

DIFERENCIAS INICIALES EN EL PROCESO DE ACCESO AL LENGUAJE ESCRITO SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO¹

INITIAL DIFFERENCES IN DEVELOPMENT OF ACCESS TO WRITTEN LANGUAGE ACCORDING TO SOCIOECONOMIC STATUS

Victoria Espinoza (*)

Ricardo Rosas

Centro de Justicia Educacional

Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión

Pontificia Universidad Católica de Chile

Chile

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar las diferencias existentes en el desarrollo inicial de los precursores del lenguaje escrito en niños de distinto nivel socioeconómico (NSE). Se evaluó el desempeño de 81 niños de NSE bajo y 76 niños de NSE alto en precursores de la lectura. Se observaron diferencias significativas, favorables a los estudiantes de NSE alto en todas las habilidades evaluadas, sin embargo, se encontraron diferencias en la magnitud de éstas según el precursor evaluado. Las mayores brechas se pudieron ver en aquellas habilidades relacionadas principalmente con la comprensión y la fluidez lectora, y las brechas de menor magnitud se manifestaron respecto de los precursores relacionados con la decodificación. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de implementar estrategias didácticas que permitan a la escuela compensar estas diferencias de ingreso, considerando los perfiles iniciales de desarrollo de los distintos grupos de estudiantes.

Palabras clave: Precursores de la lectura; diferencias por NSE; educación preescolar; adquisición de la lectura; alfabetización inicial.

Abstract

This study aimed to analyze the initial state of reading precursors of children from different SES. We assessed 81 children from low SES and 76 children from high SES in five skills considered as precursors of reading. Significant differences, favorable to high SES children, were observed for all the precursors. However, there are some distinctions between the magnitude of these differences. The greatest gap was found in vocabulary, oral comprehension, and speed of naming, abilities related to reading comprehension, and the smallest gap was observed in phonological awareness and letter knowledge, precursors related to decoding. These results reveal the need to implement remedial didactic strategies, which consider the development profile of children, to support the development of compensatory learning trajectories in children from low SES environments.

Keywords: Reading precursors; SES differences; preschool education; reading acquisition; initial literacy.

(*) Autor para correspondencia:

Victoria Espinoza

Pontificia Universidad Católica de Chile,
Chile

Centro de Desarrollo de Tecnologías de
Inclusión

Vicuña Mackenna 4860- Macul, Chile

Correo de contacto:

mvespinoza@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 02.04.2019

ACEPTADO: 26.08.2019

DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.955

¹ Esta investigación fue financiada por CONICYT PIA CIE160007

1. Introducción

El acceso al lenguaje escrito es fundamental para participar exitosamente en la sociedad actual (Snow, Burns & Griffin, 1998). El desempeño lector impacta en el desarrollo cognitivo de niños y jóvenes (Dehaene, 2014), y los resultados del proceso de adquisición de la lectura tienen efecto sobre su desempeño académico (Cunningham & Stanovich, 1997). Quienes manifiestan problemas para aprender a leer tienden a presentar dificultades en el posterior desarrollo de sus trayectorias de aprendizaje (Cunningham & Stanovich, 1998; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000).

Leer involucra el manejo combinado de una serie de elementos, que van desde la decodificación hasta la comprensión de la relación que existe entre las expresiones orales y su representación escrita, y el acceso a las redes semánticas y sintácticas que permiten comprender el significado profundo de palabras y oraciones (Steele, 2011). Si bien la lectura se sustenta en la habilidad de decodificación, su objetivo final es la comprensión del mensaje escrito (Gough & Tunmer, 1986; McKenna & Stahl, 2009), por lo tanto implica la capacidad de otorgar significado a las palabras, oraciones y textos, para así recibir un mensaje determinado, posibilitando la participación de las personas en su contexto cultural.

Existen diversas habilidades que sirven de base para la adquisición del lenguaje escrito, entre las que destacan la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras, la velocidad de denominación, el vocabulario y la comprensión oral (Georgiou, Torppa, Manolitsis, Lytinen & Parrila, 2012; National Reading Panel, 2000; Snow et al., 1998).

La conciencia fonológica ha sido definida como la habilidad para identificar y manipular los sonidos del habla (Defior, Jiménez-Fernández, Calet & Serrano, 2015; Pearson, Siegel, Pearson, Magrane & Rébora, 2013). Se ha propuesto que posee un importante rol en la adquisición del lenguaje escrito en lenguas alfabéticas (Caravolas et al., 2012; Defior, 2008; Ziegler & Goswami, 2006), describiéndose que aquellos niños que presentan un mayor desarrollo de las habilidades fonológicas tienen más probabilidades de éxito al momento de aprender a leer (National Reading Panel, 2000). Respecto de la lectura en idioma español, se ha planteado la existencia de un predominio del uso de estrategias de recodificación y codificación fonológica durante su aprendizaje (Signorini & Borzone, 2003), y se ha propuesto que las habilidades fonológicas son fundamentales para los procesos de lectura emergente (Bravo-Valdivieso, Villalón & Orellana, 2002).

Por otra parte, el conocimiento de las letras, que considera el aprendizaje tanto del sonido como del nombre de los grafemas (Foulin, 2005), ha sido reconocido como uno de los mejores predictores de la lectura (Foulin, 2005; Manolitsis, Georgiou, Stephenson & Parrila, 2009; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson & Foorman, 2004; Whitehurst & Lonigan, 1998). Los resultados de diversas investigaciones indican que el conocimiento de las letras tiene impacto principalmente sobre la decodificación de palabras y frases. Su función predictiva cobraría mayor importancia en lenguas transparentes, donde existe una relación casi perfecta entre grafemas y fonemas (Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund & Lyytinen, 2006). Se ha propuesto que debido a esta relación casi unívoca, el conocimiento de las letras es incluso un mejor predictor de la lectura de palabras que la conciencia fonológica (Aro, 2006).

La velocidad de denominación hace referencia a la velocidad con la que se recupera la etiqueta que permite nombrar estímulos visuales altamente familiares (Denckla & Rudel, 1974; Georgiou, Parrila & Liao, 2008), y ha sido definida como un buen predictor de la lectura en lenguas alfabéticas (Boscardin, Muthén, Francis & Baker, 2008; Caravolas et al., 2012), presentando un alto grado de correlación con el futuro rendimiento lector (Bowers & Swanson, 1991; Schatschneider et al., 2004), principalmente respecto del desarrollo de la fluidez lectora (Georgiou et al., 2012; Suárez-Coalla, García-de-Castro & Cuetos, 2013). Incluso se ha propuesto como el mejor predictor de la decodificación en sistemas transparentes (Holopainen, Ahonen & Lyytinen, 2014). Un bajo desempeño inicial en esta habilidad se ha relacionado con la presencia de dificultades lectoras posteriores (Badian, 1993; Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo & Amano, 2010; López Escribano, Sánchez Hípola, Suro Sánchez & Leal Carretero, 2014).

El vocabulario, entendido como la habilidad para comprender, usar y organizar palabras y conceptos almacenados en la memoria (Neuman & Wright, 2013; Snow et al., 1998), también se ha relacionado estrechamente con las habilidades lectoras tempranas (Beck & McKeown, 1991; Cromley & Azevedo, 2007; Duff, Reen, Plunkett & Nation, 2015; Nation, Clarke, Marshall & Durand, 2004; Qian, 1999; Snow et al., 1998). Una mayor riqueza léxica permite un acceso más expedito a la lectura y una mayor capacidad de comprensión, mientras que el desconocimiento del significado de las palabras puede ser un obstáculo para acceder al contenido del mensaje (Anderson & Freebody, 1981).

Finalmente, la comprensión oral ha sido definida como la habilidad para usar de manera combinada los aspectos semánticos y sintácticos del lenguaje con el objetivo de lograr una interpretación adecuada de los contenidos del discurso (Hoover & Gough, 1990; Westby, 1991). Se ha planteado la existencia de una relación estrecha entre la comprensión oral y la

comprensión de lectura (Chen & Vellutino, 1997; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), proponiéndose incluso que la primera es fundamental para el desarrollo de la segunda (Colé et al., 2018; Marchant, Lucchini & Cuadrado, 2007; Snow, 2009). También, se ha propuesto que la comprensión oral tiene un alto grado de influencia en la lectura comprensiva inicial, siendo aún mayor que la que ejerce la precisión en la decodificación (Florit & Cain, 2011).

La figura 1 describe las relaciones existentes entre los precursores de la lectura descritos anteriormente. La conciencia fonológica y el conocimiento de las letras se relacionan principalmente con la habilidad de decodificación, por su parte la velocidad de denominación se relaciona estrechamente con la fluidez en la lectura y el acceso al léxico y, finalmente, el vocabulario y la comprensión oral se vinculan directamente con la comprensión lectora.

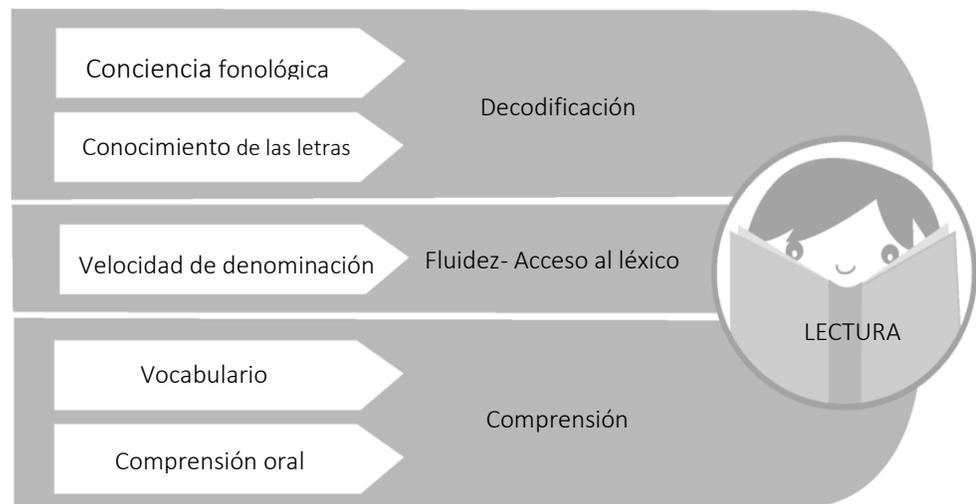


Figura 1. Esquema de los precursores de la adquisición de la lectura propuesto para el presente estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, existe vasta evidencia respecto de la influencia que tiene el NSE tanto en el desarrollo cognitivo como en el desempeño académico de los estudiantes (Duncan, Yeung, Brooks-Gunn & Smith, 1998; Herbers et al., 2012; Rosas & Santa Cruz, 2013). Los niños provenientes de familias económicamente desaventajadas desarrollan las habilidades lingüísticas de manera más lenta y presentan un mayor riesgo de desarrollar dificultades lectoras (Urquijo, García Coni & Fernandes, 2015; Whitehurst & Lonigan, 1998). En un estudio realizado en Argentina, se pudo observar diferencias en los patrones evolutivos de las estrategias de acceso al lenguaje escrito utilizadas por niños de NSE medio y NSE bajo (Diuk, Signorini & Borzone, 2003). Estas diferencias cobran vital importancia en Chile, donde existe un alto grado de segregación social dentro del sistema educativo (Carrasco et al., 2014), y donde se ha observado de manera sistemática la presencia de diferencias significativas en el desarrollo de las

habilidades de comprensión lectora, medidas a través de la prueba SIMCE, una evaluación estandarizada que se aplica de manera anual a todos los estudiantes del país en determinados puntos de su formación académica. De acuerdo a lo descrito por la Agencia de Calidad (2015), el grupo socioeconómico al que pertenecen los estudiantes chilenos es un factor que explica los resultados en comprensión de lectura en todos los niveles evaluados (segundo, cuarto y sexto básico). De esta forma, existe una relación directa entre el NSE de los estudiantes y su desempeño en la prueba SIMCE: mientras más alto es el NSE, mayor es el puntaje obtenido en la prueba, observándose importantes diferencias entre los niños de NSE alto y NSE bajo. Esto se refleja en los resultados de la prueba SIMCE 2017, donde encontramos diferencias de más de una desviación estándar en todos los niveles evaluados (4to básico: 1,06 DS; 8vo básico: 1,02 DS; 2do medio: 1,12 DS).

Si nos centramos en las diferencias específicas que existen en el desarrollo de los distintos precursores de la lectura, podemos ver que el NSE también juega un rol importante. Respecto de la conciencia fonológica, se ha planteado que el NSE influye en la relación existente entre esta y el aprendizaje lector. En un estudio realizado con niños en edad preescolar de NSE medio y NSE bajo se evaluó la conciencia fonológica por medio de tareas de discriminación de fonema inicial y de análisis fonémico. Los resultados evidenciaron una gran diferencia en los puntajes obtenidos por los distintos grupos de niños. En ambas tareas la mayoría de los niños de NSE medio alcanzaron el puntaje máximo o desempeños cercanos a este, mientras que la mayoría de los niños de NSE bajo presentaron puntuaciones correspondientes al desempeño mínimo (Wallach, Wallach, Dozier & Kaplan, 1977). Algo similar sucedió en el estudio longitudinal desarrollado por Bowey (1995), donde se evaluaron las habilidades fonológicas de niños de distinto NSE en el nivel preescolar y posteriormente se evaluaron sus habilidades lectoras a fines del primer año básico. Los resultados indican la existencia de diferencias en el grado de desarrollo de la conciencia fonológica de acuerdo al NSE de los niños en la primera medida, las que actuarían posteriormente como mediadoras de la relación existente entre lectura de palabras y NSE. De esta forma, el desarrollo disminuido de las habilidades fonológicas observado en niños de NSE bajo impactaría de manera negativa en el desarrollo de sus habilidades lectoras. También se ha analizado la existencia de diferencias relativas al rol predictor de la conciencia fonológica para niños de distinto NSE. En una investigación desarrollada en Chile se pudo observar que el procesamiento fonológico constituye un predictor válido de la lectura tanto para niños de NSE alto como de NSE bajo, sin embargo, se observó un mayor poder predictivo en el caso de niños de NSE alto. Los autores plantean que esto se debe a que los niños de NSE alto presentan un mayor desarrollo de las habilidades de lectura al finalizar el primer año de enseñanza básica, lo que supone un mayor dominio de las habilidades fonológicas, mientras que los niños de NSE bajo

se apoyan en habilidades más básicas como el conocimiento de las letras (Escobar & Meneses, 2014).

Por otra parte, existen investigaciones que han estudiado el impacto del NSE sobre el conocimiento de las letras y su rol como predictor de la lectura. En un estudio de carácter transversal desarrollado por Duncan y Seymour (2000), se observaron diferencias en el desarrollo del conocimiento de las letras y lectura de palabras en niños de distinto NSE, existiendo diferencias significativas favorables al grupo de NSE alto. Respecto de las diferencias relativas al rol predictor del conocimiento de las letras sobre la lectura de palabras, en el estudio desarrollado por Escobar y Meneses (2014) se encontraron diferencias asociadas a NSE. Los autores plantearon que el conocimiento de las letras era un buen predictor de la lectura para niños de NSE bajo, mas no para niños de NSE alto. Proponen que esto se explica por una ventaja en el desarrollo de las habilidades lectoras presente en los niños de NSE alto, lo que coincide con lo planteado a nivel internacional (Duncan & Seymour, 2000).

Respecto de la relación entre velocidad de denominación y NSE, en un estudio desarrollado en Italia se observaron diferencias significativas en los resultados obtenidos en tareas de velocidad de denominación entre niños de NSE alto y medio, respecto de niños de NSE bajo. Sin embargo, estas diferencias se mantenían solo entre primer y tercer grado, desapareciendo en cuarto y quinto grado (Luoni et al., 2015). Esto puede estar relacionado con posibles diferencias iniciales en el proceso de desarrollo lector que, tras la adquisición de la competencia lectora, logran nivelarse. Respecto del rol predictor de la velocidad de denominación, una investigación desarrollada en Chile con niños de distintos niveles socioeconómicos propuso a la velocidad de denominación como el mejor predictor del desempeño en decodificación lectora. Sin embargo, no se hizo un análisis diferenciado para los distintos grupos (Guardia, 2003). En este sentido, Escobar y Meneses (2014) describieron que, pese a que la velocidad de denominación es un buen predictor de la lectura de palabras en niños de distinto NSE, tiene un mayor valor para los niños de NSE alto. Sugieren que esto puede estar relacionado tanto con la complejidad de los procesos léxicos como con las diferencias evidenciadas en el ritmo de aprendizaje de ambos grupos de niños. Al encontrarse en un nivel anterior en el desarrollo de las habilidades precursoras de la lectura respecto de los niños de NSE alto, los niños de NSE bajo aún presentan una mayor representación de los procesos subléxicos en el desarrollo de la competencia lectora.

El desarrollo del vocabulario también se ve impactado por el NSE. Se ha observado la existencia de una relación directa entre NSE y riqueza léxica (Hart & Risley, 1995), donde los niños de ambientes más favorecidos presentan un mayor desarrollo del vocabulario. Estas diferencias se manifiestan desde etapas tempranas del desarrollo: al momento de ingresar al sistema escolar

ya existe una gran diferencia en la cantidad de palabras que conocen y usan los niños de distintos NSE (Becker, 2011; Schwanenflugel et al., 2005), lo que impacta en el proceso de adquisición del lenguaje escrito y en el desempeño académico posterior (Stahl & Hiebert, 2005). En Chile, también se manifiestan importantes diferencias en función al vocabulario. En un estudio llevado a cabo con datos de una muestra representativa a nivel nacional, se observó una influencia tanto directa como indirecta del NSE sobre el desarrollo del vocabulario receptivo en niños de entre 0 a 5 años (Coddington, Mistry & Bailey, 2014). Esto implica que, al ingresar al sistema de educación preescolar, los niños chilenos ya presentan diferencias importantes respecto de la amplitud del vocabulario, lo que concuerda con la evidencia internacional (Becker, 2011; Schwanenflugel et al., 2005).

Por otra parte, es importante analizar el rol que tiene el NSE en el desarrollo de la comprensión oral. En un estudio llevado a cabo por Walker, Greenwood y Hart (2016) se pudo observar que niños provenientes de ambientes sociales menos favorecidos, tienen menos oportunidades de interactuar a nivel lingüístico, lo que impacta en sus habilidades de vocabulario y comprensión oral, y posteriormente afecta de manera negativa el proceso de adquisición de la lectura y el desempeño académico. En una experiencia a nivel nacional, se pudo observar que, junto al vocabulario, las habilidades de lenguaje oral eran las más descendidas en niños que viven en situación de vulnerabilidad social (Yoshikawa et al., 2008). Por otra parte, en una investigación cuyo objetivo era analizar la efectividad de un programa enfocado en el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en preescolares, se constató que si bien la mayoría de las habilidades trabajadas manifestaban un aumento luego de la intervención, las habilidades de vocabulario y comprensión oral no presentaban diferencias significativas (Guardia & Mendive, 2016). Si bien existen otras investigaciones que han demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo de habilidades lingüísticas (Rosemberg & Stein, 2016), los resultados descritos anteriormente podrían implicar una doble dificultad, puesto que, además de existir diferencias iniciales a nivel de dichas habilidades, estas podrían ser menos sensibles a la estimulación por medio de programas educativos intencionados, y por lo tanto habría menores oportunidades para su desarrollo.

Pese a que estos estudios nos entregan importantes evidencias respecto de las diferencias existentes en el desarrollo de los precursores de la lectura en niños de distinto NSE, no existen investigaciones que indaguen al respecto de manera general, considerando las diferencias existentes entre todos los precursores, ni que describan los perfiles de desarrollo inicial que puedan presentar dichos grupos. El objetivo de esta investigación fue analizar las diferencias existentes en el nivel de desarrollo de los distintos precursores de la lectura entre niños de NSE alto y bajo al momento de comenzar el proceso de educación formal, describiendo los distintos

perfiles de ingreso que podrían presentar ambos grupos. Se trabajó en torno a las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cuáles son los perfiles de desarrollo inicial de los precursores de la lectura en niños de NSE alto y bajo? (2) ¿Cuáles son las principales diferencias existentes en el desarrollo inicial de los precursores de la lectura de niños de NSE alto y bajo?

2. Metodología

2.1 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 156 niños de kínder, 75 de NSE alto y 81 de NSE bajo, cuyo promedio de edad fue de 67,25 meses (DS 7,23). Para definir el NSE de los estudiantes se consideró la categorización socioeconómica propuesta para el SIMCE por la Agencia de Calidad de los colegios a los que asisten los estudiantes. Esta categorización se construye considerando el nivel educacional de los padres, el ingreso promedio mensual de la familia y el índice de vulnerabilidad. Este índice se calcula en base al porcentaje de estudiantes del establecimiento que se encuentran en situación de extrema pobreza o en riesgo de fracaso escolar. Los primeros tres indicadores se obtienen a través de una encuesta que responden las familias de los niños que rinden la prueba SIMCE y el último se obtiene de los datos que recolecta la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

Los niños de NSE bajo provenían de dos establecimientos ubicados en dos comunas del sector sur de la ciudad de Santiago de Chile, los niños de NSE alto pertenecían a diversos colegios (22) de 4 comunas del sector oriente de la misma ciudad. Como criterio de inclusión se estableció que, dentro del grupo de NSE bajo, se podrían incluir establecimientos que estuvieran catalogados según la Agencia de Calidad como de nivel bajo y medio bajo; y en el grupo de NSE alto, establecimientos que estuvieran dentro de las categorías de NSE alto o medio alto. Finalmente, en el grupo de NSE bajo solo participaron estudiantes provenientes de establecimientos correspondientes a la categoría de NSE medio bajo, lo que implica que ambos padres tienen en promedio 10 años de estudios (hasta segundo año de educación media), que el ingreso promedio mensual familiar es de alrededor de \$247.191, y que el índice de vulnerabilidad del establecimiento es de un 72%. Por su parte, el grupo de NSE alto fue constituido solo por estudiantes provenientes de establecimientos categorizados por la Agencia de Calidad como de NSE alto, lo que significa que en promedio los padres tienen 16,5 años de estudios (Educación universitaria incompleta o titulado de la universidad) y un ingreso promedio mensual familiar de \$1.853.994 pesos (Agencia de Calidad de la Educación, 2013). No se incluyó colegios de nivel medio debido a que la tendencia del nivel medio en Chile es a representar el

promedio de las otras categorías (Rosas & Santa Cruz, 2013) y se quiso establecer una descripción tanto cuantitativa como cualitativa de las diferencias existentes en la población.

2.2 Instrumentos

a) Conciencia fonológica. Se utilizó una adaptación de la prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica (Varela et al., 2015). Se aplicaron 4 subpruebas, con el objetivo de evaluar la segmentación silábica, la inversión silábica, la identificación del sonido inicial y la síntesis fonémica. El test de segmentación silábica consistía en decir una palabra a los niños y pedirles que la dividieran en sílabas de manera oral. Para evaluar la inversión silábica se dice a los niños una palabra de dos sílabas de manera invertida. La identificación del sonido inicial se evalúa presentando una palabra estímulo y luego solicitando al niño que identifique entre dos alternativas cuál comienza con el mismo sonido. Y finalmente, la síntesis fonémica se evaluó diciendo a los niños todos los sonidos de una palabra y luego solicitándoles que identifiquen entre dos alternativas la palabra que corresponde a la síntesis de los sonidos antes presentados. Se asigna 1 punto por cada respuesta correcta y 0 puntos por los errores. La prueba original presenta buenos indicadores de confiabilidad (α de Cronbach = 0.893).

b) Conocimiento de las letras. Se utilizó la propuesta de Caravolas, Lervåg, Defior, Málková y Hulme (2013) consistente en mostrar a los niños una selección de letras del alfabeto (14 letras) en letra *script* mayúscula y minúscula y solicitar que primero digan su nombre y luego su sonido. Se asigna 1 punto por cada respuesta correcta y 0 puntos por los errores.

c) Velocidad de denominación. Esta habilidad fue evaluada utilizando el procedimiento estándar propuesto por Denckla y Rudel (1976). Los niños deben nombrar lo más rápido posible una serie de 5 estímulos visuales familiares repetidos de manera aleatoria (50 estímulos en total). Se usaron 4 tipos de estímulos diferentes: colores (rojo, azul, verde, negro y amarillo), números (2, 6, 9, 4 y 7), objetos (gato, sol, perro, casa y árbol) y letras (a, e, o, m y p). Se contabiliza el tiempo en milisegundos.

d) Vocabulario. Se evaluó el vocabulario por medio del subtest de vocabulario de la prueba WISC-V (Rosas & Pizarro, 2017). En esta prueba, los niños deben explicar con sus palabras una serie de conceptos. Se otorgan entre 0 a 2 puntos dependiendo de la calidad de la respuesta. La confiabilidad de la prueba en este nivel etario es adecuada (α de Cronbach = 0.701).

e) Comprensión oral. Se utilizó el subtest de comprensión oral de las pruebas de aprovechamiento de la Batería III Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew &

Mather, 2005). Los niños deben escuchar una serie de oraciones incompletas, y completarlas utilizando una palabra o una aseveración que permita dar coherencia a la oración. Se otorga un punto por cada respuesta correcta y no se otorga puntaje por las respuestas incorrectas. La confiabilidad de la prueba es alta para el grupo etario (α de Cronbach = 0.85).

2.3 Procedimiento

Se evaluó a los estudiantes en sus establecimientos educativos dentro del horario escolar o en sus casas en un horario acordado con sus padres o tutores legales. La evaluación se realizó en un período de tiempo de entre 30 a 50 minutos, durante los primeros meses del año escolar. Todos los participantes fueron autorizados por sus padres o tutores legales mediante una carta de consentimiento informado, además, pasaron por el proceso de asentimiento informado, de acuerdo a lo establecido por el comité de ética de Ciencias Sociales y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

3. Resultados

Para analizar la naturaleza de las diferencias observadas en el desarrollo de los precursores de la lectura y para definir los perfiles de ingreso que presentan los niños al momento de ingresar al segundo año de educación preescolar, se realizaron análisis de covarianza, controlando por género y edad.

En la tabla 1 se puede observar los promedios y desviaciones estándar alcanzados por los niños de los distintos grupos en las diferentes tareas realizadas.

Tabla 1

Promedios y desviación estándar en todas las áreas evaluadas por NSE

	NSE bajo		NSE alto	
	Promedio	DS	Promedio	DS
Conciencia fonológica	-0.3726	0.9851	0.4116	0.8689
Conocimiento de las letras	-0.2822	0.9867	0.2919	0.9455
Velocidad de denominación	-0.4468	1.049	0.4008	0.7717
Vocabulario	-0.4412	0.8651	0.4372	0.8616
Comprensión oral	-0.3900	0.8777	0.4182	0.9415

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los resultados se encuentran expresados en puntaje Z.

En los análisis de covarianza se observaron diferencias significativas de acuerdo al NSE para las habilidades de conciencia fonológica ($F=18.321$, $p=.000$), conocimiento de las letras ($F=12.733$, $p=.000$), velocidad de denominación ($F=30.375$, $p=.000$), vocabulario ($F=42.250$, $p=.000$) y comprensión oral ($F=31.484$, $p=.000$). No se observaron diferencias por edad o género.

Tal como se puede observar en la tabla 1, los resultados indican que los niños de NSE alto se desempeñan significativamente mejor que los niños de NSE bajo en todas las habilidades evaluadas, sin embargo, existen diferencias respecto de las habilidades que se encuentran en los rangos de mayor o menor desempeño dentro de cada grupo. En el caso de los niños de NSE bajo, las áreas de mayor desempeño se encuentran asociadas a las habilidades de conocimiento de las letras y conciencia fonológica, seguidas de comprensión oral, vocabulario y velocidad de denominación. Por su parte, los estudiantes de NSE alto presentan sus mayores desempeños respecto del desarrollo de las habilidades de vocabulario y comprensión oral, seguidas por conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento de las letras. Aunque los perfiles no son completamente opuestos, se puede ver que para los niños de NSE alto las fortalezas se encuentran asociadas a aquellos precursores relacionados con la comprensión de lectura, y en el caso de los estudiantes de NSE bajo, a los precursores que apuntan principalmente a la decodificación. Estas diferencias se pueden observar en la figura 2.

Pese a que los promedios obtenidos en las distintas habilidades y la magnitud de las diferencias observadas entre los grupos definen niveles de desarrollo significativamente diferentes en el desarrollo de todos los precursores del lenguaje escrito, es importante resaltar la heterogeneidad de las diferencias existentes respecto de las distintas habilidades precursoras de la lectura. En la figura 2 se puede observar que las mayores diferencias se encuentran en las áreas de vocabulario ($DE=.8784$), comprensión oral ($DE=.8082$) y velocidad de denominación ($DE=.8476$), y se observa una disminución de la brecha respecto del desarrollo de la conciencia fonológica ($DE=.7843$) y del conocimiento de las letras ($DE=.5741$).

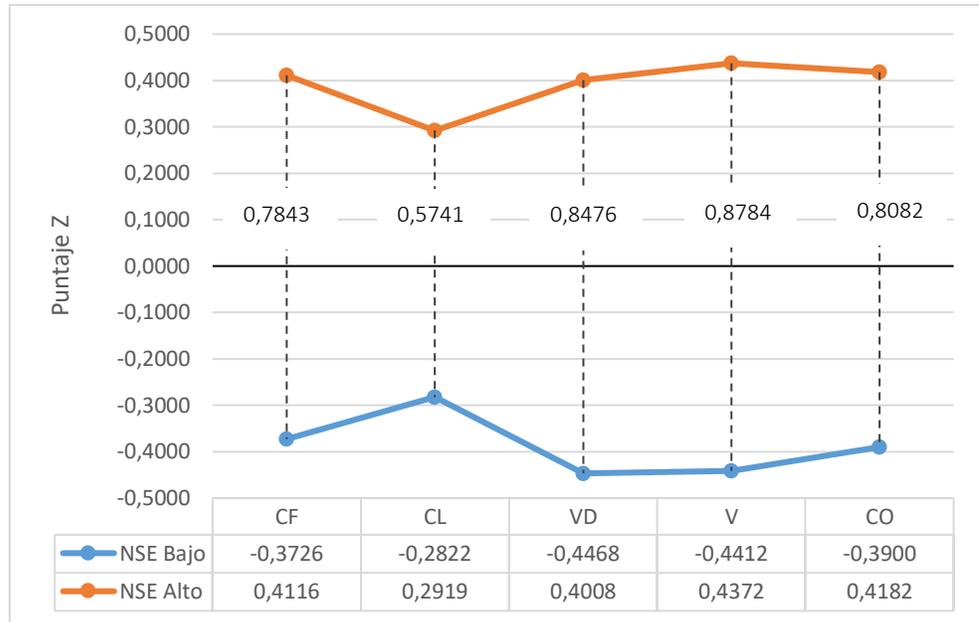


Figura 2. Magnitud de las diferencias presentes en los distintos precusores por grupo.

Fuente: Elaboración propia.

Así, las mayores brechas se observan en las áreas relacionadas con la comprensión lectora, como lo son el vocabulario y la comprensión oral, y el acceso al léxico, como lo es la velocidad de denominación; y las menores brechas se pueden ver en las tareas relativas a la decodificación, como lo son aquellas que evalúan la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras.

4. Discusión

La presente investigación indagó respecto de las diferencias existentes en el nivel de desarrollo de los distintos precusores de la lectura entre niños de NSE alto y NSE bajo al momento de comenzar el proceso de educación formal. Tal como lo muestra la evidencia previa, existen diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes según su NSE en todos los precusores de la lectura evaluados, presentándose una ventaja favorable a aquellos provenientes de familias de NSE alto (Becker, 2011; Bowey, 1995; Duncan & Seymour, 2000; Hart & Risley, 1995; Luoni et al., 2015; Schwanenflugel et al., 2005; Wallach et al., 1977; Yoshikawa et al., 2008). Estas diferencias a nivel de precusores de la lectura, son coincidentes con lo descrito por Rosas y Santa Cruz (2013) respecto del desarrollo cognitivo. Los autores proponen la existencia de diferencias significativas en el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de distintos NSE al momento de iniciar la etapa escolar. De acuerdo a lo que plantean los autores, estas diferencias irían en aumento a través del tiempo, lo que, de replicarse en el caso de los

precursores del lenguaje escrito, podría explicar las grandes brechas observadas en el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles posteriores (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Además, el hecho de que los niños de NSE bajo presenten un desempeño disminuido en todos los precursores evaluados, implica un evidente riesgo de presentar dificultades en el desarrollo de las habilidades lectoras posteriores, tal como lo observaron Urquijo y su equipo (2015), quienes detectaron una diferencia significativa en el desarrollo de las habilidades lectoras iniciales, tanto a nivel de decodificación como de comprensión, en niños según el NSE de sus familias.

Es importante destacar que las mayores diferencias fueron observadas en aquellas áreas relacionadas principalmente con la comprensión lectora y el acceso al léxico, las que posteriormente tienen un impacto importante en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora (Beck & McKeown, 1991; Duff et al., 2015; Escobar & Rosas, 2018; Florit & Cain, 2011; Poulsen, Juul & Elbro, 2012; Snow et al., 1998). Las habilidades más descendidas en los niños de NSE bajo son la velocidad de denominación, el vocabulario y la comprensión oral y, a su vez, estas dos últimas son aquellas que se constituyen como fortalezas para los niños de NSE alto. Esto es coherente con los resultados obtenidos por Yoshikawa y sus colaboradores (2008), quienes propusieron que, en Chile, las habilidades más descendidas de niños provenientes de contextos de vulnerabilidad social eran el vocabulario y la comprensión oral. Además, esto se relaciona con los resultados obtenidos en la prueba SIMCE, donde tradicionalmente los estudiantes de NSE bajo obtienen puntajes bastante inferiores a los de estudiantes de NSE alto en las pruebas de comprensión lectora (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Lo anterior resalta la necesidad de observar la naturaleza inicial de las brechas al momento de diseñar las estrategias didácticas que se implementarán en las salas de clases. Si las diferencias existentes son mayores o más profundas en las áreas de vocabulario y comprensión oral, debiera otorgarse un tratamiento de mayor intensidad a las estrategias diseñadas para su desarrollo. Sin embargo, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación de Chile, 2018) están enfocadas en un desarrollo parejo de las habilidades, considerando una cobertura relativamente homogénea de los distintos precursores, lo que no coincidiría con los perfiles de desarrollo iniciales presentados por los niños evaluados en la presente investigación. Por otra parte, al ingresar a primero básico los objetivos de lectura se enfocan principalmente en el desarrollo de la conciencia fonológica, en la decodificación lectora y en la comprensión de lectura, pero no se incluye la enseñanza explícita de nuevas palabras o la implementación de estrategias enfocadas en el desarrollo de la comprensión oral. Solo se incluye un objetivo orientado al desarrollo de la curiosidad por expresiones o palabras desconocidas. Esto podría

implicar una disminución o incluso una eliminación de las estrategias de enseñanza explícita del vocabulario, las que han sido descritas como las más efectivas para un aumento del léxico (Silverman, 2013; Strasser, Larraín & Lissi, 2013). Lo anterior coincide con lo propuesto por Medina, Valdivia, Gaete y Galdames (2015), quienes en una investigación realizada con profesores de primer y segundo año básico en Chile, pudieron observar que menos del 2% de los profesores que participaron del estudio incluía actividades para promover el desarrollo del vocabulario.

Otro factor que otorga mayor relevancia al tema es la dificultad que supone el desarrollo de habilidades como el vocabulario y la comprensión oral, las que han sido definidas como habilidades de orden acumulativo (Sthal & Nagy, 2006). En este sentido, el no enseñarlas directamente podría contribuir a un aumento progresivo de la brecha en los resultados de comprensión lectora, debido a la asociación directa que existe entre estas y la comprensión de lectura. Por otra parte, de acuerdo a los resultados obtenidos por Guardia y Mendive (2016), las habilidades de vocabulario y comprensión oral fueron las más resistentes a desarrollarse en el marco de un programa de promoción de habilidades de alfabetización inicial implementado con niños provenientes de familias de NSE bajo. Esto podría evidenciar la necesidad de contar con mayores espacios de trabajo para lograr un cambio efectivo en su desarrollo.

Así, pareciera ser que justamente aquellas habilidades donde se presentan las mayores brechas son las más resistentes al cambio, y son además las que presentan un mayor impacto en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura. Los resultados de la presente investigación podrían servir de marco referencial para incluir, sobre todo en los establecimientos educacionales que atienden población más vulnerable socialmente, mayores esfuerzos para el trabajo en las áreas donde las brechas son mayores, y así poder disminuirlas por medio de estrategias didácticas adaptadas a las necesidades de los estudiantes.

Futuras investigaciones podrían realizar un seguimiento longitudinal del desarrollo de las habilidades precursoras de la lectura, para así definir el posible impacto diferenciado de estas sobre las habilidades que permiten el acceso comprensivo al lenguaje escrito. Un análisis comparativo de las trayectorias de desarrollo de los precursores del lenguaje escrito podría entregar información respecto de si las diferencias aluden al ritmo o a los patrones de desarrollo, es decir, si los niños de distintos NSE aprenden siguiendo los mismos patrones, pero con tiempos de aprendizaje diferenciados, o si además sus patrones de aprendizaje tienen características diferentes. Las diferencias en los perfiles iniciales descritas en la presente investigación podrían sugerir que, tal como lo plantearon Diuk y su equipo (2003) respecto de las estrategias de acceso

a la lectura, existen patrones diferenciados en el desarrollo de los precursores del lenguaje escrito.

El análisis de las trayectorias de desarrollo de los precursores de la lectura a lo largo de la educación preescolar e inicios de la enseñanza básica, podría entregar información importante para la generación de un panorama completo, que permita contar con mayor información para la toma de decisiones respecto de las orientaciones didácticas que se sugieren a los establecimientos educacionales. Esto, considerando una diferenciación que implique un mayor beneficio para las poblaciones vulnerables y que no conforme un acto de discriminación hacia ellos.

5. Referencias Bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2013). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos. Pruebas SIMCE 2013*. Santiago: Autor.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Resultados Educativos 2015*. Santiago: Autor.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In comprehension and teaching. En J. Guthrie (Ed.). *Research Reviews* (pp. 77-117). Newark: International Reading Association.
- Aro, M. (2006). Learning to read: The effect of orthography. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 531-550). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Badian, N. A. (1993). Phonemic awareness, naming, visual symbol processing, and reading. *Reading and Writing*, 5(87), 87-100.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. En B. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research* (pp. 789-814). White Plains, NY: Longman.
- Becker, B. (2011). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap? *The British Journal of Sociology*, 62(1), 70-88. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01345.x>
- Boscardin, C. K., Muthén, B., Francis, D. J., & Baker, E. L. (2008). Early identification of reading difficulties using heterogeneous developmental trajectories. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 192-208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.192>
- Bowers, P. G., & Swanson, L. B. (1991). Naming speed deficits in reading disability: Multiple measures of a singular process. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 195-219.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 476-487.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psyke*, 11(1), 175-182.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Málková, G. S., & Hulme, C. (2013). Different patterns, but

- equivalent predictors of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24(8), 1398-1407. <https://doi.org/10.1177/0956797612473122>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., ... Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Carrasco, A., Contreras, D., Elacqua, G., Flores, C., Mizala, A., Santos, H., ... Valenzuela, J. P. (2014). *Hacia un sistema escolar más inclusivo: como reducir la segregación escolar en Chile. Informe de Políticas Públicas 03*. Espacio Público.
- Chen, R. S., & Vellutino, F. R. (1997). Prediction of reading ability: A cross-validation study of the Simple View of Reading. *Journal of Literacy Research*, 29(1), 1-24.
- Coddington, C. H., Mistry, R. S., & Bailey, A. L. (2014). Socioeconomic status and receptive vocabulary development: Replication of the parental investment model with Chilean preschoolers and their families. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 538-549. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.004>
- Colé, P., Cavalli, E., Duncan, L. G., Theurel, A., Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & El-Ahmadi, A. (2018). What is the influence of morphological knowledge in the early stages of reading acquisition among low SES children? A graphical modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 9(abril), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00547>
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental psychology*, 33(6), 934-945.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345. <https://doi.org/10.1174/021037008785702983>
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Calet, N., & Serrano, F. (2015). Aprendiendo a leer y escribir

- en español: además de la fonología, ¿qué otros procesos? *Estudios de Psicología*, 36(3), 571-591. <https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1078552>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Denckla, M. B., & Rudel, R. (1974). Rapid "automatized" naming of pictured objects, colors, letters, and numbers by normal children. *Cortex*, 10, 186-202.
- Denckla, M. B., & Rudel, R. (1976). Rapid "automatized" naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Diuk, B., Signorini, A., & Borzone, A. M. (2003). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1er a 3er año de Educación General Básica: un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psyche*, 12(2), 51-62.
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848-856. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12378>
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, 63(3), 406-423.
- Duncan, L., & Seymour, P. (2000). Socioeconomic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91, 145-166. <https://doi.org/10.1348/000712600161736>
- Escobar, J. P., & Meneses, A. (2014). Predictores de la lectura inicial en español según NSE: ¿Es suficiente la semi-transparencia para explicar su desempeño? *Estudios de Psicología*, 35(3), 625-635. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.965458>
- Escobar, J. P., & Rosas, R. (2018). Los componentes de la velocidad de denominación y su relación con la comprensión lectora en español. *Ocnos*, 17(2), 7-19. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>

- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing, 18*(2), 129-155. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Liao, C. H. (2008). Rapid naming speed and reading across languages that vary in orthographic consistency. *Reading and Writing, 21*(9), 885-903. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9096-4>
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing, 25*(2), 321-346. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9271-x>
- Gómez-Velázquez, F., González-Garrido, A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*(46), 823-847.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y lectura desde nivel transición mayor a primero básico. *Psykhe (Santiago), 22*(22), 63-79.
- Guardia, P., & Mendive, S. (2016). Evaluación de eficacia de una intervención preescolar para promover lenguaje y alfabetización inicial en niños de sectores deprivados socioculturalmente. *Informe resumen proyecto FONIDE, F911446*.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences*. Baltimore: Brookes.
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C., Hinz, E., & Masten, A. S. (2012). Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and residential mobility. *Educational Researcher, 41*(9), 366-374. <https://doi.org/10.3102/0013189X12445320>
- Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (2014). Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities, 34*(5), 401-413. <https://doi.org/10.1177/002221940103400502>
- Hoover, W., & Gough, B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing, 2*, 127-160.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study.

Developmental Psychology, 36(5), 596-613. <https://doi.org/10.1037//OOI2-1649.36.5.596>

López Escribano, C., Sánchez Hípola, M. D. P., Suro Sánchez, J., & Leal Carretero, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre velocidad de nombrar en español, con especial atención a su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aces>

Luoni, C., Balottin, U., Rosana, L., Savelli, E., Salini, S., & Termine, C. (2015). Confrontation naming and reading abilities at primary school: A longitudinal study. *Behavioural Neurology*, 2015, 1-10. doi:10.1155/2015/981548

Manolitsis, G., Georgiou, G., Stephenson, K., & Parrila, R. (2009). Beginning to read across languages varying in orthographic consistency: Comparing the effects of non-cognitive and cognitive predictors. *Learning and Instruction*, 19(6), 466-480. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.07.003>

Marchant, T., Lucchini, G., & Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante?: Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psykhe (Santiago)*, 16(2), 3-16. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282007000200001>

McKenna, M. C., & Stahl, K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction* (2nd ed.). New York, London: The Guilford Press.

Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., & Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 183-198.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares en Educación Parvularia*. Santiago: Autor.

Muñoz-Sandoval, A. F., Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children. Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199-211.

- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *NIH Publication 004754*, 7, 35. <https://doi.org/10.1002/ppul.1950070418>
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Neuman, S., & Wright, T. (2013). *All about words. Increasing vocabulary in the common core classroom*. London: Teachers College Press.
- Pearson, R., Siegel, L. S., Pearson, J., Magrane, M., & Rébora, M. D. (2013). Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanoparlante: un estudio longitudinal. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 23, 35-52.
- Poulsen, M., Juul, H., & Elbro, C. (2012). Multiple mediation analysis of the relationship between rapid naming and reading. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 124-140. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01547.x>
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-306.
- Rosas, R., & Pizarro, M. (2017). *WISC-V*. Santiago, Chile: Pearson Education, Inc.
- Rosas, R., & Santa Cruz, C. (2013). *Dime en que colegio estudiaste y te diré que CI tienes. Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rosemberg, C., & 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>
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265>

- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, C. E., Bradley, B. A., Ruston, H. P., Neuharth-Pritchett, S., & Restrepo, M. A. (2005). Classroom practices for vocabulary enhancement in prekindergarten: Lessons PAVEd for succes. En E. Hiebert & M. Kamill (Eds.). *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 155-178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Signorini, A., & Borzone, A. M. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20(1), 5-30.
- Silverman, R. (2013). Investigating video as a means to promote vocabulary for at-risk children. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.001>
- Snow, C. (2009). Leer para aprender. En *La lectura en la sociedad de la información, XXIII Semana Monográfica de la Educación*. Fundación Santillana.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/6023>
- Stahl, S., & Hiebert, E. (2005). The “word factors”: A problem for reading comprehension assessment. En S. Paris, & S. Sthal (Eds.). *Children’s reading comprehension and assessment* (pp. 161-186). London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Steele, A. (2011). Tracing syndrome-specific trajectories of cognitive development: the impact of attention profiles on precursors of literacy and numeracy. (PhD thesis). Oxford University, UK.
- Sthal, S., & Nagy, W. (2006). *Teaching word meaning*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Strasser, K, Larraín, A., & Lissi, M. R. (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education and Development*, 24(5), 616-639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.715570>
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>

- Torppa, M., Poikkeus, A., Laakso, M., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology, 42*(6), 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1128>
- Urquijo, S., García Coni, A., & Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances En Psicología Latinoamericana, 33*(2), 303-318. <https://doi.org/dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>
- Varela, V., De Barbieri, Z., Beltrán, J., Godoy, C., Guerra, A., & Sánchez, M. (2015). *PECFO. Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica.
- Walker, D., Greenwood, C., & Hart, B. (2016). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development, 65*(2), 606-621.
- Wallach, L., Wallach, M. A., Dozier, M. G., & Kaplan, N. E. (1977). Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition. *Journal of Educational Psychology, 69*(1), 36-39.
- Westby, C. (1991). Learning to talk, talking to learn: Oral literate language differences. En C. S. Simon (Ed.). *Communication skills and classroom success: Assessment and therapy methodologies for language learning disabled students* (pp. 334-357). Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.
- Yoshikawa, H., Barata, M. C., Rolla, A., Da Silva, C. D., Ayoub, C., Arbour, M., & Snow, C. E. (2008). *Un Buen Comienzo, una iniciativa para mejorar la educación preescolar en Chile: Resultados del primer año de implementación*. Santiago: UNICEF.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science, 9*(5), 429-436.