

NIVELES DE COMPETENCIA PRELECTORA EN NIÑOS DE NIVEL INICIAL DE
DISTINTOS ENTORNOS SOCIOECONÓMICOS

LEVELS OF PRE-READING PROFICIENCY IN PRESCHOOL CHILDREN FROM
DIFFERENT SOCIOECONOMIC BACKGROUNDS

LES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN PRÉ-LECTURE CHEZ LES ENFANTS D'ÂGE
PRÉSCOLAIRE ISSUS DE DIFFÉRENTS MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUES

Lic. Canales Jara, Yanina

lic.canalesyanina@gmail.com

Becaria Doctoral CONICET

Dra. Porta, María Elsa

mariaelporta@yahoo.com.ar

UNCuyo. CONICET

Dra. Difabio, Hilda

hdifabio@mendoza-conicet.gob.ar

Centro de Investigaciones Cuyo Dr. Abelardo Pithod-
CONICET

Resumen

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

y prelectores con pobre decodificación. En la distribución por zona el porcentaje de prelectores con doble déficit en zonas UM asciende al doble sugiriendo que el contexto acentúa el riesgo prelector.

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

Summary

During beginning literacy, there are differences in the level of linguistic skills of children from different contexts that affect their reading comprehension achievement. According to the simple view of reading model, reading comprehension is a function of linguistic comprehension skills and effective word decoding. We assessed in 170 urban (U) and urban-marginalized (UM) kindergarten children linguistic skills considered precursors of reading to establish pre-reading proficiency levels and to identify the risk of presenting reading difficulties. Four profiles were identified: good prereaders, prereaders with poor decoding skills, prereaders with poor comprehension skills and prereaders with doble deficit. The highest percentages corresponded to prereaders with doble deficit and good prereaders. Taking into consideration the zone, the percentage of prereaders with doble deficit rises twice in UM zones, suggesting that the context accentuates the risk of presenting reading difficulties.

Key words: language comprehension-decoding-language skills-reading- Kindergarten-screening.

Résumé Il existe des différences dans le niveau des compétences linguistiques au cours du processus d'alphabétisation des enfants issus de milieux différents, qui ont un impact sur la compréhension de la lecture. Selon le modèle Simple View of Reading (SLR), une bonne compréhension de la lecture est le produit de deux compétences: la compréhension linguistique et le décodage efficace des mots. L'objectif était d'évaluer les compétences linguistiques considérées comme des précurseurs de la lecture afin d'établir les niveaux de compétence de pré-lecture et

d'identifier les écoliers à risque de pré-lecture chez 170 enfants de maternelle urbains (U) et urbains-marginalisés (UM). Quatre profils ont été identifiés: les bons pré-lecteurs, les pré-lecteurs avec un mauvais décodage, les pré-lecteurs avec une mauvaise compréhension du langage et les pré-lecteurs avec un double déficit. Le pourcentage le plus élevé a été constaté dans le groupe des pré-lecteurs présentant un double déficit et des pré-lecteurs présentant un mauvais décodage. Dans la distribution par zone, le pourcentage de pré-lecteurs présentant un double déficit dans les zones UM est deux fois plus élevé, ce qui suggère que le contexte accentue le risque des pré-lecteurs.

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

Introducción

Diferentes investigaciones que han examinado el efecto del nivel socioeconómico (NSE) sobre tareas que evalúan nivel de inteligencia, rendimiento académico, habilidades lingüísticas y funciones cognitivas, muestran que los escolares de NSE bajo presentan mayores dificultades en tareas de lenguaje, atención, memoria, vocabulario, conciencia fonológica, conocimiento del nombre y sonido de las letras, lectura y escritura que escolares de NSE medio (Arán Filippetti, 2012; Borzone, Rosemberg, Diuk y Amado, 2005; Canales y Porta, 2018). Estos resultados sugieren que las diferencias en el uso del lenguaje según el entorno familiar y social influirían en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño desde la etapa preescolar (Arán Filippetti, 2012; Ghiglión, Arán Filippetti, Manucci y Apaz, 2011).

A su vez, el desempeño logrado en la edad escolar se relaciona con tipo de crianza, nivel educativo familiar y estimulación general recibida en el hogar. Los preescolares de padres con un nivel educativo (NE) bajo muestran menor desarrollo del vocabulario y de habilidades lingüísticas en general (Galicia Moneda, Sánchez Velasco, Pavón Figueroa y Peña Flores, 2009). Un estudio realizado en escolares de dos grupos, de 5 a 8 y de 9 a 16 años, encontró correlación significativa entre el NE de los padres y la ejecución de tareas de memoria y atención (Matute Villaseñor, Sanz Martín, Gumá Díaz, Rosselli y Ardila, 2009). Otra investigación en la que se evaluó habilidades precursoras de la lectura en niños de jardín de infantes encontró correlaciones positivas y significativas entre el NE parental y el nivel de vocabulario, conciencia fonológica y conocimiento del nombre y sonido de las letras de los escolares (Canales y Porta, 2018).

Estudios recientes que evalúan habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura evidencian que el 30% de los escolares de jardín de infantes se encuentran en riesgo de presentar dificultades para el aprendizaje lector en Primer Grado, el 57% de instituciones urbano-marginales está en situación de riesgo prelector y el 5% de zonas urbanas presenta un desarrollo

insuficiente en tales habilidades (Porta, Difabio, Canales y Orellana, 2018). Sin una intervención oportuna, estas desventajas van aumentando sistemáticamente durante la escolaridad limitando la adquisición de la lectura y la posterior comprensión lectora (Porta y Ramírez, 2019).

La comprensión lectora es el producto de dos conjuntos de habilidades: comprensión lingüística o comprensión del lenguaje hablado (que puede medirse a través de nivel de vocabulario, reconocimiento de reglas gramaticales y comprensión de una historia) y decodificación o identificación eficaz de las palabras (que puede medirse a través del reconocimiento de grafemas y habilidades de conciencia fonológica) (Diuk, Barreyro, Ferroni, Mena y Serrano, 2019; Nation, 2019). De acuerdo con el nivel en dichos conjuntos de habilidades que presenten los niños en jardín de infantes, se puede clasificar a los futuros lectores en función de un sistema derivado de la *visión simple de la lectura* (Catts, Hogan y Fey, 2003; Hoover y Gough, 1990) en cuatro categorías: 1) sin dificultad en la decodificación y comprensión lingüística, 2) con pobre decodificación pero buen nivel de comprensión lingüística, 3) con problemas en la comprensión lingüística pero no en la decodificación y 4) con déficit tanto en la comprensión del lenguaje como en la decodificación (Catts, Adlof y Weismer, 2006).

Este sistema reviste implicaciones teóricas, educativas y diagnósticas para la detección temprana de dificultades en la comprensión lectora ya que la clasificación se basa en el desempeño de habilidades lingüísticas que implican precursores identificables antes de que los niños se expongan a la enseñanza formal de la lectura. Si bien existen varios estudios realizados sobre este modelo en alumnos de lengua inglesa, son escasas las investigaciones de la visión simple de la lectura en niños de lengua española que crecen en contextos sociales vulnerables (Catts et al., 2006; Ferroni y Jaichenco, 2020; Tapia, 2016).

Entonces, identificar un desarrollo mínimo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en preescolares hispanohablantes de familias de bajos ingresos en el inicio de la escolaridad constituye una herramienta de detección precoz de futuras dificultades lectoras (e. g. Catts, Fey,

Zhang y Tomblin, 2001; Porta, 2014) y permite desarrollar intervenciones pedagógicas oportunas para superar eventuales diferencias (Gil Flores, 2013).

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

Antecedentes teóricos

La lectura comienza con el lenguaje; por ello, las habilidades lingüísticas cumplen un papel destacado en la adquisición de predictores de la lectura. Se ha observado que muchos de los niños con problemas en la adquisición de la lectura en los primeros grados de la escolaridad primaria han presentado dificultades del lenguaje en jardín (cfr. Catts, Fey, Zhang y Tomblin, 1999). En este sentido, la alfabetización inicial o temprana alude a las habilidades lingüísticas orales, de lectura y escritura que ha desarrollado el niño en su entorno natural previo al comienzo de la educación primaria. Se trata de un proceso evolutivo y continuo en el que el niño va practicando diversas habilidades en su ambiente familiar que involucran la comprensión y el uso de varias dimensiones del lenguaje hablado, como la conciencia fonológica y el vocabulario, conocimiento temprano del lenguaje escrito, como por ejemplo el conocimiento de los nombres de las letras y los sonidos. Por ello, si las condiciones del medio son pobres en estímulos letrados, el desarrollo de esas habilidades puede debilitarse (Andrés, Urquijo, Navarro y García, 2010; Arrivillaga et al., 2016; Birgisdottir, Gestsdottir y Geldhof, 2020; Carmiol, Ríos y Sparks, 2013; Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014; López Silva et al., 2013; Rugerio y Guevara, 2015).

El NSE influye en la alfabetización emergente mediante su asociación con otros factores, pudiendo interferir en el acceso a experiencias que promuevan el avance de habilidades primordiales para aprender a leer, particularmente la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre y sonido de las letras, el vocabulario y el lenguaje oral. Dichas habilidades constituyen la base de la concepción simple de la lectura (CSL) o *Simple View of Reading* (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990). Desde esta concepción, la comprensión lectora es el producto de dos factores: una buena comprensión del lenguaje, que consiste en la capacidad de emplear el conocimiento lingüístico para derivar significado de discursos y oraciones, y la decodificación eficaz de las palabras, que se basa en la capacidad de reconocer o leer palabras aisladas de forma rápida, precisa y silenciosa (Catts, Herrera, Nielsen y Bridges, 2015). Los procesos de decodificación involucran el conocimiento del nombre y sonido de las letras, la conciencia fonológica y la identificación automática y eficaz de las palabras en tanto que los procesos de comprensión del lenguaje implican el vocabulario receptivo, la comprensión auditiva, la conciencia morfológica y la estructura gramatical de las oraciones. Si medimos los dos factores de 0 a 1 y uno de los dos es cero, la habilidad lectora será cero, mostrando que los componentes son necesarios pero no suficientes por sí mismos. Dicho de otra forma, si el niño evidencia buena comprensión del lenguaje como un vocabulario adecuado y conocimiento del orden de las palabras y estructuras gramaticales pero no identifica ni letras ni palabras, no comprenderá un texto escrito, como tampoco lo hará si solo dispone de una lectura fluida y automática (Ferroni y Jaichenco, 2020; Nation, 2019; Ripoll, Aguado y Castilla, 2014; Tapia, 2016).

Así pues, se pueden distinguir diferentes tipos de lectores de acuerdo con la clasificación propuesta por Catts et al. (2006) de la siguiente manera (cfr. Tabla 1): niños que no presentan dificultad alguna ni en decodificación ni en comprensión del lenguaje o buenos lectores, niños que tienen pobre decodificación pero con buen nivel de comprensión del lenguaje o disléxicos (*specific reading disability*), niños con problemas en decodificación y comprensión del lenguaje (*poor*

readers) y los que tienen dificultades en la comprensión del lenguaje pero tienen buenas habilidades para decodificar (*poor comprehenders o niños con déficit específico de comprensión*) (Catts et al., 2006; Tapia, 2016). Catts et al. (2006) demostraron que, entre los niños con dificultades lectoras, la mayor proporción corresponde a los niños con pobre decodificación y buena comprensión del lenguaje (35.5%) y a los niños con doble déficit (35.7%), en tanto que el 15% concierne a los niños con pobre comprensión del lenguaje y relativamente buena decodificación. Para los autores dichos porcentajes explicarían por qué, en el mismo estudio, el 70% de los escolares de segundo grado con dificultades lectoras presentan bajo desempeño en las habilidades de decodificación.

Tabla 1

Nivel de competencia lectora

		Tipos de lectores			
		Buenos sin impedimento	Déficit específicos en comprensión	Buenos comprendedores o disléxicos	Doble déficit
Decodificación	CNS CF	Buena	Buena	Pobre	Pobre
Comprensión	VR CA CM	Buena	Pobre	Buena	Pobre

Nota. (CNS) conocimiento del nombre y sonido de las letras, (CF) conciencia fonológica, (VR) vocabulario receptivo, (CA) comprensión auditiva, (CM) conciencia morfológica

Este modelo de la CSL explica las habilidades que conforman la comprensión lectora y permite comprender las posibles dificultades en su proceso de adquisición. En este sentido, es importante mencionar que, si bien las diferencias tempranas en la lectoescritura permanecen relativamente estables durante el inicio de la educación formal, a medida que avanzan los años las discrepancias entre buenos y pobres lectores aumentan. De ahí la relevancia de este modelo en cuanto posibilita el diagnóstico y la detección oportuna de las dificultades en niños, y orienta el

diseño de programas de intervención pedagógica destinados a superar tales dificultades y a fomentar la fluidez y comprensión lectora (Flórez Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

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

Habilidades lingüísticas de la decodificación

Conocimiento del nombre y sonido de las letras

El conocimiento alfabético se considera uno de los principales predictores de la adquisición de la lectoescritura y, al involucrar ambas habilidades mecanismos de procesamiento similares, también las habilidades asociadas al aprendizaje lector constituyen predictores del conocimiento de las letras. Este aprendizaje resulta relativamente simple hacia la finalización del nivel inicial escolar en la mayoría de los niños; no obstante, algunos niños presentan dificultades lectoras porque conocen menos letras (Diuk y Ferroni, 2014). La adquisición del sistema alfabético implica conocimiento fonético y dominio de la conversión grafema-fonema (Rabazo Méndez, García López y Sánchez Herrera, 2016); a su vez, se verifica una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de sus sonidos, que favorece el crecimiento de las habilidades fonológicas (Guardia, 2003; Sellés, 2006). En una investigación longitudinal en 120 niños griegos de jardín de infantes (Manolitsis y Tafa, 2011), se observó que sabían más sonidos de letras que nombres de letras en casi todos los casos y que la conciencia fonológica se asoció directamente con el conocimiento posterior del nombre y sonido de la letra. En el estudio de Dickinson, Nesbitt y Hofer (2019) en 489 niños, predominantemente afroamericanos, de hogares de bajos ingresos de preescolar, jardín de infantes y primer grado, el conocimiento temprano de letras y palabras predijo

el conocimiento posterior de letras y palabras, la lectura y la decodificación en primer grado. Asimismo, un trabajo con 110 niños islandeses de 4 años reveló que la adquisición de las habilidades básicas de lectura depende de construcciones específicas de la alfabetización escolar incluida el conocimiento de letras (Birgisdottir et al., 2020). A su vez, existe evidencia acerca de resultados más efectivos de programas de estimulación de la conciencia fonológica sobre la lectura si se combinan con la enseñanza del conocimiento del nombre y sonido de las letras (e.g. National Reading Panel, 2000; Porta, Ramírez y Dickinson, 2021).

Conciencia fonológica

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

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

Estudios longitudinales y trabajos de intervención pedagógica en conciencia fonológica indican que es uno de los predictores más importantes del aprendizaje de la lectura en cuanto

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

Habilidades de la comprensión lingüística

Conocimiento del vocabulario

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

En particular, el progreso del vocabulario receptivo se corresponde con la comprensión lectora tanto en los años escolares como en la educación superior; por ello, estudiarlo en niños que aún no ingresan a la escuela primaria permite reconocer posibles dificultades del componente semántico del lenguaje (Cáceres Zúñiga et al., 2018). Asimismo, la amplitud del vocabulario se asocia con la representación fonológica de las palabras, lo que incide en la conciencia fonológica y tiene efectos directos y a largo plazo en el aprendizaje de la lectoescritura en primer grado (Rosemberg et al., 2011). Entonces, cuanto mayor sea el desarrollo del vocabulario de un niño, éste presentará mejores habilidades de comprensión lectora; en cambio, si el desarrollo léxico es escaso

o muestra bajo conocimiento de palabras poco frecuentes, interferirá en la comprensión de un texto y en el rendimiento en años posteriores (Cáceres Zúñiga et al., 2018; Cáceres Zúñiga, Pomés Correa y Granada Azcárraga, 2020; Flórez Romero y Arias Velandia, 2010). En un estudio en 279 niños de segundo a tercer año con discapacidades de lectura (Wise, Sevcik, Morris, Lovett y Wolf, 2007), los análisis de modelos de ecuaciones estructurales indicaron que el conocimiento del vocabulario tanto receptivo como expresivo estaba relacionado con las habilidades previas a la lectura. En la investigación de Dickinson et al. (2019), a la que ya se hizo referencia, se encontró que el vocabulario es la habilidad lingüística más fuertemente asociada con la lectura temprana. En un estudio longitudinal en 198 niños argentinos, los análisis de regresión múltiple mostraron que la amplitud y la diversidad del vocabulario que los niños evidencian en jardín de infantes predice el vocabulario que conocen al finalizar primer grado (Rosemberg y Stein, 2016).

La mayoría de los programas de alfabetización temprana incluyen el desarrollo del vocabulario para reducir el fracaso en la lectoescritura. La investigación de Rosemberg et al. (2011) acerca de la implementación de un programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo en niños argentinos de 5 años que incluyó vocabulario receptivo, entre otras acciones de alfabetización, puso de manifiesto un desempeño significativamente superior en los participantes en comparación con el grupo control.

En síntesis, estimular el vocabulario en la etapa preescolar a través de la enseñanza intensiva, sistemática y explícita puede equiparar las condiciones de acceso a la lectura en niños que provienen de hogares empobrecidos en cuanto desempeñaría un rol compensatorio para superar las diferencias (Cáceres Zúñiga et al., 2018; Porta y Ramírez, 2019).

Conciencia morfológica

La conciencia morfológica remite al conocimiento sobre la composición interna de las palabras (formación morfológica) que permite manipular morfemas para entender o crear palabras

(Lázaro, Ruiz Gallego-Largo, Escalonilla y Simón, 2021). Se divide en conciencias derivativa, flexiva y de compuestos. La primera refiere al procedimiento natural para la generación de nuevas palabras mediante el manejo de sufijos y prefijos. La conciencia flexiva implica comprender los morfemas género, número y persona, o sea, la realización de la sintaxis a nivel de la palabra. La conciencia de compuestos se relaciona con la capacidad de ser consciente de cómo se forman las palabras compuestas y cómo se modifica el significado con la combinación de las raíces (Míguez Álvarez, 2018; Lázaro et al., 2021).

A medida que avanza el aprendizaje del lenguaje escrito en educación primaria, e incluso en secundaria, se va desarrollando la conciencia morfológica en relación con el resto de las habilidades metalingüísticas. Al respecto, los análisis morfológicos que realizan los niños en el jardín pueden influir y predecir el nivel de lectura en los dos primeros años de primaria, donde se aumenta el conocimiento sobre las flexiones y empiezan a utilizarse formas derivadas en la escritura. Por ello, también la conciencia morfológica permite diferenciar entre buenos y malos lectores (Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016). El estudio de Lázaro et al. (2021) en niños hispanohablantes de tercero y cuarto grados de primaria encontró correlaciones significativas entre conciencia morfológica y comprensión lectora, lo que avala la relevancia de esta variable. Asimismo, una investigación en 36 niños de cuarto básico de educación regular (Vega Rodríguez, Torres Rodríguez y del Campo Rivas, 2017) halla una relación lineal entre las habilidades metamorfológicas y la comprensión lectora.

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

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

Comprensión auditiva

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

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

Por su parte, Flórez Romero et al. (2009) en niños de 4 años a 4 años y 9 meses midieron comprensión auditiva, vocabulario, conciencia fonológica y conocimiento del nombre de las letras, entre otras habilidades, al inicio y al final del programa de intervención y seis meses después de finalizado. Encontraron puntajes más altos en áreas relacionadas con el alfabetismo emergente en el grupo que recibió la intervención con mayor número de prácticas. Otro trabajo cuyo objetivo fue determinar si el lenguaje oral y la comprensión auditiva son constructos separados en niños desde preescolar hasta tercer grado encontró evidencia que respalda, según un análisis factorial, que si

bien ambos cargan en dos factores separados, se encuentran altamente correlacionados en todos los grados, demostrando la importancia de la identificación e intervención tempranas (Language and Reading Research Consortium, 2017).

El presente estudio

Un porcentaje importante de niños provenientes de sectores menos favorecidos llega al Jardín de Infantes con un desarrollo insuficiente en distintos aspectos del lenguaje evidenciando una desventaja en relación con sus pares provenientes de otros entornos. Tal desventaja se incrementa sistemáticamente y limita la adquisición de la lectura si no se detecta de manera oportuna. En el marco de la visión simple de la lectura, la evaluación de las habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en jardín de infantes permite distinguir entre escolares con doble déficit (en la decodificación y en la comprensión del lenguaje) y con déficit en una de las dos habilidades únicamente. Si bien existen numerosos trabajos que emplean este fundamento teórico para detectar dificultades lectoras, hasta donde hemos podido indagar, no existe evidencia sobre su rol predictivo en la evaluación de habilidades lingüísticas en jardín de infantes. Por ello, el propósito del presente trabajo es evaluar habilidades lingüísticas consideradas precursoras del posterior rendimiento lector de niños de 4 y 5 años de escuelas mendocinas públicas urbanas y urbano-marginales, a fin de identificar a aquellos que se encuentran en riesgo prelector. La hipótesis sostiene que el desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas de niños provenientes de distintos entornos socioeconómicos permitirá establecer distintos perfiles de competencia prelectora.

Metodología

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 descriptas a continuación se dividió en dos etapas y se administró de manera contrabalanceada:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Variables socioambientales

Ambiente literario en el hogar. Se administró una encuesta a los padres dirigida a obtener información de las siguientes variables (Dickinson y Tabors, 2001): a) integrante de la familia con quien el niño efectúa distintas actividades; b) integrante que pasa mayor cantidad de tiempo durante el día con el niño; c) actividades literarias que se realizan con los niños: lectura, frecuencia, tipos de material de lectura, lugar dónde 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.

Nivel educativo. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina (INDEC, 2008), esta variable se conforma a partir del promedio de años aprobados de escolaridad por los miembros de 25 años y más del hogar. El nivel de escolaridad de los padres se obtuvo del registro de grado categorizado de la siguiente forma: Primaria incompleta (PI), completa (PC), secundaria incompleta (SI), completa (SC), terciario incompleto (TI), completo (TC), universitario incompleto (UI) y completo (UC). A las categorías se asignaron los siguientes números de años aprobados de

escolaridad obteniendo así una variable numérica: PI: hasta 3.5 años; PC: hasta 7 años; SI: hasta 9.5 años; SC: hasta 12 años; TI: hasta 14.5 años; TC: hasta 15.99 años; UI: hasta 15.99 años; UC: hasta 19.99 años.

Nivel socioeconómico. Variable construida a partir de la combinación de la ocupación de los padres con el número de años de escolaridad aprobados (INDEC, 2008). Se distinguieron cuatro categorías: (1) bajo; (2) medio-bajo; (3) medio-medio y (4) alto.

Procedimientos

Previa obtención de la autorización de los directivos escolares y 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. Se implementó un análisis de conglomerados de *k* medias, un método de partición iterativo que halla la solución más parsimoniosa posible, es decir, la estructura de datos más simple que representa grupos homogéneos (Cea D' Ancona, 2004). Dado que, para este cálculo, es necesario especificar el número de conglomerados que se desea obtener, se fija dicho número en cuatro en función del sistema de clasificación propuesto por Catts et al. (2006).

Resultados

Las variables que se ingresan al análisis son: 1) Reconocimiento del nombre y sonido de la letra en su puntuación directa, 2) *Rank* en el baremo, 3) Habilidades de conciencia fonológica (variable compuesta por rima, sonido inicial, segmentación e integración de sonidos), 4) vocabulario receptivo (test de Peabody), 5) estructura de palabras y 6) comprensión auditiva. A continuación (cfr. Tabla 2), se presentan los estadísticos descriptivos de las seis variables en la muestra total; las variables 3), 5) y 6) se transformaron a escala 10.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las variables incorporadas en el análisis de conglomerados

	Estadísticos							
	N	Media	D.E.	Min.	Q ₁	Q ₂ Mediana	Q ₃	Máx.
Reconocimiento	170	4,72	8,408	0	0	1	5	43
Rank de reconocimiento	170	85,45	46,846	38	38	88,50	135,50	169
Conciencia fonológica	170	4,68	2,142	0	3,13	4,38	6,25	10
Vocabulario receptivo	170	33,36	12,584	7	24	34,50	45	53
Estructura de palabras	170	5,25	1,728	0,95	4,29	5,24	6,67	9,05
Comprensión auditiva	170	4,62	2,356	0	2,67	4,67	6,17	10

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

Dado que las dos primeras variables y el conjunto de las siguientes se miden en escalas distintas, se optó por convertir las mediciones en puntuaciones estandarizadas Z.

En el análisis se logró convergencia en cuanto no se verifica cambio alguno en los centros de los conglomerados o dicho cambio es pequeño. Los resultados son (cfr. Tabla 3 y Gráfico 1):

Tabla 3

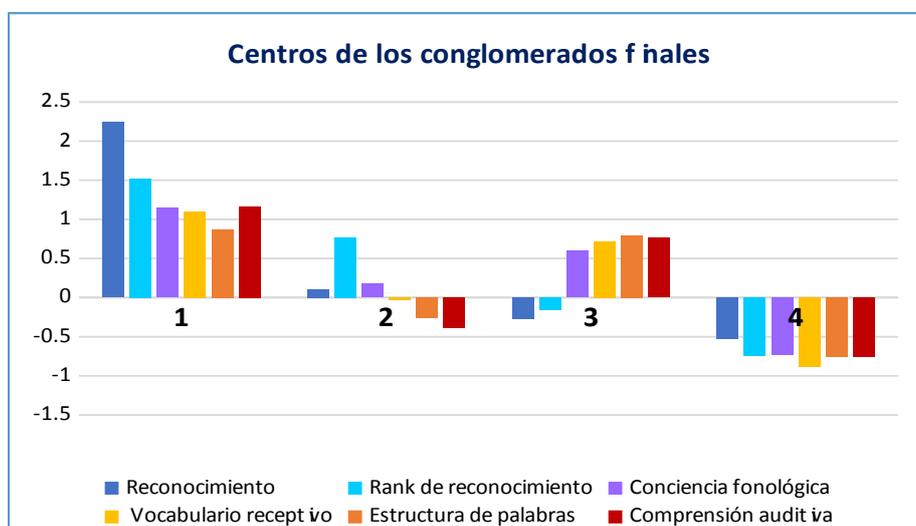
Centros de conglomerados finales

	Clúster			
	1	2	3	4
Reconocimiento	2,23924	0,10635	-0,27963	-0,52522
Rank de reconocimiento	1,52460	0,77104	-0,15470	-0,75104
Conciencia fonológica	1,14327	0,17510	0,59738	-0,72890
Vocabulario receptivo	1,10390	-0,02851	0,71474	-0,88554
Estructura de palabras	0,87526	-0,25771	0,79313	-0,75681
Comprensión auditiva	1,16442	-0,38953	0,76186	-0,75229

Fuente: SPSS.

Gráfico 1

Conformación de los conglomerados



Fuente: SPSS.

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

En el otro extremo (conglomerado 4) se ubican los *prelectores con doble déficit*, esto es, desempeño muy descendido en ambas dimensiones (cfr. Tabla 4 y Gráficos 2 a 7): prácticamente 0 en Reconocimiento del nombre y sonido de la letra, alrededor de 3 puntos (de 10) en Conciencia fonológica y Comprensión auditiva, 4 puntos (también de 10) en Estructura de palabras y Vocabulario receptivo inferior de la muestra.

El segundo conglomerado corresponde a los *prelectores con pobre comprensión del lenguaje* en tanto manifiestan desempeño medio en Reconocimiento del nombre y sonido de la letra y el valor de la media en Conciencia fonológica ($\bar{x} = 4,30$) por encima de dicho valor en los niños con

doble déficit, pero por debajo del promedio en el tercer conglomerado ($\bar{x} = 5,96$). En este caso, entonces, el sistema de clasificación de Catts et al. (2006) se cumple con claridad respecto de la primera variable de la decodificación (conocimiento del nombre y sonido de la letra), pero no de la segunda (conciencia fonológica). También se cumple con claridad el criterio referido al desempeño en las tareas de comprensión oral (Vocabulario receptivo, Estructura de palabras y Comprensión auditiva) dado que evidencian puntuaciones inferiores a los buenos prelectores y a los niños del tercer conglomerado (cfr. Gráficos 2 a 7).

Dicho tercer conglomerado, que denominamos *prelectores con pobre decodificación*, remite a los niños que siguen inmediatamente al clúster correspondiente al doble déficit en Reconocimiento del nombre y sonido de la letra, con puntuaciones también bajas ($\bar{x} = 2,37$ en la puntuación directa; $\bar{x} = 78,21$ en Rank). Sin embargo, en conciencia fonológica manifiestan un desempeño medio; al respecto, este conglomerado tampoco reproduce de modo acabado las dos condiciones que estipula el sistema de clasificación de Catts et al. (2006) en decodificación. Sí son claras sus habilidades de comprensión oral porque en las habilidades implicadas en ella evidencian cercanía a los buenos prelectores y distancia respecto de los otros dos grupos (cfr. Gráficos 2 a 7).

Tabla 4

Comparación de estadísticos descriptivos por Niveles de competencia prelectora

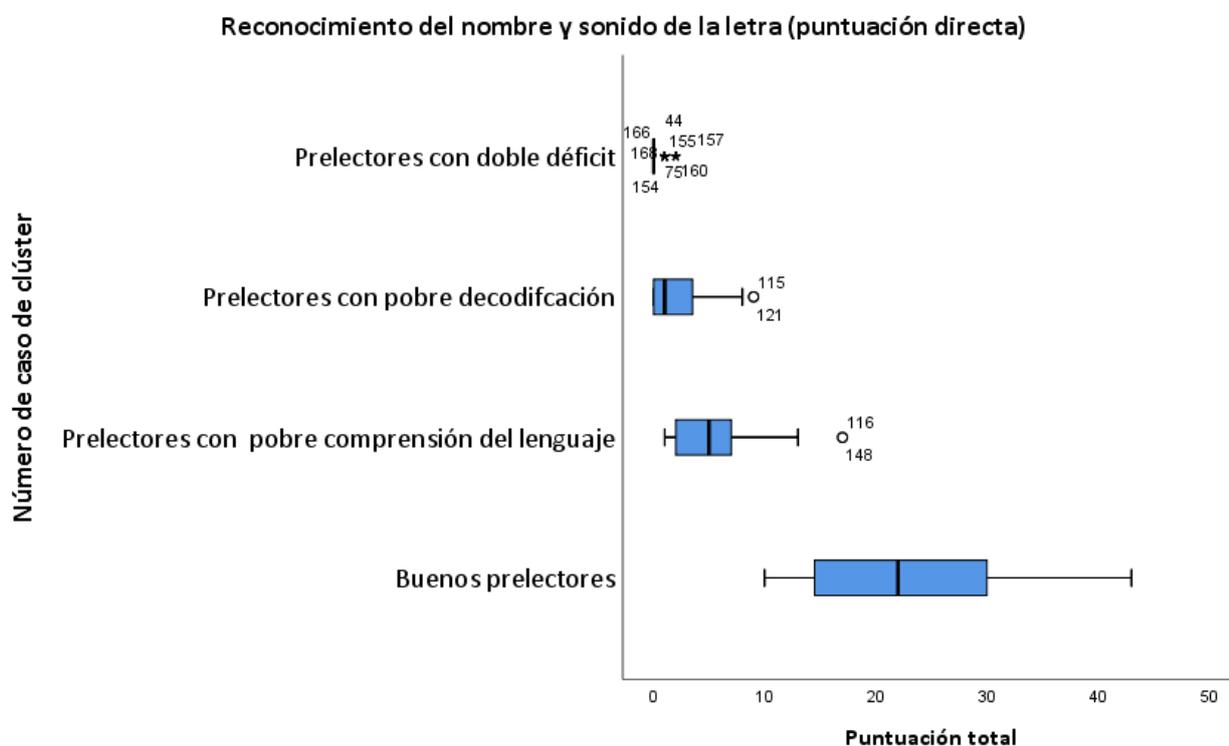
COMPONENTES	Buenos Prelectores	Prelectores con pobre comprensión del lenguaje	Prelectores con pobre decodificación	Prelectores con doble déficit
Reconocimiento (puntuación directa)				
Media	23,55	5,62	2,37	0,31
D.E.	10,933	4,285	2,764	0,584
Puntaje Mínimo	10	1	0	0
Q ₁	14,50	2	0	0
Q ₂ (Mediana)	22	5	1	0
Q ₃	30	7,25	4	0,50
Puntaje Máximo	43	17	9	2
Rank de reconocimiento				
Media	156,88	121,57	78,21	50,27
D.E.	10,611	20,334	42,958	22,813
Puntaje Mínimo	135,50	88,50	38	38
Q ₁	153,25	108,50	38	38

Q ₂ (Mediana)	159,25	122	88,50	38
Q ₃	164,50	135,50	119	38
Puntaje Máximo	169	161	151	108,50
Conciencia fonológica				
Media	7,13	4,30	5,96	3,12
D.E.	1,713	1,482	1,760	1,400
Puntaje Mínimo	3,75	1,88	2,50	0
Q ₁	5,63	3,13	5	1,88
Q ₂ (Mediana)	7,50	3,75	5,63	3,13
Q ₃	8,59	5,63	7,50	3,75
Puntaje Máximo	10	8,13	9,38	6,25
Vocabulario receptivo				
Media	47,25	33	42,35	22,22
D.E.	4,734	9,188	6,988	8,880
Puntaje Mínimo	38	14	24	7
Q ₁	45	26	39,50	14,50
Q ₂ (Mediana)	48,50	33	44	23
Q ₃	50,75	41,25	48	27,50
Puntaje Máximo	53	50	52	44
Estructura de palabras				
Media	6,76	4,80	6,62	3,94
D.E.	1,289	1,237	1,031	1,311
Puntaje Mínimo	4,29	2,38	4,29	0,95
Q ₁	5,71	3,81	5,95	3,10
Q ₂ (Mediana)	6,67	4,76	6,67	4,29
Q ₃	7,98	5,71	7,14	4,76
Puntaje Máximo	8,57	7,62	9,05	6,67
Comprensión auditiva				
Media	7,37	3,71	6,42	2,85
D.E.	1,213	1,385	1,417	1,762
Puntaje Mínimo	5,33	0,67	4	0
Q ₁	6,67	2,67	5,33	1,33
Q ₂ (Mediana)	7,33	4	6	2,67
Q ₃	8	4,67	7,33	4,33
Puntaje Máximo	10	6,67	8,67	6,67

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

Gráfico 2

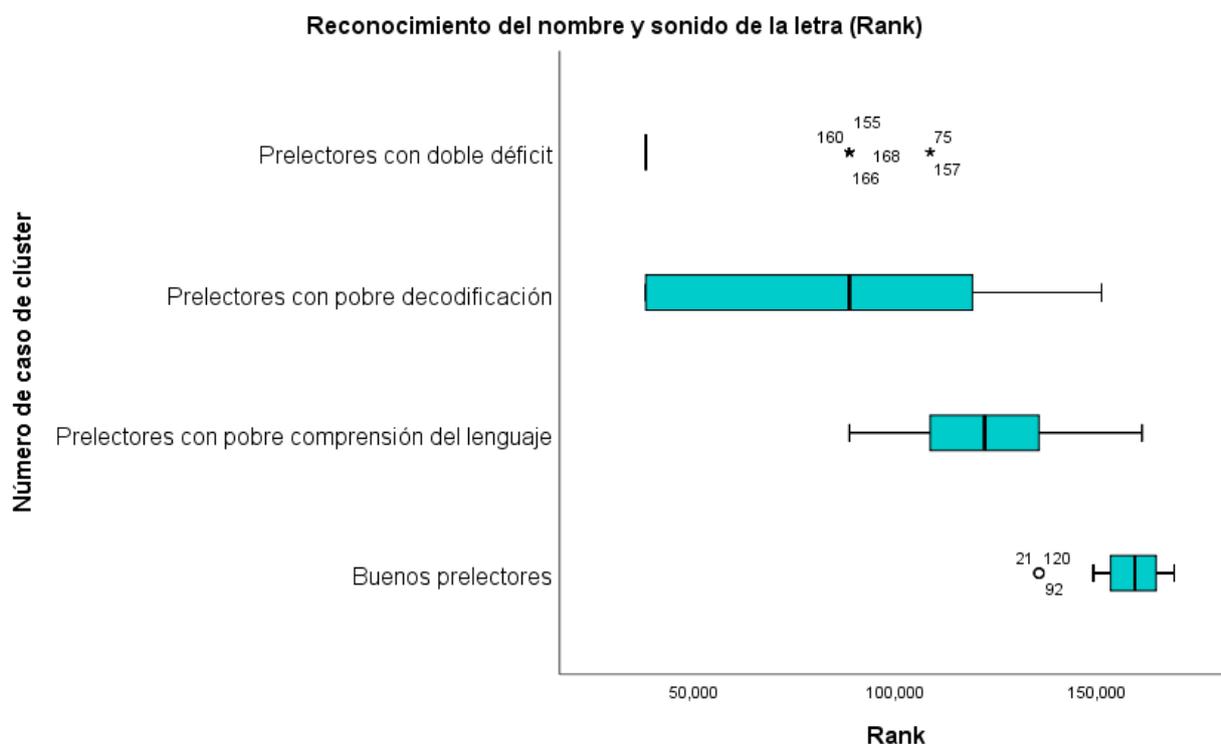
Diagrama de caja para Reconocimiento del nombre y sonido de la letra (puntuación directa) por Niveles de competencia prelectora



Para facilitar la comparación, el gráfico se ha transpuesto (ídem el resto de los diagramas de caja), de modo que se presentan las cajas desde el conglomerado 4 al 1. Queda de manifiesto la progresión hacia puntuaciones superiores desde prácticamente 0 puntos sin dispersión (en doble déficit), puntuaciones de la caja entre 0 y 4 (prelectores con pobre decodificación), entre 2 y 7,25 (prelectores con pobre comprensión del lenguaje) y entre 14,50 y 31 (buenos prelectores). Por otra parte, el valor de la mediana es 0 y 1 en los dos primeros, respectivamente; en el tercero alcanza 5 puntos y en buenos prelectores, 22.

Gráfico 3

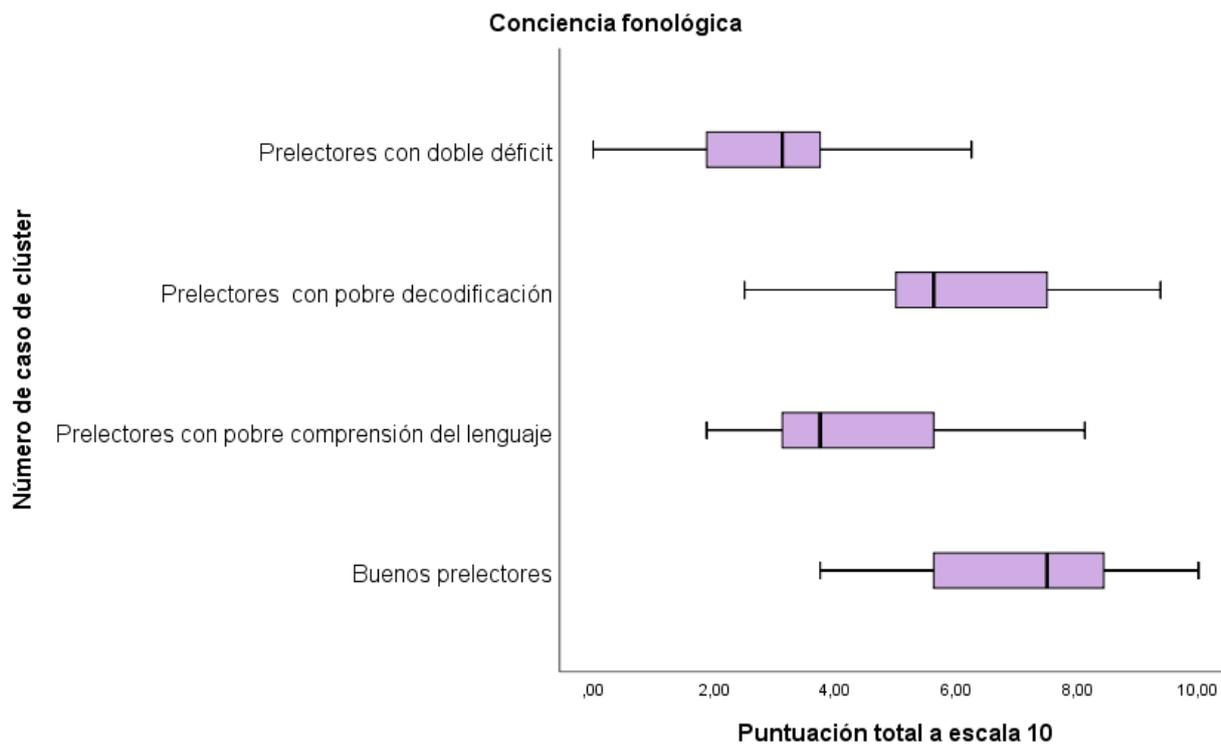
Diagrama de caja para Reconocimiento del nombre y sonido de la letra (Rank) por Niveles de competencia prelectora



Según se observa, de interés en esta variable (Rank de Reconocimiento del nombre y sonido de la letra), además de la progresión esperada según Catts (2006), es la dispersión nula de los niños con doble déficit (el rango intercuartil = 0), aunque se hallan varios *outliers*, y la gran dispersión de los prelectores con pobre decodificación (rango intercuartil = 81). Por el contrario, los pobres comprendedores y los buenos prelectores, a la vez que alcanzan puntajes superiores (las cajas se distribuyen entre 108,50 y 135,50 en el caso de los primeros; entre 153,25 y 164,50 en los buenos prelectores), muestran escasa dispersión (rangos intercuartiles = 27 y 11,63, respectivamente).

Gráfico 4

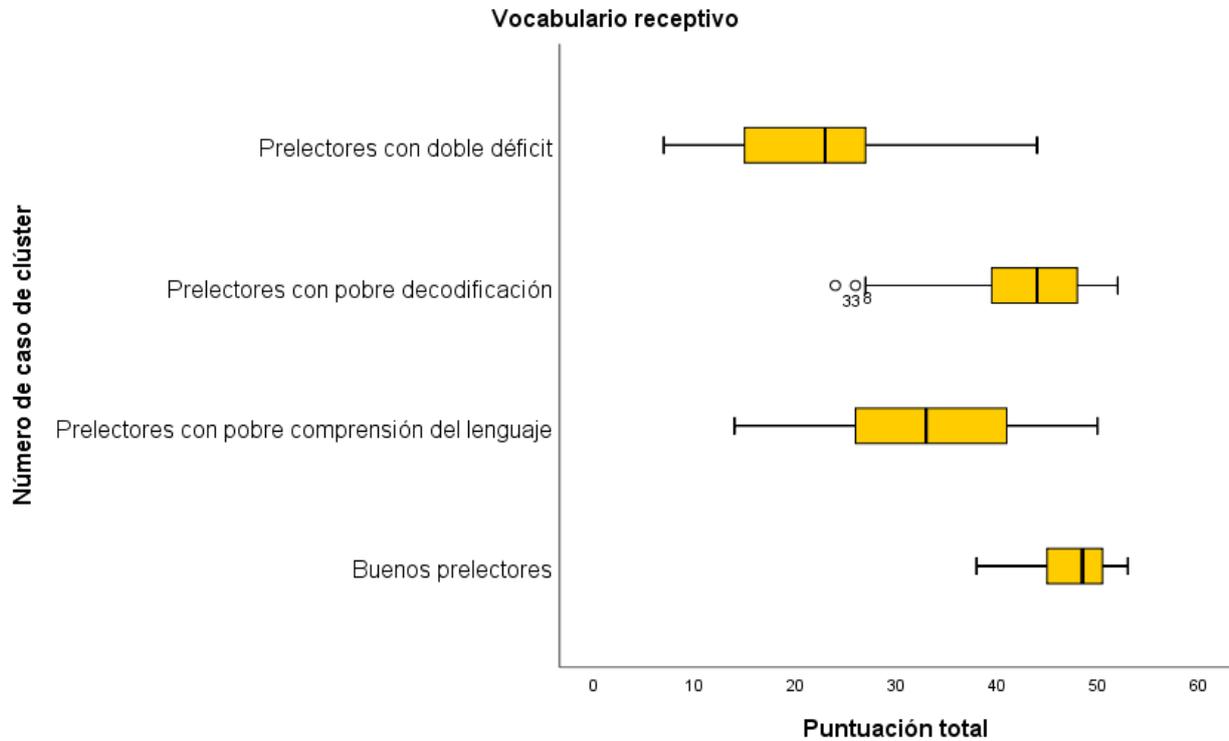
Diagrama de caja para Conciencia fonológica por Niveles de competencia prelectora



Como se señalara, en Conciencia fonológica el sistema de clasificación de Catts et al. (2006) se cumple con exactitud en el caso de los niños con doble déficit (el 50% de los casos centrales se distribuye entre 1,88 y 3,75 puntos, con una mediana de 3,13) y en los buenos prelectores (entre 5,63 y 8,59, con una mediana de 7,50). En cambio, los pobres comprendedores –si bien se localizan claramente por encima de los alumnos con doble déficit (puntuaciones entre 3,13 y 5,63, con una mediana de 3,75)– se hallan por debajo de los pobres decodificadores (entre 5 y 7,50 puntos, con una mediana de 5,63).

Gráfico 5

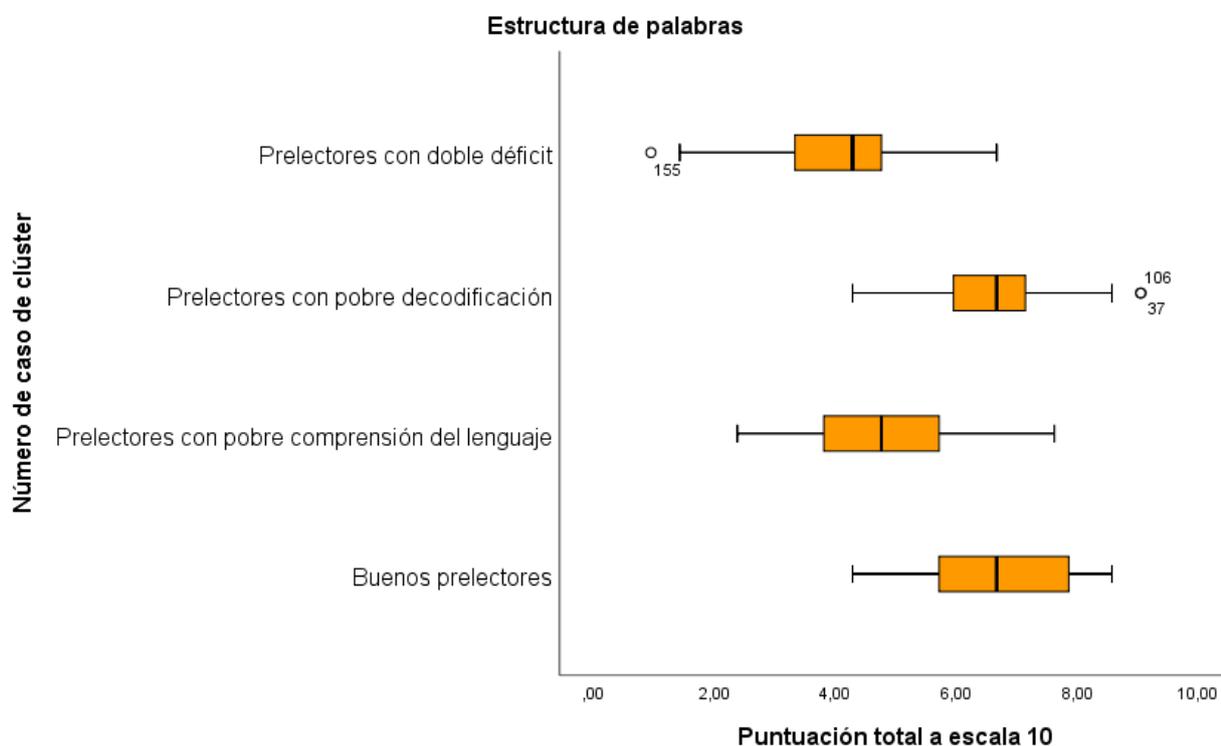
Diagrama de caja para Vocabulario receptivo por Niveles de competencia prelectora



En Vocabulario receptivo, resulta relevante que el límite superior de la caja de los niños con doble déficit (se distribuyen entre 14,50 y 27,50 puntos, con una mediana de 23) prácticamente corresponde al límite inferior de los pobres comprendedores (se distribuyen entre 26 puntos y 41,25, con una mediana de 33 puntos). Estos últimos, como es de esperar, se ubican por debajo de los pobres decodificadores (39,50-48, mediana = 44) y de los buenos prelectores (45-50,75, mediana = 48,50), ambos con poca dispersión (rangos intercuartiles = 9 y 6, respectivamente).

Gráfico 6

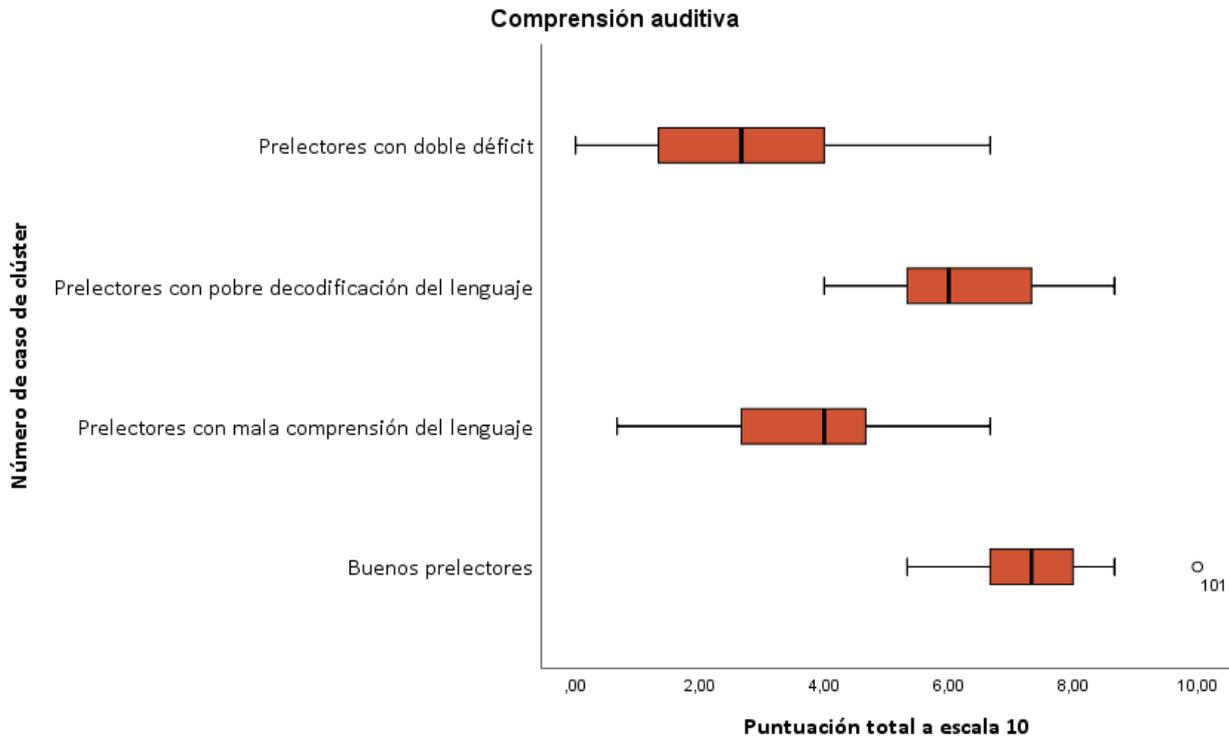
Diagrama de caja para Estructura de palabras por Niveles de competencia prelectora



En Estructura de palabras, los conglomerados se pueden clasificar en dos grupos bien diferenciados: bajo y alto desempeño. En desempeño bajo, el 50% de los casos centrales de los niños con doble déficit y de los pobres comprendedores se distribuyen entre 3,10 y 4,76 (los primeros) y entre 3,81 y 5,71 (los segundos), con valores cercanos de mediana (4,29 y 4,76, respectivamente). En desempeño alto, los buenos comprendedores/reconocimiento pobre manifiestan menor dispersión (entre 5,95 y 7,14; rango intercuartil = 1,43) que los buenos prelectores, los que se distribuyen entre 5,71 y 7,98 puntos (rango intercuartil = 2,26); alcanzan el mismo valor de la mediana (6,67).

Gráfico 7

Diagrama de caja para Comprensión auditiva por Niveles de competencia prelectora



También en Comprensión auditiva se conforman los dos grupos por desempeño, aunque los correspondientes a la categoría alta se diferencian más entre sí que en Estructura de palabras. En desempeño bajo, los niños con doble déficit evidencian mayor dispersión (la caja se distribuye entre 1,33 y 4,33 puntos; rango intercuartil = 3) que los pobres comprendedores (entre 2,67 y 4,67; rango intercuartil = 2); también el valor de la mediana es ligeramente más alto en el segundo grupo (4 puntos vs. 2,67). En el desempeño más alto, los buenos comprendedores/ reconocimiento pobre manifiestan mayor dispersión (rango intercuartil = 2) y puntuaciones inferiores a los buenos prelectores: 5,33-7,33 (mediana = 6) vs. 6,67-8 (mediana = 7,33; rango intercuartil = 1,33).

Respecto de la distribución de la muestra en los conglomerados, los resultados son (cfr. Tabla 5).

Tabla 5*Porcentaje de la muestra en cada conglomerado*

	Frecuencia	Porcentaje
Clúster 1. Buenos prelectores	20	12%
2. Prelectores con pobre comprensión del lenguaje	34	20%
3. Prelectores con pobre decodificación	51	30%
4. Prelectores con doble deficit	65	38%
Válidos	170	100%
Perdidos	0	

Fuente: SPSS.

A fin de ponderar si el contexto se asocia a los niveles de competencia prelectora, se aplica la prueba de Chi². Los resultados son (cfr. Tabla 6):

Tabla 6*Niveles de Competencia prelectora por Zona de emplazamiento de la institución escolar*

Zona		Número de caso de clúster				Total
		Buenos Prelectores	Prelectores con pobre comprensión del lenguaje	Prelectores con pobre decodificación	Prelectores con doble déficit	
Urbana	Recuento	18	17	31	17	83
	% en el clúster	90,0%	50,0%	60,8%	26,2%	48,8%
Urbano-marginal	Recuento	2	17	20	48	87
	% en el clúster	10,0%	50,0%	39,2%	73,8%	51,2%
	Recuento	20	34	51	65	170
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En ninguna casilla se halla un recuento inferior al esperado (9,76). Según se enfatiza en la Tabla 5 mediante casillas coloreadas, la diferencia más clara corresponde al contraste entre buenos

prelectores (el 90% pertenece a una escuela urbana) y niños con doble déficit (el 74% se localiza en una institución urbano-marginal). Por otra parte, mientras que en los malos comprendedores no se verifica discrepancia alguna, también se advierte divergencia en el caso de los prelectores con pobre decodificación: 61% en zona urbana vs. 39% en zona urbano-marginal. Estas diferencias resultan estadísticamente significativas ($\text{Chi}^2 = 29,880$, $gl = 3$, $p = 0,000$).

Conclusiones

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

Los resultados demostraron la existencia de cuatro grupos de competencia prelectora: buenos prelectores ($p_i = 30\%$), prelectores con doble déficit (38%), prelectores con pobre decodificación (12%) y prelectores con pobre comprensión lectora (20%). Como se advierte, el mayor porcentaje corresponde a los niños con doble déficit (38%), seguido por el de los buenos prelectores (30%).

Si bien la identificación de los cuatro grupos coincide con la descrita por Catts et al. (2003), solo los dos grupos extremos –buenos prelectores y con doble déficit– satisfacen los criterios establecidos por los autores, en tanto que en los grupos intermedios –déficit en decodificación o en comprensión únicamente– el sistema de clasificación no se cumple con claridad. En el caso de los pobres comprendedores/buenos decodificadores, si bien presentan buen desempeño en el conocimiento del nombre y sonido de las letras, el desempeño en conciencia fonológica –segunda variable de decodificación– es inferior al de los buenos prelectores y al de los pobres decodificadores/buenos comprendedores. En el caso de los prelectores con pobre decodificación, nuevamente, mientras que el primer componente de la decodificación cumple con el criterio, el

segundo componente no lo hace, ya que el grupo evidencia un desempeño superior en conciencia fonológica al de los pobres comprendedores/buenos decodificadores.

Este comportamiento diferente de la variable conciencia fonológica en relación con la categorización establecida (Catts et al., 2003) es consistente con los resultados del estudio de Catts et al. (2006) que comparó la predictibilidad de los componentes de la visión simple de la lectura de buenos lectores, pobres comprendedores y pobres decodificadores. De modo análogo al presente estudio, la falta de claridad en el cumplimiento de los criterios se observó en los grupos intermedios: pobres comprendedores y pobres decodificadores (Catts et al., 2006). En relación a la conciencia fonológica, en jardín de infantes estos dos grupos no se diferenciaron entre sí. En cambio, en segundo y cuarto grados los pobres decodificadores mostraron valores significativamente inferiores a los buenos lectores y a los pobres comprendedores, mientras que estos últimos presentaron niveles similares a los buenos lectores y, obviamente, superiores a los pobres decodificadores (Catts et al., 2006). Es decir que, en los grupos intermedios, el desempeño en conciencia fonológica es inferior a los lectores típicos, pero no al desempeño de los pobres comprendedores ni superior al desempeño de los pobres decodificadores. Como se advierte en el Gráfico 4, los resultados sugieren que en etapas iniciales de la escolaridad la conciencia fonológica se encuentra más asociada a las habilidades de comprensión que al conocimiento del nombre y sonido de las letras.

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

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

Al respecto, al considerar el efecto de la zona en los grupos que se conformaron se observó que, mientras en escuelas urbanas el grupo de buenos prelectores corresponde al 90%, en escuelas urbano-marginales el grupo con doble déficit corresponde al 74%. Este alto porcentaje de niños con doble déficit en zonas menos favorecidas indicaría que la mayoría de los escolares que crecen en dichos entornos presentan un desarrollo mínimo de habilidades consideradas precursoras de la lectura (conciencia fonológica, conocimiento del nombre y sonido de las letras, vocabulario, estructura de palabras y comprensión auditiva), encontrándose en situación de riesgo prelector.

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

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

REFERENCIAS

Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., y García, S. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 1129-1140.

- Arán Filippetti, V. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psykhé*, 21(1), 3-20.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100001>
- Araya Ramírez, J. (2019). Los Principios de la Conciencia Fonológica en el Desarrollo de la Lectoescritura Inicial. *Revistas de Lenguas Modernas*, 30, 163-181.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., y Vásquez Echeverría, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(1), 1-12.
<https://doi.org/10.5872/psiencia/8.1.31>
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., y Geldhof, G. J. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 507-519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.001>
- Borzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B., y Amado, B. (2005). Aprender a leer y a escribir en contextos de pobreza. *Lingüística en el aula*, 9, 7-28.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Cáceres Zúñiga, M. F., Pomés Correa, M., y Granada Azcárraga, M. (2020). Vocabulario receptivo en niños de preescolar: Lectura de cuentos y niveles económicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(86), 749-770.
- Cáceres Zúñiga, M. F., Ramos Henríquez, M. J., Díaz Gutiérrez, D. C., y Chamorro Cáceres, Y. C. (2018). Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 193-208.
- Canales, Y., y Porta, M. E. (2018). Un estudio comparativo sobre el nivel de habilidades lingüísticas en niños de 4 y 5 años de escuelas urbano-marginales. *Psico/Pedagógica*, 10(13), 117-151.

- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajova, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., y Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Carmioli, A.M., Ríos, M., y Sparks, A. (2013). Evidencia de la relación entre las habilidades prelectoras y habilidades narrativas en niños y niñas preescolares costarricenses: Aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente. En A. Auza, y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo narrativo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 85-110). Querétaro, MX: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., y Weismer, S. E. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., y Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., y Tomblin, J. (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-x>
- Catts, H. W., Hogan, T. P., y Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151-164. <https://doi.org/10.1177/002221940303600208>

- Cea D'Ancona, M. Á. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Dickinson, D., Nesbitt, K. T., y Hofer, K. G. (2019). Effects of language on initial reading: Direct and indirect associations between code and language from preschool to first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 122-137. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.005>
- Dickinson, D., y Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Diuk, B., Barreyro, J. P., Ferroni, M., Mena, M., y Serrano, F. (2019). Reading Difficulties in Low-SES Children: A Study of Cognitive Profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 75-95. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1545656>
- Diuk, B., y Ferroni, M. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 31(1), 25-37.
- Dunn, L., Padilla, E., y Dunn, L. (1986). *Test Vocabulario en Imágenes, Peabody. Adaptación hispanoamericana*. California: PEARSON.
- Ferroni, M., y Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225-240. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8610>
- Flórez Romero, R., y Arias Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 2(4), 329-344. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m2-4.ecpa>
- Flórez Romero, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.

- 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.
- Ghiglion, M., Arán Filippetti A., 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.
- Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162>.
- Gough, P., y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde Nivel Transición Mayor a Primero Básico. *Psykhe*, 12(2), 63-79.
- Guarneros Reyes, E. y Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe, M. I., y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos*, 53(104), 664-681.
- Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- INDEC (2008). Sistemas de estadísticas Sociodemográficas. Área Educación. Definiciones y Conceptos. <https://www.indec.gob.ar/>
- Kirk, S., Mc Carthy, J y Kirk, W. (2011). *Test Habilidades Psicolingüísticas: ITPA Test Illions de Aptitudes Psicolingüísticas* (8ª edición). Madrid: TEA ediciones.

- Language and Reading Research Consortium (LARRC) (2017). Oral Language and Listening Comprehension: Same or Different Constructs? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(5), 1273-1284. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0039
- Lázaro, M., Ruiz Gallego-Largo, T., Escalonilla, A, y Simón, T. (2021). Relación entre conciencia morfológica y destreza lectora: Un estudio con niños hispanohablantes. *Revista Signos*, 54(105), 32-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000100032>
- López, L. M., Tabors, P., y Páez, M. (2002). *Phonological Awareness Test*. Cambridge: Harvard School of Education.
- López Silva, L. S., Camargo de L., Duque, A., Ariza, M.E., Avila C., y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima*, 19, 2-20.
- Manolitsis, G., y Tafa, E. (2011). Letter-name letter-sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24(1), 27-53. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9200-z>
- 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 escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276.
- Míguez Álvarez, C. M. (2018). Influencia de las conciencias fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, 6, 96-115.
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel: teaching children to read* (Report No. 00-4769). Washington, DC: NICHD.

- 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(1), 43-54.
- Porta, M. E., y Ramírez, G. (2019). Efectos de un programa de intervención en vocabulario, conciencia morfológica y fonológica en niños de jardín de infantes en lectura en grado 1. *Revista de Orientación Educacional*, 33(64), 44-55.
- Porta, M. E., Ramírez, G., y Dickinson, D. (2021). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Revista Signos*, 54(106), 409-437.
- Porta, M. E., Difabio, H., Canales, Y., y Orellana P. (2018). Habilidades lingüísticas precursoras de la lecto-escritura en escolares de nivel inicial en zonas urbano-marginales. *XIII Congreso Argentino de SONEPSA*, Mendoza, Argentina. Protopapas, A., Simos, P., Sideridis, G., y Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33, 217-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626>
- Rabazo Méndez, M. J., García López, M., y Sánchez Herrera, S. (2016). Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos de 3º educación Infantil y 1º de educación primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 83-93.
- Ripoll Salceda, J. C., Aguado Alonso, G., y Castilla-Earls., A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(1), 17-31. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.04.006>
- Rosemberg, C., y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14214090815>

- Rosemberg, C., Stein, A., y Menti, A. (2011). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización: Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y Sociedad, 11*, 1-28.
- Rueda-Sánchez, M. I., y López-Bastida, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: meta-análisis. *Anales de Psicología, 32*(1), 60-71. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura, 13*, 25-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Sastre-Gómez, L. V., Celis-Leal, N. M., Roa de la Torre, J. D., y Luengas-Monroy, C. F. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores, 20*(2), 175-190. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1>
- Sellés, N. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta, 88*, 53-72.
- Tapia, M. (2016). ¿Es “simple” la concepción simple de lectura? En J. L. Castejón Costa (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1673-1680). Alicante: ACIPE - Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Vega Rodríguez, Y., Torres Rodríguez, A. M. y del Campo Rivas, M. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Revista Signos, 50*(95), 453-471. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300453>
- Verhoeven, L., y van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 22*(3), 407-423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R.D., Lovett, M.W., y Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/076\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/076)). PMID: 17675607.

Wiig, E., Secord, W., y Semel, E., (2009). *Test Celf Preschool 2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 - Spanish Edition*. San Antonio: The Psychological Corporation.