

DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCOLARIDAD PRIMARIA BÁSICA

*Maira Querejeta**

Resumen

Este trabajo ha tenido como objetivo examinar el desempeño en lectura y escritura de niños que asisten a instituciones escolares primarias de la ciudad de La Plata. Su interés radica en la importancia que adquiere alcanzar niveles competentes de alfabetización para responder a las demandas de la sociedad actual y en la consideración de los altos índices de dificultades que se informan al respecto. Se evaluaron 90 niños argentinos de 1.º a 6.º año con pruebas estandarizadas de lectura y escritura. Los resultados más relevantes informan una progresión significativa en las puntuaciones promedio según tramo escolar, siendo superior el desempeño en lectura que en escritura. No obstante, se encontró un porcentaje de niños con dificultades en lectura y escritura que persistió durante toda la es-

* Doctora en Psicología, UNLP. Especialista en Psicología Educacional con orientación en los trastornos del aprendizaje del Lenguaje Escrito. Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: mairaquerejeta@gmail.com.

Nota de la autora

Esta investigación ha sido subvencionada por becas doctorales (tipo I y II) del CONICET.

El presente trabajo está basado en datos que se han empleado en la tesis doctoral del autor.

colaridad primaria. Adicionalmente, al comparar el desempeño de dos subgrupos caracterizados por indicadores sociodemográficos, se hallaron diferencias significativas en las variables examinadas (particularmente, en la escritura de palabras) a favor del grupo de nivel medio en los diferentes tramos escolares considerados. La presencia de un porcentaje considerable de niños que presentan dificultades, y que en ocasiones no son detectadas en la escuela, conduce a la necesidad de evaluaciones específicas y estrategias de intervención adecuadas que permitan promover los conocimientos y las habilidades necesarios para responder exitosamente a las demandas actuales de la sociedad.

Palabras clave: lectura, escritura, infancia.

Abstract

This paper has aimed to examine the performance in reading and writing of elementary school children in the city of La Plata. His interest lies in the importance that acquires to achieve proficient levels of literacy to respond to the demands of current society and in consideration of the high difficulties rates reported. 90 children of 1° to 6° grade were evaluated with standardized tests of reading and writing. The most relevant results report a significant progression in mean scores by school level, with a higher performance in reading than in writing. However, we found a percentage of children with difficulties in reading and writing that persisted throughout the elementary school. Additionally, when comparing the performance of two subgroups characterized by demographic indicators, significant differences were found in the variables examined (particularly in the writing of words) for the group of middle level in the different sections considered. The presence of a considerable percentage of children with difficulties that sometimes are not detected in school, leading to the need for specific assessment and intervention strategies that can promote the knowledge and skills to successfully respond the demands current society.

Keywords: reading, writing, infancy.



Las investigaciones, que desde la perspectiva de la Psicolingüística Cognitiva han examinado el aprendizaje del lenguaje escrito, coinciden en señalar la existencia de dos grandes procesos en la lectura y la escritura. Por un lado, el reconocimiento y la codificación de palabras, procesos automatizados de bajo nivel que se realizan sin o con escasos recursos atencionales. Por el otro, la comprensión y producción textual, considerados de alto nivel, no automáticos, que requieren de una serie de subprocesos.

Reconocimiento y escritura de palabras

Uno de los modelos más aceptados para teorizar acerca de los procesos léxicos que intervienen en el reconocimiento de palabras es conocido como el Modelo de Doble Ruta (Coltheart, 1978). Este modelo propone la existencia de dos rutas o vías para acceder al léxico mental, a partir de las configuraciones ortográficas de las palabras:

1. Ruta primaria de acceso directo: es de naturaleza léxica. Se basa en la asociación directa de la palabra con su significado. Supone un reconocimiento visual y global de las palabras previamente almacenadas en el léxico mental.

2. Ruta de acceso indirecto o fonológica: es de naturaleza subléxica. Realiza la transformación de la palabra a sonido mediante el uso de las reglas de correspondencia grafema-fonema.

Si bien estas vías de procesamiento son funcionalmente diferentes, una lectura competente supone el uso de ambos procesos y de las estrategias implicadas, en función de la frecuencia, la regularidad, la lexicalidad y la longitud de las unidades a ser leídas (palabras y pseudopalabras).

Se ha establecido un cierto paralelismo a partir de este modelo de lectura de doble ruta con los mecanismos que intervienen en la escritura (Romani, Olson, y Di Betta, 2005):

- La vía ortográfica, directa, visual o léxica: que recurre al léxico ortográfico donde se hallan las representaciones ortográficas de palabras ya procesadas.

- La vía fonológica que se basa en la conversión de los sonidos a palabra escrita a través del uso de las reglas de correspondencias fonema-grafema.

En relación con la lectura y escritura de palabras, el modelo propuesto por Erhi (1991; 1994) plantea que cuando un lector procesa un texto, pueden identificarse diferentes modos de leer una palabra:

1. Uniendo las letras para combinar los sonidos, denominado decodificación.
2. Pronunciando y uniendo patrones ortográficos familiares, es decir, una forma más avanzada de decodificación.
3. Recuperando las palabras como totalidades (*sight words*) de la memoria.
4. Por analogías visuales de otras palabras escritas.
5. Utilizando claves del contexto para predecir las palabras.

A partir de la formación de conexiones entre la forma ortográfica, su pronunciación y significado, muchas de las palabras adquieren el estatus de palabras totales o “*sight words*” (Erhi, 1998). Esto es especialmente significativo en el inglés, ya que cuando esto se logra, los lectores leen palabras por aprehensión visual, accediendo a la información almacenada en el léxico mental, de modo automático (LaBerge y Samuels, 1974). Dicho de otro modo, pueden leer esas palabras sin desperdiciar atención o esfuerzo para decodificarlas. Sin embargo, los lectores no conocen todas las palabras, por lo tanto no pueden reconocerlas por aprehensión visual, y deben disponer de los otros cuatro procedimientos para identificar palabras desconocidas.

Los resultados de las investigaciones de Erhi (recuérdese que sus trabajos se realizan sobre el aprendizaje de la lectura en idioma inglés, en el que la mayoría de las palabras son irregulares, de modo tal que su ortografía se considera “opaca”) indican que la amalgama “ortografía-pronunciación-significado” formada en la memoria para leer las “*sight words*”, también es útil para ortografiarlas. En algunos de los estudios implementados por Erhi (1997), se les enseña a los principiantes a leer palabras específicas y luego se les pregunta cómo se escriben. En muchos de ellos la transferencia de la lectura a la escritura resulta evidente. Sin embargo, la lectura no capacita a la mayoría de los sujetos

para ortografiar las palabras perfectamente. Típicamente, los alumnos pueden escribir una gran proporción de las letras correctamente en mayor medida en que pueden ortografiar palabras correctamente: 70% a 80% de las letras versus 30% a 40% de las palabras. Para Erhi, la razón de estas diferencias es que se requieren menos unidades de información para leer que para ortografiar correctamente. Cuando los alumnos recuerdan como se leen las palabras familiares, pueden tener acceso a una unidad (*bit*) de información de la memoria, es decir, la amalgama entre la ortografía, la pronunciación y el significado de la palabra. Sin embargo, cuando deben recordar cómo escribir una palabra familiar deben tener acceso a varias unidades de información de la memoria consistente en las letras individuales en el orden apropiado y en los fonemas que representan.

Ball y Blachman (1991) reconocen distintos tipos de estrategias utilizadas por los niños para la escritura de palabras: a) estrategias no analíticas, en las que prevalece la ausencia de correspondencia entre el material fónico y el escrito, b) estrategias analíticas incompletas y completas, según se utilicen de manera parcial o total las correspondencias fonema-grafema, y c) estrategias de recuperación de la memoria a largo plazo, en las que se adiciona el conocimiento de la norma ortográfica.

Ahora bien, el aprendizaje del lenguaje escrito no se agota en el reconocimiento y escritura de palabras. Teniendo en cuenta que la finalidad última de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura radica en la comprensión y producción de oraciones y textos progresivamente más complejos, se hace necesario examinar, entre otras cuestiones, el desarrollo de los conocimientos y habilidades relativas a la escritura y lectura de unidades superiores a la palabra.

Comprensión y producción de unidades mayores a la palabra

La comprensión de oraciones y textos es un proceso sumamente complejo que implica la construcción de una representación co-

herente integrando la información del texto y generando a la vez inferencias que añaden información faltante pero necesaria para la comprensión (Molinari Marotto, 1998). Esta representación es almacenada en la memoria y constituye la base para toda tarea cognitiva que requiera de la información del texto.

Diversos aspectos intervienen en el proceso de comprensión textual

a. *Los conocimientos previos*, tanto lingüísticos como de contenido (general o específico de dominio), tienen que ver con la edad de los sujetos, con su nivel intelectual y con el tipo particular de experiencias de su historia vital (Piacente, Granato, Tittarelli, Maglio y Valenzuela, 2000; Piacente y Granato, 2001).

b. *Los tipos textuales*. Pueden hacerse distintas clasificaciones sobre los tipos de textos (Ciapuscio, 1994, 2003); la más frecuente distingue entre textos narrativos, expositivos y descriptivos (Brewer, 1980; Molinari Marotto, 1998), por la implicancia que tienen en los aprendizajes de acuerdo a las características que los identifican¹.

c. *El procesamiento del texto*. Refiere al sistema de operaciones mentales que ocurre tanto a nivel sintáctico como semántico del texto (Kintsch y Van Dijk, 1978; Kintsch y Rawson, 2005) y que permitirá la construcción del texto base, es decir el significado del texto tal como es expresado a través del texto. Sin embargo, la comprensión profunda del texto va más allá de aquello explícitamente expresado en un texto. En razón de ello el contenido de un texto debe ser utilizado para construir un modelo de situación, que corresponde a

¹ En los textos narrativos aparece el relato de ocurrencias de sucesos en una secuencia temporal y según relaciones causales y motivacionales. Involucran personajes y acciones. Su finalidad generalmente refiere al arte, la recreación, el entretenimiento o el intercambio sobre información de sucesos de la vida cotidiana.

Los textos expositivos describen conceptos abstractos y relaciones lógicas entre acontecimientos y objetos con el fin de explicar, informar o persuadir. Su finalidad más general es la de comunicar información en contextos específicos.

Los textos descriptivos corresponden a descripciones de características físicas perceptibles de situaciones estáticas con fin informativo.



la situación descrita en el texto y que requiere la integración de la información proporcionada en el texto con el conocimiento previo relevante y los propósitos del comprensor.

A estos aspectos es preciso adicionar la decodificación fluida de palabras y la adecuación de las estrategias de lectura al fin perseguido.

Si bien en este trabajo no se examinará el desempeño en la *producción de oraciones y textos* de niños escolares, es preciso señalar que uno de los modelos clásicos que intenta explicar la composición escrita en escritores expertos es el propuesto por Hayes y Flower (Hayes y Flower, 1981; Hayes, 1996). Este modelo se caracteriza por identificar no solo la organización de los procesos que intervienen sino también las mínimas variaciones en la estructura de control que permiten describir las diferencias individuales en los estilos de composición.

Para facilitar el análisis de la escritura, los autores distinguen entre determinantes, como el contexto de producción (objetivo, motivación, características del destinatario, etc.) y la memoria a largo plazo, y procesos de escritura propiamente dichos: planificación, traducción o textualización y revisión-edición. Las interrelaciones entre esos procesos son complejas y recursivas y solo se los presenta de manera secuencial para una mejor comprensión.

El modelo de composición de textos (así como sus revisiones) propuesto por Hayes y Flowers formaliza los procesos en escritores expertos. En tal sentido, es preciso señalar que los procesos de escritura infantiles no reflejan todos los componentes que se manifiestan en tales escritores.

El estudio de la escritura infantil ofrecido por Bereiter y Scardamaglia (1987), más que modelizar la escritura infantil como una versión simplificada de la escritura experta, propone un modelo alternativo para explicar cómo la escritura puede lograrse (tanto en niños como en adultos) sin muchas de las estrategias descritas por Hayes. Los investigadores caracterizan tales escrituras como “conocimiento contado” (*knowledge telling*), según el cual para generar un texto, los escritores sondean en la memoria de manera simultánea el tópico de la tarea (por ejemplo, “Algo que conozco

acerca del football es...”) o del género (por ejemplo, “Había una vez...”)) y a medida que escanean en la red de la memoria el conocimiento relacionado recuperan el contenido del texto.

Teniendo en cuenta estas consideraciones teóricas, se ha propuesto para este trabajo el siguiente objetivo:

Objetivo

- Caracterizar el desempeño en lectura y escritura de niños escolares que concurren a instituciones de la ciudad de La Plata.

Método

Participantes

Se incluyeron en este estudio 90 niños argentinos, de ambos sexos, sin dificultades de aprendizaje, que se encontraban cursando la Escolaridad Primaria Básica en instituciones de la ciudad de La Plata. En todos los casos, los niños estaban finalizando el curso escolar correspondiente a distintos tramos del trayecto formativo (1.º a 6.º año). Los criterios de inclusión fueron niños sin retraso en la lectura y escritura que utilizaran estrategias analíticas completas en la escritura según el modelo proporcionado por Ball y Blachman (1991).

La muestra quedó conformada por tres grupos de 30 niños cada uno, agrupados por nivel escolar: 1.º/2.º año, 3.º/4.º año y 5.º/6.º año.

Materiales y procedimientos

A partir de un diseño transeccional correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006), se incluyeron las siguientes pruebas de desempeño en Lectura y Escritura:

- De 1.º a 4.º año: LEE - Test de Lectura y de Escritura en Español. (Defior Citoler, Fonseca y Gottheil, 2006).
- En 5.º y 6.º año: Evaluación de los Procesos Lectores -PROLEC

SE (Ramos y Cuetos, 1999) y pruebas de dictado de palabras y pseudopalabras del PROESC (Cuetos Vega, Ramos Sánchez y Ruano Hernández, 2002).

Los niños fueron examinados individualmente en los establecimientos escolares a los que concurrían. Se solicitó el consentimiento informado de los padres para la evaluación y se les garantizó la confidencialidad de los datos. Las administraciones de las pruebas fueron realizadas por evaluadores altamente capacitados en el tema, en una sesión de 60 minutos de duración.

El conjunto de las respuestas obtenidas fueron volcadas a una base de datos (SPSS, versión 17.0, y Programa STATS™). Se calcularon las puntuaciones promedio y los desvíos estándar a partir de las puntuaciones directas en las distintas tareas por nivel escolar (1.º/2.º año, 3.º/4.º año y 5.º/6.º año). El desempeño total en las pruebas de lectura y escritura de palabras y pseudopalabras, y comprensión de frases y textos fue categorizado como “muy competente”, “competente” o “con dificultad” de acuerdo a los puntajes percentilares obtenidos en el Test LEE, en el PROLEC SE y el PROESC.

Asimismo se realizó un análisis particularizado de la muestra dicotomizada según se tratara de niños sin y con niveles competentes en su desempeño en lectura de palabras, escritura de palabras y comprensión lectora, de acuerdo a las categorías proporcionadas por la pruebas. Se calcularon las frecuencias y diferencias de porcentajes en los distintos niveles escolares.

Adicionalmente, se examinó el desempeño de dos subgrupos en cada uno de los niveles escolares considerados, caracterizados por indicadores sociodemográficos según la escala Graffar Méndez-Castellano (1994) (G1 de nivel medio y G2 de nivel bajo).

Resultados

Desempeño en lectura y escritura de los niños de 1º a 4º año

1. 1. Las puntuaciones promedio

En las puntuaciones promedio obtenidas sobre los puntajes di-



rectos de la prueba se observó un desempeño que corresponde a lo esperado para la edad de los sujetos (Tabla 1).

Tabla 1. Medias y desvíos estándar de los puntajes totales obtenidos en las pruebas del LEE según nivel escolar (1º/2º y 3º/4º año)

Variables	Pje. máximo	1º/2º año	3º/4º año	<i>t</i>	<i>p</i>
Lectura palabras	84	56,23 (18,80)	70,83 (12,61)	3,533	.000**
Lectura pseudopalabras	84	50,60 (16,67)	65,87 (11,82)	4,093	.000**
Comprensión palabras/frases	43	33,23 (6,36)	37,83 (3,03)	3,576	.000**
Prosodia	6-10	3,53 (1,99)	10 (7,40)	7,039	.000**
Comprensión textos	48	36,79 (7,70)	38,37 (5,72)	0,240	.81
Escritura palabras	44	27,20 (6,93)	32,07 (5,46)	3,023	.004**
Escritura pseudopalabras	32	21,90 (4,25)	23,80 (2,61)	2,087	.04*

p* < .05, *p* < .01

Cuando se analizó la progresión de las puntuaciones promedio directas y las desviaciones estándar obtenidas por los sujetos de 1.º y 2.º año respecto de los de 3.º y 4.º, no solo se encontró un incremento significativo de los puntajes, sino además una mayor homogeneización de los grupos. Estos hallazgos sin embargo deben moderarse teniendo en cuenta que no se trata de un estudio longitudinal.

Al comparar el desempeño en lectura y escritura de palabras, las puntuaciones promedio y los desvíos estándar surgidos de la transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones

estándar se observó un desempeño significativamente mejor (* $p < .05$, ** $p < .01$), pero más heterogéneo en la lectura de palabras respecto de la escritura de palabras, tanto en el grupo de 1.º/2.º ($t = 8,17$, $p = .000^{**}$), como en el de 3.º/4.º ($t = 5,78$, $p = .000^{**}$). Estos hallazgos permitieron observar por un lado la dificultad relativamente mayor de la escritura respecto de la lectura, pero al mismo tiempo una gran variabilidad entre los sujetos considerados (Tabla 2).

Tabla 2. Comparación del desempeño en lectura y escritura de palabras en 1º/2º y 3º/4º año

Variables	1º/2º		3º/4º	
	M	DS	M	DS
Lectura palabras	52,60	18,80	67,20	12,61
Escritura palabras	22,74	6,90	27,61	5,46

1. 2. La categorización del desempeño en lectura y escritura

A partir de los puntajes percentilares, se categorizó el desempeño en lectura y escritura, utilizando las categorías “Muy competente” (por encima del percentil 70), “Competente” (entre el percentil 31 y 70) y “Con dificultad” (por debajo del percentil 30).

Las categorías del desempeño de los grupos incluidos permitió observar un porcentaje variable de niños que se ubicó en la categoría “con dificultad”, particularmente en lectura de palabras y pseudopalabras en 1.º/2.º año (40% en ambos casos) y en la escritura de palabras y pseudopalabras en 3.º/4.º año (46,7% y 53,3% respectivamente).

Estos resultados fueron indicadores de la persistencia de dificultades en todas las variables examinadas aun en el trayecto medio (3.º/4.º), para un porcentaje de los niños examinados.

Desempeño en lectura y escritura de los niños de 5.º y 6.º año

2.1. Las puntuaciones promedio

Los análisis del desempeño en lectura y escritura de los niños de 5.º/6.º año se realizó por separado en razón de los instrumentos de evaluación utilizados.

El análisis de las puntuaciones promedio y los desvíos estándar, teniendo en cuenta las puntuaciones máximas que pueden obtenerse en la prueba utilizada, mostró un desempeño mejor y más homogéneo en lectura que en escritura (Tablas 3 y 4).

Tabla 3. Desempeño en lectura de niños de 5º/6º año. Puntajes promedio y desvíos estándar

Variables	Pje. máximo	M	DS
Lectura palabras	40	38,67	(1,78)
Lectura pseudopalabras	40	37,60	(2,38)
Comprensión textos	20	8,70	(4,12)
Estructura texto	22	10,97	(5,93)
Estructuras gramaticales	24	18,60	(3,11)
Signos puntuación	24	18,67	(6,24)

Tabla 4. Desempeño en escritura de niños de 5°/6° año. Puntajes promedio y desvíos estándar

Variables	Pje. Máximo	M	DS
Total palabras	50	36,80	(7,84)
Ortografía arbitraria	25	18,33	(4,27)
Ortografía reglada	25	18,47	(3,93)
Total pseudopalabras	25	18,33	(3,02)
Pseudopalabras reglas ortográficas	15	10,60	(2,43)

Nota: En la *ortografía arbitraria* se contemplan errores como la sustitución entre grafemas que corresponden a un mismo fonema (por ejemplo: b-v, j-g, s-c) o la sustitución entre sílabas homófonas. Además, para que se considere una falta de este tipo de ortografía no debe de corresponder con ninguna regla ortográfica. La *ortografía reglada* incluye las faltas en palabras que se rigen por una regla ortográfica.

También para este grupo se analizaron las diferencias entre las puntuaciones promedio en lectura y escritura de palabras, a partir de la transformación de los puntajes directos en puntajes estándar.

Los resultados se inscriben en el mismo sentido que lo observado en los grupos considerados previamente: un desempeño significativamente mejor en la lectura de palabras respecto de la escritura de palabras. Sin embargo, en este caso el rendimiento fue más homogéneo. Cabe aclarar que en escritura de palabras solo se consideró la tarea de escritura de palabras de ortografía reglada (Tabla 5).

Tabla 5. Comparación del desempeño en lectura y escritura de palabras en 5°/6° año

Variables	Media	DS	t	P
Lectura palabras	16,94	1,78	4,04	.000**
Escritura palabras	13,76	3,93		

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

2.2. La categorización del desempeño en lectura y escritura

El desempeño en lectura y escritura se categorizó del mismo modo que el de los niños de 1.º a 4.º, es decir, utilizando las categorías “Muy competente”, “Competente” y “Con dificultad”.

El porcentaje de sujetos con dificultades aumentó en las tareas de escritura (de ortografía reglada 63,3%; de ortografía arbitraria 43,3%, de pseudopalabras 90%) y de signos de puntuación (63,3%).

Niños sin y con niveles competentes en la lectura y escritura de palabras y en la comprensión de textos

Un dato de interés consistió en poder examinar el desempeño global en lectura y escritura por nivel escolar, dicotomizando la categoría diagnóstica: sin y con niveles competentes. Se analizaron la lectura de palabras, la escritura de palabras (para 5.º/6.º, palabras de ortografía reglada) y la comprensión lectora.

En primer lugar se observó la persistencia de un porcentaje similar de alumnos con niveles no competentes en lectura y escritura en diferentes años escolares. En la lectura de palabras esos porcentajes oscilan entre el 30% y el 40%. En la escritura de palabras, del 36,7% en 1.º/2.º al 63,6% en 5.º/6.º grado. En comprensión lectora, sucedió lo contrario, el porcentaje de alumnos con niveles no competentes descendió del 33,3% al 13,3%. Sin embargo, las diferencias entre los porcentajes de 1.º/2.º y 5.º/6.º año no alcanzaron significación estadística, aunque los valores encontrados se aproximan a ella.

Por otra parte, cuando se compararon los porcentajes de niños con y sin niveles competentes, se observaron diferencias significativas² en las pruebas de lectura de palabras (.005** en 3.º/4.º y .020* en 5.º/6.º), de escritura de palabras (.03* en 1.º/2.º y .01* en 5.º/6.º año) y en comprensión lectora en todos los niveles escolares (.006**, .011** y .001**, respectivamente).

² * $p < .05$, ** $p < .01$

Desempeño en lectura y escritura según indicadores sociodemográficos

Finalmente resultó de interés adicional indagar si el desempeño de dos subgrupos en cada uno de los niveles escolares considerados, caracterizados por indicadores sociodemográficos (G1 de nivel medio y G2 de nivel bajo), mostraba diferencias y en tal caso de qué magnitud y en qué tramos del trayecto formativo.

4.1 Las puntuaciones promedio en las pruebas de lectura y escritura

El análisis particularizado de los niños de 1.º/2.º año arrojó diferencias significativas en algunas de las variables consideradas (comprensión de frases y textos, prosodia y escritura de palabras). Es decir, las diferencias en lectura y escritura aparecieron tempranamente, particularmente en el caso de los niños del G2 (Tabla 6).

Tabla 6. Medias y desvíos estándar de los puntajes totales obtenidos en las pruebas del LEE de 1º/2º año según nivel sociodemográfico y significación de las diferencias

Variables	G1 N=16	G2 N=14	<i>t</i>	<i>p</i>
Lectura palabras	58,50 (19,89)	53,64 (17,85)	0,70	.47
Lectura pseudopalabras	54,56 (17,06)	46,07 (15,58)	1,42	.15
Comprensión palabras/frases	35,38 (4,87)	30,79 (7,12)	2,03	.04*
Prosodia	4,31 (1,77)	2,64 (1,90)	2,48	.01*
Comprensión textos	40,31 (5,67)	32,46 (7,82)	3,11	.001**

Escritura palabras	30,19 (6,87)	23,79 (5,39)	2,85	.004**
Escritura pseudopalabras	22,81 (4,35)	20,86 (4,03)	1,27	.20

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

En 3.º/4.º grado, las diferencias de las puntuaciones promedio entre ambos grupos resultaron significativas en lectura y escritura de palabras y pseudopalabras (Tabla 7).

Tabla 7. Medias y desvíos estándar de los puntajes totales obtenidos en las pruebas del LEE de 3º/4º año según nivel sociodemográfico y significación de las diferencias

Variables	G1 N=19	G2 N=11	<i>t</i>	<i>p</i>
Lectura palabras	74,79 (10,63)	64 (13,29)	2,30	.02*
Lectura pseudopalabras	69,68 (8,79)	59,27 (13,79)	2,25	.02*
Comprensión palabras/ frases	38,05 (2,75)	37,45 (3,56)	0,48	.62
Prosodia	7,63 (2,08)	7 (2,60)	0,69	.49
Comprensión textos	38,26 (5,15)	38,55 (6,86)	0,12	.89
Escritura palabras	34,37 (4,36)	28,09 (4,98)	3,48	.000**
Escritura pseudopalabras	24,84 (1,89)	22 (2,79)	3,00	.002**

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

En cuanto al grupo de sujetos de 5.º/6.º año, en el desempeño en lectura solamente aparecieron diferencias estadísticamente significativas en la prueba de signos de puntuación. Contrariamente las diferencias alcanzaron significación estadística en las pruebas de escritura de palabras (Tablas 8 y 9).

Tabla 8. Medias y desvíos estándar de los puntajes totales obtenidos en las pruebas de lectura de 5º/6º año según nivel sociodemográfico y significación de las diferencias

Variables	G1 N=13	G2 N=17	<i>t</i>	<i>p</i>
Lectura palabras	39,23 (1,96)	38,24 (1,56)	1,49	.13
Lectura pseudopalabras	38 (2,19)	37,29 (2,54)	0,82	.40
Comprensión textos	9,85 (3,76)	7,82 (4,29)	1,38	.16
Estructura texto	12,85 (5,53)	9,53 (5,98)	1,57	.11
Estructuras gramaticales	18,69 (3,88)	18,53 (2,50)	0,13	.89
Signos puntuación	20,85 (3,18)	17,00 (7,50)	1,90	.05*

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

Tabla 9. Medias y desvíos estándar de los puntajes totales obtenidos en las pruebas de escritura de 5°/6° año según nivel sociodemográfico y significación de las diferencias

Variables	G1 N=13	G2 N=17	<i>t</i>	<i>p</i>
Total palabras	40,69 (7,31)	33,82 (7,05)	2,59	.009**
Ortografía arbitraria	20,46 (4,21)	16,71 (3,65)	2,56	.01*
Ortografía reglada	20,23 (3,60)	17,12 (3,72)	2,31	.02*
Total pseudopalabras	19,38 (2,63)	17,53 (3,12)	1,76	.07
Pseudopalabras reglas ortográficas	11,31 (2,35)	10,06 (2,41)	1,43	.15

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

4.2 Porcentaje de niños con niveles competentes en lectura y escritura del G1 y del G2 en diferentes tramos de la escolaridad

Resulta de interés complementario analizar las diferencias de porcentajes de niños en los diferentes años escolares que presentaron niveles competentes en lectura y escritura de palabras y comprensión de textos según se trató de uno u otro grupo.

Del total de niños de 1.º/2.º año que se ubicó en la categoría “competente” y “muy competente”, cuyo número varió en función de las tareas propuestas, las diferencias de porcentajes a favor del G1 alcanzaron significación estadística en el caso de la escritura de palabras y en comprensión de textos (.000** y .006** respectivamente). Dicho de otro modo, la escritura y la comprensión de textos en las categorías mencionadas, aparecieron con menor frecuencia en niños que procedían del G2.

En 3.º/4.º año, las diferencias a favor del G1 alcanzaron signi-

ficación estadística en las tres variables consideradas (.002** en lectura de palabras, .009** en escritura de palabras y .001** en comprensión de textos).

En 5.º/6.º año no se hallaron diferencias significativas entre los grupos, es decir, se homogeneizó el porcentaje intergrupar de niños con niveles competentes. No obstante, llama la atención que incluso en los tramos finales de la escolaridad, solo un porcentaje de niños se ubicó en las categorías “competentes”, aun en actividades relativamente sencillas como las que corresponden a la escritura y lectura de palabras.

Conclusiones

Este trabajo forma parte del conjunto de investigaciones destinadas a evaluar el perfil en lectura y escritura de niños escolares. El interés en esta temática reside en primer lugar, en la importancia que adquiere alcanzar niveles competentes de alfabetización para responder a las demandas de la sociedad actual; en segundo lugar, a la consideración de los altos índices de dificultades que se informan al respecto, más allá que conduzcan o no a la repitencia o al abandono de la escolaridad.

El objetivo perseguido ha sido informar los resultados de la evaluación del *desempeño en lectura y escritura* de un grupo de niños de 1.º a 6.º año de la ciudad de La Plata, examinados según tramo del trayecto formativo y, adicionalmente según nivel socio-demográfico.

Los resultados ponen en evidencia, tal como era esperable, una progresión significativa en las puntuaciones promedio en lectura y escritura según tramo escolar. No obstante debe tenerse en cuenta que el trabajo consistió en un estudio transeccional, por lo tanto no se trató de los mismos sujetos en distintos años escolares.

En segundo lugar, estas puntuaciones promedio corresponden a lo esperable para la edad y el nivel escolar del grupo muestral.

En tercer lugar, en todos los niveles escolares examinados, el desempeño en lectura de palabras fue superior al observado en es-

critura de palabras. Esto coincide con lo que sostiene Frith (1985) acerca de la falta de sincronía entre los procesos de adquisición de la lectura y de la escritura. Es posible que puedan observarse diferencias en lectura y en escritura en la medida que estos procesos implican estrategias diferenciadas.

En cuarto lugar, teniendo en cuenta que se excluyeron los niños que presentaban dificultades manifiestas en lectura y escritura de acuerdo a lo informado por la escuela, llama la atención la presencia de un porcentaje de niños de 1.º a 6.º año que se ubicaron en la categoría diagnóstica “con dificultad”. Especialmente, se observa que a la finalización de la escolaridad primaria persiste un porcentaje de alumnos que presenta dificultades en lectura y escritura, en este último caso cuando se trata de palabras de ortografía reglada y de pseudopalabras. Es de señalar que se trató en estos casos de tareas que suponen en este nivel escolar el conocimiento y uso de reglas ortográficas, circunstancia que ilustró sobre la persistencia de dificultades aun avanzada la escolaridad. Lo mismo sucedió con el manejo de los signos de puntuación, que refiere a respetar desde el punto de vista de la lectura las pausas y de la recuperación de los aspectos prosódicos, señalados por los signos de exclamación e interrogación. Un manejo ineficiente en este sentido no garantiza una lectura fluida, caracterizada no solo por la precisión y rapidez sino además por la interpretación prosódica del texto (National Reading Panel, 2000), circunstancia que incide en la comprensión lectora.

Confirmando lo anterior, cuando se dicotomizaron los resultados en las pruebas de lectura de palabras, escritura de palabras y comprensión lectora, según se tratara de niños sin y con niveles competentes, se encontró un porcentaje de niños con dificultades que persistió durante toda la escolaridad primaria. Es preciso destacar que el porcentaje de niños que no presentaban niveles competentes en escritura de palabras ascendió del 36,7% en 1.º/2.º año al 63,6% en 5.º/6.º año.

Las diferencias en el mismo nivel escolar se tornaron significativas respecto de la lectura de palabras en 3.º/4.º y 5.º/6.º año, de la escritura de palabras en 1.º/2.º y 5.º/6.º año y en la comprensión de textos en todos los tramos considerados.



En quinto lugar, al comparar el desempeño de dos subgrupos, caracterizados por indicadores sociodemográficos (G1 de nivel medio y G2 de nivel bajo), se hallaron diferencias que alcanzaron significación estadística a favor del G1 en distintas variables en los diferentes tramos escolares considerados. Nuevamente, llama la atención que en todos los niveles escolares, se observaran diferencias significativas en las pruebas de escritura de palabras.

Asimismo, el análisis ulterior de los porcentajes de niños con niveles competentes en lectura y escritura del G1 y del G2 mostró diferencias significativas a favor del primer grupo, en lectura de palabras (en 3.º/4.º año), en escritura de palabras (en 1.º/2.º y 3.º/4.º año) y en comprensión de textos (en 1.º/2.º y 3.º/4.º año). En 5.º/6.º año no se hallaron diferencias significativas entre los grupos, es decir, se homogeneizó el porcentaje intergrupar de niños con niveles competentes.

En síntesis, si bien el desempeño en lectura y escritura mejora en el transcurso de la EPB, persiste en los distintos niveles escolares un porcentaje considerable de niños que presentan dificultades, particularmente en escritura de palabras, que no son detectados en la escuela. Esta situación conduce a la necesidad de evaluaciones específicas de progreso, con la finalidad de detectar los puntos críticos en los aprendizajes, que posibiliten la implementación de estrategias de intervención adecuadas que permitan promover los conocimientos y las habilidades necesarios para responder exitosamente a las demandas actuales de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Ball, E. W. y Blachman, B. (1991). "Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?". En *Reading Research Quarterly*, 24, (pp. 49-66).
- Bereiter, C. y Scardamaglia, M. (1987). *The Psychology of written communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brewer, W. (1980). "Literary Theory, Rhetoric and Stylistics: Impli-

- cations for psychology". En Spiro, R. J.; Bruce, B. C. y Brewer, W. F. (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 221-239). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ciapuscio, G. (1994). *Los textos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ciapuscio, G. (2003). "Textos especializados y terminología". En *Publicaciones del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA)*. Sèrie Monografies, N.º 6. Universitat Pompeu Fabra.
- Coltheart, M. (1978). "Lexical access in simple reading tasks". En Underwood, G. (ed.), *Strategies in information processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.
- Cuetos Vega, F.; Ramos Sánchez, J. L. y Ruano Hernández, E. (2002). *Evaluación de los Procesos de Escritura- PROESC*. España: TEA.
- Defior Citoler, S.; Fonseca, L. y Gottheil, B. (2006). *Test de lectura y escritura en español-LEE*. Buenos Aires: Paidós.
- Erhi, L. (1991). "Development of ability to read word". En Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P. y Pearson, P. (eds.), *Handbook of reading research*, Vol II, (pp. 383-417). New York: Longman.
- Erhi, L. (1994). "Development of ability to read word. Update". En Rudell, R.; Rudell, M. y Singer, H. (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 4.^a edición, (pp. 323-358). Newark, Del: International Reading Association.
- Erhi, L. (1997). "Learning to read and learning to spell are one and the same, almost". En Perfetti, C.; Rieben, L. y Fayor, M. (eds.), *Learning to spell* (pp. 237-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erhi, L. (1998). "Grapheme-Phoneme Knowledge is Essential for Learning to Read Words in English". En Metsala, J. L. y Erhi, L. C. (eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frith, U. (1985). "Beneath the surface of developmental dyslexia". En Patterson, K.E.; Marshall, J. C. y Coltheart, M. (eds.), *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Hayes, J. R. (1996). "A new framework for understanding cognition and affect in writing". En Levy, C. M. y Ransdell, S. (eds.), *The*



- science of writing: Theories, methods, individual differences and application* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R., y Flower, L. (1981). "Identifying the Organization of Writing Processes". En Gregg, L. W. y Stenberg, E. R. (eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hernández Sampieri, M. C.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc GRAW-HILL.
- Kintsch, W. y Rawson, K. (2005). "Comprehension". En Snowling, M. J. y Hulme, Ch. (eds.), *The Science of reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kintsch, W., y van Dijk, T. A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 85, (pp. 363-394).
- LaBerge, D., y Samuels, J. (1974) "Toward a theory of automatic information processing in reading". *Cognitive Psychology*, 6, (pp. 293-323).
- Méndez-Castellano, H. y Méndez, M. C. (1994). *Sociedad y estratificación, método Graffar Mendez Castellano*. Caracas: Fundacredesa.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. (NIH Publication N.º 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. En <<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>>.
- Piacente, T. y Granato, L. (2001). "Competencia Narrativa Verbal y No Verbal. Relación con el Nivel Intelectual". En Mayor, M. A.; Zubiauz, B. y Díez, E. (eds.), *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado* (pp. 1050-1061). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Piacente, T.; Granato, L.; Tittarelli, A. M.; Maglio, N. y Valenzuela, B. (2000). "Las Competencias Discursivas Infantiles y su

- Evaluación”. *Revista de la Facultad de Psicología de la UNR*, Año 3, N° 1 y 2, (pp. 133-156).
- Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los Procesos Lectores-PROLEC SE*. España: TEA.
- Romani, C.; Olson, A. y Di Betta, A. M. (2005). “Spelling impairments”. En Snowling, M. J. y Hulme, C. (eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 431-448). Oxford, UK: Blackwell.