

# Diagnóstico de lectura en un sistema público de enseñanza.

Urquijo Sebastián, Canet Juric Lorena, Andrés María Laura y Ané Alejandra.

Cita:

Urquijo Sebastián, Canet Juric Lorena, Andrés María Laura y Ané Alejandra (Diciembre, 2006). *Diagnóstico de lectura en un sistema público de enseñanza. XIII Jornadas de Investigación en Psicología UBA, II Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología / UBA, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/7>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfN5/APk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:*  
<https://www.aacademica.org>.

## DIAGNÓSTICO DE LECTURA EN UN SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA

*Urquijo, S.; Canet Juric, L.; Andres, M.L. y Ané, A.*

Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación  
Facultad de Psicología  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
urquijo@mdp.edu.ar

### Resumen

El objetivo de este trabajo es exponer resultados sobre la evaluación de las habilidades de lectura de alumnos de primer año de EPB en un sistema público de enseñanza. Se trabajó con estudiantes de Escuelas de la Municipalidad de General Pueyrredón de la ciudad de Mar del Plata. Se aplicó una adaptación de la versión reducida del PROLEC para determinar desempeño en lectura, se aplicaron encuestas a docentes para indagar aspectos relacionados al método de enseñanza y se realizaron observaciones de aulas y planificaciones. Los resultados indicaron niveles llamativamente bajos de desempeño en lectura que requieren de un análisis más detallado para determinar sus causas.

### Educación Alfabetización Evaluación

Existe acuerdo en que entre las funciones principales del sistema educativo, la transmisión de cultura es una tarea indelegable. Dado que este proceso se produce a través del lenguaje escrito, el aprendizaje de la lectura constituye una de las tareas más importante de la escuela en tanto instrumento fundamental tanto a nivel individual como social que incidiría sobre el éxito o el fracaso de niños y adolescentes en la escuela y fuera de ella. En este sentido, los agentes educativos debieran reconocer que escuchar, hablar, leer y escribir constituyen un continuo de habilidades psicolingüísticas que garantizan la competencia comunicativa (Snow, 1983; Marder y Piacente, 2000). La lectura es un proceso altamente complejo, dinámico y progresivo en el que operan conductas psico-neurológicas, neuromotoras, cognitivas, preceptuales, psico-socio-afectivas, ambientales y culturales. Se la concibe como un proceso verbal activo que requiere primordialmente de la comprensión del signo

percibido, lo que supone una reconstrucción del mensaje representado por símbolos gráficos.

A la luz de la Psicología Cognitiva se han examinado cuáles son los procesos que dan cuenta de la lectura, denominados procesos lectores, que básicamente consisten en la identificación de letras, el reconocimiento de palabras, y la comprensión lectora. El reconocimiento de palabras (Lieberman et al., 1974; Metsala & Erhi, 1996; Gough, 1984; Gough y Juel, 1989; Gough y Walsh, 1991; Gough, Ehri y Treiman, 1992; Stanovich, 2000; Signorini y Manrique de Borzone, 1996; Signorini, 2000; Signorini y Piacente, 2001, 2002) y la comprensión lectora, en tanto procesos centrales del aprendizaje, se consideran no obstante, de diferente nivel.

Si bien el reconocimiento de palabras condiciona toda la actividad de la lectura no resulta suficiente para comprender un texto (Gombert, 1990, 1992). El énfasis en el papel central del reconocimiento de palabras no debe hacer olvidar que el propósito último de la lectura es la comprensión (Pressley, 1998, citado por Stanovich, 2000). Perfetti (Perfetti & Lesgold, 1977; Perfetti, 1985) ha formulado la teoría de la eficiencia verbal, según la cual el reconocimiento de palabras tiene que realizarse de una manera rápida y automática para poder dedicar recursos cognitivos a la comprensión. Esto permite al lector dirigir su atención a actividades de comprensión de más alto nivel referidas a la necesidad de tomar en cuenta la estructura gramatical y las marcas de cohesión y la coherencia textual.

La lectura en un sistema de escritura alfabético demanda muy pocos recursos de memoria (20 o 30 símbolos) y la decodificación es un proceso objetivo que puede ejecutarse correctamente sin necesidad de apoyarse en el contexto semántico, aplicando solo reglas de codificación de letras, sílabas o puntuaciones. Sin embargo, es exigente en procesos de cómputo puesto que, en un espacio de tiempo limitado, el lector debe construir fonéticamente cada palabra del texto a partir de unidades elementales abstractas. Esa exigencia se manifiesta en el lento aprendizaje escolar y en los diferentes tipos de fracaso observados. Todo ello implica que las demandas cognitivas de la alfabetización son complejas, a la dificultad de la decodificación alfabética se une la necesidad de ciertas destrezas conceptuales, motivaciones y hábitos.

En primer lugar, el flujo de información del texto sólo es accesible cuando el lector hace uso de sus destrezas lectoras (de codificación de letras, sílabas, etc.) que supone una considerable carga cognitiva para el sujeto, quien debe ejecutar simultáneamente las operaciones de decodificación y comprensión. En segundo lugar, las destrezas del lector tienen carácter de artefacto cultural y requieren un aprendizaje laborioso con la intervención del agente educativo. En tercer lugar, el lector puede controlar la velocidad del input, de modo que un sujeto experimentado puede autoadministrarse la información más rápido que el inexperto.

En el proceso lector, el análisis más básico es el proceso perceptivo de reconocimiento de patrones, en el que el sistema visual analiza las características elementales de los trazos (inclinación, líneas curvas o rectas, ángulos) y sintetiza las letras, que se integran en patrones silábicos para, finalmente, agruparse en palabras. La codificación de palabras supone un acceso a los conceptos almacenados en la memoria semántica. Las palabras se relacionan unas a otras mediante reglas sintácticas y, para ello, se utiliza conocimiento gramatical implícito en la lectura de textos, de modo que si lee un artículo, inmediatamente se activa la expectativa de que la siguiente palabra será un sustantivo. El lector no sólo lee e interpreta frases, sino que construye un modelo coherente e integrado del texto global, que supone la utilización activa de esquemas temáticos y formales que guían la comprensión.

El individuo que realiza una lectura comprensiva opera simultáneamente en todos los niveles de procesamiento. Se suelen categorizar como microprocesos, a aquellos directamente relacionados con la decodificación más o menos mecánica del texto (reconocimiento de letras, construcción silábica, codificación de palabras, procesamiento sintáctico); y son macroprocesos las operaciones de alto nivel asociados a la comprensión del texto (integración de proposiciones en esquemas, inferencias, uso de metas en la lectura). Los dos niveles son esenciales para que un individuo pueda considerarse un buen lector. Las diferencias individuales entre buenos y malos lectores se derivan de su grado de eficiencia tanto en los micro como en los macroprocesos.

De acuerdo con Sternberg (1996) cuando se aprende a leer, los lectores iniciales tienen que llegar a dominar dos formas básicas de procesos: los procesos léxicos y los procesos de comprensión. Los procesos léxicos son utilizados para identificar las letras

y las palabras; también activan la información relevante sobre esas palabras en la memoria. Los procesos de comprensión son utilizados para entender el texto como una totalidad, estableciendo relaciones entre significados de palabras.

Actualmente, se cree que el acceso léxico es un proceso interactivo que combina la información de múltiples niveles de procesamiento, tales como las características de las letras, las propias letras y las palabras compuestas por las letras. Este modelo de activación interactiva supone que la información en cada nivel está representada separadamente en la memoria y que esa información pasa de un nivel al otro bidireccionalmente. Esta visión interactiva supone que no solo usamos las características sensorialmente perceptibles de las letras, como ayuda para identificar las palabras, sino que también utilizamos los aspectos que ya conocemos sobre las palabras para ayudarnos a identificar las letras.

Cuando leemos tratamos de conservar el máximo de información posible en la memoria funcional (activa), con el objeto de comprender lo que leemos. Sin embargo, no tratamos de almacenar las palabras exactas, sino que tratamos de extraer las ideas fundamentales de grupos de palabras y almacenar esas ideas en una forma de representación simplificada o proposición.

Una vez que las palabras son codificadas semánticamente o su significado es derivado a partir del contexto, el lector debe crear un modelo mental del texto que lee, que simula el mundo, en vez de las palabras específicas utilizadas para describirlo.

A modo de resumen, las habilidades de comprensión involucran un subproceso complejo a partir del cual se trata de explicar como el lector sobre la base de un texto escrito (o hablado) puede elaborar un conjunto estructurado de informaciones correspondientes a aquello que ha comprendido del texto (Fayol, 1992). Supone un rol activo de parte del lector, que construye el significado basado en su acervo cultural, en sus propósitos y en la situación de lectura (Gunning, 1998).

Si bien tales procesos comienzan a establecerse, obviamente, en el mismo período que el correspondiente al reconocimiento de palabras, continúan perfeccionándose no sólo a lo largo de toda la escolaridad, sino también a lo largo de la vida, es decir que, si median ciertas prácticas, podemos llegar a ser alfabetos cada vez más perfeccionados.

Analizando la temática desde una perspectiva didáctica cabría preguntarnos ¿Cómo intervenir en los procesos de aprendizaje lector? Se han dado diversas respuestas

frente a este interrogante. Las concepciones seriales proponen métodos analíticos, de modo que las destrezas lectoras sean entrenadas de una en una, siguiendo su ordenación jerárquica. Es decir, primero se enseñará a discriminar letras, luego a decodificar sílabas, etc. El lector debe llegar a automatizar estos procesos, pues sólo cuando la decodificación y la integración dejen de consumir recursos atencionales, estos pueden conducir a los procesos de comprensión de alto nivel. Por otra parte, los teóricos interaccionistas proponen métodos globales, en los que el lector se enfrenta desde el inicio a unidades lingüísticas complejas, puesto que entonces podrá utilizar eficazmente sus procesos de arriba-abajo.

Si consideramos las estadísticas sobre los niveles alcanzados en lengua en la República Argentina (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE, Censo Educativo 1999, 2000) observamos que en el momento de finalización del Nivel Medio, los totales para todo el país de la evaluación en Lengua indican que la media de aciertos fue del 59,1% y para la región Centro, del 61,8%. Los resultados para 9no año de EGB y 2do año del nivel medio, para todo el país fue del 51% y para la Región Centro, del 53,2%. Como puede observarse, la media en el área de lengua, solo alcanza a la mitad de los requisitos y habilidades supuestamente adquiridos durante el año anterior a la evaluación.

Los resultados obtenidos en una investigación anterior (Urquijo, 2002a, 2002b; Perez y Urquijo, 2001) indican que el porcentaje de aciertos en instrumentos para el desempeño académico en Lengua, utilizando las pruebas del Sistema de medición y evaluación de la calidad educativa de la Provincia de Buenos Aires y la UNESCO, resulta sensiblemente inferior al informado por la Secretaria de Evaluación. Sobre un total de 32 ítems para 7º y 36 para 9º año, los alumnos de 7º fueron capaces de responder adecuadamente al 44,09% de los ítems y actividades propuestas, en cuanto que los alumnos de 9º lo hicieron en el 53,36% de los casos. Ahora, si analizamos estos resultados separando a las escuelas públicas de las privadas, los resultados resultan alarmantes, ya que en las escuelas públicas, los alumnos, fueron capaces de responder acertadamente el 37, 21% de los ítems en 7º y el 45,3% en 9º, en cuanto que en las escuelas particulares la tasa de acierto fue de 60,65% para 7º y 68,27% para 9º.

Resulta llamativo que los sujetos que terminan el 1er ciclo de la EGB, no alcancen a dominar las herramientas básicas para la lectura, demorándose la adquisición de conocimientos que supuestamente deben adquirirse a través de la lectura. Estas deficiencias, inciden marcadamente en las posibilidades educativas de sujetos en niveles superiores como el polimodal o la Universidad. Datos obtenidos por la investigación de Piacente y Granato (2001, 2002; Piacente, Granato y Maglio 2002; Piacente y Tittarelli, 2002) indican serias dificultades en la comprensión lectora, aún en niveles avanzados de los estudios universitarios.

Por todo ello, resulta imprescindible y perentorio generar instrumentos adecuados para el correcto diagnóstico de las dificultades y déficits en los procesos lectores normales, diferenciados por nivel educativo.

MÉTODOS Y TÉCNICAS EMPLEADOS: 160 alumnos de primer año de EPB de 11 Escuelas Municipales de la ciudad de Mar del Plata, evaluados con una adaptación de la versión reducida de la Prueba de Procesos Lectores -PROLEC de Cuetos, Rodríguez y Ruano (2000). La evaluación fue realizada durante el mes de noviembre de 2005, cerca de la finalización de clases.

## RESULTADOS

Los resultados de la evaluación han arrojado los siguientes valores medios de acierto en las diferentes tareas evaluadas por el PROLEC:

Nombre/Sonido de letras 78%

Igual- diferente 70%

Decisión léxica 75%

Lectura palabras frecuente 45%

Lectura palabra infrecuente 41%

Lectura pseudopalabras 41%

Estructuras Gramaticales 26%

Signos de puntuación 7%

Comprensión de oraciones 28%

Comprensión de textos 19%

Bajo el supuesto de que el PROLEC evalúa los requerimientos mínimos de habilidades lectoras, los porcentajes de acierto resultan muy bajos.

Resulta llamativo que en promedio, los alumnos logran enunciar los nombres o sonidos del 78% de las letras. Tan sólo un 9% consigue pronunciar correctamente el sonido de todas las letras propuestas.

En la tarea Igual-Diferente tan solo el 39% logra detectar la totalidad de los pares de palabras iguales entre sí. Un 40% responde acertadamente entre 7 y 9 pares de palabras y el resto se reparte entre los que no logran acertar ningún par y los que llegan a acertar hasta 6. Tan sólo el 10% consigue responder a la totalidad de los pares de palabras diferentes entre sí, un 51% responde acertadamente entre 7 y 9 pares de palabras y el resto se reparte entre los que no logran acertar ningún par y los que llegan hasta 6.

En Decisión Léxica un 30,6 % confundió la totalidad de palabras reales con inventadas y otro 30% las palabras inventadas con reales.

En Lectura de Palabras Frecuentes la media de palabras leídas por alumno es de 9, sin embargo, resulta interesante que un 41,3% no logra leer bien ninguna palabra y esto resulta aún más llamativo si se tiene en cuenta que son palabras de aparición y uso frecuente en el vocabulario. Porcentajes similares se observan en el caso de las palabras Infrecuentes y de las pseudopalabras.

Estos datos suponen dificultades en los procesos de decodificación, es decir, en las reglas de conversión grafema-fonema y a partir de allí resulta sumamente compleja la lectura de las palabras por vía fonológica. La falta de entrenamiento en el uso de esta vía no ha permitido conformar un lexicón lo suficientemente rico como para poder leer a través de la ruta léxica.

El 60% de los alumnos evaluados no consigue seleccionar ninguna de las oraciones que representaba lo que sucedía en un dibujo, lo que demuestra la dificultad que existe para asignar los papeles sintácticos adecuados a las palabras que componen una oración y por lo tanto para acceder a la comprensión del significado de las oraciones. Esta conclusión se refuerza si se tiene en cuenta que la media de estructuras gramaticales correctamente seleccionadas por alumno es tan sólo de 26%.

El 80% de los alumnos no logra realizar ninguna de las pausas y entonaciones indicadas por los signos de puntuación, es el nivel básico para la lectura comprensiva. De los 160 niños evaluados solo 11 respetan entre 5 y 10 signos de puntuación.

El 64% de los sujetos no logra comprender ninguna oración y la media sugiere un promedio de 1 oración por alumno. Solamente 38 alumnos logran comprender entre 5 y 6 oraciones.

El 70% de los alumnos de 1º año no comprende ninguno de los textos ofrecidos al no poder responder a ninguna de las preguntas que se les hizo en relación a los mismos. Alrededor del 20% logra responder entre 5 y 8 de las 8 preguntas sugeridas para la evaluación de la comprensión lectora.

### Conclusiones

Actualmente se trabaja en la determinación de las relaciones entre estos resultados y los métodos de enseñanza utilizados, el nivel de perfeccionamiento y conocimiento específico de los docentes, las actividades aplicadas, controlando el nivel socio-económico y cultural de los alumnos y su contexto alfabetizador.

Los resultados que presentamos, son a las claras indicadores del importante déficit instrumental que poseen los alumnos de un sistema público de enseñanza. Las dificultades para leer y escribir, condicionan los aprendizajes subsiguientes, en la medida en que el sujeto no es capaz de controlar efectivamente el acceso a la información. Un sujeto que no sabe leer con eficiencia, tendrá dificultades manifiestas para “aprender” a través de portadores de texto.

Deberíamos tomar conciencia del importante problema que actualmente representa encontrar resultados tan desalentadores en nuestros niños. Deberíamos pensar en como realizar intervenciones educativas que, efectivamente, tengan un impacto sobre las habilidades e instrumentos básicos que permiten acceder al conocimiento.

Cuetos, F.; Rodriguez, B. Y Ruano, E. (2000) *Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Fayol, M. (1992). La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelque questions. En P. Lecocq (Ed.), *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*. París: Presses Universitaires de Lille.

Gombert, J. E. (1992). Actividades de lectura y actividades asociadas. En E. Gombert et al.: *Psychologie cognitive de la lecture*. París: Presses Universitaires de France.

Gough P.B. & Walsh, M. A. (1991). Chinese, Phoenicians, and the orthographic cipher of English. En S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological process in literacy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gough, P. B. (1984). Word Recognition. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.

- Gough, P. B. (1984). Word recognition. En: P. D. Pearson (Ed.): *Handbook of reading research* Nueva York: Longman, 225-253.
- Gough, P. B. y Juel, C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots. En L. Rieben y C. A. Perfetti (Eds.). *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Gough, P.B., L.C. Ehri & R. Treiman. (1992). *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gunning, T. (1998). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lieberman, I.; Shankweiler, D.P.; Fisher, F & Carte, B. (1974) Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212
- Marder, S. y Piacente, T. (2000). *Valor predictivo de la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON) en la adquisición de la lengua escrita*. Informe de la Beca de perfeccionamiento de la Lic. Sandra Marder ante la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.
- Metsala, J. L. & Ehri, L. C. (1996) *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, New Jersey; London; Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaria de Programación y Evaluación Educativa (2001). Recomendaciones Metodológicas para la enseñanza. La comprensión lectora de textos argumentativos.. Consultado en 07/03/05 en <http://diniece.me.gov.ar/diniece/publicaciones>.
- Perez, M. V. y Urquijo, S. (2001) Depresión en adolescentes. Relaciones con el desempeño académico. *Psicología Escolar e Educativa*, v5, n.1, pp 49-58. ISSN 1413-8557 Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educativa. Campinas, SP, Brasil. Diciembre 2001.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Nueva York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. & Lesgold, A. M. (1977). "Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction". En L. B. Resnick y P. A. Weaver (Eds.) *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, Erlbaum.
- Gombert, J. E. (1990). Développement métalinguistique et langage écrit. En E. Gombert Le développement métalinguistique. Paris: Presses Universitaires du France.
- Piacente, T & Granato, L. (2001) *Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios de Psicología de la U.N.L.P.* Proyecto de investigación en curso. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata.
- Piacente, T. & Granato, L. (2002) *Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios*. Comunicación libre, IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística
- Piacente, T. & Tittarelli, A.M. (2002) *Los estudiantes y los textos*. IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
- Piacente, T.; Granato, L. & Maglio, N. (2002) *Procesos Lectores y su evaluación*. VI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, XIII Jornadas Nacionales de ADEIP "La Eficiencia y Ética en el Psicodiagnóstico. Realidad Socio-Cultural"
- Signorini, A. & Piacente, T. (2001) La Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista IRICE*, 15, 5-29.
- Signorini, A. (2000). *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis Doctoral (inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- Signorini, A. y Manrique de Borzone, A. M. (1996) Las habilidades metafonológicas. La lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas* 23: 71-95.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*. 53: 2, 165-189.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (1996) *Cognitive Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Urquijo, S. (2002a) *Afetividade, desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem*. En Mesa Redonda Avaliação das dificuldades de Aprendizagem: Questões em aberto. I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e profissão. Sao Paulo, Brasil, 1 a 5 de septiembre de 2002.
- Urquijo, S. (2002b) Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7:205-212.