

Identificación de niveles lingüísticos en niños y niñas de educación inicial de distintos entornos socioeconómicos

Yanina Canales Jara
Universidad del Aconcagua

María Elsa Porta
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Aceptado: noviembre 2022

Datos de las autoras:

Yanina Canales Jara es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; profesora adscripta de la cátedra Trabajo Científico y Trabajo Final de Investigación en la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad del Aconcagua.

Correo electrónico:
lic.canalesyanina@gmail.com

María Elsa Porta es Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; investigadora de CONICET; profesora de Alfabetización en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

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

Resumen Numerosas investigaciones demuestran que existen diferencias en el nivel de habilidades lingüísticas durante el proceso de aprendizaje inicial de la lectura. Los niños de nivel socioeconómico bajo manifiestan mayores dificultades que los niños de sectores sociales más favorecidos, lo que sugiere que tales diferencias se corresponderían con las características del entorno familiar y social. El objetivo del presente trabajo es evaluar habilidades lingüísticas consideradas precursoras del posterior rendimiento lector en 170 niños y niñas de Jardín de Infantes urbanos (U) y urbano-marginales (UM), a fin de establecer niveles lingüísticos que permitan predecir la aptitud para el desarrollo de la lectura e identificar escolares en riesgo prelector. Se conformaron tres perfiles lingüísticos: inferior o en riesgo prelector, intermedio y superior. El mayor porcentaje de la muestra total se ubica en el conglomerado intermedio y, en la distribución por zona, dicho conglomerado forma parte del mayor porcentaje de escolares de jardines U, mientras que el porcentaje más alto de escolares de jardines UM se halla en riesgo prelector, sugiriendo que las diferencias contextuales aumentan el riesgo prelector.

Palabras Clave habilidades lingüísticas, lectura, Jardín de Infantes, identificación temprana

Identification of language levels in children in initial education in different socio-economic settings

Abstract: Numerous investigations show linguistic differences during reading acquisition in children from different socioeconomic backgrounds. Children from low socioeconomic backgrounds show higher difficulties in reading acquisition than children from middle socioeconomic backgrounds due to familiar and social variables. The objective of the present paper is to assess language skills considered precursors of reading in 170 children from urban (U) and marginal-urban (UM) kindergartens to establish linguistic levels that predict reading acquisition, as well as to identify schoolchildren at risk prelector. We distinguished three linguistic profiles: low, intermediate and high. The results showed that the highest percentage of the total sample was located in the intermediate cluster. When considering the distribution by zone the intermediate cluster is part of the highest percentage of kindergarten U-schoolchildren. In contrast, the highest percentage of UM kindergarten school children were located in the low cluster, suggesting that contextual differences increase the risk of having future reading difficulties.

Keywords: linguistic skills, reading, kindergarten children, early identification.

Introducción

Significar lo que leemos es el objetivo de la lectura y para lograrlo se requiere de una buena comprensión del lenguaje y de la decodificación eficaz de las palabras (Nation, 2019). Por ello, la identificación de niños que evidencien un nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura que no esté en correspondencia con el de sus pares en el inicio de la escolaridad constituye una herramienta para la detección temprana de futuras dificultades en la comprensión lectora (Catts et al., 2001; Porta, 2014).

Estudios de corte empírico en psicopedagogía evidencian que los niños y las niñas no logran un desarrollo óptimo en algunas habilidades psicolingüísticas consideradas importantes para la lectura y la escritura al finalizar la educación preescolar y,

aproximadamente, una cuarta parte de ellos muestra edades psicolingüísticas menores a sus pares con las mismas edades cronológicas (e.g., Canales et al., 2023; Galicia Moneda et al., 2009).

Un número considerable de investigaciones ha examinado el efecto del nivel socioeconómico (NSE) sobre el rendimiento escolar, el nivel de inteligencia, las funciones cognitivas (atención y memoria), las habilidades lingüísticas (vocabulario, conciencia fonológica, conocimiento del nombre y sonido de las letras), la lectura (Andrés et al., 2010; Diuk y Ferroni, 2012; Niklas y Schneider, 2013) y la escritura. Hallan que los escolares de NSE bajo manifiestan un desempeño inferior a los escolares de sectores más favorecidos (Borzzone et al., 2005; Canales y Porta, 2018). Estudios desarrollados en nuestro país sugieren que tales diferencias se corresponden con las características del contexto familiar y social (Borzzone et al., 2005; Arán Filippetti, 2012). Por ello es que se observan variaciones en el uso del lenguaje en función del NSE que influirían en el desarrollo de habilidades lingüísticas del niño desde la etapa preescolar (Ghiglione et al., 2011). Dichas desventajas son propensas a incrementarse sistemáticamente interfiriendo en la adquisición de la lectura y la posterior comprensión lectora (Porta y Ramírez, 2019).

Aunque se ha demostrado las diferencias lingüísticas en escolares provenientes de diferentes entornos, hasta donde hemos podido indagar, se dispone de escasas investigaciones que evalúen el nivel en un amplio rango de habilidades prelectoras en niños a partir de los 4 años que asistan a instituciones ubicadas en zonas urbanas y urbano-marginales. Predictivamente, no es lo mismo detectar dificultades de habilidades precursoras de la lectura en nivel inicial que en etapas más avanzadas de la escolaridad, cuando ya se ha iniciado el proceso de aprendizaje formal de la lectura. De allí que, debido a la importancia de reducir las dificultades observadas en el desarrollo y adquisición durante el inicio de la escolaridad, se advierte la posibilidad de evaluar habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en edades más tempranas que las consideradas hasta el momento. Estudios que evalúan el impacto de programas de intervención pedagógica desarrollados en salas de Jardín de Infantes de manera

sistemática y focalizados en habilidades lingüísticas tales como el vocabulario, la conciencia morfológica o la conciencia fonológica (CF), han demostrado que no solo influyen positivamente en el posterior rendimiento lector, sino que también reducen de manera significativa el riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura (Porta y Ramírez 2019; Porta et al., 2021; Ehri et al., 2001). Tales programas permiten acortar las brechas existentes en las distintas habilidades lingüísticas al comienzo de la escolaridad, favoreciendo que niños de NSE bajo se inicien en el aprendizaje de la lectura al mismo tiempo y ritmo que sus pares provenientes de entornos más favorecidos (Gil, 2011).

En consecuencia, el objetivo del presente trabajo es evaluar habilidades lingüísticas consideradas precursoras del posterior rendimiento lector, tales como la comprensión oral, el vocabulario, la CF y el conocimiento del nombre y sonido de las letras, entre otras, en niños y niñas de 4 y 5 años de escuelas mendocinas públicas de contexto urbano y urbano-marginal, e identificar el nivel obtenido para predecir así el nivel de aptitud en el posterior aprendizaje lector.

Encuadre teórico

La lectura comienza con el lenguaje, de allí que las dificultades observadas en la adquisición de aquella generalmente se encuentran asociadas a un desarrollo insuficiente de alguna o de varias dimensiones del lenguaje (Catts y Kamhi, 1999; Catts et al., 2015). En este sentido, la alfabetización temprana adquiere relevancia ya que alude al conjunto de habilidades lingüísticas y conocimiento del lenguaje escrito que el niño adquiere en el hogar, previo al ingreso de la escolaridad. Desde la perspectiva sociocultural, entre otras cuestiones, la alfabetización temprana varía dependiendo del tipo de interacción que niños y adultos adoptan en sus hogares y comunidades (Compton-Lilly et al., 2020).

Por ello, al comenzar la educación inicial se observan diferencias culturales y lingüísticas entre los escolares. Si bien la comunidad educativa debe respetar y comprender tales diferencias, al mismo tiempo debe atender a que no sean lo suficientemente

significativas como para dar lugar a futuras dificultades en el aprendizaje de la lectura – dificultad entendida como demora. De hecho, estudios comparativos que evalúan el efecto de variables socioambientales tales como el NSE, el nivel educativo (NE) de los padres y el ambiente literario familiar, consistentemente demuestran que niños que crecen contextos de bajo NSE muestran valores significativamente inferiores en mediciones de habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura: la CF, el vocabulario, la conciencia morfológica y la comprensión auditiva (Cabell et al., 2013; Canales y Porta, 2018; Dolean et al., 2019; Gentaz et al., 2013, 2015; Mancilla-Martinez y Lesaux, 2011, 2017; Porta y Canales, 2021, Urquijo et al., 2015).

Nivel socioeconómico y desarrollo de habilidades lingüísticas

Uno de los inconvenientes educativos más persistentes proviene de la vinculación entre la desventaja socioeconómica y un desempeño lector insuficiente. Al estar relacionado el estatus socioeconómico de un niño con el de sus padres, aquel se asocia a 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).

La repitencia y el abandono escolar afectan principalmente a niñas y niños provenientes de sectores socio-económicos menos favorecidos: mientras que 23 de cada 100 escolares de NSE bajo repiten, esta proporción desciende a 4,5/100 en los que crecen en entornos más favorecidos (UNICEF, 2007). Ello significa que es cuatro veces mayor la probabilidad de los primeros, en comparación con los segundos, de no asistir a la escuela y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria con las competencias básicas y/o de repetir un grado, con el consiguiente deterioro del rendimiento escolar (UNESCO, 2005).

Estas desigualdades aparecen precozmente en la infancia y se incrementan durante la escolaridad primaria y secundaria, disminuyendo los logros educativos (Korzeniowski et al., 2017). Al respecto, un número elevado de escolares que provienen de familias socialmente desfavorecidas suele experimentar condiciones que afectan el logro de

alfabetización como la escasa calidad de la enseñanza en los primeros años escolares (Buckingham et al., 2013).

Diversos estudios comparativos que analizan la influencia del NSE en el desarrollo de habilidades lingüísticas (Canales y Porta, 2018), de lectura (Borzzone y Diuk, 2001) y de escritura (Borzzone et al., 2005) demuestran que niños de NSE bajo presentan respuestas menos avanzadas que sus pares de otros entornos.

En general, el NSE es una variable que se construye a partir de tres indicadores: NE de los padres, nivel ocupacional de los padres e ingreso familiar. Entre los mecanismos mediadores más influyentes, se destacan habilidades cognitivas y lingüísticas, salud y nutrición, ambiente físico en el hogar, interacción padres-hijos, condiciones del barrio y estimulación cognitiva en el hogar (Arán Filippetti, 2012). También, se han añadido otras variables como las características de la vivienda o equipamiento relacionado con el número de libros, enciclopedias o material de consulta y apoyo escolar, recursos tecnológicos, acceso a internet y disponibilidad de una habitación adecuada para el estudio (Andrés et al., 2010; Gil, 2011). Jadue (1997) sostiene que tales variables mediadoras interactúan en forma desfavorable con las estrategias de aprendizaje de la lectoescritura; el hacinamiento, por ejemplo, afecta la concentración y la correcta discriminación de estímulos. Asimismo, al NSE se asocian los estilos de vida del contexto familiar, tales como las actividades que se realizan, la adquisición de valores y normas necesarios para el éxito escolar, las actitudes paternas hacia la educación como aspiraciones educativas y motivación para sus hijos, la asistencia en las tareas escolares, los hábitos de trabajo y la calidad de los registros lingüísticos (Gil, 2011).

A pesar del reconocimiento del valor de la educación y de llevar adelante actividades de alfabetización en el hogar, en contextos socioeconómicos adversos las interacciones entre padres e hijos con respecto al aprendizaje suelen estar acompañadas de estrategias poco efectivas o actitudes limitadas a las demandas de los docentes. Las madres de bajo NSE se perciben pasivas o subordinadas a las consignas de los docentes y cooperan escasamente, mientras que las de estratos medios se involucran activamente en las tareas escolares de sus hijos (Jadue, 1997). 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 y 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).

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, 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 NSE entre los niños que han asistido y los que no han asistido al preescolar (Buckingham et al., 2014).

Por ende, identificar los efectos múltiples, acumulativos e interactivos de los factores vinculados con la desventaja socioeconómica y comprender los procesos mediante los cuales trabajan para aumentar el riesgo de alfabetización deficiente, es clave para desarrollar intervenciones socioeducativas dirigidas a reducir su impacto.

Nivel educativo de los padres y desarrollo de habilidades lingüísticas

El NE guarda relación con el nivel de habilidades lingüísticas que presenta la niñez al inicio de la escolaridad (Dickinson y Tabors, 2001). El NE de los padres, junto con el tipo de ocupación, influye en el grado de compromiso y en el desempeño en las actividades escolares de los hijos. Así, el tiempo destinado a lecturas conjunta de cuentos, las actividades compartidas, las interacciones verbales extensas, el uso de rutinas de lectura y escritura, la actitud positiva ante estas, brinda a niños y niñas conocimiento acerca de la función y uso del lenguaje escrito (Andrés et al., 2010; Romero Contreras et al., 2007). Mientras el bajo NE de los padres influye negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos por no disponer de textos y materiales de apoyo a la tarea educativa y por brindar escasas estrategias de aprendizaje (Jadue, 1997), se ha observado que padres con un NE superior promueven ambientes ricos en estímulos lingüísticos y cognoscitivos.

Madres con educación superior emplean un vocabulario más variado y leen más a sus hijos que madres con una educación equivalente al secundario (Hoff, 2003; Matute Villaseñor et al., 2009). El NE de los padres influye en habilidades lingüísticas, preacadémicas y académicas y en la actitud que los escolares adoptan frente a la educación. Así, se ha observado que padres con mayor NE poseen más elementos para apoyar el desarrollo lingüístico y prelector de sus hijos (Romero Contreras et al., 2007).

Sin embargo, el retraso escolar temprano puede prevenirse, ya sea mediante espacios de capacitación para las familias a fin de promover ambientes ricos en actividades lingüísticas y literarias en el hogar o atenuarse a través de una intervención pedagógica específica en el ámbito escolar (Dickinson y Caswell, 2007).

De acuerdo con lo expuesto, los niños de sectores vulnerables suelen iniciar la escolaridad con niveles muy bajos en habilidades precursoras de la lectura. Por ello, resulta imperioso detectar en edad preescolar el nivel alcanzado en tales habilidades e identificar quienes se encuentran en riesgo prelector con el objetivo de propiciar una intervención oportuna efectiva.

Ambiente literario en el hogar

El ambiente literario en el hogar se refiere al 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 promueven habilidades prelectoras (Andrés et al., 2010). Asimismo, alude a las prácticas específicas de las familias que influyen en el éxito escolar de los niños, como por ejemplo la frecuencia de lectura al niño, la edad en que comenzaron a leerle, el tiempo destinado a ello, la cantidad de libros, la frecuencia con la que el niño pide que le lean, mira libros solo, visita librerías y bibliotecas, así como también hábitos de lectura de los propios cuidadores.

La perspectiva sociocultural postula que la adquisición de la lectura emerge de prácticas lingüísticas y literarias que se llevan a cabo en el hogar y en la escuela de una comunidad particular en respuesta a consideraciones socioculturales (Gutiérrez y Rogoff, 2003). Por

lo tanto, el nivel de alfabetización que presentan los niños al comenzar la escolaridad depende del tipo de interacción que niños y adultos adoptan en sus hogares y comunidades durante sus prácticas lingüísticas y literarias. Desde esta aproximación, algunas regularidades se han observado en las prácticas de alfabetización que se llevan a cabo en el hogar y en la escuela en comunidades urbano-marginales de Argentina (Arrúe, 2012; Porta y Canales, 2021; Rosemberg y Stein, 2009).

Son numerosas y diversas las prácticas de alfabetización registradas en hogares urbano-marginales de bajo NSE que adoptan diferentes patrones de interacción en las comunidades y las familias. La lectura de libros, por ejemplo, se desarrolla de acuerdo con patrones de interacción en los que los niños, desde muy pequeños, están incluidos en redes de relaciones primarias que exceden a la díada madre-niño que caracteriza a las familias de NSE medio. Al respecto, el estudio etnográfico de Rosemberg y Stein (2009) muestra que las interacciones lingüísticas y literarias se extienden a interacciones de los niños con otros interlocutores, tales como niños mayores, hermanos, vecinos y otros miembros de la familia. Entre las prácticas registradas se encuentran: identificación y escritura de letras, lectura y escritura de palabras, realización de tareas escolares y diversas actividades didácticas, participación en juegos de sonidos, observación de adultos o niños mayores leyendo o escribiendo mensajes o listas y lectura compartida de cuentos (Arrúe, 2012).

Aún más, se observa que dichas situaciones de alfabetización no son homogéneas, sino que adoptan diferentes modalidades que se diferencian por las formas de interacción entre adultos y niños/niñas mayores, las actividades particulares que se realizan en los hogares, su nivel de consecución, el grado en que los participantes se atienen a las consignas y el desempeño observado. La combinación de tales dimensiones permite distinguir tres modalidades de interacción que implican oportunidades diversas de aprendizaje: a) una centrada en el etiquetamiento y en el libro como material ilustrado; b) otra cuyo formato se asemeja a las situaciones escolares y c) una tercera que adopta un formato narrativo en una atmósfera lúdica (Stein y Rosemberg, 2011).

Con relación al vocabulario, el empleo de palabras poco familiares generalmente ocurre en situaciones de interacción relativas a la lectura compartida de cuentos en comparación con interacciones que acaecen durante las horas de la comida o del juego. Frente a la introducción de una nueva palabra, se advierte la necesidad de alcanzar su comprensión mutua que lleva a niños y sus interlocutores a focalizarse en el vocabulario. Para acceder al significado de las palabras no familiares, unos y otros se apoyan no solo en la información lingüística, sino en otras claves semióticas visibles como las imágenes de los textos para elaborar los significados de manera conjunta (Rosemberg y Stein, 2009).

Metodología

Participantes

Se evaluaron 170 niños de salas de 4 (EM: 4 años y 6 meses) y 5 años (EM: 5 años y 6 meses) de ambos sexos (87 mujeres y 83 varones), de dos Jardines urbanos (n=83) y dos urbano-marginales (n=87) estatales de la Ciudad de Mendoza, Argentina. En las escuelas donde se llevó a cabo el estudio no se imparte instrucción específica en conciencia fonológica ni morfológica y el aprendizaje del vocabulario acontece de manera espontánea.

Instrumentos

Variables lingüísticas

Las variables lingüísticas se evaluaron en la escuela, en forma individual, en un lugar silencioso para controlar las tareas que implican habilidades auditivas. La toma de las técnicas descritas a continuación se dividió en dos etapas y se administró de manera contrabalanceada:

1. **Conocimiento del nombre y sonido de la letra.** Se presenta cada letra del abecedario en imprenta mayúscula; el niño indica si conoce el nombre y el sonido de la letra. Se halla una confiabilidad de $\alpha = .53$ en las edades de 4 y 5 años –

observación sobre la franja etaria válida para todas las pruebas a excepción de Comprensión auditiva-.

2. **Habilidades de conciencia fonológica.** Se administraron las pruebas de Wiig et al. (2009) del test Celf Preschool 2 para síntesis de sonidos, y las pruebas de López et al. (2002) del Phonological Awareness Test (Test de habilidad fonológica) para las restantes.
 - a. **Identificación de rimas.** Consiste en identificar y aparear palabras que coinciden en su sílaba final, presentadas oralmente y con apoyo visual de las imágenes correspondientes; $\alpha = .61$.
 - b. **Identificación de fonema inicial.** Se ordena a identificar y aparear sonidos que se presentan oralmente y con apoyo visual de imágenes; $\alpha = .54$.
 - c. **Segmentación de sílabas.** El niño segmenta palabras que se presentan de forma oral en sus correspondientes sílabas; $\alpha = .79$.
 - d. **Síntesis de sonidos.** Escucha palabras bisílabas y trisílabas segmentadas en sílabas, y las debe integrar en la palabra correspondiente; $\alpha = .50$.
3. **Vocabulario receptivo.** Se administró el Test de Vocabulario en Imágenes, PEABODY (Dunn et al., 1986). Requiere que los niños señalen uno de cuatro dibujos que aparecen en una página luego que el investigador nombra el dibujo indicado; $\alpha = .74$.
4. **Comprensión auditiva.** Se aplicó el subtest del Test de Habilidades Psicolingüísticas (Kirk et al., 2011), en el que se lee un fragmento y se presentan dibujos en una lámina; el niño debe señalar el dibujo que representa lo que escuchó oralmente y luego responder preguntas referidas al fragmento; $\alpha = .80$ a los 4 años, $\alpha = .77$ a los 5 años.
5. **Habilidades de Estructura de lenguaje.** Se administraron las pruebas que se agrupan para formar este índice que representan las pruebas con mayor contenido morfológico y sintáctico (Wiig et al., 2009).

- a. **Estructura de Palabras.** El niño completa la oración (cierre auditivo) presentada en forma oral con la estructura *target* (con apoyo visual de imágenes); $\alpha = .67$.
- b. **Estructura de Oraciones.** Señala imágenes de acuerdo con la estructura *target* presentada verbalmente; $\alpha = .72$
- c. **Recordando Oraciones.** Repite oraciones, presentadas oralmente, que incrementan su longitud y complejidad sin cambiar palabras, inflexiones, derivaciones o su estructura sintáctica; $\alpha = .89$

Variables socioambientales

1. **Ambiente literario en el hogar.** Se administró una encuesta a los padres dirigida a obtener información de las siguientes variables (Dickinson y Tabors, 2001): a) integrante de la familia con quien el niño efectúa distintas actividades; b) integrante que pasa mayor cantidad de tiempo durante el día con el niño; c) actividades literarias que se realizan con los niños: lectura, frecuencia, tipos de material de lectura, lugar donde se obtienen, quién lee con el niño, etc.; d) nivel de alfabetización del niño. La sumatoria de los puntajes obtenidos se utiliza como un dato numérico para expresar el ambiente literario.
2. **Nivel educativo.** Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina (INDEC, 2018), esta variable se conforma a partir del promedio de años aprobados de escolaridad por los miembros de 25 años y más del hogar. El nivel de escolaridad de los padres se obtuvo del registro de grado categorizado de la siguiente forma: primaria incompleta (PI), completa (PC), secundaria incompleta (SI), completa (SC), terciario incompleto (TI), completo (TC), universitario incompleto (UI) y completo (UC). A las categorías se asignaron los siguientes números de años aprobados de escolaridad, obteniendo así una variable numérica: PI: hasta 3.5 años; PC: hasta 7 años; SI: hasta 9.5 años; SC: hasta 12 años; TI: hasta 14.5 años; TC: hasta 15.99 años; UI: hasta 15.99 años; UC: hasta 19.99 años.

3. **Nivel socioeconómico.** Variable construida a partir de la combinación de la ocupación de los padres con el número de años de escolaridad aprobados (INDEC, 2018). Se distinguieron cuatro categorías: (1) bajo; (2) medio-bajo; (3) medio-medio y (4) alto.

Procedimientos

Luego de obtener la autorización de los directivos escolares y el consentimiento informado de los padres, se realizó la evaluación de los escolares por medio de un sistema web. Posteriormente, se procedió a la construcción de la variable “nivel socioeconómico”.

Resultados

Con la finalidad de identificar a los perfiles lingüísticos, se efectuó 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). Dado que, para este cálculo, es necesario especificar el número de conglomerados que se desea obtener, se fija dicho número en tres en función del desempeño lingüístico alto, moderado o bajo de los escolares para cada una de las pruebas evaluadas.

A continuación, en la Tabla 1, se pueden observar los perfiles lingüísticos que se conformaron en la sala de 4 años en las habilidades lingüísticas evaluadas.

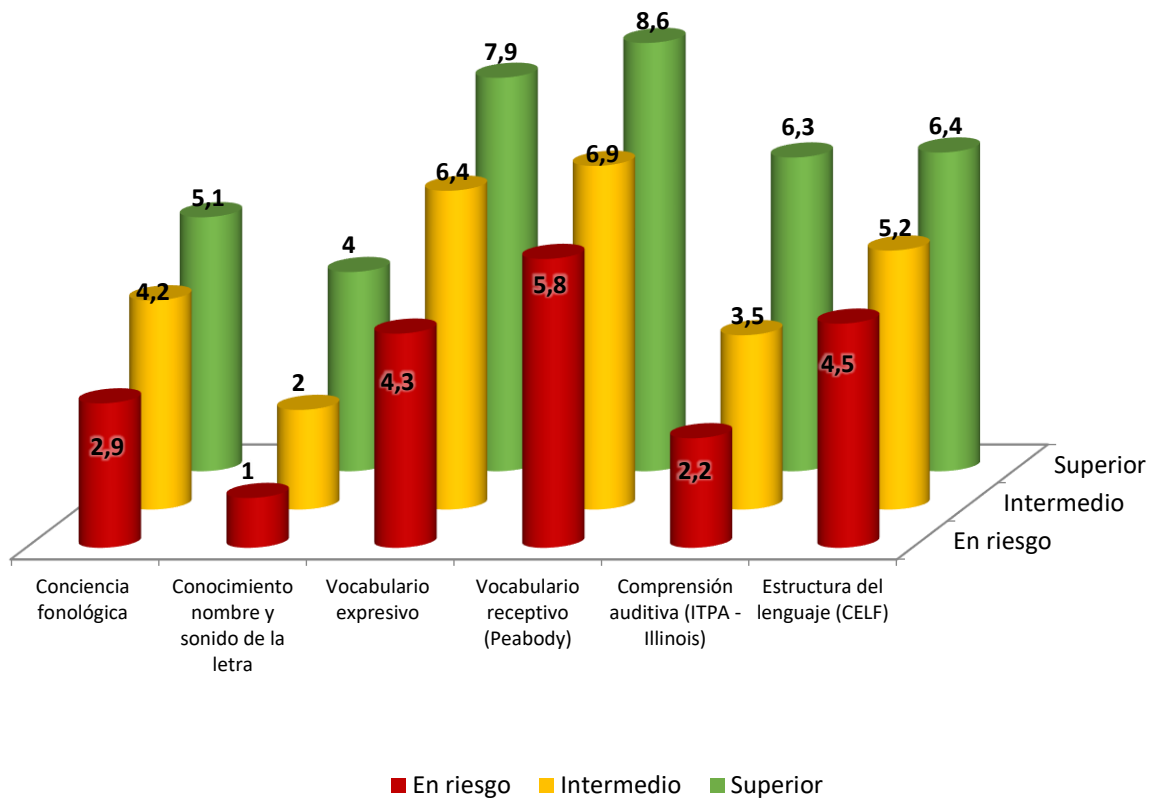
Tabla 1
Centro de los conglomerados finales – Sala de 4 años

| | 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 | .90 | 2.22 | 2.46 |
| Segmentar sílabas | 1.85 | 2.62 | 4 |
| 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 |
| COMPRENSIÓN 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: SPSS.

En la representación gráfica de las seis habilidades lingüísticas evaluadas (cfr. Figura 1):

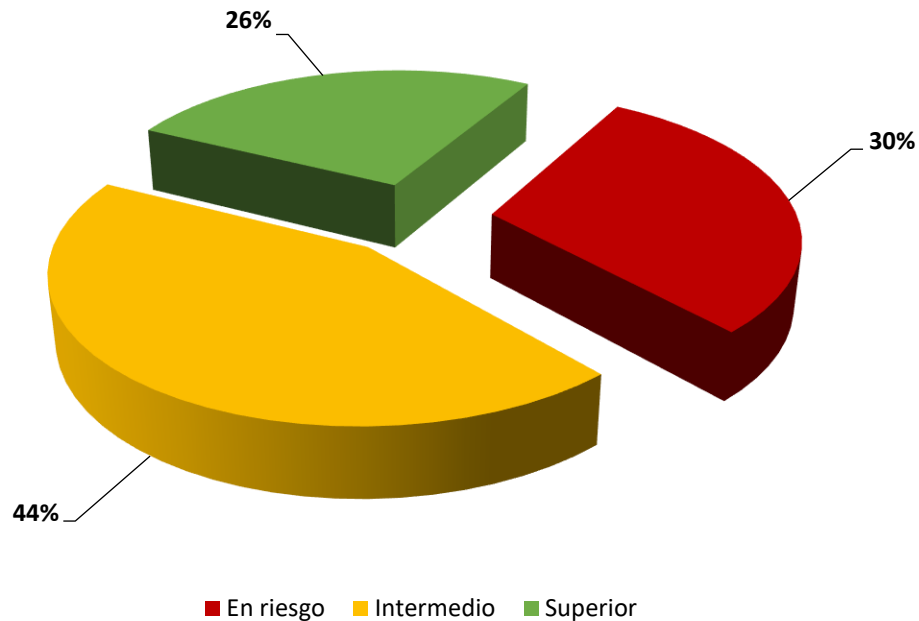
Figura 1
Perfiles lingüísticos – Sala de 4 años



Fuente: 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 2), en comparación con los otros dos grupos.

Figura 2
Distribución de los perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



Fuente: Excel.

Como se señalara, el conglomerado inferior reúne a los niños que se pueden caracterizar como *prelectores en riesgo*. En este sentido, en las subhabilidades de la **conciencia fonológica**, el 60% de los escolares identifica una rima o ninguna y 7 niños/as (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 niños/as (el 19%), un fonema y un niño identifica dos.

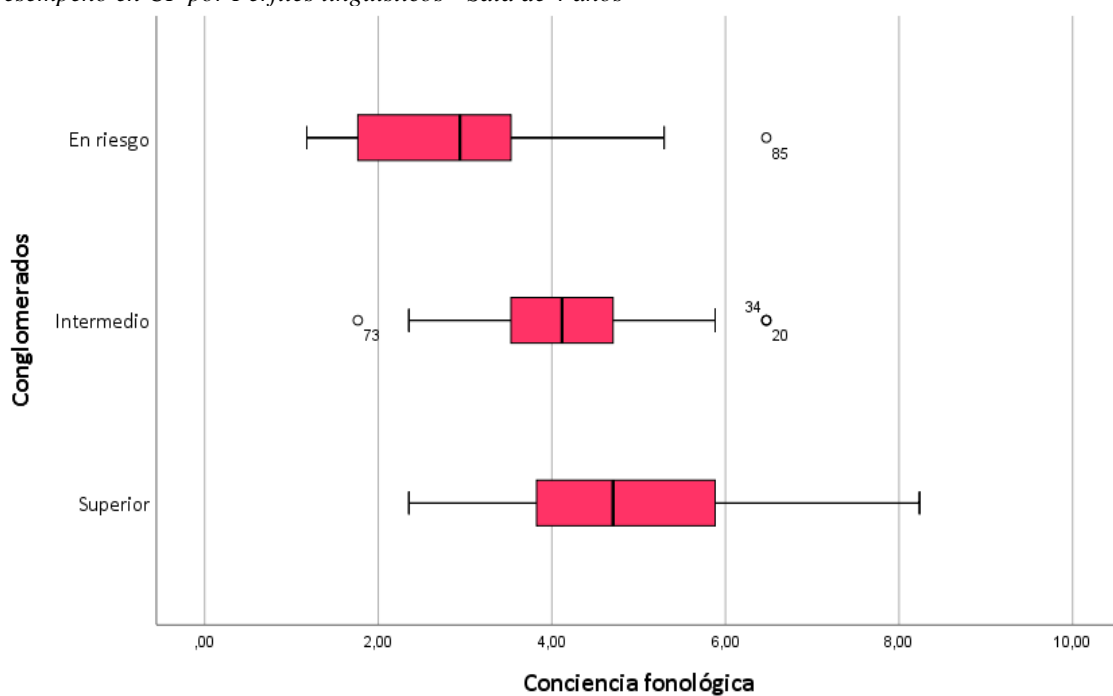
En segmentación de sílabas, también el 77% no logra responder correctamente ítem alguno, cinco escolares (el 19%) resuelven un ítem de dificultad moderada (N° 1, “mono”

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/as niños/as; el resto de los ítems muestran aciertos entre el 25% y el 35%.

En suma, en CF se advierte que el rendimiento de la submuestra en riesgo resulta descendido en comparación con los otros dos conglomerados (cfr. Figura 3).

Figura 3
Desempeño en CF por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



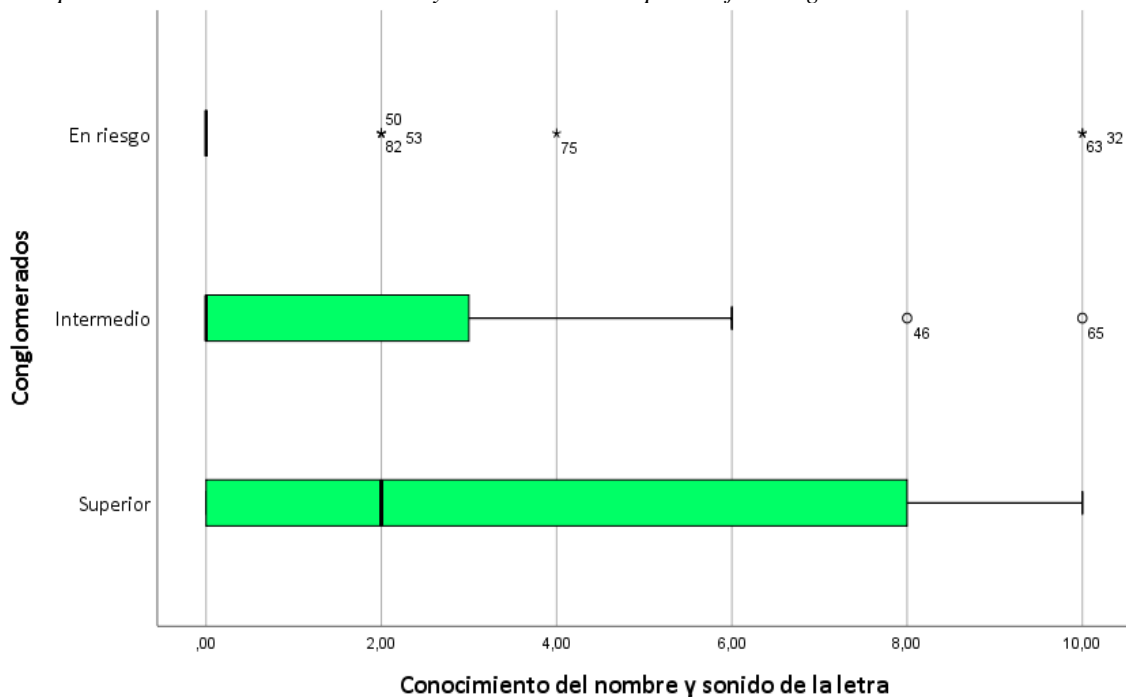
Fuente: SPSS.

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

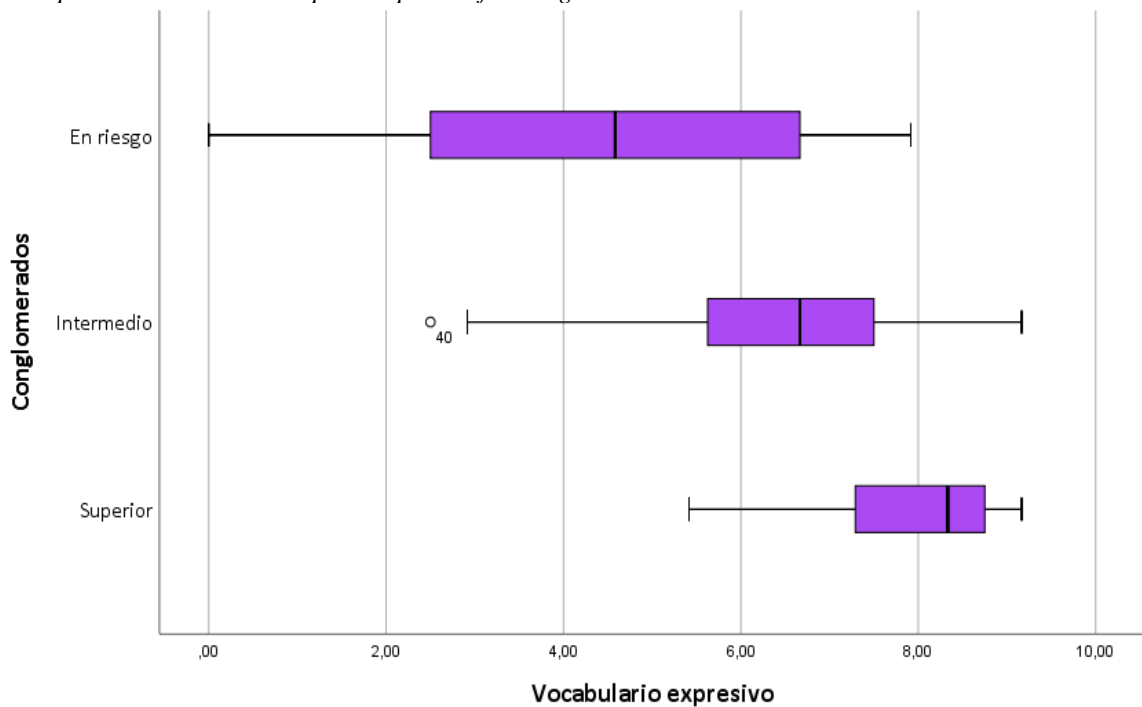


Fuente: SPSS.

En **vocabulario expresivo**, en el grupo en riesgo, 12 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 5):

Figura 5
Desempeño en Vocabulario expresivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



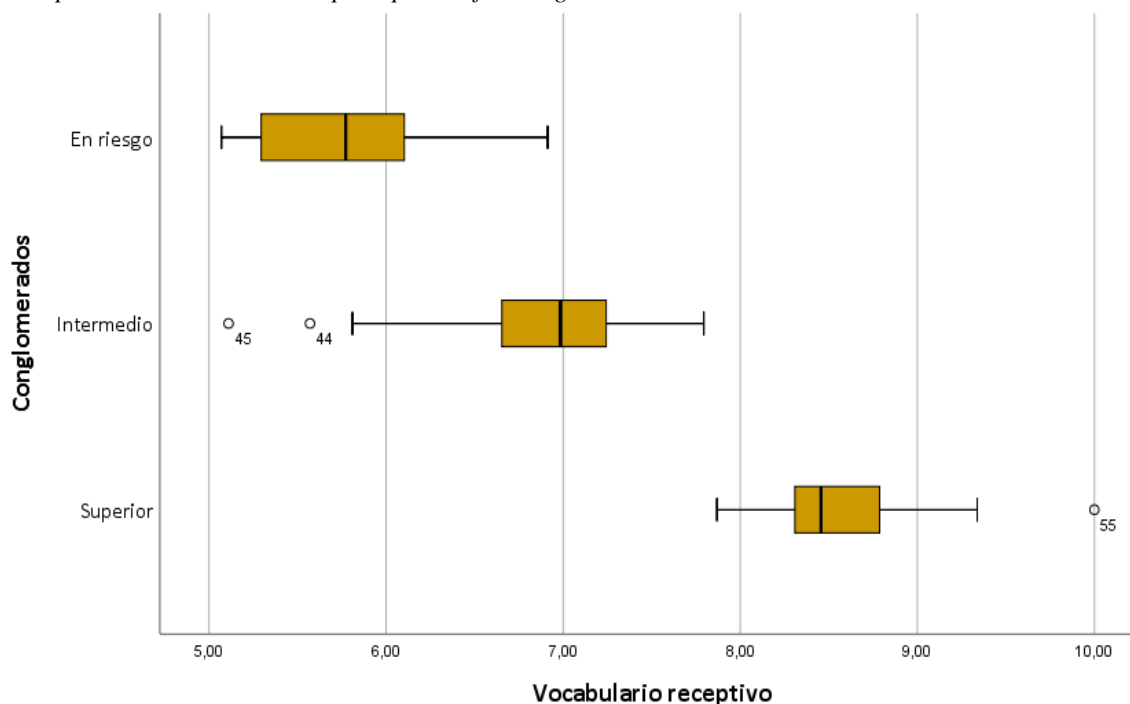
Fuente: SPSS.

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 clúster obtiene entre 5 y 5.7 puntos; sin embargo, se trata de la habilidad en la que alcanzan mejores resultados (cfr. Tabla 1) y

con escasa dispersión, como también se advierte en los otros dos conglomerados (cfr. Figura 6).

Figura 6
Desempeño en Vocabulario receptivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



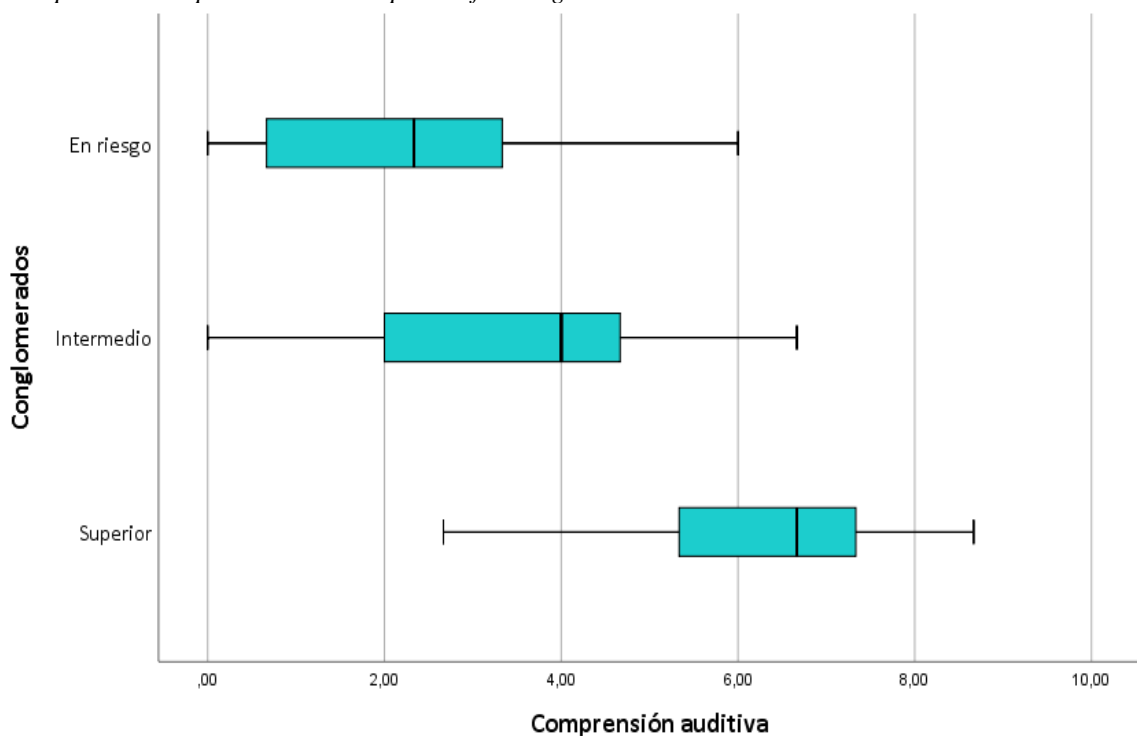
Fuente: SPSS.

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 = .85), en el intermedio entre 6.7 y 7.2 (rango intercuartil = .66), en el superior entre 8.3 y 8.8 (rango intercuartil = .59).

En **comprensión auditiva**, doce niños/as (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 (2 de 17 ítems, 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 niños/as, 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 7):

Figura 7
Desempeño en Comprensión auditiva por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



Fuente: SPSS.

Como se advierte, el logro en esta habilidad es descendido en los dos primeros conglomerados: las cajas se distribuyen entre los puntajes .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 niños/as (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

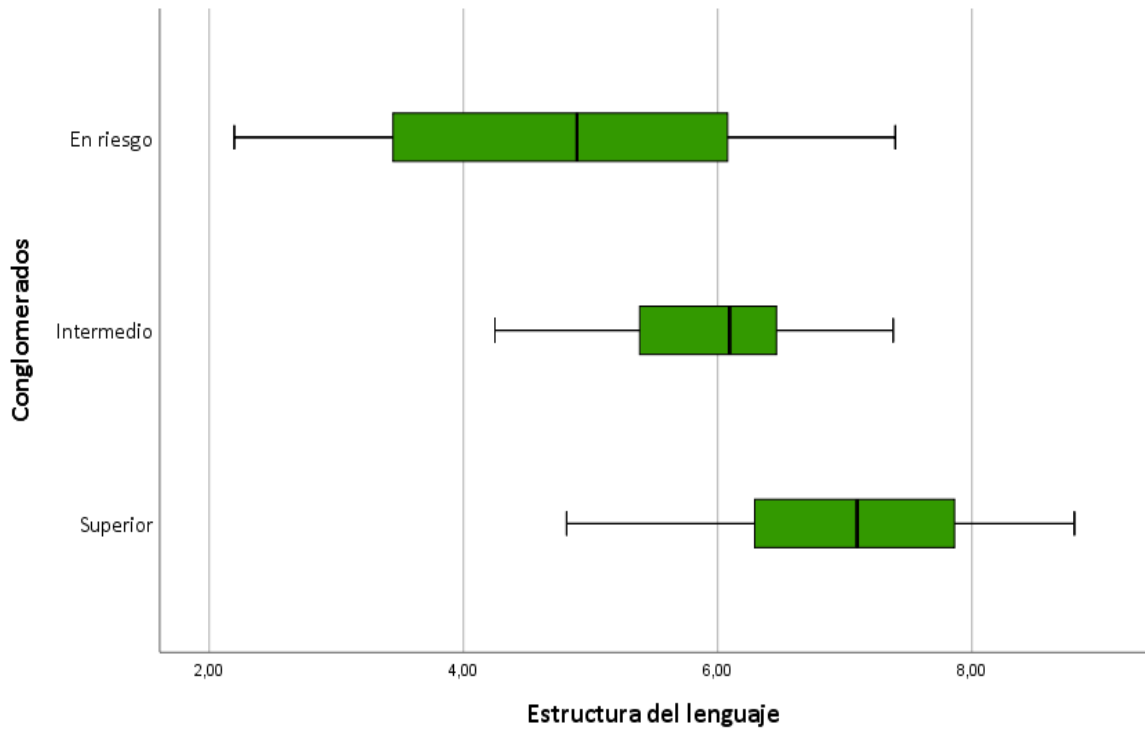
o ítems (una puntuación de alrededor de 4 puntos) y el resto, diez ítems o más. Sin embargo, no se advierte progresión de dificultad en tanto los tres ítems que resultan más sencillos en el conglomerado en riesgo son el N° 10, el N° 12 y el N° 13 (con un promedio de 65% de aciertos), mientras que los 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 niños/as (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 1)– 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, el recuerdo de 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 niños/as (el 23%) evidencian puntuaciones inferiores a 3 puntos (de 10), cerca del 50% de la muestra de escolares 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 menor (y con considerable dispersión) en cotejo con los otros dos conglomerados (cfr. Figura 8).

Figura 8
Desempeño en Estructura del lenguaje por Perfiles lingüísticos - Sala de 4 años



Fuente: 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: $X^2 = .024$, $gl = 2$, $p = .988$; 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 ($X^2 = 14.893$, $gl = 2$, $p = .001$) entre perfil lingüístico y zona de emplazamiento de la institución escolar. A continuación se presentan los resultados (cfr. Tabla 2):

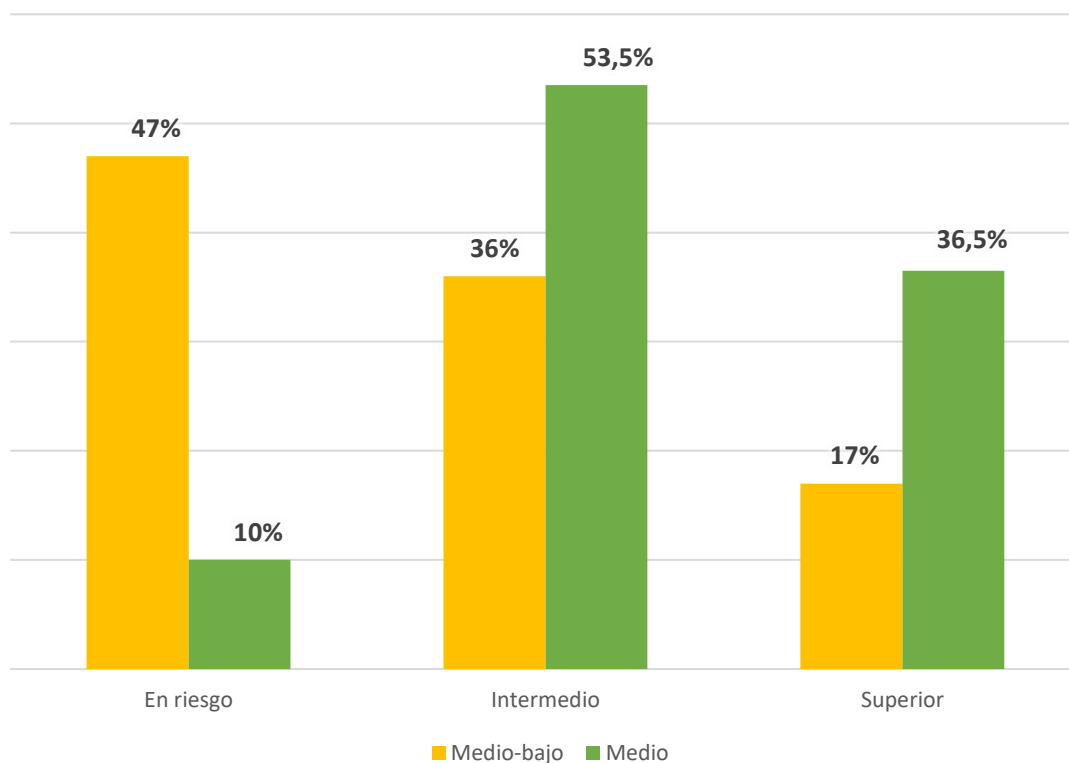
Tabla 2
Perfiles lingüísticos por Zona de emplazamiento de la institución escolar – Sala de 4 años

| 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: SPSS.

En su representación gráfica (cfr. Figura 9):

Figura 9
Distribución de los Perfiles lingüísticos según Entorno – Sala de 4 años



Fuente: Excel.

Según se observa (cfr. Tabla 2 y Figura 9), cerca de la mitad (el 47%) de los/as niños/as 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/as niños/as 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 3):

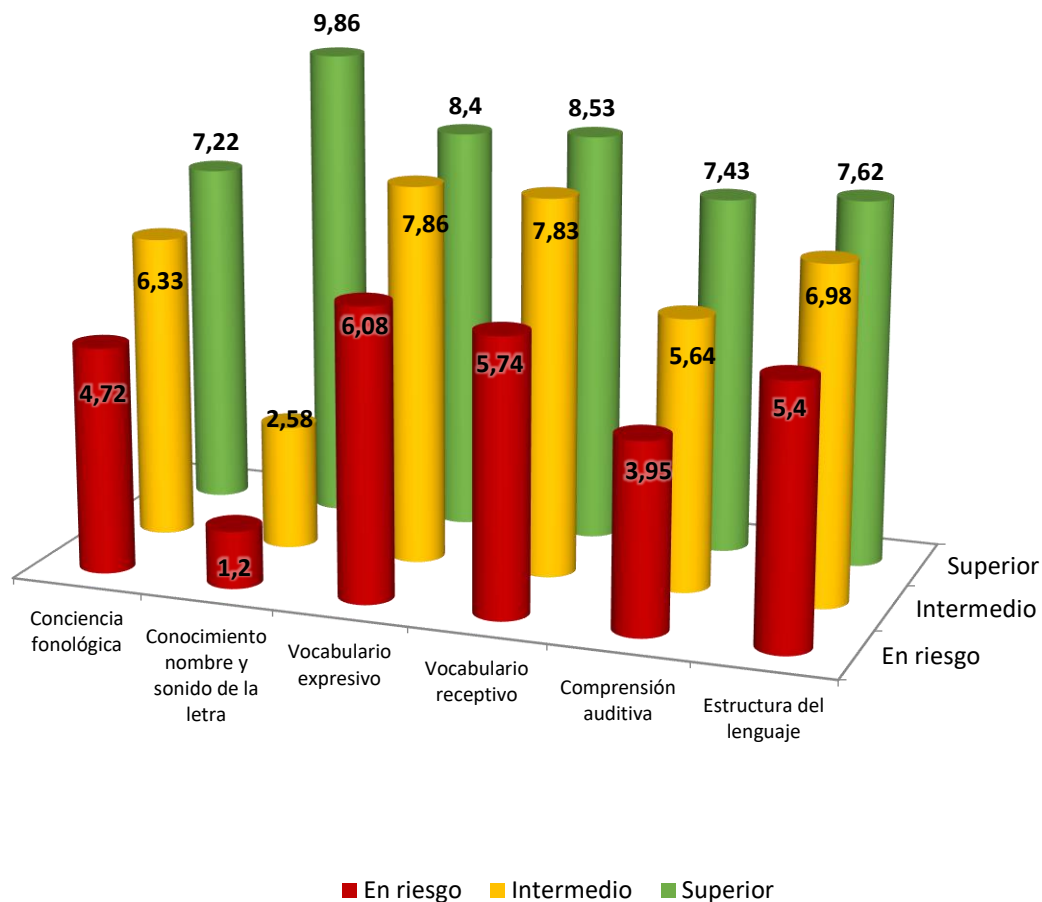
Tabla 3
Centro de los conglomerados finales – Sala de 5 años

| | Bajo o en riesgo | Inter-medio | 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: SPSS.

En su representación gráfica (cfr. Figura 10):

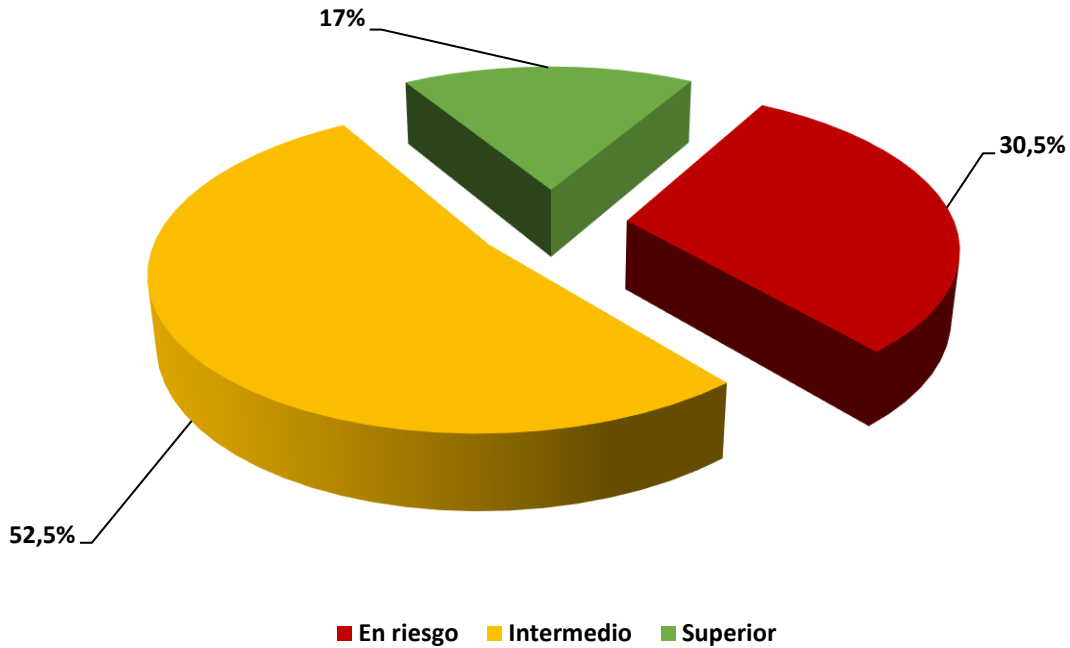
Figura 10
Perfiles lingüísticos – Sala de 5 años



Fuente: 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 11):

Figura 11
Distribución de los Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: Excel.

En sala de 5 años, en la submuestra en riesgo, aunque la media ($\bar{x} = 4.72$) de CF prácticamente duplica el valor hallado en Sala de 4 años ($\bar{x} = 2.87$), cinco niños/as (el 20%) identifican una rima o ninguna y 7 niños/as (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 este 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/as niños/as vs. el 96% del conglomerado en riesgo; no obstante, en ambos conglomerados el bloque

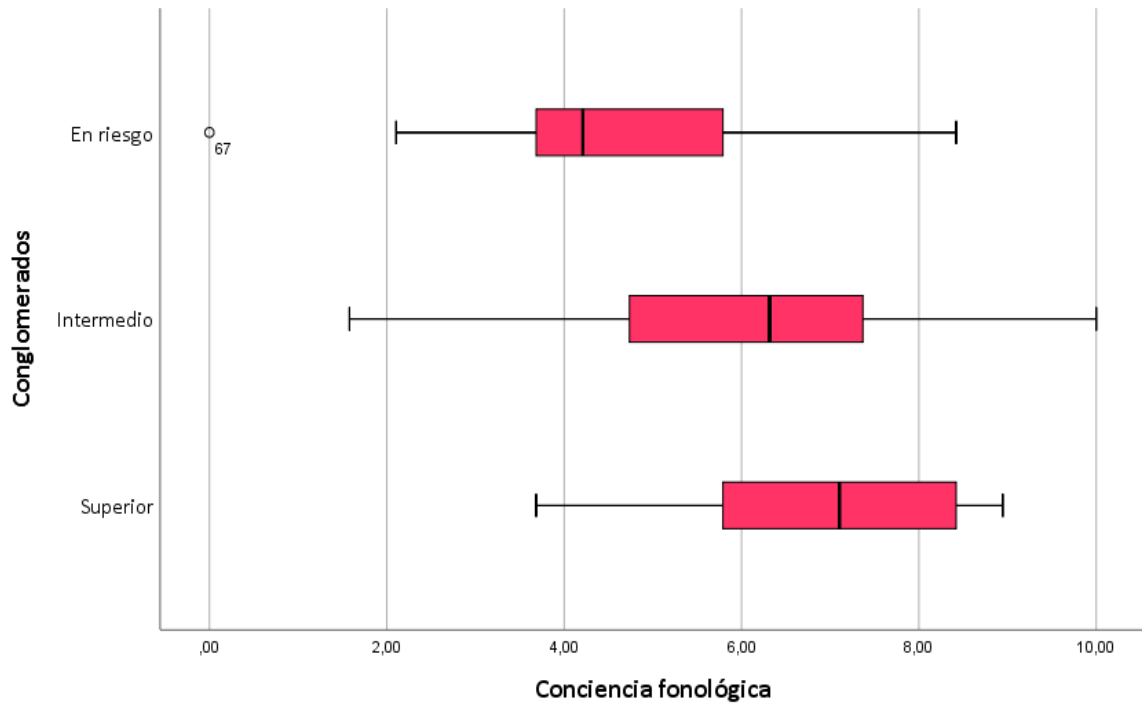
central se distribuye entre el reconocimiento de un fonema y de dos. Por su parte, el grupo superior lo hace entre el reconocimiento de un fonema (dos niños/as) y de la totalidad (una niña); además, el 50% central se distribuye entre el reconocimiento de dos fonemas y tres.

Segmentación de sílabas es la subhabilidad de la conciencia fonológica que muestra peor desempeño: doce niños (el 48%) responden un ítem o ninguno y seis escolares (el 24%) completan dos ítems; esto es, el 72% obtiene un total ≤ 4 puntos y, aunque dos niños/as 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 niños/as (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).

En resumen, es clara la diferencia entre los niveles de desempeño en CF por conglomerado (cfr. Figura 12) 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.

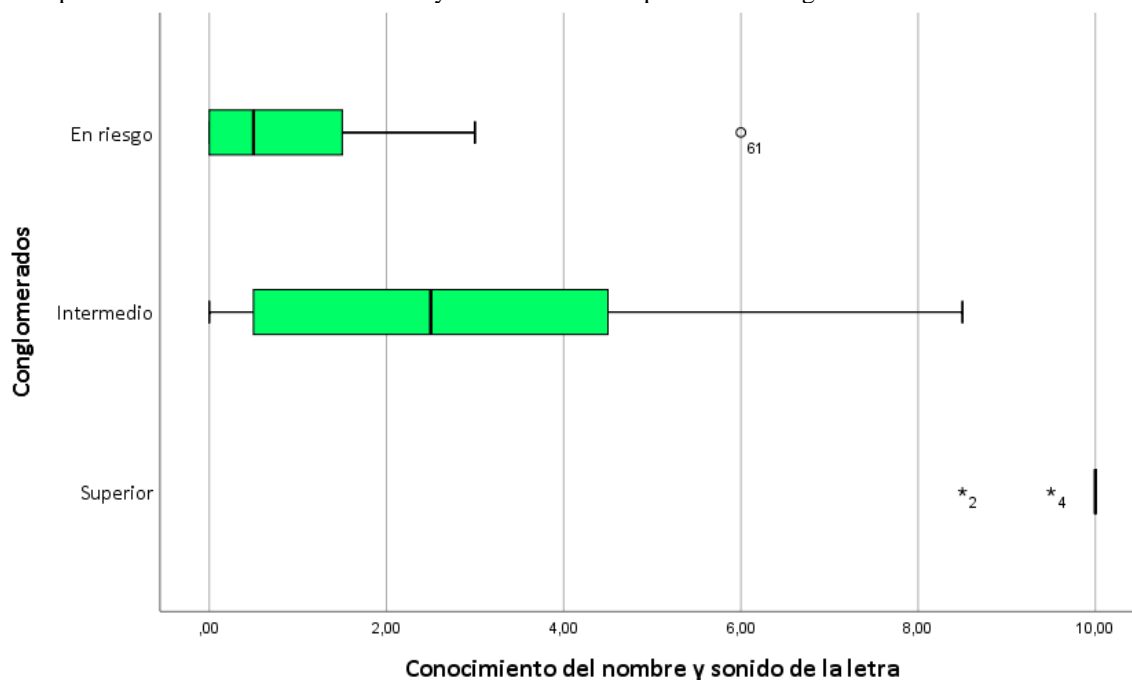
Figura 12
Desempeño en Conciencia fonológica por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: SPSS.

El 24% (6/25 niños/as) no conoce **el nombre o el sonido de letra** alguna; el 28% (7 niños/as) conoce una; cuatro (el 16%), dos; es decir que el 68% de la muestra de escolares en riesgo de la sala de 5 años conoce 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 13):

Figura 13
Desempeño en Conocimiento del nombre y sonido de la letra por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años

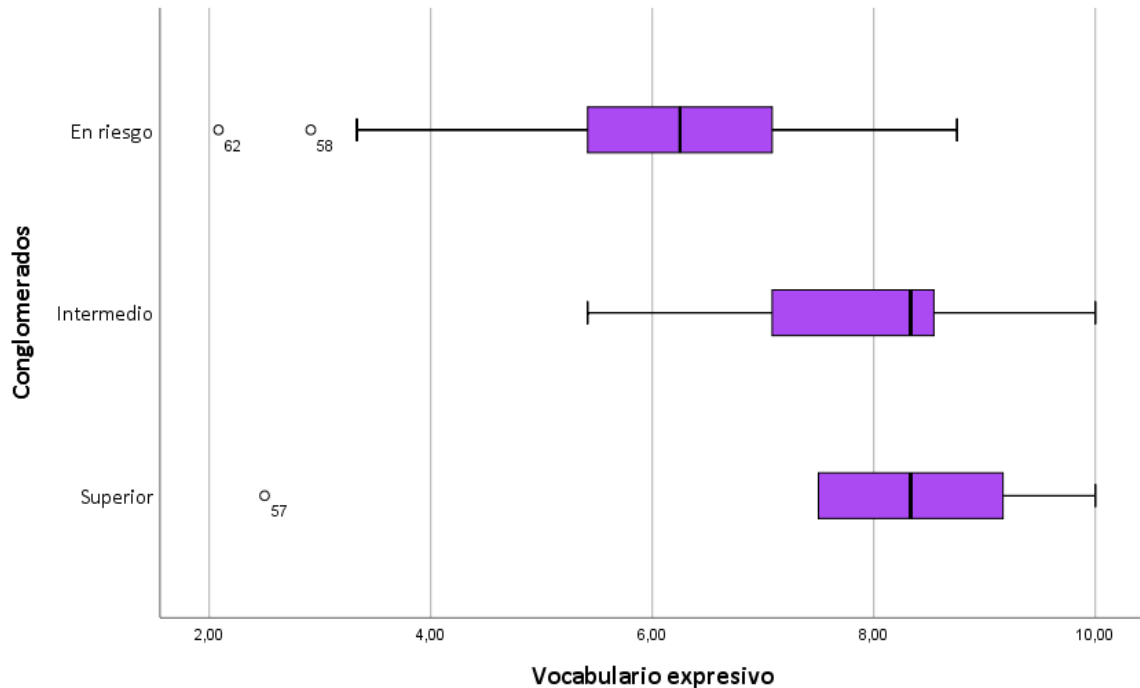


Fuente: SPSS.

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 .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 14). 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 14
Desempeño en Vocabulario expresivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



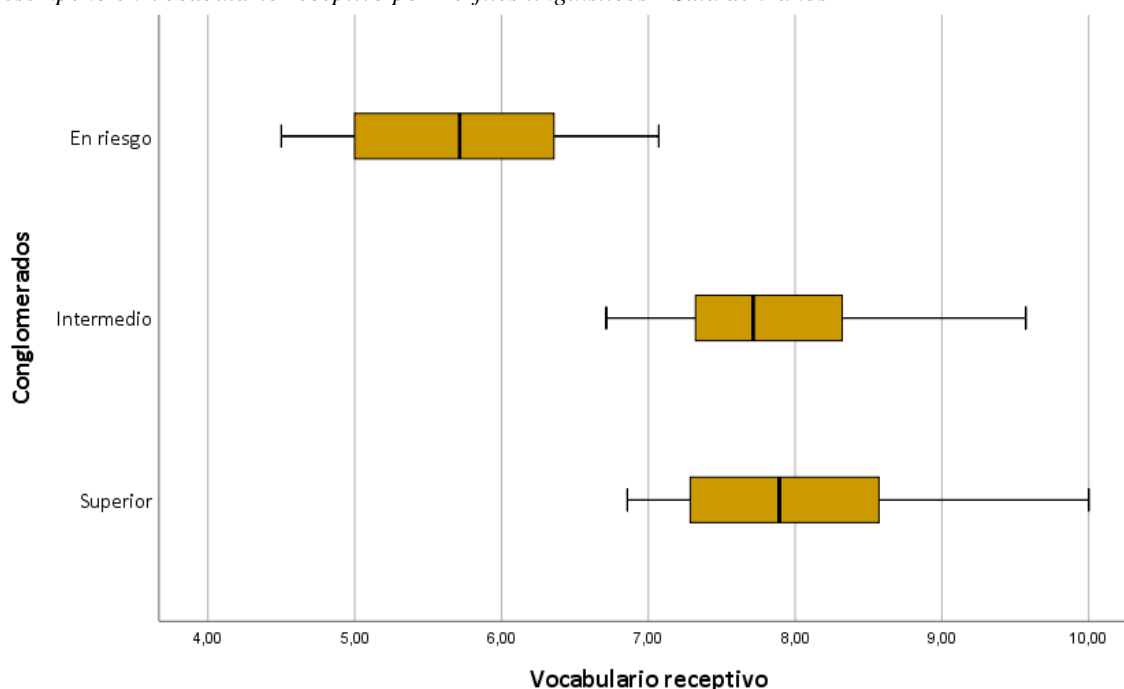
Fuente: SPSS.

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 ≤ 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 niños/as, 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 ($\bar{x} = 7.83$, 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 15):

Figura 15
Desempeño en Vocabulario receptivo por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



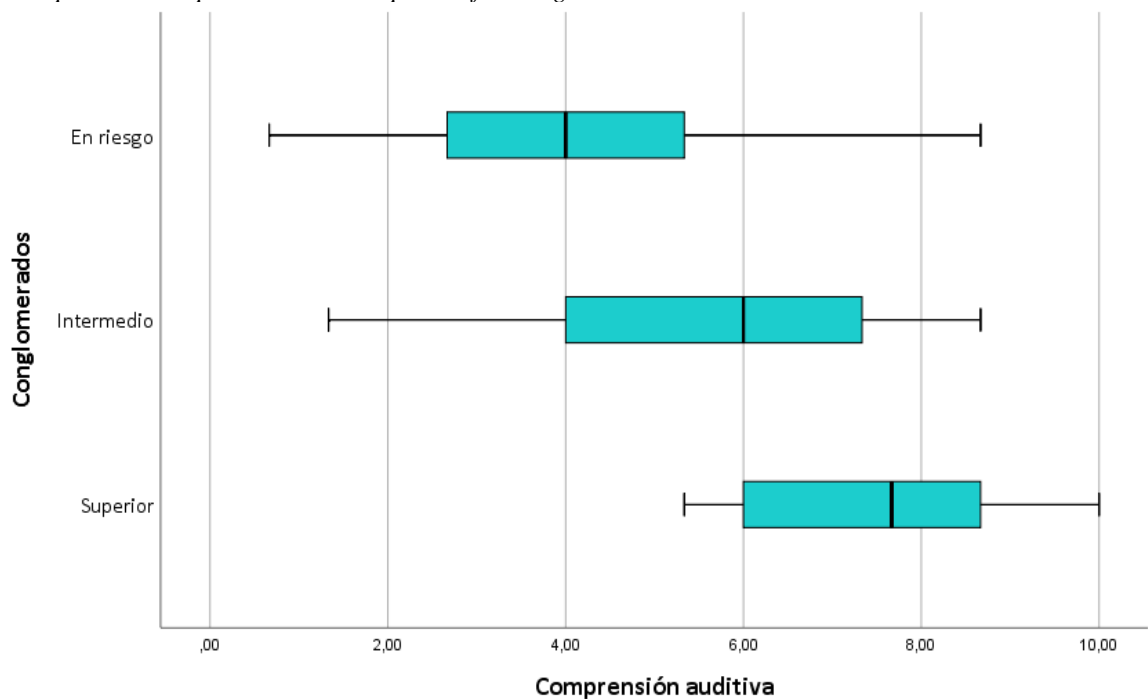
Fuente: SPSS.

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 niños/as (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

Nº 14 al Nº 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 16):

Figura 16
Desempeño en Comprensión auditiva por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: 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

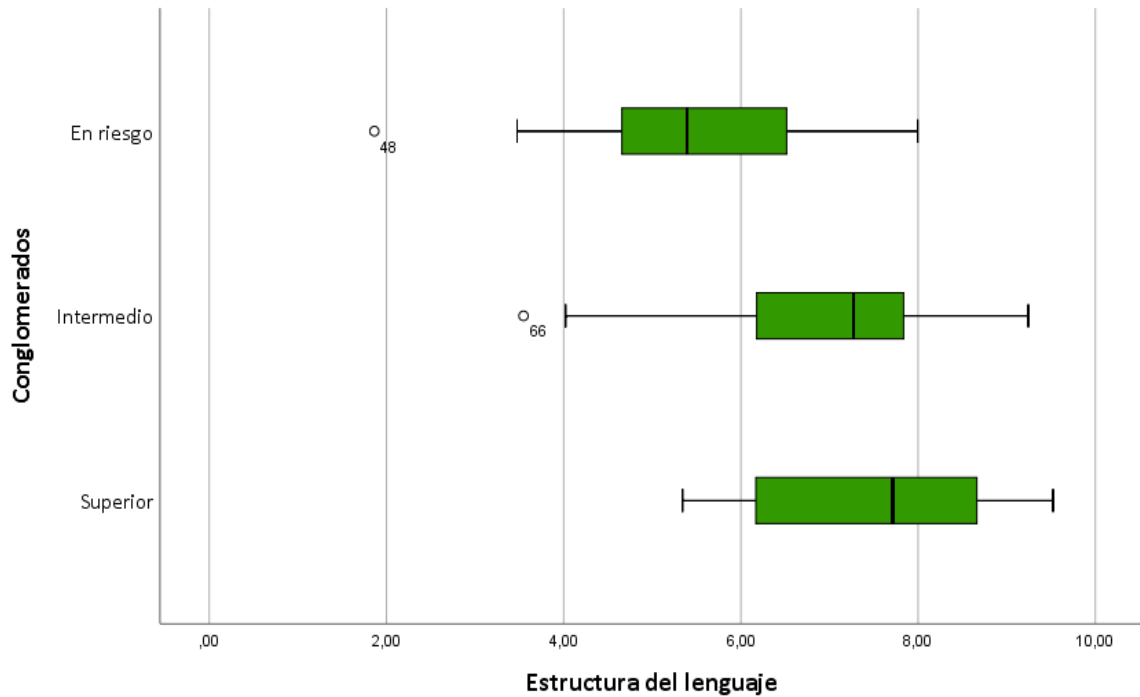
que significa 3.75 puntos o menos (de 10); nueve niños/as (el 36%), entre 10 y 13 ítems (una puntuación en promedio de 5 puntos) y el resto, entre 14 y 18. Sin embargo, como en la Sala de 4 años, no se halla progresión en tanto algunos de los primeros ítems resultan difíciles (e.g., N° 2) o muy difíciles (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 ≤ 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, 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, el recuerdo de 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 niños/as (el 12%) evidencian puntuaciones ≤ 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 17).

Figura 17
Desempeño en Estructura del lenguaje por Perfiles lingüísticos - Sala de 5 años



Fuente: 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 ($X^2 = .300$, $gl = 2$, $p = .861$) y asociación estadísticamente significativa (cfr. Tabla 4) con zona de emplazamiento de la escuela ($X^2 = 28.681$, $gl = 2$, $p = .000$).

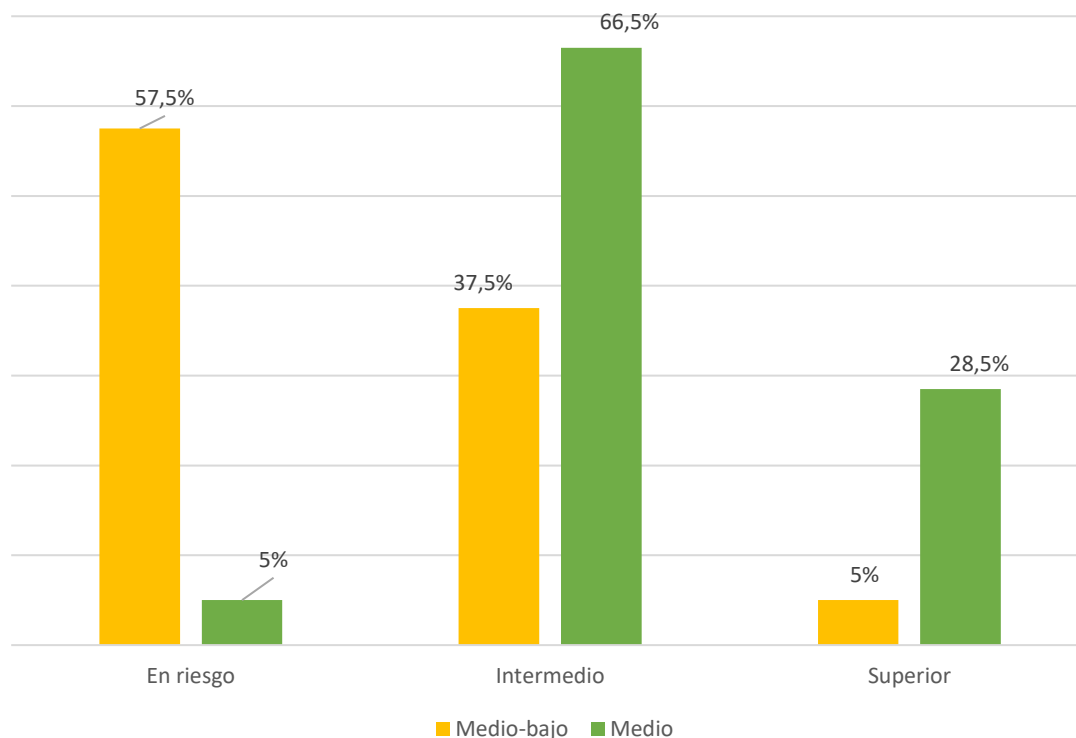
Tabla 4
Perfiles lingüísticos por Zona de emplazamiento de la institución escolar – Sala de 5 años

| 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% |
| Total | | 40 | 42 | 82 |
| Total | | 100% | 100% | 100% |

Fuente: SPSS.

En su representación gráfica (cfr. Figura 18):

Figura 18
Distribución de los Perfiles lingüísticos según Entorno – Sala de 5 años



Fuente: Excel.

En sala de 5 años, la relación entre variables es más contundente que en sala de 4 años. Como se observa (cfr. Tabla 4 y Figura 18), más de la mitad (el 57.5%) de los/as niños/as 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 de esta zona que se adscriben al clúster superior. En cambio, los/las niños/as 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.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo consistió en evaluar un amplio rango de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura a fin de identificar perfiles lingüísticos que arrojen el nivel de aptitud que evidencian escolares del nivel inicial para iniciarse en el proceso de aprendizaje de la lectura y comparar dichos perfiles por zona de procedencia.

Los resultados manifiestan tres perfiles lingüísticos en la muestra estudiada: inferior o en riesgo prelector, intermedio y superior. Los niños y las niñas de ambas salas –de 4 y 5 años– en mayor porcentaje evidencian un nivel lingüístico intermedio (el 44% y el 52.5%, respectivamente), el 30% y el 30.5%, respectivamente, se ubican en el clúster en riesgo prelector y la menor proporción (el 26% y el 16%) presentan un nivel lingüístico superior.

Por zona de emplazamiento de la institución escolar, cerca de la mitad del porcentaje de niños de sala de 4 años (47 %) y más de la mitad de sala de 5 años (57.5 %) de jardines de zona medio-baja (urbano-marginales), se ubican en el clúster inferior, al tiempo que el mayor porcentaje de niños de sala de 4 y sala de 5 de jardines de contexto medio (urbanos) se sitúa en el clúster intermedio (53.5 % y 66.5 %) y una proporción mínima en el nivel inferior (10 % y 5 %).

Con respecto al primer resultado, que evidencia que aproximadamente un 30% se encuentra en situación de riesgo prelector, se advierte que se trata de un elevado porcentaje si se compara con estudios previos. Estos han demostrado que, en diferentes idiomas, un 5% de los escolares experimentan en primer grado dificultades en la adquisición de la lectura a pesar de presentar un nivel intelectual acorde al de sus pares, buenas oportunidades educativas y en ausencia de problemas neurológicos o sensoriales (Snowling, 2000, Ziegler y Gowsami, 2005).

Sin embargo, investigaciones más recientes que evalúan la existencia de dificultades lectoras en muestras de escolares de distinta procedencia socioeconómica arrojan un porcentaje de niños en situación de riesgo más aproximado al que se halla en el presente estudio (Catts et al., 2001; Porta, en prensa). Catts et al. (2001), en una muestra de 606

niños, identifican 183 (el 16%) con dificultades lectoras en segundo grado. Este contraste entre investigaciones previas que informan un 5% y el porcentaje hallado por Catts et al. (2001) puede deberse a que el último incorporó la muestra de un estudio epidemiológico que incluía niños y niñas de áreas urbanas, suburbanas y rurales sin dificultades cognitivas y lingüísticas, con dificultades cognitivas únicamente y con dificultades lingüísticas únicamente. De manera similar, en el estudio de Porta (en prensa), que mostró que un 17% de escolares de primer grado presentan dificultades en la decodificación de palabras escritas, los participantes pertenecían a escuelas urbano-marginales y a hogares de nivel educativo y socioeconómico bajos. Si bien los porcentajes hallados por Catts et al. (2001) y Porta (en prensa) son elevados, en el presente estudio el porcentaje de niños detectados en riesgo se duplica. Dicha discrepancia puede deberse a que evaluamos un amplio rango de habilidades lingüísticas antes del aprendizaje formal de la lectura, en una etapa evolutiva en la que el lenguaje se encuentra en pleno desarrollo y en la que muchas de las habilidades lingüísticas se incrementan sistemáticamente desde el nivel inicial hacia el primer grado, etapa escolar en la que se desarrollaron los estudios de Catts et al. (2001) y de Porta (en prensa).

En relación con el segundo resultado que analiza los perfiles lingüísticos por zona de procedencia, resulta evidente el contraste hallado entre zonas urbanas y urbano-marginales en el porcentaje de niños que se encuentra en riesgo prelector. En este sentido, las variables socioambientales NSE, NE y ambiente literario en el hogar adquieren relevancia a la hora de justificar las discrepancias halladas por zona de emplazamiento de la institución escolar. 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. Por ejemplo, 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 (Hoff, 2003; Matute Villaseñor et al., 2009).

En coincidencia con otras investigaciones, el contexto influye en el desempeño en la comprensión auditiva, el vocabulario expresivo y la conciencia morfológica (Canales y Porta, 2018; Diuk et al., 2010; López Silva et al., 2013). Aún más, la influencia de dichas variables varía de acuerdo con el contexto. Estudios recientes evidencian el claro contraste en variables socioambientales, tales como el NSE, el NE y el ambiente literario en el hogar, entre escolares provenientes de entornos urbanos y urbano-marginales (Canales et al., 2023; Porta y Canales, 2021). En consistencia con estudios comparativos, escolares de jardín de infantes y de primer grado de zonas menos favorecidas presentan respuestas menos avanzadas en habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura (vocabulario, CF y conocimiento del nombre y sonido de las letras) que escolares de entornos más favorecidos (e.g., Borzone et al., 2005; Arán Filippetti, 2012; Porta y Canales, 2021). Las diferencias halladas podrían justificarse con resultados de estudios etnográficos llevados a cabo en nuestro país que evidencian ciertas regularidades en las prácticas de alfabetización que acontecen en hogares urbano-marginales que difieren de aquellas llevadas a cabo en hogares urbanos (Rosemberg y Stein, 2009; Stein y Rosemberg, 2011). Por ejemplo, en hogares urbano-marginales, a diferencia de los urbanos, las prácticas de alfabetización exceden la díada madre-hijo y se extienden a interacciones de los niños con otras personas más avanzadas en el proceso de alfabetización (vecinos, hermanos mayores u otros familiares). Asimismo, durante la lectura conjunta de cuentos, la comprensión del texto se alcanza de manera compartida y es la instancia en la que los niños tienen la oportunidad de adquirir nuevos vocablos. Esto es, las evidencias sugieren que las variables socioambientales presentan un rol mediador en el desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura que varía de acuerdo con el contexto.

Finalmente, el contraste entre las salas de 4 y 5 años en el porcentaje de riesgo prelector podría explicarse por el efecto Mateo, es decir, debido al incremento potencial del desfase que se manifiesta en niños de sectores menos favorecidos durante la escolaridad (Borzone et al., 2005; Diuk y Ferroi, 2012; Porta y Ramírez, 2019). 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) que evalúa los efectos de la pobreza sobre el desempeño cognitivo durante las primeras fases del desarrollo, en una muestra de niños de 3 a 5 años, evidenció perfiles de desempeño distintos en grupos provenientes de diferentes sectores, observándose en el grupo de niños de hogares pobres un perfil de desempeño menos eficiente en términos de las variables estudiadas.

En cuanto al nivel lingüístico inicial que presentan los escolares de salas de 4 y 5 años de contexto urbano y urbano-marginal, a pesar de las diferencias observadas, se advierte un desarrollo transversal similar para ambas edades y zonas. Al respecto, la habilidad de menor nivel en el ingreso a la escuela de los cuatro grupos es conocimiento del nombre y sonido de las letras. La habilidad de mayor nivel de logro es vocabulario en las dos zonas: receptivo en los niños de 4 años; expresivo en los niños de 5 años. También, la estructura del lenguaje se encuentra entre las habilidades más desarrolladas en la muestra total. Por último, en un nivel intermedio, se ubican las habilidades de conciencia fonológica y comprensión auditiva. Esto indicaría que los programas de intervención lingüística en nivel inicial deberían incorporar el conocimiento del nombre y sonido de algunas letras, así como la identificación de rimas en sala de 4 años y de sonido inicial en sala de 5 años, entre las habilidades de conciencia fonológica. Estas tareas implican habilidades de decodificación, uno de los componentes de la comprensión lectora que adquiere relevancia durante las etapas iniciales de la adquisición de la lectura –primer a tercer grado (Porta, 2022; Rosemberg et al., 2011).

La limitación principal del presente estudio radica en su carácter transversal. Un desafío futuro será examinar la trayectoria de desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas longitudinalmente y en su relación con el proceso de adquisición de la lectura.

No obstante, consideramos que esta investigación alcanza implicancias pedagógicas, teóricas, metodológicas y prácticas. Una implicancia pedagógica remite a la importancia de la detección temprana de las dificultades lingüísticas en entornos vulnerables. El estudio no solo permitió identificar niños en situación de riesgo prelector, sino que también –mediante la evaluación en nivel inicial de habilidades lingüísticas precursoras

de la lectura– constituye una herramienta de identificación de futuras dificultades lectoras que orienta la intervención temprana frente a un desarrollo mínimo de alguna/s de las habilidades analizadas. En este sentido, una revisión reciente sobre las investigaciones que abordan las dificultades en el desarrollo de la alfabetización emergente reveló la limitada cantidad de trabajos al respecto y la falta de estudios en niños hispanohablantes (Vargas, 2020).

En relación con la implicancia teórica, los resultados supondrían derivaciones directas para la formulación de modelos empírico-teóricos sobre el proceso de adquisición de la lectura en escolares de entornos vulnerables. Si bien se dispone de modelos que buscan 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 ello, es posible que no representen los procesos que acaecen en niños que crecen en contextos donde las habilidades lingüísticas resultan insuficientes para acceder al aprendizaje de la lectoescritura. En el presente 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 del instrumento de evaluación empleado, cabe destacar que las técnicas se seleccionaron en función de la edad de los participantes ya que se han desarrollado para preescolares. Al respecto, en el caso de las pruebas de conciencia fonológica que implican demandas auditivas, si bien se elaboraron en Estados Unidos, fueron diseñadas para niños de habla hispana y adaptadas con apoyo visual para que les resultaran más fáciles de resolver (Porta, 2008). Por último, la selección de habilidades lingüísticas por evaluar se efectuó con base en 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 dado que facilita la obtención de un perfil neuropsicolingüístico a través de una exploración detallada de los componentes y procesos lingüísticos y de

las relaciones existentes entre las variables, a partir de las características únicas y las particularidades que presenta cada escolar. Su relevancia aplicada se centra en el desarrollo de instrumentos de evaluación necesarios para la implementación de un diagnóstico fiable y para la generación de programas integrales y estandarizados, que permitan el abordaje por niveles según las necesidades y/o demandas del perfil lingüístico del niño. Por esta vía, se puede efectuar un registro contrastable a nivel individual y/o de grupos controlados, posibilitando además el diseño de programas de enseñanza que atiendan 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.

Con respecto al impacto futuro del estudio y de acuerdo con el análisis efectuado, el trabajo minucioso con los instrumentos de evaluación conlleva una implicancia práctica: constituye una herramienta de detección de niños 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, los investigadores han 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 y retrasos escolares (Scarborough, 2001; Snow et al., 1998). También permite atenuar las diferencias encontradas, mediante el diseño e implementación de políticas educativas inclusivas, que capaciten a las familias para promover el desarrollo de estas habilidades en el hogar, y/o mediante programas de intervención específica en el ámbito escolar (por ejemplo, Dickinson y Caswell, 2007; Ehri et al., 2001).

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/descarga/articulo/6934928.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>
- Arán Filippetti, V. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psyche*, 21(1), 3-20.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100001>
- Arrúe, J.E. (2012). *Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos. Un estudio de las actividades, los conocimientos y las interacciones que configuran los contextos en los hogares* [Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires].
<http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4370/>
- 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>
- 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>
- 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>
- Cabell, S.Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B.K., y Pianta, R.C. (2013). Variación en la efectividad de las interacciones educativas en los entornos del aula preescolar y las actividades de aprendizaje. *Investigación Trimestral de la Primera Infancia*, 28(4), 820-830.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- 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>
- Canales, Y., Porta, M.E., y Difabio, H. (2023). Niveles de competencia prelectora en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Lenguaje*, 45(1).
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.11618>
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., y Tomblin, J.B. (2001). Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children: A Research-Based Model and Its Clinical Implementation. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38-50.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004))

- Catts, H.W., Herrera, S., Nielsen, D.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>
- Catts, H.W., y Kamhi, A.G. (Eds.). (1999). *Language and Reading Disabilities*. Allyn & Bacon.
- Compton-Lilly, C.F., Rogers, R.L., y Lewis Ellison, T. (2020). Una metaetnografía de la alfabetización familiar: formas con metáforas y silencio. *Lectura trimestral de investigación*, 55(2), 271-289. <https://doi.org/10.1002/rrq.272>
- 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.
- 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 UST*, 7(1), 33-49. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.110>
- 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>
- 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://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D., y Dunn, L. (1986). *Test Vocabulario en Imágenes Peabody. Adaptación hispanoamericana*. TEA Ediciones.
- Ehri, L.C., Nunes, S.E., Willows, D.M., Schuster, V.B., Yaghoub-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://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Galicia Moneda, I.X., Sánchez Velasco, A., Pavón Figueroa, S., y Peña Flores, 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>
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A., y Colé, P. (2013). Comprensión de lectura en una gran cohorte de estudiantes franceses de primer grado de familias de bajo nivel socioeconómico: un estudio longitudinal de 7 meses. *PLoS ONE*, 8(11), e78608. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078608>
- 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. *PLoS ONE*, 10(3), e0119581. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>

- Ghiglione, 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://www.redalyc.org/pdf/180/18022327002.pdf>
- Gil F.J. (2011). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162>
- Gutiérrez, K.D., y Rogoff, B. (2003). Formas culturales de aprender: Rasgos individuales o repertorios de práctica. *Investigador Educativo*, 32(5), 19-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032005019>
- 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>
- 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>
- INDEC (2018). *Indicadores de condiciones de vida de los hogares en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre 2018*. <https://www.indec.gob.ar/>
- Jadue, G. (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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051997000100007>
- Kirk, S., McCarthy, J., y Kirk, W. (2011). *Test Habilidades Psicolingüísticas: ITPA Test Illinois [L1] de Aptitudes Psicolingüísticas* (8ª ed.). TEA Ediciones.
- Korzeniowski, C.G., Cupani, M., Ison, M.S., y Difabio, H. (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://doi.org/10.14204/ejrep.40.15152>
- López, L., Tabors, P., y Páez, M. (2002). *Phonological Awareness Test [L1]*. Harvard School of Education.
- López Silva, L.S., Camargo de Luque, G., Duque Aristizábal, C., Ariza Muñoz, E., Avila Cantillo, M., y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima*, 19, 2-20. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85329192002.pdf>
- Mancilla-Martinez, 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>
- 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>

- 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>
- 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>
- Ozernov-Palchik, O., y Gaab, N. (2016). Tackling the 'dyslexia paradox': reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *dyslexia. WIREs Cognitive Science*, 7(2), 156-176. <https://doi.org/10.1002/wcs.1383>
- Pérez López, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos. Aplicaciones con SPSS*. Pearson Educación.
- 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://www.redalyc.org/pdf/180/18027808001.pdf>
- 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 de Doctorado inédita]. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Porta, M.E. (2014). Evaluación de habilidades pre-lectoras en proyectos de intervención pedagógica. Finalidades metodológicas y pedagógicas en el Nivel Inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 43-54. <https://doi.org/10.35362/rie640405>
- Porta, M.E. (2022). Towards a model of word reading acquisition in children from low-income backgrounds. *Journal of Early Literacy Childhood*, 0, 1-35.
<https://doi.org/10.1177/14687984221125983>
- Porta, M.E. (en prensa). Estimación del Riesgo de Presentar Dificultades Lectoras en Niños de Jardines de Infantes Urbano-Marginales. En D. Solares Pineda Neve, y K. Hess Zimmermann (Eds.), *Procesos de Aprendizaje y Conocimientos Provenientes de Contextos Escolares y Extraescolares*. Comunicación Científica.
- Porta, M.E., y Canales, Y. (2021). Influencia de variables socioambientales en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en nivel inicial. En K. Hess Zimmermann, y L.J. Alarcón Neve (Eds.), *Desarrollo Lingüístico Tardío en Poblaciones Hispanohablantes* (pp. 21-49). Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/libros/desarrollo-linguistico-tardio-en-poblaciones-hispanohablantes/>
- 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 Educativa*, 33(64), 44-55.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/158124/CONICET_Digital_Nro.e346550_a-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>

- Romero Contreras, S., 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://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9284>
- Rosemberg, C.R., y Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana: un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En M.C. Richaud, y J.E. Moreno (Eds.), *Investigaciones en Ciencias del Comportamiento: avances latinoamericanos* (pp. 517-541). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi". <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/117447>
- Rosemberg, C.R., 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. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932011000100003&lng=es&tlng=
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). Guilford Press.
- 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>
- 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://doi.org/10.35305/revista.v0i30.150>
- Stein, A., y Rosemberg, C. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista Irice*, 23, 9-22. <https://doi.org/10.35305/revistairice.v23i23.486>
- Snow, C., Burns, S., y Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in young children*. National Academy Press.
- Snowling, M.J. (2000). *Dislexia*. Blackwell.
- 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)
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNICEF (2007). *Propuestas para superar el fracaso escolar*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Asociación Civil Educación para Todos. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003224.pdf>
- Urquijo, S., García Coni, A., y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33 (2), 303-318. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>

- 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://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2202
- Wiig, E., Secord, W., y Semel, E., (2009). *Test Celf Preschool 2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 - Spanish Edition*. The Psychological Corporation.
- Ziegler, J.C., y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>