

El dominio lector relativo entre 1° y 4° año de egb: un estudio de seguimiento en niños y niñas de habla hispana

Accomplissement de la lecture entre la première et la quatrième année d'école : Étude longitudinale chez des enfants hispanophones

Aquisição relativa da leitura do primeiro ao quarto ano escolar: Um estudo longitudinal de crianças falantes de espanhol

Relative reading achievement from 1st to 4th grade: A longitudinal study of Spanish-speaking children

Malva Villalón¹, Luis Bravo¹, & Eugenia Orellana¹

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido realizada con financiamiento FONDECYT # 101076.

Resumen

El estudio longitudinal presentado examina el dominio lector relativo de 225 niños y niñas de habla hispana entre el inicio de 1° y el término de 4° básico. Se aplicaron pruebas de alfabetización emergente al inicio de 1° básico, antes del comienzo de la enseñanza de la lectura. El nivel de dominio de la lectura fue evaluado al término de 1° a 4° de EGB. El conocimiento de las letras del alfabeto fue identificado como el mejor predictor del rendimiento lector en 4° básico. Los resultados indican que hay diferencias en el grado de estabilidad de la categorización inicial de los sujetos, determinada a partir del conocimiento del alfabeto y del dominio lector al término de 1° básico, en la categorización del dominio lector al término de 4° básico. No se observaron diferencias de género en el desarrollo y el desempeño lector de los participantes.

Palabras-clave: Lectura; estudio longitudinal; dominio lector; desempeño.

Résumé

Cette étude longitudinale porte sur le niveau de lecture pour 225 garçons et filles hispanophones, entre la première année et la quatrième année d'école. Le développement de l'alphabétisation a été évalué au début de la première année d'école, avant l'enseignement formel de lecture. Le niveau de lecture a été évalué entre la fin de la première et la quatrième année. La connaissance de l'alphabet a été évaluée comme étant le meilleur prédicteur du niveau de lecture en quatrième année. Les résultats indiquent des différences de constance dans le niveau de lecture. Les lecteurs de niveau moyen ont la plus grande probabilité d'être classé comme bon lecteur en 4ème année, selon leur connaissance de l'alphabet et leur niveau de lecture en première année. Les lecteurs qui sont au dessus ou en dessous de la moyenne avaient presque la même probabilité de rester au même niveau ou de faire parti des lecteurs moyens. Il n'y avait pas de différences dans le développement de l'alphabétisation et dans le niveau de lecture.

Mots-clé : Lecture ; étude longitudinale ; alphabétisation ; niveau de lecture.

Resumo

O presente estudo longitudinal examinou a aquisição da leitura de 225 meninos e meninas do primeiro ao quarto ano escolar fluentes no Espanhol. A alfabetização emergente foi avaliada no início do primeiro ano, antes do aprendizado formal da alfabetização. A aquisição da leitura foi avaliada no final dos primeiro e quarto anos. O conhecimento do alfabeto foi identificado como melhor preditor da aquisição da leitura na quarta série. Os resultados indicam que existem diferenças na constância da aquisição relativa da leitura. Leitores com desempenho médio tiveram a maior probabilidade de ter a categorização da aquisição da leitura condicionada no conhecimento do alfabeto e na aquisição da leitura na primeira série. Os leitores acima e abaixo da média tiveram probabilidades quase iguais de continuarem com o mesmo desempenho ou de alcançarem um desempenho médio. Não houve diferenças de gênero no desenvolvimento da alfabetização emergente e na aquisição da leitura.

Palavras-chave: Leitura; estudos longitudinais; literacia; aquisição de leitura.

Abstract

The longitudinal study examined the relative reading achievement of 225 Spanish-speaking boys and girls, from the beginning of 1st grade to the end of 4th grade. Emergent literacy was assessed at the beginning of 1st grade, before formal literacy instruction, and reading achievement was assessed at the end of 1st to 4th grades. Knowledge of the alphabet was identified as the best predictor of reading achievement at 4th grade. Results indicated there are differences in the constancy of relative reading achievement. Average readers had the highest probability of 4th grade reading achievement categorization conditioned on alphabet knowledge and on 1st grade reading achievement. Above and below average had almost equal probabilities of remaining the same or becoming average. There were no gender differences in emergent literacy development and reading achievement.

Keywords: Reading; longitudinal study; literacy; achievement.

Artículo recibido: 23/08/2009; Artículo revisado: 18/09/2009; Artigo aceito: 09/10/2009.

Dirección de correo: malva@uc.cl

El Aprendizaje Lector Inicial

El aprendizaje de la lectura es definido como uno de los objetivos fundamentales de los cursos iniciales de la educación escolar, a pesar de lo cual, se estima que más de uno de cada tres alumnos enfrenta dificultades en este proceso (Adams, 1990) y una proporción significativa de los alumnos, de todos los niveles sociales, no alcanza el dominio lector esperado (Vellutino & Scanlon, 2001). Un conjunto de estudios de seguimiento de los sujetos a través de este proceso de aprendizaje escolar ha mostrado que existe una alta probabilidad de que los niños que alcanzan un nivel bajo de progreso en 1° básico, se mantendrán dentro de este rango de desempeño en los cursos siguientes (Compton, 2000). Los resultados del estudio longitudinal de 54 niños desde 1° hasta 4° básico realizado por Juel (1988) permitieron establecer una probabilidad condicional de .88 de que un niño ubicado en el cuartil inferior de logro en la prueba de comprensión lectora, al término de 1° básico, mantuviera este nivel de rendimiento al final de 4° básico y una probabilidad condicional de .13 de alcanzar un rendimiento promedio en este curso. Estas probabilidades fueron similares para el grupo de alumnos de rendimiento promedio en 1° básico, .87 de ubicarse en este mismo nivel de desempeño en 4°

básico y 0,12 de ubicarse en el grupo de menor rendimiento. Estos resultados fueron confirmados por un estudio de seguimiento de 57 niños, desde el nivel pre-escolar hasta 3° básico, siendo el 71% de los pre-escolares con los puntajes más bajos, el grupo con un nivel lector inferior al esperado en 3° básico, en tanto que el 93% de los niños en el cuartil superior de rendimiento en el nivel pre-escolar alcanzaron o superaron el nivel de desempeño esperado en lectura (Smith, 1997). El estudio realizado por Scarborough (1998) también aportó evidencia acerca de la persistencia en el tiempo de las diferencias entre sujetos de distinto nivel de desempeño lector. El seguimiento de 216 niños de kindergarten a 4° básico, realizado por Wagner et al. (1997), permitió establecer una correlación de $r=0.62$ en el nivel de progreso de los sujetos en la lectura de palabras en estos cursos y también que estas diferencias iniciales pueden aumentar en los cursos siguientes. Esta última tendencia ha sido definida como el efecto Mateo en la educación en general (Walberg & Tsai, 1983) y específicamente en el aprendizaje de la lectura (Stanovich, 1986, 2000). Como hipótesis explicativas de esta variabilidad creciente de los niveles de logro educacionales se han considerado las diferencias en las oportunidades de aprendizaje, la mayor o menor exposición a lo escrito, la motivación y

La Primera Etapa del Aprendizaje Lector

las expectativas que ocurren como consecuencia del éxito o el fracaso iniciales. Estas diferencias afectan tanto a los profesores, en sus creencias y expectativas acerca de los estudiantes, como a los alumnos mismos, determinando la evolución escolar de cada niño. Shaywitz et al. (1995), sin embargo, no comprobaron la presencia del efecto descrito sino que, por el contrario, observaron que con el paso del tiempo se tendían a compensar las deficiencias iniciales en el desempeño lector. Esta fue también la conclusión del estudio de Scarborough y Parker (2003), en el que se observó una disminución significativa de las diferencias entre los niños con retardo lector y los niños sin dificultades, entre 2° y 8° básico. Recientemente, Leppänen et al. (2004) encontraron que la acumulación del efecto de retardo lector que se produce en Kindergarten era compensado en el primer grado, tomando así una posición intermedia entre quienes afirman que el retardo lector es persistente o creciente y los que plantean que se compensa con el tiempo. Los resultados del estudio de seguimiento de 187 niños y niñas, entre 1° y 6° básico, realizado por Phillips et al. (2002) mostraron una probabilidad más alta que la obtenida por estudios previos, de que los niños con un desempeño lector bajo el promedio, alcancen un desempeño promedio en los cursos siguientes; una probabilidad significativa de que los alumnos con un desempeño promedio se ubiquen sobre el promedio y una probabilidad casi igual para los lectores sobre el promedio de permanecer en ese nivel o ubicarse en el rango promedio. Estos antecedentes motivaron nuestro interés en examinar la estabilidad de los niveles de rendimiento lector entre 1° y 4° básico, el conjunto de cursos que integran el primer ciclo de la educación básica chilena, en un número amplio de escuelas públicas, predominantemente homogéneas en relación al origen de la población atendida y al programa de enseñanza aplicado.

Phillips et al. (2002) observaron también una relación sistemática entre el desempeño lector y el género entre 1° y 3°, la que no se mantuvo en los cursos superiores, entre 4° y 6°. El mayor número de niños bajo el promedio en rendimiento lector es un resultado que ha sido confirmado por estudios previos (Flynn & Rahbar, 1994; Alloway & Gilbert, 1997) y también recientemente en Chile, en el desempeño alcanzado en la prueba nacional aplicada en 4° y 8° año de la educación básica y en 2° año de la educación media a toda la población del país (Informe SIMCE, 2005). Los datos de estas evaluaciones mostraron un aumento progresivo de las diferencias de género en estos tres cursos. La revisión de los antecedentes expuestos nos llevó a plantear como otro de los objetivos de este estudio, la comparación del desempeño lector de los niños y las niñas a través de los cuatro cursos que integran el primer ciclo de la educación general básica chilena.

De acuerdo con numerosos estudios (Clay, 1991; Storch & Whitehurst, 2002; Teale, 1995; Vellutino & Scanlon, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998), aprender a leer implica un proceso de interacción entre algunas habilidades prelectoras desarrolladas antes del ingreso al primer grado y la enseñanza formal de la lectura. Los antecedentes aportados por estos estudios han permitido establecer una relación significativa entre el rendimiento lector de los alumnos y un conjunto de procesos psicolingüísticos desarrollados antes del inicio de la enseñanza formal de la lectura. Los niños que ingresan a la educación básica ya traen distintos niveles de desarrollo de estas destrezas, los que influyen en su capacidad para participar activamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Estas diferencias explican por qué algunos alumnos avanzan rápidamente en el dominio de la decodificación y el reconocimiento de palabras en tanto otros tardan más tiempo en adquirir los mecanismos de decodificación necesarios para asociar los signos gráficos con sus fonemas, reconocer las palabras y avanzar en el grado de comprensión alcanzado. La relevancia de estos hallazgos ha llevado a plantear los años previos a la enseñanza formal de la lengua escrita como la primera etapa de la alfabetización (Pressley, 1998).

Entre los procesos predictores del éxito en el aprendizaje lector, la conciencia fonológica ocupa un lugar destacado (Goswami, 2001; Mann & Foy, 2003; Parrila et al., 2004; Stanovich, 2000; Scarborough, 2001; Vellutino & Scanlon, 2001). La conciencia fonológica es un proceso complejo que implica diversas habilidades de desarrollo progresivo, tales como reconocer rimas, ritmos, identificar sílabas, iniciales o finales, segmentar palabras y pseudo palabras, recomponer palabras a partir de los fonemas escuchados. Defior (1996) clasificó las tareas destinadas a la evaluación de la conciencia fonológica según su diferente grado de complejidad, estableciendo que ella varía en función del tipo de palabra a la que se aplica y el nivel de exigencias de la tarea propuesta.

En un estudio longitudinal desde Jardín Infantil hasta 4° grado, Storch y Whitehurst (2002) encontraron que la habilidad lectora temprana está determinada principalmente por el nivel de conciencia fonológica y de conocimiento de lo impreso que traen los niños desde Kindergarten.

Otro estudio efectuado en escolares de primer año mostró que los procesos fonológicos se pueden dividir en tres factores que tienen distinto grado de dificultad y de predictividad de la lectura (Bravo et al., 2002, 2003, 2004). Un primer factor fue la síntesis de fonemas y el reconocimiento de palabras rimadas, que se consideró un procesamiento pasivo, en el cual los niños perciben y diferencian, pero no intervienen en las

palabras escuchadas. El segundo factor consistió en contar fonemas y reconocer palabras diferentes con igual fonema inicial. El tercero estuvo formado por tareas como pronunciar el fonema inicial y segmentar pseudopalabras. Los factores segundo y tercero se consideraron activos pues en ellos los niños intervienen sobre las palabras, sea aislando, segmentando u omitiendo los fonemas. Entre estos factores, sólo los definidos como activos presentaron un valor predictivo sobre el aprendizaje de la lectura de 1º, 2º y 3º en este estudio. Este resultado concordó con el trabajo de Mann y Foy (2003) quienes comprobaron que la manipulación de los fonemas está fuertemente asociada con la lectura. En consecuencia, no basta con que los niños distingan los fonemas, sino que deben haber desarrollado la habilidad de operar activamente sobre ellos.

El conocimiento de las letras del alfabeto, medido antes del inicio de la enseñanza formal de la lectura, ha sido identificado sistemáticamente como un predictor del aprendizaje de la lectura, siendo considerado en algunos casos como el mejor predictor individual (Adams, 1990; Mann & Foy, 2003; Muter et al., 1998; Vellutino & Scanlon, 2001). Scarborough (1998) concluyó que una simple prueba de nombrar las letras podría ser casi tan efectiva en la predicción del dominio lector como una serie más amplia de pruebas. Compton (2000) mostró que los niños que en kindergarten conocen el nombre de las letras e identifican el fonema inicial de las palabras tienen mayor éxito en la lectura en el primer año. Schatschneider et al. (2004), encontraron que el nombre y el sonido de las letras eran buenos predictores del nivel lector en 1º y 2º básico. En las etapas previas de nuestro estudio, el conocimiento del alfabeto ha sido el factor predictivo con mayor peso sobre el aprendizaje lector en 1º, 2º y 3º (Bravo et al., 2002, 2003, 2004). Foulín (2005) ha destacado el interés creciente de los investigadores en la comprensión del papel que le cabe al conocimiento del nombre de las letras en el aprendizaje lector y presenta los antecedentes que fundamentan la importancia de este conocimiento, no sólo como un indicador del nivel de alfabetización emergente, sino como un fundamento para el avance de los niños hacia los niveles formales de la alfabetización.

Otro proceso predictivo de la lectura inicial es la identificación o reconocimiento visual de algunas palabras escritas, tales como las marcas comerciales, los nombres propios de las personas cercanas o destacadas en algún deporte, por ejemplo. Los niños que han aprendido a identificar algunas palabras se han iniciado en la asociación signos gráficos- significados, empezando también a establecer un léxico visual de palabras familiares. En un estudio de 407 sujetos entre 1º y 9º grado, realizado por Foorman et al. (1997), el reconocimiento de palabras en primero básico se correlacionó significativamente con la comprensión lectora en los cursos superiores. Compton (2000) en un

seguimiento de cuatro años concluyó que las diferencias en la identificación visual del significado de algunas palabras escritas en el primer año es un buen predictor de la lectura en los cursos superiores.

Considerando estos antecedentes, otros objetivos de este estudio fueron identificar el poder predictivo de estas destrezas psicolingüísticas sobre la lectura de 4º y determinar la probabilidad de que el nivel de logro alcanzado en el dominio del predictor de mayor peso, corresponda al nivel de desempeño lector alcanzado al término del primer ciclo de la educación básica chilena. La determinación del grado de estabilidad del nivel de desempeño alcanzado por los niños y las niñas a través del proceso de alfabetización inicial, incluyendo la etapa previa a la instrucción formal de la lectura, es un antecedente relevante para una mejor comprensión del proceso de alfabetización y para la orientación de las prácticas educativas en estos niveles.

Método

Participantes

El grupo estudiado comprendió inicialmente a todos los niños que ingresaron al primer año, en los 14 cursos de este nivel de todas las escuelas públicas, un total de 11 establecimientos, de un municipio de la ciudad de Santiago de Chile. El grupo inicial del primer grado comprendió 400 niños, en proporción igual de hombres y mujeres, con un promedio de edad de 6 años y 5 meses, homogéneos en relación a su lengua materna, el castellano, su origen étnico y el nivel socioeconómico de sus padres. En los años siguientes el número de sujetos fue descendiendo en una proporción significativa, debido al retiro de alumnos por el cambio de domicilio de la familia y la repetición de curso, quedando a fines del ciclo escolar estudiado un total de 225 alumnos. Un estudio comparativo de las características cognitivas y lectoras entre los alumnos que se mantuvieron en la cohorte y los que la abandonaron al término de 1º básico, no arrojó diferencias significativas de promedios en ninguna de las variables evaluadas inicialmente ($p>0,01$). En los cursos posteriores, sin embargo, se observaron diferencias en el rendimiento entre el grupo que permaneció en el estudio y los sujetos que repitieron el curso o se retiraron de las escuelas, los que presentaron un desempeño inferior y una proporción mayor de niños que de niñas en comparación a los que permanecieron en el estudio. Estas diferencias no fueron significativas.

Procedimiento

Los niños fueron estudiados inicialmente a través de un conjunto de pruebas psicolingüísticas al momento de ingresar al primer grado, antes del inicio de

la enseñanza formal de la lengua escrita. Esta evaluación se realizó a través de entrevistas individuales. Al término de los cuatro cursos escolares siguientes, se evaluó el rendimiento en lectura al término de 1º, 2º, 3º y 4º, excluyendo a los repetidores y a los niños trasladados a escuelas de otros sectores.

Instrumentos

Las pruebas aplicadas al comienzo del primer año fueron los siguientes:

I. Conciencia fonológica

1) *Pruebas de discriminación fonémica*: tareas presentadas oralmente en las que el objetivo es la identificación de fonemas a través de la selección del dibujo correspondiente a la palabra correcta. Cada tarea incluyó 5 ítems y fue precedida por un ejemplo. Se asigna 1 punto por cada respuesta correcta.

- a) Síntesis de fonemas: identificación de la imagen correspondiente a una palabra segmentada en los fonemas que la componen.
- b) Recuento del número de fonemas de una serie de palabras presentadas oralmente y con apoyo de imágenes.
- c) Identificación de rimas: identificación de la palabra diferente (*Oddity task*) en una serie de tres palabras en las que dos de ellas riman, con apoyo de imágenes.
- d) Identificación del fonema inicial: identificación de la imagen correspondiente a la palabra que comienza con un fonema diferente, en una serie de tres, con apoyo gráfico.

2) Pruebas de manipulación fonémica

a) Producción del fonema inicial: Esta prueba evalúa la habilidad de los niños para identificar el primer fonema de una palabra. El examinador verbaliza una palabra y solicita al niño que pronuncie el fonema de la primera letra (Al escuchar pato, debe pronunciar /p/). (Las palabras presentadas, precedidas de un ensayo, fueron: sapo, mesa, rosa, foca, gato, limón, pala y tuna). Cada respuesta correcta vale un punto. Total: 8 puntos.

b) Identificación oral de los fonemas que componen algunas pseudopalabras: La prueba consiste en decirle al niños algunas pseudopalabras y pedirles que las segmenten en los fonemas que las componen (Ellas son: sil, mer, ado, nalu, tigo, pafi, bujo, resi). El niño debe pronunciar los fonemas, no las letras.

c) Segmentación fonémica: producción oral de los fonemas que integran una serie de palabras.

II. 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 identificadas.

III. Reconocimiento visual de palabras

1) Reconocimiento visual del propio nombre escrito en la lista de alumnos del propio curso. Se pide al niño reconocer al menos tres nombres de sus compañeros o el propio.

2) Reconocimiento de palabras simples con apoyo de imágenes: abarca 6 ítems en los que se presenta al niño un dibujo y se le pide que identifique la palabra que corresponde en una serie de cuatro alternativas. Incluyó imágenes de objetos familiares como pala, pino, auto y fue precedida de un ejemplo.

La prueba de lectura aplicada al término de cada curso del primer ciclo de la educación básica fue:

Prueba de Comprensión Lectora Silenciosa. (Nivel 1 y Nivel 2 de la Prueba Interamericana de Lectura, Guidance Testing Associates, 1962). En el Nivel 1 esta prueba contiene dos escalas, una que evalúa el reconocimiento visual de palabras y otra que evalúa la comprensión de oraciones simples. En ambas los niños tienen que asociar las palabras y el significado de las oraciones, con dibujos que representan sus significados. Los ítems van desde palabras con contenidos concretos y de uso frecuente (libro, muñeca) hasta otros más abstractos, como rapidez, doloroso o alegrarse. Se obtiene un puntaje total con la suma de las dos escalas. En el Nivel 2, que evalúa el nivel lector en 2º y 3º grado, 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. En este nivel la prueba tiene tres escalas: Vocabulario, Velocidad de Comprensión y 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. Para la presente investigación se trabajó con solamente la escala total de cada prueba debido a que las correlaciones entre la escala total y la escalas parciales fueron muy altas (del orden de $r=0,90$). Las pruebas de lectura se aplicaron en forma colectiva.

Resultados

El conocimiento del alfabeto al inicio de 1º básico y el rendimiento lector al término de los cuatro años del primer ciclo de la educación básica fueron homogeneizados en puntajes estandarizados Z para poder comparar el rendimiento de los niños. A partir del puntaje Z obtenido en cada curso, el grupo total fue dividido en 3 niveles de desempeño: bajo el promedio, promedio y sobre el promedio. El rendimiento promedio fue definido como el rango inferior a una desviación típica de la media; el rendimiento sobre el promedio como el rango mayor o igual a una desviación típica sobre la media y el rendimiento bajo el promedio como

el rango menor o igual a una desviación típica bajo el promedio. Se realizó un análisis de regresión múltiple secuenciado de las variables psicolingüísticas sobre el desempeño lector en 4° básico y se obtuvo como resultado que el mayor peso predictivo correspondía al conocimiento del alfabeto ($R^2 = 0,40$).

La Tabla 1 presenta la distribución de niños y niñas en las categorías de desempeño lector al término de cada uno de los cursos de educación básica evaluados. Contrariamente a lo esperado de acuerdo a

la mayoría de los antecedentes revisados, entre los que se incluyeron datos recientes de la población chilena, estos resultados no muestran una asociación entre género y categorización en ninguno de los cursos evaluados, en los que se dieron escasas diferencias en la proporción de niños y niñas en cada categoría, en todos los cursos, 1° básico: $\chi^2(2, 225) = 0,40, p = 0,81$; 4° básico: $\chi^2(2, 225) = 1,20, p = 0,54$.

Tabla 1

Frecuencias (f) y porcentajes (%) de niños y niñas en cada categoría de logro de lectura por curso

Curso	Categoría de Logro											
	Bajo el promedio				Bajo el promedio				Bajo el promedio			
	Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres	
<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
1°	24	21	21	19	66	58	70	63	23	20	21	19
2°	18	16	15	13	77	68	77	69	18	16	20	18
3°	20	18	19	17	80	71	77	69	13	12	16	14
4°	22	19	16	14	73	65	79	71	18	16	17	15

Considerando las características de esta distribución de los sujetos estudiados, en los análisis que se presentan a continuación no se dividió el grupo de acuerdo a la variable género. La Tabla 2, que se presenta a continuación, muestra las probabilidades que corresponden al cruce de las categorías de desempeño lector en 1° y en 4° básico, a través del cual se buscó establecer el grado de estabilidad del nivel inicial de rendimiento en lectura de los sujetos. De acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, para los niños y niñas que se ubicaron en 1° básico en la categoría de desempeño promedio, se dio una probabilidad de 0,74 de encontrarse en esta misma categoría en 4° básico, una probabilidad de 0,09 de ubicarse sobre el promedio y una probabilidad de 0,18 de encontrarse en la

categoría bajo el promedio, al término de este ciclo escolar.

En el caso de los niños ubicados en 1° básico en la categoría sobre el promedio, se observó la misma probabilidad de mantenerse en esta categoría o ubicarse en la categoría promedio. Para los sujetos ubicados inicialmente en la categoría bajo el promedio, la probabilidad más alta, 0,67, fue la de encontrarse en la categoría promedio en 4° básico, en tanto que la probabilidad de mantenerse en su categoría inicial fue de 0,31. Solamente un sujeto del total de 225 que completaron el proceso de evaluación, se movió dos categorías, al ubicarse inicialmente bajo el promedio y alcanzar la categoría sobre el promedio en 4° básico.

Tabla 2

Probabilidad condicional (p) de categorización de desempeño lector en 4° a partir de la categorización de desempeño lector en 1° y la cantidad de niños (n)

Desempeño lector 1°	<i>N</i>	Categorización de logro de lectura en 4° y probabilidad de categorización condicionada por la categorización de 1°					
		Bajo el promedio		En el promedio		Sobre el promedio	
		<i>n</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>p</i>
Bajo el promedio	45	14	0,31	30	0,67	1	0,02
En el promedio	136	24	0,18	100	0,74	12	0,09
Sobre el promedio	44	0	0,00	22	0,50	22	0,50

Estos antecedentes muestran que una proporción cercana al 50% de los sujetos evaluados permaneció en la categoría promedio al inicio y al término del ciclo escolar estudiado, un total de 100 sujetos. De ellos, 46 son niñas y 54 son niños, entre los que no se observaron diferencias significativas en el nivel de logro promedio alcanzado. Un total de 14 sujetos, 8 niños y 6 niñas se mantuvieron bajo el promedio y 22 sujetos, 11 niños y 11 niñas, se ubicaron en la categoría sobre el promedio en ambas evaluaciones.

La mayor predictividad sobre el desempeño lector en 4° básico fue aportada por el conocimiento del alfabeto ($R = 0,65$), por lo que se estableció la probabilidad de que los sujetos se ubicaran en la misma o en otra categoría en su desempeño lector al término de 4° básico a partir de la categorización establecida en función del conocimiento del alfabeto, al inicio de 1° básico. No se observaron diferencias relacionadas con el género, por lo que el grupo no fue dividido de acuerdo a esta variable en la presentación de estos resultados en la tabla 3.

Tabla 3

Probabilidad condicional (p) de categorización de desempeño lector en 4° a partir de la categorización de logro en conocimiento del alfabeto y la cantidad de niños (n)

		Categorización de logro de lectura en 4° y probabilidad de categorización condicionada por la categorización de 1°					
		Bajo el promedio		En el promedio		Sobre el promedio	
Desempeño lector 1°	N	n	p	n	p	n	p
Bajo el promedio	45	14	0,31	30	0,67	1	0,02
En el promedio	136	24	0,18	100	0,74	12	0,09
Sobre el promedio	44	0	0,00	22	0,50	22	0,50

La probabilidad más alta, 0,72, fue la de permanencia de los sujetos de la categoría promedio entre la evaluación inicial y el desempeño lector al término del ciclo escolar. La probabilidad de los sujetos ubicados inicialmente bajo y sobre el promedio en estas tareas de mantenerse en esta categoría fue semejante, aunque algo menor, que la de cambiar a la categoría promedio. Esta tendencia fue mayor en el caso de los sujetos ubicados en la categoría sobre el promedio, como puede observarse en los resultados presentados, en los que se da una probabilidad de 0,40 de que estos sujetos se mantengan en esta categoría y una probabilidad de 0,60 de que se ubiquen en la categoría promedio en 4° básico.

Conclusiones y Discusión

La estabilidad del rendimiento lector inicial, en el nivel pre-escolar y el inicio de la educación básica ha sido documentada empíricamente por diversos estudios de seguimiento (Whitehurst & Lonigan, 2002). Entre estos trabajos, de los que se derivan importantes implicaciones educativas, el seguimiento de 54 niños y niñas, realizado por Juel (1988) es probablemente el que ha alcanzado el mayor impacto, especialmente su hallazgo de una probabilidad alta de que un niño de bajo desempeño lector en 1°, mantenga este nivel de logro en 4° básico. Otra serie de estudios que también ha tenido un impacto importante en el área, no ha confirmado esta estabilidad del rendimiento lector, sino que ha mostrado

un aumento progresivo de las diferencias entre los grupos de distinto nivel lector a través de los cursos escolares. El artículo de Stanovich (1986) en el que propuso el nombre de “efecto Mateo” a este fenómeno es la publicación más citada de este autor y ha generado numerosos trabajos posteriores, en los que este efecto ha sido relacionado con las prácticas de enseñanza en las escuelas. La existencia de algunos estudios en los cuales las tendencias descritas no han sido confirmadas y especialmente algunos que indican que existe una tendencia a la convergencia en el tiempo entre grupos de distinto nivel lector motivaron el presente estudio de seguimiento, realizado a lo largo del primer ciclo de la educación básica, en un grupo representativo de la mayoría de la población escolar del país.

Los resultados obtenidos muestran una diferencia en el grado de estabilidad de la categorización del desempeño lector inicial de los sujetos. La probabilidad condicional más alta de estabilidad en esta categorización se dio en relación a los alumnos con un rendimiento promedio, observándose una estabilidad mucho menor en el caso de los estudiantes ubicados inicialmente en las categorías bajo el promedio y sobre el promedio. Estos resultados confirman los hallazgos del estudio de Phillips et al. (2002) de una mayor movilidad entre las categorías de desempeño lector que la descrita por estudios previos como los de Juel (1988) y Smith (1997), ampliamente citados en relación a este tema. Sin embargo, es importante hacer notar que esta discrepancia no se da en relación a los sujetos ubicados

al término de 1° básico en la categoría promedio, para los que la probabilidad de permanecer en esta categoría en un curso superior fue de .74 en nuestro estudio, .77 en el estudio de Phillips et al. (2002) y levemente superior, 0,87, en el estudio de Juel (1988).

Los sujetos ubicados en la categoría bajo el promedio en 1° presentaron una mayor probabilidad de encontrarse en la categoría promedio en 4°, un resultado similar al obtenido por las niñas del estudio de Phillips et al. (2002), en el que la probabilidad para los niños fue la misma de mantenerse en esa categoría o moverse a la categoría promedio. Estos resultados no confirman los hallazgos de Juel (1988) acerca de los sujetos ubicados en esta categoría, para los que la probabilidad de mantenerse en ella en 4° fue de 0,88 y solamente, mientras que la probabilidad de moverse hacia la categoría promedio fue de 0,13. En el estudio de Juel (1988) no se presentaron resultados separados de niños y niñas, como tampoco para sujetos con un desempeño lector sobre el promedio. Los resultados de este estudio acerca de este último grupo fueron similares a los obtenidos por Phillips et al. (2002), de una misma probabilidad de mantenerse en esta categoría o de ubicarse en la categoría promedio en 4°, con una leve tendencia de las niñas a mantenerse sobre el promedio y de los niños a moverse a la categoría promedio, que no se observó en nuestro estudio. La probabilidad de este grupo de ubicarse bajo el promedio fue cero en ambos estudios.

Si se compara la categorización del nivel lector de los sujetos en 4° básico, a partir de la categorización obtenida antes de la instrucción formal de la lectura, con los resultados obtenidos por Smith (1997), entre el nivel pre-escolar y 3° básico, también se observa una discrepancia importante en los resultados, la que no permite confirmar la conclusión de que el nivel de alfabetización inicial de los sujetos se mantiene, con escasas modificaciones, en los niveles escolares posteriores (Compton, 2000). La probabilidad de 0,72 de que los sujetos permanezcan en la categoría promedio contrasta con las probabilidades significativamente más bajas de que las categorías bajo el promedio y sobre el promedio se mantengan. En el estudio de Smith (1997), se encontró una probabilidad de 0,29 de que un niño bajo el promedio en el nivel pre-escolar se ubicara en una categoría superior en 3° básico, un resultado que contrasta con la probabilidad de 0,54 que se encontró en el estudio que aquí se presenta. Esta probabilidad más alta resulta consistente con los hallazgos de Leppänen et al. (2004), acerca de una compensación del retardo lector de kindergarten en 1° básico y con los resultados de Scarborough y Parker (2003) en relación a la compensación de las diferencias iniciales de aprendizaje lector entre los alumnos con y sin dificultades entre 2° y 8° básico. Esta misma tendencia, que puede ser definida como una compensación positiva en el caso de los sujetos que se

mueven desde una categoría inicial bajo el promedio a una categoría promedio, se observó en el caso de los sujetos ubicados inicialmente en la categoría sobre el promedio que se ubicaron en la categoría promedio al término de 4° básico. En síntesis, nuestros resultados apoyan la hipótesis de una progresiva convergencia de los niveles de logro de los alumnos a través de la educación escolar, un fenómeno que ha sido más documentado en relación a los alumnos de bajo rendimiento que a los alumnos de rendimiento comparativo más alto, pero que también los afecta.

Las diferencias de rendimiento entre niñas y niños, observadas en las pruebas nacionales de lenguaje aplicadas en Chile al término de 4° básico (Informe SIMCE, 2005), son consistentes con los antecedentes de los estudios internacionales que han observado un nivel de dominio lector superior de las niñas sobre los niños, pero no fueron confirmadas en nuestro estudio. Tanto niños como niñas mostraron un desempeño similar en las tareas de alfabetización emergente evaluadas y en el nivel de dominio lector alcanzado al término de los cursos de 1° a 4° básico. No obstante, el hecho de que entre los sujetos que repitieron curso o fueron retirados de las escuelas del sector a lo largo de los cuatro años de duración del proyecto, haya un número mayor de niños que de niñas, aunque no se trate de una diferencia significativa, aporta alguna evidencia indirecta de las mayores dificultades que enfrentan los niños en el sistema escolar.

El alto valor predictivo del conocimiento del alfabeto en el dominio lector alcanzado en 4°, por sobre los otros dominios evaluados sugiere la necesidad de examinar con mayor atención sus características y sus efectos específicos en el aprendizaje de la lectura. En este estudio se valoraron igualmente las respuestas basadas en el nombre, el sonido y el fonema inicial de una palabra, un procedimiento que no permitió examinar estos aspectos en forma separada. Este hecho constituye una limitación de este estudio, que deja una tarea pendiente para la investigación futura acerca de estos dos tipos de conocimiento en la lengua castellana. Los resultados obtenidos muestran el conocimiento del alfabeto como un dominio relevante dentro de lo que se ha definido como la primera etapa de la alfabetización (Pressley, 1998), que tiene una influencia determinante en cada uno de los niveles posteriores de progreso en el dominio lector inicial.

La progresiva convergencia de los resultados del aprendizaje, observada en este estudio, no se propone como un argumento para apoyar un determinado modelo evolutivo de las trayectorias de aprendizaje de la lectura y sus implicaciones educativas, rechazando simultáneamente otros modelos, sino como una evidencia de la complejidad que este problema plantea a la investigación. Esta complejidad se hace presente tanto en relación a las limitaciones que impone el tipo de diseño metodológico utilizado, al tipo de resultados que

se obtienen, como a la imposibilidad de abordarlo a través de un modelo único, que pueda aplicarse a todos sus componentes y etapas.

Referencias

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alloway, N., & Gilbert, P. (1997). Boys and literacy: Lessons from Australia. *Gender and Education*, 9, 49-58.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La Conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan al primer año básico. *Psykhe* 11, 175-182.
- Bravo L., Villalón M., & Orellana E. (2003). Predictividad del rendimiento de la lectura: El segundo año básico. *Psykhe*, 12, 29-36.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2004). La predictividad del rendimiento de la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Boletín de Investigación Educativa*, 12, 79-90.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The Construction of inner control*. Auckland: Heinemann.
- Compton, D. (2000). Modeling the growth of decoding skills in first grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4, 219-259.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-74.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1997). The case for early reading intervention. En B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 243-264). New York: Lawrence Erlbaum Ass.
- Flynn, J. M. & Rahbar, M. H. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools*, 31, 66-71.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18(2), 129-155.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. En: S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. (pp.111-125). New York: The Guilford Press.
- Informe SIMCE (2005). *Análisis de las diferencias de logro en el aprendizaje escolar entre hombres y mujeres*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Mann, V., & Foy, J. (2003). Phonological awareness, speech development and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 53, 149-173.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola K., & Nurmi, J. E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly* 39, 72-93.
- Muter, V., Hulme, C., & Snowling, M. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.
- Parrila R., Kirby J., & 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.
- Phillips, L. M., Norris, S. P., Osmond, W. C., & Maynard, A. M. (2002). Relative Reading Achievement: A longitudinal Study of 187 children from first through sixth grades. *Journal of Educational Psychology*, 54, 3-13.
- Pressley, G. M. (1998) *Reading instruction that Works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Prueba de Lectura: Serie Interamericana (1962) Texas: Guidance Testing Associates.
- Scarborough, H. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming and IQ. *Annals of Dyslexia*, 48, 115-136.
- Scarborough, H. (2001). 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). New York: The Guilford Press.
- Scarborough, H. & Parker, J. D. (2003) Mathew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53, 47-71.
- Shaywitz, B. A., Holford, T., Holahan, J., Fletcher, J. M., Stuebing, K., Francis, D. J., & Shaywitz, S. E. (1995). A Mathew effect for IQ but not for reading: Results from a longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 30, 894-906.
- Smith, S. S. (1997). A longitudinal study: The literacy development of 57 children. En: C. Kinzer, K.A. Hinchman & D.J. Leu (Eds.), *Inquiries in literacy theory and practice* (pp.250-254). Chicago: National Reading Conference.
- Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Teale, W. H. (1995). Young children and reading: Trends across the Twentieth Century. *Journal of Education*, 3, 95-127.
- 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*. New York: The Guilford Press.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker T. A., Burgess, S. P., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- Walberg, H. J., & Tsai, S. L. (1983). Mathew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20, 359-373.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development* 69, 848-872.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2002). Emergent literacy: development from prereaders to readers. En: S. Neuman y D. Dickinson. (Eds), *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press.