

Un análisis del clima literario en el hogar, el nivel socio-educativo y las habilidades lingüísticas intervinientes en el proceso lector

Eloísa García

Dirección General de Escuelas,
Gobierno de Mendoza

María Elsa Porta

CONICET. Instituto de Lingüística,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional de Cuyo

Elbia Haydée Difabio

Universidad Nacional de Cuyo

Aceptado: noviembre 2024

Datos de los autores:

Cf. página 49

Resumen

Este artículo se propone comparar el nivel lingüístico inicial de niños de nivel inicial de escuelas estatales y privadas, y analizar el efecto de las variables clima educativo, nivel socioeconómico y ambiente académico en el hogar sobre habilidades lingüísticas tales como la comprensión oral, el vocabulario, la conciencia fonológica y el reconocimiento del sonido de las letras. La hipótesis general plantea que las diferencias halladas en el nivel lingüístico inicial entre escolares de salas de 5 años que asisten a escuelas públicas y privadas podrían deberse a factores socioambientales tales como el ambiente literario en el hogar, el nivel educativo de los padres y el nivel socioeconómico. La investigación es de tipo cuantitativo; por su naturaleza es cuasiexperimental, con un diseño de comparación entre grupos; por su profundidad es explicativa, en tanto busca analizar el efecto de las variables edad, nivel socioeconómico y ambiente literario en el hogar. Las marcadas diferencias halladas entre escuelas públicas y privadas se asocian con la influencia del ambiente literario en el hogar y factores socioeducativos. Apremia elevar el clima literario hogareño mediante instrumentos de medición que muestren el estado situacional de las habilidades lingüísticas a nivel grupal e individual, así como el capital educativo y cultural del contexto alfabetizador.

Palabras Clave alfabetización inicial, dificultades lectoras, ambiente literario en el hogar, niveles socioeconómico y familiar, habilidades lingüísticas.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado gracias a la colaboración del CONICET.

ISSN: 0328-5413

Vol. 15 – Núm. 19 – Año 2024

www.cicuyo.org

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

García, E.; Porta, M. E. y Difabio, E. H. (2024). Un análisis del clima literario en el hogar, el nivel socio-educativo y las habilidades lingüísticas intervinientes en el proceso lector. *Psicopedagógica* 15(19), 9-49

An analysis about home literacy environment, the socio-educational level and language skills participants in the reading process

Abstract: This article aims to compare the initial linguistic level of children in state and private schools and analyse the effect of variables such as the parental educational level, socioeconomic level, and home literacy environment on linguistic skills such as oral comprehension, vocabulary, phonological awareness, and letter sounds. The general hypothesis posits that the differences found in the initial linguistic level among five-year-old students attending public and private schools could be attributed to socio-environmental factors such as the literary environment at home, parents' educational level, and socioeconomic status. This is a quantitative study; due to its nature, it is quasi-experimental, with a comparative group design. In terms of depth, it is explanatory, as it seeks to analyse the effect of variables such as age, socioeconomic level, and the literary environment at home. The significant differences observed between public and private schools are associated with the influence of the home literary environment and socio-educational factors. It is urgent to enhance the home literary climate through measurement tools that provide insights into the situational state of linguistic skills at both group and individual levels, as well as the educational and cultural capital of the literacy context.

Keywords: early literacy, reading difficulties, home literacy environment, socioeconomic status, family educational level, language skills.

Introducción

La educación habilita el cumplimiento de otros derechos, protege, brinda oportunidades de aprendizaje e impulsa el desarrollo social, emocional, intelectual y físico. Incluye la seguridad física de las escuelas y el bienestar cognitivo y socioafectivo, que permiten desarrollar el máximo potencial de la niñez, adolescencia y juventud. Este derecho debe ser garantizado por los Estados y exigido en todo momento. Su concreción se refleja en altos índices de alfabetización y, como consecuencia más relevante, en mejores condiciones de vida para los estudiantes.

Sin embargo, en los estadios iniciales de adquisición de la lectura, algunos alumnos, aunque se esfuerzan y esmeran para decodificar las palabras escritas, presentan dificultades aun en ausencia de problemas neurológicos y/o intelectuales que lo justifiquen (Snowling, 2000). En el primer año de la primaria, etapa inaugural en el aprendizaje formal de la lectura y escritura, se detectan problemáticas que, si no se atienden de manera oportuna, se agravan durante el futuro escolar.

En nuestro país, la mayoría de los escolares con dificultades en este aprendizaje crecen en un entorno de vulnerabilidad social, en un ambiente pobremente alfabetizado. Esto es, su socialización primaria transcurre en familias con tasas altas de desempleo, trabajo temporario, maltrato intrafamiliar, restringidas redes sociales de apoyo, viviendas precarias, hacinamiento, bajo nivel educativo. En estas condiciones, resulta más probable que haya impedimentos en su desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y social (Ison, 2004; Borzone et al., 2005). En este sentido, en Argentina el fracaso o retraso escolar en las primeras etapas se asocia con diferencias socioculturales y lingüísticas manifestadas en el aprendizaje inicial de la lectura. A esto se suma el impacto de la etapa postpandemia: los niños que actualmente cursan el Nivel Inicial eran recién nacidos o tenían entre uno o dos años durante el aislamiento, dato no menor, sumado a un incremento exponencial en el uso de tecnologías por parte de los cuidadores y de la familia en su conjunto, lo que configura sin duda alguna un panorama complejo para el proceso de alfabetización.

La perspectiva sociocultural sugiere que la adquisición de la lectura surge de prácticas lingüísticas y literarias realizadas en el hogar y en la escuela, dentro de una comunidad específica, en respuesta a factores socioculturales (Compton-Lilly et al., 2020). En consecuencia, el nivel de alfabetización al comenzar la escolaridad está condicionado por la interacción entre niños y adultos en sus casas y comunidades durante sus prácticas lingüísticas y literarias. Desde esta óptica, en comunidades urbanas y urbano-marginales de Argentina se han identificado algunas irregularidades en las prácticas de alfabetización tanto en el hogar como en la escuela (Arrúe et al., 2012; Porta y Canales, 2021; Rosenberg y Stein, 2009).

Diuk y Ferroni (2012) demostraron que los niños de clase media, cuando enfrentan dificultades en sus procesos de alfabetización, logran revertirlas y se evitan conflictos persistentes gracias a factores protectores como el acompañamiento familiar y la atención profesional –maestros particulares y/o psicopedagogos–. En contraste, en sectores vulnerables, la carencia de recursos impide contar con dichas redes de apoyo. Por lo tanto, si la escuela no ofrece asistencia específica, no logran avanzar en su aprendizaje.

Aun más, en un estudio reciente llevado a cabo en 170 escolares de salas de 5 años de escuelas de gestión estatal y privada, se observó que, al comenzar la escolaridad, los niños que asisten a escuelas estatales evidencian un nivel lingüístico inicial significativamente inferior que aquellos que concurren a escuelas de gestión privada (García, 2025). Esta diferencia entre escuelas privadas y estatales ha sido también registrada en estudios previos (e.g., Urquijo, 2009).

En este contexto, el presente artículo examina el efecto de las variables socioambientales sobre el desempeño en habilidades lingüísticas tales como la comprensión oral, el vocabulario, la conciencia fonológica y el reconocimiento del sonido de las letras. Estas habilidades fueron evaluadas mediante un instrumento de *screening* aplicado a niños de 5 años del Nivel Inicial de escuelas mendocinas. Se comparan los perfiles lingüísticos obtenidos en jardines de gestión estatal y privada¹ a fin de evaluar en profundidad las posibles causas en las que se originan los niveles lingüísticos que muestran los niños en edad escolar. Las variables independientes consideradas son el clima educativo, el nivel socioeconómico y el ambiente académico del hogar.

Las variables aludidas se ponen en relación con la **hipótesis general**: *Las diferencias halladas en el nivel lingüístico inicial entre escolares de salas de 5 años que asisten a escuelas*

¹ La zona en la que se encuentra ubicada la escuela es la variable empleada. Estudios de corte empírico en psicopedagogía desarrollados en escolares evalúa la influencia del nivel socioeconómico sobre variables dependientes como habilidades cognitivas o lingüísticas. En este artículo, la muestra de niños proviene de niveles socioeconómicos medio y bajo (e.g., Arán Filippetti, 2012).

públicas y privadas podrían deberse a factores socioambientales tales como el ambiente literario en el hogar, el nivel educativo de los padres y el nivel socioeconómico.

1. Habilidades precursoras de la alfabetización

Un estudio llevado a cabo en escuelas urbanas y urbano-marginales revela que el 94% de las dificultades lectoras observadas en primer grado se asocia con un desarrollo insuficiente de una o de varias dimensiones: conciencia fonológica, conocimiento de letras, vocabulario o comprensión auditiva (Canales Jara et al., 2023). En Mendoza, un estudio comparativo sopesó habilidades precursoras de la lectura en niños/as de 4 y 5 años de escuelas públicas urbanas y urbano-marginales, a fin de establecer niveles de riesgo prelector e identificar con precisión las dificultades que se exteriorizan en el proceso de adquisición de la lectura. Los resultados indicaron que, mientras que en escuelas urbanas solo el 5% de los niños de 5 años se encuentra en situación de riesgo prelector, el porcentaje asciende al 57% en escuelas urbano-marginales. La mayoría de las dificultades son de origen lingüístico, relacionadas con un bajo desempeño en habilidades de decodificación –como la conciencia fonológica y el conocimiento de letras– y de comprensión del lenguaje –vocabulario, comprensión auditiva y conocimiento sintáctico– (Canales Jara et al., 2023).

En consonancia, organismos internacionales como el BID (2023) señalan que las dificultades lectoras son multicausales. Las más comunes incluyen deficiencias en la decodificación, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos y problemas de memoria. Estos problemas entorpecen el proceso y tienen consecuencias significativas en la vida académica y personal de los estudiantes, tales como:

- Rendimiento académico bajo: Dificultad para seguir el ritmo de las clases y comprender los materiales educativos.
- Problemas de autoestima: Sentimientos de frustración y baja autoestima frente a la lectura.
- Acceso limitado a la información: Inconvenientes para acceder y comprender textos necesarios para el aprendizaje y la vida diaria.

- Impacto en la vida laboral: Impedimentos para acceder a trabajos que requieren competencias lectoras avanzadas.

14

Diversos estudios han indagado si los contrastes hallados en las respuestas lingüísticas entre alumnos de escuelas ubicadas en entornos vulnerables y aquellos que asisten a instituciones en entornos más favorecidos se deben a factores socioambientales. Urquijo (2009) evaluó la influencia del nivel socioeconómico y cultural en el nivel lector durante los tres primeros años de escolaridad de niños de escuelas públicas y privadas. Los resultados mostraron que, de forma sistemática en los tres años de evaluación, se hallaban diferencias estadísticamente significativas en el desempeño en la identificación de letras y en los procesos léxicos, sintácticos y semánticos, las cuales se relacionan de forma particular con las características del aprendizaje de la lectura en cada uno de esos años. Si bien dichas diferencias se mantuvieron a lo largo de los tres primeros años de la Educación Primaria Básica, resultaron más pronunciadas en el primer año. Ello permite sustentar, en línea con la hipótesis de este trabajo, el supuesto de que inician este ciclo escolar con menos conocimientos específicos de lectoescritura. Esta misma tendencia, según la cual las diferencias disminuirán con el paso de los años, sugiere que ambos tipos de escuelas promueven aprendizajes; no obstante, al cabo de tres años, no se consigue igualar las habilidades lectoras. En el tercer año, mientras que las habilidades básicas, vinculadas con los microprocesos o procesos de acceso léxico, se nivelan gracias a su automatización con el ejercicio, persisten diferencias en procesos de orden superior, como los semánticos o gramaticales.

Porta y Canales (2021) analizaron si se verificaban diferencias significativas en el nivel académico en el hogar, nivel educativo y socioeconómico de niños de escuelas urbanas y urbano-marginales. El estudio reveló diferencias significativas en las tres variables socio-ambientales evaluadas. En función de estos antecedentes, el propósito de este estudio es indagar si existen diferencias en el nivel lingüístico inicial entre escolares de salas de 5 años que asisten a escuelas privadas y estatales, y si tales diferencias pueden atribuirse a factores sociales y culturales.

2. Predictores lingüísticos de la lectura

La lectura es una actividad cognitiva compleja que descansa en varios subprocesos y cuyo objetivo es la comprensión del significado de un texto escrito (Cuetos, 2010; Perfetti y Helder, 2022), es decir, elaborar una representación mental coherente del significado de un texto. En otras palabras, el proceso de aprender a leer no es sencillo, dado el gran número de componentes involucrados en el desarrollo de la competencia lectora.

Para facilitar la instrucción y la evaluación de los componentes más críticos en la educación lectora, el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD, por sus siglas en inglés) convocó a un panel de expertos en lectura conocido como el “National Reading Panel” (NRP). Su objetivo fue llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura científica existente (NRP, 2000). En 2000, el NRP concluyó su trabajo produciendo un informe que definió los cinco componentes esenciales para aprender a leer. Estos componentes son ahora reconocidos como las “Cinco Grandes Ideas”: vocabulario, conciencia fonémica, conocimiento del alfabeto, sintaxis y comprensión auditiva. Aunque este informe se basó en investigaciones realizadas en inglés, estudios en español han demostrado que estos componentes también son cruciales para la adquisición de la lectura en un idioma transparente como el español, caracterizado por una ortografía consistente y límites silábicos bien definidos (Jiménez et al., 2025).

2.1. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica (CF) es la habilidad auditiva para analizar y segmentar las palabras, rimas, sílabas y fonemas, y realizar operaciones complejas sobre ellas. Es una habilidad metalingüística porque implica un conocimiento explícito de acceso a los fonemas para su consciente manipulación. Por ello, los niños que identifican y aíslan los fonemas disponen de una mejor base cognitiva para establecer la correspondencia de los sonidos de las palabras con su grafía. Es la variable con mayor fuerza predictiva de la lectura inicial, ya que su dominio mejora el conocimiento del principio alfabético, facilita la decodificación y contribuye en la fluidez y comprensión lectora (Bravo Valdivieso et al., 2002b, 2006; Guardia, 2003; Porta y Ramírez, 2019 a y b). Estudios dirigidos a evaluar el efecto de programas de intervención en CF han mostrado resultados positivos y

significativos sobre la lectura, la escritura y la comprensión lectora (e.g., Caravolas et al., 2019, Porta et al., 2021).

2.2. Conocimiento del nombre y sonido de las letras

El conocimiento alfabético se considera uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector (e.g., Caravolas et al., 2019). Establecer una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de los sonidos promueve además la adquisición de las habilidades de sensibilidad fonológica (Guardia, 2003; Sellés, 2006). Bravo Valdivieso et al. (2002a) hallaron que los niños que conocían al menos 5 letras al ingresar al primer curso mostraron un nivel lector superior al resto de sus compañeros. Asimismo, investigaciones que evalúan el efecto de programas de promoción de la CF sobre la lectura han evidenciado que son más efectivos cuando la intervención se combina con la enseñanza del conocimiento del nombre y sonidos de las letras (e.g., National Reading Panel, 2000).

2.3. Conocimiento del Vocabulario

El nivel de vocabulario de un niño es el predictor más importante de la lectura y del éxito académico (cfr. National Early Literacy Panel, 2008). La pobreza de vocabulario interfiere en la lectura comprensiva; en cambio, su desarrollo amplio facilita la decodificación de palabras (e.g., Skebo et al., 2013) y la comprensión lectora (e.g., Porta y Ramírez, 2019b). Por ello, es crítico detectar dificultades en la adquisición del vocabulario de manera temprana. Sin intervención, la diferencia entre niños con pobreza y riqueza de vocabulario se amplía exponencialmente durante la escolaridad (Duff et al., 2015). Es decir, cuantas más palabras conozca el niño, más fácilmente aprenderá otras, y cuantas más palabras desconozca, mayor dificultad presentará para adquirir nuevos significados. Esto podría explicar por qué niños que comienzan el Jardín con un desarrollo mínimo del vocabulario aprenden el 32% menos de raíces de palabras que sus pares durante la escuela primaria (Biemiller, 2005).

En el mismo sentido, un mayor tamaño de vocabulario se relacionaría con representaciones fonológicas más precisas, dando como resultado un mejor desempeño

en las pruebas de sensibilidad fonológica. En un estudio con niños de 4 años de distinto nivel socioeconómico (NSE), en los que se evaluó vocabulario, representaciones fonológicas y reconocimiento de rima y sílaba inicial, aunque se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos en todas las tareas evaluadas, se halló un patrón similar entre grupos mediante análisis de regresión: el vocabulario receptivo predijo el reconocimiento de sílabas (Diuk et al., 2010). Al respecto, investigaciones demuestran que preescolares de bajo NSE están expuestos a un número menor considerable de palabras que niños de NSE medio y alto debido a limitadas experiencias ricas en el uso del lenguaje oral (Schady et al., 2015).

Si bien se han observado diferencias en el nivel de vocabulario en escolares de distintos entornos socioeconómicos, también se ha demostrado que una intervención explícita contribuye a promover dicha habilidad y a superar tales diferencias (e.g., Porta y Ramírez, 2019a y b).

2.4. Comprensión auditiva

Consiste en la habilidad de entender significados a partir de material presentado oralmente, que al no requerir decodificación permite evaluar la comprensión textual en preescolares. Existe una estrecha relación entre lectura y comprensión auditiva, la que se incrementa durante la escolaridad (Protopapas et al., 2012). En el estudio de Wolf et al. (2019) en escolares de segundo y tercer grados, se observó que la comprensión auditiva explicó el 40% de la varianza en la comprensión lectora, al tiempo que el vocabulario y la fluidez en la lectura de palabras contribuyeron en la comprensión tanto auditiva como lectora.

Un estudio sobre habilidades psicolingüísticas en niños de entre 3 y 6 años reveló que, en la prueba de comprensión auditiva, algunos obtuvieron puntuaciones inferiores a su edad cronológica, mientras otros evidenciaron puntuaciones cercanas a la competencia esperada (López et al., 2013). Los autores atribuyen estas diferencias al impacto del contexto escolar, socioeconómico y sociodemográfico.

2.5. Conocimiento sintáctico

Las palabras que conforman un texto se organizan en oraciones que mantienen entre sí relaciones cohesivas y que se suceden en un orden determinado en función del tema textual que contribuyen a desplegar. Por consiguiente, alterar ese orden quebranta la coherencia del texto.

Cada oración, considerada individualmente, instauro una escena. Leer una oración es como asistir a una pequeña obra de teatro: se desarrolla un argumento o proceso y podemos identificar actores y circunstancias (algunas más centrales que otras) que conforman el decorado o escenografía. Un elemento clave para el armado de la escena es el verbo, núcleo que define la acción, el estado o el proceso representado. Ya lo decía Tesnière en 1959: “El nudo verbal, que se halla en el centro de la mayor parte de nuestras lenguas europeas, expresa todo un pequeño drama” (p. 102).

A lo largo del tiempo, gramáticos y semantistas de diferentes corrientes teóricas han propuesto diversas clasificaciones de los roles semánticos asociados a las diferentes clases de predicados. Desde una perspectiva estructural-funcional, Kovacci (1992) clasifica las predicaciones en cuatro categorías: de ‘estado’, ‘proceso’, ‘acción’ y ‘acción’ + ‘proceso’, según la clase de verbo y los roles asociados (‘agente’, ‘paciente’, ‘experimentante’, ‘beneficiario’, ‘atributivo’, entre otros).

En el ámbito de la Lingüística Cognitiva, la reflexión sobre los esquemas eventivos o esquemas semánticos de predicaciones ha sido y sigue siendo un objeto central de indagación. En Delbecque (2002, pp. 103-134), por ejemplo, se propone una clasificación de patrones o “grillas eventivas” a partir de una serie de preguntas de reconocimiento. A continuación, se enumeran las diferentes grillas con sus respectivas preguntas y ejemplos:

1. Grilla de ‘estado’: ¿Qué es X? *Nahuel es alumno de la escuela.*
2. Grilla de ‘proceso’: ¿Qué le sucede a X? *Nahuel se sonrojó.*
3. Grilla de ‘acción’: ¿Qué hace X? *Nahuel jugó toda la tarde.*
4. Grilla de ‘experiencia’: ¿Qué experimenta X? *El caballo de Nahuel sintió la picadura.*

5. Grilla de 'posesión': ¿Qué tiene X? *Nahuel tiene muchos amigos.*
6. Grilla de 'movimiento': ¿A dónde va X? *El durazno cayó sobre el lomo de Percherón.*
7. Grilla de 'transferencia': ¿A dónde es trasladado X? *Nahuel le pasó la pelota a Juan.*

Para armar estas escenas oracionales, agrupamos las palabras en construcciones. Como hablantes de español, sabemos que, dentro de la oración, las palabras no están en pie de igualdad y que algunas se relacionan más estrechamente que otras. Por lo tanto, comprender una oración es, también, formular una hipótesis de su estructura interna que refleje la interpretación que le asignamos (cfr. Di Tullio, 1997, p. 51). Tomemos el caso de la oración *Nahuel jugó toda la tarde*. En ella reconocemos que *Nahuel* es quien jugó toda la tarde; es el sujeto 'agente'. En el resto de la oración (predicado sintáctico), el núcleo verbal se combina con una construcción que cumple la función de complemento circunstancial de tiempo.

3. Influencia de factores socioambientales en la ejecución de habilidades lingüísticas

El modelo contextual de Bronfenbrenner (1995) permite comprender la influencia de factores socioambientales sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas, ya que sostiene que la persona en desarrollo se encuentra rodeada de sistemas que interactúan entre sí. En el *microsistema* se distinguen factores internos y externos. Los primeros aluden a las estrategias cognitivas de identificación de palabras y a los mecanismos neurológicos intervenientes. Los segundos están representados por la familia y las personas del ambiente inmediato del niño. Dos dimensiones hogareñas revisten importancia para la adquisición de la lectura: el nivel académico de los padres y el ambiente literario.

El *mesosistema* incluye las instituciones y agentes que, al interactuar con la niñez, facilitan el aprendizaje lingüístico inicial. Entre ellos, se destacan la escuela, las creencias del docente, sus estrategias de interacción verbal, el currículum y el ambiente literario áulico. Finalmente, como variables del *exosistema* y del *macrosistema*, se consideran aspectos socioculturales como el NSE, la transparencia del idioma y las políticas educativas sobre la enseñanza de la lectura (Porta e Ison, 2011).

3.1. Ambiente literario en el hogar

El ambiente literario en el hogar hace referencia al conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño durante los años preescolares. Incluye el contacto con eventos de lectura y escritura e interacciones específicas con adultos del entorno que promueven habilidades prelectoras (Andrés et al., 2010). También alude a las prácticas familiares que inciden en el éxito escolar, como la frecuencia con que se lee al niño, la edad en que se comenzó a hacerlo, el tiempo destinado a la lectura; la cantidad de libros en el hogar, la frecuencia con la que el niño solicita que le lean, explora libros forma autónoma y visitas a librerías y bibliotecas, así como los hábitos lectores de los propios cuidadores.

Se ha demostrado que la exposición temprana a la lectura de libros y la enseñanza de habilidades de lectoescritura por parte de los padres impactan en el desarrollo del lenguaje oral (vocabulario receptivo, comprensión auditiva y CF) y en las habilidades de escritura (conceptos sobre la lectura de libros, conocimiento de lo impreso, lectura de palabras y deletreo) en Jardín de Infantes y Primer Grado (e.g., Dickinson y Tabors, 2001; Sénéchal et al., 1998). Un estudio longitudinal sobre las relaciones entre experiencias literarias en el hogar, habilidades literarias emergentes y nivel lector adquirido evidenció que la lectura de cuentos desarrolla el vocabulario y la comprensión auditiva, en tanto que la enseñanza de habilidades de lectura y escritura predice el nivel de rendimiento lector en tercer grado (Sénéchal y Lefevre, 2002).

3.2. Nivel Socioeconómico y desarrollo de habilidades lingüísticas

Diversos estudios comparativos que analizan la influencia del NSE en el desarrollo de procesos lingüísticos (Canales y Porta, 2018; Porta y Canales, 2021), de lectura (Borzone y Diuk, 2001) y escritura (Borzone et al., 2005) coinciden en que los niños de NSE bajo presentan respuestas menos avanzadas que sus pares de contextos más favorecidos.

En general, el NSE es una variable que se construye a partir de tres indicadores: el NE de los padres, su nivel ocupacional y el ingreso familiar. Respecto de los mecanismos mediadores más influyentes entre el NSE y las habilidades cognitivas y lingüísticas, se

destacan la salud y la nutrición, el ambiente físico en el hogar, la interacción padres-hijos, las condiciones del barrio y la estimulación cognitiva en el hogar (Arán Filippetti, 2012). También se han añadido otras variables como las características de la vivienda y el equipamiento disponible: número de libros, enciclopedias o material de consulta y apoyo escolar, recursos tecnológicos, acceso a internet y disponibilidad de un espacio adecuado para el estudio (Andrés et al., 2010; Gil Flores, 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. Por otra parte, el NSE también se asocia con estilos de vida familiares, como las actividades que realizan, la adquisición de valores y normas necesarios para el éxito escolar, las actitudes paternas hacia la educación, sus aspiraciones para los hijos, su motivación, el acompañamiento en las tareas escolares, los hábitos de trabajo y la calidad del registro lingüístico empleado (Gil Flores, 2011).

A pesar del reconocimiento generalizado del valor de la educación, en contextos socioeconómicos adversos las interacciones entre padres e hijos relativas al aprendizaje suelen estar mediadas por estrategias poco efectivas o actitudes limitadas a las demandas escolares. Las madres de bajo NSE se auto-describen como pasivas o subordinadas a las consignas de los docentes y cooperan escasamente, mientras que las de clase media se involucran activamente en las tareas escolares de sus hijos (Jadue, 1997).

3.3. Nivel educativo de los padres y desarrollo de habilidades lingüísticas

El nivel educativo (NE) guarda estrecha 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 rendimiento de los hijos en las actividades escolares. Así, el tiempo destinado a la lectura conjunta de cuentos, las actividades compartidas, las interacciones verbales prolongadas, las rutinas de lectura y escritura y una actitud positiva ante estas prácticas,

proporcionan al niño un conocimiento temprano acerca de la función y uso del lenguaje escrito (Andrés et al., 2010; Romero Contreras et al., 2007).

Mientras que el bajo NE de los padres restringe el rendimiento escolar de sus hijos al reducir el acceso a textos y materiales de apoyo a la tarea escolar y brindar escasas estrategias de aprendizaje (Jadue, 1997), se ha observado que padres con un NE superior promueven ambientes ricos en estímulos lingüísticos y cognoscitivos. Las madres con educación superior emplean un vocabulario más variado y leen más a sus hijos que aquellas cuyo nivel educativo equivale al secundario (Matute Villaseñor et al., 2009; Hoff, 2003). El NE de los padres incide en el desarrollo de habilidades preacadémicas, lingüísticas y académicas, así como en la actitud que los escolares adoptan frente al proceso educativo. Padres con mayor NE poseen más herramientas para favorecer el desarrollo lingüístico y prelector de sus hijos (Romero Contreras et al., 2007).

No obstante, todo retraso escolar temprano originado en factores socioculturales puede prevenirse, ya sea mediante espacios de capacitación para las familias orientados a promover ambientes ricos en actividades literarias en el hogar o atenuarse mediante la intervención pedagógica específica en el ámbito escolar (Dickinson y Caswell, 2007). Por ello, resulta imperioso detectar en edad preescolar el nivel alcanzado en tales habilidades e identificar a los niños en riesgo prelector, a fin de propiciar una intervención oportuna efectiva.

Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos se desarrolla una investigación de tipo cuantitativa; por su naturaleza es cuasiexperimental, con un diseño de comparación entre grupos, dado que evalúa habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en salas de Nivel Inicial de escuelas de gestión pública (n= 4) y privada (n= 4). Por su profundidad es explicativa, en tanto analiza el efecto sobre dichas habilidades de las siguientes variables: tipo de gestión escolar, nivel socioeconómico, nivel educativo y ambiente literario en el hogar. Por su extensión es microeducativa, pues se limita a las salas antes

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

Participantes

Se evaluó a 157 niños y niñas de salas de 5 (EM: 5 años y 6 meses), de ambos sexos (87 mujeres y 70 varones), provenientes de ocho salas de 5 años de la provincia de Mendoza, Argentina, de gestión estatal (4 salas; n = 79) y privada (4 salas; n = 78). Los escolares pertenecen a diversos estratos sociales y asisten a seis escuelas ubicadas en departamentos de alta densidad poblacional y concentración de la actividad económica (Ciudad, Maipú y Guaymallén).

Con el propósito de predecir la posible existencia de dificultades² en la adquisición de la lectura lo más temprano posible, se considera fundamental evaluar las habilidades lingüísticas antes del inicio del proceso formal de enseñanza sistemática de la lectura (Cuetos et al., 2015). La pronta detección en el Nivel Inicial o en el rango de 5 años permite prevenir dificultades severas, ya que a menor edad se verifica mayor plasticidad cerebral: “en edades tempranas existe la posibilidad agrandar las interconexiones neuronales y circuitos comprometidos con el desarrollo del proceso lector” (Cevallos y Piedra, 2021, pp. 27-28). Aún más, la educación inicial constituye la ocasión en la que los docentes tienen la gran oportunidad de favorecer el desarrollo de competencias prealfabéticas y contribuir a formar buenos lectores (Justice, 2010).

En las instituciones donde se aplicó el estudio, *no se enseña a leer* en el jardín. En general, las actividades lingüísticas del currículo regular consisten en: (1) escuchar y discutir historias; (2) identificar y leer el propio nombre y el de los compañeros, (3) escribir el propio nombre; (4) escuchar información sobre temas específicos; (5) narrar historias en

² Los términos *dificultad* y *déficits* que aparecen en el texto remiten, a los fines de esta investigación, a aquellos niños con desarrollo mínimo de habilidades lingüísticas, no adecuado para una determinada edad cronológica o que no se corresponde con el de la mayoría de sus pares.

voz alta mientras el docente las escribe, (6) escribir de manera espontánea, (7) identificar los sonidos de las letras; (8) realizar tareas de conciencia fonológica.

Se esperaba que la muestra estuviese conformada por niños/as con las siguientes características: de ambas edades y de ambos sexos, asistentes a salas de 5 años de escuelas de gestión estatal y privada, tanto urbanas y urbano-marginales, con rendimiento acorde con la media esperada para su edad cronológica y sin déficit neurológico, atencional o auditivo (datos obtenidos mediante informe del maestro a cargo). La tabla 1 expone las variables sociodemográficas de la muestra.

Tabla 1.
Variables sociodemográficas

	Escuela Privada	Escuela Estatal
No. de varones	30	40
No. de niñas	48	39
Edad media (meses)	66	66
Nivel educativo familiar		
Bajo	0	3
Medio	0	11
Medio Alto	21	26
Alto	63	17
Nivel Socioeconómico		
Bajo	13	47
Medio	21	11
Alto	28	9
Ambiente Literario		
Bajo	14	41
Medio	23	12
Alto	24	6

Medición de variables dependientes

Se evaluaron las siguientes habilidades lingüísticas durante el primer trimestre del ciclo lectivo 2024:

- **Vocabulario receptivo.** Se administró el Test de Vocabulario en Imágenes, PEABODY Adaptación hispanoamericana (Dunn et al., 1986), que mide el

vocabulario auditivo mediante la presentación de palabras aisladas enunciadas por el examinador. Está constituido por 10 ítems. Requiere señalar una de las cuatro imágenes presentadas en una lámina, tras escuchar la palabra correspondiente. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Presenta una confiabilidad de 0,73 en 4 y 5 años.

- **Identificación de la sílaba inicial.** Esta prueba evalúa la capacidad para identificar la primera sílaba de palabras que se presentan oralmente y con apoyo de imágenes. Se emplean tres láminas con tres dibujos cada una, uno en la parte superior de la hoja y dos en la inferior. La primera sílaba inicial de uno de los dibujos del sector inferior coincide con la sílaba inicial del ubicado en el superior. Se debe identificar, entre los dos localizados en el inferior, cuál comienza con el mismo sonido que el dispuesto en otro. Primero se presenta un ítem de práctica, corrigiendo la respuesta incorrecta y explicando por qué lo es. La prueba consta de 6 ítems y se asigna 1 punto por cada respuesta correcta. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0,54$ en 4 y 5 años.
- **Conocimiento del nombre y sonido de letras.** Evalúa la identificación del nombre y sonido de letras del alfabeto. Se presenta cada letra en tipología grande e imprenta mayúscula en una pantalla independiente y se pregunta por su nombre y sonido. Las respuestas correctas (a las que se le asigna un punto por acierto) se tabulan por separado (nombre de la letra y sonido). Se suma el puntaje logrado para obtener una puntuación total de los 10 ítems conforman la prueba. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0,71$ en edades de 4 y 5 años.
- **Estructura de oraciones.** Se empleó la prueba de Wiig et al. (2009), que mide la habilidad para interpretar oraciones de longitud y de complejidad creciente. El niño debe señalar o marcar con una cruz la imagen que corresponde a la estructura *target* mostrada verbalmente. Se inicia con un ítem de práctica con corrección guiada (se indica la respuesta incorrecta y por qué lo es). Luego, se administra un total de 7 ítems y se asigna 1 punto por respuesta correcta. La confiabilidad informada es de $\alpha = 0,72$ en 4 y 5 años.

- **Comprensión auditiva.** Se aplicó una adaptación al español de la prueba de Woodcock y Muñoz-Sandoval (1996), que evalúa la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente. Se lee un fragmento de un párrafo de ensayo, formado por dos oraciones con un total de 14 palabras. En primera instancia, el niño debe relatar lo que recuerda. En segunda, responde dos preguntas referidas al tema. A continuación, se leen tres párrafos cortos de dos oraciones cada uno, el primero conformado por 13 palabras; el segundo, por 12 y el último, de mayor extensión, por 28 palabras. Es la única actividad que se realiza con grabación desde una aplicación instalada en el celular. El subtest consta de 29 ítems y se otorga un punto por cada respuesta correcta. Su confiabilidad es de $\alpha = 0,80$ en 4 años y de $\alpha = 0,77$ en 5 años.
- **Nominación Rápida Automática.** Se desarrolló una versión paralela del RAN (Nominación Rápida Automática) para objetos basada en la prueba de Denckla y Rudel (1976). El niño debe nombrar, en secuencia y lo más rápido que pueda, 5 ítems repetidos 5 veces a lo largo de 10 líneas en una tarjeta de 20 cm x 20 cm (gato, uva, silla, lápiz y mano). Antes de comenzar, se le solicita nombrarlos para asegurarse de que los conoce. Se mide el tiempo total requerido para nombrar los 25 objetos. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0.6$.
- **Desempeño total en el instrumento de screening.** Para obtener el puntaje global del desempeño, los puntajes totales de cada subprueba se transforman a escala 10 y se suman. En el caso de la prueba RAN, al tratarse de una medida de tiempo en segundos, se convirtió primero a puntaje estandarizado (Z), luego a un Z invertido y, por último, a escala 10, a fin de poder integrarlo al resto de las variables.

Medición de variables independientes

La información sobre las variables independientes se obtuvo a través del sistema GEM y mediante una encuesta dirigida a los padres, enviada en abril de 2024, tras recibir las autorizaciones de las docentes y de las familias. A partir de estos datos, se elaboraron las variables sociodemográficas.

Nivel socioeconómico (NSE): Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2008), el NSE combina la ocupación de los padres con el número de años de escolaridad aprobados. Se distinguieron seis estratos ocupacionales, agrupados luego en cuatro categorías de NSE:

- (ABC 1) *Profesional*: Socio o dueño de empresa, directivo de grandes empresas, rentista, directivo de Pyme, directivo de segunda línea y profesional independiente con ocupación plena y universidad completa.
- (C2) *Técnico profesional*: Profesional dependiente, profesional independiente sin ocupación plena, jefe de empresas, docente universitario ocupado a pleno con universidad incompleta o terciario completo.
- (C3) *Técnico medio-bajo*: Empleado, jefe de pequeña empresa, cuentapropista ocupado a pleno, jubilado, pensionado con educación terciaria completa, secundaria completa o universidad incompleta.
- (D1) *Operario sin calificación*: Empleado, cuentapropista calificado, jubilado y pensionado con educación secundaria completa, secundaria incompleta o primaria completa.
- (D2) *Bajo inferior*: Empleado, cuentapropista no calificado, empleada doméstica, jubilado, pensionado con educación primaria incompleta, secundaria incompleta o primaria completa.
- (E) *Marginal*: trabajo inestable. Sin techo. Plan jefes y jefas. Primaria incompleta. Sin estudios. Secundaria incompleta o primaria completa.

Estas categorías se reagruparon en otras cuatro categorías de NSE en el hogar:

- (1) NSE bajo: Operario sin calificación, bajo inferior y marginal.
- (2) NSE medio-bajo: Técnico.
- (3) NSE medio-medio: Técnico profesional.
- (4) NSE alto: Profesional.

La clasificación del Indicador de NSE elaborada por la Comisión de Enlace Institucional (2006) considera, además de la inserción laboral y el nivel educativo del principal progenitor, otras variables sociales y culturales que indican la posición social del hogar:

- a) Nivel educativo alcanzado por madre y padre.
- b) Trabajo de ambos progenitores.

Clima educativo en el hogar: Siguiendo el criterio del INDEC (2008), esta variable se construyó a partir del promedio de años de escolaridad aprobados por los miembros del hogar de 25 años o más. Se adopta la siguiente categorización:

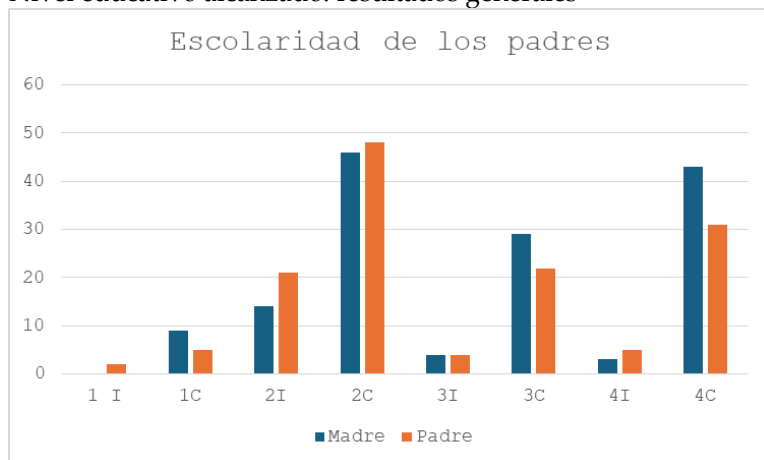
- Primaria incompleta: hasta 3.5 años
- Primaria completa: hasta 7 años.
- Secundaria incompleta: hasta 9.5 años.
- Secundaria completa: hasta 12 años.
- Terciario incompleto: hasta 14.5 años.
- Terciario completo: hasta 15.99 años.
- Universitario incompleto: hasta 16.99 años.
- Universitario completo: hasta 19.99 años.

Luego, se calcula el promedio de años de escolaridad aprobados por ambos padres y se obtienen las siguientes categorías de clima educativo:

- (1) Bajo: hasta 7 años (1 punto).
- (2) Medio bajo: hasta 9.5 años (2 puntos).
- (3) Medio alto: hasta 12 años (3 puntos).
- (4) Alto: hasta 19.99 años (4 puntos).

Figura 1.

Nivel educativo alcanzado: resultados generales

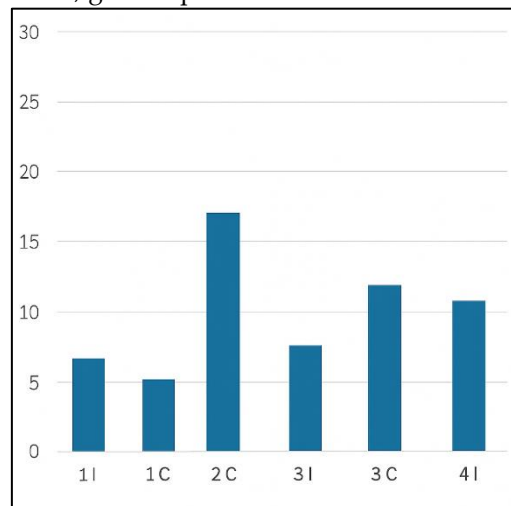


Se observa que las madres superan a los padres, liderando el nivel medio por leve diferencia. La secundaria es el nivel más logrado por ambos progenitores. Se encuentran, además, valores en nivel primario.

Niveles educativos por Escuelas

Figura 2.

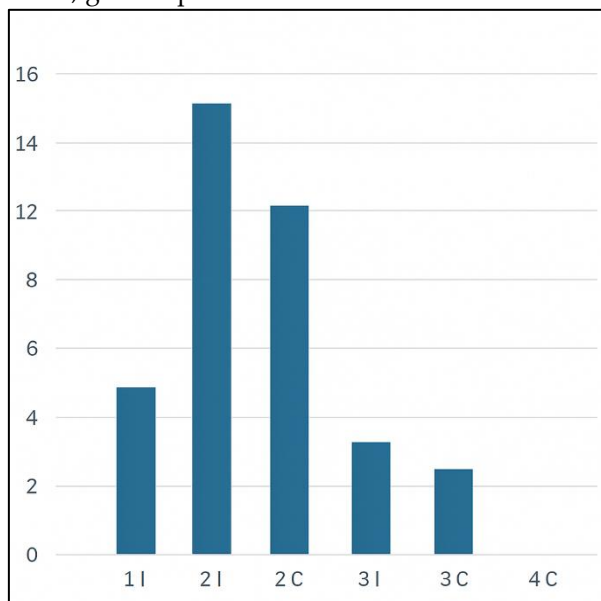
Esc. 1, gestión privada



Predominan los niveles medio y universitario, aunque prevalece el primero. Les siguen terciario completo y universitario incompleto.

Figura 3.

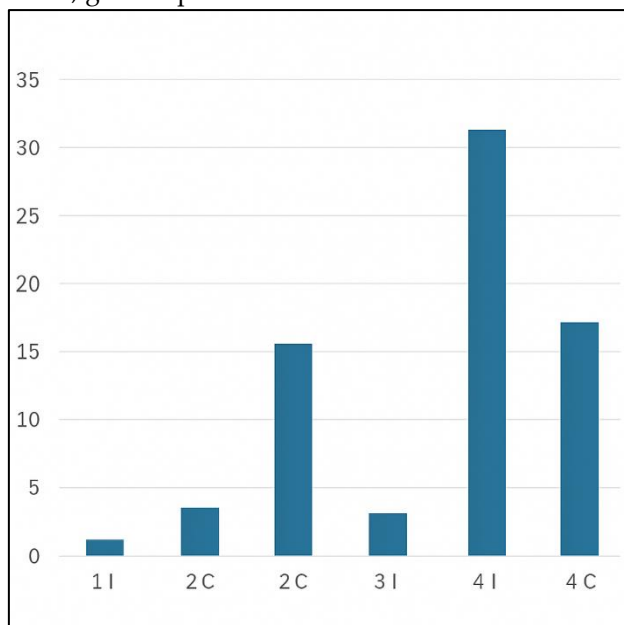
Esc. 2, gestión privada



Destaca el secundario incompleto, seguido por una distancia de 3 puntos del nivel medio completo y por una franja amplia de terciario incompleto.

Figura 4.

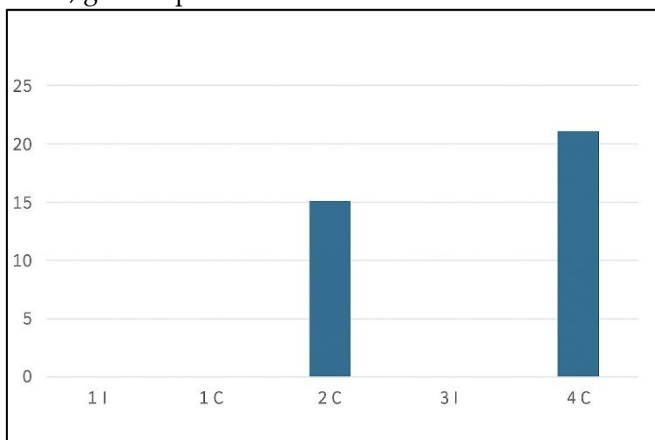
Esc. 3, gestión privada



El punto de inflexión está dado por el terciario completo, con altos valores en el secundario y universitario completos.

Figura 5.

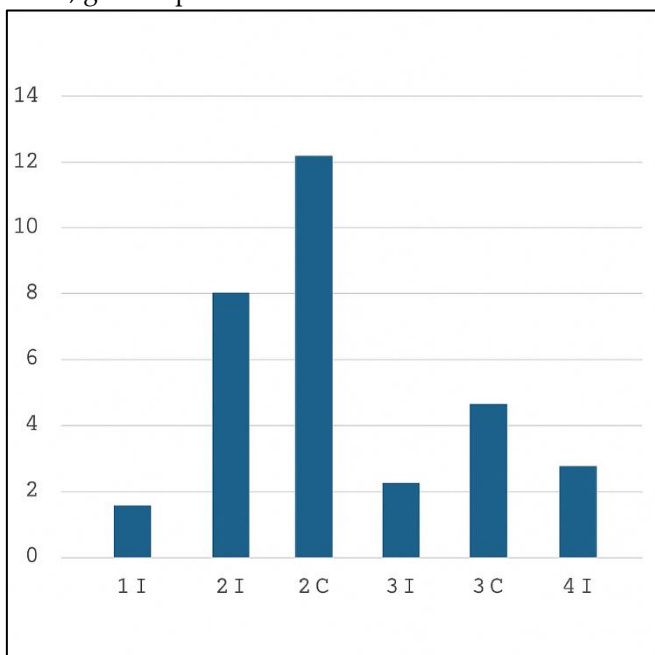
Esc. 4, gestión privada



De manera contundente, se observan dos polos: universitario completo y secundario completo, con una diferencia de diez puntos a favor del primero.

Figura 6.

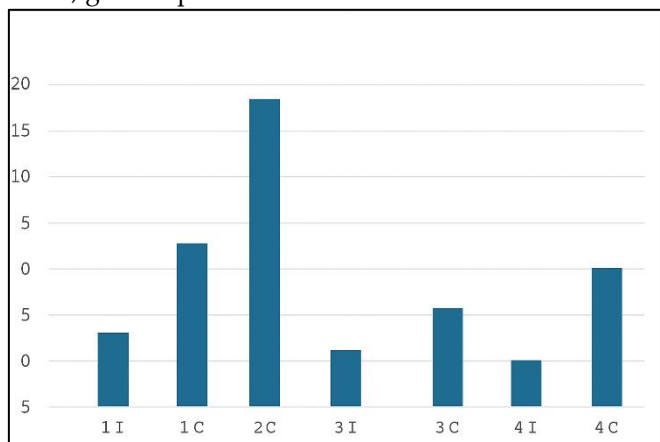
Esc. 5, gestión pública



Prevalece el secundario completo, seguido del incompleto y el terciario completo.

Figura 7.

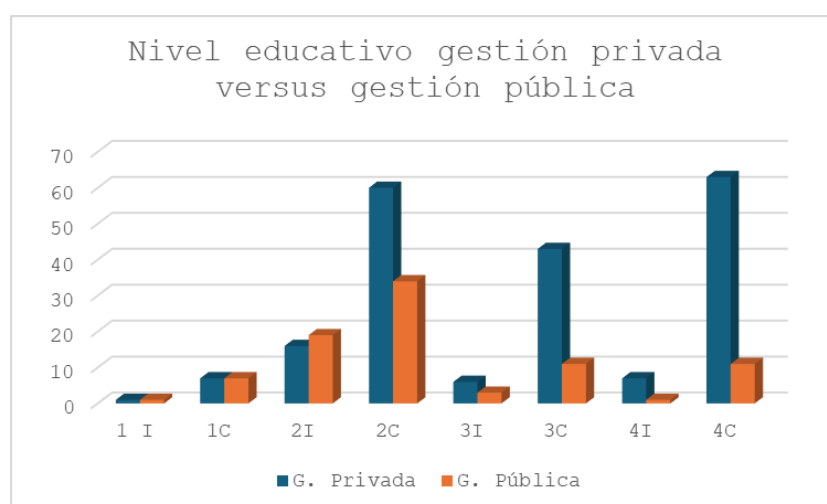
Esc. 6, gestión pública



Destaca el secundario completo, con diferencias claras respecto de secundario incompleto y universitario completo.

Figura 8.

Comparación entre escuelas de gestión privada y pública



En gestión privada destacan los niveles universitario y secundario completos, seguidos del terciario completo, mientras que en gestión pública predomina el nivel secundario completo, seguido del incompleto.

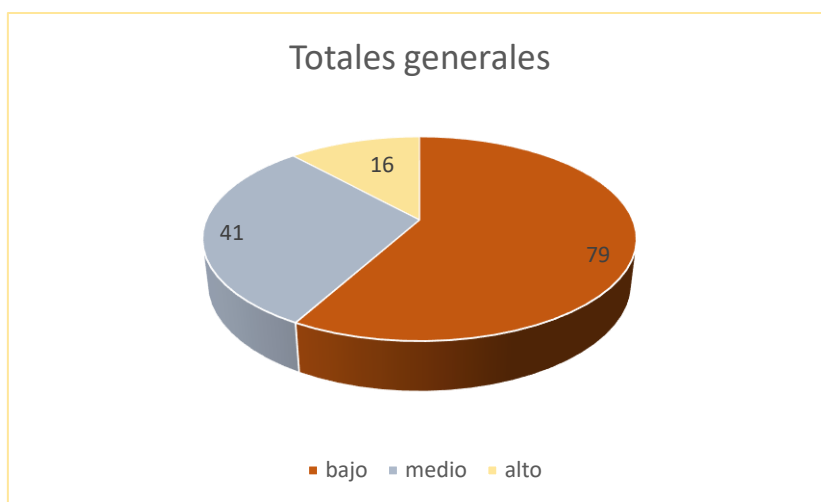
Clima literario en el hogar: Para evaluar la influencia del ambiente literario sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas y, en particular, de las habilidades de lectura, los padres completaron una encuesta adaptada del Cuestionario Ambiente Literario -

Lectura, Escritura y Lenguaje- Familiar (Porta, 2008). Los datos se triangularon con las anteriores variables, dando lugar a la siguiente escala:

Escala Ambiente literario en el hogar

- (1) Bajo: de 5 a 8,5 puntos.
- (2) Medio: de 8,5 a 12 puntos.
- (3) Alto: de 12 a 15,5 puntos.

Figura 10.
Niveles integrales de clima literario (total de la muestra)

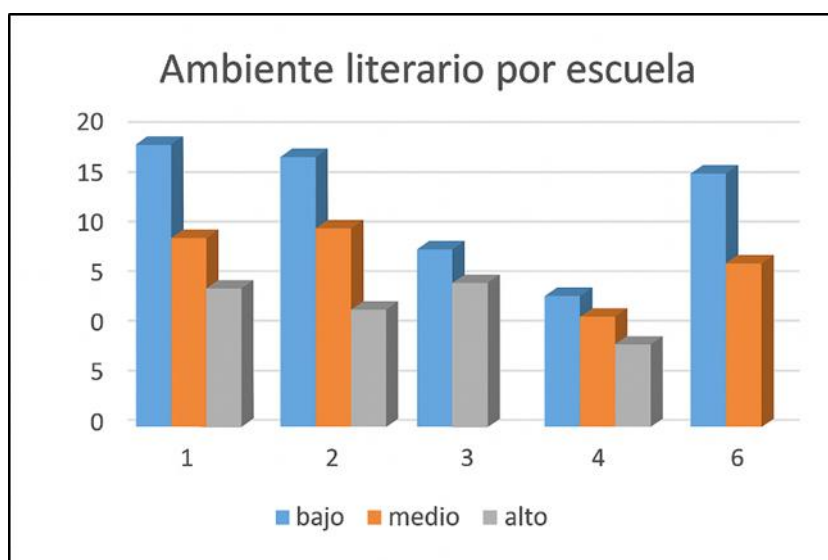


Se observa que el 79% de participantes se encuentra en el nivel bajo; el 41% en el nivel medio y el 16% en el nivel alto.

Figura 11

Resultados de ambiente literario por escuela

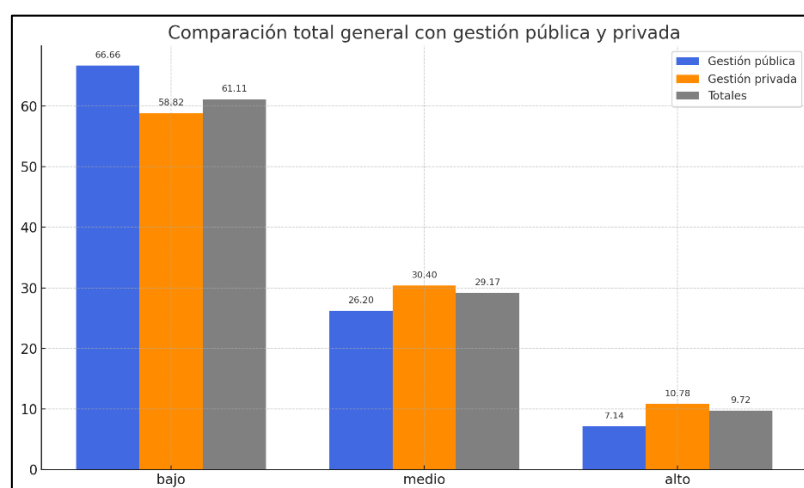
34



Se advierte que predomina el nivel bajo, con excepción de la escuela N.º 4. Tres instituciones –N.º 1, N.º 2 y N.º 6– comparten similares valores, mientras que la N.º 3 se destaca por el porcentaje mayor en el nivel medio. La escuela N.º 5 muestra el valor más alto en el nivel bajo.

Figura 12.

Comparación entre escuelas públicas y privadas



Se observa una mayor proporción de clima literario bajo en la gestión pública (66,6%), aunque también presente en la privada (58,82%). En el nivel medio, las escuelas privadas

lideran con un 30,4% frente al 26,2% de las públicas. El nivel alto alcanza solo el 7,14% en las públicas y el 10,78% en las privadas.

Resultados

Para contrastar la hipótesis que las respuestas lingüísticas de los niños de escuelas de gestión privada difieren con respecto a las de gestión estatal, se llevó a cabo un análisis de varianzas. La variable independiente fue la puntuación total obtenida en el instrumento de screening y la variable dependiente ($A = 2$) fue el tipo de gestión escolar con sus dos niveles: 1 (privada) y 2 (estatal). Se empleó un nivel alfa de 0.05 para todos los tests estadísticos.

Tabla 2.

Tabla de ANOVA del desempeño obtenido en el instrumento de screening

Recurso	N	G°I	G° de L	Media cuadrática	Suma de Cuadrados	F	P
Tipo de gestión	1	1	156	3042,464	3042,46	37,316***	,000
Error	154	154	154	81,532	12555,92		
Total	156	156	156		221080,90		
Total corregido	155	155	155		15598,38		

El tipo de gestión tuvo un efecto significativo sobre el desempeño obtenido por los escolares en el screening ($F(1, 155) = 37,31, p = 0.000$). Los niños pertenecientes a escuelas de gestión privada obtuvieron un desempeño superior ($M = 40,32, SE = 0,97$) a quienes asisten a instituciones de gestión estatal ($M = 31,46, SE = 1,072$).

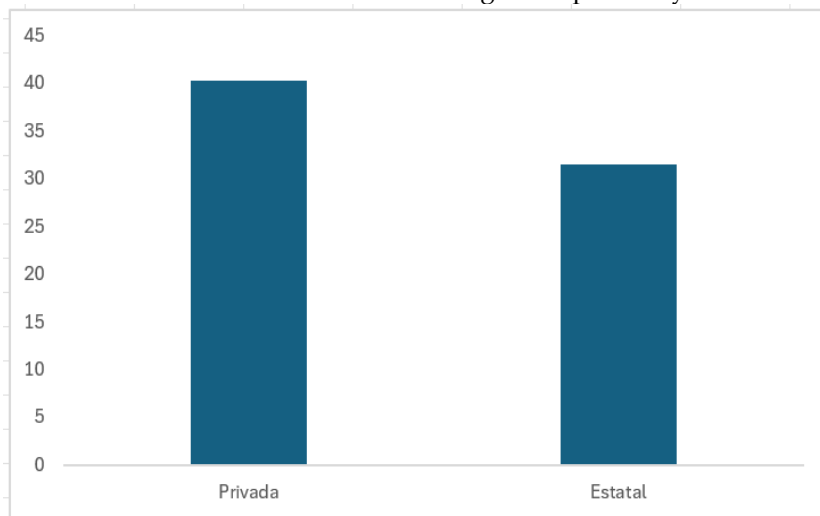
Tabla 3.

Valores medios y errores estándar de tipo de gestión escolar

Tipo de gestión	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Privada	40,329	,979	38,395	42,264
Estatal	31,461	1,072	29,344	33,578

Gráfico 13.

Diferencias obtenidas entre escolares de gestión privada y estatal



Dada las diferencias observadas en las variables sociodemográficas, quisimos indagar la relación existente entre las mismas y el desempeño en el instrumento de *screening*. La tabla 4 expone una correlación significativa y moderada con el desempeño en el instrumento y las tres variables sociodemográficas analizadas: ambiente ($r = 0,308$, $p < 0,001$), nivel educativo ($r = 0,344$, $p < 0,001$) y socioeconómico ($r = 0,324$, $p < 0,001$). La correlación significativa y fuerte se halla entre el nivel socioeconómico y el ambiente educativo familiar ($r = 0,798$, $p < 0,001$).

Tabla 4.

Correlaciones entre el valor obtenido en el instrumento de *screening* y variables sociodemográficas

		Ambiente Literario en el hogar	Nivel educativo familiar	Nivel socioeconómico	Instrumento de Screening
Ambiente Literario en el hogar	Correlación de Pearson	1	,266**	,324**	,308**
	Sig. (bilateral)		,001	,000	,000
	N	145	141	141	144
Nivel Educativo	Correlación de Pearson	,266**	1	,798**	,344**
	Sig. (bilateral)	,001		,000	,000
	N	141	152	152	152
Nivel Socioecon.	Correlación de Pearson	,324**	,798**	1	,324**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	141	152	152	152
Instrumento de screening	Correlación de Pearson	,308**	,344**	,324**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	144	152	152	156

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

El análisis de varianza evidenció un efecto significativo del tipo de gestión escolar sobre el valor total obtenido en el instrumento. El puntaje fue superior en las escuelas de gestión privada. Este resultado llevó a considerar la relación con las siguientes variables sociodemográficas: ambiente literario en el hogar, nivel socioeconómico y educativo familiar. En segundo lugar, se evaluó la distribución porcentual de los conglomerados y los niveles de riesgo según gestión.

El ambiente literario en el hogar se asoció de manera significativa con el nivel de conocimiento de las letras, el vocabulario, la comprensión auditiva y el conocimiento de estructuras gramaticales. Sin embargo, no mostró asociación con la identificación de sílaba inicial (como medida de conciencia fonológica) ni con la nominación rápida automática. El nivel socioeconómico evidenció una estrecha correspondencia con el puntaje obtenido en el instrumento, así como con el nivel educativo del hogar.

En efecto, los resultados permiten sostener que se verifican diferencias significativas en el desempeño lingüístico de los niños según la gestión escolar de pertenencia. En este sentido, el *screening* muestra que los escolares de instituciones de gestión privada alcanzan un desempeño lingüístico superior.

Estos hallazgos coinciden con los de Urquijo (2009), quien también identificó diferencias sistemáticas a favor de las escuelas privadas en todas las habilidades precursoras de la lectura, la lectura y la comprensión lectora. El autor atribuye dichas discrepancias a la marcada disparidad de nivel socioeconómico y cultural. Al respecto, detalla divergencias claras:

Mientras que el 70% de las familias que envían a sus hijos a escuelas de gestión privada pertenecen a la clase media, en las escuelas públicas sólo poco más del 25% pertenece a esta categoría. Las escuelas públicas registran más de un 70% de alumnos pertenecientes a familias de clase obrera, mientras que en la escuela privada ese segmento sólo representa un 21%. Con relación al nivel educacional, menos de un 10% de los padres de alumnos de escuelas públicas ha asistido a la

universidad y casi un 60% ni siquiera ha asistido al secundario, mientras que el 66% de los padres de alumnos de escuelas privadas ha asistido a la universidad (más del 50% ha obtenido un título). La relación con las madres es semejante. (p. 26).

En nuestra muestra, estas diferencias son aún más pronunciadas: el 100% del alumnado de escuelas privadas pertenece a clase media alta o alta, mientras que en las estatales solo un 28% corresponde a estos segmentos. En cuanto al nivel educativo, el 46% de padres de alumnos de escuelas privadas cursó estudios universitarios; en las estatales, el 11%.

Numerosos estudios nacionales e internacionales (Canales y Porta, 2018; Farah et al., 2006; Hackman y Farah, 2009; Lipina et al., 2004; Porta y Canales, 2021) demuestran que el nivel socioeconómico y cultural de los niños/as se asocia al desempeño cognitivo, lingüístico y escolar a lo largo de la vida. Incluso, investigaciones pioneras como la de Whitehurst (1997) ya mostraban que estas diferencias emergen sistemáticamente en el aprendizaje del lenguaje. La presente investigación, en línea con estos antecedentes, aporta evidencia empírica de nuestra provincia y provee datos que pueden utilizarse de forma normativa, para estimar la disparidad en el dominio de las habilidades prelectoras en salas de 5 años en escuelas de gestión pública y privada.

Dada el alto grado de correlación entre el nivel educativo de los padres, el ambiente literario del hogar y el desempeño lingüístico, el contraste entre ambos tipos de escuelas podría vincularse con las experiencias lingüísticas y literarias en la familia. Estas diferencias invitan a interpretarlas desde la perspectiva sociocultural (Compton-Lilly et al., 2020), que entiende la alfabetización temprana como el resultado de prácticas que se llevan a cabo en el hogar en una comunidad específica.

En efecto, se han registrado algunas prácticas lingüísticas y literarias durante situaciones de interacción en hogares de distintos niveles socioeconómicos. En familias de nivel socioeconómico bajo, se observaron actividades informales como conversaciones, narraciones, lectura compartida de cuentos, escritura de nombres, observación de

adultos escribiendo o leyendo listas de palabras y realización de tareas escolares (Rosemberg y Stein, 2009; Stein y Rosemberg, 2011). En contraste, en nivel socioeconómico medio alto, la práctica registrada con mayor frecuencia fue la enseñanza explícita de letras, mientras que la lectura compartida de cuentos apareció con menor frecuencia (Muñoz y Frez-Aróstica, 2021). Esta diferencia parecería reflejar el grado de valoración que los padres otorgan a las actividades literarias: en sectores medios altos se privilegia la enseñanza de letras y sonidos; la lectura compartida de cuentos resulta más matizada.

Si consideramos que las tareas informales –narraciones, conversaciones y lectura compartida de cuentos– favorecen la comprensión del lenguaje, y las formales –enseñanza explícita del nombre y sonido de las letras– promueven la decodificación (Valenzuela Hasenohr et al., 2023), no resulta llamativo que en escuelas privadas, donde el nivel socioeconómico es más alto, se registren con mayor frecuencia tareas de decodificación, y en las estatales, con predominancia de nivel socioeconómico bajo, predominen tareas informales de alfabetización durante las rutinas escolares. Al respecto, Muñoz y Frez-Aróstica (2021) señalan que las creencias parentales sobre qué significa alfabetizar afectarían de forma indirecta el modo de relación de sus hijos con la cultura escrita. Cabe destacar que, según los resultados del presente estudio, en ambos niveles socioeconómicos, no se observa una valoración alta explícita por parte de las familias a las actividades lingüísticas y literarias vinculadas con el proceso de alfabetización inicial.

El *ambiente literario en el hogar* guarda una correlación elevada con las habilidades lingüísticas precursoras de la lectura –conocimiento de letras, vocabulario, familiaridad con la sintaxis del lenguaje escrito y comprensión auditiva–. Numerosos estudios confirman esta estrecha relación, testimoniando que la exposición temprana a la lectura y la enseñanza de habilidades de lectoescritura por parte de los padres tienen efectos positivos sobre el lenguaje oral (vocabulario receptivo, comprensión auditiva y CF) y sobre habilidades de escritura (conceptos sobre la lectura de libros, conocimiento de lo impreso, lectura de palabras y deletreo) en Jardín de Infantes y primer grado (Dickinson

y Tabors, 2001; Sénéchal, Lefevre, Thomas y Delay, 1998). Un estudio longitudinal que evaluó las relaciones entre las experiencias literarias en el hogar, habilidades literarias emergentes y nivel lector adquirido, mostró que la lectura compartida de cuentos desarrolla el vocabulario y la comprensión auditiva, en tanto que la enseñanza de habilidades de lectura y escritura predice el nivel de rendimiento lector en tercer grado (Sénéchal y Lefevre, 2002). Aun más, una indagación comparativa más reciente en salas de 4 y 5 años en zonas urbanas y urbano-marginales constató el estrecho nexo entre el ambiente literario en el hogar y las habilidades lingüísticas evaluadas (conocimiento de letras, vocabulario expresivo, receptivo, conciencia morfológica, comprensión auditiva y estructura de oraciones) (Porta y Canales, 2021).

En definitiva, las prácticas de lectura, lenguaje y escritura en el hogar previas a la etapa escolar juegan un rol destacado en el desarrollo de habilidades precursoras de la lectura y en el posterior rendimiento lector. El entorno literario es un predictor de las habilidades académicas tempranas y de las competencias al finalizar la escuela primaria (Niklas y Schneider, 2017). De ahí que no sorprende el desempeño inferior en las habilidades evaluadas que identificamos en zonas donde las experiencias literarias son más restringidas.

En relación con el nivel educativo de los padres, el presente estudio evidencia que en las escuelas estatales el promedio de escolaridad parental es inferior al registrado en instituciones privadas, lo que sugiere un impacto directo de esta variable sobre los distintos perfiles lingüísticos observados en los niños. Como se ha demostrado, las estrategias de aprendizaje y los estilos de interacción, así como los recursos cognitivos y lingüísticos empleados por padres con formación universitaria difieren significativamente de aquellos con estudios secundarios (Andrés et al., 2010; Romero Contreras et al., 2007; Jadue, 1997), y estas diferencias se reflejan en el desempeño en habilidades precursoras de la lectura (Matute Villaseñor et al, 2009; Canales y Porta, 2018).

Desde nuestra perspectiva, el presente trabajo presenta implicancias relevantes para la formulación de modelos empírico-teóricos sobre el proceso de adquisición de la lectura.

Si bien se dispone de modelos que intentan explicar el vínculo entre precursores lingüísticos y decodificación de palabras (e.g., Hoover y Gough, 1990; Nation, 2019), estos se han construido a partir de datos de poblaciones típicas, por lo que podrían no representar adecuadamente los procesos que acaecen en niños que crecen en contextos donde las habilidades lingüísticas resultan insuficientes para acceder a la lectoescritura.

Los resultados aquí obtenidos ponen en evidencia diferencias claras en todas las habilidades lingüísticas que intervendrían en el aprendizaje lector entre escolares de contextos diversos. Por ende, las interrelaciones entre dichas habilidades y su influencia en la adquisición de la lectura en escolares de entornos vulnerables merecen un análisis diferenciado.

Una implicancia práctica de este estudio es la importancia de detectar de modo temprano las dificultades lingüísticas en contextos vulnerables. Durante décadas, diversas investigaciones han demostrado que el jardín de infantes y el primer grado son etapas clave para implementar intervenciones lingüísticas efectivas (e.g., Torgesen, 2002). Si no se abordan a tiempo, estas dificultades desalientan el aprendizaje de la lectura, se exacerban durante la escolaridad e impactan negativamente en la comprensión lectora, el desarrollo del vocabulario y el desempeño académico. En contraste, una intervención temprana previene futuras dificultades lectoras (Scarborough, 2001).

Conclusión

En definitiva, la detección de posibles dificultades lectoras y la intervención pedagógica al comenzar la alfabetización inicial constituyen no solo una oportunidad única, sino también una valiosa experiencia con fuerte incidencia posterior. La trayectoria escolar es influenciada de manera decisiva por los primeros años de educación formal. Al respecto, Janus y Offord (2007) señalan que incluso mínimas diferencias entre pares en esa etapa tienden a intensificarse con el paso del tiempo. Asimismo, Sloat et al. (2007) afirman que adquirir competencias por debajo de lo esperado para la edad refleja desigualdad en las

oportunidades de desarrollo; concluyen que la identificación temprana de necesidades y la intervención oportuna, más que cuestiones educativas, son asuntos de equidad social. En esta concepción radica la importancia de brindar una intervención pedagógica pertinente como estrategia clave para la preparación escolar y la inclusión real.

Los datos obtenidos revelan que, a pesar de las diferencias entre tipos de escuela, la mayoría de los hogares presenta un nivel bajo de ambiente literario, que corrobora la escasez de literatura y una limitada valoración de los procesos lectores por parte de los integrantes de la familia. Esta falta de aprecio e interés hacia la lectura afecta incluso a sectores profesionales y socioeconómicamente favorecidos. Factores como la falta de tiempo por acumulación de trabajo y/o la ausencia de una organización familiar que propicie espacios y tiempos dedicados a la lectura, ya sea por desconocimiento o desinterés, configuran una combinación que atenta contra la alfabetización y el desarrollo lector.

El BID y otras organizaciones abordan estas problemáticas y mitigan sus consecuencias mediante programas de capacitación, recursos educativos y apoyo a los docentes.

En esta dirección, resulta forzoso que el Estado implemente políticas públicas que alcancen a toda la sociedad, con especial énfasis en los sectores de nivel socioeconómico medio y de menores recursos. Estas políticas deben orientarse al objetivo fundamental de enriquecer el ambiente literario que rodea al niño, no solo proporcionando material de lectura –incluidas las bibliotecas digitales–, sino también promoviendo programas y campañas tendientes a elevar el capital cultural, la finalización de los estudios y el acceso a otros saberes. Estas acciones, imprescindibles y urgentes, contribuyen significativamente al proceso de alfabetización y transforman la calidad de vida, en un mundo globalizado y altamente tecnologizado. Estudiar debe consolidarse como una meta existencial constante.

Argentina necesita sostener y dinamizar la alfabetización temprana, así como elevar el clima literario en los hogares, por medio de instrumentos de medición que, con la veracidad y la precisión de una fotografía, permitan diagnosticar el estado situacional

de las habilidades lingüísticas a nivel tanto grupal como individual, y evaluar el capital educativo y cultural de los contextos alfabetizadores. A través de estos instrumentos, será posible analizar acciones remediales y proyectar futuras rutas de aprendizaje en la educación formal y, fundamentalmente, en el ámbito familiar.

Aunque el sostenimiento del sistema educativo recae en el Estado, las necesidades actuales exigen que contribuya al fortalecimiento de los estándares educativos de sectores no integrados en la estructura educativa formal, en particular en franjas etarias en situaciones de marginalidad social y en aquellas en que la alfabetización temprana peligra. Solo así se podrá avanzar hacia una educación verdaderamente equitativa e inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., 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. A. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: Variables predictoras y mediadoras. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 115-130. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/19110>
- Arrué, M. C., Gómez, M. E., y López, J. A. (2012). *Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina*. *Revista de Educación y Pedagogía*, 14(2), 123-135. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2429>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2023). *Mejora de la alfabetización temprana en América Latina y el Caribe*. <https://www.isdb.org/>(<https://www.isdb.org>
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In A. Hiebert, & M. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223-242). Earlbaum.
- Borzone, A. M., y Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines.
- Borzone, A. M., Rosenberg, C. R., Diuk, B. y Amado, B. (2005). *Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: Una propuesta de alfabetización intercultural*. Editorial Académica Española.
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002a). Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 156-171.

- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002b). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan al primer año básico. *Psykhé*, 11(1), 175-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8627330>
- 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. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n1/v38n1a01.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). American Psychological Association.
- Campbell, D. T., y Stanley, C. J. (1978). Diseños Experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amarrortu Editores.
- Canales Jara, Y., y Porta, M. E. (2016a). El nivel educativo y socioeconómico del hogar y habilidades prelectoras en escuelas urbanas y urbano-marginales de la provincia de Mendoza-Argentina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23925>
- Canales Jara, M., y Porta, M. E. (2016b). El impacto del entorno familiar en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. *Revista de Educación*, 372, 45-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18027808001>
- Canales Jara, 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. Psicología y Pedagogía de la Persona*, 10(13), 117-151. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/111>
- Canales Jara, Y., y Porta, M. E. (2022). Identificación de niveles lingüísticos en niños y niñas de educación inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Psico/Pedagógica. Psicología y Pedagogía de la Persona*, 13(17), 82-128. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/138/130>
- Canales Jara, Y., Porta, M. E., y Difabio, H. E. (2023). Niveles de competencia prelectora en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Lenguaje*, 51(1), 187-223. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.11618>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajova, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Cevallos-Guamancela, M. P., y Piedra-Martínez, E. (2021). Riesgo de dificultades de la lectoescritura en niños preescolares. En *Investigaciones en Neuropsicología y Salud Mental* (pp. 24-38). Universidad del Azuay/Casa Editora. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/110849575/>
- Compton-Lilly, C., Rogers, R., y Ellison, T. (2020). A meta-ethnography of family literacy scholarship: Ways with metaphors and silence. *Reading Research Quarterly*, 55,1-19. <https://doi.org/10.1002/rrq.272>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., y Llenderrozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Pediatría*

- Atención Primaria, 17, e99-e107. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1139-76322015000300002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Delbecque, N. (Ed.) (2002). *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*. De Boeck Duculot.
- Denckla, M. B., y Rudel, R. G. (1976). Rapid “automized” naming (R.A.N.): Dislexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14(4), 471-479. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(76\)90075-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(76)90075-0)
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Edicial.
- Dickinson, D. K., 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. K., y Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Diuk, B., Borzone, A. M., y Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad fonológica en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *Summa Psicológica*, 7(1), 33-50. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/67489>
- Duff, D., Tomblin, J., y Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 58(3), 853-864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Dunn, L., Padilla, E., y Dunn, L. (1986). *Test Vocabulario en Imágenes, Peabody*. Adaptación hispanoamericana. Pearson.
- Farah, M.J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Gianetta, J. M., Brodsky, N. L., Malmud, E. K., y Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110(1), 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.072>
- Finanzas Digitales (2024). *Argentina promueve mejoras en la Alfabetización Integral con apoyo del BID*. [https://www.finanzasdigitales.org/j\(https://www.finanzasdigitales.org](https://www.finanzasdigitales.org/j(https://www.finanzasdigitales.org)
- García, E. (2025). *Otra mirada de la alfabetización inicial. Hacia la superación de las dificultades lectoras* [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Cuyo.
- 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>
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde Nivel Transición Mayor a Primero Básico. *Psykhé*, 12(2), 63-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8480736>
- Hackman, D.A., y Farah, M.J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in cognitive science*, 13(2), 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.003>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>

- Hoover, W., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2008). *Encuesta Nacional de Factores de Riesgo*. INDEC.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 239-251. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/95860>
- 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>
- Janus, M., y Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/cjbs2007001>
- Justice, L. (2010). Desarrollo del Lenguaje y de la Lectoescritura. En *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. <http://www.encyclopedia-infantes.com/desarrollo-del-lenguaje-y-de-lalectoescritura/segun-los-expertos/la-lectoescritura-y-su-impacto-en>
- Kovacci, O. (1992). *El Comentario Gramatical. T. II*. Arco/Libros.
- Lipina, S.J., Martelli, M.I., Vuelta, B.L., Injoke-Ricle, I., y Colombo, J.A. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21(2), 153-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18021202>
- López Silva, L. S., Camargo de L., G., Duque A., C., Ariza M., E., Avila C., M., y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región Caribe colombiana. *Zona Próxima*, 9, 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85329192002.pdf>
- 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>
- Muñoz, C., y Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e 11, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read* (NIH Pub. No. 00-4769). <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>
- Niklas, F., y Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263-274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>

- Perfetti, C. y Helder, A. (2022). Progress in reading science: Word identification, comprehension, and universal perspectives. In M. J. Snowling, C. Hulme, & K. Nation (Eds.), *The science of reading: A handbook* (2nd ed., pp. 5-35). Wiley Blackwell.
- Porta, M. E. (2008). Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Nacional de Cuyo.
- Porta, M. E., y Canales, Y. (2021). Influencia de variables socioambientales en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en nivel inicial. En L. J. Alarcón Neve y K. Hess Zimmermann (Eds.), *Desarrollo Lingüístico Tardío en Poblaciones Hispanohablantes* (pp. 21-49). Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2022/02/CI-022.-INTERIORES-Desarrollo-linguistico.pdf>
- Porta, M. E., e Ison, M. (2011). Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 243-250. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689987>
- Porta, M. E., y Ramírez, G. (2019a). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter-sound knowledge among Spanish-speaking kindergarteners. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8, 1-15. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558137>
- Porta, M. E., y Ramírez, G. (2019b). Efectos de un programa de intervención en Vocabulario, conciencia morfológica y fonológica en niños de Jardín de Infantes en lectura en Grado 1. *Revista de Orientación Educacional*, 33, 44-55. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/158124>
- 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. Estudios de Lingüística*, 54(106), 409-437. <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/495>
- Protopapas, A., Simos, P.G., Sideridis, G.D., y Mouzaki, A. (2012). The Components of the Simple View of Reading: A Confirmatory Factor Analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626>
- Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22. <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- 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. y Stein, A. (2009a). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico de poblaciones urbano-marginadas. En M. C. Richaud, y J. E. Moreno (Eds.), *Investigaciones en Ciencias del Comportamiento* (pp. 517-541). CIIPME.CONICET
- Rosemberg, C. R., y Stein, A. (2009b). *Leer y escribir entre niños: Un estudio de las situaciones de interacción en el marco de un programa de niños tutores en alfabetización*. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi".
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman, & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. Guilford Press.

- Schady, N., Behrman, J., Araujo, M., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., y Vakis, R. (2015). Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries. *Journal of Human Resources*, 50(2), 446-463. <https://doi.org/10.3368/jhr.50.2.446>
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684202>
- Senéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., y Daley, K. E. (1998). The relations among home-literacy factors, language and early-literacy skills, and reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 210-221. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.210>
- Sénéchal, M., y LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sloat, E. A., Beswick, J. F., y Willms, J. D. (2007). Using Early Literacy Monitoring to Prevent Reading Failure. *Phi Delta Kappan*, 88(7), 523-529.
- Skebo, C., Lewis, B., Freebairn, L., Tag, J., Ciesla, A., y Stein, C. (2013). Reading skills of students with speech sound disorders at three stages of literacy development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(4), 360-373. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2013\)12-0015](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2013)12-0015)
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Blackwell Publishing.
- Stein, A. y Rosemberg, C. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano-marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE*, 23, 9-22. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/44424>
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de Syntaxe Structurale*. Librairie C. Klincksieck. (Edición en español: Gredos, 1994).
- 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
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y privada. *Revista Evaluar*, 9(1), 19-34. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v9.n1.462>
- Valenzuela Hasenohr, F., Orellana-García, P., Bravo, M. V., y de la Maza, C. (2023). Familia y alfabetización: programa de apoyo en dos modalidades. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.fapa>
- Whitehurst, G.J. (1997). Language processes in context: language learning in children reared in poverty. In L. B. Adamson, & M. A. Romzki (Eds.), *Research on Communication and Language Disorders: Contribution to Theories of Language Development*. Brooks Ed.
- Wiig, E., Secord, W., y Semel, E., (2009). Test Celf Preschool 2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 - Spanish Edition. The Psychological Corporation.
- Wolf, M., Muijselaar, M., Boonstra, A., y Bree, E. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing*, 32, 1747-1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>
- Woodcock, R.W., y Muñoz-Sandoval, A.F. (1996). *Batería Woodcock-Muñoz. Pruebas de Aprovechamiento revisada*. Riverside.



Datos de las Autoras

Eloísa García. Profesora de Grado Superior y Licenciada en Gestión Institucional y Curricular. Es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Título del proyecto: Otra mirada de la alfabetización inicial: hacia la superación de las dificultades lectoras.

Correo: eloisagarcia0601@gmail.com

49

María Elsa Porta. Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo y Master of Science in Child Development por la Universidad de California. Licenciada en Fonoaudiología y Profesora de Enseñanza Primaria. Profesora de la cátedra “Alfabetización” en la FFyL de la UNCuyo e Investigadora Independiente del CONICET. Su área de interés es la adquisición del lenguaje y su rol destacado en el aprendizaje de la lectura. Es autora de más de 30 artículos científicos. Ha disertado en más de 40 reuniones científicas nacionales e internacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1202-0589>

Correo: meporta@mendoza-conicet.gov.ar

Elbia Haydée Difabio. Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la UNCuyo con orientación en Filología clásica y Literatura infanto-juvenil. Autora y coautora de libros y más de cien artículos en revistas especializadas y Actas en el país y el extranjero (España, Chile, Venezuela, Bolivia y Brasil). Miembro de honor de AALIJ (Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil); docente en carreras de posgrado.

Correos: elbiad@ffyl.uncu.edu.ar, ehdifabio@gmail.com