades prelectoras y su impacto en el aprendizaje de la lectura en un grupo de 50 preescolares uruguayos de 5 años de edad, provenientes de diferentes NSE (bajo y medio).

Método

Diseño

Se realizó un estudio descriptivo-comparativo de carácter longitudinal, con dos objetivos: (1) comparar el desarrollo de las habilidades prelectoras en un grupo de preescolares montevideanos provenientes de diferentes NSE; y (2) analizar el poder predictivo de cada una de las habilidades evaluadas en la lectura de palabras, al finalizar primer año de primaria.

Participantes

La muestra inicial estuvo compuesta por un grupo de preescolares uruguayos ($N = 50$) de

diferente NSE (bajo y medio), con un rango de edad de 59 a 81 meses ($M = 71.80$; $D.T = 4.31$). Se controló que los sujetos no difirieran en edad en meses ($p = .136$) ni en género ($p = .726$). Veintiséis preescolares (16 niñas y 10 niños) asistían al Nivel 5 años de educación inicial en una escuela pública de Montevideo categorizada por el sistema educativo uruguayo quintil 1 (NSE bajo), mientras que los 24 preescolares restantes (10 niñas y 14 niños) cursaban el mismo nivel educativo en una escuela de quintil 5 (NSE medio)¹. Se consideró el quintil de la escuela a la que asistían los niños, para indicar el NSE de procedencia de los sujetos.

En el Tiempo 2 (T2), se analizaron los datos de una submuestra ($n = 29$), debido a que 21 de los participantes del Tiempo 1 (T1) fueron promovidos a otra escuela en el T2 y no pudieron ser localizados.

En el caso de los niños de NSE bajo, se evaluó a la totalidad de sujetos que fueron promovidos a primer año en la misma institución educativa quintil 1, ($n = 15$), y en el caso de los niños de NSE medio se evaluó a la totalidad de los niños ($n = 14$) que fueron promovidos a primer año en la escuela quintil 5 asignada por zona de residencia.

La lengua materna de los niños era el español. Al momento de este estudio, ningún sujeto estaba diagnosticado con trastornos del neurodesarrollo, ni dificultades visuales o auditivas que afectaran su desempeño en las pruebas.

Este estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la facultad de Psicología de la Universidad de la República, se ajustó al Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo sobre Investigación con Seres Humanos y se amparó en los procedimientos legales para la protección de la identidad de los participantes. Se contó, además, con el consentimiento informado de los padres o tutores y con el asentimiento por parte de los niños y las niñas para participar en este estudio. Este estudio se

¹El sistema educativo uruguayo divide a las escuelas públicas en 5 grupos: el quintil 1 agrupa al 20 % de las escuelas de contexto más vulnerable y el quintil 5 al 20 % de las de contexto menos vulnerable (www.anep.edu.uy).

llevó a cabo con la autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y con la colaboración y consentimiento por parte de la dirección y equipo docente de las escuelas.

Procedimiento

Todas las evaluaciones estuvieron a cargo de una docente y dos estudiantes de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Se llevaron a cabo en el ambiente habitual de los niños, en espacios que procuraban resguardar la privacidad y el ruido ambiental de la escuela. Los niños provenientes de NSE bajo fueron evaluados en el año 2018 (T1) y en el año 2019 (T2), mientras que sus pares de NSE medio fueron evaluados en el año 2019 (T1) y en el año 2020 (T2).

Instrumentos

Al finalizar Nivel 5 años de educación inicial, T1, se administraron, en sesiones individuales, una batería de pruebas que se describe a continuación:

1. Test de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT; Dunn y Dunn, 2006). Corresponde a una prueba clásica de vocabulario receptivo que evalúa la comprensión verbal. La prueba consta de 192 láminas, que contienen cuatro dibujos cada una y en las que el sujeto debe indicar cuál de las imágenes se corresponde con el significado de la palabra que se le presenta oralmente.
2. Prueba de segmentación lingüística (PSL; Jiménez y Ortiz, 2008). Se trata de una prueba estandarizada para evaluar el Nivel de Conciencia Fonológica (NCF), durante el período de educación inicial. Está compuesto por una serie de tareas fonológicas y, aunque incluye tareas de segmentación léxica, predominan tareas de evaluación de la conciencia silábica.
3. Prueba de denominación rápida de objetos. Se basa en la prueba tradicional

denominación rápida automatizada (RAN por su sigla en inglés) de Denckla y Rudell (1976). Dada la edad de los sujetos, se presentó una matriz de cinco objetos (silla, luna, pato, queso, foca) repetidos. El niño tiene que nombrar, lo más rápido posible y de izquierda a derecha, cada uno de los objetos presentes en la matriz y se registra el tiempo que tarda el niño en nombrar todos los objetos.

4. Prueba de conocimiento del nombre y del sonido de las letras (adaptado por Ferroni y Diuk, 2010). Se presenta de manera aleatoria cada una de las 27 letras (más dos dígrafos “ch” y “ll”) del alfabeto en imprenta mayúscula, en formato Arial tamaño 150 y se le pide al niño que pronuncie su nombre y su sonido.

Un año más tarde, al finalizar el primer año de escuela, en el T2 se obtuvieron datos de lectura de una submuestra de 29 escolares (15 NSE bajo, 14 NSE medio). Esta prueba (adaptación de la prueba utilizada por Serrano, 2005) se compone de un total de 26 ítems (14 palabras bisilábicas y 12 trisilábicas) entre los que se encuentran palabras con estructura silábica simple, palabras con grupo consonántico y palabras con estructuras complejas, listadas en orden de dificultad creciente. El alfa de Cronbach de la prueba de lectura fue de .96.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para comprobar la forma de la distribución, a través de la prueba Shapiro Wilk, y se constató que la mayoría de las variables del estudio no tenían distribución normal. Por lo tanto, se buscaron diferencias entre los grupos a partir de pruebas no paramétricas y se utilizaron los rangos promedio para el análisis comparativo entre los grupos (Bologna, 2012).

Todas las comparaciones se realizaron con la prueba *U* de Mann Whitney. Como medida de tamaño del efecto se calculó la *r* de Rosenthal. Como medida de tendencia central se

reportó la mediana, dado que no se ve afectada por la presencia de valores extremos y se reportaron los percentiles 25 y 75 (Schaughnessy et al., 2007).

Para conocer el grado de asociación entre cada una de las variables se realizó un análisis de correlación Rho Spearman. Por último, para conocer la incidencia de las distintas habilidades evaluadas en el T1 en el desempeño de la lectura en el T2 se realizó un análisis de regresión por pasos sucesivos.

Resultados

En el T1 se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en todas las pruebas administradas a favor de los niños de NSE medio: vocabulario receptivo (VR; $r = .54$; $p < .001$); conocimiento del nombre de las letras (CNL; $r = .75$; $p < .001$); conocimiento del sonido de las letras (CSL; $r = .62$; $p < .001$); denominación rápida

de objetos (RAN objetos; $r = .35$; $p = .012$). Asimismo, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el puntaje total de la prueba de segmentación lingüística que mide el nivel de conciencia fonológica (NCF; $r = .75$; $p < .001$).

En el T2, un año más tarde, se administró una prueba de lectura palabras (adaptación de la prueba utilizada por Serrano, 2005) y se calculó una medida de eficiencia lectora, mediante el análisis de la cantidad de palabras leídas correctamente por minuto. En esta fase se obtuvieron datos de 29 participantes (15 NSE bajo y 14 NSE medio). La diferencia en eficiencia lectora fue estadísticamente significativa entre los grupos ($r = .47$; $p = .10$).

En la Tabla 1 se presentan las medianas y los percentiles obtenidos por cada uno de los grupos en las tareas administradas, así como los estadísticos inferenciales que evidencian las diferencias en el desempeño de los grupos en el T1 y T2.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de todas las variables evaluadas

	Nivel socioeconómico						Estadísticos inferenciales			
	Bajo			Medio			U	Z	p	r
Tiempo 1 (n = 50)	Mdn	Perc 25	Perc 75	Mdn	Perc 25	Perc 75				
VR	80	75	85	102	85	112	112.00	-3.88	<.001	.54
NCF	15	4	24	75	41	84	52.00	-5.05	<.001	.71
CNL	5	0	7	21	17	28	40.50	-5.31	<.001	.75
CSL	2	0	10	26	17	50	88.50	-4.39	<.001	.62
RAN	49	43	68	38	32	52	183.00	-2.50	.012	.35
Tiempo 2 (n = 29)										
EL	8	1	10	16	8	20	47.00	-2.53	.010	.47

Nota: VR: Vocabulario receptivo; NCF: Nivel conciencia fonológica; CNL: Conocimiento nombre de letras; CSL: Conocimiento sonido de letras; RAN objetos; EL: Eficiencia lectora

Para conocer al grado de asociación entre cada una de las variables estudiadas se realizó

un análisis de correlación Rho de Spearman. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

Correlaciones Rho de Spearman entre la medida de eficiencia lectora (T2) y las demás habilidades evaluadas (T1) en la muestra total

	1	2	3	4	5	6
1. EL	1	.372*	.716**	.633**	.647**	-.540**
2. NSE		1	.693**	.722**	.520**	-.417*
3. NCF			1	.835**	.715**	-.717**
4. CNL				1	.855**	-.638**
5. CSL					1	-.646**
6. RAN						1

Nota: EF: Eficiencia Lectora; NSE: Nivel Socioeconómico; NC: Nivel Conciencia Fonológica; CNL: Conocimiento Nombre Letras; CSL: Conocimiento Sonido Letras; RAN objetos; VR: Vocabulario Receptivo. * La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral). ** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

El análisis de las correlaciones señaló la existencia de correlaciones positivas y moderadas entre el nivel de eficiencia lectora y el NSE de los sujetos, además de una asociación positiva y alta entre la eficiencia lectora y el nivel de conciencia fonológica, el conocimiento del nombre y del sonido de las letras y el nivel de vocabulario. Por otra parte, se detectaron correlaciones negativas y altas entre la eficiencia lectora y la denominación rápida.

Para evaluar el poder predictivo del conocimiento del nombre de las letras (CNL),

del sonido de las letras (CSL) y del nivel de conciencia fonológica (NCF; T1) sobre la eficiencia lectora (EL), en el T2 se realizaron regresiones por pasos sucesivos con la medida de eficiencia lectora como variable dependiente y las tres medidas seleccionadas como variables independientes. Dado el tamaño muestral (n = 29), solo se incluyeron en el modelo aquellas variables que mostraron un nivel de asociación alta con la variable dependiente. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3.

Regresión múltiple para la variable eficiencia lectora en la submuestra

Paso y precursor	NSE medio					NSE bajo					
	R2	ΔR2	β	95 % IC de β	p	Paso y precursor	R2	ΔR2	β	95 % IC de β	p
Paso 1						Paso 1					
CNL	.30	.24	.86	59.42, 25.68	.001	NCF	.74	.72	0.55	9.21, 2.81	.041
Total R2	.30						.74				

a. Variable dependiente: EL b. Predictores: (Constante), NCF c. Predictores: (Constante), CNL Nota: EL: Eficiencia Lectora; NCF: Nivel de Conciencia Fonológica; CNL: Conocimiento Nombre de Letras

La Tabla 3 muestra que el modelo para el grupo de NSE bajo fue significativo $F(1, 13) = 37,38, p < .001$. Para este grupo el NCF explicó un 74 % de la varianza del puntaje obtenido en EL en el T2. El coeficiente Beta tipificado (β) tuvo una relación positiva con la variable NSE (.861).

El modelo para NSE medio también resultó significativo $F(1, 12) = 5,25, p .041$. En este grupo el CNL explicó un 30 % de la varianza del puntaje obtenido en EL en el T2. El coeficiente Beta tipificado (β), tuvo una relación positiva con la variable NSE (.552).

Discusión

En el presente estudio se analizó, en forma comparativa, el desarrollo de las habilidades prelectoras en un grupo de 50 preescolares montevidéanos de 5 años provenientes de diferentes NSE (Tiempo 1). Asimismo, se analizó el carácter predictivo de cada una de las habilidades evaluadas en la lectura de palabras al finalizar el primer año de escuela en una submuestra de 29 sujetos (Tiempo 2)

Para ello, en el Tiempo 1 se evaluó a la totalidad de los niños mediante pruebas de vocabulario receptivo, conciencia fonológica, conocimiento sobre el nombre y el sonido de las letras y denominación rápida de objetos. Un año más tarde, en el Tiempo 2, se evaluó a un subgrupo de la muestra inicial mediante una prueba de lectura de palabras.

En primer lugar, consistentes con los resultados que han mostrado estudios previos en distintas lenguas (Castles et al., 2018; Diuk et al., 2019; Gutiérrez, 2018; Morais, 2018), los resultados del presente estudio señalaron la existencia de correlaciones significativas entre los predictores (T1) y la lectura de palabras (T2). Vale aclarar, sin embargo, que el desempeño en la lectura de palabras de ambos grupos fue descendido. En efecto, los estadísticos descriptivos señalaron que, de un total de 26 palabras, los niños de NSE bajo leyeron correctamente un total de siete palabras por minuto y los niños de NSE medio un total de 14 palabras.

Por otra parte, el análisis de datos señaló la existencia de correlaciones significativas entre todas las variables del estudio y el NSE de los niños de la muestra. La asociación entre el nivel de habilidades prelectoras y el NSE podría relacionarse también con los análisis comparativos entre el desempeño de niños de distinto NSE del estudio, que señalaron la existencia de diferencias significativas en todas las habilidades prelectoras evaluadas.

En este sentido, las investigaciones que comparan el desempeño en habilidades relacionadas al desarrollo lector de diferentes sectores socioeconómicos han señalado que los niños que crecen en entornos menos favorecidos tienen menos acceso a oportunidades educativas (Dickinson, 2011; Diuk et al., 2019; Ferroni et al., 2019) y, por lo tanto, suelen presentar un menor nivel de desarrollo de las habilidades de lectura que los niños de otros sectores sociales (Balbi et al., 2019; Diuk et al., 2019; Ferroni et al., 2018; Gentaz et al., 2015). En el presente estudio, el cálculo del tamaño del efecto entre las habilidades evaluadas mostró que las diferencias más importantes entre grupos se establecieron específicamente en la medida de conciencia fonológica y del nombre de las letras.

Con el fin de analizar el efecto que tuvo cada habilidad evaluada en el aprendizaje lector de los niños, se realizó un análisis de regresión lineal con la medida de lectura tomada en el T2 como variable dependiente y como variables independientes tres de las habilidades evaluadas en el T1: conciencia fonológica, conocimiento del nombre y del sonido de las letras. En contraposición a otros estudios en los que se encontró que la medida de conocimiento de las correspondencias fue la que explicó en mayor medida el desempeño lector (Balbi et al., 2019; Escobar y Meneses, 2018), los resultados del presente estudio mostraron que, para los niños de NSE bajo, el nivel de conciencia fonológica fue el que explicó la mayor parte de la varianza en la eficiencia lectora. La asociación entre habilidades de conciencia fonológica y el desarrollo lector ha

sido ampliamente documentada (Caravolas et al., 2012; Castles et al., 2018; Defior, 2021; Gutiérrez, 2018; Morais, 2018; Torppa, 2007).

Por otra parte, para los niños de NSE medio, el conocimiento de las letras fue el que mejor predijo la lectura de palabras del T2, aun cuando en el T1 conocían más sonidos que nombres de letras. El hecho de que el conocimiento del nombre de las letras haya sido el mayor predictor de la lectura en los niños de NSE medio, podría considerarse un indicador de mayor exposición a experiencias escolares de instrucción lectora y a la enseñanza explícita del nombre de las letras más que del sonido. En efecto, otros estudios realizados en la región señalaron que las estrategias de enseñanza de la lectura en las instituciones educativas se relacionan con la enseñanza del nombre de las letras (Ferroni y Diuk, 2010; Diuk et al., 2019). En este sentido, se podría inferir que los niños se apoyan en el conocimiento que tienen de la primera etiqueta fonológica, en este caso en el nombre, para acceder al conocimiento del sonido de la letra (Treiman et al., 2006).

El bajo desempeño en la lectura de palabras en los niños de NSE bajo posiblemente pueda ser explicado por los rudimentarios niveles de conciencia fonológica y el incipiente conocimiento de las letras observados en el T1, sumado al hecho de que en primer año de escuela pueden haber tenido menos contacto con el código escrito y con la enseñanza de las reglas de conversión grafema-fonema. Esta situación puede deberse tanto por el alto porcentaje de inasistencias que suele observarse en los centros educativos al que asisten los niños que pertenecen a hogares con menores ingresos (ANEP 2016; Llambí et al., 2014; Rivero, 2018) o por haber participado de experiencias educativas inadecuadas, y no por causas vinculadas a un déficit cognitivo de los niños (Diuk et al., 2017; Diuk et al., 2019; Ferroni et al., 2018; Ferroni et al., 2019).

En su conjunto, estos resultados sugieren que el desempeño de niños de distintos NSE en habilidades prelectoras se encuentra

mediada, en gran medida, por las experiencias educativas que les ofrecen las instituciones educativas a las que asisten (Dickinson, 2011; Ferroni et al., 2018), y son éstas las que pueden incidir en la disminución de las brechas educativas que se generan temprano, en cuanto a resultados de aprendizaje y otros indicadores educativos, como la progresión y permanencia en la escuela (UNICEF, 2020), ya que estudios han mostrado que las dificultades en lectura que presentan muchos escolares que crecen en situación de pobreza, pueden ser superadas con éxito cuando son expuestos a intervenciones apropiadas y sistemáticas (Diuk et al., 2017; Ferroni et al., 2018).

A modo de conclusión, los resultados obtenidos en el presente estudio conducen a reflexionar sobre la importancia de las intervenciones tempranas en el aula de nivel inicial, sobre todo en niños de nivel socioeconómico bajo. Esto permitiría atender las diferencias que se generan temprano en el desarrollo de habilidades lingüísticas fundamentales para aprender a leer y, de este modo, contribuir a disminuir la inequidad en los resultados académicos.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se podría considerar que el tamaño muestral, (N= 50) no permite realizar inferencias a nivel poblacional, por lo cual futuros estudios deberán analizar si los resultados se replican en una muestra mayor. Otra limitación importante, fue que el segundo momento de evaluación para los niños de NSE medio fue alterada por el inicio de la pandemia COVID-19 en la región. En Uruguay, la suspensión de clases se extendió por más de un cuarto del año lectivo y, posteriormente, la asistencia presencial, que en muchos casos coexistió con la educación a distancia, fue parcial y voluntaria (INEED, 2021)

Referencias

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después. *Infancia y aprendizaje*,

- 29(1), 93-111. <https://logopediacuena.files.wordpress.com/2013/12/alegrc3ada.pdf> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668383>
- Alegría, J. (2010). *Informe sobre las "buenas prácticas" relativas a la dislexia en los países de lengua española*. Foro Mundial de la Dislexia. UNESCO. París, 3-5 febrero-2010
- ANEP. Administración Nacional de Educación Pública (2016). Relevamiento de las características socioculturales de las Escuelas Públicas de CEIP. *Departamento de investigación y estadística educativa. División de investigación evaluación y estadística*. https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/relevamientos/Relevamiento_de_Caracter%C3%ADsticas_Socioculturales_CEIP_2015.pdf
- Anthony, J. L., Aghara, R. G., Solari, E. J., Dunkelberger, M. J., Williams, J. M. y Liang, L. (2011). Quantifying phonological representation abilities in Spanish-speaking preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 19-49. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000275>
- Aro, M. y Lyytinen, H. (2016). Training Reading Skills in Finnish: From Reading Acquisition to Fluency and Comprehension. In A. Khateby I. Bar-Kochva (Eds.), *Reading Fluency: current Insights from neuro-cognitive research and Intervention studies* (125-140). Literacy Studies: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30478-6_8
- Balbi, A., von-Hagen, A., Ruiz, C. y Cuadro, A. (2019). Precursores de la Competencia Lectora Inicial en Escolares Hispanoparlantes de Nivel Socioeconómico Vulnerable. *Psyche (Santiago)*, 29(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1403>
- Bologna, E. (2012). *Estadística para psicología y educación*. Editorial Brujas.
- Borzzone, A.M. y Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el Aula*, 5, 29-48. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v16n1/art03.pdf>
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000100001>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, 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), 678-686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Castles, A., Rastle, K. y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Citoler, S. A. D. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- Cuadro, A. (2010). La lectura y sus dificultades: Dislexia Evolutiva. *Ciencias Psicológicas*, 275-276. <https://doi.org/10.22235/cp.v4i2.127>
- Cuadro, A. y Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 7-14. <https://doi.org/10.22235/cp.v9i1.161>
- Cuadro, A., Ilundain, A. y Puig, A. (2009). Habilidades prelectoras de niños en situación de pobreza. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44. <https://doi.org/10.14201/12560>
- Defior, S. (2021). Los cinco pilares de la enseñanza de la lectura. <https://theconversation.com/los-cinco-pilares-de-la-ensenanza-de-la-lec>

- tura-173026
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 31(1), 2-13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- Denckla, M. B. y Rudel, R. (1976). Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(76\)90075-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(76)90075-0)
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967. <https://doi.org/10.1126/science.1204526>
- Diuk, B. G. y Ferroni, M. (2011). Predictores del conocimiento de las letras en niños que crecen en contextos de pobreza. *Psicología: Reflexao y Critica*, 24(3), 570-577.
- Diuk, B. G. y Ferroni, M. V. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria*, 31(1), 25-37. <https://doi.org/10.16888/interd.2014.31.1.2>
- Diuk, B. G., Barreyro, J., Ferroni, M., Mena, M. y Serrano, F. (2019). Reading Difficulties in Low-SES Children: A Study of Cognitive Profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 75-95. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1545656>
- Diuk, B. G., Ferroni, M., Mena, M. y Barreyro, J. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas de Educación*, 10(2), 96-110. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1426>
- Dunn, L. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (2006). PPVT-III PEABODY: *Test de vocabulario en imágenes: manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ellefson, M. R.; Treiman, R. y Kessler, B. (2009). Learning to label letters by sounds or names: A comparison of England and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 323-341. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.05.008>
- Escobar, J. P. y Meneses, A. (2018). Predictores de la lectura inicial en español según NSE: ¿Es suficiente la semi-transparencia para explicar su desempeño? *Estudios de Psicología*, 35(3), 625-635. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.96545>
- Ferreres, A. y Abusamra, V. (2019). *Neurociencias y educación*. Paidós.
- Ferroni, M., Barreyro, J. P., Mena, M. y Diuk, B. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención, *Interdisciplinaria*, 36(1), 273-288.
- Ferroni, M. y Diuk, B. (2010). El nombre y el sonido de las letras: ¿Conocimientos diferenciables? *Summa Psicológica UST*, 7(2), 15-24. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.118>
- Ferroni, M. y Diuk, B. (2013). La formación de representaciones ortográficas de las palabras en español. *Psicolinguística del español*, 125-137.
- Ferroni, M., Mena, M. y Diuk, B. (2018). Variables socioeconómicas, familiares y escolares asociadas a bajos niveles de alfabetización. *Revista Aletheia*, 10(1), 110-127. <https://doi.org/10.11600/21450366.10.2aletheia.110.127>
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos*, 51(96), 45-60. <https://doi.org/0.4067/S0718-09342018000100045>
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L. y Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PlosOne*, 10(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>
- INEED (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2008). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Landerl, K. y Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: an 8-year follow-up. *Journal of educational psychology*, 100(1), 150. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Llambí, C., Mancebo, M. E. y Zaffaroni, C.

- (2014). *Asistencia escolar en escuelas públicas de Uruguay. Educación Inicial y primeros grados de primaria*. Montevideo: Unicef.
- Lonigan, C., Anthony, J., Phillips, B., Purpura, D., Wilson, S. y McQueen, J. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 345-358. <https://doi.org/10.1037/a0013837>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H. y Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Morais, J. (2018). *Lire, écrire et être libre: de l'alphabétisation à la démocratie*. Paris: Odile Jacob.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. y Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Nohales, P. S. y Giménez, T. M. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 34(3), 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.09.001>
- Rivero, V. (2018). La asistencia intermitente en el proceso de aprendizaje. *ENFOQUES. edu*, 2(2), 66-85. <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/enfoques/article/view/958>
- Serrano, F. (2005). *Disléxicos en español. Papel de la fonología y la ortografía*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., Zechmeister, J. S., Gutiérrez Martínez, E. y Balbas Diez Barroso, C. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología*, 28(1) (303-42). McGraw-Hill.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Torppa, M. (2007). *Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia*. University of Jyväskylä.
- Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. *Handbook of orthography and literacy*, 35, 581-599. https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.wustl.edu/dist/0/2113/files/2019/09/Treiman_2006_chapter.pdf
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París, UNESCO. <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>
- UNICEF, (2020). *Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>
- World Literacy Foundation. (2015). *The economic and social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context*. <https://worldliteracy-foundation.org/wp-content/uploads/2015/02/WLF-FINAL-ECONOMIC-REPORT.pdf>

Recibido: 21 de enero de 2022

Aceptado: 30 de agosto de 2022

