

## **Aquisição leitora em crianças que crescem em contextos de pobreza: perfis cognitivos de crianças com alto e baixo nível de leitura.**

*Reading acquisition in children growing in poverty: cognitive profiles of good and poor readers.*

Beatriz Diuk<sup>1</sup>; Marina Ferroni<sup>2</sup>

Universidad de San Martín

[Endereço para correspondência](#)

**Resumen:** Este trabajo busca contribuir al estudio de las dificultades lectoras en niños que crecen en contextos de pobreza. Al comenzar el 1er año escolar se evaluó a 60 niños con pruebas de sensibilidad fonológica, memoria fonológica, denominación rápida, conocimiento de letras, lectura y escritura de palabras familiares, reconocimiento de acciones lectoras, vocabulario e inteligencia no verbal. Al finalizar el año se identificó a dos grupos: 25 buenos lectores y 24 malos lectores. Se comparó retrospectivamente su perfil cognitivo inicial. No se encontraron diferencias significativas en vocabulario, reconocimiento de acciones lectoras e inteligencia no verbal, pero sí en el procesamiento fonológico y el conocimiento alfabético. Asimismo, se encontró que la diferencia entre grupos en la lectura y escritura de palabras familiares se ampliaba durante el año. Se considera que las dificultades de los niños son el resultado de la interacción entre factores cognitivos y características del proceso de instrucción escolar.

**Palabras clave:** dificultades lectoras, niños en contexto de pobreza, perfiles cognitivos

**Abstract:** This paper explores the reading difficulties of children growing in poverty. At the beginning of the 1st school year, 60 children were given tests of phonological sensitivity, phonological memory, rapid naming, letter knowledge, reading and spelling of familiar words, identification of reading actions, vocabulary and non verbal intelligence. At the end of the year two groups were identified: 25 good readers and 24 poor readers and their initial cognitive profiles were retrospectively compared. No statistically significant differences were found in vocabulary knowledge, intelligence or identification of reading actions. There were significant differences in phonological processing and alphabetic knowledge. Additionally, the performance gap between good and poor readers widened during the year. These results were interpreted as indication that the difficulties of children growing in poverty are the consequence of the interaction between cognitive factors and school instruction.

**Key words:** reading difficulties, children growing in poverty, cognitive profiles

## **Introducción**

Es un hecho reconocido que un elevado porcentaje de niños que crecen en contextos de pobreza enfrentan mayores dificultades que niños de otros sectores sociales en su proceso de alfabetización. Las causas de esta situación son objeto de debate desde hace décadas. Una concepción aún muy difundida en medios educativos sostiene que las dificultades tienen su origen en variables extraescolares asociadas a carencias atribuibles a los niños y sus familias, en particular, bajos niveles de inteligencia o déficits lingüísticos (Aguerrondo, 1993).

En ámbitos académicos, en cambio, existe consenso en torno a la idea de que las causas del escaso aprendizaje escolar en poblaciones marginadas no residen en las características de origen de los niños sino en su combinación con la cultura escolar. Se ha sostenido que la desarticulación entre el entorno escolar y el comunitario da lugar a una fractura que es la responsable de los bajos niveles de aprendizaje que algunos niños alcanzan en la escuela (Borzzone & Rosemberg, 1999; 2000).

El presente trabajo se propone aportar a este debate desde la perspectiva de la psicología de la lectura. Para ello, se comparó el perfil cognitivo inicial de niños que, luego de un año de escolarización eran buenos o malos lectores. Se esperaba que esta comparación permitiera analizar en qué medida los niños presentaban diferencias iniciales que podrían haber afectado su aprendizaje y en qué variables se producían estas diferencias. Asimismo, se evaluó si las diferencias iniciales entre ambos grupos se mantenían constantes, se ampliaban o reducían a fin de año.

El análisis de los perfiles cognitivos y del proceso de aprendizaje de los niños participantes en este estudio se realizó en el marco de los modelos y teorías de la adquisición lectora de la psicología cognitiva. En este marco se considera que la adquisición de la lectura y la escritura se apoya en dos desarrollos fundamentales: por

un lado, el desarrollo del procesamiento fonológico, particularmente de la conciencia fonológica y, por otro, la adquisición de conocimiento alfabético (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). Estos desarrollos comienzan de modo relativamente independiente, aunque rápidamente se establece entre ellos un proceso de influencia recíproca (Burgess & Lonigan, 1998; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000).

El procesamiento fonológico refiere al uso de la estructura del lenguaje oral en el procesamiento de información oral y escrita. Específicamente, se han identificado tres habilidades de procesamiento fonológico asociadas a la lectura y la escritura: la conciencia fonológica, la memoria fonológica y el acceso a la información almacenada en la memoria a largo plazo (Wagner & Torgesen, 1987; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994). La conciencia fonológica es la habilidad para detectar o manipular los sonidos en el lenguaje oral. La memoria fonológica se refiere a la codificación y almacenamiento temporal de información en un sistema de representación de base sonora. Por su parte, la recuperación de información de la memoria a largo plazo es evaluada mediante pruebas de denominación rápida. Numerosos estudios han mostrado que las habilidades de procesamiento fonológico constituyen predictores de la adquisición lectora, siendo la conciencia fonológica un predictor particularmente potente (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001; Lonigan, Anthony, Phillips, Purpura, Wilson & McQueen, 2009).

La conciencia fonológica está conformada por una jerarquía de niveles de complejidad, por lo que se desarrolla gradualmente. Los niveles más rudimentarios involucran la sensibilidad a unidades subléxicas relativamente grandes – rimas o sílabas – en tanto los niveles más altos implican el análisis explícito y la manipulación de fonemas. La sensibilidad rudimentaria predice el desarrollo de la conciencia fonémica,

aunque este desarrollo requeriría también de cierto conocimiento alfabético (Burgess & Lonigan, 1998; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000).

El conocimiento de las letras se adquiere, en parte, en base a las experiencias con la lengua escrita de las que los niños participan en sus hogares y jardines de infantes, en situaciones de enseñanza explícita que los adultos organizan para los niños (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002). Ahora bien, las variables contextuales resultan insuficientes para dar cuenta de toda la variación en el conocimiento de las letras (de Jong & Olson, 2004). En efecto, se ha mostrado que las diferencias individuales en este aprendizaje estarían asociadas al nivel de sensibilidad fonológica de los niños (Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003). En este sentido, el proceso de influencia recíproca entre el procesamiento fonológico y el conocimiento alfabético se iniciaría tempranamente: niveles rudimentarios de sensibilidad fonológica facilitarían el aprendizaje de algunas letras y este conocimiento daría lugar al gradual desarrollo de la conciencia fonémica.

El nivel de conciencia fonológica y el conocimiento de las letras están asociados a la adquisición de la lectura y la escritura (ver revisiones en Adams, 1990; Borzone & Signorini, 1994), aunque el patrón de correlaciones entre estas habilidades varía a lo largo del proceso evolutivo. En los niños con un nivel rudimentario de conciencia fonológica y escaso conocimiento alfabético, ninguna de estas habilidades presenta correlaciones significativas con el desempeño lector, dado que los niños tienden a leer y a escribir palabras en base a una estrategia logográfica, no analítica. La lectura logográfica implica la identificación de palabras en base a un rasgo visual distintivo, en tanto la escritura logográfica involucra la memorización de la secuencia de letras que conforma el patrón gráfico (Ehri, 1999). Esta estrategia es poco frecuente y de corta duración en lenguas de ortografía transparente como el español, en las cuales desde muy temprano se ha identificado un sesgo fonológico en las estrategias utilizadas por los

niños (Goswami, Gombert & Fraca da Barrera, 1998; Signorini & Borzone, 2003; Signorini & Piacente, 2001).

En efecto, cuando los niños adquieren niveles más elevados de conciencia fonológica, comienzan a utilizar una estrategia analítica para la escritura de palabras, esto es, una estrategia que implica el análisis fonológico de las palabras orales y el establecimiento de correspondencias fonema-grafema. Gradualmente, las escrituras se vuelven más precisas y completas en términos del contenido fonológico que representan, y la habilidad de escribir palabras presenta correlaciones significativas con las pruebas que evalúan habilidades de procesamiento fonológico. En este momento del aprendizaje, la escritura es el elemento dinámico del proceso de adquisición y no es sino hasta que el niño incrementa su dominio del mecanismo fonológico en la escritura que puede comenzar a utilizarlo productivamente en la lectura (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001; Signorini & Borzone, 2003).

En base a este marco, en el presente estudio se analizaron las habilidades de procesamiento fonológico, el conocimiento de las letras, la lectura y la escritura, de un grupo de niños que ingresaban a primer año de Educación Básica. Asimismo, a fin de explorar la hipótesis de que las dificultades lectoras se asocian a déficits cognitivos y lingüísticos, se administraron pruebas de vocabulario y de inteligencia no verbal. Al finalizar el año, se aplicó una prueba de lectura de palabras en base a la cual se identificó a un subgrupo de niños de bajo desempeño lector. Se comparó retrospectivamente el perfil cognitivo de estos niños al ingresar a primer año con el de un subgrupo de sus compañeros que a fin de año presentaron un nivel lector más avanzado. Asimismo, tanto al comenzar como al finalizar el año, se administró una prueba de lectura y de escritura de palabras familiares y se comparó la evolución de los subgrupos de buenos y malos lectores en estas tareas.

## Metodología

### Sujetos

Se realizó una evaluación inicial de 60 niños (30 niños y 30 niñas) que ingresaban a 1er año de Educación Básica en una escuela parroquial que atendía a niños de barrios carenciados de Buenos Aires. En base al desempeño lector al finalizar el año se seleccionó a 49 niños (28 niños y 21 niñas) divididos en dos grupos: 25 buenos lectores (grupo de alto desempeño – GAD) y 24 malos lectores (grupo de bajo desempeño – GBD). El nivel socioeconómico de la muestra se estableció en base a la ocupación del adulto responsable de los niños, ocupación que fue categorizada a partir de la escala de Sautú (1992). La composición fue muy similar en ambos grupos: los adultos desocupados fueron 2 cada grupo; las amas de casa, 6 en el GAD y 8 en el GBD; los adultos con actividades correspondientes al nivel 1 de la escala fueron 8 en GAD y 7 en GBA; en el nivel 2 fueron 8 en GAD y 5 en GBD y en el nivel 3 fueron 2 en GAD y 2 en GBD.

Los niños fueron evaluados en el marco de un proyecto que incluyó el asesoramiento y la capacitación de los docentes de la escuela por parte de la primera autora de este trabajo. La escuela informó a los padres acerca de este proyecto y solicitó la participación de sus niños.

### Tareas administradas

#### Pruebas administradas al comenzar el año

Prueba de apareamiento de 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, con el apoyo de dibujos, una palabra y le pregunta cuál de otras dos palabras 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 .72.

Prueba de apareamiento de 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 .58.

Conocimiento de letras: se presentaron a los niños 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 .93.

Denominación rápida de dígitos: se administró una prueba elaborada en base a la prueba tradicional de RAN de Denckla y Rudel (1976). Se confeccionó una matriz en la que los números 1 al 5 se repetían 10 veces cada uno.

Repetición de pseudopalabras: en base al diccionario de frecuencia de sílabas incluido en Alameda y Cuetos (1995) se elaboró una lista de 36 pseudopalabras que variaban en frecuencia y longitud. Estas pseudopalabras fueron pronunciadas a los niños por la experimentadora, y los niños debían repetir las. El desempeño de los niños fue registrado durante la administración de la prueba y grabado en audio. Se asignó un punto a cada pseudopalabra correctamente repetida. El alfa de Cronbach fue .76.

Escritura y lectura de palabras familiares: una misma lista de 8 palabras fue presentada, en primer lugar, para su lectura y luego para la escritura al dictado. La lista estaba formada por tres palabras (*mamá, papá, oso*) que los niños suelen aprender a reconocer o a escribir de memoria, tres palabras con estructura fonológica sencilla (*mesa, pelota y caballo*) y dos palabras con estructura fonológica compleja (*brazo, escuela*). Se asignó un punto a cada palabra correctamente leída. Para puntuar la

escritura de palabras se utilizó un criterio fonológico: se asignó un punto a cada palabra en la cual todos los fonemas estuvieran representados. El alfa de Cronbach fue .84 para la lectura y .96 para la escritura.

Vocabulario receptivo: se administró el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (Dunn, Lugo, Padilla & Dunn, 1986).

Inteligencia no verbal: se administró el Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, 1995).

Reconocimiento de acciones de lectura y escritura: se administraron los 13 primeros ítems de la Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE) de Ortiz González y Jiménez González (1993).

#### Pruebas administradas al finalizar el año

Se administraron nuevamente las pruebas de lectura y de escritura de palabras familiares. Asimismo, se administró la prueba de lectura de palabras del Test Lee (Defior Citoler et al., 2006).

#### Procedimiento

Los niños fueron evaluados en forma individual un aula tranquila dentro de su escuela en el mes de abril y nuevamente en el mes de noviembre. Al comenzar el año, cada niño participó de tres sesiones en las que se administraron las pruebas en orden fijo. En el mes de noviembre las dos pruebas de lectura de palabras fueron administradas en una misma sesión individual. La prueba de escritura de palabras se aplicó en pequeños grupos de hasta 4 niños a la vez.



## Resultados

El análisis de los puntajes obtenidos por los niños en la prueba estandarizada de lectura de palabras a fin de año reveló que 24 niños (14 niños y 10 niñas) no lograron leer una sola palabra, por lo que conformaron el grupo de bajo desempeño (GBD). Para conformar el grupo de buenos lectores con el que estos niños fueron comparados, se calculó el promedio obtenido en la prueba de lectura por los 36 niños restantes y se conformó un grupo de alto desempeño (GAD) con 25 niños (14 niños y 11 niñas) que obtuvieron puntajes ubicados entre un desvío por encima y menos de un desvío por debajo de esta media. El puntaje promedio del grupo de 25 buenos lectores fue  $M = 26.12$  ( $DS = 7.64$ ).

La inspección de las distribuciones de los puntajes en cada subgrupo mostró que las pruebas de lectura y escritura se alejaron significativamente de la distribución normal asintótica. Transformar las variables no mejoró la distribución y el uso de estadísticos no paramétricos no modificó los resultados de los análisis, por lo que se reportan los resultados obtenidos con las variables no transformadas. Los estadísticos descriptivos para cada muestra al comenzar el año se presentan en la tabla 1.

Tabla 1: Puntajes promedio y desvíos estándar obtenidos por los niños de cada grupo en las pruebas administradas al comenzar y al finalizar el año.

	Grupo bajo desempeño		Grupo alto desempeño	
	Media	DS	Media	DS
Reconocimiento sílaba inicial	7.00	1.71	8.72	1.51
Reconocimiento sonido inicial	6.33	1.83	8.48	1.32
RAN dígitos	.56	.24	.94	.25
Repetición pseudopalabras	21.58	3.92	25.60	4.26
Conocimiento de letras	11.88	4.98	20.68	4.09
Vocabulario receptivo	42.63	11.94	45.36	10.65
Recon. acciones lectura – CLE	8.75	2.38	8.44	2.39
Inteligencia no verbal – Raven	17.58	3.46	19.12	5.61
Escritura principio de año	1.13	.95	3.56	2.53
Lectura principio año	.83	1.05	3.04	2.45
Escritura fin de año	2.33	1.49	6.32	1.34
Lectura fin de año	3.25	2.07	7.24	1.01

La inspección de los resultados mostró que los niños del GBD obtuvieron en todas las tareas, al comenzar el año, puntajes inferiores a los del GAD. Con el objeto de identificar en qué variables las diferencias entre grupos resultaban estadísticamente significativas se condujeron una serie de ANOVAS de una vía con grupo como variable independiente y cada una de las pruebas administradas como variables dependientes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las tareas de reconocimiento de sílaba ( $F(1, 48) = 13.838; p = .001, \eta^2 = .227$ ) y de sonido inicial ( $F(1, 48) = 22.179; p = .000, \eta^2 = .321$ ), denominación rápida de dígitos ( $F(1, 48) = 28.114; p = .000, \eta^2 = .374$ ), repetición de pseudopalabras ( $F(1, 48) = 11.756; p = .001, \eta^2 = .200$ ), conocimiento de letras ( $F(1,48) = 45.900; p = .000, \eta^2 = .494$ ), escritura de palabras ( $F(1, 48) = 19.086; p = .000, \eta^2 = .289$ ) y lectura de palabras ( $F(1, 48) = 16.456; p = .000, \eta^2 = .259$ ). No alcanzaron significatividad estadística las diferencias en las pruebas de conocimiento de vocabulario ( $F(1, 48) = .718; p = .401, \eta^2 = .015$ ), reconocimiento de acciones de lectura y escritura ( $F(1, 48) = .206; p = .652, \eta^2 = .004$ ) e inteligencia no verbal ( $F(1, 48) = 1.316; p = .257, \eta^2 = .027$ ). Estos resultados sugieren que las diferencias entre grupos son específicas al proceso lector, y no se explicarían por diferencias en el vocabulario o la inteligencia.

El análisis en detalle de las escrituras producidas por el GBD reveló que todos los niños escribieron al menos alguna letra, esto es, no hubo niños que se negaran a escribir. El 46% de este grupo (11 niños) solamente pudo representar alguna letra de las palabras *mamá*, *papá* u *oso*, palabras que los niños suelen aprender de memoria a partir de la copia reiterada, por lo que es posible pensar que la única estrategia accesible para ellos era una estrategia logográfica, esto es, una escritura a partir del recuerdo de un patrón gráfico y no del análisis fonológico de la palabra. El resto del GBD solamente pudo representar algún grafema de las palabras que no fueran *mamá*, *papá* u *oso*, sugiriendo

que realizaban un análisis fonológico muy incipiente. Tres niños del GAD produjeron escrituras similares a las del GBD. Los 22 niños restantes, si bien escribieron muy pocas palabras en forma completa, pudieron representar más de una letra por sílaba en la mayor parte de las palabras, sugiriendo que habían avanzado en el dominio del mecanismo fonológico de escritura.

En el caso de la lectura de palabras, al iniciar el año el 50% de los niños del GBD no pudo leer ninguna palabra. El 50% restante pudo reconocer alguna de las palabras más familiares, *mamá*, *papá* u *oso*. El conjunto de resultados revela que los niños de este grupo no habían comenzado a utilizar productivamente una estrategia fonológica de lectura. Ahora bien, en el GAD, solamente 8 niños utilizaron una estrategia de recodificación fonológica con distintos niveles de desarrollo, sugiriendo que las diferencias entre grupos no fueron tan marcadas en lectura como en escritura.

A continuación se realizó un análisis de correlaciones al interior de cada subgrupo, a fin de explorar el perfil de asociación entre variables. En la tabla 2 se presentan las correlaciones producto momento de Pearson entre todas las tareas.

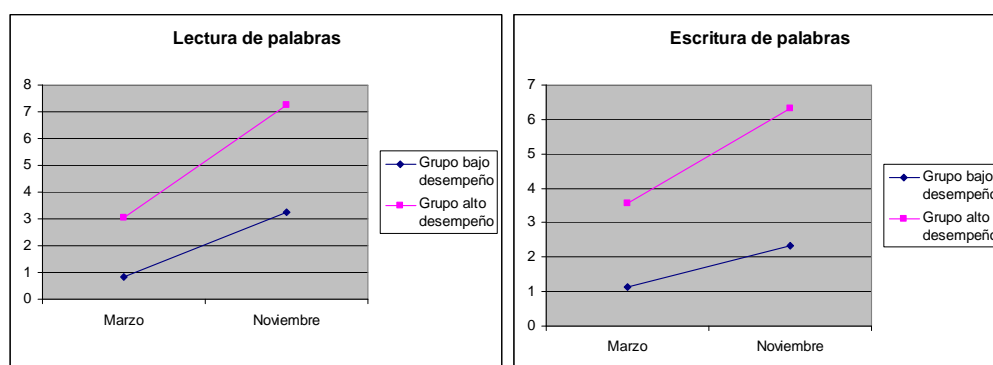
Tabla 2: Correlaciones entre las pruebas administradas al comenzar el año (por grupo de desempeño)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Recon. Silaba	-	.676**	.078	.026	.406*	.001	.120	.593**	.021	.175
2. Recon. Son. Inicial	.319	-	.175	.286	.681**	.229	.301	.576**	-.139	.276
3. RAN dig	.311	.442*	-	.120	.359	.240	.343	-.349	-.032	.206
4. Repet. Pseud.	.214	.087	.297	-	.418*	.378	.014	.047	.198	-.049
5. Letras	.315	.628**	.527**	.253	-	.374	.245	.329	-.032	.080
6. Escritura	.162	.497*	.563**	.558**	.585**	-	.621**	-.021	-.022	.143
7. Lectura	.115	.301	.487**	.614**	.470*	.766**	-	.040	-.139	.160
8. Vocabulario	.273	.126	.054	.252	.359	.161	.135	-	.101	.167
9. Cle	.116	-.135	-.013	-.023	.074	.074	.315	.237	-	-.213
10. Raven	.357	.199	.344	.214	.428*	.344	.353	.344	-.047	-

El análisis de las correlaciones al comenzar el año indica que en el GAD tanto la escritura como la lectura de palabras presentan correlaciones significativas con distintas habilidades de procesamiento fonológico, sugiriendo que los niños de este grupo recurrían a mecanismos fonológicos de lectura y escritura, en tanto los niños del GBD estarían utilizando estrategias menos avanzadas.

Al finalizar el año se volvieron a administrar a todos los niños las pruebas de lectura y de escritura de palabras familiares, con el objeto de explorar si la diferencia entre grupos se mantenía constante, se ampliaba o se reducía durante el año. Tal como se reportó más arriba, al comenzar el año se encontraron diferencias significativas entre los grupos en escritura ( $F(1, 48) = 19.086; p = .000, \eta^2 = .289$ ) y lectura de palabras ( $F(1, 48) = 16.456; p = .000, \eta^2 = .259$ ). También al finalizar el año se identificaron diferencias significativas entre grupos en escritura ( $F(1, 48) = 96.513; p = .000, \eta^2 = .673$ ) y en lectura ( $F(1, 48) = 74.453; p = .000, \eta^2 = .613$ ). Como se representa en la figura 1, las diferencias entre grupos se ampliaron al finalizar el año en ambas tareas.

Figura 1: lectura y escritura de palabras en marzo y noviembre por grupo de desempeño.



Las correlaciones correspondientes al grupo de bajo desempeño se presentan sobre la diagonal. Las correlaciones del grupo de alto desempeño se presentan debajo de la diagonal.

## **Discusión**

El presente trabajo tuvo por objeto contribuir a la comprensión de las dificultades lectoras en niños que crecen en contextos de pobreza. Dada la prevalencia en medios educativos de una atribución de las dificultades lectoras a supuestos déficits de los niños y sus familias – escaso desarrollo lingüístico y cognitivo – uno de los objetivos de este trabajo fue evaluar empíricamente en qué medida los niños que alcanzaron un buen nivel lector y los que no lo lograron se diferenciaban en el conocimiento de vocabulario o la inteligencia no verbal al ingresar a la escuela. Los resultados mostraron que los buenos y los malos lectores no presentaron diferencias en estas variables, variables que, por otra parte, no estuvieron significativamente asociadas al conocimiento lector.

Resulta interesante señalar que estos resultados difieren de los obtenidos en investigaciones que compararon a niños con y sin dificultades lectoras de otros sectores sociales, investigaciones en las que sí se encontraron diferencias entre grupos en el conocimiento del vocabulario (Capovilla, Capovilla & Suiter, 2004; Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre & Pineda, 2008). Sin embargo, son resultados convergentes con los obtenidos en investigaciones con poblaciones no seleccionadas, en las que se obtuvo evidencia de que el vocabulario no está asociado al aprendizaje de la lectura de palabras (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004; Ricketts, Nation, & Bishop, 2007). Estos resultados sugieren que los niños incluidos en el presente estudio no presentaban un perfil típico de los niños con un déficit lector. En el mismo sentido, algunos de los más importantes investigadores en el campo han mostrado la independencia de la adquisición lectora de la inteligencia (Stanovich, 2000; 2005).

El análisis de los perfiles cognitivos iniciales de ambos grupos mostró, en coincidencia con estudios previos (Bravo-Valdivieso, Villalón & Orellana, 2006), que se produjeron diferencias significativas en las habilidades de procesamiento fonológico

– particularmente en la prueba de reconocimiento de sonido inicial, esto es, una prueba que implicaba operar con fonemas -, en el conocimiento de las letras y en el dominio inicial de la lectura y la escritura de palabras. Se encontró que en tanto los niños del GAD habían ingresado con un desarrollo incipiente de los mecanismos de codificación y recodificación fonológica, ninguno de los niños del grupo de bajo desempeño había comenzado a adquirirlos. La persistencia en el uso de estrategias logográficas en niños de sectores pobres con un bajo nivel lector ha sido identificada en trabajos previos (Diuk & Borzone, 2006; Diuk, Signorini & Borzone, 2003)

La falta de desarrollo de una estrategia analítica en el GBD podría estar asociada al bajo nivel de nivel de conciencia fonológica y al escaso conocimiento de las letras con que ingresaron. Estos conocimientos y habilidades constituyen los principales predictores de la adquisición lectora (Ehri et al., 2001), por lo que los niños ingresaron a la escuela en situación de desventaja respecto de sus pares.

Con el objeto de explorar en qué medida esta desventaja inicial afectó el desempeño de los niños, se analizó si la experiencia escolar lograba revertir o atenuar las diferencias iniciales. Para ello, se comparó el desempeño de los grupos al comenzar y al finalizar el año en una prueba de lectura y de escritura de palabras familiares. El análisis de los resultados mostró que las diferencias entre grupos se ampliaron durante el año. Los buenos lectores avanzaron en su aprendizaje más de lo que lo hicieron los malos lectores.

El conjunto de resultados obtenidos puede ser interpretado en términos del concepto de Efecto Mateo en lectura (Stanovich, 1986). Este concepto fue desarrollado para dar cuenta del hecho de que en ámbitos educativos se produciría un efecto de acumulación de las diferencias, fenómeno por el cual quienes ingresan con mayores

conocimientos serían quienes están en mejores condiciones para apropiarse de nuevos aprendizajes.

Ahora bien, como señala Stanovich (2000) la mayor riqueza de este concepto no reside en su descripción de la ampliación de la brecha entre buenos y malos lectores sino en el hecho de que el incremento de las diferencias es atribuido a un patrón de interrelaciones entre las habilidades lectoras y otras variables tales como la experiencia lectora o la instrucción. En este sentido, habría evidencia de que el efecto Mateo no se produce entre los niños que se encuentran en contextos educativos de alta calidad, en los que las diferencias no se amplían sino que se mantienen o se reducen con el tiempo (Parilla, Aunola, Leskinen, Nurmi & Kirby, 2005; Scarborough & Parker, 2003). Este hecho es atribuido a que, cuando los niños de los sectores medios de la sociedad encuentran dificultades en el proceso de alfabetización, tempranamente opera una serie de factores protectores – apoyo familiar, atención por parte de maestros particulares o psicopedagogos – que permitirían reducir la brecha y evitar el desarrollo de dificultades más persistentes. Pero el efecto Mateo podría dar cuenta de las dificultades de los niños en contextos de pobreza (Bravo Valdivieso, 1998), donde las familias no cuentan con los mismos recursos para apoyar el aprendizaje de sus hijos.

En este sentido, Noble, Farach y McCandliss (2006), obtuvieron evidencia empírica acerca de la interacción entre el nivel de conciencia fonológica, principal predictor de la adquisición lectora y el nivel socioeconómico de los niños. Encontraron que cuando los niños presentan un alto nivel de conciencia fonológica, el aprendizaje lector se produce sin dificultades, independientemente del sector social de procedencia. Ahora bien, en aquellos niños que presentan un bajo nivel de conciencia fonológica, en los sectores de nivel medio y alto el aprendizaje lector se produce de todos modos, en tanto en los sectores más bajos los niños presentan mayores dificultades.

En el caso del presente estudio, los niños que no aprendieron a leer habían ingresado a la escuela con un perfil de procesamiento que los ubicaba en una situación de desventaja respecto de sus pares. Si bien la escuela a la que concurrían presenta condiciones educativas mejores que las prevalentes en otras instituciones que atienden a niños en contextos de pobreza (jornada completa, docente y ayudante en los grupos de 1er grado, infraestructura adecuada, etc.), resulta evidente que los esfuerzos realizados no fueron suficientes. Si se piensa en la estructura de apoyo que se pone en juego cuando un niño de los sectores medios de la sociedad presenta dificultades, se comprende que no se trata de que los niños de los sectores pobres presenten mayores dificultades. Se trata de que las dificultades de unos son atendidas y las de otros, no.

Las implicancias de estos resultados para el sistema educativo son sumamente relevantes. Por un lado, de este trabajo se desprenden consideraciones para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. En efecto, los niños que durante el año no aprendieron a leer habían ingresado a la escuela sin haber comenzado a desarrollar los mecanismos de codificación y recodificación fonológica. Es un hecho reconocido que no todos los métodos de enseñanza promueven el desarrollo de estas habilidades con la misma eficacia (Capovilla & Capovilla, 2002; Cardoso-Martins, 2001). En consecuencia, las escuelas que trabajan con niños de nivel socioeconómico bajo deben ser particularmente sistemáticas en sus propuestas para el desarrollo de habilidades de codificación y recodificación fonológica.

Asimismo, los resultados obtenidos apuntan a la necesidad de generar estrategias intensivas de apoyo a los niños que ingresan con bajos niveles de conocimientos prelectores, estrategias similares a las que se ponen a disposición de los niños de sectores sociales más aventajados. No se trata atribuir las dificultades a supuestos déficits del niño o su familia. Se trata de generar condiciones educativas que puedan dar



respuesta efectiva a las necesidades de todos los niños de la sociedad. En el origen de la problemática de los niños más pobres que no aprenden a leer y a escribir al ritmo de sus pares no habría, entonces, un déficit lingüístico o cognitivo sino una situación de desigualdad social.

## Referencias

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Aguerrondo, I. (1993). *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso*. Washington, D.C., U.S.A: OEA/OAS.

Alameda, J. R. & Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*, Vol. I y II. Servicio de publicaciones. Universidad de Oviedo.

Borzzone, A.M. & Rosemberg, C.R. (1999) Alfabetización y fracaso. Una investigación en las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*, 26, 29-46.

Borzzone, A.M. & Rosemberg, C.R. (2000) *Leer y escribir entre dos culturas*. El caso de las comunidades collas. Aique: Buenos Aires.

Borzzone, A.M. & Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408–426.

Burgess, S. R. & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-141.

Bravo-Valdivieso, L. (1998). *Lenguaje y Dislexias*. México: Alfaomega.

Bravo-Valdivieso, 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.

Capovilla, A.G.S. & Capovilla, F.C. (2002). Otimizando a aquisição da linguagem escrita: comparação entre os métodos fonico e global de alfabetização. *Cadernos de Psicopedagogia*, 2, 68-97.

- Capovilla, A.G.S., Capovilla, F.C. & Suiter, I. (2004). Procesamiento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de lectura. *Psicologia em Estudo*, 9, 449-458
- Caravolas, M., Hulme, C. & Snowling, M. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751–774.
- Cardoso-Martins, C. (2001). The Reading abilities of beginning readers of brazilian portuguese: Implications for a theory of Redding acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 5, 289-317.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in pre-school children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923.
- 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.
- De Jong, P. F., & Olson, R. K. (2004). Early predictors of letter knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 8, 254–273.
- Denckla, M. B. & Rudel, R. (1976). Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Diuk, B. & Borzone, A.M. (2006). Las estrategias tempranas de escritura de palabras: análisis del patrón de aprendizaje en niños de distinto 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.
- Dunn, L.M., Lugo, D.E., Padilla, E.R. & Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Circle Pines, MN: AGS Publishing.
- 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 (pp. 79-108). Oxford, England: Blackwell.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, D.V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel’s meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Gómez, L.A., Duarte, A.M., Merchán, V., Aguirre, D.C. & Pineda, D. (2008). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psicológica*, 6, 571-580.

Goswami, U., Gombert, J.E. & Fraca da Barrera, L. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.

Lonigan, C.J., Anthony, J.L., Phillips, B.M., Purpura, D.J., Wilson, S.B. & McQueen, J. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities and print knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 101, 345-358.

Lonigan, C. J., Burgess S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence of a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes and language skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 663-681.

Noble, K.G., Farah, M.J. & McCandliss, B.D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development*, 21, 349-368.

Ortiz González, M.R. & Jiménez González, J. (1993). *Prueba de conocimientos sobre el lenguaje escrito (CLE)*. Madrid: TEA Ediciones.

Parilla, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J.E. & Kirby, J. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finish. *Journal of Educational Psychology*, 97, 299-319.

Raven, J. (1995). *Test de matrices progresivas*. Madrid: TEA.

Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D.V.M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257.

Sautú, R. (1992). Teoría y medición del estatus ocupacional. Escalas ocupacionales objetivas y de prestigio. *Cuadernos del Instituto de Investigaciones*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Scarborough, H. & Parker, J. (2003). Matthew 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.

Signorini, A. & Borzone, A. M. (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.

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 reading: Scientific foundations and new frontiers*. Nueva York-Londres: The Guilford Press.

Stanovich, K.E. (2005). *The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience?* *Learning Disability Quarterly*, 28, 103-106.

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

Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

---

<sup>1</sup> Doutora en Psicología pela Universidad Nacional de La Plata

<sup>2</sup> Licenciada en Letras pela Universidad de Buenos Aires

[Endereço para correspondência](#)

Universidad de San Martín  
Av. Alvarez Jonte 5622. Buenos Aires, Argentina  
Email: [beadiuk@gmail.com](mailto:beadiuk@gmail.com)