

Predictividad del Rendimiento de la Lectura: El Segundo Año Básico

Predictability of Reading Performance: Second Grade

Luis Bravo, Malva Villalón y Eugenia Orellana
Pontificia Universidad Católica de Chile

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de un estudio de seguimiento de niños desde su ingreso a primer año básico, hasta el final de su segundo año básico. Los niños fueron evaluados con distintas pruebas cognitivas y psicolingüísticas al momento de su ingreso a primer año básico, y reevaluados en lectura al final de su segundo año básico. Los resultados muestran que el reconocimiento del primer fonema de las palabras, el reconocimiento visual de algunos nombres propios y el conocimiento de más de 12 letras del alfabeto predicen significativamente el rendimiento de la lectura de segundo año básico y discriminan entre niños con alto y bajo rendimiento en segundo año básico.

The aim of this article is to present the results of a follow-up study of children from the entry to first grade to the end of second grade. Children were assessed with several cognitive and psycholinguistic tests at the moment of their entry to first grade and reassessed in reading at the end of second grade. Phonological awareness of the first phoneme, visual knowing of the alphabetic letters and recognizing written names, predict reading and significantly differentiate between children with high and low performance in second grade.

El objetivo de este artículo es presentar los resultados obtenidos en un seguimiento de alumnos escolares básicos durante dos años, los que muestran que hay algunas variables cognitivas y psicolingüísticas que permiten predecir el aprendizaje de la lectura en segundo año. Un segundo objetivo es mostrar la validez de un criterio de evaluación inicial que permita entregar a psicólogos escolares y a profesores, una técnica psicopedagógica simple para discernir cuáles alumnos, al ingresar al primer año, tendrán mayores dificultades con la lectura y cuáles tienen mayores probabilidades de éxito durante este período. Los niños fueron evaluados al iniciar el primer año básico y posteriormente reevaluados en lectura a fines del segundo año.

Las Variables Predictivas

Los antecedentes presentados por los autores de esta investigación en tres publicaciones anteriores (Bravo, Villalón & Orellana, 2001, 2002a, 2002b) mostraron que, aplicando un criterio de evaluación simple de algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos, en los niños que ingresan al primer año básico es posible predecir el comportamiento lector

al final de ese mismo curso. La hipótesis de la presente publicación es que los mismos procesos que han sido predictivos para el primer año, son también predictivos del rendimiento en lectura a fines del segundo año. En tal caso los procesos predictores de la lectura, evaluados inicialmente, constituirían variables más estables y determinantes del aprendizaje lector, que al menos, abarcarían los dos primeros años de educación básica (cursos del NB1 en el sistema escolar chileno).

Esta investigación ha tenido como supuesto teórico el modelo de *alfabetización emergente*, que plantea que el aprendizaje de la lectura es un proceso continuo que se inicia en los años del jardín infantil, y que se configura a partir del desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia alfabética, en interacción con el medio ambiente (Whitehurst & Lonigan, 1998). A través de este concepto se ha puesto de relieve la continuidad evolutiva del proceso de aprendizaje de la lengua escrita, en el que no es posible establecer una delimitación clara entre el desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito, como tampoco entre el desarrollo de la lectura y de la escritura. Los estudios realizados han permitido comprobar que los niños se inician en la toma de conciencia de las unidades fonológicas que componen el lenguaje, en el conocimiento de las formas de representación gráfica de los sonidos y del formato de los textos y su función social desde antes de su ingreso al primer año básico.

Luis Bravo, Facultad de Educación y Escuela de Psicología.
Malva Villalón y Eugenia Orellana, Facultad de Educación.
La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a los autores. E-mail: abravov@puc.cl, malva@puc.cl, eorellae@puc.cl
Investigación con financiamiento FONDECYT # 10110769.

En consecuencia, todos los niños que ingresan a las escuelas básicas ya traen ciertos niveles de desarrollo cognitivo que los hacen más o menos aptos para iniciarse en el aprendizaje del lenguaje escrito. Por lo tanto, la acción pedagógica que reciben con anterioridad a su ingreso a este ciclo educacional sería determinante para el rendimiento que obtengan posteriormente en lectura.

El concepto de alfabetización emergente está incorporado actualmente como un área de trabajo en la International Reading Association (IRA) y la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), y como un descriptor de la base de datos ERIC, lo que implica un reconocimiento de su importancia para la investigación y la enseñanza de la lengua escrita.

Dentro de los procesos que intervienen activamente en esta alfabetización emergente, en una interacción con la iniciación pedagógica de la lectura, diversas investigaciones han comprobado que los niños que inician el primer año con mayor conciencia de los sonidos de la lengua, con un cierto conocimiento de las letras del alfabeto y con habilidad para reconocer visualmente algunas palabras escritas, obtienen un mejor nivel de desempeño lector (Purcell-Gates & Dahl, 1991). Estos tres procesos en conjunto, pueden constituir un umbral cognitivo y psicolingüístico para el aprendizaje formal de la lectura. En nuestra experiencia con niños chilenos, el conjunto de esas tres variables logró predecir el 43% del rendimiento lector de los alumnos a fines del primer año (Bravo, Villalón & Orellana, 2002b). Estas mismas habilidades son estudiadas aquí como variables independientes de la lectura en el segundo año.

En primer lugar, está la habilidad para identificar el primer fonema de una palabra, separándolo del resto de ella. Este proceso, de apariencia bastante simple, indicaría el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica. Algunos niños que ingresan al primer año ya son capaces de reconocer y separar el primer fonema de algunas palabras simples y otra mayoría de ellos no logra hacerlo.

La conciencia fonológica ha sido identificada como un elemento esencial en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, en los sistemas de naturaleza alfabética. La evidencia proviene de estudios longitudinales que han mostrado la influencia de las habilidades de procesamiento fonológico desarrolladas en el nivel preescolar y el éxito en el aprendizaje de la lectura a nivel escolar (Adams, 1990; Bryant & Bradley, 1985; Wagner & Torgensen,

1987) y de estudios en los que se ha establecido que existen diferencias significativas en la resolución de tareas de conciencia fonológica entre buenos y malos lectores (Stanovich & Siegel, 1994). Los estudios de intervención diseñados para la adquisición de habilidades fonológicas constituyen una evidencia adicional acerca de la importancia para la adquisición de la lengua escrita. Estos resultados también han sido confirmados en investigaciones realizadas en lengua castellana (Carrillo & Marín, 1996; Domínguez & Cuetos, 1992; Jiménez & Rodrigo, 1994, entre otros). Los antecedentes aportados por investigaciones efectuadas en distintas lenguas, han permitido establecer que, con independencia del idioma, la conciencia fonológica tiene alta importancia para el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura dentro de un sistema alfabético.

Los estudios sobre la conciencia fonológica han mostrado que la identificación del primer fonema es un buen índice de la habilidad de los niños para asociar los signos gráficos con los componentes de su propio lenguaje. De este modo, en la medida en que los niños identifican y aíslan fonemas, pueden identificar y deletrear las palabras (Carrillo, 1994; De Jong & Van der Leij, 1999; Goswami, 2000; Jiménez & Ortiz, 1995; Stanovich, 2000; Vellutino & Scanlon, 2001).

Por otra parte, el desarrollo de la conciencia fonológica es favorecido por la calidad fonética del lenguaje hablado en el propio ambiente, lo que facilita a los niños aprender la identificación silábica y fonémica del lenguaje oral. Este aprendizaje implícito es una aproximación al procesamiento psicolingüístico del lenguaje escrito (Goswami, 2000). Este hecho también implica que hay diferencias en el desarrollo de los distintos procesos fonológicos, que inciden en el aprendizaje del lenguaje escrito, según sean las condiciones ambientales del desarrollo psicolingüístico de los niños. Por este motivo el presente estudio se ha centrado en alumnos de escuelas municipales gratuitas, como una manera de disminuir el impacto de las diferencias socioculturales en los procesos que se estudian.

En segundo lugar, el conocimiento de las letras del alfabeto, antes de su enseñanza formal, ha sido establecido como otro de los mejores predictores del aprendizaje de la lectura, a corto y a largo plazo (Muter, Hulme & Snowling, 1997; Vellutino & Scanlon, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998). Este conocimiento de las letras, antes del ingreso a primer año básico, también revela un aprendizaje implícito que los mismos niños realizan sin la inducción de una intervención escolar.

El conocimiento del nombre de las letras en un sistema alfabético implica traducir las unidades impresas en unidades de sonido, lo que constituye un antecedente básico para el inicio del aprendizaje de la lectura. En el aprendizaje de la escritura ocurre operación inversa, de traducción de las unidades de sonido en unidades gráficas. El estudio de la transición desde la alfabetización emergente al inicio de la lectura convencional efectuado por Riley (1999), mostró la importancia del conocimiento ortográfico alcanzado por los sujetos para identificar las letras del alfabeto y para escribir su propio nombre, antes de la instrucción escolar formal. Los datos de esta investigación en sujetos de habla inglesa, señalan que es posible identificar, con un 80% de precisión, los niños que aprenderán a leer al final del primer año, a partir del nivel de desarrollo alcanzado al inicio de este curso.

Algunos estudios han establecido que también hay una asociación entre el conocimiento de las letras y el desarrollo de las destrezas fonológicas (Johnston, Anderson & Holligan, 1996; Stahl & Murray, 1994). No es el aprendizaje automático de un cierto número de letras lo que facilita el proceso lector, sino la toma de conciencia de que forman parte de un sistema de lenguaje escrito asociado a su pronunciación.

La predictividad del conocimiento previo de algunas letras del alfabeto sobre la lectura a fines del primer año, ha sido comprobado por los autores de la presente publicación en dos estudios previos, donde se encontró que los niños que, al momento de su ingreso a primer año, conocían al menos cinco letras del alfabeto, presentaban un nivel lector significativamente superior al resto del grupo, a fines de este curso (Bravo, Villalón & Orellana, 2001, 2002b).

En un estudio de seguimiento de niños entre el kinder y el primero básico, Compton (2000) concluyó que los niños que presentaron el mejor desempeño en la tarea de identificar el fonema inicial y el conocimiento del nombre y la pronunciación de algunas letras en el kinder, alcanzaron un mejor desempeño lector en primero básico. Este conjunto de factores dio cuenta del 70% de la varianza en la lectura.

La tercera variable considerada en este estudio como predictiva de la lectura, es la habilidad de los niños para reconocer visualmente el significado de algunas palabras antes de aprender a decodificarlas o conocimiento léxico. En este caso se trata de nombres propios, sea del mismo sujeto, sea de sus com-

pañeros de curso. Esta habilidad para identificar nombres escritos tampoco deriva de un aprendizaje sistemático y formal, sino más bien de la inquietud de algunos niños por comprender el significado de los signos gráficos más cercanos a su ambiente. Ehri (1999) considera que el reconocimiento visual de palabras en esta etapa implica el almacenamiento en la memoria de una conexión entre su forma escrita, su pronunciación y su significado. Habitualmente, las primeras palabras escritas que se reconocen forman parte del entorno familiar, tales como los nombres de las personas más cercanas, el propio nombre o de algunas marcas comerciales, sea en forma de palabras, sea en forma de logos, a partir de los cuales comienza a diferenciar sus significados y a identificar algunas regularidades más características de la lengua escrita. 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 es que estas tres variables, la identificación del primer fonema de las palabras, el reconocimiento visual de algunos nombres propios y el conocimiento de las letras del alfabeto, tomadas en conjunto al iniciar el primer año básico, son variables predictivas del aprendizaje formal de la lectura, y que también discriminan el nivel lector alcanzado por los alumnos en segundo año básico. Ellas ya determinaron su fuerza predictiva para el primer año, por lo cual el aporte de esta publicación es dar a conocer el grado de persistencia que tengan para predecir la lectura en ambos cursos (Bravo, Villalón & Orellana, 2001, 2002b). La persistencia en su predictividad revelaría que ellas constituyen un proceso más estable que transitorio del desarrollo cognitivo, que puede seguir teniendo influencia en el rendimiento lector posterior.

Método

Participantes

El seguimiento se inició estudiando a todos los alumnos que ingresaron a primero básico, en 14 cursos de 12 escuelas municipales de la ciudad de Santiago, que al momento de su ingreso tenían 6 años cumplidos y cuya edad no fuera superior a 6 años y 11 meses ($N = 400$). La edad promedio del grupo fue 6 años y 5 meses y había una proporción igual de hombres y de mujeres. Respecto al criterio para seleccionar la muestra, se eligió estudiar todas las escuelas municipales de una misma comuna, a fin de homogeneizar –dentro de lo posible– la influencia de algunas variables socioculturales. Todas estas escuelas son de educación gratuita, por lo tanto, reciben principalmente a niños de nivel socio económico bajo.

Instrumentos

Para los efectos de comprobar la hipótesis, se aplicaron tres subpruebas de una batería más amplia de evaluación de niños de 4 a 7 años.

Las subpruebas cuyos resultados analizamos aquí para comprobar la hipótesis referente a la lectura en el segundo año, fueron las siguientes:

1. Para la conciencia fonológica se utilizó el subtest PPL-1 del *TEST PPL* (datos sobre el test en 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.
2. Para el conocimiento del alfabeto se utilizó la *Prueba de Alfabetización Inicial "P.A.I."* (Villalón & Rolla, 2000), de la cual se aplicó el subtest que evalúa el conocimiento de las letras del alfabeto. Consiste en pedir a los niños la identificación de las 27 letras por su nombre, sonido o como fonema inicial de una palabra. El puntaje obtenido es igual al número de letras conocidas.
3. Para el conocimiento de nombres escritos se utilizó la *Prueba ELEA* (datos sobre la prueba en Orellana, 1994) que evalúa el conocimiento visual-ortográfico de palabras escritas. Se aplicó el subtest ELEA-1, que pide a los niños identificar los nombres propios que aparecen en una lista de su curso. Se suma la cantidad de nombres reconocidos correctamente.

Estas tres pruebas formaron las variables independientes destinadas a predecir el rendimiento en lectura.

El rendimiento lector alcanzado a fines del segundo año fue considerado como variable dependiente. Se aplicaron dos pruebas lectoras de evaluación colectiva, que tienen características muy diferentes:

1. *Prueba Interamericana de Lectura* (Nivel 2, para segundo año) (Escala Interamericana de Lectura, Guidance Testing Association, San Antonio, Texas, 1962): los niños deben leer las palabras y/o 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 tres aspectos: el vocabulario leído, la velocidad de comprensión y la comprensión, 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.
2. *Prueba de Eficiencia Lectora de Murcia*, de Carrillo y Marín (1996): comprende 64 series de frases simples que deben completarse buscando la palabra adecuada. Por ejemplo "Tu pelota es color... rogo-roco-robo-rojo", "El caballo tenía la pata...rop-rola-*rota*-roka". Algunas de las palabras que deben señalar son fonológicamente similares y otras ortográficamente semejantes. Con esta prueba también se controla la velocidad de lectura. Ambas pruebas permiten evaluar objetivamente el rendimiento lector de los niños.

Procedimiento

Los niños fueron evaluados a los dos meses de ingresar a clases, en el primer año, con pruebas destinadas a conocer su nivel de desarrollo en algunas variables que podrían ser determinantes del aprendizaje lector futuro. Posteriormente, fueron evaluados dos veces en lectura, a fines del primero y a fines del segundo año básico. Entre el ingreso y el final de segundo se produjo alguna deserción, quedando 325 niños a fines del segundo año. La administración de los tests iniciales destinados a determinar la predictividad de la lectura fue efectuada individualmente por evaluadores independientes a las escuelas. La administración de los tests de lectura fue colectiva y efectuada a fines de cada año escolar.

En relación al análisis de los datos, se efectuó en primer lugar un cálculo de confiabilidad de las pruebas de lectura en los mismos niños, y luego correlaciones múltiples y de regresión de las pruebas iniciales (variables independientes) con las de lectura (variable dependiente). Este cálculo permitió conocer el grado de predictividad de las tres pruebas en conjunto sobre ambos tests de lectura de segundo año.

Luego, con objeto de determinar la predictividad individual de ellas, se estudió 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. De esta manera fue posible dividir al grupo total entre sujetos que habían logrado en cada una de las variables un rendimiento satisfactorio y los que habían tenido un rendimiento insuficiente, comparándolo con su rendimiento lector. Este método permitió agrupar a los niños en cuatro categorías, según fuera su mejor o peor rendimiento en las variables más predictivas. Finalmente se estudió, mediante un análisis de varianza, el rendimiento de los cuatro subgrupos en las pruebas de lectura de segundo año para verificar la validez de la predictividad.

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

Resultados

Confiabilidad

La confiabilidad de las pruebas de lectura fue calculada según la fórmula de Spearman-Brown de bipartición. La escala total de la Prueba Interamericana de Lectura arrojó una confiabilidad de 0.97 y la Prueba de Eficiencia Lectora de 0.92.

Regresión Múltiple sobre las Pruebas de Lectura

Las correlaciones de las tres variables independientes con ambas pruebas de lectura fueron significativas ($p < 0.0001$). Las regresiones y correlaciones múltiples se presentan en la Tabla 1.

Las regresiones señalaron que las tres pruebas en conjunto son predictivas de la lectura de segundo año con una probabilidad mayor a 0.0001, lo cual indica que su evaluación colectiva permitiría predecir el rendimiento lector de los niños que estén en

mejores –y en peores– condiciones para su aprendizaje, desde el momento de su ingreso al primer año.

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 mencionadas, y luego fueron comparados en su rendimiento lector mediante un análisis de varianzas.

Con este objetivo se dicotomizaron las 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:

1. En la prueba de identificación del primer fonema de una palabra (PPL-1), el promedio del grupo fue 2. En consecuencia, se consideró como positivo el logro en dos o más respuestas correctas en la identificación del fonema inicial de una palabra.
2. En la prueba de reconocimiento léxico o visual de nombres propios (ELEA 1) también el promedio del grupo fue 2. Se estimó como positivo

el reconocimiento mínimo de dos nombres propios de la lista de alumnos del propio curso.

3. En el conocimiento de las letras del alfabeto (PAI), el promedio fue 12. En esta prueba se consideró como positivo el reconocimiento de 12 o más letras.

Estos tres criterios en conjunto indican cuáles eran los niños que habían iniciado activamente el procesamiento fonológico, el reconocimiento léxico de la escritura y la noción alfabética.

La dicotomización de cada una de estas tres variables permitió agrupar los niños en cuatro subgrupos:

Subgrupo 1: formado por los que igualaron o superaron el promedio en las tres pruebas (identificar dos o más fonemas iniciales; reconocer dos o más nombres propios de la lista de nombres de su curso y conocer el nombre de 12 letras).

Subgrupo 2: formado por los niños que tuvieron puntaje igual o superior al promedio en dos pruebas.

Subgrupo 3: formado por los niños que sólo lograron superar el umbral en una prueba.

Subgrupo 4: formado por los niños que no lograron éxito en ninguna de las tres pruebas. En todas estuvieron bajo el promedio.

Tabla 1
Regresiones sobre las pruebas de lectura

Regresión de tres pruebas predictivas sobre la Prueba de Eficiencia Lectora 2º año				
Casos:	R:	R ² :	R ² ajustado	RMS Residual
319	.646	.417	.411	3.92
Análisis de Varianza				
Origen	gl:	Suma cuadr.:	Promedio cuadr.:	F-test:
Regresión	3	3461.548	1153.849	75.084
Residual	315	4840.753	15.367	p = .0001
Total	318	8302.301		
Regresión de tres pruebas predictivas sobre la Prueba Interamericana de Lectura (Puntaje Total) 2º año				
Casos:	R:	R ² :	R ² ajustado	RMS Residual
325	.579	.335	.329	13.487
Análisis de Varianza				
Origen	gl:	Suma cuadr.:	Promedio cuadr.:	F-test:
Regresión	3	29391.539	9797.18	53.857
Residual	321	58393.464	181.911	p = .0001
Total	324	87785.003		

Tabla 2
Subgrupos según su rendimiento en las variables independientes

Subgrupos	<i>n</i>	%
1	91	28
2	55	16.9
3	66	20.3
4	113	34.7
Total	325	99.9

La Tabla 2 presenta el porcentaje de los niños pertenecientes a cada subgrupo.

Según esta distribución, y de acuerdo con la hipótesis planteada inicialmente, un 28% de los niños de ingreso al primer año tendrían claramente definido un nivel apropiado para iniciar la lectura formal. En el otro extremo, más de un tercio del grupo (34.7%) aparece con riesgo de fracasar en lectura, debido a que no han desarrollado los procesos de conciencia fonológica, conciencia visual-ortográfica ni el conocimiento de las letras del alfabeto.

Subgrupos y Rendimiento en Lectura en Segundo Año

Con objeto de comprobar la segunda hipótesis, que las variables mencionadas permiten determinar a los niños con mayor y menor rendimiento lector, los cuatro subgrupos fueron comparados en el rendimiento obtenido en las pruebas de lectura de segundo año. Los resultados expresados en puntajes estandarizados *T* que permite compararlos, se presentan en la Tabla 3.

De acuerdo con el Test de Significatividad de Scheffé, el rendimiento del grupo 1 es significativamente superior al de los grupos 2, 3, y 4. En el otro extremo, el grupo 4 es significativamente inferior al grupo 2 y 3.

Tabla 3
Promedios y desviaciones en lectura según subgrupos

Subgrupos	Lectura Segundo año Prueba Interamericana	E.L. Murcia
1	56 (9.8)	57.4 (8.7)
2	51.8 (8.0)	50.6 (9.2)
3	50.1 (8.5)	49 (9.1)
4	44.5 (9.8)	44.6 (8.1)
<i>F y g.l.</i>	28.067 (<i>g.l.</i> 3.324)	35.466 (<i>g.l.</i> 3.318)
<i>p <</i>	0.0001	0.0001

Este resultado señala que, desde el punto de vista del rendimiento en lectura, y tomando como referencia las variables predictivas, el grupo estudiado se puede agrupar en tres categorías. En la primera están el 28% de los niños que forman el subgrupo 1 y que tienen un rendimiento superior en lectura, además de tener el mejor rendimiento en las tres variables iniciales. En el otro extremo, se encuentra el 34.7% de los niños, en el subgrupo 4, que tienen el más bajo rendimiento en lectura y además tuvieron un rendimiento insatisfactorio en todas las variables predictivas. Entre ellos aparecen dos subgrupos con rendimiento intermedio, tanto en el rendimiento lector como en las variables predictivas, que está formado por los sujetos agrupados en los subgrupos 2 y 3.

Discusión

El objetivo planteado inicialmente fue determinar la predictividad de tres variables evaluadas al ingreso de primer año básico, sobre el rendimiento en lectura a fines del segundo año. La selección de estas tres variables se justificó empíricamente porque tuvieron la mayor correlación con la lectura inicial, evaluada en el primer año. En la presente investigación se ha encontrado que también tienen correlaciones significativas con la lectura en el segundo año (para los resultados obtenidos en el primer año, ver Bravo, Villalón & Orellana, 2002a). Esta repetición de correlaciones significativas con los tests de lectura del segundo año, permite suponer que los procesos cognitivos involucrados en las variables evaluadas inicialmente juegan un papel importante en un período más amplio que, al menos, abarca el rendimiento lector inicial en los dos primeros años básicos (NB1). Por otro lado, el hecho de ser evaluadas al ingresar al primer año indica que son procesos que los niños ya han comenzado a desarrollar antes de entrar a este curso y por lo tanto no dependen inicialmente de la influencia escolar básica; en cambio, pueden depender de la enseñanza pre-escolar.

Lo que interesa aquí es mostrar la prolongación de su predictividad al segundo año. Según los cálculos de regresión la predictividad de las tres variables mencionadas es del 41% y del 33% de las varianzas lectoras, en ambos tests, en segundo año. Es decir, que más de un tercio del rendimiento en la lectura en segundo año está, en cierta manera, predeterminado por el desarrollo en algunos procesos cognitivos que los alumnos traen a su ingreso escolar. En conjunto, estos tres procesos podrían ser un

elemento clave en la interacción cognitiva que se produce entre el niño y los métodos de enseñanza de la lectura y constituirían un umbral cognitivo para este aprendizaje.

Las diferencias observadas en estas pruebas entre los subgrupos con distinto rendimiento lector pueden considerarse una confirmación empírica de su validez como pruebas predictivas de la lectura en el segundo año básico. Los sujetos del subgrupo 1, que tuvieron un rendimiento sobre el promedio en cada una de las variables independientes, también obtuvieron, significativamente, los mejores promedios en lectura. En cambio, los niños que fracasaron en las tres pruebas tuvieron un rendimiento significativamente inferior al resto. La evaluación en conjunto de las tres variables permitió determinar con un margen significativo de seguridad a los niños con más alta y más baja probabilidad de aprender a leer.

Una consecuencia de este resultado, es que las tres variables pueden proponerse como criterios de aplicación psicopedagógica práctica y ágil para evaluar la mayor o menor disponibilidad para el aprendizaje de la lectura en los niños que ingresan al primer año básico.

La identificación del fonema inicial de dos o más palabras sería un índice adecuado del desarrollo de la conciencia fonológica infantil, previa para empezar a decodificar. En un estudio anterior (Bravo, Villalón & Orellana, 2002a) se pudo establecer que la conciencia fonológica es una variable compleja. Se empieza por desarrollar una sensibilidad fonológica, expresada principalmente en la percepción de rimas y de ritmos, para luego desarrollarse la capacidad de efectuar intervenciones activas sobre los fonemas constituyentes del lenguaje oral. En esta etapa del desarrollo fonológico los niños pueden separar fonemas o aislarlos, lo cual ha sido evaluado en la prueba PPL1, que consiste en separar el primer fonema de algunas palabras. El éxito en esta prueba no sólo indicaría el desarrollo de una conciencia fonológica, sino también de un umbral lector. El aprendizaje de la decodificación implica una interacción continua entre las estrategias de enseñanza y la conciencia que tienen los niños de los fonemas que configuran las palabras. Esto explicaría por qué se mantiene la predictividad de esta prueba sobre el rendimiento en segundo año. Ella sería índice de un proceso metalingüístico más amplio, que incide tanto en el reconocimiento de palabras, como en la lectura comprensiva.

El reconocimiento visual de dos o más nombres propios escritos, antes de aprender a decodificar,

implica el desarrollo inicial de una conciencia visual-ortográfica que permite a los sujetos discriminar las sutilezas de las diferencias del lenguaje escrito. Puede considerarse un inicio de la conciencia léxica de la escritura. Los niños que han aprendido a identificar nombres escritos, antes de aprender formalmente a decodificar las palabras, están adquiriendo un léxico visual que facilita el reconocimiento de palabras de más alta frecuencia y aumenta la velocidad lectora. Este proceso es especialmente importante una vez que los niños han aprendido la decodificación, ya que permite elaborar y almacenar en la memoria un léxico visual-verbal que facilita el reconocimiento posterior de las palabras. De esta manera se explicaría que continúe siendo un factor determinante en la lectura del segundo año básico. Su efecto no se limita al aprendizaje de la decodificación inicial.

El conocimiento de las letras del alfabeto, antes de iniciar su enseñanza formal, es la tercera variable predictiva de la lectura en segundo año. En un comienzo, en el primer año, ella facilita el proceso de decodificación por el conocimiento previo de algunas letras, lo cual muestra cierto grado de emergencia lectora. Este conocimiento de las letras estaría asociado con su pronunciación. La asociación nombre-pronunciación ocurre explícitamente con las vocales, pero está implícito en el reconocimiento de algunas consonantes. El conocimiento de las letras es un objetivo central de la enseñanza de la lectura, por lo cual debe ir aumentando en la medida en que los niños aprenden. Sin embargo, lo interesante de la predictividad que tiene su conocimiento antes de iniciar este aprendizaje, es que revela cierto grado de desarrollo cognitivo implícito y también puede reflejar el grado de interés de los niños por iniciarse en el lenguaje escrito. Es decir, no basta con iniciar a los niños preescolares en el conocimiento de las letras, sino que es necesario enseñarlas dentro de un contexto psicolingüístico semántico y fonológico. En todo caso, este conocimiento de las letras puede iniciarse en el kindergarten para facilitar el aprendizaje lector en los años siguientes.

En conclusión, los resultados obtenidos en el segundo año de seguimiento tienden a confirmar la validez de la predictividad del aprendizaje de la lectura para este curso. Un hecho interesante es que las mismas pruebas que predijeron la lectura en el primer año lo hacen en segundo, lo cual contribuye a confirmar la hipótesis de esta investigación: que la combinación de las tres pruebas mencionadas es un buen índice del desarrollo psicolingüístico de los

niños que ingresan al primer año. Los alumnos que al ingresar a este curso logran pasar el umbral de identificar dos fonemas iniciales, reconocer dos nombres propios escritos y conocer más de doce letras, son los que están mejor preparados para el aprendizaje de la lectura en el segundo año. Lo inverso también es válido y los niños que no pueden efectuar exitosamente este proceso no habrían desarrollado las destrezas cognitivas fundacionales para asimilar el lenguaje escrito.

La evaluación de estos tres procesos puede efectuarse con facilidad en el momento en que los niños ingresan al primer año básico y dan a los maestros una información interesante sobre su potencial lector. En consecuencia su aplicación facilita identificar a los niños que tendrán mayores dificultades para aprender a leer.

Referencias

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 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. *Psyche*, 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.
- 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.
- 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.
- 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). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jiménez, J. E. & Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, 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 prereaders. 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.
- 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*. Dordrecht: Kluwer.
- Stahl, S. A. & Murria, 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*. New York: The Guilford 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.
- Vellutino, F. R. & Scanlon, D. M. (2001). 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). London: The Guilford Press.
- Villalón, M. & Rolla, A. (2000). *Estudio del proceso de alfabetización inicial en niños chilenos de sectores pobres*. 4º Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos Actuales en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Mayo 4 y 5.
- 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.
- Whitchurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.