

¿Anglocentrismo en los modelos de adquisición lectora? Un estudio en una lengua de ortografía transparente

Anglocentrism in reading acquisition models? A study in a language with transparent orthography

Beatriz Diuk¹

Marina Ferroni

Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas, Escuela de Humanidades,
Universidad Nacional de San Martín

(Rec: marzo 2013 – Acep: septiembre 2013)

Resumen

En el estudio se analiza si las revisiones propuestas por Share (2008) a los modelos anglosajones de adquisición lectora pueden dar cuenta de estos procesos en español, una lengua de ortografía transparente. Share cuestionó la noción de aprendizaje en etapas, la importancia otorgada a la precisión lectora por sobre la velocidad y el peso atribuido al procesamiento fonológico. Se evaluó a un grupo de 52 niños de nivel socioeconómico bajo mediante pruebas de conocimiento de correspondencias, conciencia fonológica, denominación rápida y lectura de palabras a principios y mediados de primer grado y mediante una prueba de lectura de palabras y pseudo-palabras hacia el final de primer y segundo grado.

Los resultados mostraron la irrelevancia de las tempranas estrategias no fonológicas de lectura, un alto nivel de precisión lectora a fin de segundo grado acompañado de importantes diferencias en la velocidad de lectura, habilidad que estuvo estrechamente ligada a la denominación rápida. Estos resultados dan apoyo al modelo de adquisición lectora propuesto por Share (2008). Éste se caracteriza por un proceso continuo de gradual incremento de las habilidades de recodificación fonológica, con un temprano logro de la precisión y un peso importante de las diferencias individuales en el logro de la velocidad lectora.

Palabras clave: modelos de adquisición lectora, ortografía transparente, procesos fonológicos

Abstract

The present research aimed to check Share's (2008) thesis about conventional reading acquisition models in a group of Argentinean children. This author proposes that reading models developed for English need to be reviewed when children are learning to read in a language with transparent orthography. Share questions the idea of learning proceeds in stages, the importance given to reading accuracy over speed and the relevance of phonological processing. A group of 52 children from low-income families were tested on letter knowledge, phonological awareness, rapid naming and reading of frequent words at the beginning and the middle of first grade. Additionally, children's word and pseudo-word reading skills were tested at the end of first and second grade. Results showed that most children never resorted to non-phonological strategies as it is usually done by their equals in English. By the end of second grade the group had reached a high level of accuracy in reading, but important differences were found in reading speed. These results support Share's (2008) proposal since reading acquisition did not develop in a series of stages but could be described as a continuous process in which children gradually increase their phonological recoding abilities and achieve accuracy early on. Therefore individual differences in reading speed become a critical aspect of reading.

Key words: reading acquisition models, transparent orthography, phonological recoding.

¹ Correspondencia a Beatriz Diuk. Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Dirección postal: Álvarez Jonte 5622, Buenos Aires, Argentina. C. P. 1047, Tel: 4567-2904; Email: beadiuk@gmail.com.

Introducción

En el año 2008, David Share publicó un artículo con un título sugerente: “Sobre los anglocentrismos en la investigación y la práctica de la lectura”. En el texto planteaba que gran parte de los modelos cognitivos de lectura experta y de adquisición lectora que predominan en la psicología cognitiva actual han sido elaborados en base a estudios realizados en inglés, una lengua con una ortografía opaca, absolutamente atípica si se la compara con las restantes lenguas alfabéticas del mundo. Share sostenía que este hecho introducía un sesgo en los modelos, los cuales debían ser revisados desde la perspectiva de las lenguas ortográficamente más transparentes.

La diferencia fundamental entre las ortografías opacas y transparentes reside en el nivel de consistencia entre la representación fonológica y ortográfica de las palabras. Así por ejemplo, el español a diferencia del inglés, es una lengua de ortografía transparente dado que las inconsistencias en las relaciones *Grafema-Fonema* (G-F) se reducen a unas pocas correspondencias de naturaleza compleja.

Por su parte, el inglés es una de las lenguas con escritura alfabética que más se aleja del principio de correspondencia entre un fonema y un grafema. Ello es debido entre otras razones, a que cuenta con tan sólo 5 letras para 20 fonemas vocálicos. En consecuencia, el inglés presenta numerosas palabras de ortografía irregular, esto es, palabras que no se ajustan a las reglas de correspondencia grafema-fonema. Debido a ello, la pronunciación en inglés no puede obtenerse exclusivamente en base a un proceso de decodificación y requiere de mecanismos adicionales. En efecto, en psicología cognitiva se considera que la lectura se produce a través de dos posibles rutas. Por un lado una ruta fonológica, a través de la cual se accede a las palabras mediante el establecimiento de las correspondencias grafema-fonema y el ensamblado de la pronunciación (recodificación fonológica). Por otro el otro una ruta léxica, en la cual se establece una asociación directa (no fonológica) entre una palabra escrita ya conocida y su significado. En inglés, la relativa ineficacia de la recodificación fonológica hace que cobren gran relevancia los mecanismos léxicos de reconocimiento de palabras. En las lenguas con ortografías más transparentes, en las que la correspondencia entre fonología y ortografía es más consistente, el procesamiento fonológico de las palabras da lugar sistemáticamente a la pronunciación correcta del ítem.

Sostiene Share (2008) que las particularidades del inglés han orientado la ciencia de la lectura hacia preocupaciones que pueden ser críticas en una lengua de ortografía opaca pero de escasa relevancia en lenguas de ortografía transparente como el español. En particular, resultan interesantes los análisis que realiza este autor sobre tres aspectos del proceso de adquisición lectora: los modelos evolutivos en etapas; la distinción entre precisión y fluidez en la lectura y la relación entre la lectura y las habilidades de procesamiento fonológico.

Con respecto a los modelos evolutivos, tradicionalmente se consideró que el aprendizaje lector evoluciona en etapas o fases en las que predominan procesos cognitivos cualitativamente distintos. En particular, los principales modelos desarrollados para el inglés (Ehri, 1992; 1995; 1998; Frith, 1985) incluyen alguna instancia en la cual el lector principiante no ha desarrollado la capacidad de hacer uso de las reglas de correspondencia grafema-fonema y no puede leer recodificando fonológicamente las palabras. Es por ello que el lector intenta leer apoyándose en información visual, etapa logográfica (Frith, 1985), o en información alfabética parcial (Ehri, 1992). En el caso de la lectura logográfica, los niños y niñas reconocen palabras en base a la longitud o a un rasgo visual saliente (no fonológico) de alguna de las letras. Por ejemplo, muchos niños y niñas reconocen la palabra “ZORRO” en base a la Z inicial. La lectura mediante una estrategia alfabética parcial involucra la identificación de algún grafema de la palabra y el intento por “adivinar” de qué palabra se trata, en ocasiones en base a información contextual. Así los niños y niñas leen erróneamente PAPÁ en la palabra PALO, ya que procesan las dos primeras letras y buscan en su léxico mental una palabra que coincida con esas letras. En estas estrategias se articula la información relacionada con las correspondencias grafema-fonema con otras fuentes de información.

En los estudios realizados en lenguas de ortografía transparente se cuestionó la existencia de fases logográficas o alfabéticas parciales, dado que la mayor parte de los niños y niñas abordan, desde el principio del proceso lector, estrategias de recodificación fonológica (Landerl & Wimmer, 2000; Signorini, 1997; Signorini & Borzone, 2003; Signorini & Piacente, 2001; Wimmer & Hummer, 1990). Share (2008) considera que las etapas logográficas o alfabéticas parciales serían una particularidad del inglés. La complejidad ortográfica de esta lengua determina que la adquisición lectora resulte mucho más lenta que en lenguas de ortografía transparente (Seymour et al., 2003) por lo que los

niños y niñas, al carecer de las habilidades necesarias para recodificar las palabras, desarrollarían estrategias compensatorias de naturaleza léxica.

Ziegler & Goswami (2006) sostienen que la diferencia en los procesos de adquisición entre lenguas refleja diferencias fundamentales en la naturaleza de las estrategias lectoras que se desarrollan como respuesta a las características de la ortografía. Los niños y niñas que aprenden a leer en lenguas de ortografía más transparente se apoyan fuertemente en las correspondencias grafema-fonema, que en esas lenguas son consistentes. En inglés, estas correspondencias son altamente inconsistentes e incluso mucho más que unidades lingüísticas mayores tales como la sílaba o la rima. En consecuencia, los niños y niñas que aprenden a leer en inglés operarían simultáneamente con distintas unidades lingüísticas, hecho que ralentiza el aprendizaje y da cuenta del recurso a estrategias no fonológicas o parcialmente fonológicas.

En las lenguas de ortografía transparente, en cambio, más que un proceso de adquisición lectora con etapas diferenciadas, se produciría un incremento gradual en la eficacia de la recodificación fonológica. Este mecanismo, operando como un procedimiento autodidacta (Share, 1995; 2004; 2008), determinaría la formación de representaciones ortográficas de las palabras. La distinción crítica para la adquisición lectora en lenguas de ortografía transparente no sería entre palabras regulares e irregulares como en inglés, sino entre palabras no familiares-familiares, con cada palabra desplazándose en este continuo en función de los encuentros exitosos del niño o niña con ese ítem.

Los casos en los que se identificaron estrategias logográficas o analíticas parciales en lenguas de ortografía transparente, trataron sobre: 1) niños y niñas en situaciones de enseñanza en las que se optaba por métodos globales (Cardoso-Martins, 2001; Signorini & Borzone, 2003); 2) niños y niñas muy pequeños que aún no habían sido expuestos a la enseñanza sistemática de las correspondencias (Share & Gur, 1999); 3) niños y niñas en contextos de pobreza, cuyo proceso de adquisición lectora resultaba sumamente ralentizado en relación a niños y niñas de otros sectores sociales (Diuk, Signorini & Borzone, 2003).

Sin embargo, aunque con algunos reparos, el campo de la adquisición lectora en español sigue operando en base a modelos que contemplan distintas fases o etapas de adquisición (Bravo-Valdivieso, Villalón & Orellana, 2006; Defior & Serrano, 2005; Diuk & Borzone, 2006; Jiménez et al., 2008).

Otro aspecto en el cual Share (2008) considera que predomina una perspectiva inadecuadamente anglocéntrica se refiere al énfasis en el estudio de la precisión lectora por sobre la velocidad de procesamiento lector. En efecto, tal como se señaló, la complejidad de la ortografía inglesa y la abundancia de palabras irregulares cuya pronunciación no puede establecerse a partir de la recodificación fonológica, determina que la precisión en la lectura se alcance muy tardíamente respecto de otras lenguas (Seymour et al., 2003). Este hecho determinó que la investigación evolutiva en inglés estuviera dominada por medidas de precisión más que de velocidad o fluidez. Ahora bien, en la mayor parte de las lenguas alfabéticas de ortografía transparente, los niños y niñas alcanzan altos niveles de precisión lectora a fin de primer año (Landerl & Wimmer, 2008; Seymour et al., 2003; Signorini, 1997; Signorini & Borzone, 2003; Wimmer, 2006), por lo que, a partir de ese momento, las diferencias individuales sólo son analizables al nivel de la velocidad en el reconocimiento de las palabras y es este desarrollo el que debería ocupar un lugar central en los estudios de adquisición lectora en estas lenguas.

Asociado a este tema se encuentra el de los predictores de la adquisición lectora, esto es, los conocimientos y habilidades que los niños y niñas desarrollan antes de aprender a leer convencionalmente y que facilitan o promueven el aprendizaje lector. Diversas investigaciones han mostrado que la fuerza de la asociación entre conciencia fonémica (habilidad para identificar y operar con los fonemas que forman las palabras) y adquisición lectora es menor y de más corta duración en lenguas de ortografía transparente que en inglés (Badian, 2001; Bravo-Valdivieso, Villalón & Orellana, 2006). Dado que la conciencia fonémica se desarrolla en el curso de la adquisición lectora y se encuentra fuertemente asociada al conocimiento de las correspondencias grafema-fonema (Carrol, 2004), es posible pensar que las lenguas de ortografía transparente, en las que la relación entre letras y sonidos es más consistente, facilitan el acceso al fonema. Es por ello que en estas lenguas la conciencia fonémica se adquiere con mayor facilidad y velocidad y la asociación entre conciencia fonémica y lectura solamente puede ser medida en el período de adquisición del sistema de escritura, período relativamente más breve que en inglés. Así, se ha encontrado que el rol de la conciencia fonémica en lenguas de ortografía transparente se reduce marcadamente desde fines del primer año de escolarización (Bravo, Villalón, & Orellana, 2006; Di Filippo et al., 2005; Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo & Amano, 2010; Villagrán et al., 2010). A partir de

ese momento, es la tarea de denominación rápida, es decir, una medida que involucra velocidad de procesamiento, la que presenta mayores asociaciones con la lectura (Furnes & Samuelsson, 2009; 2010; Landerl & Wimmer, 2008; Wolf, Bowers & Biddle, 2000). En la tarea de denominación rápida se presenta a los niños y niñas una matriz compuesta por 5 ítems (5 palabras, 5 letras o 5 dibujos) repetidos diez veces cada uno y el niño o niña debe nombrarlos lo más rápidamente posible.

En este marco, el presente trabajo se propone analizar si las revisiones propuestas por Share (2008) a los modelos de adquisición lectora pueden dar cuenta del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura entre primer y segundo grado en niños y niñas hablantes de español. Diversos estudios han abordado parcialmente algunas de las propuestas de Share pero no tenemos conocimiento de ninguno que haya explorado todas ellas en un mismo grupo de niños y niñas.

Por otra parte, los niños y niñas participantes del presente estudio provienen de hogares de nivel socioeconómico bajo. Esta población constituye un desafío particular para las hipótesis de Share (2008) dado que en estudios previos se encontró que la falta de adecuadas oportunidades para el aprendizaje determinaba que estos niños y niñas no pudieran aprovechar los beneficios de la transparencia de la ortografía (Diuk, Signorini & Borzone, 2003). De hecho, Diuk et al. (2003) señalaron en las conclusiones de su estudio que los niños y niñas que provienen de hogares con un bajo nivel socioeconómico tenían un desempeño similar al de niños y niñas que aprendían a leer y a escribir en lenguas de ortografía opaca.

En este sentido, cobra particular interés analizar si en esta población se encuentra evidencia empírica

a favor de las hipótesis propuestas por Share (2008). En particular se analizará:

- Si la evolución del aprendizaje de la lectura se produce en etapas cualitativamente distintas o si los niños y niñas abordan desde el principio la adquisición lectora con una estrategia de recodificación fonológica.

- Cuándo logran los niños y niñas alcanzar un alto nivel de precisión lectora y si las diferencias individuales se trasladan, a partir de ese momento, a la velocidad en la lectura.

- Cuál es la evolución de la asociación entre la conciencia fonológica y la denominación rápida con la adquisición lectora en distintos momentos del aprendizaje.

Metodología

La inspección de las distribuciones de los puntajes obtenidos por los niños y niñas en las pruebas administradas mostró que las pruebas de lectura de palabras familiares al comenzar 1er. grado y de lectura de palabras (Test LEE) al finalizar ese mismo año se alejaron significativamente de la distribución normal asintótica. Es por ello que en los análisis en los que se incluyó a estas variables se utilizaron estadísticos no paramétricos.

Por otro lado, con el objeto de obtener una medida unificada de conciencia fonológica se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales sobre las pruebas de reconocimiento de sonido inicial y de sílaba inicial. Esta medida es la que se utiliza para los análisis presentados a continuación. Los puntajes promedio (y los desvíos estándar) obtenidos por los niños y niñas en las pruebas se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Puntajes promedio y desvíos estándar obtenidos por los niños y niñas en las pruebas administradas

Medidas	Media	DS
Sílaba inicial	8.8	1.5
Sonido inicial	7.8	1.7
Conocimiento de letras	17.5	6.0
Denominación rápida	.76	.28
Lectura palabras familiares		
Inicio 1°	1.9	2.1
Agosto 1°	5.9	2.1
Lectura de palabras		
Fin de 1er año	14.9	14.0
Fin 2do. Año	35.9	4.2
Tiempo de lectura		
Fin 2do. Año	155.7	90.5

Información general: DS = desvío estándar.

Sujetos

Participaron de este estudio 52 niños y niñas (26 niños y 26 niñas) que asistían a una escuela parroquial que atendía a niños y niñas de barrios carenciados de Buenos Aires. De un grupo inicial de 60 niños y niñas, se obtuvo el consentimiento para la participación de 55 de ellos. Sin embargo, 1 niño debió ser excluido por trastornos en la conducta y otros dos niños presentaron ausencias prolongadas coincidentes con alguna de las etapas de administración de las pruebas.

La escuela a la que asistían los niños y niñas cuenta con el apoyo de recursos económicos privados que se adicionan a los que proporciona el Estado. Este hecho determina que se trate de una escuela que ofrece doble jornada en un ambiente físico sumamente cuidado y que cuente con más personal docente que otras escuelas que atienden a niños y niñas en contextos de pobreza. En efecto, en cada aula de primer grado trabaja una docente auxiliar a la par de la maestra de grado. Los grupos de segundo grado comparten una auxiliar cada dos secciones. Asimismo, la escuela cuenta con un gabinete conformado por siete profesionales.

El nivel socioeconómico de las familias de los niños y niñas se estableció en base a la ocupación del adulto responsable. Un 6% declaró estar desocupado, en tanto el 98% restante ejercía tareas correspondientes a los niveles más bajos (1 y 2) de la escala de Sautú (1992), escala ocupacional con categorías de 1 a 7.

Materiales

Pruebas administradas al comenzar el primer año escolar

Prueba de apareamiento por sílaba inicial: se trata de una prueba adaptada de Signorini y Borzone (1996) con tres ítems de ensayo y 10 de prueba. El experimentador presenta al niño o niña, con el apoyo de dibujos, una palabra y le pregunta cuál de las otras dos palabras presentadas comienza como la primera palabra que nombró. Se asigna un punto a cada respuesta correcta. A fin de estimar la confiabilidad por consistencia interna de la prueba, se calculó el alfa de Cronbach, que fue de 0,62.

Prueba de apareamiento por sonido inicial: la prueba tiene la misma estructura que la de apareamiento de sílaba inicial pero las palabras target comparten solamente el primer fonema. El alfa de Cronbach para esta muestra fue de 0,73.

Conocimiento de letras: se presentaron a los niños y niñas 25 letras en imprenta mayúscula y se les pidió que las nombraran. Cada letra fue presentada en forma individual, en Arial, tamaño 150, en el centro de una hoja en blanco. Se aceptaron como respuestas correctas tanto el nombre como el sonido de la letra. Se asignó un punto a cada respuesta correcta. El alfa de Cronbach fue 0,94.

Prueba de denominación rápida: se administró una prueba de denominación de dígitos elaborada en base a la prueba tradicional de RAN de Denckla y Rudel (1976). Los 5 estímulos (números del 1 al 5) se repetían 10 veces cada uno.

Prueba administrada al comenzar y al promediar el primer año escolar

Prueba de lectura de palabras familiares: se trata de una prueba de lectura de 8 palabras de alta frecuencia. Las primeras tres palabras (*mamá, papá, oso*) tienden a ser enseñadas a los niños y niñas en el marco de la interacción en el hogar. Las restantes 5 palabras incrementan gradualmente su complejidad fonológica. Se incluyen tres palabras (una bisílaba y dos trisílabas) con sílabas con estructura CV (*mesa, pelota, caballo*) y otras dos que incorporan sílabas fonológicamente más complejas (*brazo, escuela*).

Pruebas administradas al finalizar el primer y el segundo año escolar

Lectura de palabras Test LEE (Defior Citoler et al., 2006): se asignó un punto a cada palabra leída con precisión. En las evaluaciones realizadas a fin del segundo año se computó también el tiempo de lectura.

Procedimiento

Las pruebas fueron administradas de manera individual en un aula tranquila de la institución a la que asistían los niños y niñas.

Resultados

Las etapas en la adquisición inicial de la lectura

A fin de determinar si los niños y niñas comenzaban su aprendizaje lector recurriendo a una estrategia logográfica o analítica parcial o si desde el inicio del aprendizaje utilizaban mecanismos de procesamiento fonológico, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas obtenidas en la prueba de lectura de palabras familiares al comenzar el año. Cuando los niños y niñas solamente pueden leer o escribir palabras mediante una estrategia logográfica responden correctamente a los ítems muy familiares (*mamá, papá, oso* en el caso de este estudio) pero se niegan a

intentar aquellas palabras que les resultan desconocidas (Ehri, 1999). El uso de una estrategia analítica parcial puede identificarse cuando los niños y niñas responden con palabras distintas de las presentadas pero que comparten el fonema o la sílaba inicial con el target.

Se encontró que 13 niños y niñas (25% de la muestra) comenzaron el año leyendo palabras exclusivamente mediante una estrategia logográfica o analítica parcial. Del resto del grupo, 6 niños (11%) eran lectores y pudieron recodificar correctamente la mayor parte de las palabras presentadas, en tanto los demás se negaron a leer o deletrearon. En el mes de agosto, 5 meses después de comenzadas las clases, 3 niños (5.8%) continuaban utilizando una estrategia logográfica, otros 3 niños no leían, en tanto el resto recodificaba fonológicamente las palabras.

En síntesis, la mayor parte de los niños y niñas de la muestra en ningún momento empleó mecanismos de lectura distintos de la recodificación fonológica. Aquellos niños y niñas que en el mes de agosto recurrían a una estrategia logográfica habían comenzado el año con un muy bajo desempeño, lo que sugiere que tal estrategia constituía un mecanismo por el cual intentaban compensar sus dificultades para adquirir la lectura.

Desarrollo de la lectura: precisión y velocidad

Tal como se señaló anteriormente, Share (2008) propone que en una lengua de ortografía transparente, el principal desafío en el proceso de aprendizaje de la lectura no reside en el logro de la precisión lectora sino de la fluidez. Con el objeto de poner a prueba esta hipótesis, se analizó el desempeño de los niños y niñas en la prueba de lectura de palabras administrada a fin del primer y segundo año.

Al finalizar el primer año, un elevado porcentaje de niños y niñas presentó un bajo desempeño en términos de precisión lectora. Cabe recordar que en tanto en el mes de agosto se había administrado una prueba de lectura de palabras familiares, a fin de año se utilizó una prueba que incorpora palabras de frecuencia media y de mayor complejidad fonológica (Test LEE, Defior et. al, 2006).

En consecuencia, 21 niños y niñas (43%) no pudieron leer correctamente ninguna palabra y otros dos niños (llegando a sumar el 49% de la muestra) leyeron solamente dos palabras. Estos resultados evidencian que, para gran parte de los niños y niñas que crecen en contextos de pobreza, el logro de la precisión lectora sería aún un desafío al finalizar el primer año escolar.

La inspección de la distribución de los puntajes obtenidos por el resto de los niños y niñas reveló que leyeron correctamente entre 12 y 37 palabras. Ningún puntaje fue alcanzado por más de tres niños y niñas, evidenciando una importante dispersión de los resultados.

A fines del segundo año escolar, en cambio, la media de palabras correctamente leídas fue de 38,42 y el desvío de 3,04. Dado que la prueba administrada consta de 42 ítems, en promedio el grupo leyó con precisión el 90% de las palabras, esto es, se alcanzaron puntajes correspondientes a los valores máximos (ver Tabla 1).

Con respecto a la velocidad lectora, en cambio, las diferencias individuales persistieron. A fines de segundo grado los tiempos de lectura oscilaron entre un mínimo de 46 segundos y un máximo de 478 segundos (aproximadamente 8 minutos) con una media de 155 segundos y un desvío estándar de 90.

El conjunto de resultados obtenidos sugiere que, en el grupo estudiado, la precisión lectora se alcanza al finalizar el segundo año escolar, momento a partir

del cual las diferencias individuales se manifiestan en la velocidad de lectura.

Los predictores de la adquisición lectora

Otra de las predicciones planteadas por Share (2008) reside en el impacto temporalmente limitado de la conciencia fonológica sobre la adquisición lectora. Éste autor sostiene que una vez que se logra cierto nivel de precisión en la lectura, el mejor predictor del aprendizaje sucesivo es la denominación rápida.

Con el objeto de explorar esta hipótesis se condujo una serie de análisis de la asociación entre las habilidades evaluadas al comenzar el primer año escolar y el desempeño en lectura. En la Tabla 2 se presentan los coeficientes de correlación de Spearman entre estas habilidades y la lectura a principio y fin del primer grado. En tanto la Tabla 3, refleja el coeficiente de correlación de Pearson entre las habilidades fonológicas y la lectura a fin de segundo grado.

Tabla 2

Correlaciones entre las medidas de procesamiento fonológico evaluadas a principios de primer grado y el desempeño en lectura a principio y fin de 1º

	Conciencia fonológica inicio 1º	Denominación rápida dígitos inicio 1º	Conocimiento de correspondencias inicio 1º
Lectura inicio 1º	.42**	.38**	.56**
Lectura fin 1º (Test LEE)	.62**	.60**	.69**

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabla 3

Correlaciones entre las habilidades fonológicas y el desempeño en la lectura a fin de 2do grado

	Conciencia fonológica inicio 1º	Denominación rápida dígitos inicio 1º	Conocimiento de correspondencias inicio 1º
Lectura de palabras fin 2do	.31*	.41**	.34*
Tiempo de lectura de palabras fin 2do	-.38**	-.49**	-.28*

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tal como se observa en la Tabla 2, tanto la conciencia fonológica como la denominación rápida de dígitos y el conocimiento de las correspondencias, presentan correlaciones estadísticamente significativas con la lectura a fin de primer grado.

La fuerza de la asociación entre conciencia fonológica y lectura se reduce a fin de segundo grado, cuando la correlación más fuerte se establece con la denominación rápida. Con el objeto de estudiar esta relación con mayor profundidad se condujeron una serie de regresiones por pasos sucesivos. Se introdujeron como variables predictoras la

conciencia fonológica, la denominación rápida de dígitos y el conocimiento de las correspondencias medidas al comenzar el primer grado. En el primer análisis de regresión, la variable dependiente fue el puntaje de precisión en la lectura de palabras de fin de segundo grado. En la segunda regresión la variable dependiente fue el tiempo de lectura de fin de segundo grado.

Las regresiones mostraron que tanto en la medida de precisión como de velocidad lectora de fin de segundo, el mejor elemento predictivo fue la denominación rápida de dígitos (ver Tabla 4).

Tabla 4

Análisis de regresión por pasos de las variables que predicen la lectura de palabras

	Variables dependientes	
	Precisión lectora fin 2°	Tiempo de lectura de fin de 2°
<i>B</i>	.413	-.494
R^2	.171	.244
ΔR^2	.153	.228
<i>Probabilidad</i>	3.8	79.5

Variable predictora: denominación rápida de dígitos.

Nota: R^2 = R corregida; ΔR^2 = R cuadrada corregida.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue poner a prueba una serie de hipótesis, propuestas por Share (2008), respecto de los procesos de adquisición de la lectura en lenguas de ortografía transparente. En el marco de la afirmación de que el aprendizaje lector en estas lenguas difiere del proceso de adquisición descrito para el inglés y predominante en los modelos cognitivos actuales. Share (2008) cuestionó la existencia de una etapa inicial de lectura mediante mecanismos no fonológicos; sostuvo que el logro de la precisión en la lectura es muy temprano, por lo que el aspecto más relevante de la adquisición lectora en los primeros años se refiere al desarrollo de velocidad y fluidez y planteó que, en consecuencia, las habilidades predictivas de la adquisición lectora en lenguas como el español diferirían de las del inglés.

En este estudio se abordó cada uno de estos aspectos del proceso de adquisición en el marco de un estudio longitudinal, en el cual se siguió a un grupo de niños y niñas desde su ingreso a primer grado hasta la finalización del segundo año escolar.

Ahora bien, los participantes en este estudio no eran niños y niñas provenientes de los sectores medios de la sociedad, población predominante en los estudios cognitivos, sino niños y niñas que crecen en situación de pobreza. Este hecho implica un particular desafío para las propuestas de Share, dado que los niños y niñas de los sectores desaventajados de la sociedad suelen presentar un proceso de adquisición lectora ralentizado (Diuk, Signorini & Borzone, 2003).

Teniendo estos antecedentes en consideración, los resultados obtenidos proporcionaron evidencia empírica en apoyo de las hipótesis de Share (2008). En primer lugar, se encontró que la mayor parte de los niños y niñas abordaron, desde el inicio, el aprendizaje lector mediante una estrategia de recodificación fonológica. Tal como han señalado otros estudios, el recurso a estrategias no fonológicas tendría en español una significación muy limitada y sería propia de aquellos niños y niñas que presentan mayores dificultades en su aprendizaje (Diuk, 2007; Signorini, 1997; Signorini & Borzone, 2003).

Ahora bien, contrariamente a la evidencia predominante en los estudios que incorporan a niños y niñas de los sectores medios de la sociedad, en el presente estudio el desempeño lector a fin de primer grado era bajo. Aproximadamente la mitad de la muestra no pudo leer correctamente una sola palabra. Entre los niños y niñas que sí pudieron leer, se observó una considerable dispersión en los puntajes. Este hecho revela que muchos de los niños y niñas aún veían su desempeño afectado por las características fonológicas y ortográficas de las palabras más complejas incluidas en el test administrado (Defior et al., 2006).

En principio podría pensarse que el desempeño de los niños y niñas de este estudio proporciona evidencias que refutan la propuesta de Share (2008), debido a que no se produjo un logro temprano de la precisión lectora. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la muestra incorporada provenía de sectores pobres de la sociedad. Es abundante la evidencia de que, en esta población, los procesos de adquisición de la lectura y la escritura se encuentran ralentizados, presentando un retraso de al menos un año (Duncan & Seymour, 2000).

Las variables que presentaron correlaciones más fuertes con la precisión lectora a fin de primer grado (momento en el que los niños y niñas se encontraban en pleno proceso de adquisición de sus habilidades lectoras) fueron la conciencia fonológica y el conocimiento de las correspondencias. Estos resultados coinciden con los de numerosas investigaciones realizadas tanto en lenguas de ortografía transparente como en lenguas de ortografía opaca (Anthony, Williams, McDonald & Francis, 2007; Bravo, Villalón, & Orellana, 2006; Furnes & Samuelsson, 2009; Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi, 2006; Ramos Sánchez & Cuadrado Gordillo, 2003). Es posible pensar que la variable crítica en términos del rol predictivo de la conciencia fonológica no es el tipo de ortografía en que se aprende a escribir, sino el momento en que se evalúa la relación entre conciencia fonológica y lectura. Si esta evaluación se realiza cuando los niños y niñas aún no han logrado alcanzar la precisión lectora, la conciencia fonológica presenta una asociación elevada con la lectura.

A fin de segundo grado, los niños y niñas leyeron correctamente el 90% de las palabras presentadas y, tal como propone Share (2008), las diferencias individuales se trasladaron a la velocidad lectora. La conciencia fonológica redujo su incidencia en el desempeño, resultando como mejor elemento predictivo de la precisión y la velocidad lectora, la tarea de denominación rápida.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en investigaciones previas que mostraron que una vez

que los niños y niñas desarrollaron precisión lectora se reduce la influencia de la conciencia fonológica y se incrementa el papel de la denominación rápida como mejor predictor de la lectura. (Bravo, Villalón, & Orellana, 2006; Di Filippo et al., 2005; Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo & Amano, 2010; Villagrán et al., 2010). Wolf & Bowers (1999), han sugerido que el procesamiento medido por la tarea de denominación rápida contribuye a la inducción de patrones de letras, que a su vez incide en la fluidez de la lectura y en el conocimiento ortográfico. Por su parte, Moll et al., (2009) y Moll & Landerl (2009) indicaron que los procesos incluidos en la prueba de denominación veloz medirían la velocidad y la eficiencia para realizar los procesamientos visuales y verbales que se ponen en juego al convertir elementos ortográficos en elementos fonológicos.

El conjunto de resultados obtenidos da apoyo a la idea de que resulta necesario revisar los modelos de adquisición lectora cuando este proceso es estudiado en lenguas de ortografía transparente. El proceso de aprendizaje sería mejor descrito en términos de un continuo en el cual el desarrollo de la conciencia fonológica y el conocimiento de las correspondencias constituyen los cimientos del proceso de recodificación fonológica. Se produciría luego un gradual incremento en la operatividad del mecanismo de recodificación fonológica que, a su vez, daría lugar a una lectura más veloz. De este modo, la conciencia fonológica operaría como un importante predictor del aprendizaje en los primeros momentos de la adquisición lectora. Cuando los niños y niñas alcanzan un alto nivel de precisión en la lectura, la habilidad que mejor predice el desarrollo lector pasa a ser la denominación rápida, indicadora de la facilidad para establecer asociaciones visuales-verbales (Moll et al., 2009; Moll & Landerl, 2009; Wolf & Bowers, 1999) y para desarrollar velocidad lectora.

Estos resultados tienen importantes implicancias educativas. En particular, indican la relevancia de la conciencia fonológica para la adquisición de las habilidades iniciales de lectura de palabras, especialmente en el caso de los niños y niñas que crecen en contextos de pobreza. En efecto, los resultados apuntan al hecho de que la conciencia fonológica es necesaria para el desarrollo de la precisión en la lectura. Esta adquisición, que entre los niños y niñas de los sectores medios de la sociedad se produce antes de finalizar el primer año de educación primaria, resulta más tardía entre los niños y niñas de entornos desaventajados. En este sentido, el trabajo sistemático con la conciencia fonológica es aún más relevante en este grupo.

Referencias

- Anthony, J., Williams, J., McDonald, R. & Francis, D. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57, 113-137.
- Badian, N. (2001). Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*, 51, 179-202.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20.
- Cardoso-Martins, C. (2001). The reading abilities of beginning readers of Brazilian portuguese: Implications for a Theory of reading Acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 5, 289-318.
- Carroll, J. (2004). Letter Knowledge Precipitates Phoneme Segmentation, but not Phoneme Invariance. *Journal of Research in Reading*, 27, 212-225.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M., Rosa, G. & Serrano Chica, F. D. (2006). *Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Defior, S., & Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: from global to analytical. *Reading and writing*, 18, 81-98.
- Denckla, M.B. & Rudel, R. (1976). Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Di Filippo, G., Brizzolara, D., Chilosi, A., De Luca, M., Judica, A., Pecini, C., Spinelli, D. & Zoccolotti, P. (2005). Rapid naming, not cancellation speed or Articulation rate, predicts reading in an orthographically regular language (italian). *Child Neuropsychology*, 11, 349-361.
- Diuk, B., (2007). El Aprendizaje Inicial de la Lectura y la Escritura de Palabras en Español: Un Estudio de Caso. *Psykhé*, 16(1), 27-39.
- Diuk, B. & Borzone, A. (2006). Las estrategias tempranas de escritura de palabras. Análisis del patrón de aprendizaje en niños de diferente sector social de procedencia. *Revista Irice*, 19, 19-37.
- Diuk, B., Signorini, A. & Borzone, A. M. (2003) Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1er. ciclo de E.G.B.: un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psykhé*, 12, 51-62.
- Duncan, L. & Seymour, P., (2000). Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91, 145-66.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (107-143). New Jersey: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.
- Ehri, L. C. (1998). Word reading by sight and by analogy in beginning readers. En C. Hulme & M. Joshi (Eds.), *Reading and Spelling: Development and Disorders* (pp. 87-112). New Jersey: Erlbaum.
- 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. A psychological perspective* (79-108). Oxford: Blackwell.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, (67-84). London: Erlbaum.
- Furnes, B. & Samuelsson, S. (2009). Preschool cognitive and language skills predicting kindergarten and grade 1 reading and spelling: A cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 32(3), 275-292.
- Furnes, B. & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies. *Dyslexia*, 16, 119-142.
- Gómez-Velázquez, F., González-Garrido, A., Zarabozo, D. & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 15, 823-847.
- Jiménez, J. E., O'Shanahan, I., Tabraue el Jaber, M., Artilles, C., Muñetón, M., Guzmán, R., Naranjo, F., & Rojas, E. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20(4), 786-794
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2000). Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia: evidence from German and English children. *Applied Psycholinguistics*, 21, 243-262.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunol, K. & Nurmi, J-E. (2006). Development of Reading and Spelling Finnish From Preschool to Grade 1 and Grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 10, 3-30.
- Moll, K., Fussenegger, B., Willburger, E. & Landerl, K. (2009). RAN is not a measure of orthographic processing. Evidence from the asymmetric German orthography. *Scientific Studies of Reading*, 13, 1-25.
- Moll, K. & Landerl, K. (2009). Double Dissociation Between Reading and Spelling Deficits. *Scientific Studies of Reading*, 13(5), 359-382.
- Ramos Sánchez, J. L. & Cuadrado Gordillo, I. (2003). Influencia causal del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. *Psicología educativa*, 9, 113-126.
- Sautú, R. (1992). *Teoría y medición del estatus ocupacional. Escalas ocupacionales objetivas y de prestigio*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D. (2004). Orthographic learning at a glance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-289.
- Share, D. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of over-reliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, 134, 584-616.
- Share, D. & Gur, T. (1999). How reading begins: A study of preschoolers' print identification strategies. *Cognition and Instruction*, 17, 177-213.
- Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 18, 319-344.
- Signorini, A. & Borzone, A. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 23, 71-93.
- Signorini, A. & Borzone, A. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20, 5-30.
- Signorini, A. & Piacente, T. (2001). Adquisición de la lectura en español: Las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista Irice*, 15, 5-29.
- Villagrán, M., Navarro Guzmán, J., Menacho Jiménez, I., Alcalé Cuevas, C., Marchena Consejero, E. & Ramiro Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Wimmer, H. (2006). Don't neglect reading fluency! *Developmental Science*, 9(5), 447-448.

- Wimmer, H. & Hummer, P. (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics*, 11, 349-368.
- Wolf, M. & Bowers, P. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.
- Wolf, M., Bowers, P. & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9, 429-436.