

**EVOLUCIÓN DE LAS HABILIDADES FONOLÓGICAS DE NIÑOS Y NIÑAS DE
5 AÑOS QUE CRECEN EN CONTEXTO DE POBREZA: UN ESTUDIO CON
PREESCOLARES MONTEVIDEANOS**

**PHONOLOGICAL ABILITIES DEVELOPMENT IN 5-YEARS- OLD CHILDREN IN
POVERTY: A STUDY WITH URUGUAYAN PRESCHOOL CHILDREN**

Natalia Cecilia Gutiérrez¹

nataliaceciliagutierrez@gmail.com

Johanna Rivera Ibaceta²

jrivera@psico.edu.uy

Karen Moreira Tricot³

moreirak@psico.edu.uy

Facultad de Psicología

Universidad de La República. Uruguay

Resumen

En la actualidad, existe consenso sobre que la Conciencia Fonológica (CF) es un precursor clave para aprender a leer en lenguas que cuentan con un sistema de representación alfabético. La CF no constituye una entidad homogénea, sino que se considera la existencia de diferentes niveles de CF que se van desarrollando de manera gradual. El objetivo de esta investigación fue observar el desarrollo de un conjunto de habilidades de CF en un grupo de preescolares de una escuela pública de Montevideo, que crecen en situación de pobreza. Se realizó un estudio de carácter longitudinal y se evaluó a los preescolares en diferentes habilidades de CF, inteligencia fluida y vocabulario receptivo al inicio y término del año escolar. Los resultados mostraron niveles mínimos de conciencia silábica al finalizar el periodo preescolar, y un desempeño descendido

para la edad en todas las demás tareas fonológicas evaluadas. Estos resultados nos conducen a reflexionar sobre la importancia de las intervenciones tempranas en el aula de nivel inicial, de modo de atender las diferencias que se generan temprano en el desarrollo de habilidades que son fundamentales para aprender a leer y, de este modo, mitigar la brecha de rendimiento académico vinculada a factores sociodemográficos.

Palabras clave: Conciencia fonológica - Alfabetización inicial - Infancia - Desigualdad - Nivel socioeconómico bajo

Abstract

It is well established Phonological Awareness, PA is a forerunner to learning to read in an alphabetic writing system. PA is a complex meta-linguistic skill and refers to the ability to recognize phonological structure of spoken language and to segment it into its basic component units. Many have argued that the development of PA in children follows a hierarchical pattern, progressing from the ability to isolate large sound units to small abstract units which conforms oral language. The aim of this study was to observe the development of a set of phonological abilities in a group of Uruguayan preschoolers from low-income families. A longitudinal design was used. Children were assessed with a set of phonological tasks, fluid intelligence and receptive vocabulary in two different times. Results showed emergent levels of syllabic awareness and a lower performance in a whole phonological task, at the end of preschool. Taken as a whole, these results showed the importance of a high-quality early intervention to foster young children's academic success. In particular, early interventions focus on eliminating the literacy gap for children in poverty.

Keywords: Phonological awareness - Emergent literacy - Childhood - Inequality - Socioeconomic status

Recepción: 17-11-2021

Aceptación: 19-05-2022

INTRODUCCIÓN

La Conciencia Fonológica (CF) es una habilidad metalingüística que refiere al conocimiento de la segmentación del habla en unidades, sumado a la capacidad de identificar, segmentar o combinar de forma intencional las unidades fonológicas del habla. Es considerada un precursor para aprender a leer en lenguas que cuentan con un sistema de representación alfabético (Alegría, 2006; Castles et al., 2018; Defior et al., 2008; Melby-Lervåg, et al., 2012; Morais, 2018).

El desarrollo de la CF es progresivo y jerárquico, lo que supone una secuencia que va desde la sensibilidad para identificar las unidades más grandes de la cadena sonora hablada, las palabras, hasta alcanzar el nivel de mayor complejidad que implica la identificación de las unidades más pequeñas y abstractas que conforman el lenguaje oral, los fonemas (Defior y Serrano, 2014; Melby-Lervåg et al., 2012; Nohales y Giménez, 2014). La literatura muestra que, en sujetos con desarrollo típico, y cuyo contexto alfabetizador es propicio, los niveles más básicos de esta habilidad, como la conciencia de la rima y la conciencia silábica, emergen en torno a los 4-5 años y se consolidan alrededor de los 8 años cuando los niños y niñas dominan la decodificación lectora (Defior et al., 2008; Domínguez y Clemente, 1993; Jiménez, 1992; Jiménez y Ortiz, 2008; Rivera y Moreira, 2020).

La CF es un predictor de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lectura en lenguas que cuentan con un sistema de representación alfabético (Alegría, 2006; Defior y Serrano, 2011a; Defior et al., 2008). En ese sentido, diversos estudios señalan que los niños y niñas que tienen mejores habilidades fonológicas y pueden realizar operaciones mentales complejas con las unidades del lenguaje oral aprenden a leer más rápido, independiente del nivel de inteligencia, del nivel de vocabulario y del nivel socioeconómico de procedencia (Lonigan, et al., 1998). Si bien la CF es considerada un precursor para aprender a leer, el papel que cumple en las primeras fases del proceso de aprendizaje no sigue el mismo patrón en todas las lenguas y su peso en cada fase está determinado por la naturaleza de los sistemas ortográficos (Balbi et al., 2020; Caravolas et al., 2012; Defior, 2014; Suárez-Coalla et al., 2013).

En español, una lengua con ortografía transparente, en la que la relación entre grafema y fonema tiende a ser biunívoca en la lectura, a diferencia de lo que ocurre en lenguas con ortografía opaca como el inglés, el vínculo entre CF y lectura es particularmente importante en las etapas iniciales del aprendizaje. Los sujetos para aprender a leer deben adquirir el principio alfabético y establecer relaciones entre los grafemas y los fonemas. Para lograr establecer estas correspondencias es fundamental tener conciencia de los sonidos que constituyen el lenguaje oral (Defior, 2014; Diuk y Ferroni, 2013; Suárez-Coalla et al., 2013; Ziegler y Goswami, 2006).

El patrón de desarrollo de la CF en español es similar al de otras lenguas: progresa desde la capacidad de segmentar unidades grandes de la cadena sonora hablada (palabras) hacia las más pequeñas (fonemas). La conciencia silábica y la habilidad para detectar semejanzas en el sonido final entre dos palabras emergen temprano en el desarrollo (Bravo Valdivieso, 2002; Defior y Serrano, 2014; Domínguez y Clemente, 1993). En cambio, las unidades fonológicas más pequeñas y abstractas, los fonemas, resultan más complejas y su detección es particularmente difícil para niños y niñas que aún no saben leer (Jiménez y Ortiz, 2008). Por esto, aunque es condición necesaria para la adquisición del principio alfabético, la emergencia de habilidades que implican conciencia intrasilábica y fonémica es un poco más tardía que otros niveles, como la conciencia silábica o de la rima entre las palabras, y requieren de un entrenamiento explícito (Alegoría, 2010; Bizama et al., 2011; Cuadro, 2010).

Los diferentes niveles de CF se pueden evaluar a través de pruebas que incluyen tareas de reconocimiento, conteo, segmentación, aislamiento, omisión y síntesis de sílabas y fonemas en las palabras. Estas tareas presentan distintas demandas analíticas y reflejan, por consiguiente, distintos niveles de complejidad. En ese sentido, para niños y niñas que aún no saben leer resulta más sencillo resolver tareas de segmentación léxica en oraciones con estructura sustantivo-verbo-adjetivo, que en oraciones que presentan artículos determinados, preposiciones o conjunciones, y se observa que esta dificultad disminuye considerablemente a los 6 años cuando están aprendiendo a leer (Nohales y Giménez, 2014). También resulta más simple resolver tareas de segmentación de sílabas que de fonemas, ya que solo más tarde, con el aprendizaje del código alfabético y el conocimiento de las reglas de conversión grafema fonema, es posible reflexionar explícitamente sobre cada uno de los fonemas que conforman las palabras.

Respecto del nivel de dificultad que impone la posición en la que se encuentra la unidad fonológica a analizar o manipular, se ha observado que los sujetos que aún no saben leer presentan más dificultad al identificar unidades que se encuentran al final que al inicio de la palabra. Si la tarea implica manipular una unidad, por ejemplo, omitir una sílaba o fonema, se observa el patrón inverso, siendo más complejo realizar operaciones con la unidad inicial que la final. En ambos tipos de operaciones, el mayor nivel de dificultad lo presenta la identificación o manipulación de sílabas o fonemas que se encuentran en posición medial. También se reporta un mayor nivel de dificultad en la manipulación de fonemas consonánticos que vocálicos (Defior, 1996; De la Calle, et al., 2016; Domínguez y Clemente, 1993).

A continuación, se presentan algunos estudios llevados a cabo en español con niños y niñas prelectores, en los que se han evaluado diferentes niveles de CF. Cabe aclarar que no todos los niveles fonológicos han sido evaluados con los mismos instrumentos y con

el mismo nivel de profundidad (Cuadro y Berná, 2015; Cuadro et al., 2009; Defior et al., 2008; Herrera y Defior, 2005; Jiménez, 1992; Rivera y Moreira, 2020). Ver Tabla 1

Tabla 1

Investigaciones en español que han evaluado diferentes niveles de CF en niños y niñas de 4 a 8 años

Autor	N	Edad años	Grado	Evaluación	NSE	País	Nivel de CF evaluado			
							C.L	C.S	C.I	C.F
Jiménez (1992)	166	5	2° Ed. Inicial	PSL	Bajo	España	X	X	X	X
Herrera y Defior (2005)	95	5	2° Ed. Inicial	Rimas Sílabas Fonemas	Medio-alto	España	—	X	X	X
Defior et al. (2008)	132	4 - 8	1° Ed. Inicial	Sílabas Fonemas	Medio	España	—	X	X	X
Cuadro et al. (2009)	44	6 - 7	1° Primaria	Rimas Sílabas Fonemas	Bajo	Uruguay	—	—	—	X
Cuadro y Berná (2015)	56	4 - 5	2° Ed. Inicial	PSEFA	Medio-alto	Uruguay	—	—	—	X
Rivera y Moreira (2020)	21	5 - 6	2° Ed. Inicial	PSL	Medio-alto	Uruguay	X	X	X	X

Nota: C.L= Conciencia Léxica; C.S= Conciencia Silábica; C.I= Conciencia Intrasilábica; C.F= Conciencia Fonémica; PSL= Prueba Segmentación Lingüística; PSEFA= Prueba Segmentación Fonológica

En el estudio llevado a cabo por Jiménez (1992) se administró una prueba para evaluar el nivel de CF en un total de 166 preescolares de nivel socioeconómico bajo. La media de edad de los sujetos fue de 5 años y 3 meses. Los resultados mostraron un desempeño global de aciertos superior al 50%, lo que coincidió con el curso evolutivo esperado. En las tareas de segmentación léxica y conteo de sílabas se obtuvo el mayor porcentaje medio de aciertos de 70% y 80% respectivamente, seguidos por un porcentaje de aciertos de 65% en tareas de aislar sonidos vocálicos, 60% en aislar sílabas y un 30% en aislar sonidos consonánticos. En tareas que implicaban reconocimiento de rimas se alcanzó entre un 50% y 30% de aciertos. Se reportó un desempeño en el porcentaje de aciertos de un 15% en las tareas de omisión de sílabas y vocales.

Por su parte, Defior et al. (2008) llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que analizaron el desarrollo de las habilidades de CF. Participaron 162 preescolares, quienes fueron evaluados dos veces durante el año escolar desde los 4 hasta los 8 años de edad. Los análisis mostraron un aumento progresivo y significativo de las puntuaciones en los diferentes momentos de evaluación. El desempeño en las tareas que implicaban el análisis del fonema inicial alcanzó su máximo desempeño en torno a los 7 años, mientras que las tareas que implicaban el análisis de la sílaba en sus unidades constituyentes alcanzaron su máximo desempeño hacia los 8 años.

También, Cuadro et al. (2009), con el objetivo de contribuir al conocimiento del desarrollo de habilidades prelectoras en niños y niñas que crecen en contextos críticos en Uruguay, condujeron un estudio en el que evaluaron a un grupo de 44 escolares que asistían a primer año en una escuela pública de contexto urbano marginado. Las habilidades de CF fueron evaluadas con pruebas de reconocimiento de rima, sílabas y sonido inicial, y con pruebas de segmentación fonémica y síntesis de sonidos (Diuk, 2003). Los resultados mostraron que el 80,77% de los sujetos se desempeñó exitosamente en tareas de identificación de rimas entre las palabras; el 72,92% tuvo un buen desempeño en tareas de identificación de la sílaba inicial; el 67,85% alcanzó un buen desempeño en tareas de identificación de sonido inicial y el 60,64% obtuvo un buen desempeño en tareas de síntesis. Solo el 11% de la muestra total pudo resolver de manera exitosa la tarea de segmentación fonémica. Estos resultados muestran un desempeño acorde a los niveles de dificultad que presentan las tareas, en función del análisis fonológico a realizar; y, al mismo tiempo, muestran un rendimiento descendido si se compara con niños y niñas de las mismas características y grado escolar que crecen en contextos socioculturales más favorecidos.

Cuadro y Berná (2015) analizaron las características del contexto alfabetizador y su incidencia en el desarrollo de habilidades prelectoras. Para tal efecto, evaluaron a un grupo de 56 preescolares en tareas de conocimiento de letras con el *subtest* Identificación de letras de la prueba *PROLEC-R* (Cuetos et al., 2007). Se evaluó velocidad en la denominación con la prueba *RAN* (Wolf y Denckla, 2003) y también se tomaron pruebas de identificación y omisión de sonido inicial con el test *PSEFA* (González, 1993). Para evaluar el contexto alfabetizador se emplearon 36 preguntas del protocolo autoadministrable “Evaluación del contexto alfabetizador familiar” (Piacente et al., 2003), las que se focalizan en indagar la disponibilidad de material en los hogares, el nivel de estudios y tiempo de lectura diaria de los padres, motivación y producción infantil y las prácticas alfabetizadoras. Los puntajes obtenidos en las pruebas mostraron una correlación significativa entre el contexto alfabetizador y las variables de conciencia fonémica, conocimiento de letras y velocidad de denominación.

Por su parte, Rivera y Moreira (2020) analizaron los efectos de un programa de entrenamiento musical en el desarrollo de la CF en un grupo de preescolares uruguayos de 5 años, de nivel socioeconómico medio. Se utilizó un diseño cuasiexperimental de comparación de grupos (pretest, postest y seguimiento). En este estudio, el aumento de puntuaciones en las tareas fonológicas observado por los sujetos del grupo control (sin intervención), en el transcurso de 10 meses entre la primera y última evaluación, se corresponde con la evolución descrita previamente sobre el desarrollo de esta habilidad en ese período de tiempo (Jiménez y Ortiz, 2008). Mientras que los niños y niñas del grupo experimental, una vez que finalizaron el Programa de estimulación, tuvieron un incremento en los puntajes en la prueba de CF, mostrando un desempeño superior que los integrantes del grupo control en todas las tareas y, además, se desempeñaron mejor que estos en una tarea de lectura de palabras administrada un año más tarde, al finalizar el primer año de escuela (Rivera y Moreira, 2020).

Los estudios llevados a cabo con niños y niñas, con desarrollo típico y de habla hispana de entre 4 y 8 años, muestran un patrón de desarrollo consistente. En términos generales, los sujetos que aún no saben leer pueden resolver exitosamente tareas de segmentación léxica, silábica, y reconocimiento de palabras que riman. Por el contrario, tareas como omitir o aislar sonidos en las palabras resultan complejas para quienes aún no han comenzado con la enseñanza explícita y sistemática en lectura.

En las tareas de segmentación léxica, también se ha observado que para sujetos prelectores es complejo segmentar oraciones que contienen nexos o conjunciones (Jiménez, 1992; Jiménez y Ortiz, 2008; Nohales y Giménez, 2014; Rivera y Moreira, 2020). La Tabla 2 reporta el desempeño de los sujetos en las diferentes tareas evaluadas en cada estudio.

Tabla 2

Desempeño reportado por estudios en español que han evaluado diferentes niveles de CF

Autores	Nivel CF	Tareas	Edad	Puntaje	Desempeño	Estadístico
Jiménez (1992)	C.L	Segmentación léxica		5	3,52	Media
		Conteo de sílabas		10	7,13	Media
		Aislamiento de sílabas		4	2,62	Media
	C.S	Omisión de sílaba inicial		5	0,81	Media
		Omisión de sílaba final		5	2,12	Media
		Síntesis silábica		10	7,13	Media
	C.I	Análisis sílaba inicial palabras bisílabas	5	9	5,57	Media
		Análisis sílaba final palabras bisílabas		9	4,09	Media
		Análisis sílaba final palabras trisílabas		9	4,42	Media
		Análisis sílaba medial palabras trisílabas		9	2,94	Media
	C.F	Aislamiento de sonidos vocálicos		2	1,34	Media
Aislamiento de consonantes			4	1,25	Media	
Herrera y Defior (2005)	C.R	Identificar palabras que riman		18	45,97	Media
	C.S	Segmentación silábica	5	30	77,43	Media
	C.F	Clasificación por sonido inicial		18	45,03	Media
Defior et al. (2008)	C.S	Sílaba inicial	4	18	13,56	Media
		Sílaba final		18	16,29	Media
	C.I	Clasificación de rima intrasilábica	5	16	26,81	Media
Cuadro et al. (2009)	C.F	Clasificación por sonido inicial	4	28	4,38	Media
	C.S	Identificación de sílaba inicial		-	72,90	% aciertos
	C.R	Identificación de rima		-	80,77	% aciertos
	C.F	Identificación de sonidos	6 - 7	-	67,85	% aciertos
		Síntesis de sonidos		-	60,64	% aciertos
Cuadro y Berná (2015)	C.F	Segmentación fonémica		-	11,00	% aciertos
		Omisión sonido inicial	4 - 5	6	8,74	Media
	C.L	Identificación de sonidos		13	1,69	Media
		Segmentar oraciones sin nexos		4	3,00	Mediana
		Segmentar oraciones con nexos		4	1,00	Mediana
Rivera y Moreira (2020)	C.S	Segmentar palabras bisilábicas	5 - 6	5	3,50	Mediana
		Segmentar palabras trisilábicas		5	3,50	Mediana
		Aislar sílabas		3	1,50	Mediana
	C.F	Omitir sílaba inicial palabras bisilábicas		9	3,00	Mediana
		Omitir sílaba inicial en palabras trisilábicas		8	1,00	Mediana
C.F	Omitir sílaba final en palabras bisilábicas		7	2,50	Mediana	
C.F	Omitir sílaba final en palabras trisilábicas		2	0,00	Mediana	
C.F	Aislar sonidos consonánticos		3	2,50	Mediana	

Nota: C.L= Conciencia Léxica; C.S= Conciencia Silábica; C.I= Conciencia Intrasilábica; C.F= Conciencia Fonémica; CR= Conciencia Rima

Relación entre desarrollo de habilidades prelectoras y el nivel socioeconómico

Desde muy temprana edad, los niños tienen un conocimiento implícito de los sonidos del habla de su lengua materna, que gradualmente se va haciendo explícito a través de los juegos y experiencias con el lenguaje oral (Defior y Serrano, 2011a). Así, al avanzar en su desarrollo se vuelven cada vez más conscientes de la estructura fonológica del lenguaje oral, al pasar de la capacidad para detectar y manipular unidades mayores de la cadena sonora hablada (palabras) a la capacidad para aislar las unidades mínimas del lenguaje oral (fonemas). Por lo tanto, esta identificación creciente de los diferentes segmentos del habla está determinada tanto por el desarrollo cognitivo del sujeto, como por sus experiencias con el lenguaje oral (juegos orales de la primera infancia, interacción con los adultos, lectura de cuentos) y, también, por el contacto que los niños tengan con la lectura y la escritura (Defior y Serrano, 2011a; Nohales y Giménez, 2014).

Probablemente, un alto porcentaje de niños y niñas que crecen en contextos vulnerables esté menos expuesto, que sus pares provenientes de sectores más privilegiados, a prácticas sociales favorecedoras de la alfabetización (Andrés et al., 2010a; Andrés et al., 2010b), por lo que pueden ser más susceptibles a presentar un desarrollo más lento de habilidades que constituyen precursores para el aprendizaje de la lectura (Dickinson, 2011; Dickinson y Neuman, 2007). El desarrollo tardío de las habilidades prelectoras probablemente incida en su trayectoria escolar posterior y acentúe las brechas educativas entre escolares de situación más vulnerable, y aquellos más aventajados. Esta desigualdad se traduce, más tarde, en los resultados de aprendizaje y otros indicadores educativos, como la progresión y permanencia en la escuela (UNICEF, 2020).

En estas poblaciones no solo la desigualdad en el acceso a los bienes culturales incide en la adquisición del código alfabético (Cuadro et al., 2009; Diuk y Ferroni, 2014; Ferroni y Diuk, 2010), sino que además el alto índice de inasistencia a la escuela, debido a factores socioeconómicos (por ejemplo: no contar con un domicilio fijo, precariedad de trabajo de los padres, estresores económicos, entre otros) genera que muchos niños y niñas no puedan beneficiarse de la educación inicial (CEIP, 2015; INEED 2021; Rivero, 2018). Esto propicia un ciclo continuo de desigualdad y una vinculación más débil con el sistema educativo, que se refleja en un mayor nivel de repetición en el primer año escolar, momento en el que se inicia la instrucción formal, explícita y sistemática de la lectura (Cuadro y Trías, 2008; Cuadro et al., 2009; OPP, 2015).

En Uruguay, el relevamiento de Características Socioculturales realizado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), en 2015 ⁴, indica que 58% de las madres cuyos hijos o hijas asisten a las escuelas públicas de contexto más vulnerable no completaron la enseñanza primaria, y solo un 6,2% completaron la enseñanza media. Asimismo, se

señala que la cuarta parte de los estudiantes proviene de un hogar con al menos una necesidad básica insatisfecha: 43,7% vive en un asentamiento irregular y 13,2% proviene de un hogar con desintegración educativa, lo que implica que un porcentaje de escolares no asisten a un centro de enseñanza formal (ANEP, 2015).

Se constata que la tasa de asistencia insuficiente se triplica en los centros de educación inicial pública con respecto a las reportadas en cualquier grado de educación primaria, siendo mayor la inasistencia de estudiantes que pertenecen a hogares con menores ingresos y que asisten a los centros de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E. R) (ANEP 2015; CEIP, 2015; INEED, 2021; Llambí et al., 2014).

Estos reportes y cifras ponen en evidencia que los preescolares no ingresan a la educación primaria en igualdad de condiciones y que sus experiencias vitales previas pueden haber sido muy diferentes, sobre todo si se los compara con sus pares procedentes de sectores más privilegiados de la sociedad. El ambiente alfabetizador familiar y las experiencias educativas tempranas pueden no haber sido propicias para quienes crecen en situaciones adversas por diversos factores asociados a la pobreza (Dickinson, 2011; Piacente et al., 2006). Si no se atiende a esta problemática compleja, probablemente se continúe responsabilizando a los grupos minoritarios de las desigualdades que generan los sistemas sociales (Ferroni et al., 2018), por lo tanto, es importante tener en cuenta que la relación entre las variables familiares y los aprendizajes de los sujetos está mediada, en gran medida, por las experiencias educativas que les ofrecen las instituciones educativas a las que asisten (Dickinson, 2011; Ferroni et al., 2018), y son estas las que pueden incidir en la disminución de las brechas educativas que se generan temprano, en cuanto a resultados de aprendizaje y otros indicadores educativos, como la progresión y permanencia en la escuela (UNICEF, 2020).

Por lo tanto, si en el nivel de Educación Inicial se brindan las oportunidades necesarias para que todos y todas desarrollen el conjunto de habilidades vinculadas con la alfabetización, es probable que esta población se enfrente con menores obstáculos cuando comience la instrucción formal en lectura en la escuela. En consecuencia, no tendrán que experimentar las consecuencias del fracaso o la deserción escolar, con todas las complejidades que eso conlleva en términos académicos y socioemocionales.

En la actualidad, la mayor parte de los estudios en español que evaluaron distintos niveles de CF en infantes de nivel socioeconómico bajo son de carácter transeccional y analizaron un conjunto restringido de habilidades fonológicas (Andrés et. al, 2010a; Cuadro y Berná, 2015; Cuadro et al., 2009; Diuk et al., 2010; Ferroni et al., 2018). Son aún escasos los estudios de carácter longitudinal que analizan el desarrollo de un conjunto más amplio de habilidades de CF (Balbi et al., 2020; Escobar y Meneses,

2014). Por tal motivo, y con el propósito de reflexionar sobre la importancia de las intervenciones tempranas en el aula de nivel inicial, y de visibilizar las diferencias que se generan temprano en el desarrollo, este estudio tiene por objetivo describir el patrón de desarrollo de distintas habilidades de CF, evaluadas al inicio y al término del año escolar, de un grupo de preescolares uruguayos que crecen en situación de pobreza.

Método

Participantes

Este estudio se desprende de una investigación mayor, cuyo objetivo fue analizar los efectos de un programa de estimulación de la CF en niños y niñas que crecen en situación de pobreza. Los análisis de datos que aquí se presentan corresponden al conjunto de preescolares que formaron parte del grupo control, por lo que no participaron de la estimulación en habilidades de CF.

La muestra estuvo compuesta por un total de 31 preescolares uruguayos (58% niñas), provenientes de dos aulas de nivel 5 años del turno tarde, de la misma institución educativa en la ciudad de Montevideo (17 sujetos de aula A, 15 sujetos de aula B). Al inicio de este estudio, los participantes tenían un rango de edad de 5 a 6 años y dos meses ($M=5,5$ $DT=,36$). Los grupos no diferían en edad $p=.570$ ni en género $p=.068$.

La escuela pública a la que asistían los preescolares está categorizada por el sistema educativo uruguayo como quintil 1 (que agrupa al 20 % de las escuelas de contexto más vulnerable). La lengua materna de los preescolares era el español. Al momento de este estudio, ninguno de los participantes estaba diagnosticado con trastornos del neurodesarrollo o dificultades visuales o auditivas que afectarán su desempeño en las pruebas.

Este estudio contó con la aprobación del Comité de ética de la Facultad de Psicología y se ajustó al Decreto *CM/515* del Poder Ejecutivo sobre Investigación con Seres Humanos, amparándose en los procedimientos legales para la protección de la identidad de los participantes. Asimismo, se contó con el consentimiento informado de los padres y el de los preescolares para participar de este estudio, así como con la autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria y con la colaboración y consentimiento por parte de la Dirección y equipo docente de la Escuela.

Instrumentos

1. *Test de Matrices Progresivas Raven (MPR), escala coloreada*, (Raven y Court, 1993). Se trata de un instrumento de *screening* que mide el nivel de inteligencia fluida en niños a través de la resolución de tareas de razonamiento no verbal con base en estímulos

figurativos. Consta de tres series de matrices de 12 ítems cada una (A, AB y B). Cada serie integra una escala de matrices en orden de complejidad creciente.

2. *Test de vocabulario en imágenes, Peabody (PPVT)*, (Dunn, Dunn y Arribas, 2006). Es una prueba para evaluar el nivel de vocabulario receptivo. Consta de 192 láminas precedidas por cuatro ítems de práctica (entre los que se selecciona su aplicación según la edad) y organizadas por un nivel de dificultad creciente, se le presenta al niño una lámina con cuatro opciones y se le pide que señale la imagen que mejor representa la palabra presentada por el examinador.

3. *Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)*, (Jiménez y Ortiz, 2008). Evalúa habilidades de procesamiento fonológico a través de tareas de segmentación léxica, aislamiento y omisión de sílabas y fonemas en las palabras, reconocimiento de coincidencias en pares de palabras de sílaba inicial y/o final, conteo de sílabas y síntesis que implica el reconocimiento y pronunciación de una palabra descompuesta en una secuencia de sílabas.

Procedimiento

En el Tiempo 1 (abril -mayo) se administraron en sesiones individuales el *Test de Matrices Progresivas Raven (MPR)*, escala coloreada, para tener una línea de base en Inteligencia Fluida (IF); el *Test de vocabulario en imágenes, Peabody* para evaluar el nivel de Vocabulario Receptivo (VR) y la *Prueba de Segmentación Lingüística*, para medir el nivel de Conciencia Fonológica (CF). En el Tiempo 2 (noviembre -diciembre) los sujetos fueron reevaluados con el *Test de vocabulario en imágenes, Peabody* y la *Prueba de Segmentación Lingüística*.

Las evaluaciones estuvieron a cargo de una docente y tres estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Todas las evaluaciones se llevaron a cabo en el ambiente habitual de los niños y niñas, en espacios que procuraban resguardar la privacidad y el ruido ambiental de la escuela.

Análisis de datos

Para analizar los supuestos de normalidad se utilizó la prueba de *Shapiro- Wilk*. Como se señaló anteriormente, si bien los sujetos cursaban el mismo nivel educativo en la misma institución, estos provenían de dos aulas distintas. Por tal motivo, se aplicó la prueba de *Kruskal- Wallis* para analizar las diferencias por clase de procedencia.

A fin de determinar el curso evolutivo de la CF, se realizaron análisis descriptivos y test de rangos con signo de *Wilcoxon*. Dado que los grupos mostraron diferencias en su nivel de IF, se utilizó la puntuación directa del Test de Matrices Progresivas, como co-variable para las comparaciones entre los grupos. Para analizar el grado de asociación entre las

habilidades evaluadas al principio y fin del año, se efectuaron correlaciones de *Spearman* y correlaciones parciales.

Debido a las bajas puntuaciones obtenidas por los sujetos en el conjunto de tareas que comprende la Prueba de Segmentación Lingüística, PSL, se puntuó con 1 cada ítem correcto y con 0 cada ítem incorrecto y, posteriormente, se agruparon los ítems por tipo de tarea: identificación sílaba inicial y final, identificación de palabras que riman, identificación de palabras que no riman, identificación de sonido consonántico inicial, omisión sílaba inicial y final y recomponer palabras trisilábicas. En este sentido, el criterio de corrección utilizado no se corresponde con el sugerido por los autores de la prueba (Jiménez & Ortiz 2008).

Resultados

La prueba de *Shapiro- Wilk* mostró una distribución no normal para la mayoría de las variables: CF, Tiempo 1 ($p = <.001$); CF, Tiempo 2 ($p = 0.034$); VR Tiempo 1 ($p = 0.023$); VR Tiempo 2 ($p = 0.908$) e IF Tiempo 1 ($p = 0.029$).

Dado que los participantes provenían de dos aulas de 5 años, se aplicó la prueba de *Kruskal- Wallis*. En estos análisis no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, $X^2 (gl = 3, n = 31) = 0,474; p = 0.925$, por lo que los grupos fueron colapsados para los siguientes análisis.

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos para la muestra total.

Tabla 3

Estadísticos - Desempeño en PSL Tiempo 1 y Tiempo 2

	N Válido	Mínimo	Máximo	Mediana	Percentiles	
					25	75
IF T1	31	5	25	12,00	10,00	15,00
VR T1	31	55	113	89,00	65,00	96,00
VR T2	31	55	125	83,00	78,00	99,00
CF T1	31	1	57	13,00	9,00	21,00
CF T2	31	3	69	25,00	10,00	35,00

Nota: IF=Inteligencia Fluida; VR= Vocabulario Receptivo; CF= Conciencia Fonológica

Las correlaciones entre cada una de las variables en los dos momentos de evaluación (Tiempo 1 y Tiempo 2) se presentan en la Tabla 4

Tabla 4

Correlaciones Spearman entre variables relacionadas con el desempeño lector

	2	3	4	5
1 - CF T1	,646**	,486**	,666**	,462**
2 - CF T2	-	,355*	,511**	,473**
3 - VR T1		-	,693**	,702**
4 - VR T2			-	,542**
5 -IF				-

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

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota: CF= Conciencia Fonológica; VR= Vocabulario Receptivo; IF=Inteligencia Fluida

En la Tabla 4 se muestran los resultados de las correlaciones de orden cero. Se observó una correlación positiva y alta entre el desempeño en CF en Tiempo 1 y Tiempo 2; una correlación positiva y moderada entre el desempeño en CF y el nivel VR en Tiempo 1; y una correlación positiva y alta entre el desempeño en CF y el nivel de VR en el Tiempo 2. Se observó una asociación positiva y moderada entre el nivel de IF y el CF en ambos tiempos de evaluación; y una asociación alta entre el nivel de IF y el nivel de VR.

Dada la asociación positiva y alta entre VR e IF, se realizó un análisis de correlación parcial por rangos, que permitió analizar la relación entre VR y CF descontando la variabilidad común debida a la IF. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Correlaciones Parciales (variable de control: Inteligencia Fluida)

	2	3	4
1 - CF T1	0,548**	0,257	0,558**
2 - CF T2		0,037	0,344
3 - VR T1			0,523**
4 - VR T2			

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

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota: CF= Conciencia Fonológica; VR= Vocabulario Receptivo

Como se desprende de la Tabla 5, la asociación entre los desempeños en CF en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2, considerando la puntuación total, sigue siendo positiva y alta aún después de controlar el nivel de IF. Sin embargo, la asociación entre VR y CF desaparece una vez que se introduce la variable IF como variable control (tanto en el Tiempo 1 como en el Tiempo 2).

En cuanto al desempeño de los sujetos según el tipo de tarea fonológica, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2 en el porcentaje de aciertos obtenidos en la Prueba de Segmentación Lingüística ($p = 0.002$), y en las tareas de identificar sílaba final ($p = 0.003$), identificar palabras que no riman ($p = 0.018$) y omitir sílaba final en palabras trisilábicas ($p = 0.018$). No se observaron diferencias significativas en el desempeño en las tareas fonológicas restantes. Ver Tabla 6

Tabla 6

Diferencias en el desempeño en el conjunto de tareas evaluadas entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2

	Tiempo 1 Mediana	Tiempo 2 Mediana	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Identificar sílaba inicial	0,00	0,00	-1,557 ^b	0,120
Identificar sílaba final	0,00	1,00	-2,992 ^b	0,003
Identificar palabras que riman	0,00	0,00	-,776 ^b	0,438
Identificar palabras que no riman	0,00	4,00	-2,371 ^b	0,018
Identificar sonido inicial	1,00	1,00	-,999 ^b	0,318
Segmentación léxica sin artículos	1,00	1,00	-,795 ^b	0,427
Segmentación léxica con artículos	0,00	0,00	-1,221 ^b	0,222
Segmentar palabras bisilábicas	1,00	1,00	-1,318 ^b	0,188
Segmentar palabras trisilábicas	0,00	0,00	-1,691 ^b	0,091
Omitir sílaba inicial palabras bisilábicas	0,00	0,00	-1,815 ^b	0,069
Omitir sílaba final palabras trisilábicas	0,00	0,00	-2,358 ^b	0,018
Omitir sílaba final palabras bisilábicas con apoyo	2,00	2,00	-,105 ^b	0,916
Omitir sílaba final palabras bisilábicas sin apoyo	2,00	2,00	-1,335 ^b	0,182
Omitir sílaba final palabras trisilábicas sin apoyo	0,00	0,00	-,037 ^c	0,971
Omitir sílaba inicial palabras trisilábicas con apoyo	0,00	0,00	-,423 ^c	0,672
Recomponer palabras trisilábicas	2,00	3,00	-,983 ^b	0,326

a. Prueba de rangos con signo de *Wilcoxon*

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

Con el fin de analizar el cambio en el desempeño entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2, se agruparon los *ítems* por tipo de tarea fonológica (segmentar, aislar, omitir, descubrir y recomponer), y se analizó el porcentaje de aciertos alcanzado en cada una de estas. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en las tareas de segmentar ($p = 0.031$), aislar ($p = 0.014$) y descubrir ($p = 0.019$). Ver Tabla 7

Tabla 7

Nivel de significación del cambio en el desempeño de cada sujeto en la Prueba de Segmentación Lingüística entre Tiempo 1 y Tiempo 2

% de aciertos	Segmentar T1	Aislar T1	Omitir T1	Descubrir T1	Recomponer T1
	Segmentar T2	Aislar T2	Omitir T2	Descubrir T2	Recomponer T2
Z	-2,152 ^b	-2,466 ^b	-1,699 ^b	-2,346 ^b	-,983 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	0,031	0,014	0,089	0,019	0,326

a. Prueba de rangos con signo de *Wilcoxon*

b. Se basa en rangos negativos.

Para analizar el desempeño de los sujetos según el grado de dificultad de las diferentes tareas, se consideraron de baja dificultad aquellos ítems que implican solamente el reconocimiento y conteo de las unidades: contar palabras, sílabas, descubrir semejanzas entre las palabras. Dentro de este nivel, se consideró el ítem de segmentar oraciones sin nexos. En el nivel medio se agruparon todos los ítems que implican manipulación de las unidades con apoyo del evaluador quien especifica previamente la unidad a manipular. La tarea de reconocer y pronunciar palabras trisilábicas descompuestas en una secuencia de sílabas se contempló en este nivel. En los ítems de dificultad alta se consideraron todos aquellos que requerían manipular unidades en posición inicial o final sin especificación previa y el ítem de segmentar oraciones con nexos. Ver Tabla 8.

Tabla 8

Porcentajes de aciertos PSL por nivel de dificultad y según tipo de tarea

	Tiempo 1			Tiempo 2		
	Mediana	Percentil 25	Percentil 75	Mediana	Percentil 25	Percentil 75
Puntaje Total CF	13	9	21	25	10	35
Dificultad baja	5	1	12	11	4	18
Dificultad media	5	2	8	6	3	9
Dificultad alta	3	2	5	5	2	10
Segmentar	2	1	7	4	1	10
Aislar	1	1	2	3	1	4
Descubrir	0	0	8	5	0	11
Omitir	5	1	9	6	3	11
Recomponer	2	0	4	3	1	4

La Tabla 8 muestra que en el Tiempo 1 no se observaron diferencias en el porcentaje de aciertos en tareas de dificultad baja en relación a las de dificultad media ($z = -1,54, p = 0.123$), sí se observaron diferencias significativas en el Tiempo 2 ($z = -3,09, p = 0.002$). En cuanto al porcentaje de aciertos entre tareas de dificultad media y alta no se observaron diferencias significativas ni en el Tiempo 1 ($z = -1,18, p = 0.236$) ni en el Tiempo 2 ($z = -,70, p = 0.482$).

Al inspeccionar visualmente los datos en los análisis descriptivos, se aprecian diferencias en los desempeños, pareciendo mantenerse el porcentaje de aciertos de los niños ubicados en el percentil 25 y mejorando el de aquellos que ya poseían desde un principio un mejor desempeño. Para verificar esto, a partir de los puntajes obtenidos en el Tiempo 1 se compararon los rangos medios de los niños y niñas que obtuvieron menores puntuaciones con el de aquellos que consiguieron rendimientos relativamente más altos. De la prueba *U de Mann-Whitney* se visualiza que para 6 de las 10 tareas agrupadas según su tipo y para la totalidad de las tareas agrupadas según nivel de dificultad ciertamente se dio tal comportamiento en el desempeño de los niños. La Tabla 9 presenta el porcentaje de acierto obtenido según el tipo de tarea.

Tabla 9

Comparación de desempeños bajos y altos según tipos de tareas (rangos) a,b

% aciertos	Segmentar T1	Segmentar T2	Aislar T1	Aislar T2	Omitir T1	Omitir T2	Descubrir T1	Descubrir T2	Recomponer T1	Recomponer T2
<i>U de Mann-Whitney</i>	32,000	48,000	102,500	50,000	36,500	72,500	50,500	86,500	69,500	93,000
Z	-3,519	-2,863	-0,711	-2,812	-3,326	-1,884	-3,064	-1,348	-2,030	-1,085
Sig. asintótica (bilateral)	0,000	0,004	0,477	0,005	0,001	0,060	0,002	0,178	0,042	0,278
Significación exacta [2* (sig. unilateral)]	,000 ^b	,004 ^b	,495 ^b	,005 ^b	,001 ^b	,060 ^b	,005 ^b	,188 ^b	,045 ^b	,299 ^b

a. Variable de agrupación: mediana de desempeño

b. No corregido para empates.

La Tabla 10 presenta porcentaje de acierto obtenido según el nivel de dificultad de la tarea.

Tabla 10

Comparación de rangos de desempeños bajos y altos según nivel de dificultad de las tareas (rangos) a,b

	Diferencia baja T1	Diferencia baja T2	Diferencia media T1	Diferencia media T2	Diferencia alta T1	Diferencia alta T2
U de Mann-Whitney	15,5	59,5	52,5	58	38,5	65,5
Z	-4,153	-2,397	-2,685	-2,463	-3,250	-2,163
Sig. asintótica (bilateral)	0,000	0,017	0,007	0,014	0,001	0,031
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,000 ^b	,015 ^b	,006 ^b	,014 ^b	,001 ^b	,030 ^b

a. Variable de agrupación: mediana de desempeño

b. No corregido para empates.

Finalmente, en la Figura 1 y Figura 2 se muestra el desempeño de los sujetos entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2, en las diferentes tareas y según el nivel de dificultad de los ítems respectivamente.

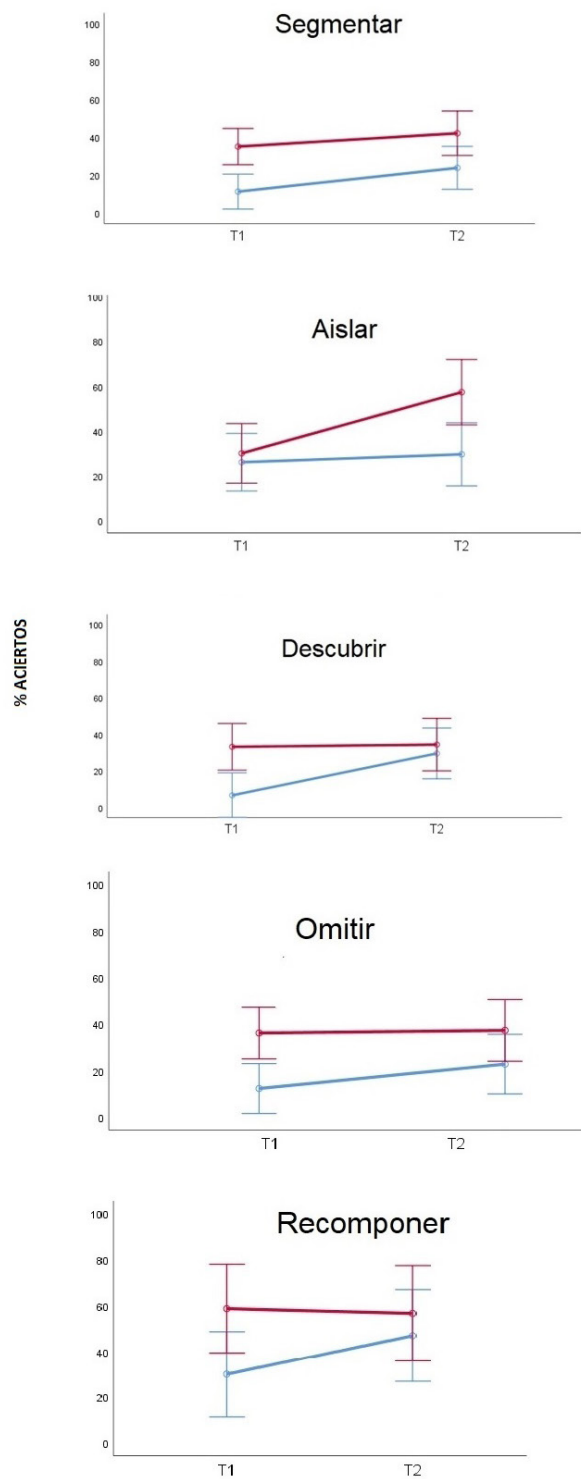


Fig. 1: Mediana de desempeño por tipo de tarea

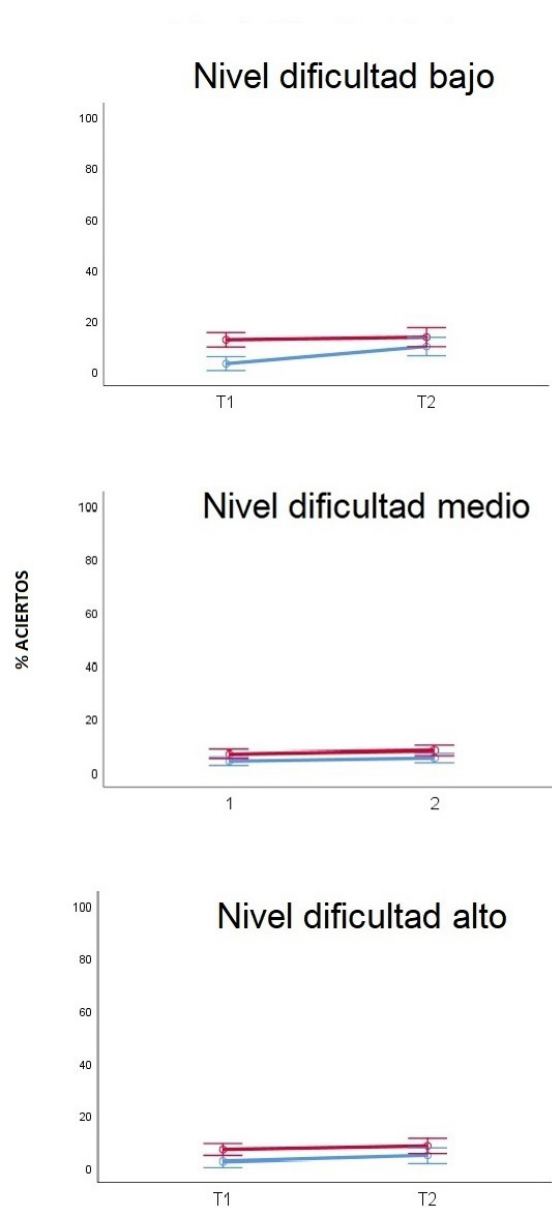


Fig. 2: Mediana de desempeño según nivel de dificultad de los ítems

Discusión

El objetivo de este trabajo es describir el desarrollo de las distintas habilidades de CF en un grupo de niños y niñas de 5 años que crecen en situación de pobreza. Los análisis mostraron un incremento significativo en los puntajes obtenidos por el alumnado en algunas tareas de CF en el transcurso de 7 meses, lo que sugiere un desarrollo gradual de ciertos niveles de la CF, particularmente de la conciencia silábica. Este resultado es consistente con lo reportado por investigaciones anteriores que sitúan la emergencia de

este conocimiento fonológico en preescolares de habla hispana en el entorno a los 4 y 5 años de edad, dada la saliencia psicológica de la sílaba en el español (Defior et al., 2008; Jiménez, 1992; Jiménez y Ortiz, 2008; Rivera y Moreira, 2020).

Los análisis en el Tiempo 1 mostraron una correlación positiva y moderada entre vocabulario receptivo y la CF, mientras que para el Tiempo 2 esta asociación resultó positiva y alta, y desaparece al introducir la inteligencia fluida como variable de control. Para nuestra muestra, la relación entre vocabulario y CF parece explicarse por el nivel de inteligencia fluida. Esto contrasta con otros estudios que han reportado una asociación entre el nivel de vocabulario y niveles rudimentarios de CF, como la sensibilidad a la rima (Diuk et al., 2010). Especulativamente, podría pensarse que en entornos que no favorecen el desarrollo del vocabulario y, por consiguiente, afectan el curso de desarrollo de la CF, la capacidad de capturar patrones podría jugar un papel diferente, al permitir la emergencia de formas más rudimentarias de CF.

La literatura reporta que ciertos niveles de CF se adquieren precozmente debido a que los niños y niñas pequeños tienen un conocimiento implícito de los sonidos del habla, que gradualmente se va haciendo explícito a través de los juegos y experiencias con el lenguaje oral, mientras niveles más complejos de CF van emergiendo conjuntamente con el aprendizaje de la lectura (Defior y Serrano, 2011b; Nohales y Giménez, 2014). No obstante, la investigación también muestra que la exposición a experiencias alfabetizadoras tempranas, como la lectura compartida de cuentos, los juegos con el lenguaje oral y las prácticas orientadas a conocer la funcionalidad e importancia de la lectura, es menor en infantes que crecen situación de pobreza si se los compara con las experiencias de sus pares que crecen en contextos sociales más favorecidos (Andrés et al., 2010a; Andrés et al., 2010b; Dickinson, 2011). En este estudio, los sujetos presentaron cambios significativos con respecto a ellos mismos en los puntajes obtenidos en las tareas de CF evaluadas durante el año escolar, y se observó un desarrollo de la CF a un ritmo más lento que sus pares provenientes de niveles socioeconómicos más privilegiados. A pocos meses de iniciar el primer año de escuela, los participantes de este estudio presentaron bajos niveles de conciencia fonológica, probablemente, debido a que han estado menos expuestos a prácticas sociales favorecedoras de la alfabetización, que potencian y apuntalan el desarrollo de estas habilidades. Por lo tanto, estas diferencias deben atenderse en términos de desventaja social y no como déficit cognitivo o lingüístico de los niños y niñas (Diuk et al., 2000; Ferroni et al., 2018).

En el contexto latinoamericano, la desigualdad se manifiesta en todos los ámbitos del desarrollo y los derechos, incluyendo la educación. Si bien, la asistencia y terminalidad escolar han aumentado de manera continua a lo largo de los últimos veinte años, especialmente en el nivel primario, hay grupos sociales desaventajados que continúan siendo excluidos de la educación, y los resultados educativos siguen estando distribuidos

de manera desigual en detrimento de los sectores con menos recursos. Al mismo tiempo, se observa una segregación social en las escuelas que perjudica la cohesión, ya que los distintos grupos sociales no tienen oportunidades suficientes de vivir una experiencia común en la que se reconozcan, valoren y aprovechen las diferencias (UNESCO, 2020). Si se considera que los niños y niñas ingresan al nivel de educación inicial habiendo transitado distintas experiencias y teniendo en cuenta las cifras que arrojan los reportes de las características socioeconómicas en nuestro país, se vuelve relevante el estudio del desarrollo y estimulación del conjunto de habilidades consideradas precursores para aprender a leer, en esta población en particular. Asimismo, se considera necesario promover e implementar programas de intervención temprana para evitar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura, debido a factores ambientales y socioculturales y, de este modo, contribuir a disminuir la brecha de la desigualdad.

Una de las limitaciones que presentó este estudio es el tamaño muestral, ($N= 31$) que no permite realizar inferencias a nivel poblacional. En cuanto a las pruebas administradas, la Prueba de Segmentación Lingüística es una prueba estandarizada para una población de habla hispana europea y no ha sido baremada aún para la población uruguaya. Asimismo, debido a las bajas puntuaciones obtenidas en el conjunto de ítems que evalúa la prueba en las tareas de descubrir semejanzas entre las palabras, no se siguieron los criterios de corrección propuestos por los autores del instrumento. En este estudio se consideró la sumatoria de todos los ítems de la prueba, asignando una puntuación de 1 punto para cada ítem correcto y 0 punto para cada ítem incorrecto.

Por otra parte, hubiera sido interesante relevar datos a través de un cuestionario sociodemográfico del estatus socioeconómico de las familias y del contexto alfabetizador, además de la categorización de la escuela como quintil 1, que agrupa al 20% de las escuelas de contexto más vulnerable. Esto nos hubiese permitido analizar un poco más en profundidad la influencia de otros factores, vinculados al NSE, en el desarrollo de las habilidades prelectoras.

De la misma manera, hubiera resultado relevante hacer un seguimiento de este grupo de preescolares hasta primero o segundo año de escuela, con el objeto de profundizar en el análisis de la trayectoria de desarrollo de la CF hasta su consolidación. Sin embargo, esto no fue posible debido a que muchos de los niños y niñas que participaron de este estudio en nivel 5 años, en primer año fueron matriculados en otras escuelas.

Se espera que futuras investigaciones realicen estudios longitudinales, ampliando y diversificando la muestra, de manera de profundizar en el conocimiento del desarrollo de CF en niños y niñas de NSE bajo. Asimismo, que aporten conocimiento para la generación de programas de intervención temprana para estimular la CF, que puedan ser implementadas al interior del aula de Educación Inicial.

Referencias bibliográficas

- Alegría, J. (2010). *Informe sobre las “buenas prácticas” relativas a la dislexia en los países de lengua española*. UNESCO. <https://dl-manual.com/doc/foro-mundial-dislexia-manual-buenas-practicas-nv5rk47nrwz1>
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Andrés, M.; Canet -Juric, R.; Introzzi, I. y Urquijo, S. (2010a). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades prelectoras. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 139- 148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831015>
- Andrés, M.; Urquijo, S.; Navarro, J. y García, M. (2010b). 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/articulo.oa?id=129313736010>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2015). *Relevamiento de las características socioculturales de las Escuelas Públicas de CEIP*. Departamento de investigación y estadística educativa. División de investigación evaluación y estadística. <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/relevamientos/Libro%20RelevamientoEscuelas%202005.pdf>
- Balbi, A.; von-Hagen, A.; Ruiz, C. y Cuadro, A. (2020). Precursores de la Competencia Lectora Inicial en Escolares Hispanoparlantes de Nivel Socioeconómico Vulnerable. *Psykhé* (Santiago), 29(1), 1-15.
- Bizama, M.; Arancibia, B. y Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23(1), 81-103.
- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 165-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847010>
- Caravolas, M.; Lervåg, A.; Mousikou, P.; Efrim, C.; Litavský, M.; Onochie-Quintanilla, E.; ... & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in differential alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-686.
- Castles, A.; Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

- CEIP. Monitor Educativo. (2015). <http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/portada>
- Cuadro, A. (2010). *La lectura y sus dificultades: la dislexia evolutiva*. Grupo Magro.
- Cuadro, A. y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200006
- Cuadro, A.; Ilundain, A. y Puig, A. (2009). Habilidades prelectoras de niños en situación de pobreza. *Memorias de la XII jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología-UBA*. [Vol. 2]. Buenos Aires, Argentina
- Cuadro, A. y Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 7-14. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000100002
- Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R*. Tea ediciones.
- De la Calle, A. M.; Aguilar, M. y Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de investigación en logopedia*, 6(1), 22-41. <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/58553>
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12560>
- Defior, S.; Serrano, F. y Marín-Cano, M. J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*, 339-347.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011a). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011b). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Defior, S. y Serrano, F. (2014). Aspectos diacrónicos y sincrónicos del español: Relación con la adquisición del lenguaje escrito. *Estudios de Psicología*, 35(3), 450-475.
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967. <https://doi.org/10.1126/science.1204526>
- Dickinson, D. K. y Neuman, S. B. (Eds.). (2007). *Hand book of early literacy research*[Vol. 2]. Guilford Press.

- Diuk, B. (2003). *El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo*. [Tesis de Doctorado no publicada, Universidad Nacional de la Plata].
- Diuk, B.; Borzone, A. M. y Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *SUMMA*, 7(1), 33-50.
- Diuk, B.; De Manrique, A. M. B. y Rosemberg, C. (2000). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres una alternativa pedagógica intercultural. *Cultura y Educación*, 12(3), 23-33.
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2013). ¿Anglocentrismo en los modelos de adquisición lectora? Un estudio en una lengua de ortografía transparente. *Summa Psicológica*, 10(2), 29-39.
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria*, 31(1), 25-37.
- Domínguez, A. B. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, lenguaje y educación*, 5(19-20), 171-181.
- Dunn, L. M.; Dunn, L. M. y Arribas, D. (2006). *PPVT-III PEABODY: Test de vocabulario en imágenes: manual*. TEA Ediciones.
- Escobar, J. P. y 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/10.1080/02109395.2014.96545>
- Ferroni, M. y Diuk, B. (2010). El nombre y el sonido de las letras: ¿Conocimientos diferenciables? *SUMMA Psicológica*, 7(2), 15.24.
- Ferroni, M.; Mena, M. y Diuk, B. (2018). Variables socioeconómicas, familiares y escolares asociadas a bajos niveles de alfabetización. *Revista Aletheia*, 10(1), 110-127.
- González, M. J. (1993). *Estudio evolutivo del aprendizaje de la lectura: Análisis causal de la influencia de variables de desarrollo fonológico y psicolingüístico y de variables contextuales con niños normales y con dificultades de aprendizaje, de cinco a ocho años*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga].
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *PSYKHE*, 14(2), 81-95. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200007&script=sci_arttext
- INEED (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*[Tomo 1]. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>

- Jiménez, J.E. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- Jiménez, J. y Ortíz, M. (2008). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis.
- Llambí, C.; Mancebo, M. E. y Zaffaroni, C. (2014). *Asistencia escolar en escuelas públicas de Uruguay. Educación Inicial y primero grados de primaria*. CEIP y UNICEF,
- UNICEF (2020). *EDUCACIÓN EN PAUSA: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>
- Lonigan, C.; Burgess, S.; Anthony, J. & Barker Th. (1998). Development of Phonological Sensitivity in 2 to 5 Year Old Children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311.
- Melby-Lervåg, M.; Lyster, S.-A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Morais, J. (2018). *Lire, écrire et être libre: de l’alphabétisation à la démocratie*. Odile Jacob.
- Nohales, P. S. & Giménez, T. M. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audilogía*, 34(3), 118-128.
- OPP. Oficina de Planeamiento y Presupuesto (2015). Reporte Uruguay 2015. <https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/documentos/2018-10/Reporte%20Uruguay%202015.pdf>
- Piacente, T.; Marder, S.; Resches, M. & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(21), 61-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645448005>
- Piacente, T.; Querejeta, M.; Marder, S. y Resches (2003). *Evaluación del Contexto Alfabetizador*. Comisión de Investigaciones Científicas.
- Raven, J. C.; Court, J. H., & Raven, J. (1993). *Test de matrices progresivas. Escalas coloreada, general y avanzada*. Paidós.
- Rivera Ibaceta, J. & Moreira Tricot, K. (2020). La Música como promotora de habilidades fonológicas: un estudio exploratorio con niños preescolares uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 14(2). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v14n2/1688-4221-cp-14-02-e2270.pdf>

- Rivero, V. (2018). La asistencia intermitente en el proceso de aprendizaje. *ENFOQUES. edu*, 2(2), 66-85.
- Suárez-Coalla, P.; García-de-Castro, M. & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(1), 77-89, DOI: 10.1174/021037013804826537
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO
- Wolf, M. & Denckla, M. (2003). *Rapid Automated Naming Tests*. Super Duper.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental science*, 9(5), 429-436.

¹ Licenciada en Psicología, Universidad de la República, Universidad de la República, Uruguay.

² Magíster en Psicología y Educación, Universidad de la República, y Especialista en Dificultades del Aprendizaje, Universidad Católica de Uruguay. Investiga el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas en niños/as en edad preescolar y escolar provenientes de distintos niveles socioeconómicos. Integra el Proyecto Cururú: Juego, lenguaje, cultura y cognición en la Udelar, Uruguay, donde se desempeña como Asistente G2 en el Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología en la Facultad de Psicología.

³ Magíster en Psicología y Educación, Udelar. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar. Lidera el Proyecto Cururú: Juego, lenguaje, cultura y cognición en la Universidad de la República, Udelar, Uruguay, donde se desempeña como Profesora Adjunta (G3) en el Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Facultad de Psicología.

⁴ Este relevamiento contempló a un total de 2.298 escuelas públicas, caracterizadas por el sistema educativo uruguayo como de quintil 1. Este quintil agrupa el 20% de las escuelas de contexto más vulnerable (www.anep.edu.uy).