

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

La variable socioeconómica y su relación con el reconocimiento preciso y rápido de la palabra escrita.

Cuadro, Ariel y Balbi, Alejandra.

Cita:

Cuadro, Ariel y Balbi, Alejandra (2011). *La variable socioeconómica y su relación con el reconocimiento preciso y rápido de la palabra escrita. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/166>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/8F1>

LA VARIABLE SOCIOECONÓMICA Y SU RELACIÓN CON EL RECONOCIMIENTO PRECISO Y RÁPIDO DE LA PALABRA ESCRITA

Cuadro, Ariel; Balbi, Alejandra
Universidad Católica del Uruguay

RESUMEN

En el siguiente estudio se analizan las relaciones entre la eficacia en el reconocimiento de la palabra escrita, medida en función de la precisión y velocidad, y diferentes niveles socio-económicos; con el objetivo de contribuir a la reflexión sobre los resultados en lectura obtenidos por los alumnos de nuestro país en las pruebas PISA. Utilizando un test de eficacia lectora (Cuadro y col. 2009) que incluye la precisión y rapidez en el reconocimiento de la palabra escrita, se evaluaron 432 alumnos de tres escuelas urbanas y privadas de Montevideo de diferentes niveles socio-económicos. Los resultados muestran una relación significativa entre el reconocimiento de las palabras escritas en forma precisa y rápida y el nivel socioeconómico; los que es interpretado en marco de la importancia del dominio de los procesos fonológicos y ortográficos en el aprendizaje de la lectura.

Palabras clave

Lectura Decodificación Aprendizaje

ABSTRACT

SOCIOECONOMIC STATUS AND ITS RELATION WITH ACCURATE AND FAST WRITTEN WORD RECOGNITION

In the following study we analyze the relationship between effectiveness in written word recognition - based on its accuracy and speed - and different socio-economic levels. Hereby, we aim to nourish a critical reflection on the reading scores obtained by our country's pupils in PISA assessments. Using a Reading Effectiveness test (Cuadro y col. 2009) which includes the accuracy and speed of written word recognition, we evaluated 432 pupils of three urban private elementary schools in Montevideo of different socio-economic level. The results show a significant relationship between correct and fast written word recognition and socio-economic level, which is understood within the importance of the mastery of phonological and orthographical processes for reading acquisition.

Key words

Reading Decodification Learning

Introducción

La lectura es un medio de gran importancia para alcanzar nuevos conocimientos y ampliar nuestra visión del mundo; lo que nos permite experimentar nuevas realidades y sensaciones. Resulta imprescindible para responder a las necesidades de formación e información que exige el mundo de hoy y es un medio privilegiado e insustituible de aprendizaje y comunicación humana. Comparando las competencias en lectura de Uruguay en relación con otros países se ha observado que nuestro estudiante promedio se encuentra en un nivel de desempeño muy bajo, indicando problemas graves en el logro de la alfabetización lectora requerida para participar activamente en la sociedad del conocimiento. Según datos de PISA (2003, 2006, 2009) la proporción de alumnos con mal desempeño ha aumentado de forma sostenida desde el 2003 a 2009. En el 2009 el 42% de estudiantes de 15 años en Uruguay no supera el "umbral de competencia" en el área de lectura, mientras que el promedio de alumnos que no sobrepasa este umbral mínimo es de 20% en los 33 países de la OCDE. (PISA, 2009)

Cuando se analizan estos resultados atendiendo a las características sociales, económicas y culturales que predominan en las escuelas evaluadas, se encuentra que el 68,4% los alumnos de contexto muy desfavorable están por debajo del umbral de competencia en cuanto a lectura, y en el nivel sociocultural muy favorable, sólo el 7,7% se encuentra en esa posición. A su vez sólo el 1,4% de los alumnos de nivel sociocultural muy desfavorable tienen desempeños altos en lectura mientras que en los contextos muy favorables son el 39% (PISA, 2009).

Estos resultados constituyen un problema grave de la educación, especialmente en los sectores económicamente débiles. Para poder dar respuesta alguna esta problemática es relevante considerar lo que se sabe en la actualidad sobre la lectura y su aprendizaje; con el fin de entender que está ocurriendo a nivel las variables implicadas en el acto de leer. Una mayor comprensión de estas facilitará sin duda la reflexión sobre cómo abordar su enseñanza, atendiendo los diferentes contextos socioeconómicos a los que pertenecen nuestros niños.

Las pruebas PISA evalúan las competencias ligadas a la comprensión de la lectura y no a la lectura en el sentido más restringido, es decir no recogen información sobre la precisión con que los alumnos identifican la pa-

labra escrita, ni el grado de fluidez que logran. La precisión y la velocidad con las que se identifican las palabras, que se relaciona con la automatización del acceso lector (Perfetti, 1992; Cuadro, 2010), favorece, en la medida que libera recursos cognitivos, la eficacia de los procesos cognitivo superiores implicados en la comprensión (Lesgold y col. 1985; Perfetti, 1986).

La lectura fluida de los lectores expertos supone exactitud y rapidez en el reconocimiento de las palabras y en el caso del español, como de otras lenguas transparentes, diferencian significativamente a los lectores retratados de los normales (Shany y Share, 2010).

Las lenguas se diferencian entre ellas por la mayor o menor transparencia de la relación entre su forma oral y escrita; así el español a diferencia del inglés la relación grafema-fonema y fonema-grafema es relativamente simple y consistente. Esta característica del español como de otras lenguas (alemán, hebreo, etc) facilita la utilización del mecanismo de transformación grafema-fonema para el reconocimiento de palabras (Carrillo y Alegría, 2009). Mecanismos que se automatizan en los buenos lectores, accediendo sin dificultad a la palabra escrita.

El acceso a la palabra escrita, en forma automática, requiere el dominio y automatización de las reglas de conversión grafema-fonema; mecanismo por el cual se atribuyen secuencias fonológicas a secuencias ortográficas que se ensamblan en una palabra (ensamblaje fonológico). En el aprendizaje de la lectura este último mecanismo va permitiendo desarrollar progresivamente un léxico ortográfico que almacena representaciones de palabras escritas, las que luego podrán ser identificadas en forma directa y a un bajo costo cognitivo (Cuadro, 2010). Precisamente el modelo de autoaprendizaje de Share (1995, 1999) ha defendido la idea de que la decodificación permite la adquisición de las representaciones ortográficas necesarias para un reconocimiento visual de la palabra rápido y autónomo.

El reconocimiento de la palabra escrita, en forma precisa y rápida, mejora a lo largo de los distintos cursos escolares (Stanovich, 1993) y tiene un efecto constante sobre la comprensión lectora, de tal forma que la ineficacia el reconocimiento de palabras llevará a una comprensión lectora con dificultades (Perfetti, 1985).

Si bien hay suficiente evidencia científica para indicar que la identificación de palabra parece no explicar todos los problemas en comprensión lectora (Perfetti, 2005; Aarnoutse, 2001), hay acuerdos en que las habilidades relacionadas con la decodificación predicen fuertemente el nivel lector durante los primeros años escolares (Storch y Whitehurst, 2002) y juega un rol fundamental durante el proceso de aprendizaje de la lectura. No es frecuente encontrar sujetos que lean bien las palabras y no sepan comprender lo que leen a excepción de que exista falta de vocabulario o dificultades de comprensión de lenguaje en general (Perfetti, 1986; Nation, 2004). Incluso en los adultos la habilidad en el reconocimiento de palabras incide en la capacidad lectora (Stanovich, 1989).

El estudio sobre la eficacia en el reconocimiento de las palabras constituye , así debería considerarlo la enseñanza, unos de los objetivos principales para entender la lectura, su adquisición y las dificultades que experimentan muchos de nuestros estudiantes al querer o tener que leer.

Las pruebas PISA miden la comprensión lectora de estudiantes que han cumplido 15 años; resulta inevitable preguntarnos al momento de analizar los resultados vinculados a las diferencias socioeconómicas de los estudiantes participantes, si mecanismos específicos del aprendizaje de la lectura desde las etapas iniciales hasta su consolidación a final de la primaria se ven afectado también por esas diferencias.

Por ello en el presente estudio nos proponemos evaluar el nivel lector, considerando las variables precisión y velocidad, de estudiantes de cuarto a sexto de primaria, de niveles socioeconómicos alto, medio y bajo. No se consideraron alumnos de contexto muy desfavorable o crítico.

MÉTODO

Participantes

Se selecciona una muestra intencional compuesta por 432 alumnos de tres escuelas urbanas y privadas de Montevideo. Corresponden a tres estratos clasificados como Alto, Medio y Bajo según el Índice de satisfacción de Necesidades Básicas (INE, 2000). La muestra total se distribuye en 152 alumnos de Cuarto grado, 143 de Quinto y 137 de Sexto grado escolar.

Instrumentos

Utilizamos el Test de Eficacia Lectora (TECLE) (Cuadro y col. 2009) ya que permite incluir en la medición de la eficacia lectora los principales parámetros que la controlan: precisión y velocidad. Esta prueba consiste en un listado de 64 frases incompletas que el evaluado debe completar eligiendo una de las 4 palabras que se le dan como opción de respuesta. Las tres opciones falsas son dos pseudopalabras que constituyen pares mínimos ortográfico y fonológico de la respuesta correcta, y por último, una palabra que resulta inadecuada desde el punto de vista semántico y/o sintáctico para completar la frase. Por tanto, el evaluado necesita ser capaz de discriminar entre sutiles cambios fonológicos, ortográficos y semántico/sintácticos para poder contestar adecuadamente. La prueba está cronometrada, por lo que la selección de alternativas debe producirse con el menor consumo de tiempo disponible. .

Procedimientos

Una vez seleccionados los colegios, se consiguió el consentimiento válido y se acordó con las autoridades de la institución la forma y lugares para la aplicación de las pruebas, se evaluaron en forma colectiva a todos los sujetos seleccionados. Las evaluaciones estuvieron a cargo de un equipo técnico entrenado por los autores.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos en Eficacia Lectora (precisión y velocidad).

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de la variable eficacia lectora (precisión y velocidad) en cada grado escolar.

Grupo	N	Eficacia Lectora (precisión y velocidad)
<i>Media (DE)</i>		
4º	152	27.67 (9.5)
5º	143	32.67 (11.21)
6º	137	36.06 (10.83)
Total	432	31.99 (11.05)

Nota. Calidad Léxica, máximo puntaje 64 puntos.

Se obtienen parámetros de distribución normal a través de la Prueba Z-Kolmogorov-Smith en las medidas de *Eficacia Lectora*, para los tres grados escolares ($Z=1,449$; $p=0,229$)

Se realiza una comparación de medias (prueba t de Student) de la variable Eficacia Lectora (precisión y velocidad) entre los cursos escolares. Se identifican diferencias significativas entre Cuarto, Quinto y Sexto grado escolar en la variable Eficacia Lectora (4° - 5° , $t=4,131$, $p=.001$; 5° - 6° , $t=2,573$, $p=.001$)

En la tabla 2 se presentan los descriptivos según entornos socioculturales Alto, Medio y Bajo.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la variables Eficacia Lectora en cada entorno sociocultural.

Estrato	N=432	Eficacia Lectora (precisión y velocidad)
Media (DE)		
Alto	187	35.97 (10.77)
Medio	116	33.18 (9.74)
Bajo	129	25.14 (9.27)

El reconocimiento preciso y fluido de la palabra escrita (Eficacia Lectora) presenta diferencias estadísticamente significativas en cada estrato (Alto-Medio, $t=2,274$, $p=.024$; Medio-Bajo, $t=6,608$, $p=.000$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El reconocimiento de palabras, medido en términos de precisión y velocidad muestra una progresión curso a curso con diferencias estadísticamente significativas. Este dato refleja aprendizajes que se consolidan asociados a las experiencias lectoras durante el transcurso escolar. La automatización y la velocidad lectora dependen de la frecuentación progresiva con experiencias lectoras. , Además, en la medida que un estudiante lee mejor, va a estar motivado a aumentar su actividad lectora y con ello la práctica.

Los alumnos del entorno sociocultural Bajo presentaron rendimientos con diferencias estadísticamente signifi-

cativas respecto a los del entorno Medio y del entorno Alto, para los tres grados escolares. Barg (2000) comparó medidas de Lectura semejantes en grupos de Tercer y Cuarto año, en entornos Bajo y Alto, mostrando que las diferencias que estaban presentes en Tercer grado, se disipaban en Cuarto. Nuestro estudio, diez años después, muestra evidencia desalentadora, ya que las diferencias están presentes desde Cuarto grado y se mantienen hasta finalizar la escolaridad. Los alumnos del entorno Bajo leen en Sexto grado como sus pares de Cuarto grado de entornos más favorables.

Diversos estudios señalan que niños provenientes de entornos socioculturales desfavorables encuentran numerosas dificultades en el proceso de alfabetización (Bravo, 1995, Borzone & Rosemburg, 2000, Diuck, 2003; Cuadro y col., 2008, 2009). Un porcentaje significativo de los niños de sectores entornos socioculturales desfavorables ingresa a la escuela con un menor desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, hecho que los sitúa en una situación de vulnerabilidad respecto de sus pares de otros medios. Sus dificultades por aprender a leer aparecen estrechamente relacionadas con insuficiencia en el desarrollo de lenguaje (Borzone, 1997; Morais, 1998; Bravo, 1995, Ehri y col., 2001; Bravo y Orellano, 2001; Cuadro y col., 2009). Estas insuficiencias lingüísticas afectan, entre otras capacidades, el desarrollo de las habilidades metafonológicas (conciencia fonológica) necesarias para un eficaz aprendizaje de las reglas de transformación grafema-fonema (Defior, 2008) y con ello la puesta en marcha de los mecanismos de procesamiento fonológico y ortográfico que permitan el reconocimiento de palabras de forma precisa y rápida (Share, 1995, 1999; Perfetti, 1995).

Mientras que los estudios mencionados ponen de relieve las debilidades lingüísticas de los alumnos al iniciar la escolaridad en los sectores más vulnerables, los resultados de PISA destacan sobre las insuficiencias en competencias de comprensión lectora de las poblaciones vulnerables al finalizar la educación básica.

Nuestro estudio agrega que el reconocimiento de palabras, como proceso lingüístico articulador entre lenguaje y comprensión lectora, en las etapas intermedias de la escolaridad, se muestra sensiblemente afectado. Difícilmente, los alumnos de sectores vulnerables puedan alcanzar competencias mínimas de comprensión lectora si arrastran deficiencias en el reconocimiento de palabras y habilidades lingüísticas.

Implicaciones educativas se desprenden de nuestro estudio al mostrar la necesidad de fortalecer y desarrollar la habilidad de reconocimiento de la palabra escrita desde un nivel inicial si queremos lectores competentes en el futuro; en particular se hace fundamental establecer políticas y estrategias específicas para los alumnos que asisten a escuelas de contextos socioeconómicos menos favorables. En la escuela la acción pedagógica suele tener un menor efecto cuando se dan variables socioeconómicas desfavorables, ya que muchas veces no pude desarticular por si misma las deficiencias cognitivas instaladas (Cuadro y col. 2008).

BIBLIOGRAFÍA

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. V., Voeten, M., & Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14, 61-89.
- ANEP-PISA. (2007). Uruguay en Pisa 2006, Montevideo.
- ANEP/CODICEN. DICE, Uruguay en PISA 2009. Primeros resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. (Documento web). Diciembre 2010
<http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000019081.pdf>.
- Barg, G. (2000). La influencia de los factores socioeconómicos en el aprendizaje de la cultura. Unpublished Grado, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- Borzone, A. M., & Rosemberg, C. (2000). Leer y escribir entre dos culturas. In: Buenos Aires: Aique.
- INE (2000). Censo 1996: Índice de Condiciones de Vivienda 1985 - 1996.
Recuperado el 25 de noviembre2008,
<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/condiciones%20de%20vivienda/cuadro11.pdf>
- Bravo-Valdivieso Luis, Villalón Malva, Orellana Eugenia (2006) Predictibilidad de rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, volumen 38, Nº 1
- Cuadro, A., Barg, G., Navarrete, I., & Suero, M. (2008). Evaluación de competencias cognitivas y sociales de niños que han estado en situación de calle. *Ciencias Psicológicas*, II(2), 143-152.
- Cuadro, Ariel; Ilundain, Aparicio; Puig, Andrea; Habilidades pre-lectoras de niños en situación de pobreza, (2009) Memorias de la XII jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología- UBA, v. 2.
- Cuadro, A. y Piquet, A. (2010) Evaluación del lenguaje de niños de diferentes niveles socioeconómicos, Remitido.
- Cuadro, A (2010) La lectura y sus dificultades, Uruguay, Grupo Magro.
- Defior (2008) ¿Cómo facilitar el aprendizaje de la lectoescritura?. Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 3, 333-346
- Diuk, B., Signorini, A., & Borzone, A. (2003). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1º a 3º año de Educación General Básica: un estudio comparativo entre niños de distintos sectores sociales. *Psykhe*, 12(2), 51-56.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., B., V. S., Z., Y.-Z., & T., S. (2001). Phomeic awareness instruction helps children learn to read:evidence from the National Reading Panels meta analysis. *Reading Research Quarterly*,, 36(250-287).
- Mara, S., Gutierrez, R., Gonzalez, M., & Mara, G. (1999). Estudio del lenguaje de los niños de cuatro del Uruguay. Montevideo: ANEP MECAEP.
- Morais, J. (1998). El arte de leer. Madrid- España, Visor
- Nation, K. (2007). Childrens Reading Comprehension Difficulties. En The Science of Reading. A handbook: Blackwell Publishing.
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. (1985). Reading Ability. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., (1986). Capacidad de Lectura. En: R.J. Stemberg (Ed.). *Las Capacidades Humanas: Un enfoque desde el Procesamiento de la Información*, Barcelona, Labor
- Shany, M.; Share, D. (2010) Subtypes of reading disability in a shallow orthography:a double dissociation between accuracy-disabledand rate-disabled readers of Hebrew. *Ann. of Dyslexia*.
- Share, D. L. (1995) Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 515-218.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology* 72, 95129
- Stanovich, K. E. (1989). L'évolution Des Modèles De La Lecture Et De L'apprentissage De La Lecture. En: L. Rieben Y C. Perfetti, L' Apprenti Lecteur. Recherches Empiriques Et Implications Pédagogiques. Paris: Delachaux Y Niestlé, S.A.
- Stanovich, K. E. (1993). Does Reading Make You Smarter? Literacy And The Development Of Verbal Intelligence. *Advances In Child Development And Behavior*, 24, 133-174.
- Storch, A., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.