

PREDICTIBILIDAD DEL RENDIMIENTO EN LA LECTURA: UNA INVESTIGACIÓN DE SEGUIMIENTO ENTRE PRIMER Y TERCER AÑO*

LUIS BRAVO-VALDIVIESO,
MALVA VILLALÓN

Y

EUGENIA ORELLANA**

Pontificia Universidad Católica de Chile

ABSTRACT

This article presents the results of a follow-up study of 262 low socio-economic children between the entry to the first grade to the end of third grade. Children were assessed with several psycholinguistic tests at the moment of their entry to first grade and reassessed in reading at the end of each grade. Phonological awareness of the first phoneme, knowledge of the alphabetic letters and recognition of some written names, predicted reading and differentiated significantly between children with high and low performance in reading in first, second and third grade.

Key words: children, education, reading.

RESUMEN

Este artículo muestra los resultados obtenidos en un estudio de seguimiento de tres años, de 262 niños de estatus socioeconómico bajo que cuando ingresaron al primer año fueron evaluados en algunos procesos psicolingüísticos. Los resultados muestran que el reconocimiento del primer fonema de las palabras, la identificación de algunos nombres propios y el conocimiento de algunas letras del alfabeto predicen significativamente el rendimiento de la lectura en el primero, segundo y tercer año, y discriminan entre niños con alto y bajo rendimiento.

Palabras clave: niños, educación, lectura.

* Investigación con financiamiento FONDECYT # 1010769 de Chile

** Correspondencia: LUIS BRAVO VALDIVIESO, *E-mail:* abravov@uc.cl; MALVA VILLALÓN, *E-mail:* malva@uc.cl; EUGENIA ORELLANA, *E-mail:* eorellae@uc.cl

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es presentar la predictibilidad del aprendizaje del lenguaje escrito en un estudio de seguimiento de tres años de escolares primarios. Sus resultados muestran que es posible evaluar a su ingreso al primer grado algunas variables psicolingüísticas que predicen el aprendizaje del lenguaje escrito en los años siguientes. Los niños fueron evaluados al iniciar el primer grado y posteriormente reevaluados en lectura a fines de cada año escolar. El resultado de este seguimiento permite entregar a psicólogos escolares y a maestros, una técnica psicopedagógica simple para discernir cuáles alumnos, al ingresar al primer grado, tendrán mayores dificultades con la lectura y cuáles tendrán mayores probabilidades de éxito.

El aprendizaje inicial del lenguaje escrito

Publicaciones anteriores (Bravo, Villalón & Orellana 2002a, 2002b, 2003) mostraron la predictibilidad del comportamiento lector de los dos primeros años primarios, mediante la evaluación de la habilidad fonológica para discriminar el primer fonema de las palabras, de la capacidad para identificar algunos nombres escritos supuestamente conocidos y reconocer letras del alfabeto, antes del inicio de la enseñanza formal de la lectura. La hipótesis de la presente publicación es que los mismos procesos son también predictivos del rendimiento en el lenguaje escrito a fines del tercer año. La importancia que tiene la persistencia de su predictibilidad es que esos procesos psicolingüísticos serían componentes más estables del aprendizaje lector. La persistencia de la predictibilidad durante tres años también señalaría que esas habilidades continúan ejerciendo influencia en el aprendizaje del lenguaje escrito durante las etapas siguientes al proceso de decodificación inicial.

Esta investigación tiene como base teórica el modelo de “alfabetización emergente”, que plantea que el aprendizaje de la lectura es un proceso continuo que se inicia a partir del desa-

rollo del lenguaje oral y de la conciencia fonológica, en interacción con los estímulos del medio ambiente alfabetizado. Muchos niños empiezan a ver desde pequeños palabras escritas que el ambiente les estimula para reconocer su significado (Whitehurst & Lonigan, 1998). Este modelo señala que hay una continuidad en el aprendizaje entre el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito a través de algunos procesos cognitivos que se desarrollan progresivamente y que pueden ser determinantes del éxito en las etapas siguientes del aprendizaje de la lectura. Las investigaciones sobre este tema (Goswami, 2002; Scarborough, 2002) han permitido comprobar que los niños que se inician con la toma progresiva de conciencia de las unidades fonológicas que componen el lenguaje oral discriminan entre las palabras de su lenguaje familiar; luego, por influencia del medio letrado, adquieren el conocimiento de las formas de representación gráfica de algunos sonidos en letras y palabras. La asociación entre los procesos fonológicos y los visuales constituye una base cognitiva para iniciar la decodificación y el reconocimiento de palabras. Los niños que ingresan a las escuelas primarias tienen niveles diferentes de desarrollo cognitivo que explican las diferencias para iniciarse en el aprendizaje del lenguaje escrito. En consecuencia, el desarrollo en algunos procesos psicolingüísticos puede ser un buen índice de la preparación para aprender el lenguaje escrito. Su evaluación puede ser importante para el pronóstico que los psicólogos escolares hacen de los niños en el momento de su ingreso al primer grado.

Parrila, Kirby y McQuarrie (2004) efectuaron un seguimiento donde estudiaron la predictibilidad de la lectura entre Kindergarten y tercer año primario, mediante pruebas de memoria verbal, articulación de palabras, velocidad de nominación y conciencia fonológica, las que fueron evaluadas al comienzo del seguimiento. Sus resultados señalan que entre primero y tercer año primario, la conciencia fonológica fue claramente el predictor más potente de la lectura. Los otros procesos evaluados tuvieron menor poder predictivo. Por otra parte, Purcell-Gates y Dahl

(1991) han comprobado que los niños que inician el primer grado con conciencia de los fonemas, con cierto conocimiento de las letras del alfabeto y con habilidad para reconocer visualmente algunas palabras escritas, obtienen posteriormente un mejor nivel de desempeño en lectura.

La conciencia fonológica

La conciencia fonológica, aparece en muchas investigaciones como la variable con mayor fuerza predictiva de la lectura inicial (Carrillo, 1994; Stanovich & Siegel, 1994; De Jong & Van der Leij, 1999; Goswami, 2000; Stanovich, 2000; Vellutino & Scanlon, 2002). Estos resultados no se han encontrado solamente en lengua inglesa. También se han encontrado diferencias significativas en la conciencia fonológica entre buenos y malos lectores en niños de habla castellana (Bravo, Bermeosolo, Céspedes & Pinto, 1986; Domínguez & Cuetos, 1992; Jiménez & Rodrigo, 1994; Carrillo & Marín, 1996; Signorini, 1997; Diuk, Signorini & Borzone, 2003; Guardia, 2003).

Una manera clásica de evaluar la conciencia fonológica es el reconocimiento del primer fonema de las palabras. Algunos niños que ingresan al primer grado ya son capaces de reconocer y separar el primer fonema de algunas palabras simples y otros no logran hacerlo. Esta diferencia aparece posteriormente en el éxito del aprendizaje de la lectura a fines de los dos primeros años (Bravo, Villalón & Orellana, 2001, 2003). Los niños que identifican y aíslan los fonemas, tienen mejor base cognitiva para asociar los sonidos de las palabras escritas con su grafía. Hay investigaciones que muestran que hay una interacción entre las habilidades de procesamiento fonológico desarrolladas en el nivel preescolar y el período lector inicial (Bryant & Bradley, 1985; Wagner & Torgensen, 1987; Adams, 1990; Goswami, 2002).

El conocimiento de las letras

Por otra parte, otras investigaciones han mostrado que el conocimiento de las letras del

alfabeto, antes de su enseñanza formal, es también un excelente predictor del aprendizaje de la lectura, a corto y a largo plazo (Muter, Hulme & Snowling, 1997; Whitehurst & Lonigan, 1998; Vellutino & Scanlon, 2002). El conocimiento espontáneo de las letras revela que los niños pueden haber efectuado aprendizajes implícitos de ellas sin una intervención escolar explícita, probablemente por influencia de su ambiente. Conocer el nombre o la pronunciación de las letras en un sistema alfabético implica identificarlas mentalmente como unidades de fonemas. Riley (1999) mostró la importancia que tiene el conocimiento ortográfico alcanzado por los niños para identificar las letras y para escribir su propio nombre, antes de la instrucción escolar formal. Los datos de su investigación señalan que con este medio es posible identificar, con un 80% de precisión, a los niños que aprenderán a leer al final del primer año.

La predictibilidad del conocimiento de las letras, en el momento de ingresar al primer grado, sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, ha sido corroborada por los autores de la presente publicación, en dos estudios efectuados en grupos diferentes. Encontramos que los niños que conocían al menos 5 letras del alfabeto cuando ingresaron al primer curso, tuvieron posteriormente un nivel lector significativamente superior al resto de sus compañeros (Bravo, Villalón & Orellana, 2001, 2002b).

El conocimiento de las letras está asociado a la identificación de los fonemas. Hay estudios que muestran que hay una asociación entre el conocimiento del nombre de las letras y el desarrollo de las destrezas fonológicas (Stahl & Murray, 1994; Johnston, Anderson & Holligan, 1996). Un análisis factorial efectuado con los resultados de un conjunto de pruebas verbales predictivas de la lectura entre Kinder y primer año, realizado por Guardia (2003), mostró que el conocimiento del nombre de las letras formaba parte de un mismo factor con la conciencia fonológica, en niños de kindergarten. Por otra parte, en un seguimiento de niños entre el kindergarten y el primer año primario, Compton (2000) encontró que los

niños que presentaron el mejor desempeño en la tarea de identificar el fonema inicial y en el conocimiento del nombre y la pronunciación de algunas letras, alcanzaron un mejor desempeño lector en primer grado. Ambos procesos explicaron el 70% de la varianza en la lectura.

El reconocimiento de nombres escritos

La tercera variable predictora de la lectura en este estudio, es la habilidad de los niños que ingresan al primer año para reconocer visualmente el significado de algunos nombres escritos. Este reconocimiento sería una etapa intermedia entre la lectura logográfica y el reconocimiento léxico. En la presente investigación se trabajó con el conocimiento de nombres propios escritos de la lista de alumnos del mismo grado, nombres que se suponen son conocidos por el sujeto. La identificación de nombres escritos no deriva necesariamente de un aprendizaje sistemático y formal de ellos, ya que fue evaluada al iniciarse el período escolar, sino más bien de la habilidad y del interés de algunos niños para asociar los signos gráficos con el significado de las palabras escritas. Ehri (1999) considera que el reconocimiento visual de palabras implica el almacenamiento en la memoria de una conexión entre su forma escrita, su pronunciación y su significado. Es un proceso que no depende necesariamente de una intervención pedagógica, sino de la inquietud de los niños por abordar el lenguaje escrito. También Compton (2000) encontró que las diferencias en el reconocimiento visual de palabras en primer año predice significativamente el nivel lector en los cursos superiores.

La hipótesis de esta investigación de seguimiento entre primero y tercer grado es que estas tres variables, la identificación del primer fonema de algunas palabras simples, el reconocimiento de algunos nombres propios de los compañeros de curso y la cantidad de letras del alfabeto conocidas, al iniciarse el primer año básico, son variables predictivas del aprendizaje formal del lenguaje escrito, y discriminan el nivel lector que alcanzarán los alumnos hasta fines del tercer

grado. La persistencia de su predictibilidad durante tres años revelaría que ellas constituyen procesos más estables que transitorios del desarrollo psicolingüístico y que son determinantes para el rendimiento lector.

MÉTODO

Participantes

Los niños objeto de seguimiento fueron 262 alumnos de tercer año primario que pertenecen al mismo grupo estudiado inicialmente a su ingreso al primer año (Bravo, Villalón & Orellana, 2002a, 2003). Pertenecen a 14 cursos de diferentes escuelas municipales de la ciudad de Santiago de Chile. El seguimiento se inició en el momento de su ingreso al primer grado cuando los niños tenían una edad entre 6 años 2 meses y 6 años 11 meses. La edad promedio del grupo, en el tercer año, es de 9 años 5 meses, con una proporción equivalente de varones y de mujeres. El 96% de ellos había cursado Kindergarten. Respecto al criterio para seleccionar inicialmente al grupo de seguimiento se eligió estudiar a todas las escuelas públicas —de educación gratuita— de una misma comuna. Con este criterio se pudo homogeneizar —dentro de lo posible— la influencia de algunas variables socioeconómicas de los alumnos. Todas estas escuelas reciben principalmente a niños de nivel socioeconómico medio-bajo y bajo.

Instrumentos

Para efectos de comprobar la hipótesis, se aplicaron tres pruebas de una batería más amplia de evaluación de niños de 4 a 7 años seleccionadas como de mayor fuerza predictiva en el primer año como resultado de una investigación anterior efectuada en un grupo diferente (Bravo, Villalón & Orellana, 2001). Las pruebas fueron las siguientes:

a) Para la conciencia fonológica se utilizó la sub-prueba PPL-1 de la prueba PPL (Bravo, 1997). Esta prueba evalúa la habilidad de los niños para identificar el primer fonema de una

palabra. El examinador dice a los niños una serie de 8 palabras, y ellos deben verbalizar el fonema de la primera letra, separándola del resto de la palabra (Al escuchar *pato*: deben pronunciar /p/). Las palabras son: sapo, mesa, rosa, foca, gato, limón, pala y tuna y en cada una de ellas deben identificar el fonema inicial. Cada respuesta correcta vale un punto. Los puntos se suman para una evaluación global de ella.

b) Para el conocimiento del alfabeto se utilizó la Prueba de Alfabetización Inicial "P.A.I" (Villalón & Rolla, 2000), de la cual se aplicó la sub-prueba que evalúa el conocimiento de las letras del alfabeto. Consiste en pedir a los niños la identificación de las 27 letras del alfabeto español por su nombre, sonido o como fonema inicial de una palabra. El puntaje obtenido es igual al número de letras conocidas.

c) Para el reconocimiento de nombres escritos se utilizó la prueba ELEA (Orellana, 1994) que evalúa el conocimiento visual-ortográfico de palabras escritas. Se aplicó la sub-prueba ELEA-1, que pide a los niños identificar los nombres propios que aparecen en la lista de alumnos de su curso. Se suma la cantidad de nombres reconocidos correctamente.

Estas tres pruebas formaron la variable independiente y por hipótesis deberían predecir el rendimiento en lectura.

El rendimiento lector alcanzado a fines de cada año fue la variable dependiente. Se aplicó la Prueba Interamericana de Lectura, Nivel 1 para primer año y Nivel 2, para segundo y tercer año (Escala Interamericana de Lectura, 1962). En esta prueba los niños deben leer las palabras y/o pequeños textos y asociarlos con representaciones gráficas de sus significados. Las palabras de la prueba en su nivel inicial van desde contenidos concretos y de uso frecuente hasta otros más abstractos. Esta prueba evalúa el vocabulario leído, la velocidad de comprensión y la comprensión lectora, dando un puntaje total, que es la suma de los puntos obtenidos separadamente en cada escala. La lectura de palabras,

frases y textos está mediada por dibujos que representan la idea expuesta en la escritura. Se controla el tiempo de ejecución de las pruebas.

Además se pidió, en el segundo año, a las maestras evaluar el rendimiento lector de los niños en una escala o «rating» de 5 rangos, lo que permitió verificar la validez de la prueba de lectura con el rendimiento efectivo en el aula.

Procedimiento

Los niños fueron evaluados dentro de los dos primeros meses de ingresar a clases, en el primer grado, con pruebas destinadas a conocer su nivel de desarrollo en algunas variables que podrían ser determinantes del aprendizaje lector futuro. En Chile, la enseñanza formal de la lectura se inicia en el segundo semestre del primer grado. En el momento de la evaluación inicial los alumnos no habían comenzado su aprendizaje. Posteriormente a fines de cada año escolar, fueron evaluados en lectura. La administración de las pruebas iniciales destinadas a determinar la predictibilidad de la lectura fue efectuada individualmente por evaluadores independientes a las escuelas. La administración de las pruebas de lectura fue colectiva.

En primer lugar, se efectuó un cálculo de confiabilidad y validez de la prueba de lectura en los mismos niños y luego, correlaciones múltiples y de regresión de las pruebas iniciales con las de lectura. Este cálculo permitió conocer el grado de predictibilidad de las tres pruebas en conjunto sobre la lectura de cada año.

En seguida, con el objetivo de determinar la predictibilidad individual de las variables independientes, se estudió en el primer año cuáles niños tenían mejor y cuáles peor rendimiento en las pruebas mencionadas, mediante la dicotomización de estas variables, según el criterio que se señala más adelante. Así fue posible dividir al grupo total entre niños que habían logrado un rendimiento sobre el promedio del grupo en cada una de las variables y los que habían tenido un rendimiento en ellas por debajo

del promedio. Este método permitió agrupar a los niños en 4 categorías, según fuera su mejor o peor rendimiento en las variables predictivas. Luego, se efectuó un Análisis de Varianza de los 4 subgrupos en las pruebas de lectura para verificar si había diferencias significativas entre ellos. Se trabajó con un nivel de aceptación de $p < 0.01$.

Los cálculos, en consecuencia, fueron correlaciones simples y múltiples, regresión y ANOVA.

RESULTADOS

Validez y confiabilidad de las pruebas de lectura

La correlación entre la prueba de lectura y la evaluación o «rating» de las maestras, efectuado a fines del segundo año, fue $r = 0.78$ ($p < 0.01$), lo cual indica que las pruebas de lectura reflejan el grado de aprendizaje lector de los alumnos. La confiabilidad de la prueba de lectura según la fórmula de Spearman-Brown de bipartición fue = 0.97. El alfa de Cronbach fue 0.94 ($p < 0.01$).

Regresión múltiple sobre las pruebas de lectura

Las correlaciones de las tres variables independientes con las pruebas de lectura fueron significativas ($p < 0.01$). Las regresiones y correlaciones múltiples fueron como sigue (véase Tabla 1):

Las regresiones señalaron que las tres pruebas en conjunto son predictivas de la lectura para el primero, el segundo y el tercer grado con una probabilidad mayor a 0.01, lo cual indica que su evaluación permitiría predecir el rendimiento lector de los niños desde el momento de su ingreso a la escolaridad básica. La fuerza de la predictibilidad decrece con los años, entre un 49.4% y un 27.9% manteniendo su nivel de significancia.

Subgrupos lectores según rendimiento en las pruebas predictivas

Para comprobar la segunda parte de la hipótesis se agrupó a los niños según su rendimiento en las tres variables independientes y luego fueron comparados en su rendimiento lector, mediante un Análisis de Varianza. Con este objetivo se dicotomizaron las tres variables en puntajes sobre y bajo el promedio. Luego se agruparon los niños mediante la comparación de su puntaje con el promedio obtenido en cada prueba. Los puntajes de corte de las variables fueron los siguientes: en la prueba de identificación del primer fonema de una palabra (PPL-1), el promedio del grupo fue 2. En consecuencia, se consideró 2 como puntaje de corte, quedando en el grupo superior los sujetos que tuvieron 2 o más puntos. En la prueba de reconocimiento léxico de nombres propios (ELEA 1) también el promedio del grupo fue 2. En consecuencia, se produjo el corte con el reconocimiento mínimo de 2 nombres. En el conocimiento de las letras del alfabeto (PAI), el promedio fue 12. En esta prueba se consideró como puntaje de corte el reconocimiento de 12 o más letras.

Estos tres criterios tomados en conjunto indican cuáles eran los niños que habían iniciado activamente el procesamiento fonológico, el reconocimiento léxico de la escritura y la noción alfabética y por lo tanto estarían mejor preparados para aprender a leer.

El procedimiento mencionado permitió agrupar a los niños en los siguientes subgrupos: Subgrupo 1 formado por los niños que no lograron éxito en ninguna de las tres pruebas; subgrupo 2 formado por los niños que tuvieron puntaje igual o superior al promedio en una prueba; subgrupo 3 que contenía a los niños que igualaron o superaron el promedio en las dos pruebas; subgrupo 4, en donde estaban los niños que superaron el promedio en las tres pruebas. El porcentaje de los niños pertenecientes a cada subgrupo fue el siguiente (véase Tabla 2):

TABLA 1

Regresiones sobre las pruebas de lectura

Primer año				
Casos:	R:	R ²	R ² _{ajustado:}	Residual:
261	.703	.494	.488	15.178
Análisis de Varianza				
Origen	g.l.:	Suma Cuadr.:	Promedio Cuadr.:	F-test:
Regresión	3	57727.418	19242.473	83.525
Residual	257	59207.67	230.38	p < 0..0001
Total	260	116935.088		
Segundo año				
Casos:	R:	R ²	R ² _{ajustado:}	Residual:
260	.632	.399	.392	12.094
Análisis de Varianza				
Origen	g.l.:	Suma Cuadr.:	Promedio Cuadr.:	F-test:
Regresión	3	24873.351	8291.117	56.69
Residual	256	37440.788	146.253	p < 0. .0001
Total	259	62314.138		
Tercer año				
Casos:	R:	R ²	R ² _{ajustado:}	Residual:
261	.52	.279	.27	12.658
Análisis de Varianza				
Origen	g.l.:	Suma Cuadr.:	Promedio Cuadr.:	F-test:
Regresión	3	15908.492	5302.831	33.096
Residual	257	41178.198	160.226	p < 0. .0001
Total	260	57086.69		

TABLA 2

Subgrupos según su rendimiento en pruebas predictivas

Subgrupos	n	%
1	88	33.6
2	54	20.6
3	46	17.6
4	74	28.2
Total	262	100

Según esta distribución, y de acuerdo con la hipótesis planteada, inicialmente un 28.2% de los niños que ingresaron al primer grado tendrían un nivel psicolingüístico apropiado para iniciar la lectura formal. En el otro extremo, el 33.6% no había desarrollado los procesos de conciencia fonológica, conciencia visual-ortográfica ni el conocimiento de las letras del alfabeto y por lo tanto debieran estar en los niveles inferiores de lectura.

El rendimiento en lectura en los cuatro subgrupos

Con objeto de comprobar que las variables mencionadas permiten determinar a los niños con mayor y menor nivel lector, los cuatro subgrupos fueron comparados en el rendimiento obtenido en las pruebas de lectura. Los resultados homogeneizados en puntajes estandarizados "T" son como sigue.

De acuerdo con la prueba de significancia de las diferencias entre grupos de Scheffé, en el 1° año

el rendimiento del subgrupo 1 fue significativamente inferior al de los subgrupos 2, 3 y 4. En el otro extremo, el subgrupo 4 fue significativamente superior al grupo 2 y 3. En 2° y 3° año los subgrupos 1 y 4 fueron significativamente diferentes de los otros grupos (véase Figura 1).

Este resultado señala que, desde el punto de las variables predictivas, el grupo estudiado se puede agrupar en niveles de lectura. El 28.2% de los niños que formaron el subgrupo 4 tuvieron un rendimiento superior en las tres variables iniciales y mejor rendimiento en lectura en todo el período estudiado. En el otro extremo, se encuentra el 33.6% de los niños, del subgrupo 1, que tuvieron un rendimiento insatisfactorio en todas las variables predictivas y luego el más bajo rendimiento en lectura. Entre ellos aparecen dos subgrupos (2 y 3) con rendimiento intermedio, tanto en las variables predictivas, como en lectura, que están formados por el 38.2% de los sujetos agrupados.

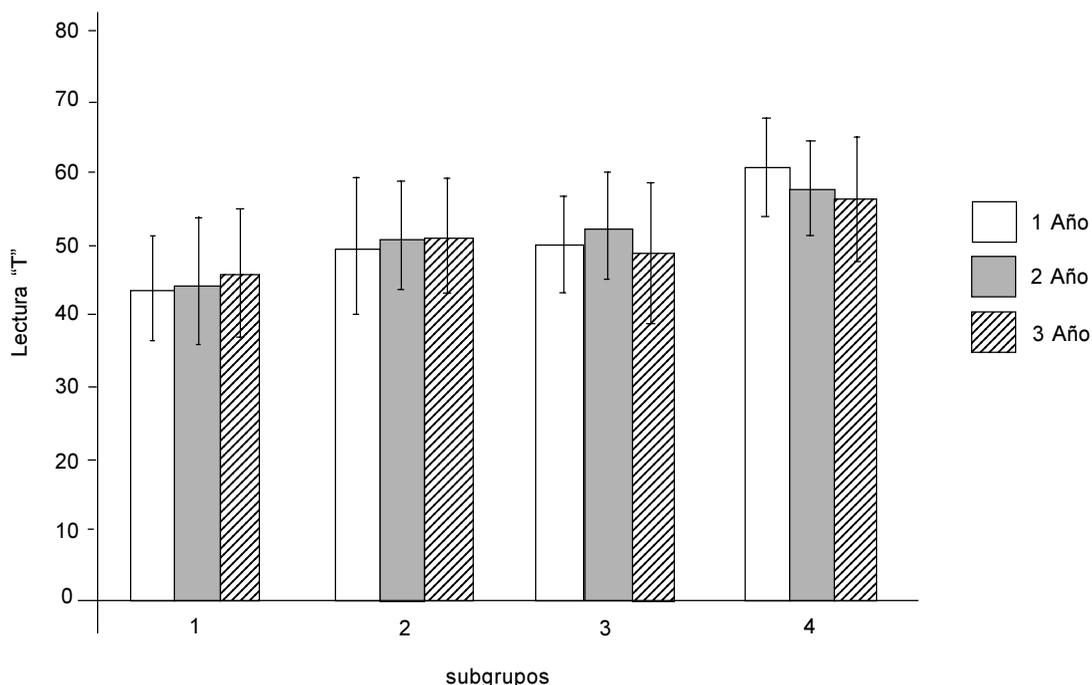


Figura 1. Rendimiento en la lectura en los cuatro subgrupos

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación ha sido confirmar la presencia de variables predictivas del aprendizaje de la lectura en los tres primeros años primarios, lo que permite detectar, al inicio de la escolaridad, cuáles serán los niños que tendrán mayor necesidad de una ayuda especial. La predictibilidad y discriminación encontrada entre diferentes grupos con distinto rendimiento, hace suponer que los procesos psicolingüísticos involucrados en las variables evaluadas inicialmente, tienen un papel importante en el reconocimiento de las palabras escritas, y pueden ser índice de su aprendizaje futuro. Según los cálculos de regresión, la predictibilidad de las tres variables mencionadas es del 49.4%, del 39.9% y 27.9% respectivamente de las varianzas lectoras, en cada grado escolar. Es decir, que un porcentaje importante de la variabilidad del rendimiento en la lectura estaría predeterminado por el nivel de desarrollo de los procesos cognitivos que los alumnos traigan a su ingreso a la escuela. Por otro lado, el hecho de ser evaluados al ingresar al primer año indica que son procesos que forman parte de la alfabetización emergente que los niños ya han comenzado a desarrollar antes de entrar a este grado y por lo tanto no dependen inicialmente de la influencia escolar primaria, sino de los años pre-escolares.

Estos tres procesos, evaluados en conjunto, serían un elemento clave en la interacción cognitiva que se produce entre los niños y los métodos de enseñanza de la lectura explicando así su incidencia en los años posteriores a su evaluación inicial. El hecho de identificar los fonemas iniciales señala que han adquirido una base fonológica suficiente para seguir operando con el resto de los fonemas que componen las palabras. La identificación de algunas letras indica que ya han iniciado el desarrollo de la conciencia alfabética y el reconocimiento de nombres escritos muestra que hay en ellos un interés para descubrir el significado del lenguaje escrito y cierto grado de desarrollo de la conciencia visual-ortográfica.

La identificación del fonema inicial es una variable compleja cuyo desarrollo comienza con una sensibilidad para percibir rimas y ritmos, que serían procesos de recepción pasiva y que posteriormente se expresa en la habilidad para efectuar intervenciones fonológicas activas sobre las palabras, tales como agregar sílabas, suprimir fonemas o invertir la pronunciación de las palabras (Bravo, Villalón & Orellana, 2002a). Los niños que al ingresar al primer grado presentaron mejor desarrollo fonológico lograron mejor rendimiento posterior en la lectura inicial, confirmando así los resultados de numerosas investigaciones ya mencionadas efectuadas en diferentes idiomas. En consecuencia, esta prueba indicaría un nivel del umbral lector. La decodificación y el reconocimiento de las palabras escritas implican una interacción continua entre las estrategias metodológicas de enseñanza y la conciencia que tienen los niños de los fonemas que configuran las palabras y de que pueden operar sobre ellos. Esto explicaría por qué se mantiene la predictibilidad de esta prueba sobre el rendimiento durante los tres años. Ella sería índice de un proceso metalingüístico más amplio, que determina el reconocimiento de palabras escritas y la lectura comprensiva durante los tres primeros años. Este resultado converge con el seguimiento efectuado por Parrila, Kirky y Mc Quarrie (2004) quienes concluyeron también que la conciencia fonológica fue claramente el predictor más fuerte de la lectura entre primero y tercer año. Ellos emplearon pruebas de aislamiento de fonemas iniciales, medios o finales, además de integrar fonemas.

El reconocimiento de nombres escritos, antes de aprender a decodificar, implica el desarrollo inicial de una conciencia léxica y visual-ortográfica que permite a los sujetos discriminar las sutilezas de las diferencias gráficas del lenguaje escrito. Los niños que identifican palabras escritas, antes de aprender a decodificarlas, están adquiriendo un léxico visual. Este léxico está generalmente formado por palabras de alta frecuencia que tienen cierto interés cultural para ellos. De esta manera se explicaría que sea un factor determinante en la lectura durante los tres primeros años de escuela primaria.

El conocimiento de las letras del alfabeto, antes de su enseñanza escolar formal, fue la tercera variable predictiva de la lectura. Es en la primera etapa del aprendizaje del lenguaje escrito cuando conocer las letras facilita la decodificación de las palabras. El conocimiento de las letras antes de iniciar este aprendizaje, revela cierto grado de desarrollo psicolingüístico y perceptivo junto con el interés de los niños por iniciarse en el lenguaje escrito. Evidentemente hay en este proceso una influencia cultural y familiar especialmente cuando los niños viven en ambientes alfabetizados y ya poseen libros. Su valor predictivo durante los tres años del seguimiento muestra que los mejores lectores ya conocen el mayor número de letras antes de empezar el aprendizaje escolar de la lectura.

Las diferencias en lectura observadas entre los subgrupos con distinto rendimiento en las pruebas iniciales pueden considerarse una confirmación empírica de su validez como pruebas predictivas. Los niños que tuvieron un rendimiento sobre el promedio en las tres variables independientes, también tuvieron los mejores promedios en lectura a finales de cada año. En cambio, los niños que fracasaron en las tres pruebas, tuvieron un rendimiento significativamente inferior en lectura. La evaluación en conjunto de las tres variables permitiría determinar con un margen significativo de seguridad cuáles son los niños con más alta y más

baja probabilidad de aprender a leer cuando ingresan al primer año. En el grupo en estudio aparece un 33.6% de los niños que no reuniría las condiciones psicolingüísticas suficientes para aprender a leer en el primer grado, cuyo rendimiento en lectura fue inferior al de sus compañeros durante los tres años.

En conclusión, los resultados obtenidos en este seguimiento confirman la predictibilidad del aprendizaje de la lectura a partir de variables evaluadas al inicio de la escolaridad primaria. Las tres pruebas administradas al ingreso predijeron en conjunto el rendimiento de la lectura en los tres años siguientes, aunque declinando en su fuerza predictiva. A medida que los alumnos avanzan de curso empiezan a intervenir otros procesos cognitivos más complejos que explican la disminución de la predictibilidad. Los alumnos que al ingresar a primer año logran identificar al menos dos fonemas iniciales, reconocer dos o más nombres escritos y conocer más de doce letras, fueron lo que lograron un mejor nivel de lectura. Por otra parte, los niños que no pudieron efectuar exitosamente estas pruebas tuvieron un rendimiento significativamente inferior a los otros subgrupos. La evaluación con este criterio de los alumnos que ingresan al primer año, permite discriminar entre los niños que tendrán atraso para aprender a leer y los que tendrán más éxito.

REFERENCIAS

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press
- Bravo L., Bermeosolo, J., Céspedes, A. & Pinto, A. (1986). Retardo lector inicial: Características diferenciales en el proceso de decodificación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18, 73-86.
- Bravo, L. (1997). Prueba experimental pre-lectora (PPL). *Boletín de Investigación Educativa*, 12, 79-90.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primero básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 149-160.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002a). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan al primer año básico. *Psykhé*, 11, 175-182.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002b). Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 156-171.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2003). Predictividad del rendimiento de la lectura: El Segundo Año básico. *Psykhé*, 12, 29-36
- Bryant, P. & Bradley L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell

- Carrillo, M. S. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-298.
- Carrillo, M. & Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Compton, D. (2000). Modeling the growth of decoding skills in first grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4, 219-259.
- De Jong, P. & Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450-476.
- Domínguez, A. & Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distintas competencias lectoras. *Cognitiva*, 4, 193-208.
- Diuk, B., Signorini, A. & Borzone, A. M. (2003). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1° a 3° año de educación general básica: Un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psykhé*, 12, 51-62.
- Ehri, L.C. (1999). Phases of development in learning to read words. En J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading* (pp. 79-108). Oxford: Blackwell.
- Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr. (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol III (pp. 251-267). Londres: L. Erlbaum Ass.
- Goswami, U. (2002). Early phonological development and the acquisition of literacy. En S. Neuman & D. Dickinson. (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 111-125). Londres: The Guilford Press.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura desde nivel de transición mayor a primero básico. *Psykhé*, 12, 63-79.
- Guidance Testing Association (1962). Escala Interamericana de Lectura. San Antonio, Texas.
- Jiménez, J. E. & Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jimenez, J. & Rodrigo, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 155-163.
- Johnston, R. S., Anderson, M. & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre readers. The nature of the relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 217-234.
- Muter, V., Hulme, C. & Snowling, M. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.
- Orellana, E. (1994). Una experiencia con lenguaje escrito en el nivel preescolar. *Boletín de Investigación Educativa*, 9, 118-133.
- Parrila, R., Kirby, J. & Mc Quarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading*, 8, 3-26.
- Purcell-Gates, V. & Dahl, K. L. (1991). Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 23, 1-34.
- Riley, J. (1999). The reading debate. En T. Nunes (Ed.), *Learning to read: An integrated view from research and practice* (pp. 217-227). Dordrecht: Kluwer.
- Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En S. Neuman & D. Dickinson. (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). Londres: The Guilford Press.
- Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading*. Nueva York: The Guildford Press.
- Stanovich, K. E. & Siegel, L. (1994). The phenotypic performance of reading-disabled children: a regression based test of the phonological-core variable difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison of skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 18, 319-344.
- Vellutino, F. R. & Scanlon, D. M. (2002). Emergent literacy skills, early instruction and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case for early intervention. En S. Neuman & D. Dickinson. (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 295-321). Londres: The Guilford Press.
- Villalón, M. & Rolla, A. (2000, Mayo). *Estudio del proceso de Alfabetización inicial en niños chilenos de sectores pobres*. Presentado en el cuarto Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos actuales en Educación, Santiago de Chile, P. Universidad Católica.

Wagner, R. & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, *101*, 192-212.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69*, 848-872.

Recepción: mayo de 2004

Aceptación final: diciembre de 2005