



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Azcárraga, Maribel Granada; Correa, María Pomés; Zúñiga, Francisca Cáceres
La importancia de leer cuentos para el desarrollo lingüístico de preescolares con Trastorno de Lenguaje

Educação e Pesquisa, vol. 48, e233178, 2022
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233178>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29870349033>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

La importancia de leer cuentos para el desarrollo lingüístico de preescolares con Trastorno de Lenguaje

Maribel Granada Azcárraga¹

ORCID ID: 0000-0003-1123-3566

María Pomés Correa¹

ORCID ID: 0000-0003-2220-7451

Francisca Cáceres Zúñiga¹

ORCID ID: 0000-0001-7280-9616

Resumen

Niños y niñas con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) presentan dificultades en habilidades lingüísticas y de comunicación que impactan en la trayectoria escolar, dificultando la participación e inclusión social. Sin embargo, la lectura de cuentos de la familia puede fortalecer la adquisición y el desarrollo de dichas habilidades, ya que enriquece el vocabulario y la conciencia silábica que se relacionan con el aprendizaje de la lectura. El propósito de este estudio es determinar el nivel de vocabulario pasivo, la conciencia silábica y su relación con la lectura de cuentos que hace el contexto familiar a 94 estudiantes preescolares con diagnóstico de TEL, que asisten a escuelas especiales de lenguaje en la comuna de Talca, Chile. La metodología corresponde al paradigma cuantitativo, con un diseño no experimental, inferencial, transaccional y correlacional comparativo. El análisis considera estadística descriptiva, de correlación bivariada (Pearson) y significancias de las diferencias entre medias a través del Análisis multivariado de la varianza (MANOVA), y Análisis de la varianza (ANOVA univariada) en las medidas que integran el compuesto multivariado. El análisis fue realizado usando SPSS 18 para Windows. La lectura de cuentos resultó estar estadísticamente relacionada a la combinación multivariada de variables dependientes vocabulario y conciencia silábica. Las implicancias de estos hallazgos son discutidas.

Palabras clave

Trastorno de lenguaje – Preescolar – Vocabulario – Conciencia fonológica – Lectura de cuentos.

1- Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Contacto: mgranada@ucm.cl; mppomes@ucm.cl; mfcaceres@ucm.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233178>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

The importance of reading stories for the linguistic development of preschool children with language disorders

Abstract

Children with Specific Language Disorders (SLD) have difficulties in linguistic and communication skills that impact their school trajectory, hindering participation and social inclusion. However, reading stories at home can strengthen the acquisition and development of linguistic skills, since they enrich the vocabulary and syllabic awareness, which are related to emergent literacy. The purpose of this study is to determine the level of passive vocabulary, syllabic awareness, and its relationship with reading stories in the family context of 94 preschool students with a diagnosis of SLD, who attend special language schools in the commune of Talca, Chile. The method corresponds to a quantitative approach, with a non-experimental, inferential, transactional, and comparative correlational design. The analysis considers descriptive statistics, bivariate correlation (Pearson), and differences between means applying MANOVA and ANOVA in those measures that integrate the multivariate composite. The analysis was performed using SPSS 18 for Windows. Story reading was found to be statistically related to the multivariate combination of dependent variables such as vocabulary and syllabic awareness. The implications of these findings are discussed.

Keywords

Language disorders – Preschooler – Vocabulary – Phonological awareness – Story reading.

Introducción

Niños y niñas en edad preescolar que presentan Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), en el contexto chileno, son atendidos en escuelas especiales de lenguaje, que están regidas por el decreto con toma de razón n°1.300/2002 (CHILE, 2002), con modificaciones del decreto con toma de razón n°170/2009 (CHILE, 2009). La escuela de lenguaje se organiza en niveles, medio mayor (3 años a 3 años y 11 meses), prekínder (4 años a 4 años y 11 meses) y kínder (5 años a 5 años y 11 meses), orientándose por las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (CHILE, 2018). A los 6 años los estudiantes egresan del sistema de educación especial e ingresan al sistema regular de educación básica. Si continúan presentando TEL, pueden acceder al Programa de Integración Escolar (PIE) (CHILE, 2016).

De acuerdo a la normativa nacional que se basa en la Clasificación Internacional de Enfermedades - CIE 10 de la Organización Mundial de la Salud, del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales IV Revisado - DSM IV-R de la Asociación

Norteamericana de Psiquiatría y de las orientaciones del Ministerio de Salud y del Ministerio de Educación de Chile, se define TEL como una limitación significativa del desarrollo de lenguaje, con inicio tardío, lento y o desviado. El TEL no incluye: déficit sensorial, auditivo o motor, discapacidad intelectual, trastornos psicopatológicos, privación socioafectiva, lesiones o disfunciones cerebrales. Se excluye también las características lingüísticas de un entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico, así como las dislalias y el Trastorno Fonológico (CHILE, 2009).

Por otra parte, se entiende el TEL como una dificultad significativa y persistente del procesamiento del lenguaje. Las dimensiones comprometidas corresponden a lenguaje expresivo y/o comprensivo y su manifestación puede ser muy diversa, siendo muy heterogéneo, las dimensiones lingüísticas afectadas pueden ser todas, algunas o alguna: fonología, morfosintaxis, léxico, semántica o pragmática. El grado de afectación es moderado o grave, su evolución es lenta, el tipo de apoyo que requiere es específico y tiene un impacto significativo en el aprendizaje de la lectura (AGUILERA; BOTELLA, 2008; ACOSTA; MORENO; AXPE, 2012; ACOSTA; RAMIREZ, 2015; MENDOZA, 2014). Además, el TEL manifiesta distintos procesos psicológicos comprometidos como memoria, percepción, acceso al léxico, entre otros (AGUADO, 2016). El TEL no incluye en su definición déficits auditivos, problemas psicopatológicos, problemas emocionales o de comportamiento, déficit intelectual, déficits neurológicos evidentes y déficits severos fonológicos y/o articulatorios (ACOSTA; MORENO; AXPE, 2012; I BARRACHINA *et al.*, 2014; FIUZA; FERNANDEZ, 2014; LLORENC, 2015).

El desarrollo del vocabulario comienza a finales del primer año de vida, durante los años escolares se incrementa y continúa desarrollándose por toda la vida (KADERAVEK, 2015). Se espera que niños y niñas, al ingresar a la enseñanza básica, presenten un buen nivel de desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas que les permita enfrentar todos los procesos de interacción con otros y de aprendizaje, en particular los referidos a la lectura. Sin embargo, niños y niñas que presentan TEL enfrentan mayores dificultades comunicativas y lingüísticas que reducen las interacciones con otros, impactando en su participación, trayectoria escolar e inclusión social (AGUADO, 2016).

Cobra relevancia entonces, la detección temprana junto a una intervención específica y sistemática desde la edad preescolar, que brinde todos los apoyos necesarios para prevenir o superar las dificultades de lenguaje (ALLEN; COWDERY, 2015). Por tanto, desde una mirada de justicia social, el reconocimiento de las características del entorno y de los estudiantes implica responder de forma oportuna y pertinente a lo que cada persona necesita para desarrollarse (HONNETH, 1997).

En este mismo marco, se plantea que la escuela usa un lenguaje propio, diferente del lenguaje usado por el contexto familiar (GANUZA, 2010), lo que genera una barrera de entrada al proceso de aprendizaje que va agudizando las diferencias socioculturales de los niños y niñas y va marcando distinciones entre los estudiantes, impactando en la comprensión y expresión de ideas y en el aprendizaje en general. En este contexto se van validando algunas formas de lenguaje reconocidas por el sistema escolar y otras formas diferentes se van cuestionando e ignorando. Esta desigualdad al inicio

de la educación formal establece brechas entre los estudiantes, que si no se atienden a tiempo perpetúan e incrementan las desigualdades (DUBET, 2006, 2012; GRUESO, 2012). Además, la escuela favorece el uso de un lenguaje grupal, donde se aprende entre otras habilidades, a escuchar, a respetar turnos de habla y a tomar en cuenta la información de los demás. La escuela debería diseñar actividades de aprendizaje en función del contexto lingüístico para favorecer el sentido de los contenidos escogidos de cara a potenciar el aprendizaje. Se debería considerar lo que el estudiante conoce para incrementar el desarrollo de su lenguaje, rescatando sus saberes y experiencias previas (MONFORT; JUAREZ, 2013).

Se distingue el vocabulario activo del pasivo, mientras que el vocabulario expresivo o activo es el que se usa en la comunicación, referido a las palabras que se emiten. El vocabulario receptivo o pasivo contempla las palabras que se comprenden o se reconocen y que no se usan en el acto comunicativo (ALLEN; COWDERY, 2015; DE BARBIERI *et al.*, 2018). En cuanto a la conciencia fonológica, se entiende como la habilidad metalingüística que implica reflexión y control sobre el lenguaje (ANDRÉS *et al.*, 2010), que permite identificar, segmentar o combinar, intencionadamente las palabras que forman las oraciones (conciencia léxica), las sílabas de las palabras (conciencia silábica), los elementos intrasilábicos de las palabras (conciencia intrasilábica) y los fonemas que componen las palabras (conciencia fonémica) (GUTIÉRREZ, 2018). Tanto el vocabulario como la conciencia fonológica impactan el proceso lector. Por su parte, la conciencia fonológica aporta a la decodificación, que permite la automatización de la relación fonema, grafema (GONZÁLEZ *et al.*, 2017). Mientras que el vocabulario y el discurso narrativo impactan en la comprensión lectora (DE BARBIERI; COLOMA; SOTOMAYOR, 2016).

En la situación de interacción comunicativa tanto el léxico como la conciencia fonológica se relacionan e incrementan mutuamente, ya que al aumentar el vocabulario se reestructura la representación de la palabra a nivel de sílaba y de fonema, lo que favorece el desarrollo de la conciencia fonológica, estableciéndose una relación de mutua dependencia (DE BARBIERI *et al.*, 2018). Así, la decodificación se relaciona con la conciencia fonológica, y la comprensión lectora con la conciencia fonológica y el léxico (DE BARBIERI; COLOMA; SOTOMAYOR, 2016). Por otra parte, el incremento y calidad del léxico impacta en el desarrollo del lenguaje, estando a la base de distintos aprendizajes (SILVA; GUIRAGOSSIAN; GASPARI, 2018). Es en la etapa preescolar que el conocimiento de vocabulario se relaciona indirectamente con el aprendizaje de la lectura por medio del aumento de habilidades de conciencia fonológica y comprensión oral (MENTI; ROSEMBERG, 2016). Así se desarrolla primero la conciencia silábica, que es estimulada en este nivel, y luego la conciencia fonémica, que es estimulada en el nivel escolar (BIZAMA; ARANCIBIA; SÁEZ, 2013). Por otra parte, en la etapa escolar, el vocabulario impacta directamente en el proceso de lectura, ya que permite leer más rápido las palabras conocidas, lo que favorece la comprensión lectora (GUARNEROS; VEGA, 2014). A su vez la conciencia fonológica también es un predictor de éxito lector (BORRERO, 2008; ALVARADO *et al.*, 2015).

Por su parte, el medio familiar se constituye en un recurso de estimulación del desarrollo lingüístico, proporcionando experiencias que favorecen el desarrollo de lenguaje. Así la primera infancia es un momento para establecer buenas prácticas de lectura de libros en el hogar, ya que el vocabulario se incrementa rápidamente en los primeros años (BORRERO, 2008; RONDAL, 2014). La lectura compartida en la familia se relaciona con la coherencia de los relatos que realizan posteriormente los niños y las niñas. Además, contar con un entorno enriquecido y estimulante propicia la alfabetización. Asimismo, hay aspectos que se relacionan con la edad del niño y la niña al inicio de la lectura temprana que realizan los padres, el acceso a libros infantiles que disponga el hogar, entre otros (MARJANOVIC-UMEK; HACIN; FEKONJA, 2019). Además de los padres, los hermanos, abuelos, adultos significativos podrían leer textos de forma sistemática, regular y extendida en el tiempo, compartiendo actividades como por ejemplo dar vuelta las páginas del texto, escuchar o hacer preguntas, para propiciar el desarrollo de niños y niñas desde una aproximación bioecológica de acuerdo al modelo explicativo de Bronfenbrenner (HOYNE; EGAN, 2019).

En relación a la interacción comunicativa del grupo familiar, se plantea una serie de sugerencias vinculadas con: a) hablarles al niño y a la niña en todo momento en actividades realizadas en conjunto, tales como: dibujar, ordenar, cocinar entre otras; b) hablarles de las personas, objetos y situaciones que están presentes; c) emplear estrategias conversacionales para estimular el intercambio comunicativo, enseñando turno de intervención; d) hablar despacio y claramente, realizando expansiones: agregando sonidos para una articulación adecuada o incorporando más palabras para producir enunciados más extensos. Además, favorecer extensiones que se refieren a la sustitución de pronombres o sinónimos, añadiendo otras palabras al enunciado expresado por el niño y niña; e) recordar situaciones divertidas pasadas, con el fin de estimular el diálogo, incorporando adverbios de tiempo y uso de onomatopeyas; f) estimular la intención comunicativa a través de la escucha atenta, sin interrupciones ni correcciones de las expresiones verbales de los hijos (CLEMENTE, 2006).

Los niños aprenden más fácilmente el vocabulario a partir de temas que son de su interés. En este sentido, no basta sólo con emplear una gran cantidad de palabras en los intercambios comunicativos que se generan entre adultos, niños y niñas, sino que es importante enriquecer conceptualmente ese *input lingüístico* a partir de temas de interés. Por ello, los padres pueden apoyar el desarrollo del lenguaje de sus hijos en conversaciones sobre temas motivadores en los cuales se privilegia el intercambio de información, la formulación de preguntas y respuestas, el respeto de turnos, la adquisición de significado de palabras nuevas, entre otros. Por ejemplo, dependiendo de la edad de los niños, se puede tratar temas referidos a la alimentación, juguetes y juegos preferidos, algún personaje de ficción, héroes, animales fantásticos entre otros. Además, la lectura compartida de libros con temáticas de interés para niños y niñas propicia condiciones de intercambio comunicativo situado, amplía la información y genera posibilidades de nuevas experiencias relacionadas con las temáticas de las historias, tales como: visitas a centros de interés, zoológico, parques, plazas, bibliotecas etc. (SNOW, 2017).

Otra sugerencia descrita es la introducción de vocabulario a través de la enseñanza o instrucción explícita de palabras nuevas, por medio de la lectura compartida y juego guiado (GIBBS; REED, 2020). Se caracteriza por entregar palabras repetidamente, ofrecer definiciones explícitas, presentar nuevas palabras en contextos significativos más que aisladamente, tener adultos que motiven el uso de palabras en distintas instancias: conversaciones en grupos y/o uno a uno. Las autoras desatacan cinco pasos para la implementación que se podrían transferir al contexto familiar:

1) seleccionar un cuento: motivante, de interés para los niños y las niñas, con palabras nuevas, contenido y longitud apropiado según la edad y temáticas sensibles a la cultura, costumbres y valores.

2) identificar las nuevas palabras que se incluirán en la dinámica de conversación: incluye palabras funcionales (sustantivos, adjetivos y verbos) de uso académico de alta frecuencia y que sean poco familiares para los niños y niñas.

3) preparar guiones de lectura compartida: debe incluir definiciones, ejemplos de oraciones de cómo se usa el vocabulario en el cuento y en el contexto diario. También incluye poder jugar con las palabras, representarlas a través de juego de roles para reforzar su uso.

4) exposiciones frecuentes, múltiples y variadas al uso de las palabras: escuchar distintos ejemplos del uso de las palabras para evocarlas de manera independiente en contextos distintos.

5) valoración del aprendizaje: monitoreo del progreso, reconociendo los avances y reforzando el uso contextualizado de las palabras (GIBBS; REED, 2020).

Todos estos elementos expuestos se ven beneficiados fuertemente a través de la lectura de cuentos ya que se favorece el vocabulario y la conciencia fonológica a través de un contexto integral, situado, estructurado, redundante y de mayor complejidad lingüística.

La exposición a diversas experiencias de calidad permite a niños y niñas obtener el significado de una palabra y su asociación a una representación fonológica (BERKO; BERNSTEIN, 2010). Estos autores plantean que las primeras palabras que expresan niños y niñas se refieren a objetos, acontecimientos o personas de su entorno. Lo que permite señalar que mientras mayores sean las experiencias de interacciones lingüísticas que entregue el entorno a niños y niñas, mayores serán las oportunidades para el desarrollo del lenguaje.

En este mismo sentido, existen brechas de palabras entre niños pobres y niños en desventaja en los 5 primeros años de vida. Se demuestra una influencia correlacional y causal significativa en el desarrollo del vocabulario. Sin embargo, el 25% de los cuidadores nunca leen con sus hijos. La lectura de libros compartidos en el contexto familiar es un camino para estimular el incremento de vocabulario y cerrar las brechas de palabras (LOGAN *et al.*, 2019). Cuando los adultos leen cuentos a niños y niñas, están enriqueciendo el lenguaje, ampliando el vocabulario, impulsando el uso de inferencias, relacionando las historias con las propias experiencias, contactando los sonidos de la lengua y haciendo posible la descontextualización del lenguaje (VEGA *et al.*, 2016; GUARNEROS; VEGA, 2014).

El léxico depende de habilidades lingüísticas, cognitivas y conceptuales. Las habilidades lingüísticas son las sintácticas, discursivas y pragmáticas; las habilidades cognitivas, se refieren a procesamiento y memoria y las habilidades de organización conceptual se relacionan con la discriminación y jerarquización (SILVA; GUIRAGOSSIAN; GASPARINI, 2018). En este sentido niños y niñas con TEL no evidencian dificultades significativas referidas al desarrollo conceptual (AGUADO, 2016).

Existe un léxico mental con representaciones para cada palabra: Representación fonológica: sonidos, orden, acentuación y estructura silábica; Representación ortográfica: la forma escrita; Representación morfológica: formas de derivación de las palabras; Representación sintáctica: categoría gramatical de la palabra; Representación semántica: rasgos semánticos o definición. Cabe señalar que la identificación de los rasgos semánticos proporciona mayor acceso a un vocabulario amplio (OWENS, 2016). Todas las representaciones comparten el fin de reconocer, almacenar y recuperar las palabras. En niños y niñas con TEL, se evidencian dificultades en la representación fonológica con la representación del significado y la recuperación de la forma (AGUADO, 2016). Además, se distingue en el vocabulario la amplitud y la profundización del significado. En cuanto a la amplitud de vocabulario existe un manejo de la representación fonológica de las palabras. La profundización del significado es más relevante, ya que contribuye a una mayor precisión del significado y las relaciones semánticas entre distintas palabras. En este sentido, distintas investigaciones señalan que la amplitud, diversidad y grado de conocimiento del vocabulario, depende de los entornos lingüísticos y discursivos en los que están inmersos los estudiantes (MENTI; ROSEMBERG, 2016).

El propósito de este estudio es determinar el nivel de vocabulario pasivo, la conciencia silábica y su relación con la lectura de cuentos por parte de la familia en estudiantes preescolares de 5 años y 5 años y 11 meses que presentan diagnóstico de TEL y que asisten a kinder en escuelas de lenguaje en la comuna de Talca, Chile.

Método

El enfoque metodológico de este estudio de investigación corresponde al paradigma cuantitativo, con un diseño no experimental, inferencial, transaccional de alcance correlacional comparativo. El análisis considera estadística descriptiva, de correlación bivariada (Pearson) y significancias de las diferencias entre medias a través del Análisis multivariado de la varianza (MANOVA). Complementariamente, se realizó análisis de la varianza (ANOVA Univariada) en las medidas que integran el compuesto multivariado. El análisis fue realizado usando SPSS 18 para Windows.

Cabe señalar que este artículo es producto de resultados parciales del proyecto interno de investigación, con código 434209, patrocinado y financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Perfeccionamiento (VRIP), de una Universidad en Chile. El proyecto ha contado con la aprobación del comité de ética científica, por haber cumplido con todos los requerimientos establecidos por las normas vigentes, sin presentar conflictos éticos de ninguna naturaleza.

Contexto y participantes

La muestra del presente estudio es no probabilística o dirigida de 94 estudiantes de 5 años a 5 años y 11 meses, de kínder, que presentan un diagnóstico de TEL y que asisten a escuelas especiales de lenguaje de la ciudad de Talca, Chile. Los criterios de exclusión contemplan niños y niñas que presentan algún diagnóstico de discapacidad auditiva, cognitiva o motora, hablantes de una lengua materna distinta al español de Chile y niños y niñas que no asistan a escuelas especiales de lenguaje.

Procedimiento

El estudio se realizó el año 2018 en escuelas de lenguaje de la comuna de Talca. Las evaluaciones se llevaron a cabo en forma individual en los contextos educativos con previo consentimiento informado de los padres y asentimiento de los niños y niñas participantes en el estudio. Esta información junto con la ficha demográfica, que incluía requerimientos relativos a la lectura de cuentos en el hogar, fue enviada a los padres o cuidadores para ser completada a través de un procedimiento de autoadministración. Se requirió de dos jornadas de una hora para completar las evaluaciones de lenguaje. La aplicación fue llevada a cabo por dos investigadoras más cuatro estudiantes de la carrera de educación especial previamente capacitadas. Para lograr fidelidad en la aplicación de los instrumentos se utilizó un protocolo específico para resguardar la estandarización de los procedimientos a seguir en la toma de los datos. La concordancia en la corrección de los instrumentos aplicados se estableció a través de la revisión conjunta en las puntuaciones logradas por los niños y niñas. Este mecanismo se efectuó al inicio de las correcciones con el fin de calibrar la interpretación de los resultados. Todo este procedimiento de levantamiento y análisis de información tomó seis meses.

Técnicas de recolección de la información

Las técnicas de recolección de información incluyen dos pruebas de lenguaje oral referidas a vocabulario receptivo y conciencia fonológica, además de una ficha demográfica familiar. Las pruebas son:

a) Test de Vocabulario en Imágenes, TEVI-R (ECHEVARRÍA; HERRERA; SEGURE, 2015), estandarizado al contexto chileno. Evalúa el nivel de vocabulario pasivo desde 2 años y 6 meses a 17 años. Cuenta con una validez concurrente ($r_{xy} = 0.94$) respecto de las versiones originales (A y B) y establece dos tipos de confiabilidad, una de equivalencia entre las dos formas nuevas ($r = 0.95$) e interna para cada una de las formas (KR20 A y B de 0.98 y 0.98). El procedimiento consiste en seleccionar una imagen que corresponde al término expresado, de entre cuatro posibles. Se administra en forma individual a niños y niñas menores de 8 años. La aplicación continúa hasta que el sujeto presenta seis errores en las últimas ocho láminas consecutivas. Se anota el número de la última lámina que

servió de estímulo (techo), y se resta el número de errores cometidos, obteniéndose el puntaje T, que presenta las siguientes categorías: >65: Sobresaliente, 55 a 64: Muy bueno, 45 a 54: Normal, 35 a 44: Retraso leve, <35: Retraso grave.

b) Prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica, PECFO (VARELA *et al.*, 2015), estandarizada al contexto chileno. Evalúa la habilidad metafonológica en niños entre 4 años y 7 años y 11 meses, considerando la conciencia silábica y fonémica. La prueba PECFO fue validada por cuatro expertos especialistas en conciencia fonológica, aplicada a 120 niños entre 4 y 7 años y 11 meses pertenecientes a niveles socioeconómicos medio y medio bajo, de colegios municipales y subvencionados de la región metropolitana de Santiago y V región de Valparaíso, distribuidos en cuatro rangos etarios. Presenta una confiabilidad de Alfa de Cronbach, de 0,893.

En la sección de conciencia silábica, que ha sido una de las áreas estudiadas en esta investigación, se evalúa la segmentación silábica, identificación de sílaba inicial y final, omisión de sílaba inicial y final e inversión silábica. En la sección de conciencia fonémica se evalúa la identificación de fonema inicial y final, omisión de fonema inicial y síntesis fonémica. Su aplicación es individual. Se espera una respuesta visomotriz por parte del evaluado ante la presentación de estímulos verbales y visuales. El puntaje directo es transformado en percentil, considerando los rangos de desempeño Normal entre el percentil 25 y 75 o más, Riesgo entre el percentil 25 y 10, Déficit bajo el percentil 10.

Además de los dos instrumentos señalados anteriormente, se aplica una Ficha demográfica familiar, donde se recogen datos referidos a la lectura de cuentos de las familias de niños y niñas con TEL.

Presentación de resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del desempeño de los estudiantes preescolares de 5 años y 11 meses que presentan TEL en conciencia silábica, en vocabulario pasivo, en la lectura de cuentos en el hogar, en la correlación entre los resultados obtenidos en conciencia silábica y vocabulario y el desempeño promedio en conciencia silábica y vocabulario según la lectura de cuentos en el contexto familiar.

Tabla 1- Frecuencia y porcentaje de niños/as según categoría de desempeño en conciencia silábica

Categoría PECFO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Déficit	24	25.5	25.5
Riesgo	36	38.3	63.8
Normal	34	36.2	100
Total	94	100	

Fuente: Datos de la investigación.

La tabla 1 muestra el desempeño en conciencia silábica de un 63.8 % de niños y niñas que se encuentran en las categorías de Déficit y Riesgo, alcanzando un nivel normal de 36.2 % de estudiantes con TEL.

Tabla 2- Frecuencia y porcentaje de niños/as según categoría de desempeño en vocabulario

Categoría TEVIR	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Retraso grave	6	6,3	6.3
Retraso leve	24	25.3	31.6
Normal	50	52.6	84.2
Muy bueno	10	10.5	94.7
Sobresaliente	5	5.3	100
Perdidos	1		
Total	94	100	

Fuente: Datos de la investigación.

La tabla 2 muestra el desempeño en vocabulario de un 31.6 % de niños y niñas que se encuentran en las categorías de Retraso grave y Retraso leve, alcanzando un nivel Normal un 52.6 % de estudiantes y en las categorías de Muy bueno y Sobresaliente un 15.8% de niños y niñas con TEL.

Tabla 3- Frecuencia y porcentaje de niños/as según lectura de cuentos en el hogar

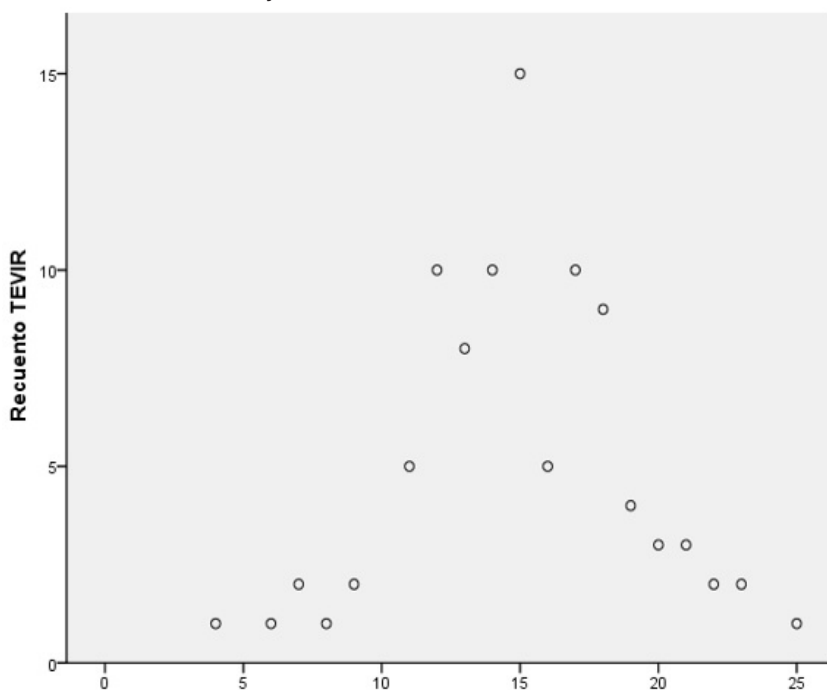
Lectura de Cuentos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Sí le lee	65	67.7	69.1
No le lee	28	30.2	100
Perdidos	1	97.9	
Total	94	100	

Fuente: Datos de la investigación.

La tabla 3 muestra un mayor porcentaje de familias que leen cuentos a niños y niñas en el hogar, alcanzando un 67,7 % del total de participantes.

La correlación entre los resultados obtenidos en conciencia silábica y vocabulario muestra una asociación estadísticamente significativa débil ($r = 0,38$). Lo que se visualiza claramente en la siguiente figura 1.

Figura 1- Correlación vocabulario y conciencia silábica



Fuente: Datos de la investigación.

La figura 1, muestra dispersión en los resultados obtenidos, no evidenciando una asociación estrecha entre vocabulario y conciencia silábica en esta muestra de niños y niñas de 5 años y 11 meses que presentan TEL y que asisten a escuelas de lenguaje.

Tabla 4- desempeño promedio en conciencia silábica y vocabulario según lectura de cuentos en el hogar

Habilidad	Lectura Cuentos	Media	Desv. Estándar	N
Vocabulario	Sí	39.31	7.25	65
Vocabulario	No	34.54	7.23	28
Conciencia Silábica	Sí	15.40	3.95	65
Conciencia Silábica	No	14.64	3.40	28

Fuente: Datos de la investigación.

Se llevó a cabo un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) considerando el nivel de conciencia silábica y el nivel de vocabulario como variables dependientes y la lectura de cuentos como variable independiente. Lectura de cuentos tiene dos niveles (dicotómica: sí lee- no lee). El análisis fue realizado usando SPSS 18 para Windows.

El puntaje promedio en vocabulario para los estudiantes a los que sí se les lee cuentos fue de 39.31 ($S = 7.25$; $n = 65$) y de 34.54 ($S = 7.22$; $n = 28$) para aquellos que no les leen cuentos en el hogar. En cuanto a los puntajes promedio obtenidos en conciencia silábica para los estudiantes a los que se les lee cuentos fue de 15.40 ($S = 3.95$; $n = 65$) y de 14.64 ($S = 3.40$; $n = 28$) para los que no les leen cuentos en el hogar (Tabla 4).

Usando el test Wilk's de significancia multivariada, la lectura de cuentos resultó estar estadísticamente relacionada a la combinación multivariada de variables dependientes, $\Lambda = 0.88$, $F(2, 90) = 4.21$, $p < .05$, $\eta^2 = 0.09$.

La exploración de los coeficientes asociados estandarizados de la función discriminante (SDFC) usada para pesar el compuesto multivariado reveló que vocabulario ($SDFC = 1.02$) fue más importante que la conciencia silábica ($SDFC = -0.06$) en la formación de la función que discriminó los dos niveles posibles en la lectura de cuentos.

La inspección de la estructura de los coeficientes indicó que las medidas observadas mostraron de moderada a robusta correlación con el compuesto multivariado de vocabulario ($r = 0.99$) y conciencia silábica ($r = 0.30$).

Además, se llevó a cabo ANOVA Univariada en las medidas que integran el compuesto multivariado. El análisis reveló diferencias significativas entre la lectura de cuentos y el vocabulario $F(1, 91) = 8.49$, $MSE = 52.51$, $p < .05$, no así entre lectura de cuentos y conciencia silábica.

Discusión

El desempeño en conciencia silábica de niños y niñas que se encuentran en las categorías de Déficit y Riesgo es de un 63.8 %, logrando el nivel Normal un 36.2 % de estudiantes. El nivel de vocabulario pasivo presenta un 31.6 % de niños y niñas que se sitúan en las categorías de Retraso grave y Retraso leve, alcanzando un nivel Normal un 52.6 % de estudiantes y en las categorías de Muy bueno y Sobresaliente un 15.8%. Estos resultados ratifican lo planteado por Aguado (2016), quien sostiene que niños y niñas que presentan TEL no evidencian dificultades significativas en el desarrollo conceptual. Además, investigaciones como la de Coloma y otros autores (2015) dan cuenta de las dificultades que presentan niños y niñas con TEL en la decodificación, sugiriendo abordarla tempranamente de forma sistemática y oportuna, ya que es central para la comprensión lectora, al igual que el léxico en los niños y niñas que presentan TEL.

Además, los datos señalan que un mayor porcentaje de familias dice leer cuentos a los niños y niñas en el hogar. Sin embargo, el 30,2 % señala no hacerlo, cifra cercana al estudio de Logan y otros autores (2019), que encuentran un 25% de cuidadores que nunca lee a sus hijos. Esto podría estar representando que existe un porcentaje de niños y niñas que cuenta con menos oportunidades de acceso a tener una estimulación lingüística y comunicativa por esta vía, lo que se vincula con las brechas de palabras que se van generando en los 5 primeros años de vida. Por tanto, existen niños y niñas que se encuentran en situación de desventaja, con menores oportunidades para acceder a mejores condiciones, antes de comenzar la educación escolar, lo que podría impactar toda la trayectoria académica, la participación y la inclusión social (DUBET, 2012).

En lo que respecta a la correlación entre vocabulario y conciencia silábica, se aprecia dispersión en los resultados obtenidos, no evidenciando una asociación estrecha entre ellos. Esto puede estar evidenciando la gran heterogeneidad del TEL, que se expresa de diferente manera en las personas que lo presentan, en cuanto a sus dimensiones afectadas expresiva y/ o comprensiva y a los componentes lingüísticos comprometidos, pudiendo ser todos, algunos o alguno: lo fonológico, lo morfosintáctico, lo léxico, lo semántico o lo pragmático (AGUADO, 2016).

En cuanto a los resultados obtenidos tanto en vocabulario pasivo y conciencia silábica, los puntajes promedio son mayores para aquellos niños y niñas que han sido expuestos a la lectura de cuentos en el contexto familiar (vocabulario + lectura = 39.31/ vocabulario - lectura = 34.54; conciencia silábica + lectura = 15.40/conciencia silábica - lectura = 14.64).

Si bien es cierto que al analizar la correlación entre ambas variables dependientes (conciencia fonológica y vocabulario), la asociación entre ellas resulta ser escasa, ratificando con ello la heterogeneidad de los diagnósticos de TEL. Ahora bien, al integrar y combinar estas dos variables dependientes en función de la lectura de cuentos, aparecen resultados significativos e interesantes de analizar. Según el análisis multivariado, la lectura de cuentos se encuentra estadísticamente relacionada a la combinación multivariada de variables dependientes, $\Lambda = 0.88$, $F(2, 90) = 4.21$, $p < .05$, $\eta^2 = 0.09$, siendo el vocabulario ($SDFC = 1.02$) más importante que la conciencia silábica ($SDFC = -0.06$) al valorar el compuesto multivariado. A su vez, la estructura de los coeficientes indicó que las medidas observadas muestran una robusta correlación con el compuesto multivariado de vocabulario ($r = 0.99$). De manera consistente, al realizar ANOVA Univariada en las medidas que integran el compuesto multivariado, se observó diferencias significativas entre la lectura de cuentos y el vocabulario no así entre lectura de cuentos y conciencia silábica.

Lerner y Beverley (2015) señalan que es importante proporcionar un entorno enriquecido que ayude los niños y niñas a tomar conciencia de las palabras y de los sonidos que conforman las palabras. Por su parte, Menti y Rosemberg (2016) señalan que el nivel de desarrollo léxico depende de las características de los entornos lingüísticos y discursivos que forman parte del contexto familiar de los estudiantes.

El vocabulario y la conciencia fonológica se encuentran estrechamente relacionados con el proceso de lectura, por tanto, su estimulación es fundamental en el nivel preescolar (BIZAMA; ARANCIBIA; SÁEZ, 2013). Además, es relevante propiciar y estimular el desarrollo de habilidades lingüísticas como la velocidad de nominación, reconocimiento de analogías verbales y conciencia fonológica referida al conocimiento de letras, sílabas e identificación de fonemas que conforman las palabras (BRAVO, 2018) para enfrentar con éxito los procesos de aprendizaje en la etapa escolar, sobre todo en aquellos estudiantes que constituyen un grupo de riesgo para el aprendizaje del proceso lector como son los estudiantes que presentan TEL (DE BARBIERI; COLOMA; SOTOMAYOR, 2016). Tal como se ha señalado, niños y niñas que presentan mejores resultados en este estudio podrían tener un mejor desempeño en el proceso de la lectura.

Conclusiones

El propósito de este estudio ha sido determinar el nivel de vocabulario pasivo, la conciencia silábica y su relación con la lectura de cuentos realizada por los padres o cuidadores de estudiantes preescolares que presentan TEL y que asisten a escuelas especiales de lenguaje en la comuna de Talca, Chile.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el vocabulario de niños y niñas con TEL a los que sí se les lee cuentos obtiene puntajes que los ubican en la categoría Normal, mientras que los estudiantes que no reciben lectura de cuentos en el hogar obtienen puntajes que los ubican en la categoría de Retraso leve. En el caso de la conciencia silábica, ambos grupos de estudiantes, a los que se les lee y a los que no se les lee, obtienen puntajes que los sitúan en la categoría de Riesgo.

En función de los resultados, la lectura de cuentos en el contexto familiar aparece como un aspecto central vinculado a las habilidades lingüísticas esenciales como el desarrollo de vocabulario y conciencia silábica. Por tanto, esta actividad de lectura de cuentos se constituye en una estrategia positiva para ser fomentada al interior de la familia sobre todo en niños y niñas que presentan dificultades de lenguaje.

Por otra parte, niños y niñas que presentan TEL requieren ser identificados tempranamente, con el fin de prestarles todas las ayudas necesarias para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas. Son necesarias prácticas educativas que permitan el reconocimiento de cada estudiante, como un acto equitativo que promueva la igualdad de acceso a lo que cada uno necesita para desarrollarse y donde se establezca una relación recíproca que valore la diferencia (HONNETH, 1997; MURILLO; HERNANDEZ, 2011). El tener presente las fortalezas y necesidades de apoyo de los estudiantes en forma temprana y oportuna significa poder brindar un acompañamiento sistemático, específico y explícito pertinente a cada situación en particular, enfatizando el reconocimiento del otro como un acto de justicia social (MONTANÉ, 2015).

Las escuelas regulares y especiales de lenguaje en la etapa preescolar constituyen un contexto favorable para estimular de forma sistemática las habilidades lingüísticas y comunicativas, y además motivar a las familias a participar más activamente en la lectura de cuentos en el hogar. Así, pueden construir entornos más estimulantes y enriquecidos para el desarrollo del lenguaje, donde todos los miembros que conforman el contexto familiar participan a través de distintas interacciones lingüísticas y comunicativas (HOYNE; EGAN, 2019). En este sentido la alfabetización temprana desde los contextos culturales propios de niños y niñas permite construir un diálogo con el otro, potenciando una transformación liberadora que humaniza a las personas y promueve su desarrollo (FREIRE, 1970; STREET, 1984).

El lenguaje es un proceso ampliamente social que se inicia en las primeras interacciones familiares permitiendo la comprensión de la experiencia y sirviendo como principal mecanismo del pensamiento (VYGOTSKY, 2005). En este sentido, el lenguaje, al ser un aprendizaje situado, incorpora directamente al grupo familiar desde sus rutinas tempranas inmersas en la cultura propia, que van nutriendo la construcción conjunta de este código social, compartido y consensuado (CARRERA; MAZZARELA, 2001).

El proceso de alfabetización se construye a partir de las experiencias lingüísticas tempranas iniciadas en la familia, donde el vocabulario y la conciencia fonológica se activan transformándose en precursores de los procesos de lectura y escritura. Así, estas habilidades se adquieren en conversaciones, relatos de experiencia, historias, juegos de lenguaje, canciones, poemas, entre otros, siendo la lectura de cuentos una estrategia importante de relevar, pues enriquece el desarrollo de lenguaje en todas sus dimensiones, sobre todo en el caso de niños y niñas que presentan trastornos de lenguaje.

El proceso de alfabetización como un continuo que se inicia desde lo más profundo de las tradiciones orales y culturales de la familia permite el reconocimiento de las personas y de sus contextos de vida como experiencias significativas que aportan sentido a los procesos de lectura y escritura que se desarrollarán posteriormente.

Se sugiere realizar otros estudios ampliando la muestra a otras regiones del país, comparar los resultados de niños y niñas con desarrollo típico de lenguaje y niños y niñas que presentan un diagnóstico de TEL y que asisten a escuelas de lenguaje y escuelas regulares. Además, poder investigar esta temática en relación a los tramos de edad que den cuenta de la relación que se genera en función del vocabulario, conciencia fonológica y lectura de cuentos en el contexto familiar.

Referencias

ACOSTA, Victor; MORENO, Ana; AXPE, Ángeles. Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). **Universitas Psychologica**, La Laguna, v. 11, n 1, p. 279-291, 2012. doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.icdd

ACOSTA, Víctor; RAMÍREZ, Gustavo. Estudio de casos en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE LOGOPEDIA, FONIATRÍA Y AUDIOLOGÍA (AELFA), 24., 2015, Murcia. **Conference...**: v. 14. Murcia: Universidad de Murcia, 2015. p. 18-32.

AGUADO, Gerardo. **Trastorno específico del lenguaje**: retraso de lenguaje y disfasia. Málaga: Aljibe, 2016.

AGUILERA, Sergio; BOTELLA, María. Trastorno específico del desarrollo del lenguaje. **Boletín Sociedad Vasco-Navarra de Pediatría**, Vitoria, v. 40, n. 1, p. 24-30, 2008.

ALVARADO, Jesús *et al.* Análisis de los componentes de la adquisición de la lectura en Castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. **Suma Psicológica**, Bogotá, v. 22, n. 1, p. 45-52, 2015.

ALLEN, K. Eileen; COWDERY, Glynnis. E. **The exceptional child**: inclusion in early childhood. Stamford: Cengage Learning, 2015.

ANDRÉS, María Laura et al. Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. **Psicología Escolar y Educacional**, São Paulo, v. 14, p. 139-148, 2010.

BERKO, Jean; BERNSTEIN, Nan. **Desarrollo del lenguaje**. Barcelona: Pearson Prentice-Hall, 2010.

BIZAMA, Marcela; ARANCIBIA, Beatriz; SÁEZ, Katia. Intervención psicopedagógica temprana en conciencia fonológica como proceso metalingüístico a la base de la lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. **Estudios Pedagógicos**, Santiago de Chile, v. 39, p. 25-39, 2013.

BORRERO, Liliana. **Enseñando a leer**: teoría, práctica e intervención. Bogotá: Normas, 2008.

BRAVO, Luis. El paradigma de las neurociencias de la educación y el aprendizaje del lenguaje escrito: una experiencia de 60 años. **Psykhé**, Santiago de Chile, v. 27, n. 1, p. 1-11, 2018.

CARRERA, Beatriz; MAZZARELLA, Clemente. Vygotsky: enfoque sociocultural. **Educere**, Mérida, v. 5, n. 13, p. 41-44, 2001.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases curriculares de educación parvularia**. Santiago de Chile: Mineduc, 2018.

CHILE. Ministerio de Educación. **Decreto con toma de razón n. 170**. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago de Chile: Mineduc, 2009.

CHILE. Ministerio de Educación. **Decreto con toma de razón n. 1.300**. Aprueba planes y programa de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje. Santiago de Chile: Mineduc, 2002.

CHILE. Ministerio de Educación. Programa de Integración Escolar PIE. Ley de Inclusión 20.845. **Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la reforma educacional**. Santiago de Chile: Mineduc, 2016. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE-Julio2017.pdf>. Acceso en: 12 dic. 2019.

CLEMENTE, Rosa. **Desarrollo del lenguaje**. Barcelona: Octaedro, 2006.

COLOMA, Carmen et al. Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. **Revista de Investigación en Logopedia**, La Mancha, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2015.

DE BARBIERI, Zulema; COLOMA, Carmen Julia; SOTOMAYOR, Carmen. Decodificación, comprensión lectora y habilidades lingüísticas en escolares con TEL. **Onomázein**, Santiago de Chile, v. 34, n. 9, p. 118-131, 2016. dx.doi.org/10.7764/onomazein

DE BARBIERI, Zulema *et al.* **Programa integrado para el desarrollo de la conciencia fonológica y del vocabulario en la lectura inicial**. Santiago de Chile: UC, 2018.

DUBET, François. **La escuela de las oportunidades**. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, François. **Repensar la Justicia Social**: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

ECHEVERRÍA, Max; HERRERA, María; SEGURE, Juana. **Test de Vocabulario en Imágenes - TEVI-R**. 3. ed. Concepción: Universidad de Concepción, 2015.

FIUZA, María; FERNANDEZ, María. **Dificultades de aprendizaje y trastorno del desarrollo**. Madrid: Pirámide, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo: Nueva Tierra, 1970.

GANUZA, Carmina. El lenguaje oral como instrumento de mediación en la comunicación didáctica. *In*: ACOSTA, Victor; MORENO, Ana. **Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa**. Barcelona: Lexus, 2010. p. 75-92.

GIBBS, Ana; REED, Deborah. Shared reading and guided play for vocabulary instruction with young children. **Teaching Exceptional Children**, Arlntn, v. 20, n. 10, p. 1-9, 2020. dx.doi.org/10.1177/0040059920968874

GONZÁLEZ, Rosa et al. Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura: un estudio longitudinal. **Estudios Sobre Educación**, Navarra, v. 32, p. 155-177, 2017.

GRUESO, Delfín. Teoría crítica, justicia y metafilosofía: la validación de la filosofía política en Nancy Fraser y Axel Honneth. **Eidos**, Barranquilla, v. 16, p. 70-98, 2012.

GUARNEROS, Esperanza; VEGA, Lizbeth. Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 32, n. 1, p. 21-35, 2014. dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02

GUTIÉRREZ, Raúl. Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. **Revista Signos Estudios de Lingüística**, Valparaíso, v. 51 n. 96, p. 45-60, 2018.

HONNETH, Axel. **La lucha por el reconocimiento**: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica, 1997.

HOYNE, Clara; EGAN, Suzanne. Shared Book reading in early childhood: a review of influential factors and developmental benefits. **An Leanbh Og**, Limerick, v. 12, n. 1, p. 77-92, 2019.

I BARRACHINA, Llorenç *et al.* **El trastorno específico del lenguaje**: diagnóstico e intervención. Barcelona: UOC, 2015.

KADERAVEK, Joan. **Language disorders in children**. Toledo: Pearson, 2015.

LERNER, Janet; BEVERLEY, Johns. **Learning disabilities and related disabilities**. Stamford: Cengage Learning, 2015.

LLORENC, Andreu (ed.). **El trastorno específico del lenguaje**: diagnóstico e intervención. Barcelona: UOC, 2015.

LOGAN, Jessica *et al.* When children are not read to at home.the million word gap. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, Philadelphia, v. 40, n. 5, p. 383-386, 2019. dx.doi.org/10.1097/DBP.0000000000000657

MARJANOVIC-UMEK, Ljubica; HACIN, Kaja; FEKONJA, Urska. The quality of mother child shared reading: its relations to child s storytelling and home literacy environment. **Early Child Development and Care**, London, v. 189, n. 7, p. 1135-11146, 2019. dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1369975

MENDOZA, Elvira. **Trastorno específico del lenguaje**. Madrid: Pirámide, 2014.

MENTI, Alejandra; ROSEMBERG, Celia. Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. **Lenguaje**, Cali, v. 44, n. 2, p. 261-287, 2016.

MONFORT, Marc; JUAREZ, Adoración. **El niño que habla**. Madrid: CEPE, 2013.

MONTANÉ, Alejandra. Justicia social y educación. **Revista de Educación Social**, Barcelona, v. 20, p. 92-113, 2015.

MURILLO, F. Javier; HERNÁNDEZ, Reyes. Hacia un concepto de justicia social. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 9, n. 4, p. 7-23, 2011. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf>

OWENS, Robert. **Language development an introduction**. Hoboken: Pearson, 2016.

RONDAL, Jean. **Comprender el lenguaje y optimizar su desarrollo**. Madrid: EOS, 2014.

SILVA, María; GUIRAGOSSIAN, Eva; GASPARINI, María. Desarrollo léxico en el jardín de infantes: incidencia de la lectura de cuentos en la dinámica del taller literario. **Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, v. 55, n. 2, p. 1-14, 2018. dx.doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.2

SNOW, Catherine, E. The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: a fifty-year perspective / El papel del vocabulario frente al conocimiento en el aprendizaje lingüístico de los niños: una perspectiva de cincuenta años. **Journal for the Study of Education and Development**, London, v. 40, n. 1, p. 1-18, 2017. dx.doi.org/10.1080/02103702

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VARELA, Virginia *et al.* **Prueba de evaluación de conciencia fonológica**. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 2015.

VEGA-PÉREZ, Lisbeth *et al.* Alfabetización emergente en niños preescolares: efectos indirectos de la capacitación a sus maestras. **Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)**, Ciudad de México, v. 4, n. 1, p. 79-88, 2016.

VYGOTSKY, Liev. **Psicología pedagógica**. Buenos Aires: Aique, 2005.

Recibido en: 20.01.2020

Revisado en: 12.11.2020

Aprobado en: 10.02.2021

Maribel Granada Azcárraga es doctora, académica e investigadora de la carrera de Educación Especial del Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Profesora de educación diferencial con mención en audición y lenguaje. Profesora adjunta. Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS).

María Pomés Correa es doctora, académica e investigadora de la carrera de Educación Especial del Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Profesora de educación especial y diferenciada. Profesora adjunta. Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS).

Francisca Cáceres Zúñiga es doctora, académica e investigadora de la carrera de Educación Especial del Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Profesora de educación especial y diferenciada. Profesora auxiliar. Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS).