

## VOCABULARIO RECEPTIVO EN NIÑOS DE PREESCOLAR

### *Lectura de cuentos y niveles económicos*

FRANCISCA CÁCERES ZÚÑIGA / MARÍA POMÉS CORREA / MARIBEL GRANADA AZCÁRRAGA

#### **Resumen:**

Esta investigación analiza el desarrollo de vocabulario que presentan niños y niñas de preescolar y su relación con el nivel económico de las familias y la lectura de cuentos en el hogar. Es un estudio cuantitativo no experimental en el que se evaluó el vocabulario receptivo de 142 preescolares de escuelas municipales de la comuna de Talca, Chile y se analizó información sobre el nivel económico de sus familias y la lectura de cuentos en el hogar. El desempeño en vocabulario indica que 50.7% de los niños se encuentra entre las categorías retraso leve y retraso grave y no presentaron diferencias significativas por niveles económicos. Al analizar las variables en forma independiente, tampoco se observaron diferencias significativas ni en la interacción de la lectura de cuentos ni en el nivel económico de las familias con el desempeño en vocabulario. Finalmente, se discuten los resultados en función del desafío para el sistema escolar.

#### **Abstract:**

This study analyzes the development of vocabulary among preschool children and its relationship with the family's income level and story reading at home. As a non-experimental quantitative study, it evaluates the receptive vocabulary of 142 preschool children in municipal schools in the commune of Talca, Chile by analyzing information on family income level and story reading at home. Performance in vocabulary indicates that 50.7% of the children show slight and serious lags, without significant differences by income level. On analyzing the variables independently, no significant differences were found in the interaction of story reading or in the family's income level, with regard to vocabulary. The results are discussed as a function of the challenge for the school system.

**Palabras clave:** vocabulario; educación preescolar; lectura; literatura infantil.

**Keywords:** vocabulary; preschool education; reading; children's literature.

---

Francisca Cáceres Zúñiga, María Pomés Correa y Maribel Granada Azcárraga: profesoras de la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Miembros del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social. Av. San Miguel 3605, Talca, Maule, Chile. CE: mfcaceres@ucm.cl (ORCID: 0000-0001-7280-9616); mppomes@ucm.cl (ORCID: 0000-0003-2220-7451); mgranada@ucm.cl (ORCID: 0000-0003-1123-3566).

## Introducción

El modelo sociointeraccionista postula que el lenguaje se adquiere a partir de la comunicación con otros, interactuando con códigos comunes que permiten expresar inquietudes, puntos de vista y reflexiones en una comunidad sociocultural (Vygotsky, 1979). Estos intercambios conversacionales otorgan el contexto situacional para deducir el vocabulario y el significado de las expresiones lingüísticas (Menti y Rosemberg, 2016) permitiendo, a partir de la experiencia o de la interacción verbal, comprender las expresiones de los demás, interactuar consigo salvando el lenguaje interior y entendernos como seres sociales en el mundo. Así, el vocabulario y la habilidad de conceptualizar forman parte de la “cognición semiótica” (Nelson, 2014) y de cómo el lenguaje influye y transforma el pensamiento. Este estudio analiza la relación entre vocabulario, lectura de cuentos en el hogar y nivel económico de las familias de niños y niñas [en adelante, se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] que asisten a educación preescolar (kínder) en escuelas municipales de la comuna de Talca (Chile).

## Estado de la cuestión

El lenguaje modifica e influye en el pensamiento, así como en la comprensión del yo y del mundo (Nelson, 2014). A su vez, el desarrollo temprano del léxico permite etiquetar lingüísticamente utilizando referentes, nombrar, ordenar el mundo e impactar diversos aspectos de la vida, entre ellos el aprendizaje. Los niños son especialmente hábiles en el aprendizaje de nuevas palabras a través de un “mapeo rápido” y son capaces de descubrir el significado a partir de los usos incidentales que hacen los adultos de estas palabras (Bloom, 2001). Así, los logros de los niños antes del periodo escolar responden a la manera en que el lenguaje ha influido en la construcción del saber, en el sistema de creencias acerca de sí y respecto del mundo, en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo cognitivo (Nelson, 2014). El vocabulario y el aprendizaje de las palabras está basado en la interacción de una serie de facultades cognitivas, sociales y lingüísticas (Clemente, 2006; Owens, 2016). Su estudio ha recibido amplia atención por parte de diversos investigadores (Menti y Rosemberg, 2014; Rosenberg, Menti, Stein, Alam *et al.*, 2016), debido a la implicancia de la competencia léxica, en un primer momento relacionada con la comprensión del lenguaje oral (Riffo, Reyes, Cerda y

Castro, 2015) y en los años escolares con las habilidades de comprensión lectora (Rolla, Alvarado, Atuesta, Marzolo *et al.* 2019).

El aprendizaje del vocabulario se presenta en forma lenta y graduada, con un incremento más rápido en la adquisición de nuevas palabras a medida que avanza el curso del desarrollo (Bloom, 2000). Los niños aprenden mucho vocabulario a edades tempranas (Guarneros y Vega, 2014), debido a que disfrutan y vivencian distintas experiencias con el lenguaje. Asocian la nueva información lingüística al contexto comunicativo, practican con las palabras y descubren las intenciones referenciales de las personas con quienes interactúan. Estas habilidades lingüísticas alcanzadas en el nivel preescolar inciden directamente en la adquisición, el desarrollo y progreso de la comprensión del lenguaje oral y en el logro de las posteriores habilidades lectoras (Catts, Herrera, Nielsen y Bridges, 2015; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015). La relación entre vocabulario y comprensión lectora ha sido tema de interés para distintos investigadores (Ricketts, Nation y Bishop, 2007; Quinn, Wagner, Petscher y López, 2014; Hongjun, Ying, Xinchun, Peng *et al.*, 2019). Así, el estudio desarrollado por Villalonga Penna, Padilla Sabaté y Burin (2014) indica que la competencia léxica se vincula con la capacidad de comprensión lectora, debido a que el conocimiento léxico es una habilidad que permite realizar predicciones y construir inferencias en relación con un texto. Del mismo modo, el estudio de Chiu (2018) señala que las habilidades lingüísticas desarrolladas en el nivel preescolar, entre ellas el vocabulario, predicen el logro en comprensión lectora en tercer año de educación escolar. Figueroa-Sepúlveda y Gallego-Ortega (2018) encuentran una correlación significativa entre las dimensiones: curso, tipo de centro y vocabulario con la variable comprensión lectora.

En consecuencia, el nivel de vocabulario que presenten los estudiantes es un precursor de las habilidades lectoras (Espinoza y Rosas, 2019) e incidirá en la comprensión de un texto (Nation, Snowling y Clarke, 2007; Oakhill y Cain, 2012; Silva Trujillo, 2014; Cain y Oakhill, 2014) o, por el contrario, la falta de conocimiento previo generará barreras que perjudicarán esa comprensión (O'Reilly, Wang y Sabatini, 2019). En este sentido, la relación entre la profundidad del vocabulario que poseen los niños, es decir la capacidad de explicar y usar las palabras, tiene mayor incidencia en la comprensión de textos que la amplitud del vocabulario (Strasser, Del Río y Larraín, 2013).

Chile se caracteriza por ser un país con grandes desigualdades sociales, reflejadas en disparidad en los ingresos de las familias y altos niveles de pobreza. Diversos estudios han abordado las diferencias de rendimiento asociadas a la procedencia económica de los niños, señalando que niños que provienen de familias con bajos ingresos constituyen un grupo de riesgo en el desarrollo de habilidades lingüísticas y en el rendimiento escolar (Neuman, Kaefer y Pinkhan, 2018; Contreras y Puentes, 2017). Las investigaciones advierten las discrepancias en el manejo de vocabulario según la procedencia económica de los niños y sus familias (Hart y Risley, 1995; Lervag, Dolean, Tinca y Melby-Lervag, 2019). Es probable que los niños que inician su escolaridad con bajos resultados en vocabulario comiencen a quedarse atrás en aprendizaje de otras áreas del currículo o se encuentren en riesgo respecto del rendimiento logrado en los cursos superiores (Lonighan y Whitehurst, 1998).

El estudio realizado por White, Graves y Slater (1990), en tres escuelas de diferente procedencia económica, plantea que el crecimiento de vocabulario en lectura de los estudiantes que asistían a una escuela con mayores ingresos económicos era más fuerte que el de aquellos en situación desmejorada, debido a que decodificaban más palabras, poseían un mayor vocabulario de lectura y manejaban el significado de más palabras. El estudio longitudinal realizado por Nelson, Dole, Hosp y Hosp (2015) en escuelas de bajos ingresos, examinando la enseñanza de vocabulario en clases de artes, señala que los profesores destinan menos de 5% de su clase a la instrucción directa de vocabulario. La investigación de Luft, Granada, Pomés, Lepe-Martínez *et al.* (2019) también discute las diferencias en desarrollo de vocabulario que presentan niños provenientes de distinto nivel económico, destacando la enseñanza explícita de vocabulario como una estrategia situada y sistemática que permite disminuir estas diferencias (Cuticelli, Coyne, Ware, Oldham *et al.*, 2014). El estudio de Strasser y Lissi (2009), realizado en una muestra de niños chilenos de kínder (n=126), señala que los participantes del estudio experimentan menos actividades de alfabetización que niños de países desarrollados, tanto en el hogar como en la escuela. La investigación desarrollada por Medina, Valdivia y San Martín (2014), en la que analizan las formas de enseñanza de lectura inicial en los dos primeros cursos de enseñanza básica en Chile, da cuenta de que en casi la totalidad de las clases analizadas no se ofrecen oportunidades por parte de los docentes para el incremento de vocabulario o conocimiento

metalingüístico en la enseñanza de la lectura inicial. La investigación de Grosse, Kluczniok y Roszbach (2017) analiza la relación entre la calidad de la instrucción desarrollada por los profesores en la adquisición de vocabulario en una muestra de niños ( $n= 554$ ) de Alemania, encontrando que las prácticas de enseñanza de alta calidad y las creencias de los maestros son relevantes en el desarrollo del vocabulario de los estudiantes.

La lectura de cuentos en el hogar es otro aspecto central en la adquisición de nuevas palabras y en el incremento del repertorio léxico de los niños (Dreckner, Adamson y Bakeman, 2006). Se aprecian diferencias en el vocabulario que escuchan niños provenientes de hogares con bajos ingresos en relación con la cantidad de palabras a las que están expuestos sus pares de hogares con mayores ingresos (Golinkoff, Hoff, Rowe, Tamis-LeMonda *et al.*, 2018). También se presentan diferencias en las prácticas y en las creencias de alfabetización entre familias que poseen bajos ingresos (Davis, González, Pollard-Durodola, Saenz *et al.*, 2016). Así, los niños ricos en estimulación de vocabulario, es decir, que están expuestos a lectura de un cuento diario leído por sus padres, escuchan al año 78 mil palabras más que aquellos a quienes nunca se les lee (Logan, Justice, Yumuş y Chaparro-Moreno, 2019). La investigación realizada por Daneri, Blair, Khun y Key (2019) relaciona el nivel económico, el lenguaje materno, el vocabulario y las funciones ejecutivas, encontrando variación por riesgo económico. El vocabulario de la madre a los 24 meses y la complejidad de su lenguaje a los 36 meses son mediadores en relación con el riesgo económico y con las funciones ejecutivas cuando los niños presentan 48 meses de edad.

La investigación desarrollada por Mol, Bus, De Jong y Smeets (2008) estudia el valor agregado de la lectura dialógica de padres e hijos en comparación con la lectura típica o habitual en niños de preescolar, destacando que la lectura dialógica presenta éxito en el desarrollo de vocabulario en familias cuyos hijos se encuentran en la edad de dos o tres años, sin embargo, el efecto es menor en familias cuyos hijos tienen cuatro o cinco años o presentan problemas de lenguaje.

La escuela debe reconocer y abordar las diferencias en desarrollo del vocabulario que presentan los niños al iniciar la etapa escolar. Afrontar esta heterogeneidad desde la justicia del reconocimiento (Honneth, 1997) interpela al sistema educativo a valorar el lenguaje que poseen los niños y sus familias, reconociéndolo y acercándolo al lenguaje formal exigido por el currículum escolar. El desafío está en proveer experiencias enri-

quecidas que permitan acortar la desigualdad inicial, evitando que esta brecha siga acrecentándose a medida que avanza la trayectoria escolar. De no ser atendidas estas diferencias, podrían impactar negativamente en el desarrollo de la comprensión lectora y en el aprendizaje en general. Por tanto, es necesario favorecer el acceso a estimulación temprana a niños que provienen de familias con bajos ingresos valorando la diversidad, la cultura de precedencia y las experiencias de alfabetización emergente que se producen al interior de las familias.

Lo anterior implica acordar y construir programas de estimulación con las familias y no de espaldas a ellas (Hannon, Nutbrown y Morgan, 2019). La investigación de Borre, Bernhard, Bleiker y Winsler (2019) afirma la importancia de contar con programas de alfabetización emergente basadas en experiencias de escritura temprana y auténtica para niños de bajos ingresos y diferentes culturas. La exposición a libros acerca de sus vidas y su cultura presenta efectos positivos en el desarrollo de alfabetización emergente y en las calificaciones. A su vez y complementario a las actividades centradas en la familia, un diseño curricular de aprendizaje de vocabulario en varios niveles (Loftus y Coyne, 2013) basado en lectura de libros y actividades lúdicas (gestos, definiciones, imágenes), destinadas a preescolares de bajos ingresos, tiene beneficios potenciales en aprendizaje de vocabulario receptivo y expresivo (Dickinson, Collins, Nesbitt y Spiewak Toub *et al.*, 2019). Por otra parte, la calidad de la lectura de libros por parte del profesor en el nivel preescolar, mediada por una conversación contextualizada (Barnes, Dickinson y Grifenhagen, 2017), un aula organizada (Cabell, Zucker, DeCoster, Melo *et al.*, 2019) y una gran cantidad de información conceptual referida a la enseñanza explícita del significado de las palabras (Bonnes, Yoshikawa y Snow, 2016) sería beneficiosa para el desarrollo del vocabulario

Tal como se ha referido, Chile presenta grandes desigualdades económicas reflejadas en que 1% de la población obtiene 33% de los ingresos generados por del país (PNUD, 2017). Se encuentra en el lugar 42 en los índices globales de desarrollo humano y ocupa el puesto 62 al comparar la desigualdad por género (PNUD, 2019). En términos de desigualdad educativa, los resultados de las evaluaciones nacionales muestran diferencias de rendimiento entre grupos económicos favorecidos y aquellos en desventaja. En la Región del Maule, donde se centra esta investigación, se aprecia, de acuerdo con los resultados de evaluaciones nacionales, que esta presenta bajos logros en lectura (Agencia de Calidad de la Educación,

2018), ubicándose en niveles insuficiente y elemental (55.2%) con grandes desigualdades, 59 puntos de diferencia, en los aprendizajes alcanzados por estudiantes que asisten a escuelas subvencionadas por el estado (municipales) y colegios particulares.

Estos antecedentes reflejan inequidad educativa y parte de las desigualdades estructurales presentes en la actualidad (PNUD, 2017). Cabe preguntarse cuál es la relación entre el nivel de desarrollo del vocabulario con estos resultados. La relevancia de esta pregunta radica en que los niños de kínder que presentan algún nivel de retraso en vocabulario pudiesen presentar riesgo en el desarrollo de comprensión de lectura en tercer año de su escolaridad (Peng, Fuchs, Fuchs, Elleman *et al.*, 2018). Por ello, es necesario tener en cuenta las distintas variables que podrían incidir en el desarrollo del vocabulario, entre ellas, el nivel económico de las familias, las oportunidades de estimulación de lenguaje que vivencian los niños antes de iniciar la escolaridad, la lectura de cuentos y el tipo de actividades lingüísticas a las que acceden los niños en sus familias, a fin de generar programas de estimulación en la infancia temprana y propiciar espacios estimulantes y enriquecidos que permitan aminorar estos riesgos de desarrollo lingüístico.

### **Objetivos de investigación**

Este trabajo parte de las siguientes preguntas:

- ¿Afecta la lectura de cuentos en el hogar al desempeño en vocabulario logrado por los niños/as de kínder que asisten a escuelas municipales de la comuna de Talca-Chile?
- ¿Afecta el nivel de ingreso económico familiar al desempeño en vocabulario logrado por los niños/as de kínder que asisten a escuelas municipales de la comuna de Talca-Chile?;
- ¿Es el efecto de la lectura de cuentos en el desempeño de vocabulario el mismo para cada uno de los niveles de ingreso económico de los niños/as de kínder que asisten a escuelas municipales de la comuna de Talca-Chile?

En función de darles respuesta, el objetivo de este estudio es analizar el desempeño en vocabulario y su relación con el ingreso económico y la lectura de cuentos en el hogar en niños que asisten a educación preescolar (kínder) en escuelas municipales de la comuna de Talca.

## Metodología

### Contexto

Este estudio es no experimental de tipo cuantitativo transversal con alcance descriptivo, desarrollado en la comuna de Talca (Chile) en educación preescolar (kínder). Se consideró la evaluación de vocabulario receptivo y variables sociodemográficas en relación con el nivel de ingreso familiar y lectura de cuentos en el hogar en niños que cursaban kínder en escuelas subvencionadas por el Estado (municipales).

### Participantes

El estudio estuvo conformado por una muestra de 150 preescolares. Se excluyeron 8 niños por ser de nacionalidad extranjera, debido a que el instrumento de evaluación de vocabulario se encuentra estandarizado en Chile (Echeverría, Herrera y Segure, 2015), por lo tanto, no era pertinente para ellos. Así, la muestra final incluyó a 142 niños con edades entre los 5 y los 6.6 años. Todos los participantes asistían a escuelas subvencionadas por el Estado (municipales). Al momento de la evaluación todos los sujetos seleccionados cursaban educación preescolar en el nivel kínder.

La selección de los establecimientos se realizó en forma aleatoria. La muestra fue de tipo grupos o clúster, efectuándose la evaluación completa de cursos de kínder, siempre que los participantes contasen con el consentimiento informado de los padres y manifestaran su asentimiento para participar del proceso. Este estudio contó con el sistema de regulación del Comité de Ética Científico de la Universidad Católica del Maule.

### Instrumentos de recogida de información

Para realizar el levantamiento de la información se utilizaron dos instrumentos:

- *TEVI-R*: Test de vocabulario en imágenes, revisado (Echeverría, Herrera y Segure, 2015). Es un instrumento estandarizado en Chile que permite evaluar el nivel de vocabulario receptivo, en niños hablantes de español, que presentan una edad entre 2.5 y 17 años. Consta de dos formas, cada una con un total de 116 láminas en colores. Presenta una validez concurrente de  $r_{xy} = 0.94$  y una confiabilidad de equivalencia entre las dos formas nuevas de  $r = 0.95$ . La consistencia interna de cada una de las formas es de KR20 A y B de 0.98 y 0.98. El instrumento permite

la evaluación individual o colectiva, dependiendo de la edad de los participantes. El procedimiento de aplicación individual consiste en que el evaluador menciona un estímulo de entre cuatro posibles y el niño debe mostrar el estímulo nombrado. La aplicación comienza en la lámina definida según la edad del niño de acuerdo con un referente teórico propuesto en el test. Al inicio de la evaluación se requieren ocho respuestas consecutivas correctas, de lo contrario se debe retroceder. Finaliza la aplicación cuando el estudiante comete seis errores en ocho estímulos presentados.

- *Ficha demográfica*: Corresponde a un instrumento de aplicación individual, tipo cuestionario estructurado, destinado al familiar responsable del cuidado del niño que participa en la evaluación. Tiene como objetivo aportar antecedentes del grupo familiar, de las actividades desarrolladas por el niño y los antecedentes de estimulación del lenguaje oral con base en la lectura de cuentos.

### Procedimientos de levantamiento de datos

La selección de los establecimientos educacionales se efectuó en forma aleatoria, realizándose el levantamiento de datos durante 2019. En un primer momento se verificó que los colegios seleccionados aceptaran participar en el estudio, luego de ello, se sistematizaron los siguientes procedimientos: *a)* envío de consentimiento informado y ficha demográfica a padres de posibles participantes; *b)* revisión de consentimientos para determinar quiénes aceptaron participar en la investigación; *c)* explicación del proyecto y procedimientos de evaluación a los niños de kínder; *d)* los niños autorizados por sus padres pintan asentimiento para participar de la evaluación; *e)* evaluación con test de vocabulario receptivo, y *f)* devolución de informe con resultados a los contextos educativos.

### Procedimiento para el análisis de datos

El análisis de información se abordó desde un paradigma cuantitativo permitiendo describir y relacionar las variables del estudio. Para ello se utilizó estadística descriptiva e inferencial realizando análisis de frecuencias y matrices de rendimiento en la evaluación de vocabulario. En este estudio se consideraron los puntajes brutos obtenidos por los niños en la evaluación de vocabulario, se llevaron a puntaje T y luego se ubicaron en las categorías de rendimiento propuestas por el test, que son: *a)* retraso grave (>35 puntos);

*b)* retraso leve (35 a 44 puntos); *c)* normal (45 a 54 puntos); *d)* muy bueno (55 a 64 puntos); y *e)* sobresaliente (> a 65 puntos).

Se realizó el análisis de la varianza univariante a través de Anova. Se incluyeron dos variables independientes cualitativas: lectura de cuentos con dos niveles: sí lee cuentos-no lee cuentos, y nivel de ingreso económico con tres niveles: bajo, medio bajo y medio, según los rangos de ingreso económico percibidos por cada una de las familias. Se consideró como variable dependiente cuantitativa el desempeño de vocabulario, a través de los puntajes obtenidos en la aplicación del TEVI-R.

## Resultados

El análisis descriptivo de las variables estudiadas se presentará mostrando, en un primer momento, los resultados de la variable lectura de cuentos y la relación con el desempeño en vocabulario que obtienen los niños kínder. Luego se presentarán los resultados de la variable ingreso familiar y la relación con desempeño en vocabulario y, finalmente, el efecto para la interacción de ambas variables independientes.

El 50% de los estudiantes evaluados se ubica entre las categorías de retraso grave y retraso leve de lenguaje en cuanto a su desempeño en vocabulario receptivo, tal como se observa en la tabla 1. Por otra parte, 73% de las familias dice leer cuentos en el hogar a sus hijos (tabla 2).

TABLA 1

*Frecuencia y porcentaje de niños según categoría de desempeño en vocabulario*

Categoría TEVI-R	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Retraso grave	23	16.2	16.2
Retraso leve	49	34.5	50.7
Normal	47	33.1	83.8
Muy bueno	16	11.3	95.1
Sobresaliente	7	4.9	100
<b>Total</b>	<b>142</b>	<b>100</b>	

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

*Frecuencia y porcentaje de niños/as según lectura de cuentos en el hogar*

<b>Lectura de cuentos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Sí le lee	104	73.2	73.2
No le lee	38	26.8	100
<b>Total</b>	<b>142</b>	<b>100</b>	

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 muestra el número de niños, según el nivel de ingreso económico familiar, a los que se les leen o no cuentos en el hogar; la mayor proporción de estudiantes a quienes sí se les leen cuentos se concentra en el nivel de ingreso medio.

TABLA 3

*Frecuencia de la categoría de ingreso económico y lectura de cuentos*

<b>Categoría ingreso</b>	<b>Lectura de cuento</b>		<b>Total</b>
	<i>Sí</i>	<i>No</i>	
Bajo	35	17	52
Medio-bajo	21	6	27
Medio	45	8	53
Sin Información	3	7	10
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>38</b>	<b>142</b>

Fuente: elaboración propia.

El desempeño de vocabulario de los niños evaluados a los que sí se les leen cuentos en el hogar se observa levemente superior al de aquellos a los que no se les lee en el hogar, aunque el promedio para ambos casos los ubicaría en la categoría de retraso leve, como puede observarse en la tabla 4.

TABLA 4

*Resultados en vocabulario según lectura de cuentos en el hogar*

Lectura de cuentos	Media	Límite inferior	Límite superior
Si	39.28	36.55	42.01
No	38.88	35.84	41.91

Fuente: elaboración propia.

Una situación similar se observa en los resultados del desempeño en vocabulario de los niños evaluados pertenecientes a los tres niveles de ingreso familiar declarados por los participantes, observándose leves diferencias entre cada uno de ellos (tabla 5).

TABLA 5

*Resultados en vocabulario según nivel de ingreso de los padres*

Nivel de Ingreso	Media	Límite inferior	Límite superior
Bajo	39.40	36.97	41.83
Medio bajo	40.88	36.72	45.05
Medio	40.53	37.38	43.69

Fuente: elaboración propia.

La tabla 6 presenta el resultado de puntajes promedio obtenidos en vocabulario y según nivel de ingreso y lectura de cuentos en el hogar. Queda de manifiesto que, a pesar de que la evaluación se llevó a cabo con un grupo de estudiantes con desarrollo típico, los resultados promedio sitúan a 50% de los niños entre la categoría de retraso leve y grave para el vocabulario receptivo. Los mayores puntajes promedio se ubican en el nivel de ingreso medio bajo y medio de aquellos niños a los que no se les leen cuentos en el hogar, según lo expresado por los padres.

TABLA 6

*Resultados promedio en vocabulario según nivel de ingreso y lectura de cuentos*

Nivel ingreso	Media		Límite inferior		Límite superior	
	Sí lee	No lee	Sí lee	No lee	Sí lee	No lee
Bajo	40.50	38.29	37.69	34.32	43.31	42.27
Medio bajo	39.77	42.00	35.79	34.68	43.74	49.32
Medio	39.19	41.88	36.69	36.09	41.68	47.66

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados promedio de vocabulario para cada una de las variables independientes (ingreso económico y lectura de cuentos en el hogar) y su efecto de la interacción. El análisis de varianza muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de vocabulario en relación con cada una de las variables independientes y sus niveles, tampoco en la interacción de ellas en cuanto a los resultados obtenidos en vocabulario, tal como se puede observar en la tabla 7.

TABLA 7

*Resultados del efecto en vocabulario según lectura de cuentos y nivel de ingreso*

Variable	Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significancia
Ingreso económico	185.03	3	61.68	0.90	0.44
Lectura cuentos	2.62	1	2.62	0.04	0.85
Interacción	158.79	3	52.93	0.77	0.51

Nota:  $p < .05$ 

Fuente: elaboración propia.

## Discusión y conclusión

La desigualdad económica existente en Chile se ve reflejada en la disparidad de resultados que obtienen niños y niñas pertenecientes a familias de diferente procedencia económica. Chile, ocupa el penúltimo lugar entre los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en competencia lectora, de acuerdo con la prueba PISA de 2012 (PNUD, 2017) El vocabulario es una de las habilidades que correlaciona fuertemente con la comprensión lectora, por lo tanto, si hay rendimientos bajo lo esperado en vocabulario, estos niños se constituyen en un grupo de riesgo respecto de las habilidades de lectura y del progreso en la trayectoria escolar. Este trabajo ha indagado en el objetivo de analizar el desempeño en vocabulario entre niños de kínder que asisten a escuelas municipales en Talca, que poseen diferentes niveles de ingreso económico y a los cuales se les leen o no cuentos en el hogar. Los resultados promedio muestran que 50% de los niños evaluados se encuentra en un nivel de desempeño de vocabulario entre la categoría de retraso grave y retraso leve.

Para este estudio no se encuentra una diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento en vocabulario receptivo y las actividades de lectura de cuentos en el hogar en relación con cada uno de los niveles de ingreso económico de las familias. Los hallazgos indican que para este grupo de niños que se encuentra cursando kínder en escuelas municipales y que presenta desarrollo típico del lenguaje, ni la lectura de cuentos, ni el nivel económico inciden directamente en el desarrollo de vocabulario. No se encuentra una diferencia estadísticamente significativa cuando las variables se analizan en forma independiente ni cuando se estudia su interacción. Estos resultados difieren a los obtenidos por Contreras y Puentes (2017), quienes encuentran discrepancias en desarrollo de vocabulario según quintil de ingresos en una muestra de prescolares chilenos. Esta diferencia podría explicarse debido a que los autores incluyen en su estudio a niños provenientes de familias de altos ingresos, lo que no ocurre en esta investigación. Ello les permite señalar que los niños pertenecientes a familias pobres obtienen peores resultados y que esta desigualdad en desarrollo de vocabulario aumenta a medida que los niños avanzan en edad.

El resultado de este estudio es concordante con la investigación realizada por Figueroa-Sepúlveda y Gallego-Ortega (2018) respecto de la pobreza léxica encontrada en un alto porcentaje de niños de la muestra. Los autores

evaluaron vocabulario receptivo y comprensión lectora en 206 estudiantes de segundo y cuarto básico de escuelas de distinta dependencia en la comuna de Iquique, Chile. A su vez, discrepa con la investigación señalada sobre diferencias significativas en logro de vocabulario a favor de los niños de cuarto básico en comparación con los de segundo año que asisten a colegios privados, concertados y públicos. Esta diferencia se podría explicar debido a las características de la muestra en cuanto a composición por diferentes edades y niveles económicos del estudio referido.

Otros estudios acerca de intervenciones en niños de bajos ingresos reportan el impacto del nivel socioeconómico en el rendimiento académico (Lonighan y Whitehurst, 1998), a diferencia de los resultados arrojados por este estudio. La investigación de Neuman, Kaefer y Pinkhan (2018) advierte la relación entre el rendimiento académico de los niños de preescolar con el nivel económico de las familias y el tipo de escuela a la que asisten. Estos dos aspectos influyen en los recursos de aprendizaje a los que acceden los niños, especialmente en el tipo de interacciones lingüísticas a las que son expuestos los niños de clase baja, pues los autores refieren que los padres se expresan con oraciones más cortas y palabras menos variadas que los padres de vecindarios de clase media.

Las desigualdades iniciales entre los niños también se deben a las prácticas desarrolladas por las familias. El estudio de Davis *et al.* (2016) analiza los patrones de variabilidad en las prácticas de alfabetización entre familias de bajos ingresos encontrando tres patrones distintos: el perfil 1, denominado de creencias bajas, caracterizado por ingresos muy bajos y lectura poco frecuente a los niños; el perfil 2, de creencias moderadas, bajos ingresos, pocos libros en el hogar y los padres leían en inglés y español a sus hijos; y el perfil 3, denominado altas creencias, caracterizado por lectura más frecuente a los niños y mayor cantidad de libros en el hogar. Los hallazgos muestran variabilidad en las creencias y las prácticas de alfabetización entre las familias latinas. En este caso, los resultados también indican que 73% de los padres lee cuentos y 27% declara no hacerlo, lo cual indica variabilidad frente a esta práctica al interior del hogar.

La escuela desempeña un papel central en el desarrollo de habilidades lingüísticas a fin de proporcionar experiencias enriquecidas y estimulantes que permitan superar esta inequidad inicial que podría marcar la trayectoria escolar desde temprana edad. El contexto escolar debe ofrecer oportunidades de interacción comunicativa estimulantes, intensivas, sis-

temáticas y variadas que favorezcan la adquisición de vocabulario a partir de la riqueza cultural.

El vocabulario es un aspecto fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora (Cain y Oakhill, 2014), no obstante, es una habilidad que se estimula en forma muy incidental en los primeros años de escolaridad (Medina, Valdivia y San Martín, 2014). Las actividades de estimulación del lenguaje oral se centran especialmente en el desarrollo de la conciencia fonológica, debido a la importancia que reviste para la adquisición de la lectura inicial. Se sabe que la enseñanza de vocabulario es el componente al que menos tiempo se le dedica durante el desarrollo de las clases (Luft *et al.*, 2019). Por otra parte, la calidad de la enseñanza y las creencias de los docentes en el nivel preescolar se relacionan positivamente con el nivel de vocabulario alcanzado por los niños y niñas en segundo básico (Grosse, Kluczniok, y Rossbach, 2017). Los padres y los profesores pueden ayudar a construir las bases fundamentales de la comprensión de lectura a partir de las narraciones y el acercamiento de niños y niñas a diversos tipos de textos. La conexión con diversos libros proporciona una experiencia importante para hablar de variados temas, conversar acerca de los dibujos impresos en los textos, conocer nuevas palabras y predecir eventos a partir de inferencias.

Por lo tanto, las prácticas de enseñanza de alta calidad centradas en estimulación de lenguaje y alfabetización infantil –como lectura de cuentos y narrativas que apoyen la comprensión, ambientes letrados, proyectos de medio ambiente que estimulen el acercamiento con el lenguaje oral y escrito u otros que se desarrollen en los niveles iniciales de la escolaridad– también deben enfocarse en estimulación y enseñanza explícita de vocabulario (Cuticelli *et al.*, 2014), independientemente de las características cognitivas, emocionales o socioeconómicas que presenten los estudiantes. La educación explícita de vocabulario permite ampliar las palabras que conocen los estudiantes y genera un soporte en la adquisición más profunda del significado de nuevas palabras cuando se asocia a una amplia cantidad de información conceptual (Bonnes, Yoshikawa y Snow, 2016). A su vez, permite que los estudiantes de bajos ingresos o que se encuentran en riesgo puedan beneficiarse de este tipo de enseñanza incrementando el aprendizaje de nuevo vocabulario (Loftus y Coyne, 2013).

La lectura de cuentos en el hogar es un aspecto fundamental en la adquisición de nuevas palabras, tal como lo señalan Dreckner, Adamson y Bakeman, (2006). Los niños a quienes se les lee un cuento diario en el

hogar escuchan más palabras que aquellos a quienes nunca se les lee (Logan *et al.*, 2019). La escuela debe proveer instancias sistemáticas, de interacción dialógica con los cuentos, generando oportunidades para conversar de nuevos temas, formular preguntas, escuchar palabras variadas y realizar inferencias. De tal manera, el grupo familiar y los profesores, a partir de experiencias naturales y rutinas habituales de relato dialogado de cuentos, pueden estimular el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, entre ellas, el incremento del vocabulario receptivo.

Cabe señalar que una de las principales limitaciones de este estudio se refiere a la muestra acotada y focalizada en una zona específica en la Región del Maule, Chile. Por ello se recomienda utilizar con precaución los resultados, evitando generalizarlos a otras poblaciones. Sí bien es cierto que la muestra efectiva en este estudio alcanzó los 142 participantes, al realizar el análisis del efecto en la interacción de variables, el número de estudiantes en cada combinación de estas en algunos casos es menor; por lo tanto, este estudio es relevante para conocer el desarrollo de vocabulario a nivel local. En cuanto al nivel de ingreso económico de los niños y sus familias observado, se aprecia que la incidencia de esta variable en el nivel de desempeño en vocabulario receptivo es débil, por lo tanto, este resultado requiere de mayor exploración con muestras más representativas de un mayor espectro económico. Otra limitación consiste en no contar con información referente al tipo de libros y actividades de estimulación de lenguaje asociadas a la lectura de cuentos. En próximos estudios se sugiere otorgar mayor poder muestral, ampliando la cantidad de niños evaluados y analizar el tipo de actividades que realizan padres y madres a través de la lectura de cuentos en el hogar.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Resultados Educativos 2018*, Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Disponible en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia\\_EERR\\_2018.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf) (consultado: 2 de diciembre de 2019).
- Barnes, Erica M; Dickinson, David. K y Grifenhagen, Jill F (2017). "The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth", *The Journal of Educational Research*, vol. 110, núm. 5, pp. 515-527. DOI: 10.1080/00220671.2015.1134422
- Bloom, Paul (2000). *How Children learn the meanings of words*, Cambridge: MIT Press.
- Bloom, Paul (2001). "Précis of how children learn the meanings of words", *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 24, núm. 6, pp. 1095-1103. Disponible en <https://minddevlab.yale.edu/sites/default/files/files/Precis%20of%20How%20children%20learn%20the%20meanings%20of%20words.pdf> (consultado: 7 de diciembre de 2019).

- Bonnes, Jocelyn Bowne; Yoshikawa, Hirokazu y Snow, Catherine E. (2016). "Relationships of Teachers' Language and Explicit Vocabulary Instruction to Students' Vocabulary Growth in Kindergarten", *Reading Research Quarterly*, vol. 52, núm. 1, pp. 7-29. DOI: 10.1002/rrq.151
- Borre, Alicia. J; Bernhard, Judith; Bleiker, Charles y Winsler, Adam (2019). "Preschool literacy intervention for low-income, ethnically diverse children: Effects of the early authors program through kindergarten", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 24, núm. 2, pp. 132-153. DOI: 10.1080/10824669.2019.1594818
- Cabell, Sonia Q; Zucker, Tricia A; DeCoster, Jamie; Melo, Carolina; Forston, Lindsay y Hamre, Bridget (2019). "Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: classroom organization as a moderator", *Early Education and Development*, vol. 30, núm. 1, pp. 1-18. DOI: 10.1080/10409289.2018.1514845
- Cain, Kate y Oakhill, Jane (2014). "Reading comprehension and vocabulary: is vocabulary more important for some aspects of comprehension?", *L'Annee Psychologique*, vol. 114, núm. 4, pp. 647-662. DOI: 10.4074/S0003503314004035
- Catts, Hugh; Herrera, Sarah; Nielsen, Diane y Bridges, Mindy (2015) "Early prediction of reading comprehension within the simple view framework", *Reading and Writing*, vol. 28, núm. 9, pp. 1407-1425. DOI: 10.1007/s11145-015-9576-x
- Chiu, Y. D. (2018). "The simple view of reading across development: prediction of grade 3 reading comprehension from prekindergarten skills", *Remedial and Special Education*, vol. 39, núm. 5, pp. 289-303. DOI: 10.1177 / 0741932518762055
- Clemente, Rosa Ana (2006). *Desarrollo del lenguaje*, Barcelona: Octaedro.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Disponible en <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-Nacional-Lectura-web-6-12-2016.pdf> (consultado: 2 de diciembre de 2019).
- Contreras, Dante y Puentes, Esteban (2017). "Inequality of opportunities at early ages: evidence from Chile", *The Journal of Developmental Studies*, vol. 53, núm, 10, pp. 1748-1764. DOI: 10.1080/00220388.2016.1262025
- Cuticelli, Mari; Coyne, Michael D; Ware, Sharon M; Oldham, Ashley y Loftus Rattan, Susan (2014). "Improving vocabulary skills of kindergarten students through a multi-tier instructional approach", vol. 50, núm. 3, pp. 150-156. DOI: 10.1177/1053451214542041
- Daneri, Paula M; Blair, Clancy; Khun, Laura. J. y Key, F. L. P. (2019). "Maternal Language and Child Vocabulary Mediate Relations Between Socioeconomic Status and Executive Function During Early Childhood", *Child Development*, vol. 90, núm. 6, pp. 2001-2018. DOI: 10.1111/cdev.13065
- Davis, Heather. S; González, Jorge. E; Pollard-Durodola, Sharolyn; Saenz, Laura. M; Soares, Denise A; Resendez, Nora; Zhu, Leina y Hagan-Burke, Shanna (2016). "Home literacy beliefs and practices among low-income Latino families", *Early Child Development and Care*, vol. 186, núm. 7, pp.1152-1172. DOI: 10.1080/03004430.2015.1081184

- Dickinson, David K; Collins, Molly F; Nesbitt, Kimberly; Spiewak Toub, Tamara; Hassinger-Das, Brenna; Burke Hadley, Elizabeth; Hirsh-Pasek, Kathy y Michnick Golinkoff, Roberta (2019). "Effects of teacher-delivered book reading and play on vocabulary learning and self-regulation among low-income preschool children", *Journal of Cognition and Development*, vol. 20, núm. 2, pp. 136-164. DOI: 10.1080/15248372.2018.1483373
- Dreckner, Deborah F; Adamson, Lauren B. y Bakeman, Roger (2006). "Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 27, núm. 1, pp. 31-41. DOI: 10.1016/j.appdev.2005.12.001
- Echeverría, Max; Herrera, María y Segure, Juana (2015). *Test de Vocabulario en Imágenes. TEVI-R*, Concepción: Sello Editorial.
- Espinoza, Victoria y Rosas, Ricardo (2019). "Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico", *Perspectiva Educacional*, vol. 58, núm. 3, pp. 23-45. DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.955
- Figueroa-Sepúlveda, Susana y Gallego-Ortega, José Luis (2018), "Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico", *Ocnos*, vol. 17, núm. 1, pp. 32-42. DOI: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1521](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1521)
- Golinkoff, Roberta Michnick; Hoff, Erika; Rowe, Meredith L.; Tamis-LeMonda, Catherine y Hirsh-Pasek, Kathy (2018). "Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences", *Child Development*, vol. 90, núm. 3, 985-992. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>
- Grosse, Christiane; Kluczniok, Katharina y Rossbach, Hans-Guenther (2017). "Instructional quality in school entrance phase and its influence on students' vocabulary development: empirical findings from the German longitudinal study BiKS", *Early Child Development and Care*, vol. 189, núm. 9, pp. 1561-1574. DOI: 10.1080/03004430.2017.1398150
- Guarneros Reyes, Esperanza y Vega Pérez, Lizbeth (2014). "Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32, núm. 1, pp. 21-35. DOI: 10.12804/apl32.1.2014.02
- Hannon, Peter; Nutbrown, Cathy y Morgan, Anne (2019). "Effects of extending disadvantaged families' teaching of emergent literacy", *Research Papers in Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 310-336. DOI: 10.1080/02671522.2019.1568531
- Hart, Betty y Risley, Tood (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hongjun, Chen; Ying, Zhao; Xinchun, Wu; Peng, Sun; Ruibo, Xie y Jie, Feng (2019). "The relation between vocabulary Knowledge and Reading comprehension in Chinese elementary children: A cross-lagged study", *Acta Psychologica Sinica*, vol. 51, núm. 8, pp. 924-934. DOI: 10.3724/SP.J.1041.2019.00924
- Honneth, Axel (1997). *La Lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona: Crítica.
- Lervåg, Arne; Dolean, Dacian; Tinca, Iona y Melby-Lervåg, Mónica (2019). "Socioeconomic background, nonverbal IQ and school absence affects the development of vocabulary

- and reading comprehension in children living in severe poverty”, *Developmental Science*, vol. 22, núm. 5, pp. 1-15. DOI: 10.1111/desc.12858
- Loftus, Susan M. y Coyne, Michael D. (2013). “Vocabulary instruction within a multi-tier approach”, *Reading and Writing Quarterly*, vol. 29, núm. 1, 4-19. DOI: 10.1080/10573569.2013.741942
- Logan, Jessica A. R.; Justice, Laura M.; Yumuş, Melike y Chaparro-Moreno, Leydi Johana (2019). “When children are not read to at home. The million word gap”, *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, vol. 40, núm. 5, pp. 383-386. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000657
- Lonigan, Christopher J. y Whitehurst, Grover J. (1998) “Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 13, núm. 2, pp. 263-290. DOI: 10.1016/s0885-2006(99)80038-6
- Luft Baker, Doris; Granada Azcárraga, Maribel; Pomés Correa, María; Lepe-Martinez, Nancy y Smolkowski, Keith (2019). “Exploring the Effects of a Spanish Vocabulary Intervention to Teach Words in Depth to Second-Grade Students in Chile”, *Reading & Writing Quarterly*, vol. 35, núm. 3, pp. 204-224. DOI: 10.1080/10573569.2018.1523763
- Medina, Lorena; Valdivia, Andrea y San Martín, Ernesto (2014). “Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena”, *Psykhé*, vol. 23, núm. 2, pp. 1-13. DOI: 10.7764/psykhe.23.2.734
- Menti, Alejandra y Rosenberg, Celia (2014). “¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las interacciones docente alumno en el tratamiento de palabras desconocidas”, *Psyque*, vol. 23, núm. 1, pp. 1-13. DOI: 10.7764/psykhe.23.1.512
- Menti, Alejandra y Rosemberg, Celia (2016). “Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica”, *Lenguaje*, vol. 44, núm. 2, pp. 261-267. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a06.pdf> (consultado: 2 de diciembre de 2019).
- Mol, Suzanne E; Bus, Adriana G; De Jong, Maria T y Smeets, Daisy J. H. (2008). “Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis”, *Early Education and Development*, vol. 19, núm. 1, pp. 7-26. DOI: 10.1080/10409280701838603
- Nation, Kate; Snowling, Margaret J. y Clarke, Paula (2007). “Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension”, *Advances in Speech Language Pathology*, vol. 9, núm. 2, pp. 131-139. DOI: 10.1080/14417040601145166
- Nelson, Katherine (2014). “Pathways from infancy to the community of shared minds / El camino desde la primera infancia a la comunidad de mentes compartidas”, *Revista Infancia y Aprendizaje*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-24. DOI: 10.1080/02103702.2014.881654
- Nelson, Kristin L.; Dole, Janice A.; Hosp, Jhon L. y Hosp, Michelle K. (2015). “Vocabulary instruction in K-3 low-income classrooms during a reading reform project”, *Reading Psychology*, vol. 36, núm. 2, pp. 145-172. DOI: 10.1080/02702711.2013.839485
- Neuman, Susan B; Kaefer, Tanya y Pinkham, Ashley (2018). “A double dose of disadvantage: Language experiences for low-income children in home and school”,

- Journal of Educational Psychology*, vol. 11, núm. 1, pp. 102-118. DOI: 10.3037/edu0000201
- Oakhill, Jane y Cain, Kate (2012). “The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study”, *Scientific Studies of Reading*, vol. 16, núm. 2, pp. 91-121. DOI: 10.1080/10888438.2010.529219
- O’Reilly, Tenaha; Wang, Zuowei y Sabatini, John (2019). “How much knowledge is too little? When a lack of knowledge becomes a barrier to comprehension”, *Psychological Science*, vol. 30, núm. 9, pp. 1344-1351. DOI: 10.1177/0956797619862276
- Owens, Robert E. (2016). *Language development an introduction*, Essex: Pearson Education.
- Peng, Peng; Fuchs, Douglas; Fuchs, Lynn S.; Elleman, Amy M.; Kearns, Devin M.; Gilbert, Jennifer; Compton, Donald; Cho Eunsoo y Patton, Samuel (2018). “A longitudinal analysis of the trajectories and predictors of word reading comprehension development among at-risk readers”, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 52, núm. 3, pp. 1-14. DOI: 10.1177/0022219418809080
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en: [https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf](https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf) (consultado: 5 mayo de 2020).
- PNUD (2019). *Informe sobre desarrollo humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*, Nueva York. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_overview\\_-\\_spanish.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf) (consultado: 5 de mayo de 2020).
- Quinn, Jamie; Wagner, Richard; Petscher, Yaacov y López, Danielle (2014). “Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study”, *Child Developmental*, vol., 86, núm.1, pp. 159-175. DOI: 10.1111/cdev.12292
- Ricketts, Jessie; Nation, Kate y Bishop, Dorothy (2007). “Vocabulary is important for some, but not all reading skills”, *Scientific Studies of Reading*, vol. 11, núm. 3, pp. 235-257. DOI: 10.1080/10888430701344306
- Riffo, Bernardo; Reyes, Fernando; Cerda Macarena y Castro Ginnete (2015). “Reconocimiento auditivo de palabras, léxico pasivo y comprensión de textos descriptivos orales en preescolares”, *Revista Signos*, vol. 48, núm. 89, pp. 355-358. DOI: 10.4067/S0718-09342015000300004
- Rolla, Andrea; Alvarado, Macarena; Atuesta, Bernardo; Marzolo, Marcela; Treviño, Ernesto; YoshiKawa, Hirokazu y Arbour, Mary C. (2019). “The relationship between early childhood development and later elementary school performance in Chile”, en V. Grover, P. Ucelli, M. Rowe y E. Lieven (eds.), *Learning through language. Towards an educationally informed. Theory of language learning*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 74-83. DOI: 10.1017/9781316718537.008
- Rosenberg, Celia Renata; Menti, Alejandra; Stein, Alejandra; Alam, Florencia y Migdalek, Maia Julieta (2016). “Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones”, *Revista Costarricense de*

- Psicología*, vol. 35, núm. 2, pp. 139-158. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5755889> (consultado: 2 de diciembre de 2019).
- Silva Trujillo, Macarena (2014). “El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 47-55. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf> (consultado 13 de diciembre de 2019)
- Strasser, Katherine y Lissi, María R. (2009). “Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of chilean kindergarten children”, *Scientific Studies of Reading*, vol. 13, núm. 2, pp. 175-204. DOI: 10.1080/10888430902769525
- Strasser, Katherine; Del Río, Francisca y Larraín, Antonia (2013). “Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? Vocabulary depth and breadth: Their role in preschoolers’ story comprehension”, *Estudios de Psicología*, vol. 34, núm. 2, pp. 221-225. DOI: 10.1174/021093913806751401
- Vergara, Daniela; Strasser, Katherine y Del Río, Francisca (2016). “Más que palabras por minuto: las otras habilidades que afectan la comprensión en 1º básico”, *Calidad en la Educación*, núm. 44, pp. 46-67. Disponible en: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/19/16> (consultado: 26 noviembre de 2019).
- Villalonga Penna, María Micaela; Padilla Sabaté, Constanza y Burin, Débora (2014). “Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria”, *Interdisciplinaria*, vol. 31, núm. 2, pp. 259-274. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/940/v31n2a05.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (consultado: 13 de diciembre de 2019).
- Vygotski, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- White, Thomas G.; Graves, Michael F. y Slater, Wayne H. (1990). “Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, núm. 2, pp. 281-290. DOI: 10.1037/0022-0663.82.2.281

**Artículo recibido:** 16 de enero de 2020

**Dictaminado:** 17 de abril de 2020

**Segunda versión:** 29 de mayo de 2020

**Aceptado:** 2 de junio de 2020